

«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

6/2012

Новосибирск

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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Т. А. Ромм, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Р. И. Айзман, Заслуженный деятель науки РФ, зам. главного редактора, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

Г. С. Чеснокова, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

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

Р. О. Агавелян, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

Е. В. Андриенко, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Д. Ю. Ануфриева, доктор педагогических наук, доцент Новосибирск

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

Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

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

З. И. Лаврентьева, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

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

T. A. Romm, editor in chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Novosibirsk

R. I. Aizman, Honored member of Science of Russian Federation, Assistant to the editor-in-chief, Doctor of Biological Sciences, Professor, Novosibirsk

G. S. Chesnokova, Leading editor, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Novosibirsk

N. P. Abaskalova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

R. O. Agavelyn, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Novosibirsk

E. V. Andrienko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

D. U. Anufrieva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

I. L. Belenok, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

N. Ya. Bolshunova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Novosibirsk

V. A. Zverev, Doctor of Historical Sciences, Professor, Novosibirsk

Z. I. Lavrentyeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

A.A. Chernobrov, Doctor of Philological Sciences, Professor, Novosibirsk

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

Е. И. Артамонова, доктор педагогических наук, профессор, Москва

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

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

Э. В. Галажинский, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск

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

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

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

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

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

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

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

А. Д. Копытов, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор, Томск

П. В. Лепин, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

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

V. A. Adolph, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk

E. I. Artamonova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow

R. M. Asadulin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ufa

M. A. Galaguzova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ekaterinburg

E. V. Galazhinsky, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Tomsk

A. D. Gerashev, Doctor of Biological Sciences, Professor, Rector of NSPU, Novosibirsk

D. A. Danilov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Yakutsk

A. N. Dzhurinsky, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

I. F. Isaev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Belgorod

A. K. Zhafyarov, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk

N. E. Kasatkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kemerovo

T. K. Klimentko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chita

A. D. Kopytov, Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of the RAE, Professor, Tomsk

P. V. Lepin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

V. M. Lopatkin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Barnaul

Л. И. Лурье, доктор педагогических наук, профессор, Пермь
В. И. Матис, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
А. Я. Найн, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск
А. М. Новиков, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Лауреат Государственной премии РФ, Москва
В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
С. М. Редлих, доктор педагогических наук, профессор, Новокузнецк
Е. Л. Руднева, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово
Г. И. Саранцев, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Саранск, Мордовия
Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
Ю. В. Сенько, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Барнаул
В. Я. Синенко, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск
А. И. Субетто, доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор, Санкт-Петербург
Ф. Ш. Терегулов, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
В. Э. Штейнберг, доктор педагогических наук, профессор, Уфа

Зарубежные члены:

И. Д. Бех, доктор психологических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук (НАПН) Украины, Киев
А. К. Кусаинов, Президент Академии педагогических наук Республики Казахстан, доктор педагогических наук, профессор, Алматы
А. Сидоркин, канд. пед. наук, доктор философии образования, профессор, Роуд Айленд Колледж, США
Ричард Зинсер, профессор, доктор, Западный Мичиганский университет, США
Эндрю Тарговски, Президент Международного общества сравнительного анализа цивилизаций, Президент Центра Экологического Бизнеса, профессор, доктор, Западный Мичиганский университет, США

L. I. Lurie, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Perm
V. I. Matis, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Barnaul
A. V. Mudrik, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow
A. Y. Nine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chelyabinsk
A. M. Novikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Winner of the State Award of the Russian Federation, Moscow
V. I. Petrishchev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk
S. M. Redlikh, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novokuznetsk
E. L. Rudneva, Doctor of Pedagogical Sciences, Kemerovo
G. I. Sarantsev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Saransk, Mordovia
N. L. Selivanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow
U. V. Senko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Barnaul
V. Ya. Sinenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk
A. I. Subetto, Doctor of Philosophical Sciences, Doctor of Economics, Professor, St.-Petersburg
F. Sh. Teregulov, Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Ufa
V. E. Shteinberg, Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Ufa

International section:

I. D. Bekh, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of NAPO of Ukraine, Kiev
A. K. Kusainov, President APN R. Kazakhstan, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Almati
A. Sidorkin, Professor, Rhode Island Collegel, USA
Richard W. Zinser, Doctor, professor, Western Michigan University, USA
Andrew Targowski, President of the International Society for the Comparative Study of Civilizations (ISCSC), Director of the Center for Sustainable Business Practices, Doctor, professor, Western Michigan University, USA

Учредитель: ФГБОУ ВПО
«Новосибирский государственный педагогический университет»
Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)
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

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2012
© Сибирский педагогический журнал, 2012

Founder: FSBEI HPE
«Novosibirsk State Pedagogical University»
The Journal is registered in Paris in the international registration directory (4.11.2004)
The journal is registered by the Ministry for Press, Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certificate of registration PI №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

ISSN 1813-4718

© FSBEI HPE «Novosibirsk State Pedagogical University», 2012
© Siberian pedagogical journal, 2012

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 современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

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 основ процессов развития, воспитания, социализации и образования личности, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

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.

СОДЕРЖАНИЕ

Стратегия современного образования

- Леушина И. В.** Формирование инновационной личности выпускника технического вуза в условиях модернизации российской экономики..... 9
- Федотова Е. Л., Ушева Т. Ф.** Рефлексия как способ педагогического взаимодействия в условиях высшей школы 15

Социализация и воспитание

- Кусмарцев М. Б.** Социально-педагогические ориентиры стратегии патриотического воспитания детей и молодёжи 20
- Чельцов М. В., Чельцова М. Г.** Отношение молодёжи Новосибирской области и города Новосибирска к гражданственности и патриотизму 24
- Киргизова Е. В., Захарова Т. В.** Образовательный сайт как средство поддержки личностного роста студентов 31
- Кучеревская М. О.** Воспитательная среда учреждения дополнительного образования как условие удовлетворения ведущих потребностей подростка 34
- Захарова Л. М., Харитоновна А. А.** Педагогические условия приобщения детей 5–7 лет к культурно-историческим ценностям 39
- Махова А. К.** Формирование социально приемлемых форм поведения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР 45
- Фёдорова Ю. А.** Анализ нормативно-правовых аспектов профессионального самоопределения обучающихся на этапах допрофессиональной и профессиональной социализации 49
- Максимова Ж. С.** Формирование правовой компетентности бакалавров педагогики ... 54

Профессиональное образование

- Васильев Л. И.** Психолого-педагогическая развёртка самоорганизующейся образовательной деятельности студентов 59
- Колдаев В. Д.** Использование педагогического мониторинга для повышения качества подготовки студентов 65

CONTENS

The Strategies of Modern Education

- Leushina I. V.** Molding an innovative personality of technical tertiary-education graduate under Russia's economy modernization 9
- Fedotova E. L., Usheva T. F.** Reflection as a pedagogical interaction method in higher education 15

Socialization and Education

- Kusmartsev M. B.** Socio-pedagogic orientation strategy of patriotic education of children and youth 20
- Tcheltsov M. V., Tcheltsova M. G.** Attitude of youth of Novosibirsk region and Novosibirsk to public spirit and patriotism 24
- Kirgizova E. V., Zaharova T. V.** Educational site as means of personality development of students 31
- Kucherevskaya M. O.** Educational environment of establishment of additional educational as condition of satisfaction of leading needs of the teenager 34
- Zaharova L. M., Haritonova A. A.** Pedagogical conditions of inclusion of children of 5–7 years old to historical values 39
- Makhova A. K.** Development of socially acceptable forms of behavior of preschool age children with mental retardation 45
- Fedorova J. A.** Analysis of legal and regulatory aspects of professional self-determination studying at stages pre-vocational or professional socialization 49
- Maksimova Z. S.** formation of the legal competence of pedagogics bachelors 54

Vocational Training

- Vasilyev L. I.** Psychological and educational sweep of students' self-organizing educational activities 59
- Koldaev V. D.** Using technology qualimetry for improving the quality of preparation of university students 65

СОДЕРЖАНИЕ

Винеvская А. В. Профессиональная мобильность бакалавра профессионального образования.....	Vinevsky A. V. Professional mobility of the bachelor of the special education.....	70	7 0
Лыгина Н. И., Макаренко О. В., Резников Б. С. Портфолио как технология развития компетентности основных участников образовательного процесса.....	Lygina N. I., Makarenko O. V., Reznikov B. S. Portfolio as a technology development competency major participants in the educational process.....	74	74
Феськова Е. В., Приходько О. В. Формирование коммуникативной компетенции учащихся в процессе профессионального образования.....	Feskova E. V., Prikhodko O. V. Students' communicative competence forming in the process of professional education.....	81	8 1
Круне Т. А. Модель формирования профессиональной компетентности студента инженерно-экологического факультета строительного вуза.....	Krune T. I. The model of forming vocational competence of students of ecological engineering department of the university of civil engineering.....	86	86
Сажина Т. С. Модель формирования готовности будущего учителя информатики к самообразованию в области информатики и ИКТ.....	Sazhina T. S. Model of formation of preparedness of future teachers of computer science for self-education in the field of informatics and ICT.....	91	91
Григоревская Л. П., Григоревский Л. Б., Фрейберг С. А., Киргизова Л. А. Использование специализированных систем автоматизированного проектирования для повышения качества профильной графической подготовки студентов.....	Grigorevskaya L. P., Grigorevsky L. B., Freiberg S. A., Kirgizova L. A. Use of specialized systems design for quality improvement training student profile graphic.....	95	9 5
Свичкарёва Г. Н. Моделирование структуры и содержания дисциплины «Инженерная графика» в техническом вузе.....	SVichkareva G. N. Modeling of the content of graphic disciplines in a technical university.....	101	101
Калинковская С. Б. Перспективы разработки теории педагогической интеракции с учётом специфических особенностей обучения студентов-заочников высшей школы.....	Kalinkovskaya S. B. The perspective developing a theory of educational interaction with the specific features of teaching part-time students of higher education.....	105	105
Афанасьева Р. А., Дулатова З. А. Подготовка специальных педагогов и психологов к разработке и реализации индивидуальных программ содействия профессиональному самоопределению детей и подростков ограниченными возможностями здоровья.....	Afanasieva R. A., Dulatova Z. A. Preparation of special educators and psychologists in the development and implementation of individual programs to promote professional self-determination of children and adolescents with disabilities.....	108	108
Расщепкина Н. А. Потенциал самоопределения как компонент инновационного потенциала студента технического вуза.....	Rasshchepkina N. A. Self-determinational potential as a component of engineering student's innovation potential.....	114	114
Лопатина С. С. Условия формирования культуры общения студентов, будущих государственных служащих.....	Lopatina S. S. The conditions / circumstances of formation of the culture of communication.....	119	119

Модернизация общего образования

Жеделов К. О., Шайгозова Ж. Н. Роль изобразительного искусства в познании поликультурного мира.....	122
--	-----

Modernization of Education

Zhedelov K. O., Shaygozova Z. N. Part of "fine arts" in the cognition multicultural world.....	122
---	-----

Култашева Н. В. О модели повышения качества учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе.....	126	Kultasheva N. V. Educational and Teaching Procedure Quality Improving Model in Comprehensive School	126
Корякина Н. И. Образование для устойчивого развития: модели и стратегии внедрения.....	131	Koryakina N. I. Education for sustainable development: models and strategies of implementation	131
Перегудов А. В. Система интегрированных курсов как средство обеспечения преемственности обучения математике	135	Peregudov A. V. The system of integrative courses as a method for ensuring of continuity of mathematics teaching	135

История педагогической теории и практики

Неупокоев И. В. Роль чиновников МВД в развитии народного образования в Тобольской губернии в конце XVIII начале XX вв.	141
Дейч Б.А. Анализ современных подходов к периодизации процесса становления и развития дополнительного образования (внешкольной работы) в России	147
Кюрегян А.В. Идеи биоэтики в отечественной педагогике XIX–XX вв.	154

Сравнительная педагогика

Высоцкая И. В. Самостоятельная организация как образовательное учреждение в сфере образования для пожилых людей в Германии	159
Гузенко Л. В. Основные принципы и компоненты реализации профессиональной ориентации в средней школе Германии	163

Теоретические сообщения

Гулова Е. К. Коммуникативные тактики эмоционального воздействия при формировании навыков аргументированной иноязычной речи	167
Овсянников А.О. К вопросу о детализации специальных компетенций (учебная дисциплина – второй иностранный язык).....	171
Рыжова Г. А. Проблема формирования познавательной самостоятельности в отечественной педагогике	176
Фарков А. В. Проблема обучаемости учащихся в психолого-педагогической литературе	179
Дьяконова О. О. Понятие «эдыутеймент» в зарубежной и отечественной педагогике... ..	182

History of Pedagogical Theory and Practice

Neupokoev I. V. The role of officials interior ministry in the development of public education in tobolsk province in the late XVIII – early XX centuries	141
Deitch B. A. Analysis of current approaches to the periodization of the process of formation and development of supplementary education for children (out-of-skool and extracurricular activities) in Russia	147
Kyuregyan A. V. The ideas of bioethics in Russian pedagogics of the XIX–XX centuries..	154

Comparative Pedagogy

Vysotskaya I. V. The independent organisation as educational institution in the area of elderly people education in Germany	159
Guzenko L. V. Socially-pedagogical aspects of vocational counseling at school in Germany.....	163

Theoretical Papers

Gulova E. K. Communication tactics of emotional impact in formation of argumentative foreign speech skills.....	167
Ovsyannikov A. O. Concretization of the list of special competences (the discipline is second foreign language)	171
Ryzhova G. A. The problem of forming cognitive independence of students in the history of russian pedagogics	176
Farkov A. V. Problem learning students in psychological literature	179
Dyakonova O. O. The concept of «Edutainment» in Foreign and Domestic Pedagogics.....	182

Суботьялов М. А., Дружинин В. А. Медицинское образование в традиционной аюрведической медицине.....	186
Токмашева Ю. В. Институциональный и правовой аспекты обеспечения качества образования	191

Психологические исследования

Туранова Л. М., Стюгин А. А. Психологические механизмы организации интернет-сообщества на примере образовательных проектов	195
Аликина Е. Л. Использование метода рисунка в изучении социальных представлений об индивидуальности близкого человека	201

Из опыта работы

Тумма Л. А. Организации образовательного кластера в учреждении начального профессионального образования (на примере специальных дисциплин).....	205
Дамбуева А. Б. Опыт организации профильного образования в специализированных (физико-математических) классах.....	210
Андрющенко И. В., Малинина Е. В. Бально-рейтинговая система оценки знаний студентов медицинского вуза при модульно-блочном изучении дисциплины «внутренние болезни»	214
Матвиенко Е. Н., Стучинская Е. А., Кобелева Е. П. Метод проектов как способ реализации контекстного обучения иностранному языку студенто-экономистов.....	218
Каневская Т. М. Психолого-педагогические условия профилактики аддиктивного поведения в студенческой среде педагогического вуза	223
Абушаева З. Т. Развитие креативности младших школьников в условиях инновационного обучения	228

Subotyalov M. A., Druzhinin V. Y. Training of physicians in traditional ayurvedic medicine.....	186
Tokmasheva J. V. Institutional and legal aspects of maintaining quality education	191

Psychological Research

Turanova L. M., Styugin A. A. The psychology of internet community organization based on a study of internet education projects	195
Alikina E. L. The usage of the method of drawing in the research social notions about the individuality of an intimate manProfessional Experience.....	201

Professional experience

Tumma L. A. Organization of educational cluster in the institution of primary professional education (on the example of special disciplines).....	205
Dambueva A. B. An experience of organizing profile education in specialized physical and mathematical schools	210
Andrushenko I. V., Malinina E. V. The position of a point-rating system of estimation of knowledge of students of the medical university in the module-block the study discipline “internal diseases “.....	214
Matvienko E. N., Stuchinskaya E. A., Kobeleva E. P. Method of projects as a way of context-based foreign language teaching to the students of economics	218
Kanevsky T. M. Psihologo-pedagogical conditions preventive maintenance of dependent behaviour in the student’s environment of pedagogical high school.....	223
Abushayeva Z. T. Development of creativity of younger school students in the conditions of innovative training	228

УДК 378+37.0

Леушина Ирина Владимировна

Доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков Нижегородского государственного технического университета им. Р. Е. Алексеева, lubotschka@yandex.ru, Нижний Новгород

ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ЛИЧНОСТИ ВЫПУСКНИКА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОЙ ЭКОНОМИКИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о необходимости формирования инновационной личности при переходе Российской Федерации к инновационному социально ориентированному типу экономического развития. При организации профессиональной подготовки компетентных конкурентоспособных специалистов инженерно-технического профиля акцент делается на ее гуманитарной составляющей в условиях личностно ориентированного опережающего образования.

Ключевые слова: инновационная личность, специалисты инженерно-технического профиля, личностно ориентированное образование.

Leushina Irina Vladimirovna

Doctor of pedagogical sciences, docent, professor of the foreign language department, Nizhniy Novgorod State Technical University named after R. Alexeyev, lubotschka@yandex.ru, Nizhniy Novgorod

MOLDING AN INNOVATIVE PERSONALITY OF TECHNICAL TERTIARY-EDUCATION GRADUATE UNDER RUSSIA'S ECONOMY MODERNIZATION

Abstract. This paper addresses the issue of the necessity to form an innovative personality during Russia's transition to the innovative, socially oriented type of economic development. While organizing professional training of competent, competitive engineering / technology specialists a stress is laid upon its humanities constituent within the framework of personality oriented, outpacing education.

Keywords: innovative personality, engineering / technology specialists, personality oriented education.

Одним из важнейших факторов развития современного мира являются инновации. Успехи отдельных людей, организаций и общества в целом в большой степени зависят от их способности создавать, воспринимать и использовать эти нововведения различного рода (продуктные, технологические, социальные, культурные). Принятая в ноябре 2008 года Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года определила основные направления перехода к инновационному социально ориентированному типу экономического развития страны. Соответственно переход от экспортно-сы-

рьевой к инновационной модели экономического роста потребует преобразований по многим направлениям, в том числе по развитию человеческого потенциала России, включая преодоление негативных демографических тенденций, создание экономических и социальных условий повышения образовательного уровня населения, решение проблемы непрерывного образования. Развитие российского научно-образовательного потенциала и повышение его эффективности, формирование новой инновационной культуры в обществе и повышение статуса новатора также относятся к ключевым задачам инновационного развития.

Национальной системе инновационной экономики необходим приток компетентных конкурентоспособных специалистов инженерно-технического профиля, готовых к творческой и инициативной деятельности в производственной сфере. Если раньше инженерные задачи в своей массе отстояли от границ непознанного достаточно далеко и базировались на твердо установленных рубежах, то инновационная стратегия современного производства передвинула эти задачи непосредственно в пределы освоенного (проблемные области). Характерная особенность системы знаний, необходимой для инженера инновационной сферы, заключается в прочном естественнонаучном, математическом и мировоззренческом фундаменте приобретаемого образования, широте системно-интегративного междисциплинарного кругозора, охватывающего природу, общество и человека, а также в высоком уровне общей и специальной профессиональной подготовки, обеспечивающей плодотворную деятельность в проблемных ситуациях [6].

Способность адаптироваться к высоким темпам научно-технического прогресса – сегодня необходимое, но недостаточное условие для активного и плодотворного участия в этом процессе. Для активного участия в нем важно, чтобы специалист технического профиля имел особое профессиональное инженерное мышление. Развитое инженерное мышление должно включать критичность, творчество, системность. Критичность вскрывает потребность в новации, творчество ее порождает, системность мышления и знание законов фундаментальной науки, владение информацией гарантируют конкурентоспособность, качество и надежность новации [10].

Инженерно-техническое образование в настоящее время перестраивается на основе компетентностного подхода, а приоритетный характер приобретает ряд аспектов профессиональной компетентности будущего выпускника технического вуза [4]:

- обладание деятельностной потенциальной креативностью, актуализируемой в освоенной профессиональной деятельности в виде социально значимой творческой активности как необходимым субъективным условием творчества;

- владение на достаточном уровне твор-

ческими процедурами порождения нового знания, неформальными умениями проектирования новых устройств и систем, где доля интуитивных знаний и умений может превосходить логические;

- владение умениями принимать ответственные решения – как технические в проектно-конструкторской деятельности, так и организационно-административные;

- способность корректировать и определять цель и приемлемые пути ее достижения с учетом нравственных критериев;

- самоидентификация и высокая самооценка личной профессиональной компетентности, готовность к внутрипрофессиональной и межпрофессиональной мобильности;

- способность к критической и информационной рефлексии по отношению к собственной деятельности, осознание потребности самосовершенствования.

«Потенциал компетентности» побуждает современного инженера стремиться, в том числе, к целостному охвату принципов инженерного искусства, к общему знанию его передовой практики, а также свойств, поведения, производства и использования материалов, оборудования, техники, ее узлов и соответствующих алгоритмов и программ; уметь пользоваться технической информацией и статистикой; свободно выражать свои суждения по техническим вопросам на базе научного анализа и синтеза; владеть устной и письменной речью на родном и иностранном языках.

Становится очевидным, что в современных условиях резко возрастает роль таких качеств будущих инженеров, как владение методами и технологией работы с информацией, приобретение умений и навыков поиска, передачи, обработки и анализа информации, ее использования для решения профессиональных задач в интересах развития цивилизации. При этом (с учетом неизбежного старения информации) важно, чтобы у специалистов было сформировано представление о диалогичности, вариативности, открытости знаний и выработана потребность в непрерывном образовании. Очевидно, что ограничиваясь знаниями лишь из своей области, будущий специалист технического профиля не приобретет полноценного системного мышления, профессиональной мобильности и достаточной конкурентоспо-

собности на рынке труда. Большое значение в связи с этим приобретает стремление и способность личности активно исследовать новизну и сложность меняющегося мира, создавать новые оригинальные стратегии поведения и деятельности. По мнению А. Г. Асмолова [2], необходимо формирование у молодежи смысловой ценности поиска, ценности создания и использования ситуаций неопределенности как динамического резерва разнообразных путей развития. Инновационную деятельность, являющуюся сегодня требованием времени, способны осуществлять инновационные личности.

Понятие личности относится к области многих наук: философских, исторических, педагогических, психологических. При этом личность – одно из самых концептуально многозначных понятий в психологии. (Педагогика использует это понятие для обоснования программ и методов решения проблем обучения и воспитания.)

Инновационную личность предлагается рассматривать как особый тип творческих личностей. В данной связи интересно проследить последовательность «креативная личность – творческая личность – личность инновационная».

Для первых двух типов личности М. М. Зиновкина [5] приводит следующие определения: креативная личность – это личность, способная и готовая к субъективному и объективному творчеству как процессу и результату; творческая личность – это личность, успешно реализованная в объективном творчестве как процессе и имеющая объективные творческие результаты.

Важнейшие характеристики инновационной личности, которая возникает и получает широкое распространение в обществе в особых исторических обстоятельствах, для которых характерны интенсивная социальная мобильность, открытая классовая и социальная стратификация, определил Э. Хаген [8]:

- отношение к миру, характеризующееся любознательностью и стремлением им управлять;
- принятие на себя ответственности за плохие стороны жизни, сопряженное с потоком лучших решений и попытками внести изменения;
- откровенность и терпимость к под-

чиненным, одобрительное отношение к их оригинальности и стремление к новациям;

- творчество, стимулирующее самобытность и стремление к новизне, неукротимая любознательность.

Личность инновационную, как особый тип творческой личности, следует рассматривать, на наш взгляд, с точки зрения акмеологии, как личность, развивающуюся и совершенствующуюся для умножения в конечном счете всего лучшего, созданного человечеством, касается ли это духовной или материальной культуры: личность не просто усваивает культуру, но и сама начинает развивать эту культуру, опираясь на высший уровень возможностей. При этом личность рассматривается в ее развивающемся, функционирующем состоянии, в первую очередь, как субъект деятельности, определяемый К. А. Абульхановой-Славской [1] как новое, преобразованное качество личности, возникающее через разрешение противоречия между наличными возможностями, особенностями, притязаниями, мотивами личности и требованиями деятельности, предъявляемыми обществом к ее исполнителю. Становление субъектом инновационной деятельности предполагает соответственно освоение этой деятельности, способность к ее осуществлению и творческому преобразованию.

Современный человек вынужден реагировать на постоянно происходящие в обществе изменения, но часто бывает не готов к ним. Для того чтобы выжить в ситуации постоянных изменений, чтобы адекватно на них реагировать, ему необходимо активизировать свой творческий потенциал, развить в себе «творческую» [14]. Быть постоянно изменяющимся в изменяющемся мире, для того, чтобы адекватно реагировать на эти изменения, это и есть проявление «творческой», проявление неповторимости, уникальности. Развитие «творческой» представляет собой одну из центральных линий личностного развития.

При этом развитие личности понимается не как управление ею, а как создание условий для формирования у нее механизмов самоактуализации и саморазвития [3]. Система образования должна ориентировать человека в личностном росте на постоянное совершенствование и творческое развитие,

которое при соответствующих его усилиях и социальных условиях может идти непрерывно по восходящей траектории. При этом, по мнению С. Ю. Степанова, и возникает парадоксальная ситуация: на первом месте в образовательной системе профессиональной подготовки должна стоять именно личностная подготовка, профессиональная же специализация может являться лишь средством «ограники» выращенного человеческого «минерала», способствуя при этом самореализации его уникальности [13].

Модернизация высшей технической школы Российской Федерации призвана обеспечивать подготовку высококвалифицированных, инициативных и ответственных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, ответственных, свободно владеющих своей профессией и ориентирующихся в смежных областях знаний, способных к эффективной работе по направлению подготовки на уровне мировых стандартов, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Речь идет, таким образом, о развитии инновационной личности профессионала. В результате внедрения новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования должна быть реализована комплексная модель социально-профессиональной компетентности, понимаемой как интегративное, формируемое в деятельности личностное качество, актуализирующееся при решении стандартных и нестандартных задач в условиях различных социальных и профессиональных ситуаций.

Характеристика профессионала сегодня складывается из рассмотрения человека как личности, субъекта деятельности. Важно знать его общее представление о мире («образ мира»), его личностную направленность (социально ориентированную, деятельностно ориентированную, субъектно-личностно ориентированную); творческую активность, степень осознания объективной профессиональной реальности и себя в ней; общий уровень развития способностей и различных навыков (когнитивных, перцептивных, мнемических, коммуникативных, психомоторных и др.); особенности эмоционально-волевой регуляции и саморегуляции.

Изучение собственно личностного содержания профессионального развития личности становится сегодня предметом психологических и педагогических исследований.

Однако следует помнить, что личность характеризуется, прежде всего, как система отношений человека к окружающей действительности. По мнению В. Н. Мясищева, человек как продукт активного и инициативного взаимодействия с окружающей социальной средой тем полнее реализует свои возможности развития, чем более среда требует от него инициативного действия и поощряет инициативу [12]. В современной ситуации это условие актуализируется, и на передний план выступает необходимость формирования среди нового поколения личностей, мыслящих и действующих инновационно.

В сложной кооперации различных видов и сфер современной инженерной деятельности выделяют три основных ее направления: преимущественно практическую деятельность; тесную связь с научно-исследовательской работой (основное звено в процессе соединения науки с производством); организацию и управление сложной инженерной деятельностью. Мало создать качественно новое изобретение, необходимо организовать его производство, внедрение и функционирование в определенной социальной и природной среде, обеспечить его оптимальное взаимодействие с человеком и окружающей средой, учитывая таким образом психологические, социальные, экологические и другие факторы. Мышление современного специалиста технического профиля существенно усложняется и включает в себя и такие его виды как логическое, образно-интуитивное, практическое, научное, экономическое, управленческое, коммуникативное, а это, в свою очередь, приводит к выходу инженерной деятельности на гуманитарные методы познания и освоения действительности.

В связи с этим особую роль в формировании личности с новым, инновационным, типом мышления приобретают дисциплины гуманитарного, социального и экономического цикла федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Произошедшие за последние десятилетия изменения в

отечественном высшем профессиональном образовании, проявившиеся прежде всего в смене приоритетов и переходе к более демократичной схеме учебно-воспитательного процесса «преподаватель и студент – равные партнеры», привели вузовскую общественность, в том числе и технических университетов, к четкому осознанию востребованности гуманитарной составляющей в процессе подготовки специалистов технического профиля. Выявилась острая необходимость в углубленной и качественной подготовке выпускников технических вузов в областях истории и культурологии, педагогики и психологии, экономики, экологии и эргономики, иностранного языка и межкультурной коммуникации.

Гуманитарный компонент подготовки должен занять подобающее ему место в так называемом индивидуальном когнитивном пространстве – «определенным образом структурированной совокупности знаний и представлений, которыми обладает любая (языковая) личность» [7, с. 164].

При этом гуманитарный сектор индивидуального когнитивного пространства будет характеризоваться образностью, красочностью и артистизмом, а технический – логичностью, последовательностью и однозначностью. Становится очевидным возрастание роли гуманитарной подготовки в техническом вузе: она видится неотъемлемой частью процесса обучения в модельной информационно-образовательной среде, придавая концепции формирования инновационного инженерного мышления так необходимые ей объемность, цельность, художественную образность, эмоциональность и динамику восприятия информации, помогая будущему специалисту технического профиля подготовить себя к реальной работе. Гуманитарная часть индивидуального когнитивного пространства должна обеспечить минимальное различие между учебными, модельными, и реальными условиями деятельности студента технического вуза и его выпускника. Для этого требуется взаимопроникновение гуманитарного и технического секторов когнитивного пространства, ни в коем случае не приводящее к потере разумного соотношения между ними с дальнейшим перекосом в ту или иную сторону и неизбежным снижением качества образования.

Отечественные и мировые тенденции совершенствования подготовки и повышения компетентности специалистов технического профиля заключаются таким образом: в переориентации с узкопрофессиональной подготовки на развитие личности обучающегося; в смене субъект-объектных отношений на субъект-субъектные; в системном видении модели будущего специалиста как совокупности личностных и профессионально важных качеств, удовлетворяющих потребностям как отдельной личности, так и общественной практики [11]. Специалисты, осуществляющие сегодня инновационную производственную деятельность, ориентированные на успешную профессиональную самореализацию в инновационной среде, должны помимо собственно инженерных знаний обладать способностями эффективного их применения на практике, воображением и творческими навыками, способностями формулировать и решать сложные задачи как в рамках предметной области их профессиональной компетенции, так и в смежных областях. Им должны быть присущи личностные качества, обеспечивающие способность к кооперации и коллективной деятельности, коммуникабельность, решительность в достижении целей, направленность на реализацию коэволюционного сосуществования человека и природы. Развивать в личности заложенные природой задатки призвано личностно ориентированное «опережающее» образование.

Следует отметить, что традиционная педагогика в качестве своей приоритетной задачи всегда выдвигала как цель развитие личности и в этом смысле была личностно ориентирована, но ее основаниями являлись: признание за обучением определяющего основного источника развития личности; формирование личности с заранее заданными качествами, свойствами, способностями; понимание развития как наращивания знаний, умений, навыков и овладения социально значимыми эталонами в виде понятий, идеалов, образцов поведения; признание ведущей роли внешних воздействий (роли педагога, коллектива, группы), а не саморазвития отдельной личности.

Формирование инновационной личности требует поиска инновационных средств, методов и использования комплементарно-

вариативного принципа при их выборе, так как обучение всегда строится на композиции методов с учетом конкретных целей и условий обучения [9].

В современном вузе формируется не абстрактный специалист с набором определенных профессиональных качеств, а личность как целостность, имеющая только ей присущую индивидуальность, в которой постепенно проявляются профессиональные черты. Поэтому развитие индивидуальных особенностей каждого обучающегося становится основой его учебной деятельности, содержание которой должно быть направлено на самого обучающегося как на ее субъект, и должно удовлетворять условиям актуализации инновационной личности [5]: условие противоречивости инициирует работу в проблемном поле; неопределенности стимулирует поиск собственных оригинальных решений; многовариантности обеспечивает возможность их нахождения.

Наличие активной жизненной позиции, уверенности в собственных силах и настойчивости в достижении поставленных целей являются базовыми характеристиками инновационной личности. Важным фактором результативности подготовки специалиста технического профиля может стать обеспечение оптимальных педагогических условий для самоактуализации каждого студента, его профессиональной самоидентификации, выбора им жизненной позиции и путей личностного и профессионального роста.

Библиографический список

1. Акмеология / К. А. Абульханова, О. С. Анисимов, В. Г. Асеев [и др.] / под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: Изд. РАГС, 2002. – 650 с.
2. Асмолов А. Г. 21 век: психология в век пси-

хологии // Вопросы психологии. – 1999. – №1. – С. 3–12.

3. Берулава Г. А. Стиль индивидуальности: теория и практика. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 236 с.

4. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 30–33.

5. Зиновкина М. М. НФТМ – ТРИЗ. Педагогическое творчество. – М.: Изд. МГИУ, 2008. – 258 с.

6. Инженерное образование, инженерная педагогика, инженерная деятельность / А. Кирсанов, В. Иванов, В. Кондратьев, Л. Гурье // Высшее образование в России. – 2008. – №6. – С. 37–40.

7. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2001. – 270с.

8. Латин Н. И. Теория и практика инноватики. – М.: Логос, 2010. – 328 с.

9. Леушина И. В. Эмерджентность как следствие комплементарно-вариативного подхода к решению проблем иноязычной подготовки специалистов технического профиля // Инновационные технологии современного учебного процесса: стратегия, задачи, внедрение: материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Н. Новгород: НГТУ им. Р. Е. Алексеева, 2009. – С. 229–232.

10. Лозовский В. Н., Лозовский С. В. Фундаментализация высшего технического образования: цели, идеи, практика. – СПб.: Лань, 2006. – 128с.

11. Моргунов Г. М. Социосинергетика и образование. – М.: Изд. МЭИ, 2005. – 152 с.

12. Райгородский Д. Я. Психология личности. Хрестоматия. – Самара: Изд. дом «Бахрах-М», 2006. – Т. 2. – 544 с.

13. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. – М.: Наука, 2000. – 174 с.

14. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности. – М.: Флинта, 1997. – 224 с.

Федотова Елена Леонидовна

Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования», elf.irk@mail.ru, Иркутск

Ушева Татьяна Федоровна

Кандидат педагогических наук, докторант кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования», itf76@mail.ru, Иркутск

РЕФЛЕКСИЯ КАК СПОСОБ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена рефлексии как одному из важных способов педагогического взаимодействия в современном вузе, её влиянию на способность субъектов педагогического процесса к поступательному личностному росту на основе межличностного и деятельностно-практического взаимодействия друг с другом. В частности, рассматривается поэтапная деятельность преподавателя и студента для понимания себя в процессе педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие; личностное саморазвитие; рефлексия.

Fedotova Elena Leonidovna

Doctor of pedagogical sciences, professor, head of department of Pedagogy "East-Siberian State Academy of Education", elf.irk@mail.ru, Irkutsk

Usheva Tatiana Fedorovna

Candidate of pedagogical science, doctoral candidate in pedagogy of "East-Siberian State Academy of Education", itf76@mail.ru, Irkutsk

REFLECTION AS A PEDAGOGICAL INTERACTION METHOD IN HIGHER EDUCATION

Abstract. The article is devoted to reflection as one of the important ways of pedagogical interaction in the modern university and its impact on the ability of the subjects of the pedagogical process of sustained growth based on personal and interpersonal activity-practical engagement with each other. In particular, the authors show the turn-based activities of the teacher and students to understand themselves in the process of pedagogical interaction.

Keywords: pedagogical interaction, personal self-development, reflection.

Решение проблемы повышения качества современного образования напрямую связано с развитием личности, способной к самоопределению, самообразованию, саморазвитию. Главным ориентиром при отборе и реализации содержания образования становится создание помощи ей в осознании себя как субъекта образовательного процесса. В этой связи преподаватель призван решать двойную задачу: с одной стороны, сам активно включаться в процесс самосовершенствования, а с другой стороны, уметь организовать такое педагогическое взаимодействие, в котором у обучающихся формируются потребности к саморазвитию.

Создание субъектом представлений о себе и о своем партнёре взаимодействия, планирование и прогнозирование педагогической ситуации развития возможно на основе рефлексии, которая позволяет успешно организовывать деятельность и собственное саморазвитие.

В этой связи главной задачей обучения и воспитания в высшей школе становится обеспечение возможностей для осознанного, интенсивного и продуктивного саморазвития индивида, что в значительной степени зависит от конкретных обстоятельств его жизни и деятельности, от реального способа его включенности в социально обусловлен-

ные, гуманистически-ориентированные и личностно-значимые процессы от занимаемой им при этом позиции, от особенностей его взаимоотношений с окружающими. Способность субъектов педагогического процесса к поступательному личностному росту на основе межличностного и деятельностно-практического взаимодействия друг с другом во многом определяется характером и уровнем последнего.

Особую значимость развивающие межличностные и деятельностно-практические контакты приобретают в период активного социального «развертывания» растущего человека, его личностного и профессионального «вызревания», происходящего при непосредственном участии взаимодействующего с ним преподавателя. Весьма перспективным представляется на этой основе исследование личностно-развивающих возможностей педагогического взаимодействия и рефлексии непосредственных участников как основного способа данного процесса.

Анализ философско-социологических и психолого-педагогических исследований разных лет и направлений показал, что попытка целостного, нередукционистского подхода к человеку как биосоциальному системному образованию составляет основу работ Б. Г. Ананьева, А. А. Богданова, И. В. Кириевского, А. Маслоу, А. С. Мамзина, К. Р. Роджерса, В. Н. Сагатовского, М. Хайдеггера, М. Шелера, В. С. Шубинского и др.

Обоснованию категориального статуса феномена взаимодействия, позволяющему охарактеризовать его как ядро объективной реальности, способствуют труды Р. Бэкона, И. Канта, Б. Спинозы, и др., а также современных исследователей: Э. В. Ильенкова, Л. В. Коноваловой, О. Н. Крутовой, Р. О. Курбанова, А. М. Миклина, В. А. Подольского, К. Н. Шварцман и многочисленных представителей философской антропологии: К. С. Батищева, Н. А. Бердяева, М. М. Бахтина, В. С. Соловьева, Л. Фейербаха, С. Л. Франка, М. Шелера и др.

В понимании интерактивной природы индивида мы базируемся на анализе работ А. Адлера, А. А. Бодалева, К. Левина, А. А. Леонтьева, М. И. Лисиной, А. В. Мудрика, А. Б. Орлова, Д. И. Фельдштейна, В. Франкла, Э. Эриксона и др.

Новые тенденции во взаимосвязанном изучении процессов педагогического взаимодействия и личностного саморазвития можно обнаружить в исследованиях Е. В. Бондаревской, В. М. Букатова, В. А. Возчикова, Е. И. Ерошенковой, И. Ф. Исаева, Куликовой, С. В. Кульневича, В. В. Серикова, А. Д. Солдатенкова и др. [3].

Большое значение при изучении вопроса о педагогической рефлексии имеют исследования в системе высшего образования, рассмотрены в работах А. А. Вербицкого, Б. С. Гершунского, Ю. Н. Емельянова, А. К. Марковой, Ю. В. Сенько, В. А. Сластенина, Н. К. Сергеева, Е. Н. Ткач и др. [6; 7].

На основе проведенного анализа мы пришли к выводу о том, что в современной науке создана определенная база, сформулирован круг идей, положений, подходов к обозначенной проблеме. Это подтверждает ее значимость и создает реальные предпосылки для ее целенаправленного изучения. Вместе с тем, обращение к философско-социологическим и психолого-педагогическим трудам показало, что теория взаимосвязи процессов педагогического взаимодействия и рефлексии как способа саморазвития личности разработана недостаточно, а сам процесс влияния взаимодействия педагога и обучающихся на их обоюдный личностный рост является малоизученным как в теоретико-методологическом, так и в практическом отношении.

Владение преподавателем рефлексией как способом анализа педагогического взаимодействия, с одной стороны, позволяет ему осознавать выполняемую деятельность, с другой стороны, умело использовать средства регуляции этой деятельности (система действий и операций, приводящих к успешному результату). Такой двухсторонний процесс рефлексии необходим современному преподавателю для того, чтобы выступать в качестве подлинного субъекта педагогического взаимодействия.

Рефлексия – это способ не только дать отстраненную оценку себе и своим поступкам, но и понять, как тебя воспринимают другие (в нашем случае, студенты). Рефлексивный анализ как способ педагогического взаимодействия дает возможность для осознанного самосовершенствования как самого себя, так и организуемого им педагогического процесса.

Сложилось противоречие между новыми социально-педагогическими условиями, благоприятными для продуктивного саморазвития субъектов гуманистически ориентированного педагогического взаимодействия, и отсутствием в педагогической теории четких ориентиров, показывающих соотношение и степень взаимовлияния этих процессов друг на друга, а в педагогической практике — значимых способов анализа такого взаимодействия.

В этой связи нами разработана и апробирована целостная концепция влияния взаимодействия педагога и обучающихся на их обоюдное личностное саморазвитие на основе рефлексии, произведено теоретическое и практическое обоснование комплекса путей и условий, обеспечивающих успешную реализацию этого процесса. Ее основные идеи, интегрирующие исследование, нашли свое отражение в следующих положениях.

Педагогическое взаимодействие, понимаемое нами как вариант гуманистически-ориентированной взаимосвязи основных субъектов педагогического процесса является интегративным и многофункциональным фактором их обоюдного саморазвития. Оно способно оказывать влияние на целенаправленное, прогрессивное и продуктивное самостроительство обучающихся и педагога, а также на укрепление их общности и возвышение отношений при условии своего систематического обогащения и развития как явления и процесса

Сущность влияния педагогического взаимодействия на личностное саморазвитие его субъектов обусловлена возникновением в процессе обмена между ними когнитивными, волевыми, эмоциональными, ценностными и др. потенциалами психолого-педагогических феноменов и эффектов, определяющих характер и степень исследуемого влияния. Специфика проявления фактора педагогического взаимодействия преподавателя и учащихся состоит в изначальном позиционном неравенстве, характеризующем двуплановость поведения данных субъектов, а также в объективном несовпадении, определенной асимметричности и дисинхронности уровней саморазвития участников такого взаимодействия.

В качестве одного из способов эффективного педагогического взаимо-

действия является рефлексия. Для понимания собственной деятельности в процессе педагогического взаимодействия преподаватель и студент осуществляют пошагово следующий алгоритм:

1. Субъекту необходимо определить, в каких обстоятельствах пришлось ему действовать: какие субъекты что хотели в ситуации взаимодействия, что делали, что получилось.

2. Ответить на вопросы: что сам хотел? Какие намерения, цели, программные представления были? Какие действия совершал? Что мог бы хотеть сделать? Что бы тогда получилось?

3. Рассмотреть варианты и ответить на вопрос: как бы изменились обстоятельства, если бы хотел другого?

Данный способ анализа взаимодействия и понимания себя возможен при условии самостоятельного целеполагания и программирования собственной деятельности. Такие примеры в практике высшей школы существуют и имеют интересный опыт [1, с. 82; 10, с. 36–48].

Студент самостоятельно отвечает на собственные вопросы и выстраивает программу взаимодействия по следующему алгоритму:

во-первых, рисует картину будущего: то, что вне его должно быть (обстоятельства), и там представляет себя. Обстоятельства задаются другими людьми, их намерениями, их состояниями, их отношениями;

во-вторых, определяет, какова для этого должна быть его деятельность. Студент представляет замысел собственной деятельности в связи с предлагаемой картиной будущей ситуации;

в-третьих, оформляет план ближайших действий и совершает данные действия, всё время учитывая, что в ситуации есть другие люди.

Традиционная организация и условия учебного процесса в вузе не способствует применению рефлексии как способа взаимодействия со стороны студентов, потому что действия студента являются стереотипными и не требуют самостоятельности. Студент зачастую не умеет остановиться в своих действиях и посмотреть на себя, на свой внутренний мир со стороны, задуматься и спросить себя: «что я делаю?», «в чем смысл того, что я делаю?» Скорее всего, у него в

такой остановке в размышлении нет необходимости. Он действует по плану преподавателя, а собственной программы действий у него нет.

Субъектное отношение преподавателя к студенту преобразует их взаимодействия с целью повышения степени его влияния на их личностное саморазвитие осуществляется с учетом его динамичной уровневой структуры, компонентами которой выступают характер процесса взаимодействия, позиции его участников и отношения, складывающиеся между ними. С повышением общего уровня педагогического взаимодействия усиливается его влияние на осознанность, интенсивность и продуктивность личностного самостроительства.

Основными условиями, обеспечивающими эффективность влияния педагогического взаимодействия педагога и учащихся на их обоюдное личностное саморазвитие, являются: систематическое усовершенствование характера и повышение общего уровня такого взаимодействия путем обеспечения его ценностно-личностной направленности, обогащения основных компонентов его структуры и содержания, упрочения межличностных и деятельностных связей и отношений, возникающих между контактирующими субъектами, опора на исходный уровень самостроительства партнеров при реализации контактов между ними; рациональное использование педагогического потенциала среды и содействие усилению ее позитивных воспитательных возможностей [9, с. 50].

Рефлектирующий человек свободен по отношению к окружающему миру, он становится автором, творцом своей жизни. Трудно не согласиться с утверждением М. К. Мамардашвили о том, что рефлексия представляет собой средство самоосвобождения человека: в процессе познания человек получает удовлетворение от поиска, «акты познания, морального действия, оценки – это духовное усилие к своему освобождению и развитию» [5, с. 63].

Рефлексия для преподавателя представляет собой цепочку внутренних шагов (сомнений), обсуждение их с собой, недоумения, поиск вариантов ответа на происходящее и ожидаемое. Предметом его рефлексии может быть все, что содержится во внутреннем

опыте индивида: знания, представления, понятия, чувства, переживания, отношения, желания, ценности. В педагогическом взаимодействии рефлексия – это больше внутренняя работа, соотнесение себя, возможности своего «Я» с тем, чего требует педагогическая профессия.

И. А. Зимняя считает, что для этого надо изменить отношения преподавателя к своему предназначению: «он не должен считать себя источником знаний и информатором, он должен ощущать себя фасилитатором» [2, с. 138]. В. Я. Ляудис подчеркивает необходимость создания учебной ситуации раскрепощения человека; снятия социальных барьеров, затрудняющих педагогическое общение [4, с. 102].

Установление субъект-субъектных отношений с разных позиций побуждает к рефлексии собственной деятельности то с позиции «ученика», то с позиции «учителя» [8, с. 223]. Это позволяет рассмотреть одну и ту же ситуацию педагогического взаимодействия с разных сторон, что постепенно формирует ответственность за качество взаимодействия в педагогическом процессе.

Проведенное нами научное исследование позволило также выяснить, что успех в осуществлении педагогического взаимодействия в современном вузе предопределяется глубиной осмысления его методологических оснований, характером и способом вычленения его приоритетных направлений, а, значит, требует учета его целевых, содержательных, деятельностных, организационных, технологических и других характеристик. От понимания сущности последних в значительной мере зависит направленность педагогического процесса в целом, его наполнение и в конечном итоге – результативность.

Преимущества педагогического взаимодействия как способа организации педагогического процесса состоят, по нашему мнению, прежде всего в том, что оно, в силу своих сущностных характеристик (направленность на личность, позиционное соотношение «на равных», значение в формировании гуманистически ориентированных межличностных отношений и ряд других), составляет основу продуктивной совместной деятельности и результативного общения преподавателя и студентов, обеспечивая им

равенство в общении и паритет в деятельности. Осуществляемый при этом обмен между ними своими когнитивными, волевыми и эмоциональными потенциалами носит характер «обмена с приращением», то есть сопровождается возникновением своеобразных феноменов и эффектов, напрямую обуславливающих процесс продуктивного саморазвития как студента, так и педагога.

Рефлексия как способ взаимодействия преподавателя и студентов проявляется через содействие, сотрудничество, результатом которого выступает своеобразный эффект «удвоения сил».

На наш взгляд, акцентирование внимания преподавателей вузов на необходимости создания условий для применения такого рода способа и достижения подобных эффектов в ходе их совместной со студентами образовательной деятельности послужит усилению продуктивности процесса педагогического взаимодействия в целом.

Вместе с тем, хотелось бы особо подчеркнуть, что предложенный вариант осмысления и практической реализации гуманистической составляющей педагогического процесса в вузе является лишь одним из способов возможных преобразований, определяющих пути его дальнейшего совершенствования в направлении гуманизации.

Библиографический список

1. *Волштейн Л. Л.* Педагогизация обучения на факультете иностранных языков // Коллективный способ обучения. – 2005. – № 8. – С. 80–91.
2. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: учебник для вузов. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
3. *Исаев И. Ф., Ерошенкова Е. И.* Профессионально-ценностная установка будущего специалиста: от сущности к технологии формирования // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 3. – С. 44–53.
4. *Ляудис В. Я.* Методика преподавания психологии. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.
5. *Мамардашвили М. К.* Формы и содержания мышления (к критике гегелевского учения о формах познания). – М.: Высш. шк., 1968.
6. *Сенько Ю. В.* Стиль педагогического мышления в вопросах: учебное пособие. – М.: Дрофа, 2009. – 271 с.
7. *Ткач Е. Н.* Социальная рефлексия учителя как условие и средство его профессионального саморазвития: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Хабаровск, 2000. – 168 с.
8. *Ушева Т. Ф.* Развитие метапредметных компетенций учащихся // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2011. – Т. 3. – №15. – С. 221–227.
9. *Федотова Е. Л.* Практическое изучение взаимоотношенности процессов педагогического взаимодействия и саморазвития личности // Педагогическая наука сегодня. – 2007. – №4. – С. 49–50.
10. *Шнейдер Л. Б.* Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учеб. пособие. – М.: Изд-во Московского психологическо-социального института. 2002. – 154 с.

УДК 37.035.6

Кусмарцев Михаил Борисович

Кандидат педагогических наук, доцент Волгоградской государственной академии повышения квалификации и переподготовки работников образования, kirill-2001@rambler.ru, Волгоград

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ СТРАТЕГИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЁЖИ (70-летию Сталинградской битвы посвящается)

Аннотация. В статье рассматриваются социально-педагогические основы разработки патриотического воспитания детей и молодёжи. Автором обосновываются принципы разработки стратегии и способы интеграции духовного наследия героического прошлого в современные социально-психологические механизмы формирования патриотического опыта личности в контексте интересов коллектива, общества, государства.

Ключевые слова: социально-педагогические основы патриотического воспитания; стратегия, принципы, инновации патриотического воспитания.

Kusmartsev Mikhail Borisovich

Candidate of pedagogy, Associate-Professor of the Volgograd State Academy of advanced training and retraining of workers in education, kirill-2001@rambler.ru, Volgograd

SOCIO-PEDAGOGIC ORIENTATION STRATEGY OF PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN AND YOUTH (70 years dedicated to Stalingrad)

Abstract. This article explores the socio-pedagogical development of patriotic education of children and youth. Author of justification for strategy development and ways to integrate the spiritual heritage of the heroic past in contemporary social and psychological mechanisms of patriotic experience person in the context of the interests of the community, society, the State.

Keywords: socio-pedagogical foundations of patriotic education; strategy, principles, innovation of patriotic education.

Среди наиболее актуальных проблем исследования современного российского общества все более заметный приоритет и значение приобретает тема патриотизма, охватывающая философские, социологические, культурологические, социально-педагогические программы и направления анализа. Количество различных публикаций, посвященной этой теме, непрерывно возрастает.

Наиболее заметной в современных исследованиях становится и тенденция «человекоцентристской» трактовки патриотизма, его рассмотрения как особой ценностной, психологической установки индивидов и социальных субъектов, как особое состо-

яние сознания – переживание социальных чувств, связанных с любовью к Родине, осознание необходимости служения Отечеству и т. д. Другими словами, патриотизм рассматривается как *субъектное состояние* людей, которое мотивирует их интересы, действия, цели, выступает критерием в решении текущих проблем и противоречий, а также основанием выдвижения определенного образа будущего и подчинения его требованиям [см. подроб.: 1].

Противоречием между научными выводами и образовательно-воспитательной практикой является сложившаяся тенденция, при которой существующая система

образования не способствует освоению духовных ценностей и не формирует на их основе субъектность человека как носителя этих ценностей в условиях рынка. Человек не видит себя в пространстве других, как это предполагается исторически сложившимися идеалами соборности, коллективизма, ответственности, не ощущает собственную нужность и значимость.

Попытка разрешения проблемы сделана в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования второго поколения [4], где процесс образования понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, формирования духовно-нравственной, социальной и семейной культуры.

Перед отечественной педагогической наукой возникла, в этой связи, новая задача: найти способы встраивания образования и воспитания в глобальные процессы современности через сочетание любви к своей Родине и глобальной ответственности за существование человечества в цивилизационном масштабе [2].

Патриотическое воспитание в современной России направлено на решение главных задач, в числе которых: социализация человека в пространстве настоящего через познание прошлого, проектируемого на будущее; создание условий для приобщения к духовному наследию и поиск социально-психологических механизмов его распродумывания в личностном опыте; гармонизация отношений человека, коллектива, общества, государства.

Логика государственной политики в сфере патриотического воспитания [3] исходит из необходимости проведения научно обоснованной деятельности субъектов патриотического воспитания на основе понимания феномена патриотизма как стержневой духовной составляющей России. Стратегический характер интересов государства в патриотическом воспитании граждан и, прежде всего, молодёжи обусловлен актуальными проблемами консолидации российского общества и укрепления государства.

В связи с этим, социально-педагогические основы патриотического воспитания необходимо рассматривать в контексте ее предмета и вытекающих из него основных

теоретических конструкций: как социокультурный институт с рядом функций в отношении общества, всех сфер общественной жизни и уровней социальной организации; педагогический (социально-педагогический) процесс и воспитательная система на федеральном, региональном, институциональном и проч. уровнях.

Инновационные процессы в обществе ориентируют исследователей на поиск путей раскрытия потенциала саморазвития человека, использование человеческого потенциала как ресурса становления нового качества социальных отношений. В этой связи диалектика предлагает важный принцип – принцип целостности. Целостность представляет объект как сложный комплекс с присущими ему связями и отношениями, который не может быть расчленён на составные части. «Целостность – пишет В. С. Ильин, – это определённая качественная полнота, внутреннее единство рассматриваемого явления, выражающееся в его системности, структурности, устойчивости, обособленности, самостоятельности целого, в его способе существования, в его специфическом качестве» [5, с. 39].

Проблема целостности социального организма и целостной личности – особая тема русской философии, где идея целостности нашла свое специфическое выражение в понятиях всеединства и соборности. Понятие соборности было разработано А. С. Хомяковым, который считал, что собор выражает идею «единства во множестве». Философская система «всеединства» В. С. Соловьёва исходит из принципа «все есть одно», согласно которому все элементы множества тождественны между собой и целым и представляют многообразие в единстве. Таким образом, отечественная социально-философская мысль обнаруживает проблему поиска целостной личности. И находит её в идее патриотизма и служения Отечеству.

Методологический анализ принципа целостности позволяет вычленить структуру, тип связей, способы взаимодействия, функционирование целого и частей, их роль и значение в обеспечении жизнедеятельности социального организма «... скоординированность всех качеств личности под «эгидой» стержневых, которые пронизывают все качества личности и являются проводником

их функций в жизнедеятельности человека своеобразными «приводными ремнями» к его практической деятельности» [там же 5, с. 53].

Принцип целостности в выработке социально-педагогических основ стратегии патриотического воспитания указывает на необходимость рассмотрения патриотического воспитания не только как формально-территориальной (федеральной, региональной, муниципальной), но и как институционально-параметральной системы, задающей векторы развития личности в среде образования, культуры, молодежной политики, учитывающая возрастные и социально-психологические особенности молодежи.

Принцип целостности требует от системы единства во множестве индивидуальных, только ей присущих параметров (культурно-исторических, этнических, национальных, гендерных и проч.) и характеристик, презентующих систему как органическое целое с системообразующим качеством, дающим возможность объяснить внешние и внутренние связи, отношения, векторы направленности, перспективы результата функционирования.

Так, основным источником патриотического воспитания детей и молодежи Волгоградской области является феномен Сталинградской битвы, опредмечивающийся в настоящем через символы, знаки, тексты, идеалы и смыслы служения и защиты Родины. Именно поэтому волгоградская земля, вот уже без малого семь десятилетий позиционирует себя как центр военно-патриотического воспитания, основой которого является воинский подвиг в Великой Отечественной войне.

Следует подчеркнуть, что задача исследования социально-педагогических основ стратегии патриотического воспитания заключается не в том, чтобы обосновать приоритеты и региональные особенности, а показать реальное воплощение в воспитании системы функций, связей и отношений, взаимодействий и взаимовлияний различных субъектов процесса.

Решение этой задачи лежит в плоскости требований принципа комплексности. Принцип комплексности требует синтеза субъектов патриотического воспитания с целью всестороннего воздействия на личность. *Комплексный принцип* в организации патриотического воспитания предполагает

формирование основного субъекта, координирующего деятельность учреждений и организаций – регионального инновационного научно-образовательного комплекса патриотического воспитания.

Исходя из понимания того, что целостность – это система иного качества, неразложимая на компоненты, возникает необходимость научного поиска оптимального сочетания социально-педагогических средств формирования смыслового пространства патриотизма. Методологию такого поиска позволяет сформировать *принцип интегративности*.

Современное общество выдвигает качественно новые требования к человеку инновационного будущего: оказывается востребованным такое образование, которое включало бы в себя смысловые позиции проектирования собственного будущего. Логика социально-педагогического процесса патриотического воспитания такова: через познание прошлого с его идеалами, ценностями и смыслами в проектируемое будущее и, на этой основе формирование позиции в настоящем по выбору векторов и пути саморазвития, самосовершенствования. Такова методологическая позиция патриотически ориентированного образования, разрабатываемая научной школой профессора А. Н. Вырщикова [6]. Принцип интегративности нацеливает на системное сочетание социально-педагогических средств патриотического воспитания и психологических механизмов, регулирующих развитие личности через направленность на основные компоненты, наиболее восприимчивые к воздействию. В структуре личности, как наиболее восприимчивые к формированию системно-интегративного качества личности выделяются следующие компоненты: когнитивный, эмоционально-чувственный, ценностно-смысловой, морально-волевой, деятельно-практический, рефлексивный.

Принцип интегративности предполагает не только овладение знаниями, но и последовательное овладение опытом жителю и творчества и смысловотворчества в русле саморазвития. Источником саморазвития является образ. Образ героя, праведника, труженика – формируется как интегральный продукт процесса просвещения, приобщения к культуре, включения в соответствующую

щие виды деятельности и т. д. Образ – источник развития мышления и воспитания чувств. Сознание смысла структурирует действия человека, переживание смысла порождает духовность. В свою очередь духовность выражается в целостности реального и сакрального. Именно поэтому смысл Родины, порождаемый образами (прошлого, настоящего, будущего, событий, личностей и т. д.) является системно-интегративным качеством личности патриота, направленным на саморазвитие и самосовершенствование.

Следовательно, процессы патриотического воспитания и социализации направленные на саморазвитие и самосовершенствование человека имеют собственную инновационную (самопорождающую смыслы) природу. Целостная природа патриотизма, обусловленная единством реального и сакрального, несёт потенциал структуризации и консолидации общества, на основе идентичности, сохранении единства общества через национальное самосознание.

Российская национальная идентичность корневой системой уходит в традиции, а современные её векторы определяются инновационностью. Именно поэтому в разработке социально-педагогических основ стратегии патриотического воспитания необходимо зафиксировать *принцип диалектики традиций и инноваций*. Традиция как культурно-историческое явление включает в себя когнитивные, эмоциональные, ценностные, деятельностные модели регулируемые нормами, правилами, навыками, обычаями, культурными достижениями, которые представляют ценность для определённого круга сообщества, а также способы их трансляции от поколения к поколению.

Понятие «инновация» относится к таким изменениям внутри объекта, которые носят сущностный характер, сопровождаются качественными изменениями в мышлении и деятельности.

Взаимодействие субъектов региональной инновационной системы патриотического воспитания имеет следующие особенности:

- в отличие от традиционных инновационно-активных образовательных учреждений, субъекты, входящие в инновационный комплекс, совместно используют общие ресурсы, что делает структуру взаимодействия

более гибкой, увеличивая ее способность адаптироваться к изменчивой социокультурной среде;

- в управлении потоками ресурсов патриотического воспитания субъекты инновационного комплекса активно используют рыночные механизмы, базирующиеся на обмене продуктами деятельности, информацией и активном взаимодействии;

- субъекты практикуют разработку совместных проектов патриотического воспитания, что усиливает заинтересованность участников сети и приводит к повышению эффективности функционирования комплекса.

Патриотическое воспитание гражданина России – это начало и результат, смысл и основной ресурс социального и экономического прогресса общества. Модернизация страны начинается с воспитания личности, способной ее осуществить. Но сама модернизация нужна для повышения качества жизни в стране, т. е. создания максимально благоприятных условий для развития личности.

Библиографический список

1. Бузский М. П., Выршиков А. Н., Кусмарцев М. Б. Российская гражданская идентичность как педагогический ресурс реализации духовно-нравственного развития и патриотического воспитания учащихся: научно-методическое издание. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2011. – 124 с.
2. Воспитание патриотизма в условиях социальных перемен: теоретико-методологические и прикладные основы / А. Н. Выршиков, М. Б. Кусмарцев, В. И. Лутовинов, Г. Н. Филонов. – М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2007. – 328 с.
3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2011 – 2015 годы». – М., 2010. – 22 с.
4. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М: Просвещение, 2010. – 31 с.
5. Ильин В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс). – М.: Педагогика, 1984. – 224 с.
6. Российский патриотизм: истоки, содержание и воспитание в современных условиях: учебное пособие // Быков А. К., Выршиков А. Н., Климов С. Н., Кусмарцев М. Б., Метлик И. В., Лутовинов В. И. и др. – М.: Планета, 2010. – 336 с.

Чельцов Михаил Владимирович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики воспитательных систем Новосибирского государственного педагогического университета Института молодежной политики и социальной работы, miki7575@mail.ru, Новосибирск.

Чельцова Марина Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы Новосибирского государственного педагогического университета Института молодежной политики и социальной работы, marn99@mail.ru, Новосибирск.

ОТНОШЕНИЕ МОЛОДЕЖИ НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ И ГОРОДА НОВОСИБИРСКА К ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ПАТРИОТИЗМУ

Аннотация. В статье представлен анализ материалов социологического исследования, направленный на выявление отношения молодежи к гражданственности и патриотизму. Исследуется состояние и самочувствие молодежи, используемые формы и методы воспитания гражданственности и патриотизма, отношение молодежи к основным составляющим понятий «гражданин» и «патриот»; раскрываются основные проблемы состояния гражданственности и патриотизма современной молодежи.

Ключевые слова: гражданственность, патриотизм, молодежь, воспитание, социальное самочувствие молодежи.

Tcheltsov Mikhail Vladimirovich

A candidate in Pedagogics, an associate professor (or Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of...) of the department of theory and methodology of educational systems of Institute of youth politics and social work of Novosibirsk State Pedagogical University, miki7575@mail.ru, Novosibirsk.

Tcheltsova Marina Gennadievna

A candidate in Pedagogics, an associate professor of the department of social work of Institute of youth politics and social work of Novosibirsk State Pedagogical University, marn99@mail.ru, Novosibirsk.

ATTITUDE OF YOUTH OF NOVOSIBIRSK REGION AND NOVOSIBIRSK TO PUBLIC SPIRIT AND PATRIOTISM.

Abstract. This article provides an analysis of the materials of a sociological research aimed at the discovery of the attitude of young people to public spirit and patriotism. It provides the analysis of the current state of youth, its well-being, forms and methods of cultivating public spirit and patriotism in youth, the youths' attitude to main components of such terms as "a citizen" and "a patriot". The article reveals the main problems that current state of public spirit and patriotism of modern youth face.

Keywords: public spirit, patriotism, youth, up-bringing, social well-being of youth.

В настоящее время отношение к гражданственности и патриотизму становится одним из наиболее важных элементов, характеризующих состояние молодежной среды. Это связано с достаточно сложным этапом развития современного российского общества, попыткой построения новых гражданско-правовых отношений и нацеленностью на формирование национальной идеи на базе патриотизма. Между тем многие исследователи отмечают наличие противоречий между имеющимися установками

и ориентирами повседневного поведения молодежи. [1; 2]. Одной из возможностей преодоления сложной социальной ситуации в молодежной среде является воспитание гражданственности и патриотизма, которые совмещают в себе и мировоззренческие и деятельностные свойства человека, социальной группы, общности.

С целью выявления особенностей отношения молодежи к гражданственности и патриотизму, а так же понимания молодыми людьми сущности данных понятий нами

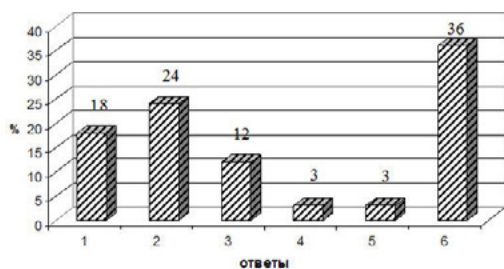
были разработаны анкеты со специальными подразделами с общим количеством вопросов – 25. В ходе проведения исследования было опрошено около тысячи респондентов, проживающих в городе Новосибирске и Новосибирской области. Опрос проводился с помощью студентов I-IV курсов ИМПИСР через интернет-опрос, телефонный опрос, а так же прямое интервьюирование, соответственно 47%, 21% и 32% респондентов. Из общего числа опрошенных 70% проживает в городах, в том числе в городе Новосибирске проживает 52% опрошенных и 30% в сельской местности.

Разделение по возрасту (согласно А. В. Мудрику): 14–17 лет (ранняя юность) – 11%; 18–23 года (юность) – 72%; 24–30 (молодость) – 17% респондентов. [3].

Из общего количества респондентов учащих в средней школе, гимназии, лицее – 7%, в средних профессиональных учебных заведениях – 12%, в вузах – 58%, работают – 14%, не работают и не учатся – 9%. Из общего числа работающих респондентов более половины одновременно учатся в различных учебных заведениях.

На первый вопрос «Испытывали ли Вы гордость за Россию» утвердительно ответили 81% и отрицательно 19% респондентов.

Что же вызывает у молодежи чувство гордости за страну? Анализ предложенных респондентами вариантов позволил выявить тенденции, показанные на рисунке 1.



- 1 – спортивные достижения – 18%
- 2 – история и успехи армии России – 24%
- 3 – технические возможности – 12%
- 4 – положение человека в стране – 3%
- 5 – отношение к России и ее гражданам за рубежом – 3%
- 6 – достижения культуры, литературы, искусства – 36%

Рис. 1. Распределение ответов на вопрос о том, что вызывает у молодежи чувство гордости за страну (в %).

Обращает на себя внимание, что более 42% респондентов вряд ли имеют устойчивое чувство гордости, поскольку оно основано на колеблющихся показателях в виде спортивных достижений и успехов армии. Подобное отношение, в том числе и к истории в виде гордости, может оказать как позитивное, так и негативное влияние. По нашему мнению, если у молодого человека отсутствуют ясные убеждения, он вполне может поддаться иным интерпретациям истории, спорта и событий в других областях общественной жизни. Вызывает уважение определенная осведомленность молодежи в технических возможностях России, их заинтересованность в культурных традициях и развитии искусства. Эти позиции определяют наличие чувства гордости у 36% (в данном случае большинство ответов) респондентов. На этом фоне особенно тревожными выглядят ответы молодежи на 4 и 5 варианты вопросов. Только 6% (в совокупности) респондентов отметили, что чувство гордости за страну вызывает положение человека как на Родине, так и за ее пределами, и отношение к России в международном сообществе.

Так же чувство гордости молодых людей формируют известные личности. Несмотря на то, что на данный вопрос ответили не более 60% респондентов, мы можем отметить, что молодежь выделила достаточное количество достойных граждан Родины. Наибольшее число ответов распределилось следующим образом: на уровне Новосибирской области назвали таких людей как академики М. А. Лаврентьев и В. И. Молодин, архитектор А. Д. Крячков, инженер М. Н. Тихомиров, педагог С. П. Козлова, покоритель Сибири Ермак, врач С. Дорофеев, вне конкуренции А. А. Карелин и А. И. Покрышкин (более половины ответивших); на уровне России: писатели и поэты Н. В. Гоголь, Л. Н. Толстой, А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов и другие, деятели науки М. В. Ломоносов, Н. И. Лобачевский и другие, многочисленные деятели искусства с древности и до современных времен, названы декабристы, флотоводцы, генералы армии, современные политические деятели, а больше всего ответивших (более 40%) выделили таких людей как: Петр I, П. А. Столыпин, В. И. Ленин, В. В. Путин, маршал Г. К. Жу-

ков, И. Сталин, В. В. Жириновский. Фамилии указаны в порядке убывания значимости по количеству ответов. Более 35% ответили на вопрос «не знаю» и «не знаю таких».

На вопросы «Обладает ли Россия потенциалом, достаточным для занятия статуса мировой державы?» и «На Ваш взгляд, была ли когда-нибудь Россия мировым лидером?» ответы распределились следующим образом: 60% респондентов считают, что Россия обладает потенциалом для занятия лидерских позиций в мире, и всего 46% утвердительно ответили на вопрос «Была ли когда-нибудь Россия мировым лидером». Налицо явное несовпадение представлений в среде молодежи о роли России на международной арене. При этом 18% не знают, достаточен ли потенциал РФ для занятия статуса мировой державы (рисунок 2).



Рис. 2. Ответы в % на вопросы о статусе России на международной арене

Одновременно только 24% респондентов указали, что информацию об истории своей страны они берут из специальной литературы, тогда как 22% черпают информацию из СМИ. Можно отметить, что эти данные

совпадают с ответами о том, что у 24% респондентов чувство гордости вызывает история страны и успехи ее армии. Состоянием современной Российской культуры интересуются 59% респондентов. Это в целом свидетельствует о наличии определенной заинтересованности молодежи происходящими в обществе процессами, что в целом позволяет им реагировать и принимать участие в наиболее значимых событиях.

Если считать, что в общей сложности около 50% опрошенных молодых людей обладают более-менее объективной информацией об истории и 58% респондентов следят за событиями в стране, то сведения о представлениях молодежи по современному состоянию РФ представляются достаточно объективными: 61% ответивших считают, что Россия обладает уровнем развивающейся страны. При этом в беседе высказывались мнения, что современного потенциала России должно хватить для занятия высших позиций в международном рейтинге стран (рисунок 3).

В то же время 60 респондентов испытывают гордость за свое гражданство, при том, что 27% ответили однозначно отрицательно, а 13% не смогли определиться с ответом на данный вопрос. Сопоставление этих данных с ответами на вопрос, в котором только 6% указали в качестве предмета гордости положение человека в стране и отношение к России и её гражданам за рубежом говорит об отсутствии в молодежной среде ясных представлений о гражданстве. При этом более 60% респондентов не чувствуют себя значимыми членами общества: на вопрос «Чувствуете ли Вы себя значимым членом общества» 61% респондентов ответили – «нет, не чувствую» и только 39% указали, что чувство значимости испытывают.

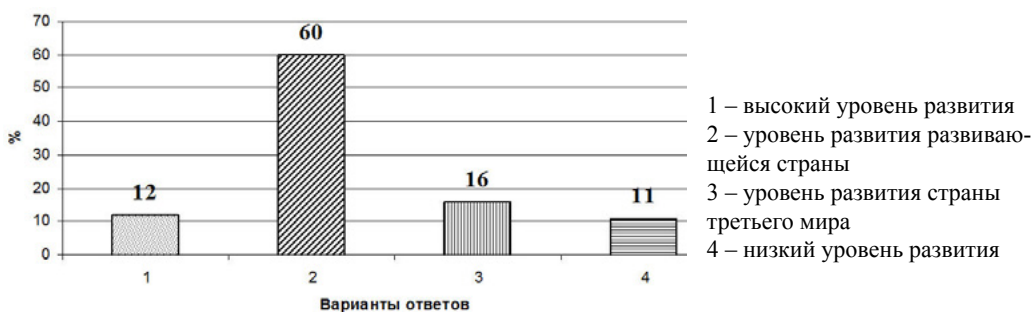


Рис. 3. Ответы в % на вопрос «Как Вы оцениваете современное состояние России»

Это свидетельствует о практическом отсутствии реальной заинтересованности государства, каких-либо значимых программ, действий в отношении молодежи, в том числе и в рамках молодежной политики.

Подобный вывод в определенной степени подтверждается ответами на вопросы о соотношении понятий «гражданин» и «патриот» и о представлениях молодежи какими россияне должны быть в будущем. Необходимо отметить, что ответы распределились равномерно и не позволяют выявить однозначно устойчивых представлений молодежи. Так 28% респондентов полагают, что в будущем россиянин должен быть патриотом; 29% считают, что он должен защищать интересы русского населения; 21% указывают на необходимость проявления толерантности; 27% определяют гражданина как человека с осознанной гражданской позицией и ответственностью; 3% видят патриота наиболее важным по отношению к гражданину; 4% считают, что патриот и есть гражданин; 36% предполагают, что гражданин должен быть патриотом; 49% соотносят гражданина и патриота как равных, т. е. гражданин может быть патриотом; 3% и 5% соответственно указали, что гражданин и есть патриот и гражданин и патриот не соотносимы.

При наличии у молодежи по сути спонтанного чувства гордости за Родину, достаточно высокой степени заинтересованности в происходящих событиях, неуверенности в своей нужности для страны и более чем 40% фактических и/или непостоянных националистов мы с достаточной обоснованностью можем сделать вывод о наличии неустойчивой ситуации в молодежной среде. То есть под влиянием тех или иных событий боль-

шая масса молодежи с несформированным сознанием, слабыми представлениями о гражданственности и смутным патриотическим настроением может проявить негативную инициативу по отношению к жизни общества и государства или наоборот будут занимать индифферентную позицию, самоустранившись от жизни страны.

Тем не менее, почти 50% респондентов понимают и видят необходимость в проявлении гражданственности и патриотизма, указывая на неразделимость понятий, на необходимость целостности действий в воспитании гражданственности и патриотизма с учетом развития общечеловеческих ценностей, терпимости, уважения к человеку.

Сравнивая ответы на вопросы «Испытывали ли Вы гордость за Россию?», «Испытываете ли Вы гордость за свое гражданство?», «Вы считаете себя патриотом?» мы видим, что гордость за Россию испытывают абсолютное большинство опрошенных молодых людей, а вот патриотами себя считают только чуть больше половины. Ответы на вопрос «Считаете ли Вы себя патриотом?» распределились следующим образом: да – 51%; нет – 25%; не знаю – 18%; мне это не интересно – 6%. Мы опять отмечаем явное несовпадение чувств, возможных установок и вероятных способов поведения молодежи (рисунок 4).

Следующие вопросы определяли не только отношение к патриотизму, но и, в некоторой степени, были направлены на выявление форм работы, вызывающих наибольший отклик в среде молодежи.

Ответы на вопрос об используемых формах и методах воспитания патриотизма распределились следующим образом:

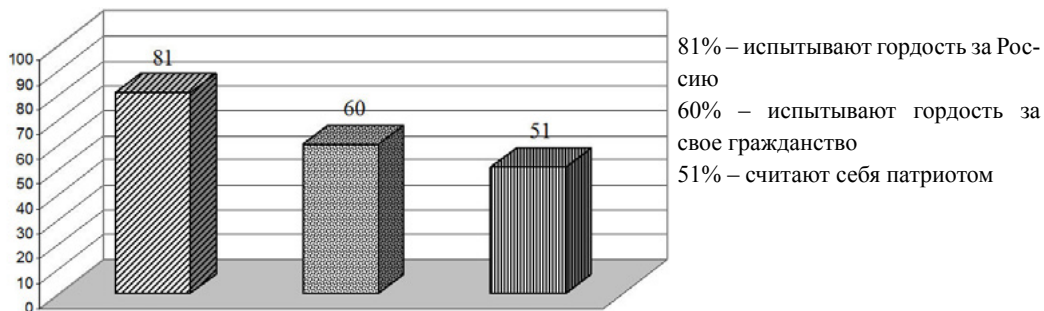


Рис. 4. Сравнение ответов на вопросы о чувстве гордости за Россию, свое гражданство и чувства патриотизма (в %).

– 56% молодых респондентов не удовлетворены существующими формами и методами воспитания патриотизма и гражданственности;

– 37% считают, что воспитание патриотизма и гражданственности не полностью соответствует ожиданиям молодежи;

– 5% полностью удовлетворены существующим положением дел.

Таким образом, молодежь в большинстве своем не удовлетворена используемыми формами и методами воспитания патриотизма.

Следующий вопрос был открытым и носил, по сути, уточняющий характер. Респондентам предлагалось перечислить формы и методы воспитания патриотизма, которые были бы для них актуальны. На данный вопрос ответили не более 1,5% респондентов, остальные не стали отвечать или сказали «не знаю». Предложенные ответы, как и ожидалось, не оригинальны, поскольку, как мы считаем в данной проблеме необходимо разбираться специалистам. Так наиболее интересными представляются предложения об организации экскурсий и походов по местам славы (причем речь идет не только о военной истории, но и об истории труда, искусства, памятников архитектуры и т. д.), введение уроков патриотизма и уроков национальной гордости. Кроме того, уклонение от ответа на вопросы открытого типа, может свидетельствовать о значительной пассивности молодежи, их слабой заинтересованности как в вопросах гражданско-патриотического воспитания, так и возможно в своем непосредственном будущем. Мы делаем данное предположение с достаточной долей осторожности, но в частных беседах

о том, почему они не отвечают на открытые вопросы и/или не принимают участие в значимых общественных делах, практически рефреном звучали слова «не интересно», «я лучше пойду на работу», «от меня/нас ничего не зависит», «пусть решают те, кто это делает/кого это касается» и т. п.

В совокупности с уменьшающимся процентом респондентов, ассоциирующих себя с полноценным гражданином и патриотом (от 80% гордящихся Родиной до 51% считающих себя патриотами), мы можем говорить о смеси апатии и повышенного негативизма в молодежной среде. При этом в молодежной среде растет заинтересованность в получении информации, для чего чаще всего используются различные Internet-ресурсы. Здесь подтвердилось наше предположение о высокой значимости электронных источников как распространителей информации среди молодежи.

Ответы на вопрос о том, откуда молодые люди хотели бы получать информацию, представлены на рисунке 5:

На вопросы «Назовите наиболее важное событие/мероприятие в патриотическом плане, произошедшее за последний год» и «Назовите, пожалуйста, события или процесс, повлиявшие на становление Вашего патриотизма и гражданственности», которые носили открытый характер, ответило не более 25% респондентов. При этом большинство ответов носило самый общий, не конкретизированный характер. Имеющиеся ответы можно сгруппировать следующим образом:

– важные мероприятия в патриотическом плане, произошедшие за последний год –

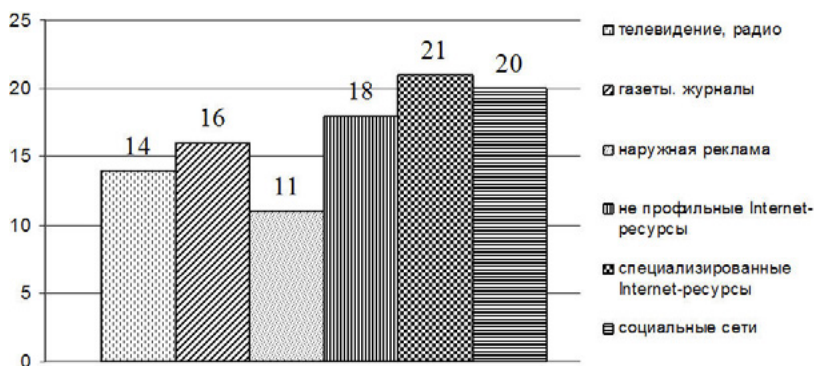


Рис. 5. Распределение ответов на вопрос о способах получения информации молодежью (в %).

расширение и облегчение таможенного союза в СНГ 1%, создание новых типов вооружений – 10%, проведение мероприятий для молодежи типа «Селигера», «Интерры» – 7%, изменения в экономике, победы спортсменов, экономические победы России (78%) и... проведение русского марша 3%.

– события или процесс, повлиявшие на становления патриотизма и гражданственности – Победа в ВОВ (более 80%), гуманитарная помощь странам во время катастроф (7%), уроки истории и экскурсии (13%).

На основе имеющихся данных мы можем сделать предварительные выводы о состоянии патриотизма и гражданственности в молодежной среде, которые в целом определяются как вероятно неустойчивые. Кроме того, краткий опросник по используемым методам воспитания гражданственности и патриотизма показал наличие неудовлетворенности или неполной удовлетворенности используемыми формами и методами воспитания.

Так же неоднозначно оценивается количество и уровень проводимых мероприятий. В частности многие респонденты считают общее количество проводимых мероприятий не вполне достаточным (47% от опрошенных), а их уровень в основном нормальный. При этом часть оценок уходит в низкую плоскость – на них не интересно (34% ответивших). Положительно оценивают количество и уровень проводимых мероприятий в общей сложности 24% респондентов. Предпочитают не участвовать в мероприятиях или ничего не знают о них более 30% от опрошенных.

В этой связи интересно распределение ответов по участникам в патриотических мероприятиях. Так 54% респондентов считают, что в мероприятиях принимает участие мало граждан, 30% – достаточно, 16% – много.

Оценивая состав участников проводимых мероприятий, молодежь называет в основном людей старшего возраста и детей – 43% ответов, считает, что молодежь приходит по принуждению или не приходит вообще – 28%; 19% респондентов считают, что молодежь активна в данных мероприятиях.

Можно с уверенностью сказать, что молодежь в основном предпочитает пассивную позицию, участвуя в основном в тех делах и мероприятиях, которые не требуют

особого напряжения сил и эмоций. В своем большинстве молодые люди не видят необходимости и/или не имеют информации о специфических делах и деятельности по гражданскому и патриотическому воспитанию. Как нам кажется, многие из них, отмечая День Победы, например, просто не отдают себе отчет в истинной патриотичности и внутренней сущности данного праздника. В целом нужно отметить, что отсутствие четкого понимания проблемы, отсутствие интереса, информации, а также устаревшие, непривлекательные и неэффективные формы работы отталкивают молодежь, определяют ее сегодняшнюю пассивность.

Проведенное исследование и его результаты позволяют сделать общие выводы, которые могут определить собой направление и характер действий по коррекции нежелательных аспектов определения современной молодежью своей гражданской и патриотической позиции, ее участия в соответствующих мероприятиях и программах. Непроясненность понятий гражданственности и патриотизма в молодежной среде является основанием – одним из многих – того, что свою патриотическую позицию молодой человек определяет не более чем как некое «умонастроение», связанное с историей своей Родины, чувства гордости за принадлежность к тому же народу, что и избранные им в качестве кумиров либо же авторитетов люди. Однако, кроме «умонастроения» его позиция не подкреплена ничем и фактически не инициирует никаких действий или даже готовности к ним. Такая позиция является политически и социально пассивной.

«Патриотизм» и «гражданственность» – два понятия, которые являются в последние годы обязательными при обсуждении характера политической позиции молодого населения России. Зачастую как трактовка их смысла, так и сами способы их употребления свидетельствуют в пользу того, что значения упомянутых понятий остается крайне туманным. При этом не может не настораживать тот очевидный факт, что понятиям этим зачастую отводится первостепенная роль в современном социально-политическом дискурсе. Они призваны выполнять роль основания политических обязательств индивида и представлять собой безусловные ценности для него. Само же соотношение этих по-

нений, их взаимосвязь и сама возможность быть неким основанием и ценностью остаются нечеткими.

Мы можем выделить несколько «составляющих» понятия патриотизма, характеризующих его как моральную ценность. Прежде всего, патриотизм есть эмоциональное отношение к Родине, а уже эмоциональное отношение предполагает деятельное проявление. Таким образом, по нашему мнению, патриотизм должен рассматриваться как прикладной аспект гражданственности, как деятельное воплощение политических обязательств, порождаемых членством в сообществе. Именно такое согласование и соподчинение концептуального содержания понятия патриотизма, гражданственности и политических обязательств индивида должно стать краеугольным основанием любой системы воспитания и управления процессом воспитания позиции молодежи. [5]. Предложенный вариант согласования интересующих нас понятий позволяет от культивирования мироощущения индивида обратиться к формированию его активной социальной и гражданской (политической) позиции, а соответственно, и определять действия по наиболее эффективному воспитанию гражданственности и патриотизма молодежи.

Кроме того, как показывает исследование, самой серьезной проблемой остается разработка эффективной системы гражданско-патриотического воспитания молодежи на всех уровнях общества и государства.

Библиографический список

1. Кон И. С. Социализация детей в изменяющемся мире // Вопросы воспитания. Научно-практический журнал. – 2010. – № 1(2). – С. 18–24.
2. Лисовский В. Т. Социальные изменения в молодежной среде. [Электронный ресурс]. URL: <http://credonew.ru/content/view/260/27/> (дата обращения: 11.05.2012).
3. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 200 с.
4. Семенова В. Социология молодежи. [Электронный ресурс]. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/yadov/04.php (дата обращения: 01.06.2012).
5. Чельцов М. В. Соотношение понятий гражданственность и патриотизм как оснований формирования гражданской позиции молодежи современной России. // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы подготовки специалистов в молодежной сфере в системе высшего профессионального образования». – Новосибирск: НГПУ, 2009. – С. 191–201.

Киргизова Елена Викторовна

Кандидат педагогических наук, и. о. заведующей кафедрой высшей математики и информатики Лесосибирского педагогического института – филиала ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», evk221161@yandex.ru, Лесосибирск

Захарова Татьяна Вячеславовна

Старший преподаватель кафедры высшей математики и информатики Лесосибирского педагогического института – филиала ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», ta.zaharova@mail.ru, Лесосибирск

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ САЙТ КАК СРЕДСТВО ПОДДЕРЖКИ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме личностного роста студентов в практике посредством использования образовательного сайта. Сайт побуждает студентов и преподавателей к активным действиям по поиску нужной информации и программных продуктов, что способствует их личностному росту.

Ключевые слова: образовательный сайт, информационные технологии.

Kirgizova Elena Viktorovna

Candidate of pedagogical science, the head of chair of higher mathematics and computer science of Lesosibirsky teacher training college – branch FGAOU VPO «Siberian federal university», evk221161@yandex.ru, Lesosibirsk.

Zaharova Tatyana Vyacheslavovna

The senior teacher of chair of higher mathematics and computer science of Lesosibirsky teacher training college – branch FGAOU VPO «Siberian federal university», ta.zaharova@mail.ru, Lesosibirsk

EDUCATIONAL SITE AS MEANS OF PERSONALITY DEVELOPMENT OF STUDENTS

Abstract. The article is devoted to personal development of students the educational site. The site prompts students and teachers to take action to find the right information and software products, which facilitates their personal development.

Keywords: educational site, information technologies.

Стремительно развивающиеся информационные технологии приносят глубокие изменения в образовательную практику. В связи с этой тенденцией в нашей стране и за рубежом интенсивно идет поиск новых моделей образования, при этом в качестве движущей силы модернизации всех образовательных процессов рассматривается развитие инновационных подходов к организации обучения на основе широкого и активного использования современных информационных и коммуникационных технологий, создание электронных обучающих ресурсов. Высокая потребность современной педагогической практики в электронных дидактических ресурсах обусловлена их

новыми возможностями и дидактическими свойствами [3, с. 130]. В настоящее время в сети Интернет существует огромное количество различных дидактических ресурсов, широко внедряются технологии дистанционного обучения. Существующие электронные ресурсы обладают такими широкими возможностями как быстрый поиск необходимой информации, использование перекрестных гиперссылок с наиболее сложных для понимания моментов на материал, рассмотренный совершенно в других разделах; организацией всплывающих подсказок; использованием способов сгущения учебной информации, с ее разворачиванием по запросу пользователя на отдельных страницах.

Однако многие из них являются аналогами печатных изданий, и их отличие от бумажных носителей заключается лишь в том, что информация представлена на экране монитора в более удобном виде. Поэтому становятся актуальными выявление и использование в процессе конструирования таких ресурсов новых возможностей, которые предоставляет современные информационные и телекоммуникационные технологии [5, с. 25].

Важным образовательным ресурсом в настоящее время становится использование сайтов, посредством которых реализуется сразу несколько информационных технологий, способствующих развитию студентов. Главным их достоинством является наглядность и доступность большого объема информации. Сайт побуждает студентов и преподавателей к активным действиям по поиску нужной информации и программных продуктов, что также способствует их личностному росту [1; 2].

Информационные технологии имеют огромный диапазон возможностей для совершенствования учебного процесса и системы образования в целом. Составляющей образовательного сайта является мультимедиа. Это компьютерные средства создания, хранения, обработки и воспроизведения в оцифрованном виде информации разных типов: текста, рисунков, схем, таблиц, диаграмм, фотографий, видео – и аудио-фрагментов и т. п.

Одними из основных возможностей и преимуществ мультимедиа-средств в случае их применения в образовательном сайте являются:

- 1) одновременное использование нескольких каналов восприятия студента в процессе обучения, за счет чего достигается интеграция информации, доставляемой несколькими различными органами чувств;
- 2) возможность симулировать сложные реальные эксперименты;
- 3) визуализация абстрактной информации за счет динамического представления процессов;
- 4) возможность развить когнитивные структуры и интерпретации студентов, обрамляя изучаемый материал в широкий учебный, общественный, исторический контекст.

При создании сайта принцип наглядности и мультимедиа тесно взаимосвязаны, и их грамотное сочетание может привести к высоким результатам при использовании таких программ в обучении. Принцип наглядности относится к числу ведущих дидактических принципов обучения. Его необходимость обосновывается диалектикой перехода от чувственного восприятия к абстрактному мышлению в процессе познания. В соответствии с этим принципом обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых обучающимися. Демонстрационная наглядность и технические средства обучения относятся к оперативной наглядности. Она расширяет число каналов передачи и получения информации, ускоряя, углубляя восприятие изучаемого материала, а также может служить мотивацией творческой деятельности студентов. Реализовать вышеописанные возможности мультимедиа для обеспечения наглядности на образовательном сайте можно через дидактическое средство, включающее формулировки упражнений и задач; позволяющее найти необходимый теоретический материал для решения задачи; показать пример выполнения аналогичного задания; показать ответ, промежуточные результаты, метод решения в общем виде, и, наконец, полное решение задачи и пр.

Важной составляющей образовательного сайта является возможность тестирования в реальном времени [4], которое используется для закрепления знаний и умений студентов. Во время выполнения таких заданий студент получает информацию об уровне усвоения им знаний, служащую основой для принятия решения о ходе дальнейших действий. Важность ее заключается в том, что возрастает потребность самостоятельно контролировать свои действия. Управление же собственной познавательной деятельностью дает возможность обучающемуся не только получать информацию о ходе усвоения знаний. Новыми импульсами наполняется стремление анализировать эту деятельность, объективно оценивать результаты собственных действий, выявлять допущенные ошибки и, наконец, своевременно их предупреждать, устраняя, корректируя тем самым процесс протекания деятельности. Образовательный сайт может стать не только для студента,

но и для преподавателя проводником в мир информационных технологий по рассматриваемой проблеме. У студентов в подобных ситуациях наблюдается заметное повышение учебной активности, организованности. Постоянное присутствие обратной связи побуждает их к коррекции своей деятельности, а вместо действий только по образцу у студентов начинает проявляться потребность к поисковым действиям.

В этих условиях студенты, сами того не подозревая, становятся субъектами обучения, поскольку это требует от них активного самоуправления собственной учебной деятельностью, что также способствует повышению эффективности процесса их развития и личностного роста.

Таким образом, в настоящее время важно не просто дать студенту определенную сумму знаний, необходимых для решения поставленных перед ним задач, но помочь им воспринимать принципы мышления, обеспечивающие возможности осознанного их применения к изучению реальных явлений. Необходимы новые подходы к разработке учебно-методического обеспечения курса изучаемой учебной дисциплины, позволяющие интегрировать научную информацию и

методику ее эффективного применения. На первый план выходят новые методические и организационные модели учебного взаимодействия студентов с информационными технологиями.

Библиографический список

1. *Адольф В. А., Киргизова Е. В.* Совершенствование фундаментальной подготовки педагога в предметной области «информатика» на основе информационно-энтропийного подхода // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №5. – С. 91–98.
2. *Ахметова М. Н., Руденко А. Н.* Становление системы педагогической поддержки личностного роста студентов в образовательном процессе // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №1. – С. 142–150.
3. *Захарова И. Г.* Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для вузов. – М.: Академия, 2003. – 198 с.
4. *Лапикова Н. В.* Обработка результатов тестирования на современном этапе развития теории тестов. – М.: Фестиваль «Открытый урок. – 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru>.
5. *Роберт И. В.* Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М., 1994. – 128 с.

Кучеревская Марина Олеговна

Старший преподаватель кафедры теории и методики воспитательных систем Института молодежной политики и социальной работы ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», keymarina@mail.ru, Новосибирск

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ УДОВЛЕТВОРЕНИЯ ВЕДУЩИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ПОДРОСТКА

Аннотация. В статье обосновывается необходимость учета в воспитательной среде учреждения дополнительного образования детей ведущих потребностей подростков, влияющих на активность подростка в познании предшествующей культуры человечества, на предпочтение социально-одобряемой деятельности, на саморазвитие.

Ключевые слова: воспитательная среда, досуговая деятельность, подросток, потребность, среда, учреждения дополнительного образования.

Kucherevskaya Marina Olegovna

Senior lecturer of the Department of the Theory and methodology of educational systems of Youth Policy and Social Work of SEI HPE "Novosibirsk State Pedagogical University", keymarina@mail.ru, Novosibirsk

EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF ESTABLISHMENT OF ADDITIONAL EDUCATIONAL AS CONDITION OF SATISFACTION OF LEADING NEEDS OF THE TEENAGER

Abstract. The article explains the need to consider in the educational environment of children further education institutions leading the needs of adolescents, affecting the activity of a teenager in the knowledge of the previous culture of mankind, in preference to the social and endorses the activity for self-development.

Keywords: educational environment, leisure activities, teenager, the need, the environment, out-of-school educational centres and clubs.

Потребности человека многообразны и неисчерпаемы. Они обнаруживаются в мотивах, влечениях, интересах и побуждают человека к деятельности, к саморазвитию. В развитии человека удовлетворение одних потребностей влечет зарождение новых, создавая, таким образом, некую иерархию по очередности своего возникновения и по уровню решаемых задач.

Одним из главных составляющих содержания подросткового возраста Л. С. Выготский [2] полагал перестройку социальной ситуации развития. Многочисленные исследования особенностей подросткового возраста в большей или меньшей степени раскрывают и уточняют данную гипотезу, дополняют ее предположениями о факторах и динамике развития. Существенный пласт научной литературы по уточнению данной проблематики затрагивает пробле-

му потребностей как двигателя развития (Л. И. Божович, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев и другие) [1; 4; 6]. В данной статье нас будут интересовать те из них, которые наиболее характерны для детей подросткового возраста и характеризуют систему отношений человека со средой его обитания.

Потребности человека и среда взаимосвязаны: с одной стороны, недостающие в среде условия рожают потребности, с другой стороны, если потребности человека не удовлетворяет наличествующая среда, человек стремится либо ее изменить, либо мигрировать в иную среду, либо становится безразличным к данной среде.

Условия среды для развития подрастающего поколения в широком смысле создаются всей предшествующей культурой человечества, в узком смысле – старшим поколением. Сила потребностей ребенка

в познании среды заключается в том, что, удовлетворяя их, окружающие взрослые вводят ребенка в мир культуры и социально одобряемой деятельности. Ведущую роль в данном процессе играет семья, в сфере учения – школьные педагоги, в избранной досуговой деятельности ключевую роль играют педагоги учреждений дополнительного образования детей (УДОд).

Взаимосвязь потребностей человека и среды должна фиксировать внимание педагогов, организующих воспитательную среду УДОд, с одной стороны, на удовлетворении ведущих потребностей подростков в досуговой деятельности, с другой – на предоставлении воспитанникам возможностей влияния на данную среду. Активность субъектов досуговой деятельности при таком подходе приобретает ключевое значение, а создаваемая воспитательная среда наделяется рядом специфических черт: подвижность целей (потребностей) субъектов досуговой деятельности, нерегламентированность видов деятельности воспитанников в выборе внешних и внутренних средств обеспечения досуговой деятельности и степени продвижения к намеченным целям. Подростки при организации такой воспитательной среды в УДОд могут проявлять свою активность в предпочитаемых видах деятельности, в количестве и качестве общения, а также в оценке себя и других в досуговой деятельности и возникающем в ней общении.

Проанализируем возможности воспитательной среды учреждения дополнительного образования в удовлетворении ведущих потребностей подростка.

В педагогической литературе достаточное количество классификаций потребностей детей подросткового возраста. Например, Т. А. Стефановская приводит такой их перечень [7]:

- потребность во «взрослом» обращении (возникновение чувства взрослости – одно из центральных психологических образований);
- превращение общения подростков в самостоятельный вид деятельности, причем общение со сверстниками становится большей ценностью, чем с взрослыми;
- потребность самоутвердиться, занять достойное место в коллективе. Главный канал самоутверждения при этом – «играние

ролей» (позитивного характера: «умного», «сильного», «смелого», «ловкого», «активиста», «талантливового», «увлеченного», «надежного друга» и других; негативного плана: «оппозиционера», «не поддающегося», «вожака» и др.);

- потребность снятия состояния неудовлетворенности. Пути различны: а) рационализация, т. е. снижение ценности недостижимого; например, «ничего страшного, бывает еще страшней»; «не получилось сегодня, завтра получится» и др.; б) фантазия – мысленное моделирование сложной жизненной ситуации, погружение в мир воображаемых образов; в) сублимация, т. е. замещающая деятельность: не удовлетворенный результатами в одном виде деятельности подросток пытается обрести душевное равновесие в другом;

- возникновение потребности в активной познавательной деятельности связано с переходом от одного к нескольким учителям;

- потребность в половой идентификации. Заключается это в том, что при бурных процессах полового созревания в этом возрасте подростки очень внимательно относятся к тем внешним и внутренним изменениям, которые с ними происходят. Проблемы, возникающие при этом: а) дефицит мужского влияния, ограниченность женского ведет к недостатку образцов, стандартов поведения мужчин и женщин; б) половая «дезорентация» (мальчики не видят необходимости в «мужских» обязанностях, заботах, так как женщина берет их на себя); в) половое просвещение (например, «сами узнают, когда придет время» или стихийное сексуальное просвещение); г) асоциально-половая адаптация (проституция, изнасилования, извращения), которая имеет свои мотивы: аморальный образ жизни матерей, материальные трудности, искаженное представление об особом «избранном» образе жизни и т. п.

Иную классификацию потребностей, присущих подростку, предлагает Е. А. Леванова: потребность в физическом существовании (пище, воде, свободе от физической угрозы); потребность в близости, привязанности к человеку или группе людей; потребность в независимости, самостоятельности, в признании права на собственное Я; потребность в самореализации, раскрытии собственных способностей, скрытых сил;

потребность в цели, смысле своей жизни [5]. Ведущей педагогической идеей в работе с подростками, по мнению автора, является средовой фактор и создание ситуации успеха в наиболее значимых видах деятельности, которые дают возможность позитивного самоутверждения; формирования ценностных установок; предупреждения отклонений в поведении и нравственном развитии.

Рассмотрим положения данной классификации применительно к досуговой деятельности подростков в воспитательной среде учреждения дополнительного образования детей.

Потребность в физическом существовании (пища, вода, свобода от физической угрозы). В широком смысле эта потребность, по нашему мнению, не удовлетворяется в УДОд, она может быть удовлетворена лишь в части свободы от физической угрозы. Добровольный характер посещения занятий, присутствие педагога и подобранные им безопасные способы деятельности воспитанников исключают риск физической угрозы. При этом, в некоторых направлениях досуговой деятельности в УДОд подросткам предоставляется возможность удовлетворять благоприобретенные потребности, связанные с социальной эволюцией: в предметах быта, украшениях, игрушках, сделанных своими руками.

Потребность в близости, привязанности к человеку или группе людей может, по нашему мнению, полностью удовлетворяться в воспитательной среде УДОд. В основе данного утверждения многочисленные статистические данные опросов подростков о причинах, по которым они посещают или не посещают УДОд. Основных причин не посещения три: нехватка свободного времени, усталость от учебных занятий, материальные трудности. При этом те подростки, кто занимается в УДОд, ориентированы в первую очередь на общение с друзьями и знакомыми (часто именно вслед за друзьями подростки начинают посещать учреждение), затем на отдых и на получение новых полезных навыков на будущее. То есть подростки, посещающие УДОд, ориентированы на следующие ценности: друзья и близкие, расширение трудовых навыков, материальный достаток. Отсюда следует, что подростки, занимающиеся в УДОд, не только расширяют сферу своего познания, развивают свои

способности в творческой деятельности, но и получают возможность удовлетворения в воспитательной среде УДОд ведущей потребности возраста – в дружеском общении.

Среду детского сообщества в УДОд нередко сравнивают с семейной, в которой близкие люди любят и принимают друг друга такими, какие они есть. Атмосфера семьи поддерживается в УДОд узами естественных симпатий между подростками, между подростками и воспитателями, разновозрастным характером общения. Итогом освоения доступных форм досуговой деятельности в УДОд (через игру, труд, познание) становится удовлетворение базовой потребности подростков – эмоционального, многообразного общения не только со сверстниками, но и с взрослыми. Фиксируемым результатом общения педагогов и детей в УДО является большая инициативность в речевом общении (подростки не боятся педагога), большее количество задаваемых вопросов, успехи в коммуникативной деятельности.

Наша позиция согласуется с результатами исследования Ю. А. Стрельцова, который считает, что досуговые контакты, по существу представляющие разновидность общения в его личностной модификации, обладают определенной спецификой. «... Во-первых, в досуге часто совпадают предмет деятельности и предмет общения, что обуславливает машинальное сближение дистанции между субъектами; во-вторых, досуг не терпит жесткой организации, субординации, будучи по природе антииерархичной формой существования равных по отношению к содержанию досуга; в-третьих, досуг представляет особое время, отграниченное от дневной сутолоки, посвященное неспешным, неторопливым раздумьям» [8, с. 8].

Следует добавить, что характерной чертой УДОд является особая, не типичная для школы разновидность общения с педагогами. Здесь педагог и воспитанник – партнеры в общем творческом деле, их объединяет не только интерес к конкретному виду творчества, но и безоценочное отношение к воспитаннику со стороны педагога, отсутствие строгого регламента совместной деятельности и создание условий для демонстрации личностных достижений ребенка, проявления его уникальности. Такой подход к организации воспитательной среды учреждений

дополнительного образования детей бережно сохраняется с целью повышения интенсивности освоения подростком потенциала воспитательной среды УДОд, стимулирования его активности в избранном направлении досуговой деятельности, в общении, в рефлексии.

Потребность в независимости, самостоятельности, в признании права на собственное Я. Общая цель учреждений дополнительного образования детей – развитие склонностей, способностей и интересов, социального и профессионального самоопределения подрастающего поколения [3]. Достижение этой цели – длительный процесс, включающий в себя совместную деятельность педагогов дополнительного образования и воспитанников.

Движение от начального уровня досуговой деятельности в УДОд к итоговому прописывается в программах направлений досуговой деятельности. Грамотно составленная программа включает в себя цели и задачи, пространственно-временные условия выполнения, в ней зафиксирована система действий и календарный план их реализации, прогнозируются ожидаемые результаты по каждому этапу. Однако, это лишь ориентиры, так как в отличие от программ общеобразовательных учреждений, в программах УДОд заложены практически неограниченные ничем возможности их развития в любом направлении с учетом личных особенностей участников и их потребностей.

При составлении программ направлений досуговой деятельности, в общей организации воспитательного пространства учреждений данного типа учитывается аксиома, что подростки по-разному проходят свой образовательный путь, имеют право на собственный стиль учебы, право на ошибку как одну из форм приобретения опыта, право иметь нелюбимый вид деятельности. Каждому подростку предоставлен свободный выбор темпов и глубины освоения образовательных программ в добровольно избранном направлении досуговой деятельности, право личного контроля результатов собственной деятельности и возможность понять связь образования и собственных усилий. Это дает выход внутренним ресурсам, скрытым, надежно спрятанным, а порой и не осознаваемым возможностям ребят, индивидуализирует педагогический процесс и поднимает

личность подростка на новую, более высокую ступень в развитии – от потребителя духовных ценностей до их создателя.

В воспитательном пространстве УДОд подросток как бы «делает себя сам», обеспечивая удовлетворение потребности в независимости, самостоятельности и признании права на собственное Я.

Потребность в самореализации, раскрытии собственных способностей, скрытых сил. Данная потребность, по нашему мнению, может быть удовлетворена в воспитательной среде УДОд по целому ряду причин. Перечислим некоторые из них.

Во-первых, пробуя себя в новых контактах со сверстниками и педагогами, в совместных делах, в различных ролях, подростки усваивают ролевые формы поведения, формируют и развивают у себя деловые качества, обучаются руководить и подчиняться, организовывать дела и быть их исполнителями.

Во-вторых, участие в коллективах по интересам позволяет каждому ребенку найти занятие, соответствующее его природным склонностям, добиться успеха в нем и на этой основе повысить самооценку и свой статус в глазах сверстников, педагогов, родителей. Качественной стороной данного процесса является расширение сферы передачи позитивного опыта подростков, посещающих УДОд. Они несут в среду сверстников культуру, опыт содержательного общения и целенаправленной деятельности.

В-третьих, академическая неуспеваемость подростка в школе может быть замещена успехами в избранном направлении досуговой деятельности (сублимация), и, как следствие, стереотипы отношения привычного окружения перестают играть ведущую роль и вытесняются признанием нового окружения.

В-четвертых, добровольность выбора направлений досуговой деятельности УДОд, времени занятий, темпа продвижения в обучении и уровня достижения результатов обучения. Указанные возможности заложены в характер программ УДОд, когда педагог, не ограниченный требованиями образовательного стандарта, без ущерба для досуговой деятельности корректирует программы под индивидуальные особенности и уровень подготовки участников. Тем самым обеспечивается не только ситуация успеха в

избранном подростком направлении досуговой деятельности, но и шлифуются такие незаменимые во взрослой жизни способности, как самодисциплина и ответственное отношение к делу.

В-пятых, педагогический процесс в коллективах по интересам ориентирован на наиболее высокий уровень досуговой деятельности – творчество воспитанников, в котором ресурс в самореализации и раскрытия собственных способностей, скрытых сил максимально сконцентрирован.

Потребность в цели, смысле своей жизни. Сложно утверждать, что данная потребность гарантированно удовлетворяется именно в УДОд. Однако, стахостичность данного процесса сохраняется. Прямых указаний к этому в проводимом нами исследовании мы не нашли, в научной литературе также не обнаружены исследования подобной проблематики. Не вступая в рассуждения о причинах данного невнимания, проанализируем возможности воспитательной среды УДОд в удовлетворении указанной потребности.

Досуг приобретет значимость тогда, когда он интерпретируется личностью как некоторая ценность, связанная с распорядком его личной жизни. Поведение человека во время досуга представляет часть его системы ценностей. Иными словами, выбираемая человеком для досуга деятельность зависит от структуры его ценностей. Начиная с 12-13 лет, подростки впервые начинают задумываться над возможностью интеллектуального и личностного самосовершенствования и предпринимать для достижения этой цели сознательные, целенаправленные усилия как в учебной, так и внеучебной деятельности.

Цели подвижны, изменчивы и являются производными от потребностей. Воспитание потребностей подростка в среде УДОд – основа посреднической функции педагогов дополнительного образования в воспитании подрастающего поколения. Педагог не исключен из процесса целеполагания, напротив, лучшие из них вырабатывают цели воспитанников из их потребностей, создают условия для управления ими. Иными словами, основываясь на удержании интереса к досуговой деятельности, поддержании активности подростка в ней, лучшие педагоги УДОд способствуют постановке воспитан-

никами понятных им целей, очевидных для них в своем значении и поэтому с интересом и охотой ими усвояемыми.

Способность достигать все новые и новые цели, по мере удовлетворения потребностей, сближает досуговую деятельность с творчеством, которое неиссякаемо. Воспитание потребностей подростков в среде УДОд, также имеет неограниченный ресурс и должно пониматься педагогами, организующими воспитательную среду УДОд, как некая очередность в целеполагании, направленном на позитивные изменения в индивидуальном и социальном поведении подростка, на поиск им смысла своей жизни.

Таким образом, в формировании личности подростка ключевое значение приобретает развитие мотивационной сферы: его потребностей, желаний и интересов. Потребности требуют своего удовлетворения, а это актуализирует перед педагогической наукой проблему изучения условий, совершенствования способов и средств, направленных на их удовлетворение. Проведенный теоретический анализ аргументировано доказал высокий потенциал воспитательной среды учреждения дополнительного образования в удовлетворении ведущих потребностей подростка.

Библиографический список

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование – АПН СССР. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Выготский Л. С. Психология развития человека – М.: Смысл, Эксмо, 2006. – 320 с.
3. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: Астрель, 2004. – 78 с.
4. Запорожец А. В. Условия и движущие причины психического развития ребенка. Хрестоматия по возрастной психологии. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО МОДЭК, 1998. – 544 с.
5. Леванова Е. А. Готовясь работать с подростками. – М.: МПГУ им. В. И. Ленина, 1993. – 152 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
7. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций. Учебное пособие для студентов, преподавателей, аспирантов. – М.: Совершенство, 1998. – 368 с.
8. Стрельцов Ю. А. Человек в мире общения: основы досуговой синергетики – М.: МГУКИ, 1999. – 200 с.

Захарова Лариса Михайловна*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова, ulseagull@mail.ru, Ульяновск***Харитоновна Анна Анатольевна***Аспирант, ассистент кафедры дошкольной педагогики Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова, anna-haritonova@mail.ru, Ульяновск*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ 5–7 ЛЕТ К КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИМ ЦЕННОСТЯМ¹

Аннотация. Обсуждается образовательный потенциал музейных ценностей, выделяются компоненты музейной культуры детей 5–7 лет, по результатам экспериментальной работы определяются основные педагогические условия приобщения их к культурно-историческим ценностям в музейной среде.

Ключевые слова: культурно-исторические ценности, культурная идентификация, музей, музейная культура, компоненты музейной культуры.

Zaharova Larisa Mihailovna*A candidate of education science, an assistant professor of pre-school pedagogic chair of Ulyanovsk State Teaching Training University after I. N. Ulyanov, ulseagull@mail.ru, Ulyanovsk***Haritonova Anna Anatolyevna***A postgraduate, an assistant of pre-school pedagogic chair of Ulyanovsk State Teaching Training University after I. N. Ulyanov, anna-haritonova@mail.ru, Ulyanovsk*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INCLUSION OF CHILDREN OF 5–7 YEARS OLD TO HISTORICAL VALUES

Abstract. We discuss the educational potential of museum items are highlighted components of the museum culture of children 5–7 years old, according to the results of experimental work identifies the major pedagogical conditions for bringing them to the cultural and historical treasures in the museum environment.

Keywords: cultures historical values, cultural identification, museums, museum culture, museum culture components.

В условиях гуманизации образования на современном этапе особое внимание концентрируется на нравственном развитии личности, которое осуществляется в гармонии с общечеловеческими и национальными ценностями (С. В. Яковлев) [5]. Система ценностных ориентаций начинает закладываться в дошкольном возрасте, что в дальнейшем определяет особенности поведения человека, его поступки, характер взаимодействия с людьми и отношение к социокультурным объектам. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности

гражданина России» [2] культурно-исторические ценности малой родины определяются как базовые национальные ценности, как неотъемлемый компонент духовно-нравственного воспитания детей. Через «семью, родственников, друзей, природную среду и социальное окружение наполняются конкретным содержанием такие понятия, как «малая родина», «отечество», «родная земля», «родной язык», «моя семья и род», «мой дом» [3]. В понятие «ценность» изначально заложен положительный смысл: ценность есть то, что мы ценим, чего желаем, к чему

¹ Статья публикуется при финансовой поддержке РГНФ, проект №10-06-21606a/B

стремимся и что хотим осуществить.

Анализ научных работ выявил различия в систематизации ценностей как следствие многозначности их содержания (Н. В. Буров, Е. В. Бондаревская, Д. А. Леонтьев, В. П. Тугаринов, В. Т. Фоменко и др.) Несмотря на разные подходы к выделению ценностей, во всех классификациях обязательно присутствуют ценности человеческого существования в духовном и материальном воплощении. Усвоение, присвоение и преобразование ценностей осуществляется в процессе вхождения человека в культуру и идентификации им её ценностей и смыслов. Дошкольное детство – период интенсивного подражания, познания ценностей культуры, транслируемых взрослым. Культурная идентификация ребёнка 5–7 лет понимается учёными как педагогический механизм, включающий познание, освоение, осмысление ценностей, открытие личностных смыслов, интериоризацию их в когнитивную, эмоционально-ценностную, деятельность-поведенческую сферу (В. Т. Кудрявцев, Р. М. Чумичёва и др.).

В федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования в качестве основных направлений развития ребёнка определяется формирование его общей культуры, целостной картины мира, в том числе первичных ценностных представлений, ценностного отношения к семье, обществу, государству, к себе [4]. Процесс ориентации ребенка на ценности характеризуется двумя аспектами: *содержательным*, который зависит от системы ценностей, принятых в обществе, и *функциональным*, определяющим сам процесс присвоения ценностей личностью. Следовательно, организуя приобщение детей к культурно – историческим ценностям, необходимо, *во-первых, определить содержание работы на основе выделенных ценностей, и, во-вторых, учитывая специфику детского возраста, особенности восприятия, развития, подобрать адекватные данной специфике формы, методы и средства образовательных ситуаций с детьми дошкольного возраста.*

Анализ психолого-педагогической и культурологической литературы позволил определить приоритетные общечеловеческие

ценности ребёнка 5-7 лет, такие, как человек, жизнь, мир, семья, отечество, малая родина, культура, поскольку именно в них проявляются нравственные основы культурных, исторических и религиозных традиций народов России. Учитывая данные приоритеты и современные классификации ценностей, региональные культурно – исторические ценности мы систематизировали на:

– *исторические ценности*, которые определяются деятельностью исторических личностей, содержанием исторических событий, историей семьи, города, села, их историческими достопримечательностями, архитектурой. Человека во многом формирует и воспитывает среда. Предметно-культурное пространство города, поселка, в котором живёт человек, играет важную роль, так как полная гармония в человеке достигается благодаря равновесию между внутренней жизнью и внешним окружением, где развёртывается его жизнедеятельность. Через непосредственное окружение, исторические памятники передаются от поколения к поколению нормы человеческого поведения и культуры, что имеет особое значение для развития ценностных отношений, становлению духовно-ценностного ядра личности;

– *природно-экологические ценности*, которые классифицируются на ценности федерального, регионального уровня и личностные ценности (экологические памятники, природоохраняемые объекты, уникальные уголки конкретной местности, любимые места отдыха семьи);

– *художественно-эстетические ценности* (известные творческие личности прошлого и современности, их художественное творчество; архитектурное пространство города, села);

– *этнокультурные ценности* (народные промыслы и ремёсла, народный костюм, традиции русского народа и других народов, проживающих в данной местности, этнокультурные семейные ценности).

Фактически все выделенные ценности представлены в разных видах музеев: этнографических, исторических, краеведческих, художественных, поэтому решению задачи приобщения детей к культурноисторическим ценностям способствует обращение к их образовательному потенциалу, педагогические возможности которого подчёр-

квиваются в исследованиях Л. П. Будай [1], Б. А. Столярова [2] и др. Мы разделяем их мнение, полагая, что музей позволяет познакомиться детей 5–7 лет с подлинными ценностями, накопленными предшествующими поколениями; музей предоставляет уникальную возможность расширения границ культурного пространства, демонстрирует жизнь и ценности человеческого общества, показывает их в развитии; в основе музейной среды лежит как объективно-информационное, так и субъективно-образное начало.

Документальная достоверность и художественная образность как равнозначные составляющие способствуют постижению музейных ценностей как на когнитивном, так и на интуитивно-эмоциональном уровне, что включает механизм соразмышления, сопереживания, сотворчества; в музее прямо или опосредованно совершается внутренний акт самоопределения, соотнесение взглядов, опыта ребенка с ценностями других эпох и культур, что становится толчком к созданию им самого себя, саморазвитию и самовоспитанию.

Организуя процесс взаимодействия ребенка с культурно-историческими ценно-

стями в музейной среде надо учитывать готовность ребенка и педагогов к такому её созданию, чтобы она провоцировала их активность, деятельность и общение. Для этого необходима и личностная готовность ребёнка к восприятию и осмыслению музейной экспозиции, что определяется уровнем сформированности его музейной культуры. По нашему мнению, музейная культура ребёнка 5–7 лет – приобретённое развивающееся личностное качество, представляющее синтез познавательной, эмоциональной, поведенческой сфер, отражающих адекватный возрасту уровень представлений о музее, эмоционально-позитивное отношение к его ценностям, освоенные способы коммуникации в музейном пространстве в разных видах деятельности. Анализ научных исследований позволил нам определить её основные компоненты – когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный.

К экспериментальной работе по выявлению уровня сформированности музейной культуры были привлечены 197 детей 5–7 лет, воспитанников детских садов города Ульяновска. Результаты эксперимента представлены в таблице.

Таблица

Уровни сформированности музейной культуры

Критерии музейной культуры	Их показатели	Диагностические методы	Проявления детей (%)
1	2	3	4
Когнитивный	Представления о музее.	Рассматривание буклетов, беседы.	Пояснили, что такое музей: «Это умное место», «Там многое узнают», «Это такой дом, где хранят картины» и др. (11, 2%).
	Функции музея в обществе.		Не ответили, что такое музей: «Не знаю», «Где разные рисунки», «Это где игрушки стоят или что-нибудь такое, что нельзя трогать», «Где человечки в стеклянных банках», «Это где музыка звучит, люди едят и пьют» и др. (52,1%).
			Отметили функцию хранения культурного наследия: «Там старые вещи, их приходят смотреть» и др. (55,0 %).
			Отметили функцию трансляции культурного наследия: «Там интересно рассказывают», «Интересно посмотреть» и др. (30,5%).

1	2	3	4
	Представления о том, каким должен быть посетитель.	Игровая ситуация.	Не отметили другие функции музея (реставрации, собирательства, исследования, досуга) (100%). Фиксировали внимание на внешней стороне поведения: «Не бегать, а то сломаешь что-нибудь», «Сигнализация сработает» и др. (57,6 %). Отметили познавательную подготовленность: «Быть умным», «Много знать» и др. (12,3 %). Затруднились ответить (29,7%).
Эмоционально-ценностный	Интерес к музею, его ценностям. Эмпатийные, рефлексивные проявления детей.	Включённое наблюдение во время экскурсии с детьми в музей. Беседы-диалоги после экскурсий.	Проявили интерес к музею (100%). Пожелали посетить другие музеи (78,1 %). Не смогли объяснить свои предпочтения, симпатии (81,7%).
Деятельностный	Активность, самостоятельность в деятельности, отражающей впечатления от восприятия и осмысления музейных ценностей.	Игры, лепка из глины, изготовление куклы-скрутки из рогажи, сочинение рассказов.	Стремилась к самовыражению в коммуникативной деятельности (56,1%), в игровой деятельности (85,5%), в продуктивной деятельности на музейных материалах (70,1%).

По данным нашей экспериментальной работы выяснилось, что дети-respondенты имеют общие представления о музеях, используют в активной речи слово «музей», однако понятие «музей» раскрывают через отдельные обобщённые характеристики, затрудняясь объяснить, что же в музее им интересно. Обнаружено, что позитивное отношение к музею имеется у всех испытуемых. Наличие интереса детей к музейным ценностям ещё более убедило нас в необходимости организации целенаправленной педагогической работы. Результаты исследования показали низкий и средний уровень сформированности музейной культуры большинства воспитанников детских садов 5–7 лет (80%), которые не готовы к восприятию и осмыслению музейных ценностей, не всегда могут отражать свои впечатления от

музейных материалов в разных видах деятельности. С ними необходимо проведение специально организованной педагогической и культурно-образовательной работы.

Как следствие этого, возникает вопрос о методической готовности воспитателей к решению данной проблемы. Анкетирование, беседы с воспитателями, анализ их образовательной деятельности по приобщению детей к музею показал, что у педагогов есть эмпирические представления о необходимости личностной подготовленности детей к восприятию, осмыслению музейных материалов и их интериоризации. Однако вопросы построения работы в музейной среде, определения её содержания, организации разных форм педагогической поддержки у них находятся на уровне общих, а не профессиональных рассуждений. Выяснилось,

что воспитатели сами редко посещают музеи, лишь приблизительно знакомы с богатым музейным фондом нашего города и не могут в полной мере использовать его в работе с детьми. Требуется методическое сопровождение повышения их профессиональной готовности к педагогической работе по приобщению детей к музейным ценностям.

Результаты эксперимента показали, что приобщение детей 5–7 лет к музейным ценностям может быть эффективным, если будет реализован комплекс основных педагогических условий.

Важным условием, обеспечивающим успешное приобщение старшего дошкольника к культурно-историческим ценностям является *взаимодействие воспитателя детского сада и музейного педагога*, которое мы понимаем как способ организации совместной деятельности для оказания педагогической поддержки ребёнка в формировании его музейной культуры. Гармонично построенное партнёрство детского сада и музея взаимодополняет их воспитательные функции и характеризуется пониманием музейной культуры как универсального средства воздействия на личность с целью повышения её образовательного уровня и раскрытия творческого потенциала.

Создание развивающей культуросообразной музейно-образовательной среды в дошкольном учреждении и музее – важное педагогическое условие приобщения детей 5–7 лет к культурно-историческим ценностям. В качестве структурных единиц этой среды выступают две микросреды, среди которых предметно-пространственная, процессуальная.

Предметно-пространственная микросреда включает помещение, его дизайн, оборудование, фонды, атрибуты, экспозицию. Повышение эффективности воздействий на ребёнка музейно-образовательной среды зависит от её аттрактивности, обустроенности, доступности, лёгкости трансформации. Изучение детьми незнакомых музейных предметов, которые являются продуктом творческой мысли человека, стимулирует их интерес к истории и культуре, прежде всего, своего родного края, способствует развитию активности в восприятии социокультурного опыта ценностных ориентаций.

Процессуальная микросреда представлена реализацией совокупности образовательных ситуаций, направленных на формирование музейной культуры детей, в основе которой лежит деятельное освоение культурных ценностей общества.

Федеральные государственные требования... определяют комплексно-тематическое построение образовательного процесса дошкольного учреждения, а также учёт принципа интеграции образовательных областей. Тема «Музей» интегрируется во все образовательные области (социализация, познание, коммуникация, чтение, художественное творчество, музыка и др.), что открывает неограниченные возможности освоения её детьми. Понятия, формируемые познанием в процессе синтеза знаний из разных образовательных областей, оптимизируют формирование ценностных ориентаций детей 5–7 лет.

Важнейшей составляющей комплекса педагогических условий приобщения дошкольников к культурно-историческим ценностям в музейной среде является *методическая подготовленность воспитателя, музейного педагога, а также педагогическая просвещённость в этих вопросах родителей*. Готовность воспитателей к обеспечению педагогических условий приобщения детей 5–7 лет к культурно-историческим ценностям в музейной среде понимается нами как совокупность профессионально обусловленных требований к его научно-теоретической, практической подготовке, а также сформированность профессионально значимых качеств личности, в том числе его музейной культуры.

Необходимо взаимодействие дошкольного учреждения и семьи в решении проблем приобщения к музею, к культурно-историческим ценностям ребёнка 5–7 лет. Это предполагает создание системы педагогического сопровождения родителей, которая должна строиться на основе планирования и реализации программ педагогической помощи, включающих обмен опытом, родительские собрания, посещение музеев родителями с детьми и др.

Таким образом, выделенный на основе диагностики комплекс педагогических условий будет способствовать формированию музейной культуры детей 5–7 лет, что имеет решающее значение в приобщении их к

культурно-историческим ценностям в музейной среде.

Библиографический список.

1. Будаев Л. П. Самостоятельная деятельность как условие становления субъектов музейного пространства // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 4. – С. 78-88.

2. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: серия «Стандарты второго поколения». – М.: Просвещение, 2009. – 29 с.

3. Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика: учебное пособие. – М.: Высшая школа. – 2004. – 216 с.

4. Федеральные государственные требования к основной общеобразовательной программе дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 ноября 2009 г. № 655 // Российская газета. – 2010. – № 5125 от 5 марта. – 11 с.

5. Яковлев С. В. Аксиология как методологическая основа общей теории воспитания // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №1. – С. 224–234.

Махова Алена Константиновна

Аспирант кафедры дошкольной дефектологии дефектологического факультета ГОУ ВПО «МПГУ», kafedra.d.d@yandex.ru, Москва

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО ПРИЕМЛЕМЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Аннотация. Статья посвящена актуальной для современной коррекционной педагогики проблеме переноса многих нравственных эталонов во внутренние мотивы поведения детей с интеллектуальной недостаточностью и реализации полученных умений и навыков в конкретных жизненных ситуациях в адекватных коррекционно-развивающих приемах обучения.

Ключевые слова: задержка психического развития, социализация, поведение, личность, мотив, интеграция.



Makhova Alena Konstantinovna

Postgraduate student of faculty of pre-school defectology of "MPSU", kafedra.d.d@yandex.ru, Moscow

FORMING OF SOCIAL PROSPERITY OF CONDUCT OF CHILDREN WITH MENTAL DELAYS

Abstract. This article is devoted to an acute topic in a modern remedial pedagogy that is the problem of prompting transfer of moral beliefs to intrinsic grounds of behavior of children with mental delays, and realization of received knowledge and skills in vital life situations within special educational programmes.

Keywords: mental delays, socialization, conduct, personality, prompts, integration.

Задержка психического развития (ЗПР) является одной из наиболее распространенных форм психической патологии детского возраста. Дети с ЗПР составляют в настоящее время почти четвертую часть детской популяции.

Многие авторы (М. С. Певзнер [1], Е. С. Слепович [5] и др.) отмечают недостаточность развития общения у детей с ЗПР, его незрелость, проявляющуюся в ситуативности поведения. Несмотря на постоянный интерес исследователей к проблемам оптимизации коррекционно-педагогической работы с данной категорией детей, в настоящий момент недостаточно изучены адекватные условия, способствующие полноценному формированию социально приемлемых форм поведения. Также неразработана система методов, способствующих переносу многих нравственных эталонов во внутренние мотивы поведения детей с интеллектуальной недостаточностью, которые в свою очередь определяют окончательный процесс формирования свойств личности.

Именно поэтому вопрос научно-методического обеспечения данного пути работы с дошкольниками рассматриваемой категории остается одним из приоритетных направлений специальной педагогики.

Важным компонентом в структуре психических новообразований детей старшего дошкольного возраста является деятельность, в процессе которой, ребенок, не только знакомится с конкретными действиями, но и усваивает задачи и мотивы отношений, возникающие между людьми. А. Н. Леонтьев [3] ввел термины: «знаемые» и «реально-действующие» мотивы. В норме наблюдается максимальное соответствие между данными видами мотивов. Нормально развивающиеся дети знают об этих параметрах, они их привлекают и вызывают гордость. Дети стремятся занять определенное социальное положение, утвердить свою личностную позицию. У детей с ЗПР наблюдается расхождение между знаемыми и реально-действующими мотивами. Дети знают о большем количестве потенциальных побудителей,

чем реально следует. Эти свойства не привлекают их, отсюда и демонстрация неготовности к полноценному социальному взаимодействию и подлинной интеграции в социум.

С целью подтверждения теоретического анализа существующих положений и выявления актуального состояния сформированности представлений о нормах и правилах поведения людей, нами было проведено исследование социальной направленности поведения у детей с ЗПР. В исследовании принимало участие 30 детей старшего дошкольного возраста с диагнозом ЗПР. Данное исследование включало в себя следующие методики: педагогическое и психологическое наблюдение за детьми в свободном общении и совместной деятельности; социометрический тест.

Анализ результатов изучения социально приемлемых форм поведения у детей с ЗПР позволил выделить три уровня испытуемых по степени сформированности социальной направленности детей на сверстников (см. рис. 1).

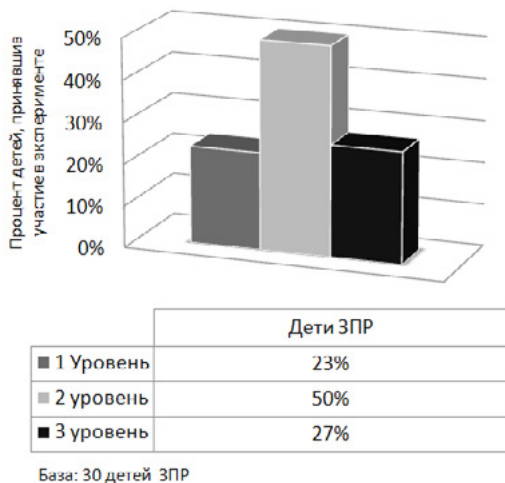


Рис. 1. Распределение испытуемых с ЗПР по результатам изучения сформированности социально приемлемых форм поведения

1 уровень, соответствующий высокому уровню развития, который характеризуется отсутствием отрицательных стереотипы поведения (23% испытуемых). Дошкольники этой группы не всегда объективно оценивали поступок сверстника, в основном ориентируясь на внешнюю сторону его поступка

без анализа причин, что свидетельствует о недостаточном понимании детьми принятых норм поведения.

2 уровню были отнесены 50% детей с ЗПР, которые характеризовались средней степенью социальной направленности поведения. Дети данного уровня проявляли пассивный характер поведения, были полностью погружены в себя. Обращались к окружающим только в случае необходимости, при этом отдавая предпочтение педагогу. Некоторые простейшие правила были знакомы детям, но они недостаточно осознавались и поэтому не определяли их поведения в свободной деятельности.

3 уровню было отнесено 27% дошкольников с ЗПР, соответствующему низкий уровень развития, поведение которых расценивалось как агрессивное по отношению к сверстникам. Их действия и поступки чаще всего определялись сиюминутными желаниями и эмоциями, что свидетельствует о слабом развитии произвольного поведения. Дети данного уровня никогда не признавали неправильности своего поведения оставались безразличными к замечаниям и наказаниям.

Таким образом, диагностика наглядно демонстрирует, что у детей не сложилась целостная система мотивов поведения, применяемых на практике, а также не выработалось умение проявлять сочувствие к сверстникам, сопереживание, оказание ему реальной помощи в повседневном общении. В силу чего дети с ЗПР демонстрируют несформированность социально приемлемых форм поведения, что грозит усугублению отклонений и торможению способов ценностного вхождения ребенка в социум и адаптации к нему.

При определении путей совершенствования межличностных процессов следует не только использовать разные методические приемы, но и учитывать необходимость создания таких условий, в которых происходило бы осознанное восприятие детьми образцов межличностного взаимодействия и реализация полученных умений и навыков в конкретных жизненных ситуациях в адекватных коррекционно-развивающих программах обучения. С целью чего нами был разработана и внедрена система коррекционно-педагогических приемов по фор-

мированию социально приемлемых форм поведения в существующую программу воспитания и обучения детей с ЗПР.

Исходя из цели, были поставлены следующие задачи:

1. расширение представлений о выбор адекватной модели поведения и анализ конкретных ситуаций общения;

2. создание ситуаций, требующих проявления интеллектуальной и нравственной активности;

3. создание эмоционального отношения к нравственным категориям;

4. коррекция формального усвоения нравственных норм, неустойчивого, поверхностного отношения к сверстникам.

Обучение велось в течение учебного года в старшей группе ГОУ Д/С компенсирующего вида № 1472 г. Москвы. Специальные коррекционные занятия проводились один раз в неделю во второй половине дня, не нарушая сетки занятий с обязательным закреплением в повседневной деятельности. Протяженность занятий по времени варьировалась от 30 до 35 минут.

При разработке обучающего эксперимента мы использовали игры и методические рекомендации по социализации детей с нормальным интеллектуальным развитием, применяемые Я. З. Неверович [4]; Е. С. Слепович [5] и др. модифицировав и адаптировав их применительно к испытуемым с ЗПР.

Были использованы следующие методические условия и приемы:

1. *Знакомство с произведениями художественной литературы с определенными нравственными ситуациями.* Данный этап работы был направлен на формирование у детей представлений о морально-этической норме, о некоторых правилах общественного поведения, знакомство со средствами реализации потребности в социальном взаимодействии на основе художественной деятельности.

Прежде чем обратиться к рассказу или сказке, содержащей нравственную ситуацию, мы проводили с детьми беседы для выявления особенностей понимания ими социально приемлемых норм взаимоотношений с другими людьми. Затем мы предлагали детям послушать короткие рассказы, участниками которых являются сами дети. Далее шло нацеливание детей на самостоятельное

разрешение описанной неблагоприятной ситуации. Тем самым детям давалась возможность высказаться в тех или иных ситуациях и самостоятельно применить усвоенное ранее правило нравственного поведения.

2. *Создание экспериментальных ситуаций на выявление личностной заинтересованности.* Знания ребенком социальных ценностей, норм, правил взаимоотношений с людьми не всегда становится регулятором его сознательного, социально одобряемого поведения. Особенно данный вопрос касается детей с проблемами в развитии в силу их слабой ориентации на другого человека и неспособности проявлять сочувствие.

Данный цикл занятий был проведен средством вживания и разыгрывания роли в играх-драматизациях с определенной нравственной коллизией. Игры-драматизации проводились на материале знакомых по предшествующему циклу произведений художественной литературы (сказок, рассказов), которые, в свою очередь, позволили детям овладеть необходимыми знаниями, сформировать у них представления о взаимоотношениях людей. Благодаря драматизации дети учатся моделировать социальные отношения, что позволяет им осознать последствия совершенных поступков и способствует формированию нравственных мотивов поведения.

3. *Организация практических ситуаций на побуждение детей к оказанию на этой основе реальной помощи.* Многие эталоны социального поведения уже знакомы детям, поскольку на протяжении длительного временного периода они находились в организованном детском коллективе. Однако они мало учитывались дошкольниками в процессе общения со сверстниками. Вероятно, это связано с тем, что у детей с ЗПР чрезвычайно затруднен самостоятельный перенос образцов социального поведения в практику общения. Возможность практического применения усвоенных социальных отношений в повседневном общении с людьми осуществлялась посредством создания ситуаций практического действия, в которых дети оказывались перед необходимостью совершить положительный поступок по отношению к сверстнику (помочь, поделиться, угостить) без просьбы и оценить собственное поведение.

4. *Проведение реальных повседневных ситуаций нравоучительного характера.* Наряду обучения «на моделях» важна тренировка навыков для выстраивания теоретических знаний и соответствующих им поступкам в единую цепочку в сознании и поведении ребенка. Для осуществления переноса «знаемых» мотивов в «реально-действующие», повседневные ситуации, предполагалось регулировать реальное поведение ребенка.

С целью закрепления практических умений и навыков общения в группе детей анализировались конкретные ситуации общения, создавались конфликтные ситуации, в которых требовался нравственный выбор, выбор адекватной модели поведения, проявления интеллектуальной и нравственной активности, а также перенос нового совместно полученного социального опыта на конструктивные формы совместной деятельности.

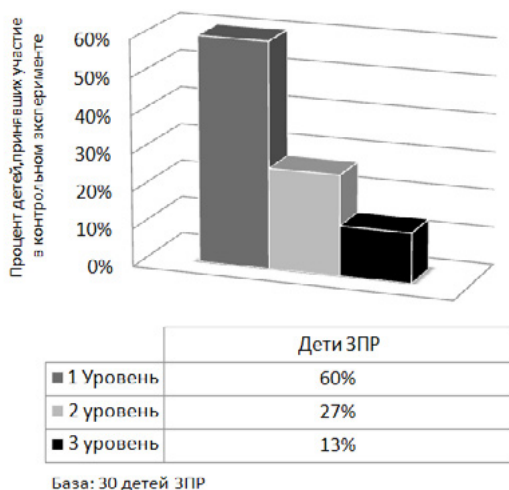


Рис. 2. Распределение испытуемых трех групп по результатам наблюдения за сформированностью поведенческого компонента социальных отношений

Результаты повторного изучения социально приемлемых форм поведения у детей с ЗПР показали следующее: дети стали более внимательными друг к другу, их взаимоотношения стали носить выраженный

положительный эмоциональный характер. Меньше стало конфликтных ситуаций, а, если они и были, то разрешались самостоятельно и более спокойно. Дети научились сами видеть ситуации, в которых требуется их помощь, и оказывать ее другим детям. Таким образом, проведенная работа позволила привить детям с ЗПР социально приемлемые формы поведения и перевести многие эталоны во внутренние мотивы поведения (рис. 2).

В целом результаты проведенной работы продемонстрировали нам эффективность коррекционно-педагогической работы, а также положительную динамику в личностном и социальном развитии детей с ЗПР. Для нас стал совершенно бесспорным тот факт, что задача формирования умения проявлять сочувствие, сопереживание, оказывать необходимую практическую помощь своему сверстнику должны занять равноценное место среди других задач воспитательно-образовательной работы дошкольного учреждения любого типа.

Библиографический список

1. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1973. – 173 с.
2. Лубовский В. И., Кузнецова Л. В. Психологические проблемы задержки психического развития/Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. – М.: Академия, 2005. – С. 147-159.
3. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. – М.: Педагогика, 1983. – С. 251-261.
4. Неверович Я. З. Роль эмоциональных образов в превращении знаниевых мотивов в реально действующие у детей дошкольного возраста. // Всесоюзная научная конференция по актуальным проблемам общества. Дошкольное воспитание. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1976. – С. 108-111.
5. Слепович Е. С. Некоторые особенности общения дошкольников с задержкой психического развития // Генетические проблемы социальной психологии. – Минск: Нар. асвета, 1985. – С. 23-29.

Федорова Юлия Александровна

Аспирант ГОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», yuliafedorova@yandex.ru, Уфа

АНАЛИЗ НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫХ АСПЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЭТАПАХ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация: В статье рассматриваются нормативно-правовые аспекты профессионального самоопределения обучающихся на этапах допрофессиональной и профессиональной социализации, проведен анализ федеральных государственных образовательных стандартов, выявлены условия, созданные на государственном уровне для развития конкурентоспособного специалиста.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, федеральный государственный образовательный стандарт, педагогическое сопровождение, выбор профессии, профориентация, допрофессиональная и профессиональная социализация.

Fedorova Julia A. Aleksandrovna

Graduate State educational institution of higher education «Bashkir State Pedagogical University M. Akmulla», yuliafedorova@yandex.ru, Ufa

ANALYSIS OF LEGAL AND REGULATORY ASPECTS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION STUDYING AT STAGES PRE-VOCATIONAL OR PROFESSIONAL SOCIALIZATION

Abstract. The article deals with legal aspects of professional self-learners at stages pre-professional and professional socialization, an analysis of federal state educational standards, identified the conditions created at the state level for the development of competitive specialist.

Keywords: professional self-determination, a federal state educational standards, educational support, career choices, career guidance. pre-professional and professional socialization.

Современный рынок труда, ориентирующийся на новые стратегии социально-экономического развития общества требует подготовки специалиста нового типа – высококвалифицированного, профессионально мобильного, готового быстро и эффективно реагировать на критические ситуации и продуцировать высокие результаты. Современный профессионал должен видеть свою профессию во всей совокупности широких социальных связей, знать предъявляемые к ней требования, понимать содержание и специфику своей профессиональной деятельности, ориентироваться в круге профессиональных задач и быть готовым разрешать их в меняющихся социальных условиях [2, с. 242]. Интенсивные инновационные процессы в системе российского образования на всех его ступенях направлены на

создание условий, гарантирующих формирование такого специалиста. Однако, наряду с условиями, создаваемыми во внешней среде, немаловажную роль в процессе профессионального становления специалиста играют внутренние, личностные условия, характеризующие его индивидуальные качества и свойства. Одним из них является готовность обучающихся осознанно сделать выбор своего профессионального пути, основанный на внутренних мотивах, способностях, возможностях личности с учетом требований общества к профессионалу.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития (далее – Концепция) Российской Федерации (до 2020 года) рассматриваются системные преобразования двух типов, и один из них – преобразования, направленные на развитие конкурентоспо-

способности человеческого капитала, рабочей силы и социальных секторов экономики [3, с. 31]. Конкурентоспособный специалист – это профессионал, способный достигать поставленных целей в быстро меняющихся ситуациях за счет владения методами решения широкого класса профессиональных задач, быть эффективным, демонстрировать мобильное поведение в профессиональной деятельности, адаптироваться к запросам и требованиям рынка труда, развитие которого также рассматривается в качестве приоритетного направления. Однако анализ профориентационной и профконсультационной работы в системе общего образования показывает узость, эпизодичность и низкое качество подготовки школьников к выбору будущего направления профессиональной деятельности. Мы выделяем два этапа подготовки обучающихся к выбору профессии: допрофессиональный, который будет реализован в общеобразовательных учреждениях согласно Федеральному государственному образовательному стандарту второго поколения (ФГОС-2), и профессиональный – в учреждениях профессионального образования – регламентируемый Федеральным государственным образовательным стандартом третьего поколения (ФГОС-3). Обращение к новым образовательным стандартам определено, с одной стороны, государственной политикой в области образования и модернизационных процессов, а с другой – степенью разработанности и наполненности содержательного и целевого компонента образования проблематикой самоопределяющейся личности.

На сегодняшний день разработаны и предлагаются к реализации стандарты для общеобразовательной школы по трем ее ступеням: для начального общего образования, основного общего образования и среднего (полного) общего образования. Проанализируем, предполагает ли новый стандарт преемственность подготовки выпускников к осознанному выбору своего профессионального пути на этапе допрофессиональной социализации. Ради полноты анализа упоминаем, что не все ступени общего образования имеют на сегодняшний день утвержденный стандарт.

Приказом Министерства образования и науки РФ утвержден и зарегистрирован

(22.12.2009 г. №17785) Минюстом России федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. С 1 января 2010 года стандарт введен в действие [5]. Содержательно в Стандарте выделены 6 разделов, в которых определены общие положения, а также требования к результатам, структуре, условиям освоения основной образовательной программы начального общего образования. Результаты достижений обучающихся, прошедших образовательную программу разделены на личностные, метапредметные и предметные. Во втором разделе в части «личностные результаты» освоения программы отражены следующие требования: овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире; принятие и освоение социальной роли обучающегося; развитие мотивов учебной деятельности, формирование личностного смысла учения; развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки. Все эти требования, с нашей точки зрения, закладывают основу процессам социализации, мобильности, профессионального и личностного самоопределения. Личностные достижения обучающихся относятся к результатам индивидуальных достижений учащихся, для их получения предусмотрена внеурочная деятельность.

В части «предметные результаты» освоения образовательной программы описано содержание конкретных учебных предметов. Анализ показал, что содержательно некоторые основы профориентационной работы заложены только в предмете «Технология», при освоении которого предполагается, что учащиеся получают первоначальные представления о созидательном и нравственном значении труда в жизни человека и общества, о мире профессий и важности правильного ее выбора, а также приобретут первоначальные навыки совместной продуктивной деятельности, сотрудничества, взаимопомощи, ее планирования и организации. Изучение курса «Технология» входит в перечень обязательных предметов, подлежащих промежуточной и итоговой аттестации и, таким образом, происходит знакомство с профессиями и первичная профориентация для всех без исключения учащихся. Таким образом, на этапе начальной школы при-

существует задача сформировать у учащихся первоначальный опыт профессионального самоопределения. Более того, данный этап личностного развития человека при рассмотрении его через призму профессионального становления можно считать первым звеном в цепи непрерывного профессионального образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования направлен на обеспечение преемственности и непрерывности образования на всех его ступенях. Наш научный интерес находится в области проблемы профессионального самоопределения, а именно – как прослеживается в стандарте декларация направленности образовательного процесса на формирование будущего конкурентоспособного специалиста, и какие принципы заложены в его содержание относительно профориентационной работы в школе.

В общих положениях рассматриваемого Стандарта в п. 6 указаны личностные характеристики выпускника, на становление которых должен быть ориентирован образовательный процесс («портрет выпускника основной школы») наиболее значимыми среди которых выделяются следующие: «...выпускник должен быть ориентирующимся в мире профессий, понимающим значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы» [6, с. 3]. Требования к личностным результатам включают готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, способность строить жизненные планы (п. 9, раздел II). Личностные результаты предполагают формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений, с учётом устойчивых познавательных интересов, а также на основе формирования уважительного отношения к труду, развития опыта участия в социально значимом труде. В предметной области учащиеся продолжают изучение «Технологии» с целью формирования представлений о

мире профессий, изучения технологий и их востребованности на рынке труда.

Основным источником получения знаний о профессиональной деятельности и выборе профессии в Стандарте выступает программа воспитания и социализации, именно здесь выделены такие направления как социализация и профессиональная ориентация, формирование готовности обучающихся к выбору направления своей профессиональной деятельности в соответствии с личными интересами, индивидуальными особенностями и способностями, с учётом потребностей рынка труда. Вопросы самоопределения и профориентации в программе представлены достаточно широко. Прежде всего, предполагается создать условия для формирования у обучающихся мотивации к труду, потребности к приобретению профессии. Отрадно отметить, что данное положение нашло отражение в программе, так как внутренние и внешние мотивы лежат в основе выбора и формирования мотивации уже на этапе основной школы, и являются важным компонентом процесса профессионального самоопределения личности.

В результате освоения программы учащийся получит опыт овладения способами и приемами поиска информации, связанной с профессиональным образованием и профессиональной деятельностью, поиском вакансий на рынке труда и работой служб занятости населения. На наш взгляд, это расширит его возможности, позволит более объективно оценить потребности в специалистах на рынке труда, составить представление о перспективах своего будущего образования и будущей профессиональной деятельности. Скорее всего, эти перспективы будут еще достаточно неопределенными, мутными, нечеткими, но важным является сам факт получения опыта выбора, принятия решения относительно своей карьеры и профессионального будущего.

Программа предполагает создание условий для профессиональной ориентации подростков через систему работы педагогов, психологов, социальных педагогов; сотрудничество с базовыми предприятиями, учреждениями профессионального образования, центрами профориентационной работы; совместную деятельность обучающихся с родителями (законными представителями)

ми). Кроме психолого-педагогической поддержки, важную роль в этой работе играет информирование учащихся об особенностях различных сфер профессиональной деятельности, социальных и финансовых составляющих различных профессий, особенностях местного, регионального, российского и международного спроса на различные виды трудовой деятельности. Получая более широкий комплекс различного рода информации из разнообразных источников, различных сфер деятельности, личность получает возможность комплексно и объективно оценить плюсы и минусы, преимущества и риски того или иного рода деятельности.

Использование средств психолого-педагогической поддержки обучающихся и развитие консультационной помощи в их профессиональной ориентации позволит на практике реализовать идею комплексной поддержки процесса профессионального самоопределения личности. Данный комплекс также может включать систему диагностики профессиональных склонностей и профессионального потенциала обучающихся, их способностей и компетенций, необходимых для выбора профессии и продолжения образования (в том числе компьютерного профессионального тестирования и тренингов в специализированных центрах).

Результатом освоения основной образовательной программы для участников образовательного процесса является возможность овладения ключевыми компетенциями, которые составляют основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире профессий, а также формирование социально-профессиональных ориентаций.

В Стандарте предлагается создать такие психолого-педагогические условия реализации основной образовательной программы основного общего образования, которые бы обеспечили:

- вариативность направлений психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса.

- диверсификацию уровней психолого-педагогического сопровождения – индивидуальный, групповой, уровень класса, уровень учреждения;

- вариативность форм психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса, где возможны следу-

ющие формы – профилактика, диагностика, консультирование, коррекционная работа, развивающая работа, просвещение, экспертиза.

Все вышеперечисленные составляющие позволяют говорить о психолого-педагогическом сопровождении как о концептуальном понятии, принятом в науке и имеющем определенную структуру и критерии.

В толковом словаре русского языка «сопровождать» означает идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого [3, с. 145]. В соответствии с этим сопровождение личности по ее жизненному пути – это движение вместе с ним, рядом с ним. В контексте наших рассуждений сопровождение определяется как помощь субъекту развития в совершении самоопределения, формировании ориентационного поля, ответственность за действия в котором несет сам субъект. На всех этапах обучения возникает необходимость в психолого-педагогическом сопровождении, решаются задачи адаптации к новым условиям деятельности и взаимодействия (и при поступлении в школу, и в процессе обучения), поддержки в решении задач личностного, профессионального и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития, помощи в решении личностных проблем, проблем социализации и профориентации.

Функции и задачи психолого-педагогического сопровождения на этапе ранней юности расширяются и несколько изменяются. Важно помочь обучающемуся рассмотреть все возможные варианты и пути личностного развития, предоставить максимально полную информацию о нем самом и окружающем мире, в том числе мире профессий, для того, чтобы выбор профиля обучения в старших классах был мотивирован и соответствовал интересам и способностям школьника.

Опрос старшеклассников показал, что выбор делается зачастую неосознанно, молодой человек опирается на внешние факторы мотивации, тогда как внутренние мотивы личности в отношении выбора профессионального пути могут быть еще не сформированы.

Грамотное целенаправленное психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения на всех этапах

получения образования от начальной школы до этапа профессиональной подготовки обеспечит возможность формирования мотивированного на успех, эффективного, высококвалифицированного специалиста на рынке труда, что является одним из приоритетных направлений развития российского общества.

Библиографический список

1. Асадуллин Р. М., Терегулов Ф. Ш. Человек как предмет педагогики и педагогической антропологии // Сибирский педагогический журнал – 2011. – № 1 – С. 49–64.

2. Базарова Т. С. К вопросу о профессионализации студентов // Философия образования. – 2010. – №1(30) – С. 240–245.

3. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. С. А. Кузнецова. – СПб., 1998. – 2-е изд. СПб. – 2000 – 320 с.

4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. – М., 2008. – [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ifap.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf>

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения. – М.: Просвещение – 2010. – 32 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования второго поколения. – М., 2010. – 50 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>

Максимова Жанна Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики филиала Кемеровского государственного университета в г. Анжеро-Судженске, maks.js@mail.ru, Анжеро-Судженск

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В статье рассматривается возможность формирования правовой компетенции бакалавров педагогики в условиях модернизации высшего образования. Анализируется понятие «правовая компетентность» и основные факторы формирования правовой компетентности. Показана важная роль социокультурной среды вуза в развитии правовой активности студентов.

Ключевые слова: правовая компетентность, правовая подготовка, междисциплинарная интеграция, социокультурная среда.

Maksimova Zhanna Sergeevna

Candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of chair of psychology and pedagogics of the branch of Kemerovo State University in Anzhero-Sudzhensk, maks.js@mail.ru, Anzhero-Sudzhensk.

FORMATION OF THE LEGAL COMPETENCE OF PEDAGOGICS BACHELORS

Abstract. The article considers the possibility of forming of legal competence in the training system of teachers in the conditions of modernization of higher education. The article offers the analysis the concept of «legal competence» and the main factors of its forming. The important role of social – cultural environment of the university in the development of independent legal activity of students was shown.

Key words: the legal competence, legal training, interdisciplinary integration, social – cultural environment.

Интеграция российского высшего образования в единое европейское образовательное пространство определила переход на двухуровневую систему образования и поставила перед высшим профессиональным образованием задачу проектирования компетентностной модели выпускника вуза, отражающей междисциплинарные требования к результату образования.

Реализация данной модели вузами требует: разработку содержания дисциплин, выделяющего из обширного объема знаний умений и навыков типовые проблемы и задачи, решение которых требует профессия; поиск таких технологий диагностики результатов освоения дисциплины, которые соответствуют трудоемкости дисциплины и приобретаемым компетенциям.

Предметом данной статьи является рассмотрение в контексте перечисленных задач сущности правовой компетентности бакалавров педагогики, специфики ее развития,

возможности организации социокультурной среды вуза, способствующей формированию правовой компетентности.

В научно – педагогическом сообществе России все еще велик разброс мнений относительно трактовки терминов компетентность, педагогическая компетентность и правовая компетентность педагога. Приведем ряд определений термина правовая компетентность, используемых в диссертационных исследованиях последнего десятилетия.

Правовая компетентность – интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности компетенций в правовой области знаний, в способности оказывать активное влияние на процесс развития и саморазвития социально – ценностных характеристик личности учащихся, предупреждать и устранять противоправные проявления поведения учащихся. Структура правовой компетентности включает ценностный, когнитивный, коммуникативный и рефлексивный ком-

поненты. Уровни развития: интуитивный (низкий); нормативный (средний); активный (высокий); креативный (высший) [3, с. 4].

Правовая компетентность – готовность применять систему правовых знаний и умений в осуществлении социально-правовой защиты детства, правового воспитания обучающихся. Структура правовой компетентности: мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативный и деятельностно-рефлексивный компоненты [4, с. 3].

Утверждение в 2009 году квалификационных характеристик должностей работников образования законодательно закрепило понятия компетентность, профессиональная, информационная, правовая компетентность и др. В этом документе под компетентностью понимается качество действий работника, обеспечивающих адекватное и эффективное решение профессионально значимых предметных задач, носящих проблемный характер, а также готовность нести ответственность за свои действия. Правовая компетентность – качество действий работника, обеспечивающих эффективное использование в профессиональной деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти для решения соответствующих профессиональных задач [2, с. 2].

Рассматривая все перечисленные определения можно сделать следующие замечания. Сущность, структура, уровни формирования правовой компетентности педагога, взаимосвязь с другими педагогическими компетенциями понимаются исследователями неоднозначно и основная причина многообразия мнений – недостаток фундаментальных знаний о личности в современной науке. По-нашему мнению, нельзя определять правовую компетентность педагога как способность оказывать влияние на процесс развития и саморазвития социально – ценностных характеристик личности учащихся. Также нельзя определять правовую компетентность педагога как способность осуществлять правовое воспитание, предупреждать и устранять противоправные проявления поведения учащихся. Поскольку, безусловно, эффективное выполнение перечисленных видов педагогической деятельности требует, не только сформированности всех профессиональных, общекультурных компетенций

педагога, но и сформированного опыта социально – ценностной деятельности личности студента, что возможно только при определенных педагогических условиях.

Принимая во внимание дискуссионность термина, правовая компетентность педагога в качестве рабочего примем следующее определение: правовая компетентность педагога – готовность соблюдать и защищать права педагогов, обучающихся, их родителей или законных представителей способами, предусмотренными законом.

Формирование правовой компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки происходит: в процессе учебной деятельности по освоению дисциплин, содержащих правовые знания; в процессе реализации социально-правовой активности личности; в процессе деятельности студента в период педагогической практики; в процессе самообразования и профессионального самовоспитания.

Итак, рассмотрим возможность формирования правовой компетентности в процессе учебной деятельности по освоению дисциплин, содержащих правовые знания с учетом перехода на ФГОС ВПО третьего поколения. На сайте координационного совета учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы доступны ПрООП бакалавриата по направлению подготовки 050100 педагогическое образование различных профилей. Обзор ПрООП бакалавриата показал, что правовая подготовка бакалавров педагогики реализуется в процессе изучения дисциплины «Образовательное право» (трудоемкость 72 часа из них 36 аудиторных), входящей в вариативную часть гуманитарного, социального и экономического цикла. Сравнение рабочих программ дисциплин «Образовательное право» различных вузов показало в основном их идентичность программе «Нормативно-правовое обеспечение образования» рекомендованной Министерством образования РФ для направлений педагогического образования и утвержденной еще в 2004 году. Содержание программы состоит из 11 обширных разделов и предлагает для рассмотрения весь массив образовательного законодательства РФ, включая нормы гражданского, трудового и административного права, а также основные правовые акты международного обра-

зательного законодательства при 36 часах аудиторной работы. Учитывая объем динамично меняющегося образовательного законодательства, большой набор отраслевых и подзаконных актов, планируемое утверждение Кодекса РФ об образовании, а также то, что студенты педагогических специальностей заинтересованы, прежде всего, в изучении дисциплин профессионального цикла становится понятно, что данная программа является ориентиром для непрерывного профессионального самообразования.

С другой стороны, в последние годы наблюдается усиление процесса правовой институционализации в сфере правового регулирования образовательных отношений. Можно констатировать в образовании развивается качественно новая социальная – правовая ситуация, что подтверждают многочисленные факты. Например, при Минобрнауки создан Федеральный Центр образовательного законодательства. На его сайте доступны результаты исследований в области образовательного права, а также решения конституционного суда, судов общей юрисдикции о защите прав обучающихся. На федеральном сайте (и некоторых региональных сайтах) прокуратуры РФ подводятся итоги проверок исполнения законов в сфере образования. Происходит становление института уполномоченного по правам ребенка как инструмента независимого государственного контроля. Создан Общественный совет при Минобрнауки России, который на своем сайте размещает общественные экспертизы проектов нормативных правовых актов. С целью обеспечения демократизации образования, оперативного решения вопросов, возникающих в образовательных отношениях, регулярно органы управления образованием всех уровней организуют работу «горячих линий». Эта новая правовая реальность должна получить адекватное отражение в процессе правовой подготовки будущих педагогов.

Решение данного вопроса, на наш взгляд, возможно при выполнении следующих условий: актуализации школьных базовых правовых знаний; обеспечение междисциплинарной интеграции курсов, содержащих знания из области образовательного права; усиление практической направленности содержания правовой подготовки.

Первое условие – актуализация школьных базовых правовых знаний. Стандарт среднего (полного) общего образования по праву (изучается с 6-го по 11-ый класс в курсе «Обществознание») включает внушительный список разделов. Приведем лишь некоторые темы, знания которых нужно актуализировать в процессе правовой подготовки будущего учителя. Система российского права, правила приема в образовательные учреждения профессионального образования, порядок оказания дополнительных платных образовательных услуг, порядок приема на работу, заключения и расторжения трудового договора, основные правила и принципы гражданского процесса, международная защита прав человека [5, с. 84–131].

Результаты ЕГЭ по обществознанию входят в перечень вступительных испытаний в образовательные учреждения высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование. Результаты входного контроля знаний по дисциплине «Образовательное право» и результаты ЕГЭ по обществознанию связывает положительная корреляция, что подтверждает возможность актуализации школьных базовых правовых знаний в процессе профессионального педагогического образования.

Второе условие – обеспечение междисциплинарной интеграции. Базовая часть профессионального цикла всех ПроОП предусматривает изучение дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» (трудоемкость 72 часа), содержащей требования к безопасности в сфере педагогической профессиональной деятельности. Законодательные и правовые акты в области безопасности и охраны здоровья субъектов образовательного процесса – необходимый материал по установлению межпредметных связей.

Дисциплина «Экономика образования» (трудоемкость 72 часа), входящая в состав базовой части гуманитарного, социально и экономического цикла знакомит студентов с правами образовательных учреждений в отношении объектов собственности, с нормативно-правовым обеспечением бюджетного финансирования в сфере образования.

Содержание дисциплины «Педагогика»

(базовая часть профессионального цикла, трудоемкость 360 часов) включает многие вопросы, входящие также в содержание дисциплины «Образовательное право». В разделе «Управление системой образования» – лицензирование, аттестация и государственная аккредитация в сфере общего и профессионального образования, система образования и принципы государственной политики в сфере образования, аттестация, повышение квалификации. В разделе «Дидактика» – структура и функция государственного образовательного стандарта, уровни образовательных программ и формы получения образования. С правовыми механизмами обеспечения ЕГЭ студенты – будущие учителя предметники – знакомятся и в курсе дидактики и в курсах предметных методик. В итоге, исключая темы, дублируемые в других дисциплинах, получим совокупность вопросов, которые реально освоить за 36 аудиторных часов.

Третье условие – усиление практической направленности процесса освоения содержания дисциплины «Образовательное право». Для этого необходимо выделение типовых задач, описывающих личностно значимые ситуации реализации прав или затруднений в пользовании своими правами. При решении этих задач студенты получают опыт правового поведения в конкретных конфликтных образовательных ситуациях [1]. В качестве типовой задачи также возможно рассматривать реальный педагогический конфликт, не получивший разрешения средствами профессиональной этики, и приведший к судебному разбирательству. Названные выше информационные ресурсы предоставляют разнообразный юридический материал для выделения таких задач в различных образовательных отношениях: педагог и ученик, педагог и родители, педагог и образовательное учреждение, образовательное учреждение и родители и т. д.

В формировании правовой компетентности будущих учителей важную роль может и должна играть социокультурная среда вуза. Сегодня в системе высшего образования существуют разнообразные по форме студенческие объединения: профсоюзная организация студентов, студенческие советы, студенческие парламенты и др. Статус студенческого объединения определяется

«Положением о студенческом самоуправлении». Статус и порядок формирования руководящего органа профсоюзной организации студентов определяется коллективным договором на основе Федерального закона «О профессиональных союзах, их правах и гарантиях деятельности» и Уставом профсоюзной организации.

В настоящее время во многих вузах совместно существуют профсоюзная организация студентов и общественное студенческое объединение статус и приоритеты деятельности, которых определяются трёхсторонним соглашением с администрацией образовательного учреждения. Однако обзор, имеющегося сегодня опыта организации воспитательной работы вузов и студенческого самоуправления, практической деятельности студенческих объединений (по материалам сайтов вузов, СМИ и собственных исследований) показывает что вопросы, решаемые самостоятельно студентами связаны главным образом с организацией досуга, культурно-просветительских, спортивных мероприятий в отдельных случаях с предоставлением льгот различным категориям учащихся.

По-нашему мнению, важнейшим фактором, определяющим модель будущего социального поведения личности должно стать развитие правовой активности (как элемента социальной активности). Начальным реальным инструментом развития правовой активности будущих учителей является их правотворческая деятельность, сначала в рамках учебной деятельности в процессе освоения дисциплины «Образовательное право» и затем в практической деятельности студенческих объединений.

В контексте данной статьи под правотворческой деятельностью студентов будем понимать в единстве процессы изучения, разработки, обсуждения и принятия нормативных локальных актов образовательных учреждений. Практика преподавания курса «Образовательное право» показывает, что работа над такими документами как «Положение о студенческом самоуправлении», «Положение о вселении в студенческое общежитие», «О порядке перевода студентов на бюджетную форму обучения [6] и т. д. не оставляют равнодушными даже пассивных в учебной деятельности студентов. Разумеет-

ся, это может быть и создание части локального акта. Например, критерии рейтинговой шкалы по оцениванию самостоятельной работы студентов в положении «О промежуточной аттестации» или пункт о правах и обязанностях студентов в уставе образовательного учреждения.

С позиций личностно-ориентированного педагогического образования (научная школа В. А. Сластенина) организация обучения в высшей педагогической школе предполагает, прежде всего, развитие субъектных качеств, механизмов самореализации личности студента как будущего профессионала. Вне всякого сомнения, такой вид учебной деятельности как обсуждение критериев балльно-рейтинговой шкалы по оцениванию результатов обучения, разработка и принятие нормативных локальных актов образовательных учреждений – необходимое условие построения личностно-ориентированного образовательного процесса.

Обобщая изложенное, можно заключить, что формирование правовой компетентности бакалавров педагогики в условиях модернизации высшего образования требует организационно-методического обеспечения следующих процессов: корректировки содержания правовой подготовки будущих учителей посредством междисциплинарной

интеграции и усиления практической направленности; построения социокультурной среды вуза, создающей возможности для реализации правовой активности.

Библиографический список

1. Агеишкіна Н. А. Защита интересов школьников и студентов при получении образования. – М.: Издательство «Омега-Л», 2008. – 130с.
2. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. Приложение к Приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 14. 08. 2009 № 593 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.edu.ru> (дата обращения: 16.03.2011).
3. Коротун А. В. Формирование правовой компетенции у будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2010. – 32 с.
4. Серяева И. Ю. Формирование правовой компетентности студентов университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2005. – 34 с.
5. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть II. Среднее (полное) общее образование. – М., «Официальные документы в образовании». – № 26, 2004. – 230 с.
6. Феклин С. И. Нормативные правовые и локальные акты в сфере образования: методическое пособие. – М.: Арсенал образования, 2009. – 125 с.

УДК 378+37.0+159.9

Васильев Леонид Иванович

Кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора филиала по научной работе Московского государственного университета технологий и управления им. К. Г. Разумовского в г. Мелеуз, vasiljev-li@narod.ru, Мелеуз

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАЗВЕРТКА САМООРГАНИЗУЮЩЕЙСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ¹

Аннотация. В статье обоснован процесс самоорганизующейся образовательной деятельности студентов. Автор статьи, на основе методологии синергетики, отразил его специфику в виде цикла: равновесность – открытость – неравновесность, нелинейность – точка бифуркации – относительно стабильное развитие. Этот подход позволяет рассмотреть становление механизма самоорганизующейся образовательной деятельности студентов в контексте развития психической сферы личности – в единстве трех ее компонентов: мышления, чувств и действий.

Ключевые слова. Самоорганизующаяся образовательная деятельность студентов, синергетика, равновесность, открытость, неравновесность, нелинейность, хаос, точка бифуркации.

Vasilyev Leonid Ivanovich

Candidate of pedagogical science, a university reader The Razumovskiy Moscow State University of Technology and Management, branch of an institute in Meleuz, vasiljev-li@narod.ru, Meleuz

PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SWEEP OF STUDENTS' SELF-ORGANIZING EDUCATIONAL ACTIVITIES

Abstract. The article exams the process of self-organizing educational activities of students. On the base of synergetic methodology the author reflects its specific features in the following cycle: equilibrium – openness – non-equilibrium, non-linearity – the bifurcation point – a relatively stable development. This approach allows considering the formation mechanism of students' self-organizing educational activities in the context of the personality's development of the mental sphere – in the unity of its three components: thinking, feeling and action.

Key words: Students' self-organizing educational activities, synergetics, equilibrium, openness, non-equilibrium, non-linearity, chaos, point of bifurcation.

Настоящий период характеризуется существенными изменениями в общественно-политической и социально-экономической жизни современной России. В данной ситуации традиционная концепция образования, основанная на передаче определенного объема знаний, умений и навыков сменяется

новой, выдвигающей на первый план развитие готовности студентов к самоорганизующейся образовательной деятельности. Самоорганизующаяся образовательная деятельность студентов рассматривается нами как целенаправленная, мотивированная, познавательная деятельность, направленная на

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ РБ «Урал: история, экономика, культура» в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие ключевых, базовых и специальных компетенций студентов технического вуза в условиях открытого нелинейного образовательного пространства. Проект №12-16-02002а/У (2012 – 2013).

развитие умений самостоятельно добывать знания и применять их в практической деятельности.

Актуальность обозначенной проблемы исследования детерминирована, на наш взгляд, существующими в системе высшего образования противоречиями:

- слабой изученностью потенциальных возможностей самоорганизующейся образовательной деятельности студентов и массовым переходом на двухуровневую модель высшего образования, предполагающую значительный объем самостоятельной работы студентов;

- отрывом логики усвоения учебного материала от закономерностей становления специалистов как субъектов профессиональной деятельности и необходимостью подготовки выпускника вуза, способного работать в сложных, непредсказуемых ситуациях;

- стремлением студентов к реализации индивидуальных образовательных траекторий, самореализации и доминирующей унификацией реальных форм и методов организации процесса обучения, т. е. неадекватностью структуры образовательного процесса вуза структуре развивающейся личности будущего специалиста.

Проведенный нами анализ различных точек зрения к проблеме самоорганизации образовательной деятельности студентов позволил нам выделить прежде всего личностно-ориентированный подход. По мнению А. Д. Ишкова, которое разделяется нами, это обусловлено тем, что характеристики системы самоорганизации человека существенно зависят от общего уровня его психического развития – интеллектуального, волевого, эмоционального, нравственного [2]. Следующим направлением, рассматривающим самоорганизующуюся образовательную деятельность студентов как процесс, состоящий из определенных этапов, на наш взгляд, выступает деятельностный подход. Данный подход позволяет изучить структуру процесса самоорганизации, т. е. установить связи между функциями и их влияние на успешность организации самостоятельной деятельности. По мнению Р. М. Асадуллина, И. А. Зимней, В. С. Ильина, В. А. Сластенина и других педагогический процесс как целостное образование представляет собой явление изменчивое, динамичное.

И чтобы понять картину динамики процесса, необходимо выявить то устойчивое, общее в целостном процессе, которое, проявляясь различно в конкретных ситуациях, обладает постоянством [2].

Теоретический анализ и опыт практической работы в вузе позволяет нам выдвинуть гипотезу о том, что преодоление студентами противоречий своего социально-личностного и профессионального развития возможно тогда, когда они будут вовлечены не в репродуктивную деятельность, а в самоорганизующуюся образовательную деятельность, в которой *органично* отражены семь функциональных компонентов процесса самоорганизации: целеполагание, планирование, исполнение, оценка, самоконтроль, коррекция, рефлексия. По содержанию эти компоненты соответствуют общему составу деятельности, определенному в работах П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и других отечественных психологов.

Моделирование процесса самоорганизации студента в единстве становления и развития всех компонентов целостной структуры деятельности создает основу для определения магистральных путей достижения образовательных целей личности. В этой логике самоорганизующаяся образовательная деятельность студентов рассматривается как динамичное развитие функциональной структуры в единстве и целостности, обладая которой студенты сумеют преобразовать и освоить все многообразные внешние воздействия, невольно создавая психологические барьеры нечувствительности и невосприимчивости к тому, что не отвечает стержневым характеристикам их личности [10].

На наш взгляд, наряду с личностно-ориентированным и деятельностным подходами, рассмотрение проблемы развития самоорганизующейся образовательной деятельности студентов, ее структурных компонентов следует осуществлять с позиций синергетики, что позволит углубить исследовательскую базу и получить значимые теоретические и практические результаты. Обращение к методологии синергетики, пишет Е. Г. Силяева [9], смещает акценты в изучении данной проблемы с феноменологической, результативной формы на динамическую – процессуальную область.

В работах многих ученых доказано, что

не все состояния создают предпосылки для развития личности. Эту функцию выполняют неравновесные состояния, имеющие высокую или низкую энергетическую составляющую. Поскольку педагогические системы и процессы сами являются сложными, открытыми и неустойчивыми системами, по этой причине исследование механизма самоорганизующейся образовательной деятельности студентов, динамики становления новообразований в структуре личности мы проводим с энергетической точки зрения. Этот подход позволяет рассмотреть становление педагогического механизма самоорганизующейся образовательной деятельности студентов в контексте развития психической сферы личности – в единстве трех ее компонентов: мышления, чувств и действий. Предмет и логика нашего исследования диктуют необходимость выявления их взаимосвязи, взаимообусловленности и взаимопроникновения на различных этапах процесса самоорганизации образовательной деятельности студентов (в зависимости от внешних и внутренних условий). Поэтому моделирование образовательного процесса требует рассмотрения его как непрерывного единого движения, как смену состояния системы, хода ее развития, как сочетание определенных действий по достижению какого-либо результата.

В процессе моделирования механизма самодвижения, саморазвития, самоорганизации студентов мы обратились к идее профессора Г. А. Глотовой, выраженной в виде «синергетической развертки» [1, с. 28–32] к процессу развития системы научных представлений педагога исследователя и состоящей из ряда стадий: закрытость, открытость, неравновесность, нелинейность, детерминированный хаос, стохастичность, неустойчивость, катастрофа. Учитывая, что процесс самоорганизующейся образовательной деятельности студентов имеет свою специфику, мы считаем возможным отразить его в виде цикла: равновесность (относительный порядок в знаниях, умениях студента) – открытость (обмен новой информацией при взаимодействии с преподавателями, другими студентами, работа с источниками учебной литературы, научными изданиями, интернет и др.) – неравновесность, нелинейность (стадия открытости переводит студента в не-

равновесное, нелинейное состояние) – точка бифуркации (развилка дальнейших путей развития) – относительно стабильное развитие.

Прежде чем перейти к конкретному рассмотрению предложенного выше цикла, необходимо отметить, что человек представляет собой типичную диссипативную систему, которая может существовать как физически, так и духовно только при условии постоянного обмена со средой (питание, дыхание, теплообмен, выделение, размножение, познание, производство утилитарных и духовных ценностей, общение и т. п.). Для образовательного пространства определяющими выступают познание, производство духовных ценностей, общение, что происходит при обмене, работе с информацией. Диссипативная структура человека представляет собой форму синтеза порядка и хаоса, поскольку такого рода образование взаимодействуя со средой, получает информацию и энергию, за счет которой продолжает сохранять свою упорядоченность, а с другой стороны, отбирает, рассеивает энергию среды, превращая ее в хаос. Это свойство диссипативной структуры человека позволяет рассматривать образование «нового порядка из хаоса».

Как было отмечено выше, активность студента в образовательном процессе может иметь разный энергетический уровень. За точку отсчета мы примем относительно равновесное состояние студентов, когда они еще не начали усваивать новые для них знания и способы деятельности. Действительно, опыт практической работы свидетельствует о том, что на начальном этапе изучения нового курса (дисциплины) познавательная сфера (ПС) у многих студентов находится в равновесном состоянии (в определенной степени в «закрытом»), где есть относительно упорядоченная система знаний и соответствующие умения, а также стабильное эмоциональное состояние. Анализируя проблему применения синергетического подхода к формированию знаний учащихся (например, на этапе изучения новой темы по учебнику в форме самостоятельной работы), Н. В. Остапчук, П. И. Самойленко отмечают, что «на первоначальной стадии степень понимания данной темы может быть охарактеризована как хаос, но „в море» хаоса образуется хотя бы одно образование с признаками

структуры знания. С течением времени число таких структур возрастает, некоторые из них разрастаются, вместе с тем будет происходить процесс объединения этих структур в еще большие, а некоторые из них будут просто распадаться» [8, с. 386–387]. Сказанное позволяет заключить, что в открытом образовательном процессе возникает единство хаоса и диссипативной структуры.

Теоретический анализ проблемы и опыт практической работы позволяют сделать предположение о том, что процесс изменения личностных характеристик начинается с перехода психической сферы студентов в «открытое» состояние, сопровождающееся энергетическим подъемом. На наш взгляд, логика использования средств воздействия на стадии «открывания» предусматривает активизацию у студентов поведенческих сторон, путем включения их в решение познавательных и значимых практических задач. На практическом уровне «открывание» ПС студента может осуществляться также в ходе коллективного разрешения проблемной ситуации (фронтально или в групповой форме). Данная стадия характеризуется значительным напряжением эмоционально-волевого компонента и зависит от уровня развития у студентов коммуникативной составляющей.

В результате прохождения стадии «открытости» происходит переход ПС студентов в «неравновесное» состояние. Согласно положениям синергетики, пребывание системы в неравновесном состоянии характеризуется нарастающим дисбалансом между «входом» (большим потоком слабоструктурированной, не в полной мере осознанной информации и как следствие создание познавательного пространства, которое заполнено „хаосом» знаний) и «выходом» (образование структур – зародышей с недостаточно выраженными признаками структуры знания). Сложность данной стадии обусловлена тем, что прежде чем усвоить (принять) информацию ее необходимо отобрать, изъять из внешнего окружения, преобразовать, структурировать, интериоризировать в различные личностные структуры. Следовательно, на данной стадии ПС студента оказывается переполненной достаточно большим объемом разрозненной информации (знаний), обладающей низкой степенью вероятности их

использования для решения практических задач. Из сказанного следует вывод о том, что на стадии неравновесности интеллектуальный компонент студентов утрачивает цельность и логическую упорядоченность, также на этом этапе происходит корректировка в ценностной структуре личности обучающихся, что сильно отражается на эмоциональной и поведенческой составляющих психической сферы.

Стадия «открытости» переводит студента не только в «неравновесное», но и в «нелинейное» состояние: слабые внешние флуктуации порождают значительные внутренние изменения системы. Нелинейность в мировоззренческом смысле характеризуется также многовариантностью путей эволюции, ее определенным темпом, а также необратимостью эволюционных процессов [4]. Б. А. Мукушев, анализируя основные компоненты структуры нелинейного мышления, в качестве базовой характеристики выделяет его способность к осознанию изменчивости, противоречивости, многовариантности, структурности и иерархичности явлений и процессов, происходящих в окружающем нас мире [5]. Это и позволяет выдержать те отрицательные эмоциональные перегрузки, которые обусловлены продолжающимся пребыванием в «неравновесном» состоянии, поскольку на стадии неравновесности, нелинейности интеллектуальный компонент студента характеризуется множеством разрозненных представлений, не образующих целостной, логически упорядоченной системы. Взаимодействие и взаимопроникновение в психическую сферу студента состояний «неравновесности» и «нелинейности» приводит к «выбросу энергии» в сторону значительной активизации студентов, что ведет к изменению отношений в системе «студент – студент», «студент – преподаватель», «студент – внешняя среда».

Из опыта практической работы нам известно, что малые внешние влияния (в т. ч. помощь со стороны преподавателя) не для всех студентов имеет высокий результат. У части студентов «хаос» не работает, он настолько бедный, что не может обеспечить энергию для самоорганизации. У студента не возникает внутреннего состояния *сомнения относительно выбора того или иного варианта*, система «процесс решения» не

является сенситивной относительно возможной минимальной помощи со стороны преподавателя. Вот почему важно организовать самостоятельную работу студентов, чтобы они сначала усвоили условие задачи, посмотрели, образно говоря, на нее с разных сторон, перебрали несколько вариантов решения. Во всех других случаях помощь преподавателя не будет результативной.

Таким образом, неравновесность, нелинейность – это специфические стадии, на которой, в процессе размышления, чтения и общения студентов в их психической сфере, начинается процесс рождения новых структур-зародышей учебных представлений, способных потенциально стать основой кардинальной трансформации ПС. Если мы «увеличим среду» структур-зародышей за счет тех фрагментов знаний, которые нужны будут для образования диссипативной структуры, то ее формирование будет происходить с меньшим умственным напряжением, с большей вероятностью формирования системности знаний. В соответствии с точкой зрения Е. М. Николаевой [7], процесс субъективирования содержания информации приводит к возникновению новых точек роста в структуре личности, усиливает структурную неоднородность, а значит, и неустойчивость, ведущую к зарождению нового порядка, который усиливает, развивает субъектность студента.

Стадии неравновесности, нелинейности подготавливает переход к точке бифуркации для данного студента. Это обусловлено, прежде всего тем, что систематически нарастают количественные характеристики ассимилированной в знаниевый компонент информации, тогда как степень ее упорядоченности, структурированности снижается. В следствии чего, в эмоциональном компоненте психической сферы возникают отрицательные настроения. В то же время активизируется поведенческая сфера личности, особенно такие действия как оценка, самоконтроль, рефлексия и волевая регуляция, а их синергия позволяет студенту выйти из состояния дискомфорта. Иначе говоря, проникновение в психическую сферу интеллектуальных и аффективных составляющих, характерных для стадий «неравновесности», «нелинейности», под усиливающимся давлением «аттрактора» в процессе обще-

ния с преподавателем, дальнейшей работы с литературой и размышлений над изучаемой проблемой может привести студента к моменту выбора варианта ее решения – в точку бифуркации, когда чувствительность системы обостряется до такой степени, что минимальное случайное воздействие может вызвать необратимый процесс, именуемый в синергетике «катастрофой». А здесь срабатывает «эффект бабочки», когда некоторый случайный фактор, совсем малые внешние влияния способны осуществить пуск процесса самоорганизации системы, т. е. приводит к тому, что разнообразные ранее разрозненные представления объединяются в новую, *упорядоченную структуру* (применительно к образовательной практике совсем маленькая подсказка решает познавательную проблему, студент быстро справляется с определенной задачей). В интеллектуальном компоненте психической сферы у студента возникает ощущение непосредственного усмотрения истины, уверенности в правильности найденного решения, в аффективном компоненте – переживание яркой эмоциональной разрядки и успокоения, а в поведенческом – рост функциональных способностей. При этом важно, чтобы новая организация образовательного процесса сумела когерентно соединить все входящие в него подструктуры и синхронизировать темп их эволюции. И эта новая траектория развития студента продлится до тех пор, пока новые флуктуации не приведут его в состояние очередной неустойчивости, а затем возникнет новая психическая структура.

Рассмотренная выше модель «синергетической развертки», способствует не только пониманию цикла самоорганизующейся познавательной деятельности студентов, а прежде всего, актуализирует необходимость изменения отношений участников образовательного процесса. По мнению А. С. Макаренко, именно отношения составляют цель педагогической работы. Как утверждает В. Н. Мясичев, процесс развития связан с тем, что новые уровни отношений характеризуются иными функционально-психическими структурами. Конкретные представления об объектах отношения сменяются абстрактными и принципиальными. Непосредственные внешние, ситуативные, конкретно-эмоциональные мотивы сменя-

ются внутренними, интеллектуально-волевыми. Но не только отношения активируют функцию, но и, наоборот, развивающаяся функциональная структура (целеполагание, планирование, исполнение, оценка, самоконтроль, коррекция, рефлексия) является условием реализации отношения: потребность, интерес мобилизуют функциональные возможности психической деятельности для удовлетворения потребностей и интересов, но этим уже создают новую потребность, удовлетворение которой поднимает на новую ступень функциональную характеристику на основе овладения новым опытом, новыми средствами деятельности. Стремление не только мобилизует, но и развивает, двигая к новым достижениям, которые создают новые стремления, и так далее [6, с. 217].

Таким образом, реализация цикла: равновесность – открытость – неравновесность, нелинейность – точка бифуркации – относительно стабильное развитие, посредством гибкой организации и регулирования образовательного процесса закладывают базис для развития студентов как субъектов деятельности. Такой подход дает возможность не передавать студентам знания в готовом виде, а создавать условия для их открытия, используя современный дидактический инструментарий познания. Организованный в русле изложенной выше логики образовательный процесс, включает студента в позицию активного участника познавательной деятельности, способного совместно с преподавателем, а затем самостоятельно ставить цели, намечать способы их достижения и организовывать процесс сотрудничества, сотворчества, адекватно оценивая собственную и совместную учебную деятельность с другими студентами. В итоге, процесс самоорганизующейся образовательной деятельности студентов приводит к возникновению новых структурно-личностных свойств и качеств разной степени устойчивости.

Библиографический список

1. Глотова Г. А. «Синергетическая метафора» в педагогической психологии // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – 2011. – №8. – С. 28-32.
2. Ильин В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс). – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
3. Ишков А. Д. Развитие уровня самоорганизации профессиональной деятельности. Психическая самоорганизация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www11.mgsu.ru/the_implementation_of_the_agreement_with_the_association_of_moscow_vuzo/year_2009/2009_4/full_versions/11.4.1.12_3.pdf (дата обращения 22.01.2012).
4. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. – СПб.: Алетейя, 2002. – 414 с.
5. Мукушев Б. А. Проблемы формирования нелинейного стиля мышления личности // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – 2009. – №4. – С. 15–22.
6. Мясцев В. Н. Психология отношений. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. – 368 с.
7. Николаева Е. М. Теоретико-методологические и мировоззренческие основания синергетической концепции социализации // *Инновации в образовании*. – 2008. – № 3. – С. 57–66.
8. Остапчук Н. В., Самойленко П. И. Применение синергетического подхода к формированию знаний учащихся // *Сборник научных трудов XII Международной научно-методической конференции. Управление качеством обучения в системе непрерывного профессионального (в контексте Болонской декларации)*. – Выпуск 10. – Ч. 1. – М.: МГУТУ, 2006. – 456 с.
9. Силаева Е. Г. Формирование культуры личности специалиста: синергетический подход // *Сибирский педагогический журнал*. – 2006. – №5. – С. 125–128.
10. Якобсон П. М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности. // *Психологический журнал*, 1982. – № 4. – Т. 2. – С. 141–149.

Колдаев Виктор Дмитриевич

Кандидат технических наук, доцент кафедры «Информатика и программное обеспечение вычислительных систем» Национальный исследовательский университет Московский институт электронной техники, koldaev.v@mail.ru, Москва

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье представлены основные идеи мониторинга и оценки качества образовательных услуг в университете. Приведены обоснования педагогической квалиметрии как наиболее полного и практико-ориентированного подхода к проблеме оценивания объектов различной природы. Рассмотрена методология измерения и оценивания качества деятельности образовательных систем и предложены варианты оценки качества образовательных услуг.

Ключевые слова: мониторинг, качество, оценка, критерии, квалиметрия, образовательный процесс, информационные технологии в образовании, компетентностный подход.

Koldaev Victor Dmitrievich

PhD in engineering, associate professor of Department «Information and software computer systems» National Research University Moscow Institute of Electronic Technology, koldaev.v@mail.ru, Moscow

USING TECHNOLOGY QUALIMETRY FOR IMPROVING THE QUALITY OF PREPARATION OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. The article presents the main ideas of monitoring and assessing the quality of educational services at the university. Provide evidence for the the pedagogical qualimetry as the most complete and practical-oriented approach to the problem of estimation of objects of different nature. Methods of measuring and evaluating the quality of educational systems, and include options for assessing the quality of educational services.

Keywords: monitoring, the quality, assessment, criteria, qualimetry, educational process, information technology in education, the competence approach.

Современное общество находится на той стадии развития, когда качество предоставляемых услуг оценивается в большей степени, чем их количество. Это приводит к разработке теоретико-методологических подходов и практических рекомендаций по совершенствованию механизма повышения качества образовательных услуг посредством мониторинга интегральных показателей. Проблему качества образования и его управления исследовали многие ученые: системы контроля образования (В. С. Аванесов, С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, В. И. Байденко, В. П. Беспалько, В. И. Васильев, И. А. Зимняя, В. М. Кадневский, В. А. Караковский, Г. С. Ковалева, А. И. Кочетов, В. С. Лазарев, И. Я. Лернер, П. И. Пидкасистый, В. М. Полонский, М. М. Поташник, Н. А. Селезнева, В. М. Соколов, А. И. Субетто, А. Г. Шмелев, В. А. Шухардина, Е. А. Ямбург и др.); тео-

рию тестологии и квалиметрии (А. Анастаси, К. Ингенкамп, Д. Н. Кеттелл, В. И. Огорелков, Г. С. Ковалева, Е. А. Михайлычев, М. Б. Чельшкова и др.); педагогическую диагностику (С. С. Андреев, Л. В. Загрекова, В. А. Исаев, В. А. Кальней, А. Н. Майоров, Л. В. Макарова, В. П. Мизинцев, Б. У. Родионов, А. О. Татур, С. Е. Шишов и др.).

В настоящее время в России используются три модели управления качеством образовательных услуг, основанные на следующих концепциях: 1) оценочный подход управления качеством деятельности университета (*SWOT*-анализ); 2) концепция всеобщего менеджмента качества (*TQM*); 3) подход, основанный на требованиях международных стандартов качества *ISO 9000:2000*. Общероссийская система оценки качества образования (ОСОКО) создана для получения объективной информации о состоянии системы образования на различных уровнях

и тенденциях её развития: наличие образовательных стандартов; обеспечение автономии образовательных учреждений при сертификации систем менеджмента качества; использование многоуровневого системного моделирования и исследований проблем качества образования; совершенствование системы оценки качества образования на основе сочетания внутренней и внешней оценки. Большинство методов оценивания являются экспертными, причем, 80% из них осуществляется профессиональными экспертами (экзаменаторами, членами аттестационных комиссий, аудиторами, менеджерами), а остальные 20% методов осуществляются респондентами в ходе анкетирования [1].

Система оценки качества (S_r) образовательной услуги определяется как:

$$S_r = \langle S_b, O_b, B_s, \theta_{sr} \rangle,$$

где S_b – субъект оценки (государство, работодатели, профессорско-преподавательский состав (ППС), студенты); O_b – объект оценки (качество образовательных процессов, качество студентов, качество ППС, качество управления деятельностью); B_s – база оценки (эталонное базовое качество: образовательных процессов, студентов, ППС, управления деятельностью); θ_{sr} – методы оценки (способ выработки ценностного суждения: методы оценки, используемые внешними и внутренними потребителями).

Критерии оценки – это некоторый измеритель, который определяет ту или иную выраженность параметров, обладающих следующими свойствами: *валидность* (точное соответствие предъявляемых контрольных заданий целям контроля); *релиабельность* (степень точности, с которой может быть измерен тот или иной признак); *объективность* (обеспечение условий контроля, при которых удаётся исключить субъективизм оценки со стороны преподавателя).

Наиболее полным и практико-ориентированным подходом к оцениванию качества деятельности высших учебных заведений является *педагогическая квалиметрия*, состоящая из последовательно взаимосвязанных действий: *анализа и синтеза* (выделение в изучаемом объекте частей, оценку роли и место каждой части, установление связей между частями); *целеполагания и планирования*, являющихся необходимым условием развития педагогических систем; *организа-*

ционной деятельности (выполнение принятых решений, отбор форм и методов предстоящей деятельности и соотношение их с реальными условиями и возможностями); *контроля качества* (процесс соизмерения фактически достигнутых результатов с запланированными); *количественной оценки* (отношение показателя качества рассматриваемого педагогического объекта к показателю качества объекта, принятого за эталон) [3; 4].

Учет этих положений позволил обосновать системообразующую роль информационно-аналитической среды университета в структуре обеспечения качества профессиональной подготовки и определить уровни ее проектирования (управленческий, технологический, деятельностный).

На управленческом уровне реализуется технологическая цепочка: «*прогнозирование – планирование – организация – стимулирование – регулирование – контроль – коррекция и анализ*». Качество определяется обеспечением стратегических направлений развития образовательного процесса в целом. *На технологическом уровне* реализуется технологическая цепочка: «*мотив – цель – содержание – формы – методы – результаты*». Качество определяется уровнем интеграции всех составляющих образовательного процесса (цели, программы, ожидаемый результат, стратегические задачи, прогнозы). *На деятельностном уровне* реализуется технологическая цепочка «*мотивы – познавательная деятельность – самоконтроль – результат*». Качество определяется уровнем сформированности структуры саморегулирования субъектов образовательного процесса [2].

В учебной деятельности высших учебных заведений применяются следующие современные методы управления качеством: 1) *методология IDEFO* – предназначена для представления процессов, связанных с обучением и анализом требований к ним через описание входов, выходов, управления и ресурсов; 2) *метод «Шесть сигм»* – статистически измеряет и демонстрирует отдельную характеристику процесса, при которой студент оценивает степень затрат всех ресурсов на выполнение, исправления или переделку своих письменных работ; 3) *методы Г. Тагути* – предназначены для управления

качеством системы через робастное проектирование, при котором характеристики (технологии) процесса минимально чувствительны к факторам, вызывающим вариабельность: *отношение «сигнал/шум»* (все результаты студентов анализируются через среднее и среднеквадратичное отклонение, а их отношение показывает уровень усвоения материала); *функция «Qualcost»* («Цена-качество») учитывает в учебном процессе затраты времени на выполнение письменных (проверяемых) домашних заданий.

Для анализа образовательного процесса помимо этого используются статистические методы: контрольные листки, контрольные карты Шухарта, расслоение (стратификация), диаграммы связей, причинно-следственные диаграммы (диаграммы Исикавы), гистограммы, диаграммы Ганта [1; 2].

Педагогический мониторинг определяет систему сбора, обработки, анализа, хранения, распространения информации о результатах деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное отслеживание состояния, своевременную корректировку и прогнозирование развития. В зависимости от того, какой объект или какие качества объекта необходимо оценить, в квалиметрии используются различные методы и методики проведения оценки.

Для расчета рейтинга по специальности (R_c) используется формула:

$$R_c = \sum_{j=1}^l (R_{ij} \cdot K_{zn} \cdot K_{it})$$

где R_{ij} – рейтинг по дисциплине; K_{zn} – коэффициент значимости предмета (дисциплины) в учебном плане; K_{it} – коэффициент для определенного вида итогового контроля (госэкзамен, курсовая работа, экзамен, зачет).

Коэффициент значимости предмета (K_{zn}) соответствует значению, присвоенному квалификационной группе предметов: гуманитарные и социально-экономические дисциплины ($K_{zn}=0,8$); фундаментальные дисциплины ($K_{zn}=1,0$); профессионально-ориентированные ($K_{zn}=1,2$); предметы, выносимые на государственный экзамен ($K_{zn}=1,2$); курсовые работы ($K_{zn}=1,0$); дифференцированный или простой зачет ($K_{zn}=0,8$).

Долевое распределение трудоемкости (T) по учебной дисциплине отражается формулой:

$$T(100\%) = \text{СЛ}\%T + \text{СП}\%T + \text{СЛР}\%T + \text{СКР}\%T + \text{СПС}\%T,$$

где $\text{С}\%T$ – процент трудоемкости по секции (модулю) от общей величины трудоемкости (Л – лекции; П – практические занятия; ЛР – лабораторные работы; КР – курсовые работы; РС – самостоятельная работа).

После изучения дисциплины рассчитывается *общий коэффициент усвоения* (K_{us}) материала каждым студентом по формуле:

$$K_{us} = \sum_{i=1}^n K_{usv} / n,$$

где K_{usv} – коэффициент усвоения по i -й теме ($K_{usv} = A/P$, где A – число правильных ответов; P – число заданий в предлагаемых тестах); n – количество тем в дисциплине. При итоговом контроле знаний K_{us} учитывается следующим образом: при $K_{us} = (1,0 - 0,9)$ выставляется оценка «5»; при $K_{us} = (0,9 - 0,8)$ – оценка «4»; при $K_{us} = (0,8 - 0,7)$ – оценка «3»; при $K_{us} < 0,7$ – оценка «2».

Для измерения *степени обученности группы* (COI) студентов используется показатель: $COI = (n_5 \cdot 100\% + n_4 \cdot 64\% + n_3 \cdot 36\% + n_2 \cdot 16\%) / n$, где n_5 – количество полученных в результате тестирования пятерок; n_4 – количество четверок; n_3 – количество троек; n_2 – количество двоек; n – общее количество студентов. Вариатив моделей педагогических технологий, используемых в индивидуальных образовательных маршрутах, многопланов и ориентирован с учетом субъективных особенностей студентов. При этом *уровень креативности* (Y_{kp}) студентов подсчитывается по формуле: $Y_{kp} = K_p / K_n$, где K_p – количество решенных задач; K_n – количество креативных, нестандартно решенных задач.

Коэффициент эффективности деятельности преподавателя определяется исходя из набора показателей оценки качества его деятельности. Для определения коэффициента эффективности деятельности преподавателя (k_{cp}) экспертам предлагается мониторинговая карта, помогающая оценить следующие показатели: организационная культура; коммуникативная культура; методическая работа; инновационная деятельность; результаты деятельности (табл. 1). При экспертной оценке используется четырехбалльная шкала.

Для определения уровня эффективности деятельности преподавателя используется

следующая градация: ($k_{cp} \leq 0,35$) – недопустимый уровень; ($0,35 < k_{cp} \leq 0,55$) – критический уровень; ($0,55 < k_{cp} \leq 0,75$) – допустимый уровень; ($k_{cp} > 0,75$) – оптимальный уровень.

Таблица 1

**Оценка эффективности
деятельности преподавателя**

Средние данные по показателям преподавателя	Оценки экспертов			
	1	2	3	4
<i>O</i> – организационная культура				
<i>K</i> – коммуникативная культура				
<i>M</i> – методическая работа				
<i>I</i> – инновационная деятельность				
<i>P</i> – результаты деятельности				
Интегральный коэффициент по оценкам отдельного эксперта	1	2	3	4
$k_i = (O + K + M + I + P)/5$	k_1	k_2	k_3	k_4
Общий интегральный коэффициент $k_{cp} = (k_1 + k_2 + k_3 + \dots + k_n)/n$, где n – количество экспертов				

При оценке инновационной деятельности педагогического коллектива университета используются следующие показатели: количество преподавателей, которые разрабатывают и внедряют инновационные проекты ($P_{ит}$), количество созданных электронных образовательных ресурсов ($\mathcal{E}_{ор}$), количество печатных работ (P_p), количество преподавателей – участников профессиональных конкурсов (P_y). Коэффициент качества инновационной деятельности (I_k) коллектива определяется по формуле: $I_k = I_{k1} + I_{k2} + I_{k3}$,

$$\text{где}$$

$$I_{k1} = \frac{\sum P_{ит}}{\sum P};$$

$$I_{k2} = \frac{\sum \mathcal{E}_{ор} + \sum P_{p0} + \sum P_{p2} \cdot K_1 + \sum P_{p2} \cdot K_2 + \sum P_{p2} \cdot K_3 + \sum P_{p2} \cdot K_4}{\sum P};$$

$$I_{k3} = \frac{\sum P_{y2} \cdot K_1 + \sum P_{y2} \cdot K_2 + \sum P_{y2} \cdot K_3 + \sum P_{y2} \cdot K_4}{\sum P};$$

I_{k1} , I_{k2} , I_{k3} – составляющие качества инновационной деятельности; $P_{ит}$ – количество преподавателей, которые разрабатывают и внедряют инновационные проекты, элективные курсы, учебные программы, научно-методические темы; $\mathcal{E}_{ор}$ – количество созданных электронных ресурсов; количество печатных работ на уровне образовательного учреждения (P_{p0}), на уровне района (P_{p1}), на уровне города (P_{p2}), на уровне

РФ (P_{pf}), на международном уровне (P_{pm}); P_y – участие педагогов и администрации в профессиональных конкурсах: на уровне района (P_{yp}), на уровне города (P_{ye}), на уровне РФ (P_{yf}), на международном уровне (P_{ym}); коэффициенты значимости: $\kappa_1=1,2$; $\kappa_2=1,5$; $\kappa_3=2$; $\kappa_4=3$. Составляющая качества инновационной деятельности I_{k1} , незначительно отличается в университетах и составляет в среднем 0,48. Резко отличается показатель инновационной деятельности I_{k2} , это объясняется количеством созданных электронных ресурсов (максимальный показатель – 300; минимальный показатель – 30) и также количество печатных ресурсов (высокий – 250; низкий – 50). При исследовании качества инновационной деятельности образовательных учреждений средний коэффициент качества инновационной деятельности в исследовании составляет $I_k=4,02$ (самый высокий $I_k=10$; самый низкий $I_k=2$).

В ходе исследования методов педагогического мониторинга были установлены методологические и содержательные условия их применения при прогнозировании развития образовательных программ в университете. Была разработана модель процесса прогнозирования результатов обучения студентов, которая характеризуется последовательностью этапов: 1) разработка проекта (определение объекта, предмета, проблемы, цели, задач, гипотезы, периода осуществления, перспективы, средств, структуры, организации обучения); 2) построение исходной модели процесса обучения и определение её показателей; 3) построение исходной модели внешних факторов, влияющих на учебный процесс; 4) преобразование исходной модели студента в прогнозируемую; 5) преобразование исходной модели внешних факторов в прогнозируемую; 6) проверка достоверности прогнозируемых моделей; 7) выработка рекомендаций (нормативное прогнозирование) [2].

Свидетельство успешности эксперимента по внедрению качественных технологий обучения проявляется как в формальном результате в виде оценок, так и в выявленных личностных показателях достижений студентов. Исследование таких характеристик, как степень, характер и успешность включенности студентов в образовательный

Динамика компонентов готовности студентов к обучению

Уровень	Эмоционально-мотивационный компонент		Когнитивный компонент		Деятельностный компонент	
	Констатирующий этап	Формирующий этап	Констатирующий этап	Формирующий этап	Констатирующий этап	Формирующий этап
Низкий	40,2%	10,3%	50,4%	24,5%	48,4%	23,5%
Средний	48,6%	56,4 %	38,3%	53%	43,6%	54, 2%
Высокий	11,2%	33,3 %	11,3%	22,5%	8%	22,3%

процесс, позволяет выявить основные проблемы и стимулировать преподавателей на поиск более эффективных технологий обучения (табл. 2). У студентов экспериментальных групп наблюдалось общее повышение уровня академической успеваемости в 2–2,5 раза во всех образовательных областях. Результаты государственного экзамена демонстрируют успешность выпускников экспериментальных групп: отличных оценок больше на 24%; хороших оценок больше на 20%.

Динамика индивидуальной включенности выпускников экспериментальных групп в процесс выполнения дипломного проекта (их креативность) отражена в результатах защиты: в экспериментальной группе отличных оценок больше на 21,6%, хороших оценок больше на 17,4%.

Развитие университета посредством его активного участия в реализации системы менеджмента качества – это фактически инвестиции в будущее, это способ привлечь потребителя, готового инвестировать образование, и реальная основа для формирования собственных программ развития и

систем гарантии качества образовательных ресурсов.

Библиографический список

1. Гуськова Н. Д. Мониторинг качества образования // Стандарты и качество. – 2000. – № 5. – С. 86–88.
2. Логачев В. А. Система качества для образовательных услуг // Высшее образование в России. – 2001. – № 1. – С. 20–24.
3. Колдаев В. Д. Квалиметрический анализ качества субъектно-центрированных концепций образовательных услуг // «Развитие личности в современном российском обществе». Монография / Под общей ред. д.п.н., проф. Г. Ф. Гребенщикова. – М.: Издательство «Перо», 2011. – С. 134–167.
4. Колдаев В. Д. Технология адаптивного тестирования структурно-содержательной модели индивидуального образовательного маршрута студента вуза // «Избранные вопросы современной науки». Монография. / Под общей ред. д.п.н., проф. С. П. Акуниной. – М.: Изд-во «Перо», 2011. – С. 5–37.
5. Колдаев В. Д. Моделирование индивидуального образовательного маршрута студента в учебном процессе вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №3. – С. 68–73.

Виневская Анна Вячеславовна

Канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики начального обучения Таганрогского государственного педагогического института имени А. П. Чехова, annkurepina@rambler.ru, Таганрог

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ БАКАЛАВРА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье говорится о развитии и значении необходимого профессионального качества – профессиональной мобильности, которое является важным условием профессиональной подготовки бакалавра специального (дефектологического) образования.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, система профессиональной педагогической подготовки, бакалавр специального (дефектологического) образования.

Vinevsky Anna Vyacheslavovna

Ph. D., Associate Professor The pedagogics chair of elementary education, The Taganrog state teacher institute of a named after A. P. Chehov, annkurepina@rambler.ru, Taganrog

PROFESSIONAL MOBILITY OF THE BACHELOR OF THE SPECIAL EDUCATION

Abstract. This article is about the development and significance of professional mobility, which is important for training undergraduate special (defectology) education.

Keywords: professional mobility, system of professional pedagogical preparation, the bachelor special (defectology) formations.

В последние годы современной системе отечественного образования были предложены четкие траектории ее модернизации и реформирования, в связи с чем, педагогический тезаурус пополнился таким понятием, как бакалавр специального (дефектологического) образования. Таким образом, возникла объективная потребность в новой модели образования, изменении его содержания, использовании в процессе обучения будущих бакалавров новых технологий и методов обучения.

Выстраивание и апробация возникающих моделей обучения приводит к тому, что формируется потребность во введении новых терминов и понятий, которые могут быть заимствованы из различных наук. В педагогике не так давно стал фигурировать такой термин, как «мобильность», который педагоги заимствовали из социологии. Мобильность – понятие, которое широко используется сегодня не только в социологии, но и в науке, и технике. Изначально оно обозначало возможность быстрого реагирования на возникшие изменения, готовность к быстрой реакции и включению в какую-либо

деятельность. Широко известно такое понятие, как «социальная мобильность», которая обозначает переход людей из одних общественных групп в другие. Не так давно это понятие стало использоваться в педагогике.

В работах ряда авторов, например, Л. А. Амировой это понятие достаточно давно и успешно используется в педагогике вообще, и в профессиональной педагогике в частности. Так, в своих работах по изучению проблемы профессионально-педагогической мобильности, развитию профессиональной мобильности педагога в пространстве его личностной самореализации, по развитию профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования, автор подробно и обстоятельно исследует явление мобильности в современном образовании, выявляет и научно обосновывает «сущностные характеристики (целостность, комплементарность, когерентность) и структуру (активность, готовность, адаптивность, креативность) профессиональной мобильности педагога как ценностно-смыслового конструкта личности, на основе которого осуществляется диагностика уровней раз-

вития профессиональной мобильности педагога и проектирование процесса ее дальнейшего развития» [1, с. 135].

Мы разделяем позицию автора в том, что профессиональная мобильность педагога – требование времени. Профессиональная мобильность определяется средой, которая создается и формируется в зависимости от субъект-субъектного взаимодействия, целей деятельности субъектов, особенностей их личностей.

В этой связи заслуживает внимания позиция М. А. Пазюковой в том, что в высшем образовании конечная ориентация на подготовку исключительно специалиста, бакалавра или магистра сегодня недостаточна, важно обратить внимание на развитие личности студента – будущего учителя, способной адаптивно реагировать на меняющиеся условия культурно-образовательной среды и отличающейся креативностью, конструктивностью, готовностью к реализации любой формы профессиональной мобильности [3].

Достаточно подробно осветил вопрос профессиональной мобильности педагога в своих работах Н. С. Пряжников. Автор, опираясь на исследования ведущих ученых в этой области указывает на то, что профессиональная мобильность учителя – это интегративная характеристика личности, «объединяющая готовность и способность адаптироваться для совершения оптимальных действий по преобразованию образовательной сферы средствами педагогической деятельности в соответствии с содержанием профессиональной ситуации» [4, с. 178].

Мы согласны с позицией Б. М. Игошева в том, что «перед профессиональным образованием в первую очередь стоит задача подготовки социально и профессионально мобильных специалистов, психологически и инструментально готовых как к «горизонтальным», так и к «вертикальным» перемещениям в рамках социально-профессиональной структуры общества» [2, с. 14]. Это означает, что при подготовке современного бакалавра специального образования необходимо формировать и развивать в нем специальные профессиональные качества, например, умение организовать равные образовательные возможности для всех детей, т. е. как для детей, имеющих особые образовательные потребности, так и для детей, ко-

торых мы относим к усредненной категории «норма». Таким образом, перед будущим педагогом поставлен вопрос о его профессиональной, т. е. педагогической направленности и готовности менять специфику как своей деятельности, так и методы, формы и технологии работы, использовать новые средства обучения и организации педагогического процесса.

Таким образом, на сегодняшний день в педагогике накопилось достаточно теоретических и практических исследований, которые раскрывают сущность профессиональной мобильности педагога. Исследования Т. К. Гороховой, А. В. Мудрика, И. Л. Смирновой, А. Смит, П. А. Сорокина, Б. М. Игошева, А. И. Архангельского, Ю. Ю. Дворецкой и других ученых показывают высокую степень актуальности данного вопроса [4].

В приведенных контекстах профессиональной педагогической мобильности следует опираться на понимание того, что мобильность может осуществляться как в горизонтальных, так и в вертикальных векторах перемещения. Горизонтальный вектор – модификация специфики работы, вертикальный вектор – способность к управлению коллективом или другими крупными подразделениями. Таким образом, подразумевается, что современный выпускник педагогического вуза – бакалавр должен быть готов к изменению своего профессионального статуса.

Особенно остро вопрос профессиональной мобильности возникает в связи с введением новых государственных образовательных стандартов, в которых четко заявлено, что современный учитель должен уметь создавать равные возможности для всех детей, которых он обучает, включая одаренных детей и детей, имеющих ограниченные возможности жизнедеятельности и здоровья, а значит быть готовым быстро и технологично организовывать развивающее образовательное пространство, адаптировать информацию, качественно преобразовывать свой опыт. В особенной степени это касается бакалавра специального (дефектологического) образования.

Однако мы не можем говорить только о целенаправленном формировании профессиональной мобильности как личностного качества бакалавра в процессе образова-

ния. Главная ее особенность заключается изначально в сохранении педагогической направленности, так как базовой сущностью педагогической деятельности является именно направленность ее на личность ребенка, что стимулирует процессы саморазвития и самореализации педагога. В связи с этим профессиональная мобильность бакалавра вообще и бакалавра специального (дефектологического) образования в частности должна рассматриваться как социально созданный ценностно-смысловой конструкт личности, с помощью которого объединяются знания, умения, социальный опыт, личностные качества и способности педагога, его профессиональная направленность. Мобильность бакалавра – будущего педагога специального образования становится одним из показателей профессионального развития личности, ее готовности к обновлениям, к работе в новом информационном и образовательном пространстве.

И здесь встает вопрос: как, какими педагогическими средствами можно решить эту образовательную задачу. Нам видится, что перспектива решения этой образовательной задачи в целом комплексе мер и средств. Л. А. Амирова, рассуждая о возможностях включения такого качества, как мобильность в педагогический конструкт подготовки педагога пишет: «Вряд ли решение проблемы возможно на основе применения в обучении традиционного, когнитивного подхода, ориентированного на репродуктивное усвоение обучающимися специально отобранного преподавателями определенного объема знания. И это подчеркивают практически все исследователи данной проблемы, чаще всего рассматривая ее с позиций компетентностного подхода, предполагающего подготовку специалиста к профессиональной деятельности посредством формирования профессиональной компетентности» [1, с. 24]. В настоящее время компетентностный подход рассматривается достаточно подробно, как одно из важнейших методологических оснований обновления образования, активно исследуется в педагогике и внедряется в образовательную практику. Проблемы формирования профессиональной мобильности рассматриваются многими исследователями в рамках применения компетентностного подхода. Но этого недо-

статочно, так как проблематичным остается вопрос о соотношении понятий профессиональная компетентность и профессиональная мобильность.

Специального внимания заслуживает вопрос личностной готовности бакалавра специального педагогического образования к овладению новыми профессиональными качествами. Для того, чтобы сформировать профессиональную педагогическую мобильность в процессе подготовки бакалавра специального образования необходимо делать упор не только на его содержание или процессуальной стороне, в этом случае необходимо опираться на развитие его личностных качеств. А чтобы определить, какими педагогическими средствами можно формировать и развивать эти качества, необходимо четко представлять, из чего, из каких свойств личности они складываются. И хотя эти критерии недостаточно изучены, тем не менее, в работах ряда исследователей было выделено следующее:

- «социальная активность личности, выражающаяся в готовности участвовать и участии в различных общественных мероприятиях, проектах разной содержательной направленности; деятельный интерес к разным сферам социальной и профессиональной активности;

- высокая адаптивность к различным общественным ситуациям, функционально различным видам деятельности;

- креативность, настроенность на творческое отношение к любому делу, творческое преобразование любой ситуации» [2, с. 15].

В силу того, что мобильные качества будущего педагога не должны ограничиваться исключительно педагогической сферой, будущий учитель, как гражданин и активный участник социально-политических процессов выступает борцом с безнравственностью и социальной несправедливостью. Становление бакалавра в системе профессионального педагогического образования, имеющего такое качество, как профессиональная мобильность, зависит от его способности к самообучению, самообразованию, самопознанию в логике модели управляемого самообучения. Данная модель предполагает, что в процессе ее реализации будущий педагог выступает как саморегулируемая система, самостоятельно осваивает инновационную

образовательную среду, самостоятельно формирует мотивацию всех познавательных процессов, определяет возможности и цели участия в обучении, выбирает индивидуальный темп освоения программного материала. Это является значительным и необходимым условием построения индивидуальной программы обучения в интенсивно развивающемся образовательном процессе. Поэтому направленность на развитие профессиональной мобильности будущего учителя – бакалавра специального педагогического образования, требует выявления и исследования ее компонентов с целью максимальной индивидуализации процесса продуктивного усвоения содержания педагогического образования и рационального динамичного его использования в профессиональной деятельности.

В Таганрогском государственном педагогическом институте имени А. П. Чехова разрабатываются основы профессиональной мобильности педагога в системе профессиональной педагогической подготовки бакалавра специального (дефектологического) образования. Мы считаем, что налицо существующее противоречие между необходимостью выявления готовности к профессиональной мобильности будущего бакалавра к работе в общеобразовательных и коррекционных учреждениях и недостатком исследований в этой области. С этой целью содержание образования, технологическое обеспечение и совокупность используемых средств нацелены на активизацию личностно развивающей среды обучения и познавательной самостоятельности обучаемых, а уровень проблемности учебного материала определяется самими субъектами учебно-познавательной деятельности. Требования ФГОС второго поколения ставят перед нами вопрос: какие условия для развития профессиональной мобильности необходимо создать в педагогической вузе, чтобы решить эту образовательную проблему? В данном случае предъявляются особые требования не только к организации учебного процесса, учебной деятельности обучающихся, но

даже в гораздо большей степени к организации всей жизнедеятельности учебного заведения. Иными словами, организационно-педагогические условия образования в вузе, обеспечивающие активную организационно-учебную, внеучебную, общественную деятельность студентов, различные формы их самоуправления и участия в вузовском управлении, становятся ведущими, определяющими.

В логике разрешения поставленных задач необходимо исследовать комплекс связей, высвечивающих проблемное поле профессиональной мобильности и ее развития, начиная от определения концептуальной идеи, базовых понятий, заканчивая изучением условий специально организуемого образовательного процесса бакалавра специального образования и проверке его эффективности, в котором под воздействием социальных, педагогических и психологических факторов происходит качественное изменение личности будущего педагога, позволяющее ему быть профессионально мобильным специалистом. При этом основополагающей является позиция, согласно которой развитие профессионально мобильной личности в целом возможно на базе активизации комплекса условий профессиональной подготовки бакалавра специального педагогического образования внутри специально формируемой и развиваемой дидактической системы.

Библиографический список

1. *Амирова Л. А.* Развитие профессиональной мобильности педагога в пространстве его личностной самореализации. – Уфа: Восточный университет, 2006. – 460 с.
2. *Игошев Б. М.* Профессиональная мобильность учителя: организационно-педагогический аспект // Проблемы образования, науки и культуры. – № 56(2008). – Вып. 23. – С. 12–18.
3. *Пазюкова М. А.* Развитие социально-профессиональной мобильности студентов педагогического колледжа: автореф. ... дис. канд. пед. наук. – Иркутск: Иркут. гос. пед. ун-т., 2003. – 21 с.
4. *Пряжников Н. С.* Психология элитарности. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 505 с.

Лыгина Нина Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Автоматических систем управления Новосибирского государственного технического университета, niligina@yandex.ru, Новосибирск

Макаренко Ольга Викторовна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры Психологии и педагогики Новосибирского государственного технического университета, omakarenko@mail.ru, Новосибирск

Резников Борис Самуилович

Доктор технических наук, профессор кафедры Инженерной математики Новосибирского государственного технического университета, reznikovbs@yandex.ru, Новосибирск

ПОРТФОЛИО КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОСНОВНЫХ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье описывается опыт организации образовательного процесса по высшей математике для студентов технического факультета с использованием технологии портфолио. Показана возможность командного и междисциплинарного применения этой технологии. Проводится анализ и обсуждение эффективности полученных результатов. Предлагаются рекомендации по организации технологии портфолио.

Ключевые слова: качество образования, активные образовательные технологии, портфолио.

Lygina Nina Ivanovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Automatic Control Systems, Novosibirsk State Technical University, niligina@yandex.ru, Novosibirsk

Makarenko Olga Viktorovna

Candidate of Psychological Science, Docent of the Department of Pedagogy and Ppsychology, Novosibirsk State Technical University, omakarenko@mail.ru, Novosibirsk

Reznikov Boris Samuilovich

Doctor of Technical Sciences, Professor of the Department of Engineering Mathematics? Novosibirsk State Technical University, reznikovbs@yandex.ru, Novosibirsk

PORTFOLIO AS A TECHNOLOGY DEVELOPMENT COMPETENCY MAJOR PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article describes the experience of the educational process in higher mathematics for the students of the faculty using the technology portfolio. The possibility of an interdisciplinary team and the application of this technology. The analysis and discussion of the effectiveness of the obtained results are proposed recommendations on the organization of technology portfolio.

Keywords: quality of education, educational technology portfolio active.

В ФГОС ВПО третьего поколения в соответствии с требованиями рынка труда заявлены общекультурные и профессиональные компетенции, условия для развития которых создаются, в частности, благодаря использованию активных образовательных технологий. В связи с этим организация обучения на основе активных образовательных технологий является актуальной задачей. Несмотря на использование технологии портфолио на

всех уровнях образования ее использование при организации образовательного процесса по дисциплинам математического и естественнонаучного цикла в высшей школе пока ограничено, что связано, по мнению авторов, с отсутствием должной технологической проработки данного вопроса в конкретных учебных дисциплинах. В данном случае с одной стороны, имеются инвариантные по отношению к конкретной предметной обла-

сти рекомендации по использованию технологии портфолио, а, с другой – преподаватели, имеющие, как правило, большой опыт обучения в рамках сообщающей модели, высказывают сомнения в эффективности использования технологии портфолио, сводя ее к хорошо знакомой работе над ошибками и не сознавая ее возможности по созданию условий для рефлексивного обучения.

Характеризуя технологию портфолио, можно говорить о ней как о процессе и результате. Портфолио как процесс – это совокупность технологии самостоятельной работы обучающихся и оценки экспертами и самооценки обучающимися основных видов их учебной деятельности по предмету. Портфолио как результат – это набор учебных заданий по предмету, свидетельствующих об успешности освоения предметного материала обучающимися, и материалы об осмыслении ими процесса и результатов обучения.

В соответствии с классификациями [1] реализованную технологию портфолио,

представленную в статье, можно отнести к виду процессуально-оценочных. Важными отличительными особенностями выполненного проекта, по мнению авторов, были, во-первых, организация учебного процесса по дисциплине силами междисциплинарной команды (специалист в предметной области, практикующий психолог и специалист в области оценки качества образования); во-вторых, выбор целевой группы, а именно, студенты 1–2 курса технической специальности, обучающиеся на факультете автоматики и вычислительной техники, изучающие один из базовых, объективно сложных предметов – высшую математику; в-третьих, органичное «вписывание» всех проводимых работ в рамках проекта в реальный учебный процесс всех его участников.

Проект проводился в несколько этапов, основные этапы проектной работы по организации процесса обучения с использованием технологии портфолио представлены в таблице 1.

Таблица 1

Этапы проектной работы

№	Мероприятия	Важность этапа для всего проекта в целом
1	2	3
1	Создание команды: определение совместных и индивидуальных целей участников проекта, распределение функций между ними, планирование основных этапов проектной работы; разработка инструкции для студентов по работе с портфолио	- четкое формулирование целей является обязательным условием для получения конкретных результатов и положительной мотивации студентов, что в свою очередь приводит к уверенности преподавателей в эффективности использования технологии портфолио в образовательном процессе; - краткая и четкая инструкция по созданию портфолио для обучающихся делает процесс создания портфолио технологичным и понятным; важно в инструкции предложить студентам понятную для заполнения форму, отвечающую целям использования данной технологии, направленную, напомним, в первую очередь, на повышение достижений по предмету, ответственности за собственные достижения и осознанности в процессе обучения; инструкция должна содержать в любом виде критерии оценки качества учебной работы; форма портфолио должна обеспечивать простоту обработки результатов работы студентов
2	Организация обучения в технологии портфолио для экспериментальной студенческой группы I курса. Определение отношения студентов к новым условиям обучения	важно, чтобы выбор способа обучения по предмету со стороны обучающихся был осознанным и добровольным, для чего необходима предварительная консультация для студентов, на которой определяются «новые правила» обучения; консультация в начале процесса обучения с использованием технологии портфолио, обсуждение и при необходимости согласование со студентами целей и критериев оценки качества работы над портфолио по предмету; следует отметить значимость мотивационной работы преподавателя со студентами, правильно понятые и вовремя принятые ими цели работы с портфолио являются обязательным условием успешности в целом данной образовательной технологии;

1	2	3
3	Организация обучения в технологии портфолио для контрольной студенческой группы 1 курса, которая на втором этапе проекта работала по предмету в рамках традиционной общающей модели обучения. Обсуждение результатов группы, которая на втором этапе проектной работы обучалась с использованием технологии портфолио	• для поддержания положительной мотивации у студентов в процессе обучения необходима организация консультационной работы по предмету и обсуждение результатов рефлексивной работы; • при необходимости привлечение студентов старших курсов к проверке портфолио
4	Анализ результатов проектной работы. Определение перспектив использования технологии портфолио в реальном учебном процессе по различным дисциплинам	• подведение итогов по работе с портфолио в конце процесса обучения, презентация лучших образцов студенческих портфолио; основная цель данного этапа – выделение вместе со студентами таких продуктивных приемов работы с предметным материалом, которые могут быть эффективно использованы в дальнейшем обучении по любому предмету; • определение достижений обучающихся по предмету, сравнение достижений групп, участвующих в проекте, с достижениями студентов других групп потока; • определение удовлетворенности участников проекта результатами работы

Технология портфолио создает условия для развития как профессиональных, так и общекультурных компетенций. По мнению авторов, возникает задача конкретизации общекультурных компетенций, которые «берет на себя» конкретная дисциплина, а именно, определение учебных видов деятельности, выполнение которых нужно спланировать и организовать преподавателю в процессе обучения. Профессиональный контекст выбранных видов деятельности создает дополнительные условия для достижения поставленных целей.

В таблице 2 приведены результаты конкретизации общекультурных компетенций для направления подготовки 230100 «Информатика и вычислительная техника» для учебной дисциплины «Высшая математика». Технология портфолио «вписывалась» в учебной дисциплине в балльно-рейтинговую систему аттестации обучающихся, принятую в университете. Система аттестации включает перечень основных видов учебной деятельности, сроки их выполнения, оценочные баллы в зависимости от качества выполнения. В целом в каждом семестре учитывались от 3 до 5 обязательных видов

учебной деятельности (контрольные и расчетно-графические работы).

Портфолио включает в себя результаты выполнения различных видов учебных работ в соответствии с балльно-рейтинговой системой и комментарии (рефлексию) по каждой работе (что сделано, что не сделано, что не понято, что нужно проработать или усилить, вопросы, возникшие в процессе работы); обязательную индивидуальную работу (тематические проекты, расчетно-графические задания) и комментарии (рефлексию) по каждому виду работ. Как показал опыт использования разработанной инструкции для студентов по заполнению своего портфолио, у них не было затруднений при подготовке нужных материалов. Трудности вызывал непривычный подход к учебной работе, связанный с необходимостью явно формулировать свои цели учебной работы на данном этапе освоения материала дисциплины, выбирать средства для их достижения и оценивать не только достижения по предмету, но и использованные приемы работы [2, с. 60].

Каждый студенческий портфолио по дисциплине оценивался на основании каче-

Конкретизация общекультурных компетенций

Общекультурная компетенция	Виды деятельности
Владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения (ОК-1)	• построение алгоритмов решения типовых задач и обобщенной схемы решения нестандартных задач на основе собственного опыта; • конкретизация целей обучения по дисциплине (студент самостоятельно может определить уровень освоения материала дисциплины и выстроить собственную траекторию освоения материала дисциплины, выбирая конкретные приемы и способы)
Умеет логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2). Осознает сущность и значение информации в развитии современного общества; владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации (ОК-11)	подготовка отчета в письменной форме о проделанной работе по освоению материала предмета, что требует систематизации и структуризации предметного материала
Стремится к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-6)	конкретизация целей обучения на конкретном этапе освоения материала дисциплины (причем для всех студентов, независимо от уровня их достижений в предмете)
Умеет критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков (ОК-7)	• участие в формулировании критериев оценки качества выполненной работы; • самостоятельный поиск методов и средств для достижения поставленных целей
Осознает сущность и значение информации в развитии современного общества; владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации (ОК-11)	Умение работать с учебной литературой: • находить нужный теоретический материал, при необходимости представленный разными авторами; • выделять главное и структурировать учебный материал; • давать собственную критическую оценку содержанию в различных информационных источниках

ственных характеристик, а именно, обучающемуся необходимо было показать умение ставить цели и организовывать их достижение, выбирать метод решения, описывать результаты и путь решения, формулировать выводы, проводить самоанализ и самоконтроль собственной учебной деятельности, пользоваться различными источниками информации, анализировать ошибки в работе, определять проблемное поле и намечать

план дальнейшей работы.

Студенческие группы 1 курса факультета автоматики и вычислительной техники Новосибирского государственного технического университета, принявшие участие в данном проекте, показали по результатам централизованного тестирования остаточных знаний курса математики средней школы практически одинаковые результаты, что свидетельствует о примерно одинаковом

Таблица 3

Итоги контрольной работы

Группа	Доля оценок в %			
	2	3	4	5
Экспериментальная группа (по результатам контрольной работы/ по результатам работы с портфолио)	0,31/0,18	0,43/0,12	0,18/0,43	0,18/0,31
Контрольная группа	0,52	0,34	0,08	0,04

уровне первоначальной подготовки студенческих групп. В таблице 3 приведены данные о распределении оценок, полученных студентами первой группы за контрольную работу по математическому анализу.

Объективная сложность материала дисциплины, адаптационный период студентов, осваивающих отличные от средней школы принципы организации учебного процесса (отсутствие постоянного контроля, большая доля самостоятельной работы и личной ответственности за собственные достижения) приводят к тому, что часть студентов «проваливают» первую контрольную работу. В этой ситуации работа в технологии портфолио позволила организовать самостоятельную работу студентов с материалом дисциплины не как традиционное и подчас малоэффективное повторное написание (переписывание) контрольной работы по той же теме, а как ответственный и осмысленный большинством студентов процесс работы с тем материалом, который они сами отмечают как материал, требующий дополнительной проработки.

Отметим увеличение доли отличных и хороших оценок в экспериментальной группе с 0,36 до 0,73 при том, что в контрольной группе эта доля составила всего 0,15. Анализ студенческих портфолио показал вдумчивость, основательность и результативность проделанной учебной работы. Сами студенты отмечали удовлетворение от проделанной работы в психологически комфортных условиях отсутствия дефицита времени, что имеет место на любом контрольном мероприятии независимо от его формы.

В дальнейшем по результатам выполнения каждого вида деятельности от 70% до 80% студентов стабильно повышали свои оценки и баллы, причем 15% студентов повышали балл на 2 единицы.

В качестве организации обратной связи от студентов преподавателями была высказана просьба о написании эссе анонимно в свободной форме по теме «Портфолио» с позиции ценности и полезности использования этой технологии для самих студентов. Приводим фрагмент студенческого эссе, написанного анонимно: «Нередко случаются такие ситуации, что не можешь понять сразу те или иные моменты в решении задач. ... В итоге имеешь неудовлетворительную

оценку. Что делается обычно, чтобы исправить положение дел? Контрольная переписывается – балл немногим выше, но, по-прежнему, не все понятно. Портфолио многое меняет. Изначальное непонимание сути выполнения работы по созданию учебного портфолио, со временем сменилось осознанием огромной ценности проделанной работы. В конце концов, все сложилось в единую картину: и теоретический материал, и просмотренные примеры. Наступает понимание. ... В этом ценность, в этом смысл, в этом все портфолио. Оно дает то, чего не было раньше – целостное понимание учебного материала курса. И это важно! ... ».

Следует отметить, что незначительное количество студенческих эссе высветило и такую сторону технологии портфолио, как «потраченное время». Тем не менее, большинство размышлений студентов о ценности и полезности проделанной ими работы в технологии портфолио носили конструктивный, осмысленный характер учебного и личностного приращения. Среди наиболее часто встречаемых положительных критериев технологии портфолио студентами были заявлены следующие: осмысленность учебного материала, благодаря внутренней мотивации (уверенность в себе и ответственность за собственные учебные результаты); возможность проработать учебный материал самостоятельно, а также возможность для самораскрытия; мотивированность в получении консультаций и работе со справочной литературой при закреплении материала и углублении знаний; возможность высказать свои мысли, пожелания, чувства; стремление улучшить достижения по предмету (количественно и качественно); целостность учебной картины по предмету.

Многие студенты отмечали, что традиционная работа над ошибками менее эффективна, так как в большей степени проходит формально и без продуктивного взаимодействия преподавателя и студентов.

Учебная работа по-новому создает условия для развития компетентности студентов как готовности (активно-действенного состояния человека, направленного на достижение цели) к осуществлению результативной деятельности в учебных ситуациях и приносит удовлетворение основным участ-

никам образовательного процесса за счет появления личных смыслов, что является развитием одного из компонентов компетенций, определяющего ценностно-смысловое отношение к выполняемой деятельности [3].

Применение метода портфолио дает возможность преподавателю создать дополнительные условия для результативной учебной работы обучающихся за счет активизации самостоятельной работы, повышения ответственности за собственные достижения, в том числе по предмету, развития технологии самоорганизации учебной деятельности, основанной на механизме рефлексии (осознание целей учебной работы и присвоение целей обучения, отслеживание промежуточных результатов, поиск средств реализации поставленных целей), развития взаимодействия основных участников образовательного процесса.

Использование технологии портфолио требует от преподавателя значительных усилий на проектировочном этапе, когда определяются структура и содержание портфолио, а также порядок его подготовки и оценки. Качественно спроектированные структура и содержание портфолио и продуманные рекомендации по его ведению являются обязательной основой для организации обучения.

По результатам опросов основных участников проекта на тему «Что Вам дало портфолио» студенты отметили развитие умения самостоятельно учиться (ставить цели, находить средства решения, оценивать результат), получение опыта исследовательской работы на примере анализа собственной учебной деятельности, повышение достижений по предмету; построение целостной картины материала предмета; магистранты – выход на более высокий уровень понимания материала по высшей математике, в частности, построение более целостной картины использованного материала из курса, что было использовано магистрантами в их научно-исследовательской работе, ценным было более тесное, конкретное общение со специалистами в предметной области, они также оценили наличие единого подхода при решении задач в различных предметных областях; преподаватели – осознание инварианта собственной педагогической деятельности и перенос приемов, используемых в научно-исследовательской работе в конкрет-

ной предметной области, в образовательный процесс, а также приведение образовательного процесса в соответствие с современными требованиями за счет органичного сочетания традиционных и новых методов и приемов; развитие межпредметных связей и умения привлечь (заинтересовать, мотивировать) к работе коллег на различных этапах.

По результатам выполнения проекта можно сделать следующие выводы:

- можно считать, что основные цели проекта достигнуты его участниками;
- все участники проекта отмечают удовлетворенность от условий совместной работы и появление осмысленных продуктивных приемов в их деятельности, которые они намерены использовать в будущем;
- использование активных технологий в образовательном процессе целесообразно начинать с первого семестра обучения, поскольку студентам легче принимать новые способы организации образовательного процесса и использовать их в будущем;
- образовательный процесс по дисциплине становится целостным, т. к. использование технологии портфолио создает условия для органичного воспитания и развития студентов на предметном материале (вопрос о выделении специального времени для воспитания и развития студентов в традиционном понимании снимается);
- преподаватели отмечают повышение интереса к преподавательской деятельности и появление дополнительной мотивации к ее совершенствованию в связи с изменением организации образовательного процесса; конструктивное предметное общение с коллегами и выполнение совместной проектной работы становится новым этапом в развитии их преподавательских умений.

Библиографический список

1. Григорьева О. Ю. Технология «Портфолио» в процессе обучения математике в вузе: учебно-методическое пособие. – Барнаул: АЛ-ТГПА, 2010. – 49 с.
2. Лыгина Н. И. Портфолио как технология реализации требований ФГОС ВПО третьего поколения // Современное среднее профессиональное образование: от теории к практике: Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и преподавателей / под редакцией д. п. н.,

проф. Э. Г. Скибицкого. – Новосибирск: САФБД, 2011. – С. 57-61;

3. *Лыгина Н. И.* Структура компетенций выпускника вуза как инвариант деятельности в любой предметной области // Формирование профессиональной культуры специалистов XXI века в техническом университете: сборник научных трудов 9-й междунар. научно-практ. конф. Ч. 2. – СПб.: Изд-во политех. ун-та, 2009. – С. 18–20.

Феськова Елена Васильевна

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

Приходько Ольга Владимировна

Магистрант кафедры «Экономика и информационные технологии менеджмента» Сибирского федерального университета, olga160973@yandex.ru, Красноярск

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Подготовка выпускников к многофункциональной профессиональной деятельности осуществляется в системе профессионального образования. Одна из целей обучения русскому языку в системе профессионального образования развитие коммуникативной компетенции, следовательно, состоит в формировании коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности осуществлять межличностное и межкультурное общение.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; профессиональное образование; анализ лексических средств языка; монологическая речь; лексический запас учащихся.

Feskova Elena Vasilievna

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

Prikhodko Olga Vladimirovna

Undergraduate of "Economics and Management Information Technologies" department of Siberian Federal University, olga160973@yandex.ru, Krasnoyarsk

STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMING IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract. Preparing graduates for professional multi-purpose activity is carried out in the system of professional education. One of the goals of the russian language teaching in the system of professional education is development of communicative competence, therefore, communicative competence forming, i. e. ability and willingness to realize interpersonal and intercultural communication.

Keywords: communicative competence; professional education; analysis of the lexical means of the language; monologue speech; the vocabulary of students.

Одной из актуальных проблем современного профессионального образования является подготовка выпускников к многофункциональной профессиональной деятельности. Профессионализм выпускника, его компетентность формируются, прежде всего, в системе профессионального образования. На современном этапе существует необходимость в качественно иной подготовке выпускников, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным подходом к разрешению конкретных образовательных проблем.

Общая феноменология компетенции нашла отражение в работах В. А. Адольфа, Е. В. Бондаревской, Н. В. Кузьминой и др. В частности, Н. В. Кузьмина обращает внимание на научно-педагогическую, методическую и другие виды компетенции; Э. А. Максимова — на социально-психологическую, А. А. Реан и Е. С. Алешина — на дифференциально-психологическую компетенцию, Т. Б. Руденко — на дидактико-методическую компетенцию. Таким образом, исследователи, изучавшие природу компетенции, обращают внимание на ее многосторонний, разноплановый и системный характер [1]. Одной из целей обучения русскому языку

является формирование коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности осуществлять межличностное и межкультурное общение.

Исследователи речеведческих проблем, Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, отмечают, что разными авторами понятие «коммуникативная компетенция» толкуется не однозначно. В частности, «коммуникативная компетенция, охватывает и речь – говорение, и аудирование, и письмо, и чтение. Коммуникативная компетенция имеет в виду не только теоретические знания, но и навык, свободное владение речью» отмечает Л. К. Гейхман [2].

В. Д. Черняк пишет, что коммуникативная компетенция – это умение человека организовать свою речевую деятельность языковыми средствами и способами, адекватными ситуации общения [3]. И. Л. Бим рассматривает коммуникативную компетенцию, – как готовность и способность осуществлять общение в определенных программой пределах, а также воспитание, образование и развитие личности учащегося средствами русского языка [1]. Можно и дальше приводить дефиниции коммуникативной компетенции или перечни ее признаков, принадлежащие другим авторам, но это подтвердило бы вывод, который уже напрашивается: эти определения или слишком абстрактны, или содержат разнящиеся между собой перечни содержательных компонентов рассматриваемого понятия.

Таким образом, обобщая сказанное можно утверждать, что коммуникативная компетенция – это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения. Обобщая подходы к изучению структуры коммуникативной компетенции, можно выделить следующие:

- лингвистический (лексика, грамматика, фонетика, орфография);
- дискурсивный (построение устных и письменных текстов);
- прагматический (успешное достижение коммуникативной цели);
- стратегический (преодоление трудностей коммуникации);
- социокультурный (соответствие социокультурным нормам).

Все компоненты коммуникативной компетенции могут быть измерены с помощью тестирования и объективно оценены.

Коммуникативная компетенция предполагает овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, в соответствии с опытом, интересами, психологическими особенностями человека.

Многолетний опыт работы в профессиональном образовании на основе наблюдения и личного опыта позволил сделать анализ типичных ошибок и недочетов в речи учащихся и сгруппировать их следующим образом:

1. *Речевые ошибки* (или нарушения правильности речи). Случаи нарушения норм употребления слов и грамматических форм.

2. *Речевые недочеты* (нарушение требований точности, богатства и выразительности речи):

- неточность речи (неразличение оттенков значений синонимов, тавтология, плеоназмы, нарушение порядка слов в предложении);

- бедность речи, ограниченность словаря, неразвитость синтаксического строя речи (повтор слов, употребление рядом однокоренных слов, однотипность синтаксических конструкций);

- при отборе языковых средств недостаточно учитываются условия общения, т. е. учащийся не задумывается над стилем речи и выбирает синоним иной стилиевой окраски, неуместно употребляет эмоционально окрашенные слова и конструкции.

Содержание педагогической работы по формированию у учащихся коммуникативной компетенции должно идти в следующих направлениях:

- обогащение лексического запаса учащихся и активизация его использования в речевой практике;

- обучение связной монологической речи в различных жанрах устных и письменных высказываний;

- усиление выразительности, эмоциональности, образности речи.

Рассмотрим первое направление. В исследованиях одной из главных задач справедливо признается задача обогащения и расши-

рения словарного запаса учащихся. Этому способствуют словарные упражнения, которые направлены на осмысленное владение лексическими средствами, укрепляют взаимосвязь между лексическими знаниями учащихся и их умением пользоваться лексическим запасом языка. С целью формирования коммуникативной компетенции учащихся целесообразно применять следующие типы словарных упражнений:

Объяснение значений слов. Слова для толкований избираются в связи с задачами их дальнейшего использования: перед чтением статей учебника, художественного произведения, для использования в предстоящей творческой работе и др. При толковании терминов особое внимание необходимо обратить на их происхождение, структурные особенности, произношение и написание. При проведении этой работы целесообразно использовать словари. Эффективность упражнений по словотолкованию повышается, если указывается возможный способ толкования слова, например, предлагается:

а) раскрыть значение слова «конфликт», подобрав близкое по значению сочетание слов;

б) описать значение слова «диалог», используя родственное слово;

в) разъяснить значение слова «реплика», используя в толковании близкие по значению слова, сопоставить это толкование с толкованием в словаре.

Усвоению значений слов способствуют также упражнения на определение (узнавание) слова (слов) по его (их) толкованию, в частности, отгадывание слов по толкованию их значений (упражнения типа кроссворда), определение синонимов, антонимов, омонимов и т. д. Например, назвать слова-синонимы, имеющие следующие значения: «любитель книг» (книголюб), «любитель собирания книг» (книжник), «ироническое название страстного любителя чтения» (книгоед).

Составление тематически объединенных групп слов. Данная группа упражнений предшествует заданиям, направленным на создание высказывания.

Словарные упражнения этого типа предполагают подбор слов на определенную тему – составление тематических (какие слова и выражения можно использовать в сочинении на ту или иную тему) и лексико-

семантических групп слов. В качестве заданий для учащихся рекомендуем следующие: подобрать синонимический ряд, состоящий из глаголов говорения (сказать, ответить, проговорить, промолвить) и др.

Анализ лексических средств языка:

а) оценка словесного богатства (разнообразия), выразительности текста;

б) анализ образцовых текстов: оценка правильности, точности словоупотребления в готовом тексте, преобразование данного языкового материала;

в) анализ и лексико-стилистическая правка негативного текста:

– найти слово, употребленное в несвойственном ему значении (Например: вместе с духовным ростом у героев растет их речь. – Одновременно с духовным ростом героев развивается их речь.);

– заменить, добиваясь точности словоупотребления, выделенные слова синонимами;

– заменить слово иноязычного происхождения русским синонимом (и наоборот) (например, абстрактный – отвлеченный, игнорировать – не замечать);

– заменить просторечные, жаргонные, диалектные слова в тексте литературными синонимами (например, изба, хата, курень – дом);

– устранить плеоназмы, тавтологию (например, бесчисленное множество, в рассказе рассказывается);

– устранить неоправданные повторы в тексте, используя близкие по значению слова и фразеологизмы (Например: недавно я прочла одну книгу. Эта книга называется... В этой книге рассказывается...);

– вычеркнуть слова, которые можно исключить без ущерба для выражения темы, основной мысли текста;

– составление словосочетаний, предложений, связного текста. (например: придумайте предложение с сочетаниями слов «автор стихотворных, поэтических произведений», поэт – знаменитый, талантливый, великий, гениальный, крупный, известный, популярный, опытный).

Согласно второму направлению, связная речь – особая область работы по развитию речи. Это объясняется тем значением, которое имеет связная речь в жизни человека и общества. Обучение связной монологической речи можно осуществлять через следу-

ующую систему упражнений:

1. Пересказ отдельных эпизодов, сцен.
2. Конспектирование с использованием рекомендаций:
 - устного сообщения преподавателя по очередной теме урока;
 - составление конспекта параграфа учебника (статьи, доклада, брошюры, главы книги или ее части).
3. Составление опорных схем, плана.
4. Анализ по предложенному плану:
 - эпизода художественного произведения;
 - художественного произведения;
 - поэтического текста по схеме;
 - текста – рассуждения;
 - готовых сочинений;
 - полный стилистический анализ текста;
 - комплексный анализ текста;
 - устного ответа по данным критериям.
5. Написание в соответствии с требованиями:
 - реферата;
 - рецензии;
 - сочинения;
 - докладов и сообщений;
 - документов официально-делового стиля.
6. Построение высказывания (развернутого ответа на вопрос)
 - по составленному плану (например, план статьи учебника);
 - по готовым опорным схемам;
 - с использованием предложенной лексики, лексических оборотов и синтаксических конструкций.
7. Дискуссия с учетом рекомендаций.
8. Характеристика образа – персонажа по предложенному плану.

Особое внимание при обучении связной монологической устной и письменной речи следует уделить анализу и самоанализу ответов, поскольку понимание собственных достижений и ошибок, а также успехов и неудач других людей, задает направление развитию, посредством общения происходит формирование коммуникативной компетенции каждого учащегося.

В рамках третьего направления рассматривается понятие хорошей речи включающее три признака: богатство, точность, выразительность. Работу над выразительностью речи можно осуществлять «попутно» в связи с изучением материала основной программы через выполнение вышеназванных

упражнений, а также через выразительное чтение прозы и лирики; чтение по ролям. Система упражнений, направленная на это:

А) составление словосочетаний и предложений с учетом сочетаемости слов (например: придавать, уделить (внимание, значение); прочитана, проведена (лекция, беседа), одержать, потерпеть (поражение, победу):

– с многозначными словами, используя прямое и переносное значение;

– с паронимами (главный – заглавный, представить – предоставить, лицо – личность);

– с синонимами, подбор синонимов по значению, составление синонимических гнезд (бесстрашный, неустрашимый, безбоязненный, удалой, лихой);

Б) стилистическая оценка:

– омонимов, антонимов в готовом тексте и составление своих отрезков речи с их использованием (например: на мирной ниве и на поле *брани* умей командовать без *брани*; ей *весело грустить*, такой *нарядно обнаженной*);

– диалектизмов, жаргонизмов, историзмов и архаизмов, неологизмов, заимствованных слов, использованных в авторском тексте;

– окраски предложенных слов и выражений (*белобрысый юнец – белокурый юноша*); составление ряда синонимов (и выражений с ними) разной эмоциональной окраски (*provозгласить, сболтнуть, ляпнуть*);

– художественных средств (эпитет, сравнение, метафора, олицетворение, гиперболы и др.);

В) замена авторских эпитетов, определенных своими, вставка пропущенных определений.

Процесс формирования коммуникативной компетенции можно считать результативным, если педагог располагает критериями оценки сформированности компетенции; умением видеть собственные достижения и профессионально объяснять пути их достижения; умением видеть затруднения в своей деятельности и намечать пути их устранения; теоретическими знаниями в области базовой науки и методики преподавания предмета, готовностью и способностью совершенствовать практическую работу; уровнем включенности в инновационные решения; умением профессионально

анализировать не только свой опыт, но и опыт коллег; владением методами педагогического исследования; владением профессионально-речевой культурой.

Библиографический список

1. Введенский В. Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности // «Инновации в образовании». – 2003. – №4. – С. 21–31.

2. Гейхман Л. К. Коммуникативная компетентность профессионала // Профессиональное образование. – 2006. – №3. – С. 28–29.

3. Лях В. И., Чурилова Е. Ю. Конструирование в учебной деятельности будущих педагогов профессионального обучения // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №9. – С. 24–29

4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М.: «Когито-Центр», 2002. – С. 140.

Круне Татьяна Ивановна

Круне Татьяна Ивановна – старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета, tikrune@yandex.ru, Новосибирск

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА СТРОИТЕЛЬНОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос подготовки студентов инженерно-экологического факультета на основе компетентностного подхода и предлагается способ запускающий механизм формирования профессиональной компетентности студентов в результате внедрения педагогической модели в образовательный процесс.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная компетентность, компетенция, педагогическая технология, педагогическая модель.

Krune Tatyana Ivanovna

Senior lecturer at the sub-department of vital activity safety of Novosibirsk State Architectural Civil Engineering University, tikrune@yandex.ru, Novosibirsk

THE MODEL OF FORMING VOCATIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF ECOLOGICAL ENGINEERING DEPARTMENT OF THE UNIVERSITY OF CIVIL ENGINEERING

Abstract. This article describes the actual problem of training students of ecological engineering department on the basis of competence-based approach. The author suggests a method that triggers mechanism of students' professional competence as a result of pedagogical model introduction into educational process.

Keywords: competence approach, professional competence, competency, pedagogical technology, pedagogical model.

Тенденции и стремительные темпы развития современного общества задают новые требования, предъявляемые к выпускникам технических вузов. Современное высшее образование должно быть ориентировано не на получение студентом готовых конкретных знаний и формирование частных умений, а на развитие познавательного потенциала личности, повышение способности к овладению новыми знаниями, развитие самостоятельности в принятии ответственных решений. Ряд таких проблем в образовательном процессе призван решить компетентностный подход.

Важным элементом подготовки студентов инженерно-экологического факультета (ИЭФ) в строительном вузе является формирование профессиональных качеств выпускника. Поэтому при разработке современных образовательных программ и педагогиче-

ских моделей необходимо предусматривать формирование не только общих (личностных и социальных), но и профессиональных компетентностей (ПК).

Вопросам профессиональной компетентности (ПК) посвящено достаточное количество исследований отечественных и зарубежных педагогов [1–3 и др.]. Проанализировав предлагаемые данными авторами определения, приходим к выводу, что профессиональная компетентность представляет интегральную характеристику личности (будущего специалиста), которая отражает уровень профессионально значимых знаний, умений и опыта, необходимых для выполнения ею своих профессиональных функций.

На основе изучения психолого-педагогической и методической литературы, а также опроса студентов, педагогов и специалистов, нами была установлена совокупность

компетенций, входящих в состав ПК студентов ИЭФ: проектная, коммуникативная, информационная и экологическая.

В соответствии с социальным заказом государства и общества на основе системного, личностно-деятельностного и компетентностного подходов нами разработана педагогическая модель¹ формирования перечисленных выше компетенций будущих инженеров-строителей (рис.).

Педагогическая модель формирования профессиональной компетентности у студентов строительного вуза состоит из двух контуров: внешнего и внутреннего.

Рассмотрим содержание блоков, входящих во внешний контур педагогической модели формирования профессиональной компетентности студентов ИЭФ.

Научные подходы. В ходе построения педагогической технологии формирования профессиональной компетентности студентов строительного вуза были выделены личностно-деятельностный, компетентностный и системный подходы.

Личностно-деятельностный подход позволяет усилить практико-ориентированную направленность педагогического процесса, активизировать процесс накопления профессионального опыта, знаний, умений, которые необходимы при организации будущей профессиональной деятельности студента.

Компетентностный подход предусматривает ориентацию целей обучения и воспитания студентов строительного вуза на формирование системы компетенций входящих в состав профессиональной компетентности.

Системный подход, при разработке педагогической модели, предполагает развитие системных знаний у студентов ИЭФ, на основе интеграции гуманитарных, естественнонаучных и технических дисциплин.

Педагогические условия. Современная ориентация образования на формирование

компетенций как готовности и способности студента к будущей профессиональной деятельности предполагает выявление педагогических условий и внедрение их в образовательный процесс учебного заведения. В связи с этим были выявлены следующие педагогические условия: организация проектировочной деятельности студентов ИЭФ; построение критериального аппарата оценки уровней сформированности профессиональной компетентности будущего инженера; формирование рефлексии у студентов строительного вуза. Экспериментальная проверка выявленных педагогических условий в реальной педагогической практике показала, что они способствуют формированию профессиональной компетентности, которая в будущем позволит студентам успешно выполнять свою профессиональную деятельность.

В основу разработки модели формирования профессиональной компетентности у студентов, были положены следующие принципы: целостность, ориентированность обучения на личность, ориентированность обучения на профессиональное саморазвитие, целеустремленность, технологичность, гарантированность результатов учебной деятельности обучающихся [6].

Функции. Обучающие функции заключаются в приобретении студентами строительного вуза компетенций, характеризующих знания, умения и навыки профессиональной деятельности. Развивающие – в развитие мыслительных операций, таких как анализ, синтез, сравнение, обобщение и т. д. Воспитывающие – в способности осознания студентом своей будущей профессиональной деятельности в единстве с окружающей средой.

Рассмотрим содержание блоков, входящих во внутренний контур педагогической модели формирования профессиональной компетентности студентов ИЭФ.

Целевой блок формируется на основе анализа социального заказа на специалиста и заключается в формировании ПК студентов ИЭФ.

Содержательный блок включает в себя информационно – образовательную среду, которая позволяет студенту осуществлять свою учебную деятельность. В структуру содержательного компонента входят:

1 Проанализировав различные трактовки понятия «педагогическая модель», в качестве рабочего было выбрано определение, которое дает А. В. Могилев: «модель – это образ реального объекта или явления «заместитель» некоторого «оригинала», воспроизводящего его с той или иной достоверностью или подробностью. Модель – представление объекта в некоторой форме, отличной от формы его существования».

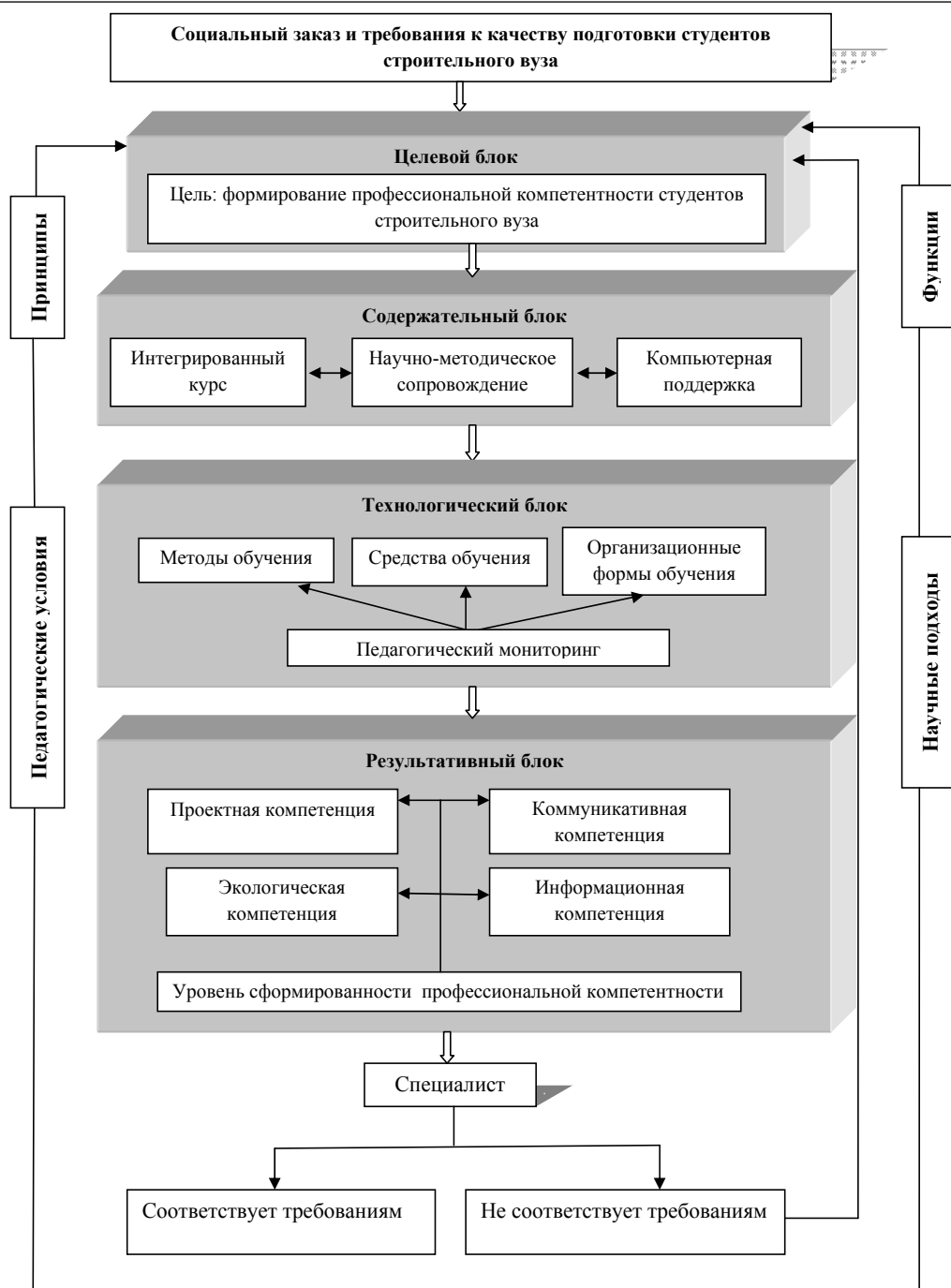


Рис. Модель формирования профессиональной компетенции студентов инженерно-экологического факультета строительных вузов

– интегрированный курс по учебной дисциплине «Экология»;
– учебно-методическое сопровождение (рабочая учебная программа интегрированного курса; календарный план; дидактические материалы; материалы для самообразо-

вательной деятельности студента);
– компьютерная поддержка (оболочкой сетевого курса «Moodle»).

Технологический блок модели представляет собой технологию формирования профессиональной компетентности студентов

строительных специальностей.

Проанализировав различные трактовки понятия «педагогическая технология», в качестве рабочего было выбрано определение, которое дает Л. М. Кустов: «педагогическая технология – знание о структурированном способе получения положительного педагогического результата, задаваемого нормами обучающихся и действиями управляющих программ в условиях адекватных целям образования» [3, с. 123].

Технология, решающая задачи формирования ПК студентов ИЭФ, включает в себя различные методы, средства и организационные формы обучения.

Среди описанных в педагогической литературе методов формирования ПК студентов мы выделили: объяснительно-иллюстративный; частично-поисковый; исследовательский и проектный методы.

Поскольку наша основная задача заключается в формировании профессиональной компетентности студентов посредством взаимодействия с другими обучающимися, то наряду с традиционными формами мы использовали интерактивные формы обучения (учебные групповые дискуссии, интерактивные семинары, деловые и ролевые игры).

Основой повышения качества системы подготовки высококвалифицированных специалистов становится применение педагогических средств, интегрирующих новые информационные и традиционные образовательные технологии.

В педагогической литературе средства принято классифицировать на материальные и идеальные [4; 8 и др.]. В качестве материальных средств, в рамках нашего исследования будем рассматривать средства информатизации: компьютерное и программное обеспечение, интернет и мультимедиа-технологии. В качестве идеальных средств, в рамках исследования выступают: диагностические средства (анкеты, тесты, система оценивания знаний и т. д.); средства прямого реагирования (инженерно-экологические задачи, творческая работа студентов при выполнении экологического проекта, методические указания и т. д.).

На современном этапе образования важнейшим функциональным и структурным компонентом педагогической системы является оценивание результативности педаго-

гического процесса по конечным продуктам, в качестве которых в нашем исследовании выступают: проектная, коммуникативная, информационная и экологическая компетенции. Именно поэтому, в технологический компонент педагогической модели развития профессиональной компетентности студентов ИЭФ помимо методов, средств и организационных форм входит педагогический мониторинг, на основе которого создается база данных результативности учебной деятельности студентов.

Мониторинг качества сформированности ПК у студентов ИЭФ включает в себя следующие компоненты: входной контрольный срез знаний, умений и навыков студентов в области инженерной экологии, до внедрения в педагогический процесс интегрированного курса; промежуточная диагностика освоения модулей входящих в состав ИК; итоговый контроль сформированности ПК; диагностика удовлетворенности студентов качеством образования в области инженерной экологии.

Следующий блок модели – результативный. При планировании результата процесса формирования ПК у студентов ИЭФ, мы исходили из уровневого подхода. Проблема определения уровня сформированности умений решается во многих работах педагогов и психологов. Опираясь на точку зрения А. В. Усовой [7], было выделено три уровня сформированности ПК (низкий, средний, высокий), каждый из которых характеризуется определенным набором критериев и их показателей, широко представленных в педагогической литературе.

Важнейшим показателем эффективности внедрения педагогической модели в процесс обучения является сформированность проектной, коммуникативной, информационной и экологической компетенций, которые необходимы будущему специалисту для успешной реализации профессиональной деятельности. Если при внедрении модели не будут решаться задачи формирования ПК у студентов ИЭФ, то педагогу необходимо скорректировать её содержание и структуру, обратившись в первую очередь к её целевому блоку и составляющим внешнего контура.

Предложенная нами модель является инструментарным средством формирования профессиональной компетентности студен-

тов инженерно-экологического факультета строительного вуза и обеспечивает подготовку учащихся к конкретной профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Воронина Т. П. Образование в эпоху новых информационных технологий (методологические аспекты). – М.: «Информатик», 1995. – 220 с.
2. Зеер Э. Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования // Образование и наука. – 2002. – № 2. – С. 14–15.
3. Кустов Л. М. Исследовательская деятельность инженер-педагога: основа педагогической теории. – Челябинск: ИРПО, 1996. – 207 с.

4. Пидкасистый П. И. Педагогика. – М.: 1998. – 574 с.
5. Сластенин В. А. Педагогика: Учебное пособие – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
6. Скибицкий Э. Г., Скибицкая И. Ю., Шмидт Н. М. Педагогические условия и средства подготовки будущих менеджеров государственного и муниципального управления – Новосибирск: САФБД, 2010. – 210 с.
7. Усова А. В. Дидактические основы формирования у студентов обобщенных умений и навыков // Совершенствование педагогической работы в вузе. – Челябинск: Изд-во Челябин: гос. пед. ин-та, 1980. – С. 156–167.
8. Хуторской А. В. Современная дидактика. – СПб.: 2001. – 355 с.

*Сажина Татьяна Сергеевна**Старший преподаватель кафедры информатики и информационных технологий Нижегородского государственного педагогического университета, sstany@mail.ru, Нижний Новгород*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ К САМООБРАЗОВАНИЮ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАТИКИ И ИКТ

Аннотация. В статье представлена необходимость и специфика подготовки будущего учителя информатики к самообразованию в области информатики и ИКТ, а также описана модель формирования готовности будущего учителя информатики к самообразованию в области информатики и ИКТ.

Ключевые слова: учитель информатики, самообразование, готовность к самообразованию.


*Sazhina Tat'yana Sergeevna**Senior lecturer of the Department of Informatics and information technologies at the Nizhny Novgorod state pedagogical University, sstany@mail.ru, Nizhny Novgorod*

MODEL OF FORMATION OF PREPAREDNESS OF FUTURE TEACHERS OF COMPUTER SCIENCE FOR SELF-EDUCATION IN THE FIELD OF INFORMATICS AND ICT

Abstract. The article presents the need for and the specificity of the training of future teachers of computer science for self-education in the field of computer science and ICT, and describes the model of preparedness of future teachers of computer science for self-education in the field of computer science and ICT.

Key words: teacher of informatics, self-education, readiness for self-education

В соответствии с нормативными документами «Приоритетный национальный проект «Образование» (2005 г.), «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (2009 г.) образование является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на совершенствование качества обучения и воспитания учащихся, которое напрямую зависит от уровня подготовки педагогов. Неоспоримо, что этот уровень должен постоянно расти, и в этом случае эффективность различных курсов повышения квалификации, семинаров и конференций невелика без процесса самообразования учителя. Самообразование – есть потребность творческого и ответственного человека любой профессии, тем более оно важно для профессии с повышенной моральной и социальной ответственностью, каковой является профессия учителя. В нормативных документах «Концепция модернизации образования на период до 2010 года», «Госу-

дарственный образовательный стандарт» (2005 г.), «Федеральный государственный образовательный стандарт» (2009 г.) четко отражена ориентация на подготовку будущего учителя к самообразовательной деятельности, что определяет одну из основных задач вузовского педагогического образования. Самообразование способствует формированию важнейших личностных и профессиональных качеств учителя и является значимой компонентой профессионального развития человека, одним из показателей сформированности личности.

Анализ исследований показал, что проблема подготовки будущего учителя к самообразованию, рассматривалась в исследованиях А. В. Быстровой [1], М. В. Дорофеева [2], Г. А. Лапшиной [3], Л. А. Ульяновой [4], С. В. Юдаковой [5] и других. В ходе анализа установлено, что среди различных групп умений и способностей, в рассмотренных работах названных авторов, можно выделить следующие общие умения и способно-

сти, необходимые для дальнейшего самообразования: потребности в самообразовании; умения, необходимые для организации самообразовательной деятельности (постановка цели, планирование, реализация познавательной деятельности, корректировка); творческие способности, личностные качества (уверенность в себе, позитивная самооценка). Вместе с тем, для учителя предметника важным и значимым является самообразование, связанное с предметом, который он преподает в школе. Учитель информатики должен быть компетентен в вопросах, связанных с информационными технологиями. А быстрый темп развития предмета информатики и ИКТ, диктует необходимость непрерывного пополнения своих знаний и умений в данной области. Обучаясь в педагогическом вузе, будущий учитель должен не только овладеть умениями и способностями, необходимыми для самообразовательной деятельности (умение ставить цель, планировать самообразовательную деятельность, анализировать свое исполнение и др.), но и получить представление о тех разделах области информатики и ИКТ, изучение которых потребует самообразования в профессиональной деятельности. Таким образом, специфика предмета информатики и ИКТ требует от будущего учителя информатики владение как общими, так и специфическими умениями и способностями, которые ему необходимы для непрерывного самообразования в области информатики и ИКТ. Нами выделены три компонента готовности будущего учителя информатики к самообразованию в области информатики и ИКТ: мотивационный, информационно-содержательный, организационно-рефлексивный компоненты.

Мотивационный компонент включает в себя: потребность в приобретении знаний и умений; осознание личной и общественной значимости самообразовательной деятельности учителя; наличие стойких познавательных и профессиональных интересов, побуждающих к расширению имеющихся и приобретению новых знаний; целеустремленность, самостоятельность.

Организационно-рефлексивный компонент включает в себя способности и умения, которые необходимы учителю-предметнику для самообразования.

Информационно-содержательный компонент содержит умения и способности, необходимые будущему учителю информатики для самообразования в области информатики и ИКТ.

Вместе с тем, экспериментальное исследование показало, что уровень готовности выпускников педагогического вуза к самообразовательной деятельности в области информатики и ИКТ находится на невысоком уровне. У будущих учителей информатики сформированы представления о способностях и умениях, необходимых для самообразования, студенты заинтересованы в самостоятельном пополнении знаний. Но они не готовы к самообразованию в области информатики и ИКТ, а именно к самостоятельному расширению узкоспециализированных технических знаний, не готовы стимулировать себя для изучения нового программного обеспечения, к самостоятельному изучению техники, используемой человеком в повседневной жизни, не могут свободно ориентироваться в развитии информационного развития общества. Таким образом, результаты педагогического эксперимента показали, что уровень готовности будущего учителя информатики к самообразованию является недостаточным.

Системно-деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный подходы позволяют рассматривать подготовку студентов к самообразовательной деятельности как систему, направленную на формирование готовности будущего учителя информатики к самообразовательной деятельности, т. е. на овладение самообразовательной компетенции, а также направленную на личность студента. Названные подходы положены в основу разработки модели формирования готовности будущего учителя информатики к самообразованию. Ее структурными компонентами являются целевой, содержательный, процессуальный и результативный компоненты. *Целевой компонент* включает комплекс целей, ориентированных на формирование готовности будущих учителей к самообразовательной деятельности. *Содержательный компонент* раскрывается через описание способностей и умений, входящих в мотивационный, организационно-рефлексивный и информационно-содержательный компоненты подготов-

Модель формирования готовности будущего учителя информатики к самообразованию в области информатики и ИКТ

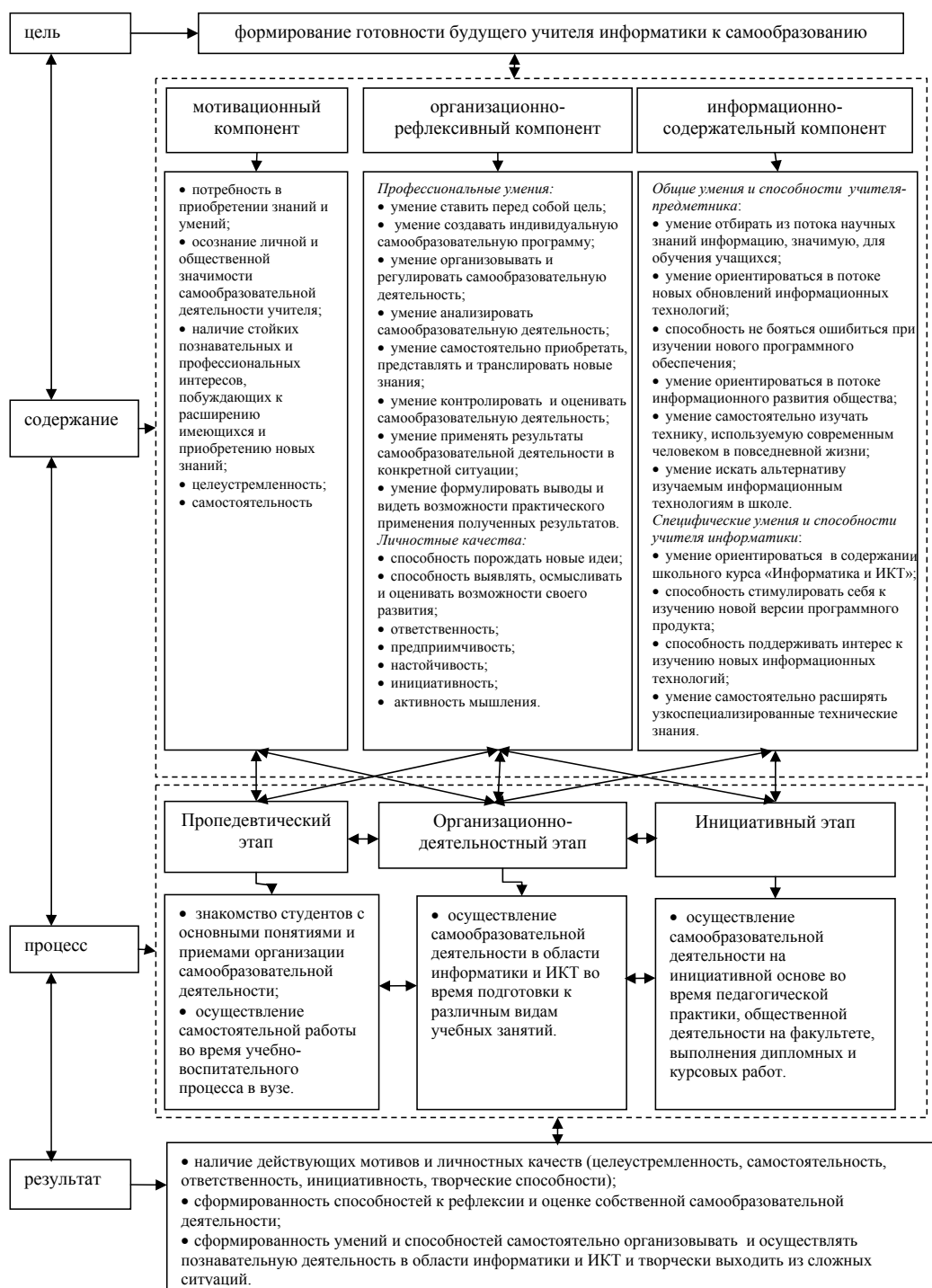


Рис. Модель формирования готовности будущего учителя информатики к самообразованию в области информатики и ИКТ

ки. *Процессуальный компонент* включает формы, методы и средства подготовки будущего учителя информатики в соответствии с тремя этапами: пропедевтический, организационно-деятельностный, инициативный.

Цель пропедевтического этапа подготовки будущего учителя информатики к самообразованию состоит в формировании потребности у студентов к самообразовательной деятельности в педагогическом вузе; в формировании направленности учебной деятельности студентов на самообразование. На данном этапе студенты первого курса знакомятся с основными принципами организации самообразовательной деятельности, с приемами рационального учения в педагогическом вузе.

Целью организационно-деятельностного этапа является формирование умений и способностей, включенных нами в информационно-содержательный компонент готовности будущего учителя информатики к самообразованию. На организационно-деятельностном этапе при изучении дисциплин специальной подготовки студенты включаются в самостоятельную (самообразовательную) деятельность по сбору информации и ее теоретическому и практическому осмыслению в тех областях информатики и ИКТ, в которых должен уметь ориентироваться учитель информатики.

Инициативный этап реализуется в ходе самостоятельной работы в школе. На этом этапе во время педагогической практики студенты в реальных педагогических условиях имеют возможность выявить трудности, с которыми сталкивается любой учитель информатики. Поэтому в ходе педагогической практики студенты, анализируя возможные профессиональные ситуации, включаются в

самообразовательную деятельность по собственной инициативе. Кроме этого, в ходе работы над дипломными и курсовыми работами и во время общественной занятости на факультете студенты могут принять участие в самообразовательной деятельности, которую они инициатируют, оценивают и корректируют сами.

Результативный компонент модели состоит из показателей, которые определяют уровень готовности будущего учителя информатики к самообразованию в области информатики и ИКТ.

Внедрение в образовательный процесс модели формирования готовности будущего учителя информатики к самообразованию в области информатики и ИКТ будет способствовать повышению эффективности подготовки студентов к самообразовательной деятельности.

Библиографический список

1. Быстрова А. В. Формирование ценностного отношения к самообразованию у будущего учителя: на примере иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: – М., 2009. – 220 с.
2. Дорофеев М. В. Формирование творческой самостоятельности у будущих учителей отечественной истории // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 6. – С. 300–304.
3. Лапина Г. А. Формирование готовности к самообразованию у будущих учителей иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. – Елец, 2004. – 194с.
4. Ульянова Л. А. Психолого-педагогические условия формирования готовности будущего учителя к профессиональному самообразованию: дис. ... канд. пед. наук – Калуга, 2001. – 178 с.
5. Юдакова С. В. Формирование готовности студентов вуза к профессионально-педагогическому самообразованию: дис. ... канд. пед. наук – Владимир, 2002. – 174 с.

Григоревская Людмила Петровна

Доктор педагогических наук, заведующий кафедрой Инженерной геометрии и компьютерной графики Братского государственного университета, grilp@mail.ru, Братск

Григоревский Лев Борисович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Инженерной геометрии и компьютерной графики Братского государственного университета, grigorevskii@mail.ru, Братск

Фрейберг Светлана Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Инженерной геометрии и компьютерной графики Братского государственного университета, igkg@rambler.ru, Братск

Киргизова Людмила Александровна

Доцент кафедры Инженерной геометрии и компьютерной графики Братского государственного университета, igkg@rambler.ru, Братск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ СИСТЕМ АВТОМАТИЗИРОВАННОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФИЛЬНОЙ ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассмотрена авторская методика организации курсового проектирования для студентов дневной и заочной формы обучения по профилю подготовки бакалавров 190100 Подъемно-транспортные, строительные, дорожные машины и оборудование. Учебная проектно-конструкторская деятельность обучаемых основана на использовании универсальных и специализированных графических информационных технологий.

Ключевые слова: курсовое проектирование, графические информационные технологии, электронные учебные материалы

Grigorevskaya Ludmila Petrovna

Doctor of pedagogies, professor, chair of engineering geometry and computer graphics Bratsk state university, grilp@mail.ru, Bratsk

Grigorevsky Lev Borisovich

Candidate of pedagogies, assistant professor, chair of engineering geometry and computer graphics Bratsk state university, grigorevskii@mail.ru, Bratsk

Freiberg Svetlana Alekseevna

Candidate of pedagogies, assistant professor, chair of engineering geometry and computer graphics Bratsk state university, igkg@rambler.ru, Bratsk

Kirgizova Lyudmila Aleksandrovna

Assistant professor, chair of engineering geometry and computer graphics Bratsk state university, igkg@rambler.ru, Bratsk

USE OF SPECIALIZED SYSTEMS DESIGN FOR QUALITY IMPROVEMENT TRAINING STUDENT PROFILE GRAPHIC

Abstract. In this article the author's method of organizing a course for students planning full-time and correspondence courses on the profile of bachelor 190100 Hoisting, building, road machinery and equipment. Study design and engineering activities of the trainees based on the use of universal and specialized graphic information technology.

Key words: course design, graphics, information technology, e-learning materials.

Согласно тенденциям стремительной информатизации высшего профессионального образования реализация модели высококвалифицированной геометро-графической

подготовки современного специалиста не возможна без комплексного применения в учебном процессе графических информационных технологий. Использование автоматизированных систем при изучении дисциплин графического цикла обусловлено перечнем высоких требований предъявляемых к профессиональной подготовке будущего инженера. Нужны специалисты с развитым системным подходом к информационным процессам, а также достаточно серьезными знаниями методологии, стандартов и современных технологий комплексного использования специализированных автоматизированных систем для решения профессиональных задач. Графическая подготовка будущих специалистов в области автоматизации выполнения конструкторско-технологической документации с помощью специализированных программных средств является совершенно необходимой предпосылкой для успешной профессиональной деятельности выпускника [2].

Несмотря на большое количество исследований, проведенных специалистами в последнее десятилетие в области информатизации инженерно-графической подготовки в вузе, по-прежнему остаётся актуальным разработка педагогических моделей обучения, полнофункциональным средством реализации которых, являются компьютерные графические технологии.

Информационно-технологическая модель обучения студентов инженерной графике разработана на основе комплексного подхода, обеспечивающего высокий уровень геометрической и информационно-технологической графической подготовки и её тесную взаимосвязь с дисциплинами общетехнического и специального цикла.

Комплексный подход информационно-технологической модели обучения студентов инженерной графике при использовании специализированных автоматизированных систем предусматривает взаимосвязь двух основных компонентов:

– *при изучении графических дисциплин:* приобретение знаний, умений и навыков разработки конструкторско-технологической документации (трёхмерных параметрических моделей и чертежей изделий) средствами специализированных графических информационных технологий;

– *при изучении других общепрофессиональных, а также специальных дисциплин:* применение накопленных знаний, умений и навыков при выполнении графической части курсовых и дипломных проектов.

Таким образом, для эффективной практической реализации комплексного подхода ИТМО необходимо выявление связующих элементов, обеспечивающих целевое ориентирование графической подготовки на успешную учебно-познавательную деятельность студента на выпускающей кафедре и дальнейшую профессиональную работу.

С целью выявления связей между графическими, общепрофессиональными и специальными дисциплинами была проведена исследовательская работа по следующим направлениям:

– анализ учебных планов, рабочих программ дисциплин, содержащих графическую часть, направлений подготовки: «Подъёмно-транспортные, строительные, дорожные машины и оборудование», «Автомобили и автомобильное хозяйство», «Технология машиностроения», «Машины и оборудование лесного комплекса», «Лесоинженерное дело», «Технология деревообработки», «Садово-парковое, ландшафтное строительство», «Промышленная теплоэнергетика», «Энергоснабжение», «Энергообеспечение предприятий» и другие;

– проведение комплексных межкафедральных семинаров для решения вопросов: согласование возможностей использования одинаковых профильных (специализированных) систем автоматизированного проектирования при обучении инженерной графике и при изучении специальных дисциплин на выпускающей кафедре; разработка мини-спекурсов совместно с выпускающими кафедрами;

– издание межпредметных учебно-методических разработок [1].

Анализ государственных образовательных стандартов, регламентирующих уровень требований к проектно-конструкторской и производственно-технологической профессиональной деятельности специалистов и бакалавров различных направлений подготовки в техническом вузе, позволили из широкого перечня дисциплин профессионального и общепрофессионального циклов осуществить выборку дисциплин,

содержащих графическую часть и при обучении которым необходимо использование современных графических информационных технологий. Следующим этапом исследования учебного процесса являлось внесение коррективов в рабочие программы с целью ориентирования содержания обучения на качество профильной графической подготовки при использовании компьютерных технологий. В таблице 1 приведен примерный перечень дисциплин, при изучении которых, студенту необходим навык использования специализированных систем автоматизированного проектирования для грамотного оформления графической части курсовой работы.

При организации экспериментального обучения начертательной геометрии и инженерной графике студентов механического, лесопромышленного, инженерно-строительного, энергетического факультетов использовались *универсальные* и *специализированные* системы автоматизированного проектирования.

Универсальные системы автоматизированного проектирования – это графические программные пакеты, содержащие отдель-

ные модули библиотек, но не в полной мере сориентированы на специфику профессии. *Специализированные системы автоматизированного проектирования* – графические пакеты система команд, которых упрощена и оптимизирована для эффективного решения узкого класса профессиональных задач.

В ходе проведения педагогического эксперимента учебный процесс для студентов каждого направления подготовки был разделён на *начальный* и *заключительный* этапы. На первом этапе вырабатываются основные базовые навыки работы с универсальным графическим пакетом, а на втором этапе происходит адаптация будущего специалиста к конкретной профильной автоматизированной системе. Продолжительность первого и второго этапов обучения определялась количеством семестров, отведенных Государственным образовательным стандартом на изучение дисциплины. При обучении начертательной геометрии и проекционному черчению (начальный этап) использовались универсальные системы автоматизированного проектирования. В процессе работы с чертежами по специальности (заключительный этап) применялись специализирован-

Таблица 1

Распределение дисциплин, содержащих графическую часть по профилям подготовки

Профиль подготовки	Дисциплины, содержащие графическую часть
1. Подъёмно – транспортные, строительные, дорожные машины и оборудование	Машины для земляных работ, техническая гидромеханика и гидропривод, подъёмно-транспортные машины, детали машин.
2 Автосервис	Автомобильные двигатели, основы технического ремонта автомобилей, электротехника и электрооборудование автомобилей.
3. Технологии, оборудование и автоматизация машиностроительных производств	Автоматизация производственных процессов в машиностроении, проектирование и производство заготовок, режущий инструмент.
4. Машины и оборудование лесного комплекса	Теория и конструкция машин и оборудования отрасли, технология машиностроения, надёжность машин и оборудования.
5. Лесоинженерное дело	Информационные технологии в лесопромышленном комплексе.
6. Технология деревообработки	Мебельное и столярно-строительное производство, основы автоматизированного проектирования изделий из древесины.
7. Энергообеспечение предприятий	Тепломассообменное оборудование предприятий
8. Электроснабжение	Электрические подстанции
9. Городское строительство и хозяйство, промышленное и гражданское строительство	Инженерные системы зданий и сооружений, основы архитектуры и строительных конструкций

ные графические пакеты.

Одной из основополагающих задач при детальном проектировании экспериментального обучения является выбор графического пакета. Эффективность использования компьютерных графических технологий в образовательном процессе зависит от ряда технических и дидактических критериев, к числу которых относятся следующие:

технические:

- функциональность – перечень задач решаемых системой (возможность выполнения плоских чертежей и трёхмерных параметрических моделей);

- удобный интерфейс. Этот критериальный показатель определяет быстроту адаптации пользователя к работе с выбранной программой;

- соответствие стандартам выполнения конструкторско-технологической документации (ЕСКД, СПДС и т. д.).

дидактические:

- мотивация использования в учебном процессе;

- внедрение и использование в учебном процессе компьютерных графических технологий, которые гарантируют качество профильной подготовки будущих инженеров;

- соответствие методики применения автоматизированных систем общей структуре проведения занятия;

- обеспечение высокого уровня обратной связи;

- методическая обеспеченность (учебники, электронные материалы, учебные пособия и др.).

В соответствии с критерием функциональности специализированные графические пакеты нами разделяются на: *машиностроительные* – для специальностей «Подъемно-транспортные, строительные, дорожные машины и оборудование», «Автомобили и автомобильное хозяйство», «Технология ма-

шиностроения», «Машины и оборудование лесного комплекса»; *автоматизированные системы проектирования мебели* – «Технология деревообработки», «Лесоинженерное дело»; *специализированные программы планирования участков* «Садово-парковое и ландшафтное строительство – (Таблица 2).

В последнем семестре обучения при помощи специализированных систем автоматизированного проектирования студенты выполняют чертежи, максимально сориентированные на профиль подготовки. Предложенные комплекты заданий для каждой специальности предполагают выполнение: рабочих и сборочных чертежей, а также трёхмерных параметрических моделей изделий. Кроме разработки конструкторской документации на все изделия, входящие в состав специализированного узла, от студента требуется внести предложения по модернизации на уровне учебного графического проекта. Внесение предложений по изменению конструкции того или иного изделия или комплекса максимально приближает работу студента на занятии к профессиональной конструкторской деятельности. При проведении педагогического эксперимента общий контингент студентов традиционно разделялся на две группы – контрольную и экспериментальную. В экспериментальном потоке занятия проводились при использовании в учебном процессе узкоспециализированных графических пакетов.

Обучаемые контрольного потока выполняли конструкторскую документацию средствами универсальных автоматизированных систем.

Рассмотрим авторскую методику использования специализированных графических систем на примере организации аудиторной учебно-познавательной деятельности студентов по профилю подготовки «Подъемно-транспортные, строительные, дорожные машины и оборудование» при выпол-

Таблица 2

Распределение специализированных САПР по профилям подготовки

Профиль подготовки	Специализированные САПР
СДМ, ТМ, АТ, МЛ	Машиностроительные
ЛИД, ТДО	Системы проектирования мебели
СПС	Системы проектирования и планирования садово-парковых участков и территорий

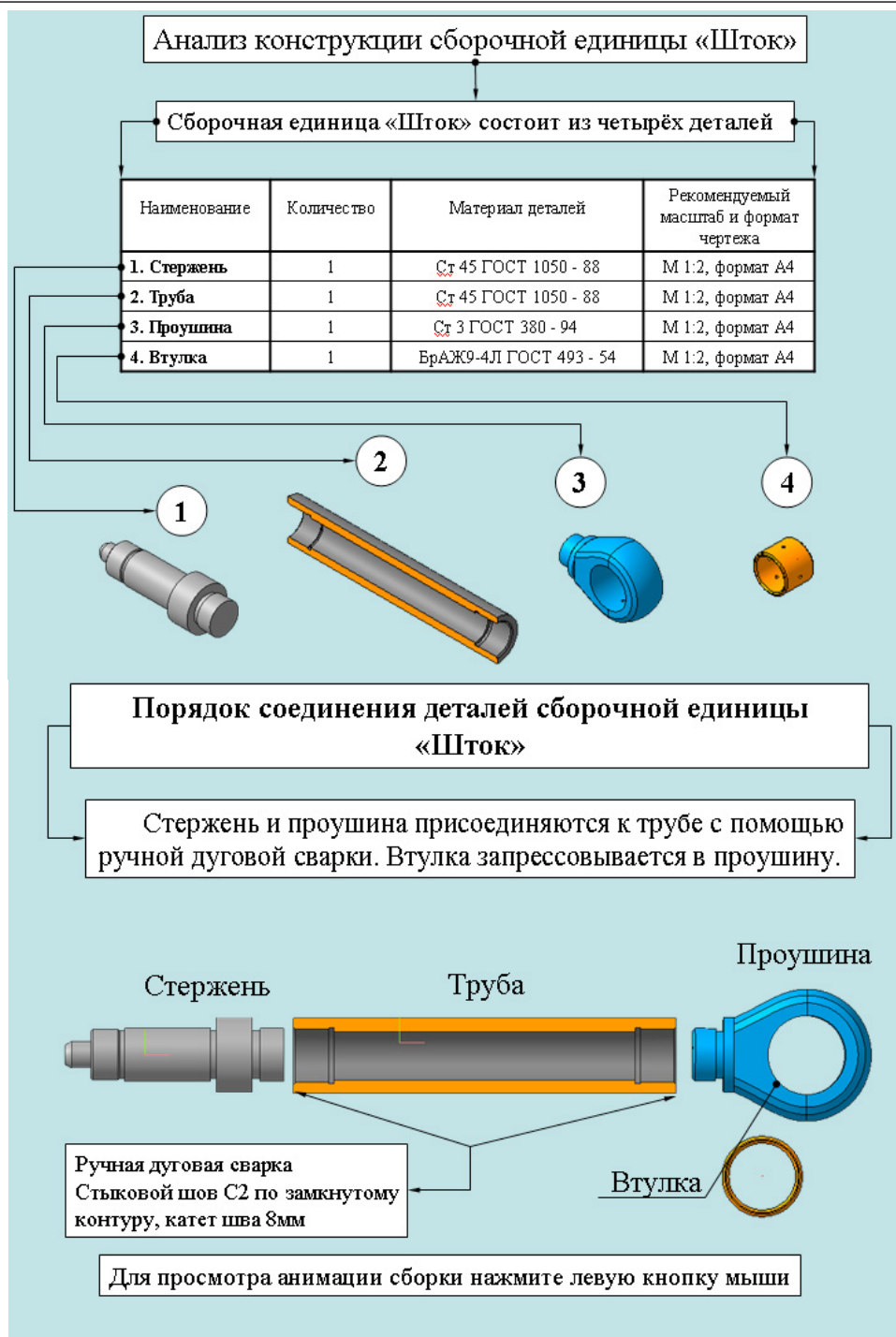


Рис. 1. Фрагмент электронного учебного материала для выполнения курсовой работы студентами механического факультета

нении курсовой работы в заключительном семестре обучения. Учебная проектно-конструкторской деятельность студентов осуществляется с помощью системы автоматизированного проектирования Компас 3D.

В начале семестра преподаватель выдаёт студентам индивидуальные задания на курсовую работу, а также перечень предусмотренных для каждого проекта вспомогательных электронных учебных материалов

(ЭУМ). В содержании ЭУМ раскрываются способы построения моделей, чертежей сборочных единиц и отдельных деталей проектируемого машиностроительного узла.

Разработанные автором специализированные *электронные учебные материалы* для курсового проектирования представляют собой информационную, интерактивную, анимационную, визуальную обучающую систему, обеспечивающую формирование у студентов навыков профессиональной проектно-конструкторской графической деятельности при использовании специализированных систем автоматизированного проектирования [2].

Таким образом, студент получает задание на курсовую работу на бумажном носителе и учебные материалы в электронном виде.

Для успешной организации аудиторной работы студентов по выполнению курсовой работы, ЭУМ сохранены на компьютере, закреплённом за студентом в дисплейном классе. Электронный вариант ЭУМ, выдаваемый преподавателем используется студентами для домашней самостоятельной работы. Задание на бумажном носителе дублируется в ЭУМ, что позволяет студентам не приносить его на каждое занятие.

На рис. 1. представлен фрагмент электронного учебного материала, описывающего процесс создания электронной модели сборочной единицы «Шток», входящей в состав цилиндра подъёма стрелы экскаватора.

Материал, представленный на визуальном макетах, отображён в наглядной и лаконичной форме с выделением основных смысловых блоков. Это позволяет обучаемому в короткий промежуток времени осмыслить конструктивные особенности разрабатываемого изделия. Поэтапная работа с блоками ЭУМ позволяет студентам:

– приобрести высокий уровень проектно-конструкторского геометрического компью-

терного моделирования при использовании специализированных САПР;

– за короткое время ознакомиться с широкими функциональными возможностями базового инструментария системы автоматизированного проектирования;

– использовать, приобретенные навыки в дальнейшей учебной и профессиональной графической деятельности.

Данные многолетнего педагогического эксперимента подтверждают эффективность использования специализированных графических информационных технологий для повышения качества профильной графической подготовки студентов технического вуза. Организация аудиторной и домашней самостоятельной работы студентов по выполнению курсовой работы с помощью авторских ЭУМ моделирует процесс будущей профессиональной графической, проектно-конструкторской деятельности выпускника. Разработанные формы и методы использования в учебном процессе информационно-дидактических материалов для выполнения курсового проектирования способствует созданию проблемно-деятельностной основы учебно-познавательной конструкторской деятельности обучаемых.

Библиографический список

1. Инженерная и компьютерная графика: Учебное пособие для выполнения курсовой работы. – Братск: ГОУ ВПО «БрГУ», 2012. – Ч. 1. – 87 с.
2. Информационно-технологическая модель обучения инженерной графике студентов технического вуза. – Братск: ФГБОУ ВПО «БрГУ», 2011. – 199 с.
3. Организационно-методическое обеспечение профессионального самоопределения студентов первого курса технического вуза при обучении инженерной графике / Л. П. Григорьевская, Л. Б. Григорьевский – Братск: ГОУ ВПО «БрГУ», 2007. – 175 с.

*Свичкарева Галина Николаевна**Старший преподаватель кафедры инженерной графики и компьютерного моделирования Новосибирской государственной академии водного транспорта, galina-0711@mail.ru, Новосибирск*

МОДЕЛИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена моделированию структуры и содержания дисциплины «Инженерная графика» в техническом вузе. Рассматриваются внутридисциплинарные и междисциплинарные связи дисциплины, технология моделирования, определяются коэффициенты значимости учебных элементов.

Ключевые слова: внутридисциплинарные связи, междисциплинарные связи, учебный элемент, структура, содержание.

*Svichkareva Galina Nikolaevna**Senior lecturer of the department of engineering graphics and computer modeling Novosibirsk state academy of water transport, galina-0711@mail.ru, Novosibirsk*

MODELING OF THE CONTENT OF GRAPHIC DISCIPLINES IN A TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract. The article is devoted to the modeling of the structure and content of the disciplines “Engineering graphics” in the technical university. We consider internal disciplinary and interdisciplinary communication discipline, modeling technology, the coefficients of the importance of training elements.

Keywords: internal disciplinary communication, interdisciplinary communication, training element, structure, content.

Способность решать профессиональные задачи – ключевая компетенция специалиста. Она может быть сформирована у выпускника вуза как итоговый результат взаимодействия всех участников подготовки специалиста. Формирование и развитие у выпускника общекультурных и профессиональных компетенций требует специальной организации учебного процесса, поэтому в современной педагогике высшей школы должна рассматриваться задача создания технологий, позволяющих формировать у студентов основы профессионализма.

Однако отсутствие полноценной взаимосвязи между профессиональным образованием, научно-исследовательской и практической деятельностью усиливает несоответствие содержания образования и образовательных технологий современным требованиям и задачам обеспечения конкурентоспособности российского образования на мировом рынке образовательных услуг. Это негативным образом влияет на готов-

ность российской системы образования к интеграции в мировое образовательное пространство [6].

Инженерная подготовка студентов по различным направлениям и специальностям базируется на знаниях общетехнических и специальных дисциплин. Среди них – инженерно-графические дисциплины (ИГД): начертательная геометрия (НГ), инженерная графика (ИГ), компьютерное моделирование (КМ), которые обеспечивают знания и навыки, необходимые студентам для успешного изучения других дисциплин, включенных в учебные планы, а также профессиональные компетенции инженера.

Дисциплина «Инженерная графика» является одной из базовых учебных дисциплин, без которой невозможно дальнейшее обучение студента в техническом вузе. «Хорошая графическая подготовка студентов, наряду с необходимым объемом знаний и навыков, дает возможность им успешно осваивать избранную специальность и бо-

лее продуктивно использовать современные разработки в инженерной области, поскольку учит работать с техническими чертежами, схемами, документацией. Кроме того, грамотно организованная графическая подготовка будущих инженеров ориентирована на использование возможностей современных информационных технологий и повышает уровень их информационной культуры. Высокий уровень графической подготовки позволяет расширить кругозор, повысить качество образования, дает возможность студентам участвовать в проектной и изобретательской деятельности, а после окончания учебного заведения – быстро адаптироваться к условиям современного производства» [4, с. 15–16].

Сложившаяся к настоящему времени практика составления учебных программ не позволяет обеспечить точного соответствия между структурой и содержанием ИГД с другими дисциплинами учебного плана, в которых непосредственно или косвенно используются методы и положения НГ, ИГ, КМ. Процесс формирования содержания и структуры образования до настоящего времени полностью не отработан. Анализ учебных планов, рабочих программ, учебной и методической литературы зачастую свидетельствует о случайном характере отбора информации в рамках учебного процесса. В результате чего, студенты тратят время на изучение второстепенного учебного материала, а не основного, действительно нужного. Причиной такого явления можно считать эмпирический, субъективный, недостаточно обоснованный способ отбора учебного материала без определения последовательности изучения и связей с другими дисциплинами.

При формировании «содержания профессионального образования возникают противоречия между предметным характером обучения и целостным, интегрированным, междисциплинарным характером профессиональной деятельности» [5, с. 46].

Обучение студентов графическим дисциплинам не отражает специфику их будущей профессиональной деятельности, т. к. связь между графическими и специальными предметами выражена слабо. На междисциплинарном уровне «системообразующим фактором должны выступать внутренняя логика развития науки, культуры, производства, реали-

зуемая в профессиональной деятельности в последовательных этапах: разработка идей на основе научных знаний, ее техническое и технологическое воплощение и практическая реализация» [2, с. 79].

Уровень преподавания дисциплин кафедр инженерной графики в отношении содержания и структуры не соответствует современной методологии обучения. Методические подходы в преподавании начертательной геометрии во многом продолжают оставаться традиционными, что, прежде всего, определяется отсутствием основного методологического принципа – системности в содержании и педагогического принципа – междисциплинарного подхода обучения.

Обучение, при котором большая доля нагрузки должна принадлежать учебным дисциплинам, соответствующим профилю будущей специальности, является возможностью сближения знаниево-ориентированной модели, преобладающей сегодня в образовательных учреждениях, с личностно-ориентированной моделью образования.

С позиции системного подхода вся совокупность информационно связанных общетехнических и специальных дисциплин учебного плана может быть представлена в виде древовидной иерархической структуры, которая может использоваться для отображения всех видов информации. В общем случае, эта структура определяется следующими условиями:

- иерархия начинается от корневого узла, который находится на первом уровне иерархии;
- на нижних уровнях находятся зависимые узлы;
- каждый порожденный узел, находящийся на i -том уровне, связан непосредственно с одним исходным (родительским) узлом, находящимся на $i-1$ уровне иерархии;
- каждый исходный узел может иметь один или несколько порожденных узлов;
- доступ к порожденному узлу осуществляется через его исходный узел;
- существует единственный иерархический путь доступа к узлу, начиная от корня дерева.

Примером подобной древовидной иерархической структуры может являться подготовка специалиста (бакалавра, магистра) по какому-либо направлению или специ-

альности, представленная на рисунке 1, где ОПП – общепрофессиональная подготовка по специальности, Б1, Б2, Б3 – учебные циклы: Б1 – гуманитарный, социальный и экономический цикл, Б2 – математический и естественно-научный, Б3 – профессиональный цикл, $D_1, D_2, D_3, \dots, D_n$ – дисциплины ОПП, $d_{11}, d_{21}, d_{31}, d_{41}, \dots, d_{nk}$ – учебные элементы (УЭ) или разделы дисциплин. В данной логической структуре корневым узлом является ОПП, порожденными узлами – дисциплины ОПП и учебные элементы дисциплин, а линии определяют междисциплинарные информационные связи.

В содержании учебного предмета выделяются элементы учебного материала, которые будем рассматривать как учебный элемент.

«Назовем объекты, явления и методы деятельности, взятые из науки и внесенные в программу учебного предмета для обучения, общим термином – учебные элементы (УЭ). Из учебных элементов состоит любая учебная программа, и учебные предметы отличаются составом содержащихся в них УЭ» [1, с. 34].

В общем случае обозначим через $D_1, D_2, \dots, D_p, \dots, D_n$ множество дисциплин, входящих в структуру общепрофессиональной подготовки (ОПП) по направлению или специальности. Разобьем это множество на подмножества, где:

$D_{it} = \{d_{1t}, d_{2t}, \dots, d_{mt}\}$, где d_{mt} – m – учебный элемент t – дисциплины ОПП.

Для каждого из подмножеств D_i рассмотрим матрицу $A = (a_{pg})$ с элементами a_{pg} , которые будут характеризовать информационные связи между учебными элементами одной дисциплины (внутридисциплинарные связи). Если для изучения некоторого УЭ дисциплины D_i требуются знания другого

УЭ этой же дисциплины, то значение соответствующего элемента матрицы равно 1, и соответственно – 0 в противном случае. Очевидно, что информационная связность каждого учебного элемента определенной дисциплины с другими учебными элементами этой же дисциплины различна.

Для оценки значимости (или удельного веса, или уровня) внутридисциплинарных связей УЭ D_i дисциплины с другими УЭ этой же дисциплины введем коэффициент значимости b_i :

$$b_i = \frac{1}{m} \sum_{p=1}^m a_{p,g}$$

где m – общее количество УЭ t – дисциплины.

В учебных планах количество дисциплин, формирующих направление или специальность, достаточно велико, однако не все эти дисциплины имеют информационные связи с учебными элементами дисциплины «Инженерная графика».

Для анализа междисциплинарных связей рассмотрим матрицу с элементами, которые характеризуют связи УЭ одной дисциплины с УЭ другой дисциплины. Каждый элемент этой матрицы может быть записан в следующем виде: 1, если для изучения данной дисциплины нужны знания УЭ другой дисциплины, 0 – в противном случае.

Для оценки значимости (или удельного веса) междисциплинарных связей УЭ одной дисциплины с другими дисциплинами учебного плана введем коэффициент значимости c_p :

$$c_p = \frac{1}{T} \sum_{i=1}^T f_{i,j}$$

где T – количество предметов, в которых прямо или косвенно применяются знания

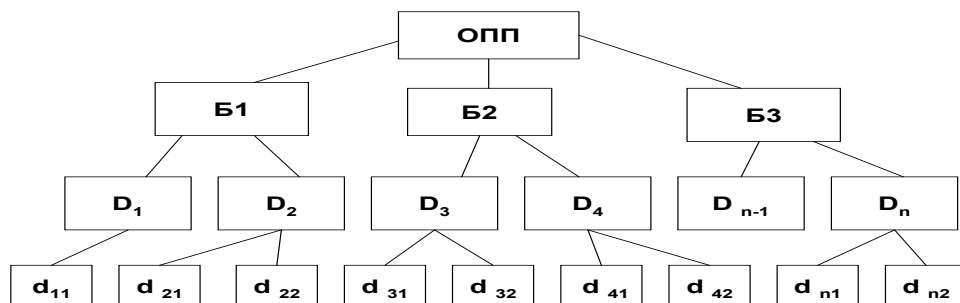


Рис. 1. Иерархическая структура подготовки специалиста

дисциплины D_p . В данном случае дисциплиной D_p является предмет «Инженерная графика».

В реальных учебных планах количество предметов, формирующих направление или специальность, достаточно велико, однако не все они информационно связаны с УЭ дисциплины «Инженерная графика». Поэтому необходимо учитывать ряд ограничений на варианты сочетаний информационных связей УЭ ИГ и других общетехнических и специальных дисциплин учебного плана. Некоторые ограничения естественны и вытекают из сущности организации учебного процесса:

1. Общее число дисциплин учебного плана, образующих профиль специальности, ограничено.

2. Суммарное число часов, отведенных на изучение предметов, всегда ограничено.

3. Дисциплины могут входить в учебный план со всеми своими УЭ или их частью.

4. К моменту изучения какого-либо УЭ конкретной дисциплины должны быть изучены информационно связанные с ним УЭ в составе других предметов.

5. Набор УЭ данной дисциплины должен быть такой, чтобы в него не входили УЭ, информационно связанные с дисциплинами, не вошедшими в учебный план.

Задача выбора структуры и содержания дисциплины ИГ, т. е. выбор количества УЭ и их последовательность, заключается в следующем: включать или не включать данный УЭ в рабочую программу. Если удельный вес УЭ предмета ИГ меньше некоторого порогового значения, то этот УЭ не включается в рабочую программу. И наоборот, если удельный вес УЭ дисциплины ИГ больше некоторого порогового значения, то этот УЭ включается в рабочую программу. Выбор оптимального варианта, который будет определять пороговое значение, производится с помощью оценочных функций [3].

Были проанализированы внутридисци-

плинарные и междисциплинарные связи дисциплины «Инженерная графика» для специальности «Эксплуатация перегрузочного оборудования портов и транспортных терминалов» Новосибирской государственной академии водного транспорта (НГАВТ). Также были определены коэффициенты значимости этих связей и пороговое значение.

На основании полученных расчетов была создана рабочая программа дисциплины «Инженерная графика» для подготовки специалистов.

Модель оптимизации структуры и содержания дисциплины «Инженерная графика», предложенная в данной статье, может служить средством для анализа содержания и структуры рабочих программ, а также инструментом для уточнения существующих и разработки новых учебных планов по различным направлениям подготовки бакалавров, специалистов и магистров.

Библиографический список

1. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: Учеб. -метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1989. – 144 с. : ил.
2. Лагунова М. В. Современные подходы к формированию графической культуры студентов в технических учебных заведениях: монография. – Н. Новгород: издательство ВГИПА, 2001. – 260 с.
3. Мушик Э., Мюллер П. Методы принятия технических решений: Пер. с нем. – М.: Мир, 1990. – 208 с.
4. Острожков П. А. Технология организации самостоятельной работы студентов технических вузов в процессе графической подготовки: дисс. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2009. – 231 с.
5. Семушина Л. Г., Ярошенко Н. Г. Содержание и методы обучения в ССУЗ. – М.: Высш. шк., 1990. – 132 с.
6. Сластенин В. А. Педагогическое образование: вызовы XXI века // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 3. – С. 23–27

Калинковская Светлана Борисовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, 141107@list.ru, Владимир

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗРАБОТКИ ТЕОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРАКЦИИ С УЧЕТОМ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена проблеме определения перспектив разработки теории педагогической интеракции и ее реализации на заочном отделении вуза. Автор делает попытку сформулировать основные положения организации научной и практической деятельности в заданной области исследования

Ключевые слова: теория педагогической интеракции, заочное обучение.

Kalinkovskaya Svetlana Borisovna

Candidate of pedagogical science, senior lecturer of the Chair of Preschool Education of the Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nicholay Grigorievich Stoletovs, 141107@list.ru, Vladimir

THE PERSPECTIVE DEVELOPING A THEORY OF EDUCATIONAL INTERACTION WITH THE SPECIFIC FEATURES OF TEACHING PART-TIME STUDENTS OF HIGHER EDUCATION

Abstract. The article is devoted to determining the perspectives developing a theory of pedagogical interaction and its implementation for the correspondence department of the university. The author makes an attempt to formulate the basic organization of scientific and practical activities in a given field of study.

Key words: theory of pedagogical interaction, distance learning.

Включение людей среднего возраста в систему инновационной научной и образовательной деятельности на современном этапе развития общества представляет собой актуальную и важную задачу. В значительной мере, как отмечают И. Г. Шамсутдинова, И. И. Гурьева, В. И. Данильчук, Т. И. Кондаурова и др., данная проблема решается в системе высшего заочного образования, что, в свою очередь, обуславливает необходимость модернизации образовательного процесса на заочном отделении вуза в соответствии с новыми реалиями социальной жизни [1; 2; 5]. Одним из путей повышения эффективности обучения студентов-заочников высшей школы видится перестройка образовательного процесса на основе положений теории педагогической интеракции.

Интерес к теории интеракции в современной высшей школе и, особенно в области заочного обучения, связан, прежде всего, с тем, что преобразования социально-полити-

ческой, экономической и других сфер общественной жизни привносят в деятельность вуза неустойчивость, релятивизм, ломку мировоззрения преподавателей и студентов. Являясь синергетическим явлением, педагогическая интеракция стремится к созданию условий для самосохранения, самоорганизации, саморазвития педагогических систем при существовании в условиях инновационных преобразований, требующих от участников процессов в отечественном образовании, с одной стороны, подчинения и выполнения требований к развитию и совершенствованию педагогической реальности, а, с другой – автономного существования и осуществления деятельности на творческом продуктивном уровне.

М. А. Петренко, разрабатывая положения теории педагогической интеракции, подчёркивает, что современная система высшего образования не в полной мере учитывает энтропию сознания студентов и препода-

вателей в эпоху перемен и перманентного кризиса гуманитарности. Изучая проблемы подготовки современного специалиста, она также обращает внимание на то, что модернизация общественного сознания и бифуркация общественной системы отношений, т. е. существование индивидуума в условиях социального и гуманитарного кризиса, приводит к утрате самоидентичности человека, а это, в свою очередь, является значительным препятствием успешного реформирования системы образования и других областей жизнедеятельности [4, с. 3]. Данные проблемы особенно остро проявляются в ходе выстраивания образовательного процесса на заочном отделении вуза. Причина этого обусловлена многими факторами: сформированностью жизненной позиции у студентов-заочников, основной контингент которых представлен людьми среднего возраста, имеющих опыт профессиональной и других видов социальной деятельности (исполнение роли начальника, подчиненного, родителя и пр.); ограниченностью времени взаимодействия педагогов с учащимися и студентов друг с другом; небольшим количеством аудиторных занятий и пр.

На основе изложенного можно сформулировать актуальные направления исследования. Первое направление представляет собой научное обоснование педагогической интеракции как взаимодействия субъектов образовательного пространства, где оператор (в качестве которого выступает педагог) постоянно изменяет свои воздействия на систему (в качестве которой выступает студенческая группа или отдельно взятый студент) в соответствии с ее ответной реакцией на воздействие оператора, а также в соответствии с ее индивидуальными потребностями, актуальным уровнем развития и потребностями (теоретическое направление исследования). Второе направление – разработка модели и определение организационно-педагогических условий успешной реализации положений педагогической интеракции на заочном отделении вуза (практическое направление исследования).

Поиск путей организации и реализации теоретического и практического направления исследования в заданной области действительности подводит нас к необходимости разработки положения педагогической

интеракции в области управления педагогом отбором и осуществлением образовательного процесса на заочном отделении высшей школы, выявить и апробированию опытно-экспериментальным путем эффективность педагогического инструментария оптимального выстраивания преподавателем интерактивного образовательного процесса при обучении студентов-заочников с целью совершенствования и оптимизации содержательной и процессуальной стороны высшего образования [1; 5].

На наш взгляд, теория педагогической интеракции будет способствовать совершенствованию образовательного процесса, если:

- определены методологические основы, иницирующие возможность использования положений теории педагогической интеракции в контексте инновационной деятельности современного преподавателя заочного отделения вуза;

- выявлена совокупность педагогических положений, составляющих концептуальную основу организации интерактивного взаимодействия субъектов педагогического взаимодействия на заочном отделении вуза с целью совершенствования его содержательной и организационной стороны;

- создана интерактивная модель образовательного процесса на заочном отделении вуза;

- последовательно реализованы компоненты модели интерактивного образовательного процесса как системы нормативных, содержательных, организационных и дидактических составляющих, создающих основу для целостного образовательного процесса на заочном отделении вуза.

Для успешной разработки и внедрения положений педагогической интеракции необходимо:

- рассмотреть нормативно-правовые предпосылки выстраивания образовательного процесса вуза на основе интерактивного взаимодействия его субъектов;

- проанализировать положения социологической и философской теории символического интеракционизма как основы интерактивного обучения в высшей школе;

- разработать определение интерактивного обучения на основе идей символического интеракционизма и современной теории педагогики;

– выявить специфические черты взаимодействия субъектов интерактивного образовательного процесса вуза;

– охарактеризовать педагогическое общение, выстраиваемое в ходе интерактивного образовательного процесса;

– научно обосновать основные организационно-педагогические условия, направленные на успешную реализацию положений теории педагогической интеракции при выстраивании целостного педагогического процесса в целом и на заочном отделении в частности;

– разработать модель интерактивного образовательного процесса в вузе;

– выявить динамику усвоения учебного материала студентами-заочниками в рамках предложенной модели;

– разработать нормативное, содержательное, организационное, дидактическое обеспечение интерактивного образовательного процесса на заочном отделении вуза;

– обосновать решающую роль педагога при организации интерактивного образовательного процесса на заочном отделении вуза и описать алгоритм деятельности преподавателя в условиях интерактивного взаимодействия со студентами;

– определить и апробировать педагогический инструментарий эффективного выстраивания педагогом интерактивного образовательного процесса на заочном отделении вуза с целью совершенствования и оптимизации содержательной и процессуальной стороны обучения.

В. В. Краевский [2] выделял и особенно подчеркивал тот факт, что успешность педагогического процесса и формирующих его факторов (в том числе и интерактивного обучения студентов-заочников) находится в зависимости от того, является ли система

связи науки и практики единым и все время возобновляющимся циклом деятельности, то есть конкретный педагогический процесс сможет оставаться на высоком уровне только при условии постоянного совершенствования на основе анализа полученных результатов, выдвижении идей по их улучшению, реализации этих идей на практике, сборе результатов и их повторном изучении. Исследователь акцентировал внимание на том, что чем больше подобных циклов при совершенствовании образовательного процесса будет сделано преподавателем, тем более совершенным будет педагогическая практика [3, с. 63–69]. В связи с этим, при разработке теории педагогической интеракции и условий успешного внедрения ее положений на заочном отделении вуза требуется непрерывное движение по изучению практики и совершенствованию научных знаний в соответствии с выше обозначенным вектором исследования.

Библиографический список

1. Гурьева И. И. Модернизация заочного обучения как условие повышения качества подготовки студентов в вузе (на примере университета): дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2007. – 205 с.
2. Данильчук В. И. Заочное обучение в педагогическом вузе в условиях модернизации образования: 120 вопросов и ответов. – Волгоград: Перемена, 2004. – 34 с.
3. Краевский В. В. Методология для педагога: теория и практика: учеб. пособие. – Волгоград: Перемена, 2001. – 324 с.
4. Петренко М. А. Теория педагогической интеракции: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2010. – 49 с.
5. Шамсутдинова И. Г. Теоретические основы высшего образования: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1993. – 267 с.

Афанасьева Раиса Альбертовна

Доцент, к.п.н., заведующая кафедрой педагогики и психологии специального обучения и воспитания Восточно-Сибирской академии образования, kaf_pipsoiv@mail.ru, Иркутск

Дулатова Зайнеп Асаналиевна

Доцент, к.ф.-м.н., заведующая кафедрой математики и методики обучения математике Иркутского государственного педагогического университета, dulatova@yandex.ru, Иркутск

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ К РАЗРАБОТКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОГРАММ СОДЕЙСТВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ¹

Аннотация. Описывается опыт авторов по реализации контекстного подхода к профессиональному обучению для организации освоения студентами, будущими специальными педагогами и психологами разработки: средств диагностики; диагностических материалов; программ организации обучения подростков с ограниченными возможностями жизнедеятельности различным видам доступной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: социальная адаптация, социальная реабилитация, социально-трудовая реабилитация, профессиональное самоопределение, ограниченные возможности жизнедеятельности, контекстный подход к профессиональному обучению, разработка профориентационной диагностики детей и подростков с ОВЖ, программы содействия профессиональному самоопределению подростков с ОВЖ.

Afanasieva Raisa Albertovna

Associate professor, phd, chief by the department of pedagogical of East Siberian State Academy of Education, kaf_pipsoiv@mail.ru, Irkutsk

Dulatova Zainep Asanaliyevna

Associate professor, phd, chief by the department of mathematics and method of teaching mathematics of East Siberian State Academy of Education, dulatova@yandex.ru, Irkutsk

PREPARATION OF SPECIAL EDUCATORS AND PSYCHOLOGISTS IN THE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF INDIVIDUAL PROGRAMS TO PROMOTE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH DISABILITIES

Abstract. Describes the authors' experience in the implementation of the context approach to training for the organization of the development of students, future special educators and psychologists of development: means of diagnosing the possibility in principle of development of a professional adolescents with disabilities of life; materials for diagnostic purposes to determine occupational aptitudes and abilities of adolescents; training programs of adolescents with disabilities different types of activity available to professional activities.

Keywords: social adaptation, social rehabilitation, social and labor rehabilitation, vocational self-limited activity, contextual approach to training, development of career-oriented diagnosis for children and adolescents with disabilities, programs to promote professional self-determination of adolescents with disabilities.

¹ Исследования поддержаны РГНФ (проект № 10-06-01283а).

Профессиональное самоопределение детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья может рассматриваться как существенная составляющая их социально-трудовой реабилитации (адаптации). Это определяется тем, что в настоящее время понятие реабилитация, составляющей которого является понятие социально-трудовая реабилитация, рассматривается в рамках социального подхода, который значительно шире и содержательней чем медицинский подход. В рамках социального подхода реабилитация рассматривается не только как восстановление трудоспособности, но и как восстановление всех социальных способностей индивида.

Социальная реабилитация включает в себя социально-средовую ориентацию и социально-бытовую адаптацию людей с ограниченными возможностями здоровья. Социально-средовая ориентация предусматривает индивидуальный подбор доступных видов семейно-бытовой и общественно-полезной деятельности. Социально-бытовая адаптация понимается как определение оптимальных режимов семейно-бытовой и общественно-полезной деятельности в конкретных социально-средовых условиях для людей с ограниченными возможностями здоровья.

В современных условиях, нельзя рассматривать социально-средовую ориентацию и социально-бытовую адаптацию человека безотносительно феномена «качества жизни». Проведенные авторами исследования «качества жизни» детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья показали, что и для них значимым показателем удовлетворенности собственной жизнью является признание результатов их общественно-полезной деятельности, выполняемой ими хотя бы без раздражения [1]. Предложенный нами векторный подход оценки основных параметров качества жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья, может быть использован не только при выявлении профессиональных интересов, но и стать базой составления программ профессионального самоопределения.

Известно, что профориентация детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья должна идти непрерывным процессом, начинающимся с определения

возможности освоения ими хоть какой-то профессиональной деятельности, с соотнесения их профессиональных предпочтений и запросов с имеющимися внутренними возможностями. Поэтому, все педагоги и психологи, работающие с такими детьми должны владеть не только методами проведения диагностики их «профессиональных» желаний и возможностей, но и разрабатывать индивидуальные программы содействия профессиональному самоопределению, с учетом специфики ограничения.

Подготовка специальных педагогов и психологов должна основываться на использовании контекстного подхода к организации обучения [2]. Контекстный подход к профессиональному обучению направлен на профессиональную ориентированность формирования и развития всех компетенций обучающихся. Это обеспечивается реализацией одного из принципов контекстного обучения: последовательное моделирование в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов.

Разработанные авторами диагностические, дидактические и методические материалы по разработке индивидуальных программ социальной адаптации и содействия профессиональному самоопределению детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья используются при реализации контекстного подхода к подготовке и переподготовке специальных педагогов и психологов в Восточно-Сибирской государственной академии образования города Иркутска [3–5].

В рамках региональной составляющей общепрофессиональных дисциплин с применением контекстного подхода ведутся практико-ориентированные курсы «Социальная адаптация детей 3–7 лет: разработка и реализация групповых и индивидуальных занятий», «Социально-трудовая реабилитация людей с ограниченными возможностями здоровья», «Технологии социально-трудовой реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья» и другие.

В процессе изучения этих курсов студенты проводят диагностические обследования детей и подростков как имеющих различные ограничения здоровья, так и нормально развивающихся. В процессе проведения тести-

рования, студенты осваивают разные подходы к его организации: опрос самих детей, опрос окружающих – родителей, педагогов, психологов и т.д. При обработке результатов тестирования студенты учатся подводить его итоги, корректируя ответы с учетом статуса опрошенных.

По итогам тестирования составляются описания различных категорий детей, в зависимости от вида ограничений. Далее, для выявленных категорий детей разрабатываются проекты программ их социальной адаптации, направленной на повышение различных показателей качества жизни. Эти программы дорабатываются и корректируются студентами в процессе прохождения практик в различных образовательных учреждениях, в процессе непрерывной волонтерской помощи детям и подросткам с ограниченными возможностями здоровья.

Следующим контекстом профессиональной деятельности, реализуемым в обучении студентов, является содействие профессиональному самоопределению детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Начинается все также с освоения диагностики возможности и готовности ребенка к профессиональному самоопределению. Для диагностики выбраны такие компоненты качества жизни как «Здоровье», «Социализация», «Психолого-педагогические предпосылки готовности к профессиональной деятельности». В процессе проведения тестирования, студенты осваивают подходы авторов к разработке тестов, измеримо выявляющих различные характеристики детей.

В процессе применения разработанных и адаптированных авторами профориентационных диагностических материалов, ориентирующих на профессии, доступные для подростков с ограниченными возможностями здоровья, студенты также осваивают принципы разработки таких тестов. Это необходимо потому, что в нашем быстроменяющемся мире постоянно меняется не только набор профессиональных видов деятельности, но и содержание уже устоявшихся профессий. При этом для людей с ограниченными возможностями и профессиональная ориентация, и освоение той или иной профессиональной деятельности является более длительным процессом, чем для обычных людей.

Покажем на конкретных примерах организацию контекстного обучения студентов – будущих специальных педагогов и психологов освоению отдельных видов профессиональной деятельности.

Начнем с организации освоения студентами диагностического обследования детей и подростков для определения качества их жизни.

Первый этап – выделение компонент определяющих качество жизни детей и подростков, независимо от наличия или отсутствия ограничений. В процессе обсуждения приходим к применению векторного подхода к анализу понятия «качество жизни» и выделяем координаты (компоненты) вектора: физическое здоровье, психическое состояние, психологические особенности, семейные и социальные условия, образовательные способности.

Второй этап – поиск диагностических средств. Студенты в качестве выполнения домашнего задания собрали информацию о средствах диагностики компонент качества жизни из всевозможных доступных источников. Из собранной информации совместными усилиями составили каталог диагностических средств с аннотациями. В качестве основания для разработки диагностических материалов были отобраны известные апробированные методики, разработанные Р. С. Элиотом, Е. А. Стребелевой, Е. Н. Дзятковской, И. Н. Белозерцевой и другими. В результате критического анализа собранных диагностик, проведенного в процессе наблюдения за их применением в ситуации ролевой игры специалист – пациент пришли к выводу о необходимости доработки подхода, предложенного Р. С. Элиотом для количественной оценки проявления тех или иных качеств [6]. Здесь в роли специалиста может выступать педагог, психолог, инспектор и т.д. В качестве пациента разыгрывались роли ребенка (подростка) с ОВЖ, ребенка (подростка) с нормальным уровнем развития, родителей, друзей семьи, специального педагога или психолога.

Третий этап – разработка нового или доработка выбранного теста (опросника). Начинаем с анализа затруднений, возникших при проведении обследования и при обработке его результатов. Общее затруднение – отсутствие критериев количественной оценки проявления того или иного качества.

Например, в процессе уточнения подхода Р.С. Элиота после продолжительных обсуждений пришли к разным вариантам.

В силу того, что предложенные им вопросы носят общий характер, а предложение выбора оценочного балла от 1 до 9 по своему усмотрению, как для детей, так и для взрослых, родителей и воспитателей, вызывает затруднение, мы конкретизировали вопросы, превратив их в тестовые задания с выбором варианта ответа. Для проведения тестирования и подведения его результатов по доработанной методике Р.С. Элиота, можно использовать разные подходы:

- выбранный вариант ответа может быть переведен в балл тестирующимся или тестологом по заданной в конце каждого раздела теста таблице;
- можно использовать балльную оценку каждого варианта тестируемым, как индикатор личностного восприятия наличествующей проблемы;
- можно включить в тесты результаты проведенной предварительно экспертной дифференциации и оценки в баллах проявления тех или иных качеств и т.д.

Решением вопроса о возможности применения тестов для всех детей стало предложение добавить во все задания, касающиеся выявления характеристик, объективно определяющих проблемы в развитии, пункта «отсутствуют».

При тестировании дошкольников, младших школьников и других детей, не способных самостоятельно прочитать вопрос или принять решение и сформулировать ответ, вопросы задаются родителям или другим, заинтересованным в ребенке людям (воспитателям, психологам, учителям и т.д.).

При тестировании старшеклассников предполагается самостоятельное выполнение теста, если это не противоречит объективным возможностям ребенка.

Примером результата совместной со студентами доработки тестов может служить следующая часть средств диагностики здоровья.

Выберите вариант ответа и укажите балл от 1 до 9, в зависимости от того, насколько указанное заболевание мешает самостоятельному удовлетворению потребностей и реализации возможностей. Потребности – это то, что необходимо для обеспечения

жизнедеятельности на уровне, удовлетворяющем человека. Будем выделять физиологические потребности, коммуникативные, образовательные, интеллектуальные, творческие и т.д. Возможности человека в самореализации в различных сферах жизнедеятельности определяются объективными личностными характеристиками, которые необходимо задействовать для этой реализации.

Баллы при ответах на каждый вопрос теста проставляются от 1 до 9 при выборе варианта ответа, если какие-либо нарушения отсутствуют, ставится 0 баллов.

Пример. Выберите варианты ответов, оцените проявление заболевания в баллах аналогично примеру оценки варианта а).

Есть ли у вас (вашего ребенка, воспитанника) заболевания, ограничивающие движение:

- а) поражение ЦНС;
- б) поражение опорно-двигательного аппарата;
- в) навязчивые движения отдельных частей тела;
- г) отсутствуют.

Если вы выбираете вариант а), то проставьте баллы в соответствии с рекомендациями:

– а) 8–9 можно ставить в том случае, когда поражение ЦНС максимально затрудняет самостоятельное удовлетворение всех, даже физиологических потребностей;

– а) 6–7 можно ставить в том случае, когда поражение ЦНС существенно затрудняет самостоятельное удовлетворение части потребностей;

– а) 4–5 можно ставить в том случае, когда поражение ЦНС затрудняет самостоятельное удовлетворение части потребностей, но не существенно;

– а) 2–3 можно ставить в том случае, когда поражение ЦНС позволяет частично удовлетворять самостоятельно лишь некоторые потребности;

– а) 1 можно ставить в том случае, когда поражение ЦНС практически не затрудняет самостоятельное удовлетворение потребностей.

Если вы выбираете другой вариант, то проставьте баллы по аналогии.

Четвертый этап – апробация разработанных средств. Апробация проводилась в процессе прохождения практики в различных образовательных учреждениях (общих и

специальных), в общественных организациях, занимающихся решением проблем людей с ОВЖ. Всего было опрошено около 800 человек. Анализ процесса проведения и обработки результатов тестирования показал сложность такой версии разработанных тестов для применения, но высокую степень достоверности полученных результатов и хороший уровень дифференциации показателей. Поэтому, следующим этапом работы со студентами стал этап переработки тестов с целью упрощения процедуры их применения при сохранении положительных качеств.

Как показала практика, наибольшие затруднения при тестировании вызывает не только выбор балльной оценки проявления того или иного качества, но и выявление форм проявления этого качества. После обсуждения со студентами возникшей проблемы были сгенерированы два варианта устранения этого затруднения. Первый вариант: разработка методических рекомендаций для тестологов, содержащих описание форм проявления различных качеств и подходов к их балльной оценке. Второй вариант: включение в тестовые задания балльной оценки форм проявления различных качеств. Для выявления форм проявления различных качеств были проведены серии деловых игр под общим названием «Познай себя, познай других». Примером переработки тестов после проведения этих игр может служить следующий фрагмент теста «Психолого-педагогические предпосылки готовности к профессиональной деятельности». Он разрабатывался на основе оценки проявления следующих интегральных характеристик личности: сформированность способов усвоения общественного опыта; наличие основных видов деятельности, характерных для данного возрастного периода; определенный уровень восприятия, внимания, памяти; развитие соответствующего уровня мыслительной деятельности, дающего возможность адаптироваться в социальной ситуации; определенную нравственно-волевую и личностную зрелость.

Пример. Выберите один вариант ответа, внимательно прочитав и примерив к себе предложенную в нем оценку качества:

3.1 Я самостоятельно принимаю решения о выполнении различных видов работ:

8-9 баллов – практически никогда не принимаю самостоятельно решения о выполнении любого вида работ и не могу самостоятельно выбрать способ выполнения работы;

6-7 баллов – практически никогда не принимаю самостоятельно решения о выполнении какого-либо вида работ, но способен самостоятельно выбрать способ выполнения порученной работы;

4-5 баллов – иногда принимаю самостоятельно решения о выполнении каких-либо видов работ, и способен самостоятельно выбрать способ выполнения этой работы;

2-3 балла – часто принимаю самостоятельно решения о выполнении каких-либо видов работ, и почти всегда самостоятельно выбираю способ выполнения бытовой работы;

1 балл – практически всегда принимаю самостоятельно решения о выполнении необходимых видов работ, и самостоятельно выбираю способ выполнения этих работ.

Привлечение студентов к работе над методиками диагностики качества жизни, готовности к профессиональному самоопределению и способности выполнять какую-либо работу на профессиональном уровне позволило авторам разработать методики, обладающие широким набором положительных характеристик. Наиболее значимые среди них: возрастная вариативность, дифференциация и интеграция диагностируемых компонент, использование уточняющих и конкретизирующих, опосредованных и отвлеченных вопросов и заданий, привлечение к диагностике родителей, педагогов, воспитателей и других лиц, заинтересованных в ребенке. При проведении обследования используются различные варианты диагностик, в зависимости от возраста ребенка, от его возможностей проведения адекватной самооценки по обследуемым компонентам. При проведении диагностики с привлечением третьих лиц (родителей, воспитателей и т.д.) также учитываются их возможности адекватности понимания вопросов, объективности оценки, как самого ребенка, так и условий его развития. Отметим, что даже при проведении опроса опосредованно, можно использовать корреляцию результатов на основе различных экспертных оценок достоверности ответов опрашиваемых.

Следующий этап подготовки специальных педагогов и психологов – освоение ими

подходов к разработке программ содействия профессиональному самоопределению и программ освоения той или иной доступной профессиональной деятельности детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья. Здесь также реализуется контекстный подход к организации обучения, используются разработанные авторами и другими сотрудниками ВСГАО методические и дидактические материалы [1, 3–5].

Естественно, начинается работа по содействию профессиональному самоопределению с диагностики склонностей подростка к той или иной профессиональной деятельности. В связи с постоянными изменениями и спектра, и содержания профессиональной деятельности, будущим специальным психологам и педагогам необходимо уметь разрабатывать тесты выявления интересов и способностей подростков с ОВЖ к освоению профессиональной деятельности. Кроме того, им необходимо уметь и склонять и убеждать подростков с ОВЖ к занятиям подходящей и доступной для них профессиональной деятельностью. Также, надо уметь разрабатывать и реализовывать программы организации освоения подростками с ОВЖ различных видов деятельности.

Как показывает практика, научная и практическая работа по профессиональной ориентации и профессиональному самоопределению рассчитана, в основном, на нормально развивающихся подростков, не имеющих существенных ограничений, кроме специфики склонностей и способностей, для освоения той или иной профессиональной деятельности. Поэтому, прежде всего, необходимо научить будущих специалистов выделять состав действий в профессиональной деятельности, оценивать его доступность для людей с различными ограничени-

ями, определять требования к личностным характеристикам исполнителя этой деятельности. Следующий шаг в контекстном обучении педагогов и психологов – освоение подходов к разработки различных диагностических средств – опросников, тестов, анкет, причем не только символических (тексты, иллюстрации, фильмы и т.д.), но и анимационных (организация ролевых игр, постановка мини спектаклей и т.д.). Далее, студенты учатся разрабатывать и реализовывать программы организации освоения подростками с ОВЖ различных видов профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Афанасьева Р. А., Дулатова З. А.* Проектирование индивидуальных коррекционно-развивающих и социально-адаптационных программ на основе оценки качества жизни. // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 10. – С. 97–105.
2. *Афанасьева Р. А., Дулатова З. А., Карпушенко В. И.* Профориентация подростков с ограниченными возможностями жизнедеятельности: Сборник диагностических материалов. – Иркутск: Изд-во Восточно-Сибирской государственной академии образования, 2010. – 70 с.
3. *Афанасьева Р. А.* Социально-трудовая реабилитация детей и подростков с ограниченными возможностями жизнедеятельности: учебное пособие. – Иркутск: изд-во ВСГАО, 2011. – 150 с.
4. *Афанасьева Р. А., Карпушенко В. И.* Социально-адаптационные занятия по развитию эмоционально-волевой сферы детей 3-7 лет (планирование, организация, содержание): учебное пособие. – Иркутск: изд-во ВСГАО, 2009. – 296 с.
5. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 208 с.
6. *Элиот Р. С.* Мы побеждаем стресс / Пер. с англ. В. Козлова. – М.: КРОН-ПРЕСС, 1996. – 131 с.

Расщепкина Наталья Афанасьевна

Кандидат химических наук, доцент кафедры химии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Самарский государственный аэрокосмический университет имени академика С. П. Королева (национальный исследовательский университет)», rassshepkina.natalja@rambler.ru, Самара

ПОТЕНЦИАЛ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА¹

Аннотация. В статье предложена модель потенциала самоопределения как компонента инновационного потенциала студента технического вуза, интегрирующего личностные и интеллектуальные ресурсы. Включение студентом инновационной профессиональной деятельности в систему жизненных целей и планов при наличии у него компетентности и развитой чувствительности к проблемам рассматривается как свидетельство успешного становления его потенциала самоопределения в качестве компонента инновационного потенциала.

Ключевые слова: инновационный потенциал, инновационная деятельность, самоопределение, ценности, интеллект, чувствительность к проблемам.

Rasshepkina Natalia Afanasievna

Candidate of Chemistry, Associate Professor S. P. Korolyov Samara State Aerospace University, rasshepkina.natalja@rambler.ru, Samara.

SELF-DETERMINATIONAL POTENTIAL AS A COMPONENT OF ENGINEERING STUDENT'S INNOVATION POTENTIAL

Abstract. The paper presents a model of self-determination potential as a component of an engineering student's innovation potential. The potential integrates personal and intellectual resources. If a student includes innovation professional activity into the system of vital goals and plants while being competent and sensitive to the problems it can be considered as evidence of successful forming of his self-determination potential as a component of innovation potential.

Keywords: innovation potential, innovative activity, self-determination, values, intellect, sensitivity to problems.

Разрешение проблемы формирования самостоятельной, творческой, инициативной личности-профессионала в вузе, актуальность которой показана О. Н. Большаковой [1, с. 316], связываем с созданием в высшей школе условий для становления инновационного потенциала студентов. *Инновационный потенциал* понимается как интегральная системная характеристика инди-

видуально-психологических особенностей, лежащая в основе способности личности ставить и решать задачи нового использования знаний в сфере своей профессиональной деятельности, имеющих общественную, рыночную востребованность. Он интегрирует ресурсы, позволяющие личности успешно ставить инновационные цели на основании собственных выборов (потенциал самоопре-

¹ Работа выполнена в рамках аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2011 годы)»; проект РПН № 14165 «Разработка учебно-методического комплекса и экспериментальная отработка образовательной технологии подготовки элитного корпуса специалистов для инновационной деятельности в наукоемких высокотехнологических отраслях машиностроения».

деления), и ресурсы, обеспечивающие переход к целенаправленной профессиональной деятельности и доведение поставленных целей до успешного осуществления (потенциал реализации) [2, с. 296]. В связи с этим модель потенциала самоопределения в качестве компонента инновационного потенциала студента технического вуза рассматривается как решение одной из задач на пути к разрешению проблемы подготовки студентов к эффективной инновационной профессиональной деятельности.

Инновационная профессиональная деятельность приводит к уникальным новым решениям и продуктам, поэтому ее успех обусловлен, во-первых, индивидуальностью профессионала, а, во-вторых, – его квалификацией. Важнейшими особенностями индивидуальности как наиболее сущностной характеристики человека являются её ценностный характер и саморегуляция. Инновационную профессиональную деятельность можно рассматривать как способ реализации профессионалом своей индивидуальности-уникальности при достижении общественно и лично значимых целей – создании инноваций.

Анализ структуры индивидуальных качеств профессионала [3, с. 82], позволяет сделать три важных вывода. *Во-первых*, профессиональная направленность как система мотивов естественным образом связана с профессиональным самосознанием. Эти психические образования представляют собой побудительную и регулирующую составляющие деятельности профессионала. *Во-вторых*, опыт как система профессиональных знаний, умений, навыков, профессиональная одаренность и сформированные на их основе профессионально важные качества личности составляют инструментальную основу деятельности профессионала (исполнительную составляющую деятельности). *В-третьих*, профессиональное самосознание является системообразующим фактором процесса взаимодействия личности с профессией.

В. Е. Клочко и Э. В. Галажинский полагают, что «в феноменах инновационного поведения проявляет себя особая, только человеку присущая форма перехода возможности в действительность, т. е. заявляет о себе процесс саморазвития человека» [4, с. 7]. Поскольку важнейшим условием, даю-

щим человеку возможность стать субъектом саморазвития, является достижение определенного уровня личностного самосознания, который позволяет определить свой способ реализации, жизни, то развитие личностного самосознания является ведущим условием становления студента как субъекта инновационной профессиональной деятельности.

Следовательно, потенциал самоопределения студента (технического вуза) представляет интегративное образование, включающее личностное и профессиональное самосознание, в составе его общего самосознания. Целостность, единство профессионального и личностного саморазвития студент – выпускника технического вуза выступает как условие его успеха в инновационной профессиональной деятельности.

В состав инновационного потенциала личности В. Е. Клочко и Э. В. Галажинский [4, с. 10] включили такие переменные как потребность в самореализации, мотивация достижения, особенности ценностно-смысловой организации жизненного мира, уровень саморегуляции, качества интеллекта, интеллектуальную инициативу, личностные качества, компетенции, которые можно отнести к мотивационному, когнитивному, ценностно-смысловому, регуляционному, операциональному его блокам.

Суммируя приведенные рассуждения, полагаем, что потенциал самоопределения как компонент инновационного потенциала студента характеризует интегративное образование, включающее в себя мотивационный, ценностно-смысловой, когнитивный, эмоциональный, регуляционный блоки в побудительной и регулирующей составляющей и исполнительную составляющую (рис.).

Мотивационный блок содержит познавательные мотивы, интерес к технике, мотивацию достижения, мотивацию к инновационной профессиональной деятельности, потребности самообразования, саморазвития, самореализации в профессии, инновационной профессиональной деятельности. Развитие мотивационного блока предполагает трансформацию общих мотивов личности в профессиональные мотивы. Чем больше возможностей в плане удовлетворения потребностей, интересов студент находит в осваиваемой профессии, инновационной деятельности, тем большим личностным

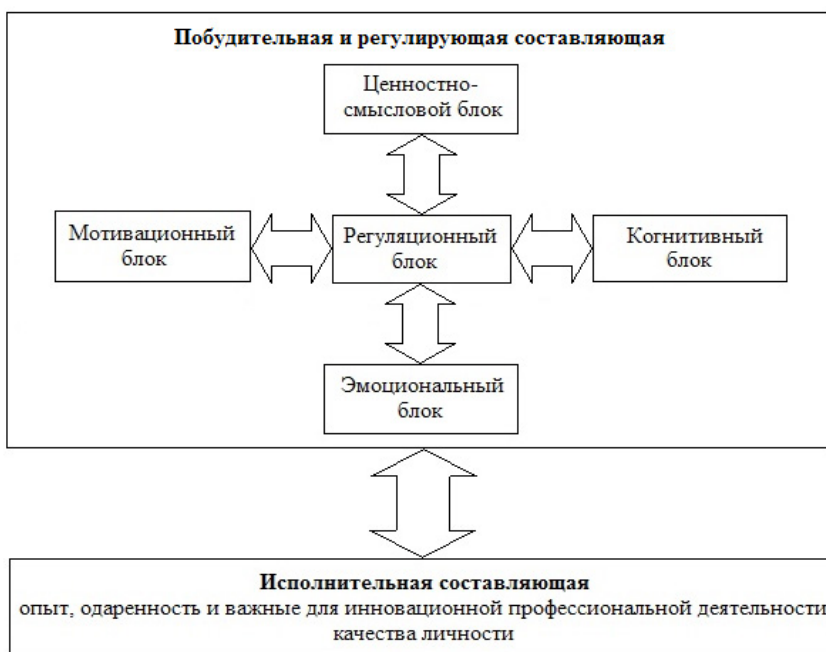


Рис. Модель структуры потенциала самоопределения
как компонента инновационного потенциала студента технического вуза

смыслом они обладают для него и тем сильнее его включенность в учебу, мотивация к инновационной профессиональной деятельности.

Когнитивный блок включает в себя самопознание как начальное звено самосознания; самооценку своих поступков и себя в целом. Развитие этого блока предполагает получение и развитие знаний о себе; сопоставление этих знаний с требованиями и нормами учебной, профессиональной и инновационной профессиональной деятельности. Характеристиками этого блока являются «Я – концепция» и самооценка студента.

Эмоциональный блок связан с возникновением долгосрочного положительного эмоционального отношения студента к себе как субъекту учебной и учебно-профессиональной деятельности, а в будущем и инновационной профессиональной деятельности, к процессу и содержанию вузовской подготовки, выбранной профессии, инновационной деятельности. Удовлетворенность, ответственное отношение к своей деятельности и поведению характеризуют этот блок.

Развитие *ценностно-смыслового блока* предполагает превращение ценностей профессионального сообщества, инновацион-

ной деятельности в собственные устойчивые и осознанные ценности, ценностные ориентации студента. В данный процесс включается механизм интернализации, действие которого реализуется посредством прояснения смысла собственной жизни и ее целей, поиска и выбора значимых ценностей, формирования системы ценностных ориентаций.

Ресурсом потенциала самоопределения является способность человека к инициативному целеобразованию, в основе которой лежит способность к обнаружению и разрешению познавательных противоречий («чувствительность к проблемам»). Феномен «чувствительность к проблемам» изучали в рамках научной школы О. К. Тихомирова (приводится по: 5, с. 13), результаты работы которой в настоящее время определяют как смысловую теорию мышления. Обнаруженное познавательное противоречие для одних людей означает возможность мыслить и представляет особую ценность («имеет смысл»), а для других – антиценность, возникновение фрустрирующей ситуации, от которой личность и защищается путем различных форм «ухода» от мышления [там же, с. 14].

«Чувствительность к проблемам» рассматривается Э. В. Галажинским как показатель степени открытости человека к познанию и творческому преобразованию мира (и себя) и как проявление продуктивно-сверхадаптивного типа самореализации личности, который детерминируется ценностью саморазвития, самодвижения (приводится по: там же, с. 16). Именно этот тип соответствует инновационной профессиональной деятельности, так как её целью является конкурентоспособная продукция [2]. Изучение изобретателей и рационализаторов, зарекомендовавших себя как инициативно обнаруживающих и решающих изобретательские задачи, и специалистов в области инновационного проектирования показало, что они обладают развитой чувствительностью к проблемам как необходимой предпосылкой для успешности их деятельности.

Таким образом, ценностно-смысловой блок характеризует процесс содержательного раскрытия и принятия личностного смысла инновационной профессиональной деятельности, отражает место выбранной профессии в иерархической системе жизненных отношений, связь с определенными потребностями, мотивами и ценностями субъекта учебной и учебно-профессиональной деятельности. «Чувствительность к проблемам» и ценностные ориентации студента характеризуют этот блок.

Регуляционный блок раскрывает развитость всех компонентов и межфункциональных связей системы саморегуляции, осознание учебных и профессиональных перспектив. Уровень сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности студента и степень соответствия целей требованиям инновационной профессиональной деятельности являются характеристиками этого блока.

Функция побудительной составляющей структуры состоит в определении студентом личностной и профессиональной позиций, нахождении смысла в инновационной профессиональной деятельности, самопознании, понимании социально-нравственных, профессиональных требований и норм, предъявляемых к специалисту инновационной деятельностью, например, в наукоёмких высокотехнологических отраслях машино-

строения. Функция регулирующей составляющей структуры состоит в удержании студентом себя в рамках предъявляемых требований с учетом своих притязаний и в сравнении альтернативных позиций субъектов учебной, учебно-профессиональной, инновационной деятельности. Реализация данных функций в единстве способствует становлению инновационного потенциала, так как ведет к стимулированию саморазвития, самоорганизации, творческого подхода студента, включению его в инновационную деятельность.

Опыт, одаренность и качества личности, важные для инновационной профессиональной деятельности, включаем в исполнительную составляющую структуры. Развитие исполнительной составляющей потенциала самоопределения как компонента инновационного потенциала предполагает его трансформацию в потенциал реализации по мере формирования у студента технического мышления, способностей, ценностных ориентаций, отвечающих требованиям инновационной профессиональной деятельности, накопления им опыта. Можно ли исполнительную составляющую структуры потенциала самоопределения рассматривать и оценивать как результаты обучения студента? Для ответа на этот вопрос обратимся сначала к федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) высшего профессионального образования (ВПО). Результаты обучения выпускника в ФГОС ВПО представлены общекультурными и профессиональными компетенциями. По определению, заложенному в макете ФГОС, компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Опыт, способности и профессионально важные качества личности выпускника представлены в ФГОС в виде набора компетенций. Они отражают главным образом исполнительную составляющую деятельности выпускника как профессионала. Побудительная и регулирующая составляющие деятельности выпускника как профессионала в явном виде не представлены в результатах обучения. Следовательно, исполнительную составляющую структуры потенциала самоопределения можно рассматривать как результаты обучения студента. Сформирован-

ные у студента компетенции характеризуют его функциональные возможности в предметных областях («горизонтальный» критерий оценки его возможностей).

Вне работы интеллекта невозможно существование субъекта в качестве индивидуальности, поскольку именно интеллект обеспечивает необходимую степень автономности личности: независимость от актуальной ситуации, социальных стереотипов, нормативного знания. Интеллектуальную компетентность студента можно рассматривать как универсальный инструмент реализации профессиональной одаренности, обеспечивающий продуктивность и эффективность самоопределения в творческой по характеру инновационной деятельности. Поскольку компетентность определяет меру освоения индивидом некоторой предметной области, например, наукоёмкой отрасли машиностроения, позволяющую принимать эффективные решения, то компетентность студента выступает как «вертикальный» критерий оценки его возможностей или характеристика потенциала самоопределения, которая включает интеллектуальный, естественнонаучный, математический, гуманитарный и профессиональный элементы.

Полагаем, что названные компоненты потенциала самоопределения взаимно влияют друг на друга. Каждый из них вносит свой «вклад» в общую структуру, которая проявляется в реализации принятых решений.

Предложенная модель потенциала самоопределения как компонента инновационного потенциала соответствует определению инновационного потенциала. Сформированность компетенций и индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности, обеспечивает адекватная самооценка, удовлетворенность, ответственное отношение студента к своей деятельности и поведению, соответствие его ценностных ориентаций требованиям инновационной

профессиональной деятельности считаем показателями успешного формирования потенциала самоопределения. Включение студентом инновационной профессиональной деятельности в систему жизненных целей и планов при наличии у него компетентности и развитой «чувствительности к проблемам» указывает на успешное становление его потенциала самоопределения как компонента инновационного потенциала.

Решение задач диагностики потенциала самоопределения как компонента инновационного потенциала студента, и определения условий, которые способствуют его становлению в образовательном процессе, позволит на основе экспериментальных данных конкретизировать и скорректировать предложенную модель.

Библиографический список

1. *Большакова О. Н.* Необходимость формирования самостоятельной, творческой, инициативной личности-профессионала в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 316–325.
2. *Расцепкина Н. А.* Потенциал самоопределения как фактор становления инновационного потенциала студентов технических вузов // Философия образования. – 2012. – № 1. – С. 289–296.
3. *Поваренков Ю. П.* Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
4. *Ключко В. Е., Галажинский Э. В.* Исследование инновационного потенциала личности: концептуальные основания // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 33. – С. 6–12.
5. *Красноярцева О. М.* Чувствительность к проблемам как характеристика инновационного потенциала личности // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 33. – С. 13–19.
6. *Холодная М. А.* Ценностные аспекты психологии интеллекта и их реализация в образовательной практике // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / под ред. В. В. Знакова, Г. В. Залевского. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – С. 236–261.

Лопатина Светлана Сергеевна

Преподаватель кафедры гуманитарных основ государственной службы Сибирского института – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ, sveta-05.04@mail.ru, Новосибирск

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ, БУДУЩИХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

Аннотация. В статье рассмотрены многоаспектность проблем в общении, а также выявлены компетенции общения, необходимые для студентов вуза государственной службы. Определены условия формирования культуры общения студентов в процессе обучения в вузе; анализируются различные аспекты понятия «общение»; выявлены особенности делового общения студентов.

Ключевые слова: культура общения, условия формирования культуры общения студентов, коммуникативная компетентность.

Lopatina Svetlana Sergeevna

Instructor, Department of Humanitarian basics of Public Administration, Siberian Institute – A Branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President, sveta-05.04@mail.ru, Novosibirsk

THE CONDITIONS/CIRCUMSTANCES OF FORMATION OF THE CULTURE OF COMMUNICATION

Abstract. In the article the circumstances of the formation of the students' culture of communication have been observed; different aspects of such definition as "communication", "students' communicative competence" are analyzed; peculiarities of formation of students' business communication are exposed.

Keywords: constructive communication, communicative competence, state officials' professional communication, conditions of the formation of culture of communication.

Государственный служащий – человек, олицетворяющий власть и выступающий от ее лица. Он защищает интересы государства, народа и выражает интересы каждого человека. Важность овладения культурой общения государственного служащего очевидна, т. к. она повышает и укрепляет авторитет и профессионализм каждого участника общения [1, с. 16]. Необходимыми для государственных служащих являются качества личности, связанные с социальной и нравственной зрелостью, а именно организованность, выдержка, профессиональная этика, терпимость, коммуникативная компетентность.

Вопросы межличностного, профессионального и делового общения привлекают внимание многих педагогов, социологов, психологов (И. Н. Браим, А. Л. Емельянова, Г. Г. Ильина, И. С. Ладенко, Б. Ф. Ломов,

Л. Л. Леонтьев, О. М. Мутовкина, О. В. Пенькова, С. В. Охотский и др.). Их научные исследования показывают, что 70% управленческих решений принимаются в устной форме руководителями в процессе делового взаимодействия. Исследователи констатируют, что характер деловых контактов оказывает решающее влияние на успешность проведения бесед, деловых совещаний, переговоров, дискуссий, презентаций, а также эффективность совместной деятельности [там же, с. 22].

В соответствии с ФГОС ВПО по направлению подготовки 081100 Государственное и муниципальное управление (квалификация «Бакалавр»), студент готовится к коммуникативной деятельности, а также должен владеть профессиональными компетенциями, для формирования которых необходимы определённые условия форми-

рования культуры межличностного и делового общения.

В педагогической науке условия понимаются как факторы, обстоятельства, совокупность мер, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы (А. С. Белкин, Л. П. Качалова, Е. В. Коротаева, Н. М. Яковлева и др.).

Мы выделяем комплекс педагогических условий, для формирования культуры делового общения студентов – будущих государственных служащих.

Первое. Введение в учебный план по направлениям подготовки 08050465 Государственное и муниципальное управление, 080505.65 Управление персоналом (бакалавр) дисциплины по выбору «Культура межличностного и делового общения». С помощью данной дисциплины будет реализовано формирование целостного представления о культуре общения личности, ценностного отношения к нормам культурного общения, развития установки на дальнейшее самовоспитание, самообразование и саморазвитие в области культуры общения, а также формирование представления о системе культуры общения общества, понимание сущности ее основных компонентов, развитие умения анализа коммуникативного поведения [5, с. 4]. В процессе обучения студентов необходимо использовать активные методы обучения: деловые, ролевые игры, дискуссии, Case Study, моделирование ситуаций, тренинги, круглые столы, использование интернет-технологий в процессе обучения, модульно-рейтинговую систему контроля знаний.

Второе. Изменения в содержании профессиональных практик студентов (ознакомительной, учебно-производственной, преддипломной).

Анализ отчетной документации всех видов показывает необходимость включения в задачи анализ взаимоотношений и общения внутри организации, разбор конфликтных ситуаций а также расширение тематики выпускных квалификационных работ по проблемам коммуникативной компетентности государственных служащих, способов предотвращения и решения различных конфликтных ситуаций.

Третье. Необходимо сформировать высокий уровень знаний, умений и навыков рече-

вого общения и поведения у студентов, будущих государственных служащих [6, с. 2]. Так в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» важно уделить внимание профессиональному и деловому общению, формировать подготовленность к публичной речи.

Четвёртое. Знакомство с речевым этикетом как условием эффективного речевого общения, недопустимость проявления речевой агрессии в деятельности государственного служащего, способы устранения речевой агрессии и др.

Необходимым элементом формирования культуры и этики общения должно стать изучение студентами, будущими государственными служащими, видов государственной речи. Особое внимание при этом уделять этике государственной и муниципальной службы, а также владению навыками ведения диалога (спора).

Комплекс данных педагогических условий включает в себя внедрение в учебный план дисциплины по выбору «Культура межличностного и делового общения», с помощью которой будет реализовано формирование целостного представления о культуре общения личности, ценностного отношения к нормам культурного общения, а также развития установки на дальнейшее самовоспитание, самообразование и саморазвитие в области культуры общения; переработку заданий для различных видов практик, определив виды деятельности для выявления коммуникативной компетентности государственных служащих, а также анализируя взаимоотношения и общения внутри организации, особое внимание уделить конфликтным ситуациям и методам их предотвращения и решения, включения в тематику выпускных квалификационных работ большего количества тем, связанных с коммуникативной компетентностью государственных служащих; формирование у студентов подготовленности к публичной речи, ознакомление с риторическим идеалом и образом современного оратора, рассмотрев идеальный внешний облик госслужащего и его манеру поведения.

Библиографический список

1. Давыдова О. А. Формирование культуры делового общения у будущих государственных

служащих : дис. канд. ... пед. наук. – Волгоград, 2003. – 206 с.

2. Качалов Д. В. Педагогические условия формирования педагогической культуры студентов вуза – будущих учителей в инновационной образовательной среде // Вестн. Шадр. гос. пед. ин-та. – 2011. – №3. – С. 120–139.

3. Кораблева Г. В. Философский энциклопедический словарь. – М., 2006. – 250 с.

4. Локтюшина Е. А. Единство формирования профессиональной и языковой компетентности как основа проектирования системы подготовки специалистов // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №3. – С. 48–54.

5. Приказ министерства образования об утверждении и введении в действие Федерального

Государственного Образовательного Стандарта от 17 января 2011 г. № 41 Зарегистрировано в Минюсте РФ 6 апреля 2011 г. Регистрационный № 20437. – 42 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.businesspravo.ru/Docum/DocumShow_DocumID_163822.html (дата обращения: 06.04.2012).

5. Сараева В. В. Культура общения как важный фактор в профессиональной подготовке будущего специалиста. – НЧФ НОУ ВПО «Академия управления «ТИСБИ». – Набережные Челны, 2007. – 16 с.

7. Смирнова Н. В. Роль спецкурса «Культура общения» в подготовке педагога профессионального обучения. – Волжский государственный инженерно-педагогический университет, 2006. – 98 с.

УДК 378.016.02:75(574)

Жеделов Курмангазы Оразович

Доктор педагогических наук, доцент Института магистратуры и докторантуры PhD, Казахского Национального педагогического университета им. Абая, kapo98@mail.ru, Алматы

Шайгозова Жанерке Наурызбаевна

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры академического рисунка и методики преподавания специальных дисциплин, Казахского Национального педагогического университета имени Абая, zanna_73@mail.ru, Алматы

РОЛЬ «ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА» В ПОЗНАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО МИРА

Аннотация. В статье раскрывается роль учебного предмета «Изобразительное искусство» (художественного образования) в формировании поликультурного сознания школьников. Представлен анализ трудов зарубежных, российских и казахстанских ученых в ракурсе, обозначенной проблемы.

Ключевые слова: изобразительное искусство, художественное образование, поликультурное образование, диалог культур.

Zhedelov Kurmangazy Orazovich

Doctor of pedagogical sciences, professor of masters and Doctoral PhD, after name Abai Kazakh National Pedagogical University Almaty, ?kapo98@mail.ru, Almaty

Shaygozova Zhanerke Nauryzbaevna

Ph. D., senior lecturer in academic drawing and methods of teaching special subjects, after name Abai Kazakh National Pedagogical University Almaty, zanna_73@mail.ru, Almaty

PART OF “ FINE ARTS” IN THE COGNITION MULTICULTURAL WORLD

Abstract. There are addresses article in the role of a subject “Art” (art education) in the formation of multicultural consciousness schoolchildren. The analysis of the foreign works and Russian and Kazakh scientists in perspective, the problems.

Keywords: art, art education, multicultural education, dialogue cultural.

25-28 мая 2010 г. в Сеуле (Республика Корея) прошла Вторая Всемирная конференция по образованию в области искусств. На этой конференции было выделено три основные цели: обеспечить доступность образования в области искусств как одного из фундаментальных и устойчивых компонентов качественного обновления образования; обеспечить высокое качество концептуализации и осуществления деятельности и программ художественного образования; применять принципы и практику художественного образования для содействия решению социальных и культурных задач, стоящих перед

современным миром [2]. Несомненно, что все три обозначенные цели важны. Однако, в ракурсе нашего исследования наиболее значима третья, которая подразумевает признание особого измерения художественного образования, связанного с социальным и культурным благополучием, включая: – ценность всех форм традиционного и современного художественного опыта, – лечебные и оздоровительные аспекты образования в области искусства; – потенциал художественного образования для развития и сохранения идентичности и наследия, поощрения разнообразия и диалога между культурами

ми; – шире использовать мультикультурный подход в практиках художественного образования и содействовать росту межкультурной мобильности учащихся и преподавателей с целью воспитания «граждан мира».

Сказанное означает, что именно художественное образование, изучение искусства играет огромную роль «в утверждении принципов социальной ответственности, социальной сплоченности, культурного разнообразия и межкультурного диалога» [там же, с. 7]. Об этом пишет и известный российский ученый А. Мелик-Пашаев: «... вся история человечества свидетельствует, что явление, которое мы называем искусством, или художественной культурой, это неотъемлемая составляющая человеческого способа существования в мире. И ее деградация, утрата новыми поколениями понимания ее жизненной ценности, утрата ответственности за ее сохранение, развитие и «трансляцию» в будущее – это прямой путь к расчеловечиванию данного общества. В условиях светского образования искусство – единственная область, в которой может закономерно совершаться эмоционально-нравственное развитие человека и его приобщение к высшим духовным ценностям своего народа и человечества. А если этого не происходит, если человек растет бездушным, если общечеловеческие ценности ему чужды, то чем успешнее он будет во всех остальных отношениях, тем хуже» [4]. Сказанное означает, что именно художественная культура, искусство, благодаря своей специфичности, своему особому «образному строю», через процесс формирования чувственного образа мира ведет человека к смыслопониманию, смыслоприятию внутрисистемных связей объективной картины мира и поэтому наиболее полно обеспечивает решение целей и задач поликультурного образования.

В пользу данного положения высказываются и российские исследователи художественного образования и эстетического воспитания В. С. Собкин и В. А. Левин, которые подчеркивают: «...сущностная основа искусства мощнейшее средство, с одной стороны, национального самопознания, осознания своей культурной национальной традиции и специфики, а с другой – межнациональной интеграции, глубокого эмо-

ционального приобщения к духовным ценностям других культур и общечеловеческим идеалам» [5, с. 28]. Обозначенные идеи отражают и современные тенденции в художественной педагогике Германии. Так, образовательная область «Искусство» в немецких школах варьируется в зависимости от типов школ: основной, реальной, интегрированной и гимназии. Учебные программы основной школы предусматривают: изучение художественных полотен, знакомство с художественными концепциями, принципами, средствами, возможностями изображения и его интерпретации; формирование умений сравнивать художественные произведения по смысловому аспекту (мотив, стиль, принадлежность к культуре) и расшифровать художественное произведение как выражение собственных переживаний, как сообщение о других цивилизациях; раскрытие культурных и общественных особенностей художественных произведений, поиск и реализация определенных решений в собственных произведениях; овладение знаниями о влиянии традиций на создание художественных произведений; восприятие художественных произведений как определенной образной связи, осознание при этом собственной значимости и влияния на общественную жизнь, адаптацию в социуме [1, с. 52]. Как видно из содержания учебной программы по искусству все ее пункты адекватны целям и задачам поликультурного образования.

В исследовании Л. В. Быкасова представляется и собственный опыт участия в эксперименте, проводимом в Северном Рейне-Вестфалии (2000 г.) в рамках разработки региональной концепции «Дом в мире – мир в доме», направленном на проектирование и реализацию формирования мировидения подростков, живущих в мультикультурном полиэтническом социуме [там же]. Так, обобщение результатов эксперимента (практическое обучение включало обучение технике коллажирования – работа с текстилем, изготовление элементов мозаичных панно из цветного стекла, применение разнохарактерных материалов при создании единого художественного объекта и фроттажа), показало, что обучение привело не только к освоению перечисленных художественных видов деятельности, но и способствовало «формированию представлений о многомер-

ности мира благодаря наложению в едином смысловом пространстве альтернативных культурных кодов и смыслов».

Из перечисленного видно, что в последние годы в Германии создаются новые концепции в теории и в области преподавания изобразительного искусства. Поиски немецких педагогов в области художественного образования обогащаются данными из теории поликультурализма (ее иначе в Германии называют теорией инкультурации), то есть искусство представлено как процесс практически-духовного освоения мира в специфически художественных формах и традициях различных этносов и народов; «искусство многослойно, многомерно, представляет собой социальную оптику, является семиотической технологией, культивирует и сохраняет культуру». Итак, современные модели художественного образования Германии транслируют мировоззренческие и духовно-нравственные проблемы национального самосознания, культурно-исторической идентичности, гуманистического значения разных культур для человека.

Предметы художественно-эстетического цикла занимают существенное место в поликультурном образовании Америки. Наряду с решением «традиционных» задач поликультурного компонента (развитие понимания других культур средствами музыки, изобразительного искусства) ставится задача вовлечения в процесс творчества. Например, во время изучения особенностей индейских национальных инструментов пятиклассники учатся элементам игры и делают попытку придумать свой собственный музыкальный инструмент, соблюдая при этом традиции индейцев [3, 34]. Разработка вопросов поликультурного компонента в содержании предметов художественно-эстетического цикла должна быть направлена не только на познание других культур средствами изобразительного искусства, но и на развитие творческих способностей школьников.

Не менее интересной для нас представляется работа группы казахстанских экспертов: «Художественное образование Республики Казахстан: осмысление национальных традиций и сближение культур» подготовленной в рамках пилотного проекта ЮНЕСКО и МФГС «Художественное образование в странах СНГ: развитие творче-

ских возможностей в XXI веке» [6]. В ней авторы указывают четыре главных функции образования: транслирующую (обеспечение целостности и воспроизводимости этнонациональных сообществ); развивающую (формирование и развитие национального самосознания); дифференцирующую (выявление этнокультурной идентичности); интегрирующую (обеспечение взаимодействия, взаимопроникновения и взаимообогащения культур, интеграция личности в системы мировой и национальной культуры) [там же, с. 17]. Таким образом, формирование художественной культуры учащихся (на основе вышеперечисленных процессов) через призму поликультурного образования означает: умение понимать и ценить искусство «другого» народа; умение пользоваться плодами культур – умение использовать знания об искусстве «других» народов повсеместно; уметь посылно участвовать в сохранении и развитии национальной и мировой художественной культуры; и, наконец – самому участвовать в художественном творчестве (умение воспроизводить и творчески интерпретировать достижения национальной и мировой культуры в своей творческой деятельности).

Краткий анализ работ зарубежных, российских и казахстанских ученых позволил нам сделать следующие выводы:

– искусство, наиболее полно раскрывает цели и задачи поликультурного образования: познавательная функция реализуется через усвоение национальной и мировой художественной культур (изучение всех пластических видов искусства разных культур); ценностно-ориентированная (через изучение к пониманию и принятию «своей» и «других» культур, приводящее к формированию определенной иерархии ценностей общечеловеческого масштаба); преобразовательная (в разных плоскостях: создание практического произведения; духовно-идеального – модель, проект, мечта; культурное наследие); общение (в разных плоскостях: внутриличностный диалог, ученик-учитель, художник-зритель, диалог культур – восток-запад; между типами в рамках одной культуры и т. д.) и все интегрируется в функции «художественного освоения мира» ребенком, подростком, юношей, молодым человеком. Искусство выступает как «код» культуры,

который делает вхождение и приобщение к иной культуре более легким и интересным;

– российские и казахстанские ученые указывают главную особенность поликультурного образования на постсоветском пространстве, которая выражается в усвоении на первоначальном этапе этнокультуры.

Библиографический список

1. Быкасова Л. В. О преподавании «Искусства» в немецких школах // Искусство и образование. – 2006. – № 1. – С. 52–58.

2. Вторая Всемирная конференция по образованию в области искусств. Сеульская повестка дня: «Цели художественного образования». – Сеул, 25–28 мая 2010 г. – 7 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.unesco.org>.

3. Гладких З. И. Национальный образ мира и художественное образование // Искусство и образование. – 2004. – №1. – С. 11–23.

4. Мелик-Пашаев А. О состоянии и возможностях художественного образования // Искусство в школе. – 2008. – № 1. – С. 1–7.

5. Собкин В. С., Левин В. А. Художественное образование и эстетическое воспитание: проблемы и перспективы. – М.: ВНИК «Школа», 1988. – 28 с.

6. Художественное образование Республики Казахстан: осмысление национальных традиций и сближение культур. – Алматы, 2010. – 56 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.unesco.org>.

7. Щербакова О. А. Интерпретационная деятельность как средство формирования культурной толерантности школьников // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 7. – С. 110–121.

Култашева Наталья Валерияновна

Кандидат педагогических наук, доцент Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской Республики, Natvalizh@yandex.ru, Ижевск

О МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье представлена модель повышения качества учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе. Модель основана на проведении мониторинга, оценке и анализе всех составляющих качество учебно-воспитательного процесса (постоянный сбор информации), а также интеграции организационных, методических, научных, кадровых, управленческих усилий и ресурсов в интересах повышения качества учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: модель, мониторинг, качество, учебно-воспитательный процесс, критерии.

Kultasheva Natalia Valerianavna

The Candidate of the Pedagogical Science, Docent of State Educational Institution for Advanced Professional Education "The Institute for advanced and training of educationalists the Udmurt Republic", Natvalizh@yandex.ru, Izhevsk

EDUCATIONAL AND TEACHING PROCEDURE QUALITY IMPROVING MODEL IN COMPREHENSIVE SCHOOL

Abstract: The article suggested the quality improving model of the educational and teaching procedure in comprehensive school. The model is based on making motoring, evaluation and analysis of all quality parts of the educational procedure (constant monitoring of information) and on the integration of organization, methodic, scientific, staff and administrative efforts and resources in the interests of improving of the educational and teaching procedure.

Key words: Model, monitoring, quality, educational and teaching procedure, criteria.

Понятие «модель» используется во многих областях науки. А. Н. Дахин определяет «модель» как искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [1].

Модели выступают эффективной формой выражения представлений об объекте исследования. Модель есть некоторая система, представляющая собой подобие (образ) системы-оригинала. Модель отличается от оригинала, она всегда есть сознательное упрощение, огрубление оригинала. При построении модели имеет смысл сохранять только наиболее значимые, ведущие элементы системы-оригинала, менее важные игнорируются или объединяются в новые

структурные элементы. Однако изменение структурных элементов и связей не должно нарушать назначение модели. Она в определенном смысле должна верно отражать оригинал и походить на него так, чтобы результаты изучения свойств, состояния, поведения модели были бы применимы и к оригиналу. Изучая модель, мы изучаем и систему-оригинал, хотя никогда не можем гарантировать точного их совпадения.

Принято условно подразделять модели на три вида: физические (имеющие природу, сходную с оригиналом); вещественно-математические (их физическая природа отличается от прототипа, но возможно математическое описание поведения оригинала); логико-семантические (конструируются из специальных знаков, символов и структурных схем). Между названными типами моделей нет жестких границ. Педагогические модели в основном входят во вторую и третью группу.

Особый интерес представляют модели, позволяющие оценивать качество деятельности, которые играют возрастающую роль при принятии решений в сложных системах управления. Модель рассматривается как «искусственно создаваемый образ конкретного предмета, устройства, процесса, явления» [2]. Согласно современным научным представлениям, объектом моделирования может быть любой объект, процесс, явление, то есть все то, что исследователь выделяет из внешней среды и может быть представлено в качестве системы.

Моделирование обладает *предсказательной способностью*. Прогностическая способность моделирования служит целям управления. «Модель – это концептуальный инструмент, ориентированный в первую очередь на управление моделируемым процессом или явлением» [4].

Современная общеобразовательная школа многообразна и сложна, она постоянно изменяется. Учитель сегодня должен переосмысливать цели и ценности своей деятельности, осваивать новые позиции: тьютора, партнера, эксперта, организатора самостоятельной работы. Целью школы в области повышения качества учебно-воспитательного процесса является достижение выпускниками уровня образованности, позволяющего успешно адаптироваться в обществе, осваивать программы профессионального образования, реализовываться в разных сферах деятельности.

Исходя из исследования теоретико-методологических основ качества учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе, моделей качества учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе, нами разработана концептуальная модель повышения качества учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе (рис. 1). Анализ литературных источников и собственный педагогический опыт позволили представить свое определение качества учебно-воспитательного процесса, которое понимается как совокупность основных его показателей в их оптимальном сочетании (*прямые показатели*: организация учебного процесса и результаты образовательной деятельности; организация воспитательного процесса и его результаты; *косвенные показатели*: характеристика условий и ресурсов, позитивное внутришколь-

ноеуправление, формирование творчески работающего коллектива, работа с родителями (законными представителями учащихся), обеспечивающие эффективное выполнение триединой задачи по образованию, воспитанию и развитию личности учащегося [3].

Модель повышения качества учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе, включает в себя тенденции, ведущие идеи, принципы, задачи по обеспечению повышения качества учебно-воспитательного процесса. Последовательность конкретизации целей мы представляем следующим образом: изучение требований к качеству учебно-воспитательного процесса, заложенных в Обязательном минимуме содержания общего образования; выявление требований со стороны учащихся, их родителей и учителей; разработка стратегии развития школы, определение условий функционирования школы; прогнозирование результатов деятельности школы по обучению, воспитанию и развитию учащихся; создание оценочно-критериальной базы, позволяющей диагностировать, отслеживать в динамике основные показатели качества учебно-воспитательного процесса и его результаты. Цели должны быть конкретными и измеряемыми, ориентированными во времени и достижимыми.

Модель основана на проведении мониторинга, оценке и анализе всех составляющих качество учебно-воспитательного процесса (постоянный сбор информации), а также интеграции организационных, методических, научных, кадровых, управленческих усилий и ресурсов в интересах повышения качества учебно-воспитательного процесса. Анализ литературных источников и собственный педагогический опыт позволили определить основные показатели учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы, которые отражают критерии, это: характеристика условий и ресурсов (объект управляющего воздействия); позитивное внутришкольное управление; формирование творчески работающего коллектива учителей; работа с родителями (законными представителями учащихся); организация учебного (образовательного) процесса; результаты образовательной деятельности школы; организация воспитательного процесса; результаты воспитательного процес-

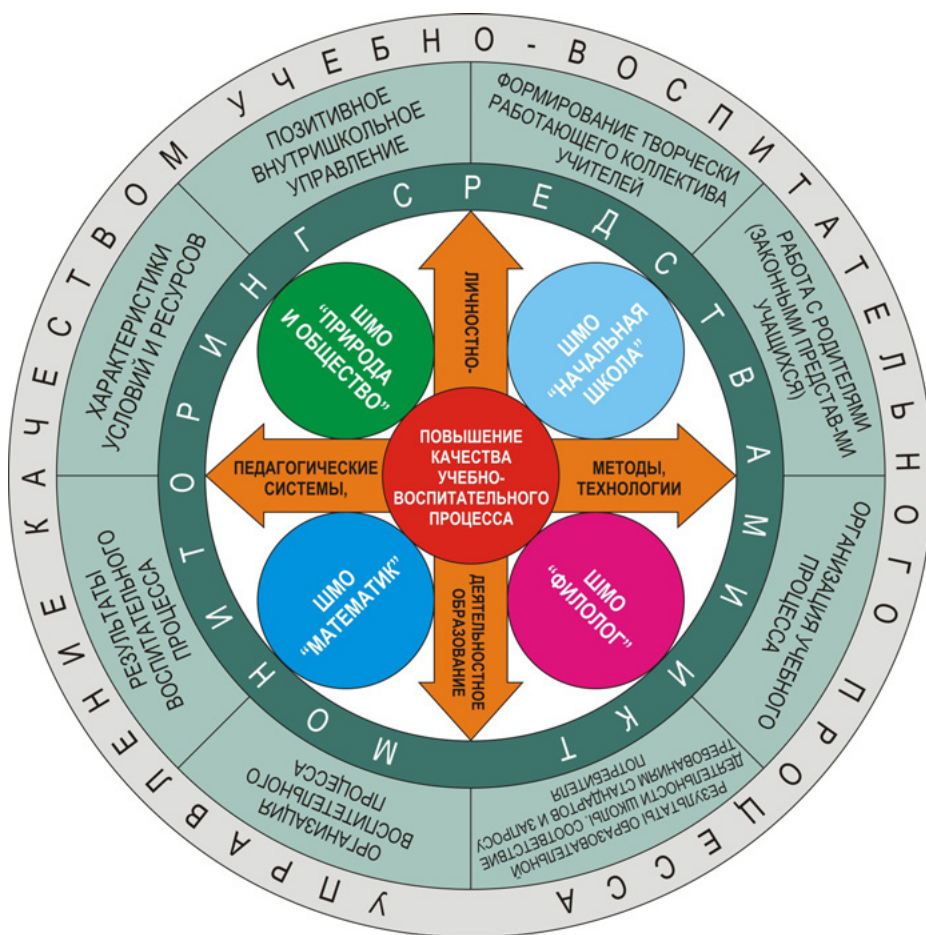


Рис. 1. Модель повышения качества учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе

са. Эксперты из числа педагогов, заместителей директоров и директора школ внесли свои корректировки. При разработке показателей и критериев учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе мы опирались на Федеральный Закон «Об образовании» от 10 июля 1992 №3266-1; положения о лицензировании образовательной деятельности (постановление Правительства Российской Федерации от 31.03.2009 №277) и об аккредитации образовательных учреждений (постановление Правительства Российской Федерации от 14.07.2008 №522); работы по теории управления педагогическими системами и качеством образования (В. А. Болотов, Е. Ю. Гирба, В. К. Загвоздкин, М. Л. Агранович, П. Е. Кондрашов, Г. Н. Подчалимова, И. В. Ильина, С. Н. Белова, Л. В. Мозгарев, В. П. Панасюк, Ю. А. Савинков, В. И. Чекунов, С. Л. Фо-

менко); проблемам обучения, качеству урока (В. Загвоздкин, Л. И. Храмова, А. А. Термбекова); проблемам воспитания и воспитанности (А. И. Севрук, Е. А. Юнина, А. В. Куikliна, Е. Н. Степанов, Г. П. Мизюлина, Н. Хвостов, М. И. Шилова, Н. В. Култашева, Г. Я. Камашев, А. С. Япеев); развитию творческого потенциала педагогов (В. И. Андреев, В. П. Беспалько, Н. Хвостов, П. И. Третьяков); проблемам педагогического мониторинга в образовании (А. Н. Майоров, П. И. Третьяков, А. И. Севрук, Е. А. Юнина, В. И. Андреев, С. Е. Шишов, В. А. Кальней).

Возрастающий объем информации, обработка и анализ которой без применения компьютерных технологий становятся все более трудоемкими и менее эффективными способствовали в модели повышения качества учебно-воспитательного процесса общеоб-

разовательной школы организации мониторинга средствами информационно-коммуникационных технологий. Цель: создание единой информационной среды школы, обеспечивающей сбор информации для принятия оперативных управленческих решений. Для эффективно работающей школы самооценка, изменения и совершенствование являются естественными и необходимыми.

Структуру модели составляет система показателей и критериев качества учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе. Функционирование системы определяется работой аналитической программы мониторинга учебно-воспитательного процесса. Программа призвана обеспечить педагога и администрацию качественной и своевременной информацией, определить, насколько рациональны педагогические средства, системы, методы и технологии, реализуемые в образовательном процессе. Составляющей частью модели является личностно-деятельностное образование.

Модель предполагает создание организационной структуры управления качеством учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе: определения подразделений и должностных лиц, отвечающих за качество учебно-воспитательного процесса; распределения функций по повышению качества учебно-воспитательного процесса; определения места и роли руководства школы, педагогического совета, совета школы, школьных методических объединений в повышении качества учебно-воспитательного процесса; соотношения организационного механизма повышения качеством учебно-воспитательного процесса в школе с выработанными критериями и показателями. Определяются организационно-педагогические условия, обеспечивающие качество учебно-воспитательного процесса: нормативно-правовые, материально-технические, кадровые, социально-психологические и учебно-методические.

Модель базируется на следующих концептуальных положениях:

Модель – это концептуальный инструмент, ориентированный в первую очередь на управление моделируемым процессом или явлением [4].

Качество учебно-воспитательного процесса представляет совокупность его

свойств, обеспечивающих реализацию государственного образовательного стандарта, удовлетворение потребностей и ожиданий участников образовательного процесса (педагогов, учащихся, родителей), формирование социально зрелой личности выпускника. Качество образования в школе может рассматриваться как единство трех его взаимосвязанных структурных составляющих – качества условий, в которых осуществляется учебно-воспитательный процесс (методических, нормативно-правовых, материально-технических, социально-психологических); качества процесса (состояние организационного обеспечения учебно-воспитательного процесса, обучения, воспитания, опытно-экспериментальной работы и др.); качества результатов.

Создание в школе модели повышения качества учебно-воспитательного процесса возможно на основе мониторинга, оценки и анализа всех составляющих качество учебно-воспитательного процесса (постоянный сбор информации), а также интеграции организационных, методических, научных, кадровых, управленческих усилий и ресурсов в интересах повышения качества учебно-воспитательного процесса.

Успешное управление качеством учебно-воспитательного процесса в школе обеспечивается комплексом условий: организационно-педагогических (подготовка педагогов к осуществлению целостного учебно-воспитательного процесса; активизация педагогической деятельности; трансляция передового педагогического опыта; применение мониторинга, позволяющей отслеживать качество учебно-воспитательного процесса; научно и практически обоснованное распределение функциональных обязанностей между руководителями и членами коллектива; обеспечение постоянного обновления всех компонентов учебно-воспитательного процесса и взаимосвязей между ними); психолого-педагогических (оптимальное функционирование детского коллектива; повышение психологической культуры учителей и родителей; применение индивидуального и дифференцированного подходов в обучении и воспитании; развитие мотивации всех участников образовательного процесса на достижение высокого качества учебно-воспитательного процесса;

постоянная индивидуальная и коллективная рефлексия учебно-воспитательного процесса и его результатов; решение проблемы адаптации школы к ребенку путем гибкого изменения содержательного, организационного, управленческого компонентов); содержательно-деятельностных (модернизация образовательных программ; моделирование учебно-воспитательного процесса, способствующей саморазвитию личности; актуализация деятельностного подхода в воспитании и обучении).

Говоря о качестве учебно-воспитательного процесса, непросто вычленить ведущий параметр, показатель. Следовательно, качество – это не только объективное состояние учебно-воспитательного процесса, но и субъективные проекции; качество – категория конвенциональная, а это означает, что каж-

дый раз нам следует договариваться о его основных показателях и уровнях.

Библиографический список

1. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность // Школьные технологии. – 2002. – №2. – С. 62–67.
2. Дегтярев Ю. И. Системный анализ и исследование операций: учебник для вузов. – М.: Высшая школа, 1996. – 335 с.
3. Комелина В. А., Култашева Н. В. Мониторинг качества учебно-воспитательного процесса как фактор развития успешности школы // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №1. – С. 179–186.
4. Плотинский Ю. М. Теоретические и эмпирические модели социальных процессов: учебное пособие для высших учебных заведений. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1998. – 280 с.

Корякина Наталья Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики окружающей среды, безопасности и здоровья человека Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, natalia.koriakina@gmail.com, Санкт-Петербург

ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ: МОДЕЛИ И СТРАТЕГИИ ВНЕДРЕНИЯ

Аннотация. Работа посвящена перспективам продвижения образования для устойчивого развития в школе. На основе анализа отечественного и зарубежного опыта предлагаются три основные модели осуществления ОУР в школах, анализируются их достоинства и недостатки. В работе показано, что оптимальной для достижения целей ОУР является общешкольная модель. Раскрываются основные направления ее осуществления в школе.

Ключевые слова: образование для устойчивого развития, зарубежный опыт, общешкольный подход, модели образования для устойчивого развития, стратегии образования для устойчивого развития.

Koryakina Natalia Ivanovna

The Candidate of the Pedagogical Science, Docent of The chair of Pedagogics of the environment, security and human health, St. Petersburg Academy of Postdegree Pedagogical Education, natalia.koriakina@gmail.com, Saint-Petersburg

EDUCATION FOR SUSTANABLE DEVELOPMENT: MODELS AND STRATEGIES OF IMPLEMENTATION

Abstract. The paper examines international practice of Education for sustainable development (ESD) in schools. Three dominant models of EfS in existing practice are described and discussed. It is shown that the whole-school model is needed for the EfS to achieve its goals. The paper also discusses the major strategies used in different countries to introduce EfS into schools and considers the ways to adapt them for the Russian education system.

Keywords: education for sustainable development, international experience, whole school approach, sustainability education models, strategies for education for sustainable development.

В текущем году человечество отмечает 20 лет конференции по окружающей среде и развитию, благодаря которой во многом и получила распространение идея образования в интересах устойчивого развития. Подходит к концу и объявленная ЮНЕСКО крупная международная образовательная инициатива – Десятилетие ООН по образованию в интересах устойчивого развития (2005–2014 гг.). Декада призвана активизировать и консолидировать усилия международного сообщества по трансформации традиционного образования в образование для устойчивого развития (далее – ОУР). Одним из наиболее концептуально проработанных документов Десятилетия стала Стратегия Европейской экономической комиссии (ЕЭК) ООН, разработанная в 2004 г. и при-

нятая на Совещании представителей министерств охраны окружающей среды и образования региона ЕЭК (Вильнюс, 2005 г.). Символично, что Россия вместе со Швецией является сопредседателем рабочей группы по ОУР в ЕЭК.

В Стратегии указывается, что на Втором этапе ее реализации осуществление основных положений должно идти полным ходом. Подобный прогресс наблюдается лишь в небольшом количестве стран, в число которых Россия, к сожалению, не входит. Уже вполне очевидно, что, следуя нынешним неспешным курсом, к окончанию Декады Россия в лучшем случае добьется некоторой модернизации экологического образования в рамках традиционной системы образования, продолжающей

транслировать ценности неустойчивого развития.

Одной из проблем становления ОУР в России, с нашей точки зрения, является недостаточная популяризация его идей среди широкого круга образовательных учреждений и слабый обмен опытом с зарубежными странами, во многих из которых внедрение ОУР идет гораздо более динамично. Данная статья посвящена анализу возможных моделей осуществления ОУР в школе и стратегий его внедрения на основе интеграции зарубежного и российского опыта.

Образование для устойчивого развития – интегративное направление образования, которое объединяет общей идеей вопросы экологии, экономики, общества. ОУР можно рассматривать как процесс и результат прогнозирования и формирования человеческих качеств (знаний, умений, отношений, компетенций, черт личности, стиля деятельности людей и сообществ), обеспечивающие повышение качества жизни в пределах естественной емкости природных экосистем [1].

Образование для устойчивого развития направлено на достижение изменений в сознании и поведении человека. Любые личностные изменения возможны только при условии активной включенности личности в деятельность и общение. В силу личностной ориентированности целей образования для устойчивого развития, для его эффективной реализации требуются особое содержание и особенно технологии и методы осуществления. Этого же требует и сама природа устойчивого развития, с его ориентацией на будущее, широтой, противоречивостью и отсутствием универсальных рецептов. Продвижение идеи устойчивого развития с помощью традиционной дидактики, склонной как раз к предоставлению готовых однозначных ответов кратчайшим путем, контрпродуктивно, если не абсурдно. В то же время, использование исследовательского, интерактивного подхода способствует развитию способности всесторонне рассматривать разнообразие вариантов, внимания и уважения к чужой точке зрения, и, что еще важнее – способствует формированию критически мыслящей личности, умеющей принимать ответственные решения.

Едва ли кто-нибудь сможет точно рассказать, как будет выглядеть «мир устойчивого

развития». Устойчивое развитие – это своеобразный образ, идеал, а не готовый рецепт. Для достижения этого образа молодежи понадобятся не только знания из различных областей, но – ряд важных личностных качеств. Коллектив авторов монографии «От экологического образования – к образованию для устойчивого развития» [2] считает важными следующие:

- умение анализировать изменения в окружающей среде и прогнозировать последствия этих изменений;
- умение применять имеющиеся знания к разнообразным жизненным ситуациям;
- навыки сотрудничества в решении разнообразных проблем;
- способность к аналитическому, критическому, творческому мышлению;
- уважительное отношение к разнообразию в природе и обществе.

Следует отметить, что развитие вышеперечисленных способностей и умений важно не только в рамках реализации ОУР, но и отвечает вызовам 21-го века, которые сегодня стоят перед образованием в целом [3].

На основе анализа отечественной и зарубежной практики ОУР можно выделить три основные модели реализации ОУР:

- «естественнонаучная» (ОУР рассматривается как часть естественнонаучной программы);
- «междисциплинарная» (ОУР, реализуемое во всех предметах школьной программы);
- «общешкольная» (ОУР как основополагающий принцип образования).

«Естественнонаучная» модель образования для устойчивого развития связана с рассмотрением ОУР как «правопреемника» экологического образования (в традиционном варианте – преподавания экологии), что делает закономерной идею реализации ОУР через предметы естественнонаучного цикла. Например, учащимся предлагается интегрированный курс «Экология и устойчивое развитие», а другие предметы естественнонаучного цикла дополняются соответствующим содержанием.

«Междисциплинарная» модель образования для устойчивого развития получает большее распространение вследствие углубления анализа особенностей ОУР. Содержание ОУР явно выходит за рамки естественнонаучных дисциплин, кроме того,

оно имеет ценностно-эмоциональный компонент. Вследствие этого, место в осуществлении ОУР найдется практически каждому предмету школьного цикла. «Междисциплинарная» модель ОУР фигурирует в национальных и региональных документах чаще, чем описанная выше. Так, в Японии в 2003 году был подробно пересмотрен Национальный учебный план с целью включения тематики ОУР во все соответствующие школьные предметы. Чтобы хоть как-то компенсировать неизбежное расчленение целостного содержания на предметные фрагменты, были введены т. н. периоды интегрированного обучения. Эти периоды структурируются на основе междисциплинарных тем – таких, как консьюмеризм, вода, отходы и пр. Гораздо чаще возможность определить роль отдельных предметов в реализации ОУР предоставляется образовательным учреждениям. С этой целью национальные или региональные координирующие организации предлагают им набор основополагающих принципов или содержательных линий, которые позволяют педагогам найти место ОУР в своем предмете.

«Общешкольная» модель образования для устойчивого развития развивается необходимость инновационных, трансформирующих подходов, методов, способов организации процесса образования, которые должны существенно изменить традиционное образование, подвергнуть «ОУР-трансформации» (т. е. использовать идеи образования для устойчивого развития для ревизии всех аспектов жизни школы) [4].

Именно общешкольный подход рассматривается как стратегическое направление осуществления ОУР во многих государственных планах и национальных образовательных приоритетах. Характерно яркое высказывание премьер-министра Великобритании Тони Блэра: «Устойчивое развитие не будет просто предметом изучения в школе: оно станет ее плотью и кровью и проявится даже в том, как школа использует, а возможно, и генерирует энергию. Мы не будем рассказывать детям про устойчивое развитие – они будут видеть его и существовать в этом процессе, в живом, непрерывно обучающемся месте, которое позволит увидеть, что же означает устойчивый образ жизни» [5].

Несмотря на отсутствие апробированных примеров образовательных учреждений, реализующих общешкольный подход к ОУР, просматривается ряд направлений педагогического поиска, которые позволят, при накоплении необходимого опыта, синтезировать их в стройную модель устойчивой школы.

Работа по развитию общешкольного подхода к ОУР/УР просматривается по следующим направлениям:

- снижение экологической нагрузки школьного здания и внедрение элементов экологического менеджмента в управлении школой;
- вовлечение учащихся в принятие решений по управлению школой и в практическую деятельность по УР;
- усиление связей с местным сообществом, интеграция школы в систему принятия решений по управлению местной окружающей средой;
- повышение осведомленности персонала по вопросам устойчивого развития и ОУР с тем, чтобы интегрировать идеи устойчивого развития в учебную, внеклассную и внешкольную деятельность;
- пересмотр руководящих документов школы с тем, чтобы сделать ОУР центральным принципом ее работы.

Учитывая отечественный и зарубежный опыт, в Санкт-Петербурге в течение 2000-2011 гг. была разработана и апробирована интегративная модель реализации ОУР на общешкольном уровне. В качестве механизмов такой ОУР-трансформации можно выделить следующие.

1. На уровне педагогического коллектива: повышение квалификации всего педагогического коллектива школы через систему интерактивных семинаров-тренингов. По окончании обучения педагоги подвергают ревизии содержание и методы своей работы так, чтобы она лучше отвечала идеям ОУР. Там, где нет возможности провести обучение всего коллектива, формируются т. н. школьные команды.

2. На уровне всего учреждения: разработка внутреннего Плана действий по ОУР на основе системы индикаторов Образования для устойчивого развития [6]. В 2000-2005 гг. была создана, апробирована и распространена во все школы города Стратегия образования для устойчивого развития, вклю-

чающая систему «индикаторов качества» образования для устойчивого развития. Индикаторы – описания ключевых параметров состояния ОУР в школах, были разбиты на следующие направления: «ОУР в образовательном процессе», «ОУР и образовательная среда школы», «Социальное партнерство», «Управление школой», «Ресурсы».

Заинтересованным школам было предложено проанализировать текущую ситуацию, выбрать то из направлений, которое нуждается в наибольшем внимании, и далее спланировать и осуществить проект, призванный улучшить состояние ОУР по конкретным индикаторам. Проекты были поддержаны системой небольших грантов. Таким образом, в предложенной схеме были учтены положительные моменты стратегий внедрения ОУР «ЭкоШкола» и «Школьная МП-21», которые сочетались с более традиционной в России опытно-экспериментальной работой и внедрением интегративных курсов по тематике ОУР.

Мы уверены, что репликация изложенной выше схемы позволит шире внедрить образование для устойчивого развития в практику российских школ. Образование для устойчивого развития может и должно превратиться его из своеобразной «педаго-

гической экзотики» в повседневную практику всех образовательных учреждений, что позволит интегрировать общей масштабной идеей все часто разрозненные «прилагательные образования» (экологическое,валеологическое, гражданское и др.) и «воспитания» (патриотическое, нравственное, эстетическое).

Библиографический список

1. Ермаков Д. А. Образование для устойчивого развития // Педагогика, 2006. – №9. – С. 23–29.
2. Вебстер К., Жевлакова М. А., Кириллов П. Н., Корякина Н. И. От экологического образования – к образованию для устойчивого развития. – СПб.: Наука; САГА, 2005. – 137 с.
3. Сластенин В. А. Педагогическое образование: вызовы XXI века // Сибирский педагогический журнал, 2011. – № 3. – С. 23–27.
4. Breiting, Søren; Jeppe Læssøe, Karsten Schnack and Simon Rolls. Climate Change and Sustainable Development: The Response from Education. Aarhus: University of Aarhus, 2009. – P. 19.
5. Blair, T. PM speech on climate change. The Guardian: 15 September 2004 – <http://www.guardian.co.uk/politics/2004/sep/15/greenpolitics.uk>
6. Образование в интересах устойчивого развития: приоритеты и практика в регионе ЕЭК ООН // Образование в интересах устойчивого развития в международных документах и соглашениях. – М.: “ЭКО–Согласие”, 2005. – С. 122–143.

Перегудов Александр Владимирович

Старший преподаватель кафедры педагогики и управления образованием Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, peregudov_83@mail.ru, Красноярск

СИСТЕМА ИНТЕГРИРОВАННЫХ КУРСОВ КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. В работе описывается система интегрированных курсов и методика ее реализации, направленная на повышение уровня математической подготовки учащихся естественнонаучного профиля. В системе представлено четыре курса, каждый из которых реализуется на определенном этапе обучения. Предложенная система обеспечивает высокий уровень интеграции математики с химией и преемственность обучения математике на разных ступенях образования. Об этом свидетельствуют, что отражено в данной статье, результаты итоговой аттестации выпускников, обучавшихся на этих курсах, с результатами выпускников контрольной группы.

Ключевые слова: преемственность обучения математике, естественнонаучный профиль, математическое моделирование в химии, подготовка к ЕГЭ, элективные курсы.

Peregudov Alexander Vladimirovich

The senior staff of chair of pedagogics and education management of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, peregudov_83@mail.ru, Krasnoyarsk

THE SYSTEM OF INTEGRATIVE COURSES AS A METHOD FOR ENSURING OF CONTINUITY OF MATHEMATICS TEACHING

Abstract. In the article the system of the integrative courses and methods of its implementation directed to increasing the level of natural science students preparation in mathematics is described. In system it is presented four courses, each of which is realized at a certain grade level. The offered system provides high level of integration of mathematics with chemistry and continuity of mathematics teaching at various levels of education. To it testify that is reflected in given article, results of total certification of the graduates trained on these courses, with results of graduates of control group.

Keywords: continuity of mathematics teaching, natural-science students, mathematical modelling in chemistry, preparation for Unified State Examination, elective courses.

Современный этап развития общества требует подготовки всесторонне развитого человека, готового к постоянному повышению общей и профессиональной компетентности, способного к самостоятельной работе, умеющего действовать и принимать решения в условиях неопределенности. Учитывая, что математика все глубже проникает сегодня во все сферы науки и техники, можно сказать, что от уровня математического образования зависит и уровень профессиональной компетенции будущих специалистов. В связи с этим повышаются требования к качеству математического образования студентов, а значит, и к уровню математических знаний выпускников школы. Однако, результаты исследований последних лет показали, что

уровень общей математической подготовки с каждым годом становится ниже. Это подтверждают результаты единого государственного экзамена по математике.

Особенно остро эта проблема стоит у учащихся естественнонаучного профиля.

В качестве основных причин низкого уровня математических знаний мы выделяем следующие:

- непонимание связи математики с профильными дисциплинами и как следствие отсутствие интереса к математике;
- отсутствие стыковки учебных образовательных планов при переходе от одной ступени к другой;
- отсутствие интегрированных учебных материалов.

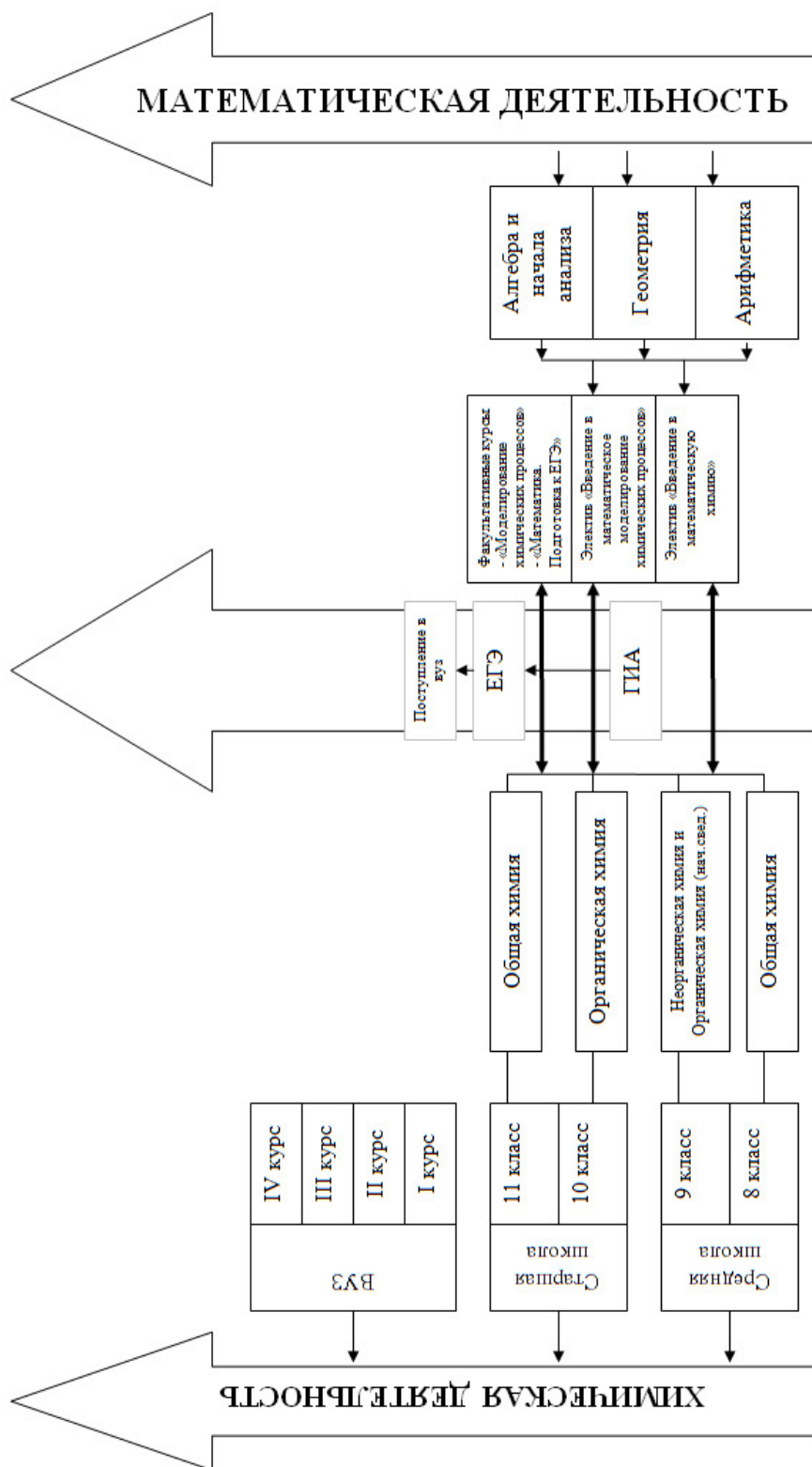


Рис. Функционально-структурная модель преемственности обучения математике в классах естественнонаучного профиля на примере интеграции математики с химией

Для разрешения указанных проблем мы провели анализ учебной деятельности учащихся естественнонаучного профиля по применению математических методов в химии.

Учебная деятельность – это один из видов деятельности школьников и студентов, направленный на усвоение ими теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков.

На основе полученных результатов нами разработана функционально-структурная модель преемственности обучения математике в классах естественнонаучного профиля (на примере интеграции с химией см. рис.).

На основе указанной модели разработана система интегрированных курсов «Математические методы в химии».

Под *системой* обычно понимают выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления, и выступающее во взаимодействии со средой как целостное явление.

К основным признакам методической системы относятся: полнота компонентов, способствующих достижению цели; наличие связей и зависимостей между компонентами; наличие ведущего звена, ведущей идеи, необходимых для объединения компонентов; появление у компонентов системы общих качеств.

Под «интегрированным учебным курсом» мы понимаем курс, который:

- создан посредством соединения массивов учебного содержания, представленных ранее независимо друг от друга;
- отражает в итоге межпредметные связи;
- обеспечивает целостность и системность педагогического процесса, а также реализацию принципов профильной дифференциации обучения.

Сущность реализации системы обучения математике в условиях интегрированных элективных и факультативных курсов для учащихся, выбравших естественнонаучный профиль, состоит в учете специфики и методических особенностей обучения математике в классах естественнонаучного направления при формулировании целей, отборе содержания, выборе методов, средств обучения и форм организации учебного процесса.

Предлагаемая система реализуется на

трех этапах обучения и имеет концентрическую структуру.

На первом этапе по нашей методике вводится предпрофильный интегрированный элективный курс «Введение в математическую химию». Данный курс, в первую очередь, обеспечивает создание ориентационной и мотивационной основы для осознанного выбора естественнонаучного профиля обучения в 9 классе.

Предлагаемый курс поддерживает изучение основных предметов – математики и химии, – направлен на интеграцию знаний и реализацию межпредметных связей. Учащиеся систематизируют базовые математические понятия, использующиеся при решении химических задач.

Целями курса являются: развитие и укрепление интереса учащихся к математике посредством решения математическими методами химических задач; структурирование знаний по математике и осознание связи математики с химией; создание условий для формирования учащимися желания углублённо изучать предмет в профильной школе; обогащение познавательного и эмоционально-смыслового личного опыта восприятия математики; выработка понимания того, что математика является инструментом познания окружающего мира.

Программа курса структурирована по модульному принципу и рассчитана на 32 часа. Он может изучаться как в течение всего года (один час в неделю), так и только во втором полугодии (два часа в неделю). Основное содержание курса отражено в таблице 1.

Данный курс облегчает запоминание и понимание математического материала при переходе на более высокий уровень, где формируются уже умения использования математических методов при решении профильных задач.

На втором этапе (10 класс) вводится интегрированный элективный курс «Введение в математическое моделирование химических процессов».

Данный курс основной целью имеет обучение составлению математических моделей химических процессов, и как второстепенной – анализ и исследование этих моделей.

Программа курса структурирована по модульному принципу и рассчитана на 32 часа. Так же, как и предыдущий курс, он может

Содержание курса «Введение в математическую химию»

Модуль №	Название
Модуль 1	Входной контроль: Входное тестирование. Анкетирование с целью выявления ожиданий учащихся, их мотивов и интересов.
Модуль 2.	Основы математических методов при решении химических задач
Модуль 3	Практическое применение математических методов при решении химических задач
Модуль 4	Применение информационных технологий
Модуль 5	Итоговый контроль: Итоговое тестирование. Анкетирование. Защита проектов.

Таблица 2

Содержание курса «Введение в математическое моделирование химических процессов»

Модуль №	Название
Модуль 1	Входной контроль: Входное тестирование на выявление проблемных тем по математике за курс основной школы, а также навыков составления и простейших математических моделей.
Модуль 2.	Теоретические основы математического моделирования химических процессов
Модуль 3	Математическое моделирование химических процессов
Модуль 4	Применение информационных технологий
Модуль 5	Итоговый: Анкетирование. Представление математических моделей задач с химическим содержанием.

изучаться как в течение всего года (один час в неделю), так и только во втором полугодии (два часа в неделю). Содержание курса отражено в таблице 2.

Построение математической модели позволяет получить общую схему решения, при этом учащимся становится более понятно, что, во-первых, не важно, какие вещества и в каких количествах заданы, а во-вторых, происходит логический вывод решения, а не применение готовых, непонятных формул.

На третьем этапе реализуется факультативный курс «Математическое моделирование химических процессов». Он предназначен для учащихся, выбравших профессию, связанную с химией, и позволяет более глубоко, по сравнению со школьной программой, изучить основы математического моделирования в задачах химии.

Курс содержит 5 модулей и рассчитан на 40 часов. Темы модулей приведены в таблице 3.

Программа курса позволяет использовать достаточно разнообразные математические

Таблица 3

Содержание курса «Математическое моделирование химических процессов»

Модуль №	Название
Модуль 1	Входной контроль: Входное тестирование на выявление проблемных тем по математике за курс основной школы, а также навыков составления простейших математических моделей.
Модуль 2.	Основные типы математических моделей химических процессов
Модуль 3	Математическое моделирование кинетики химических реакций и реакций горения
Модуль 4	Параметрический анализ математических моделей
Модуль 5	Итоговый: Анкетирование. Представление анализа математических моделей химических процессов

теории для построения математических моделей рассматриваемых концепций естественных наук с активным использованием информационных технологий.

Образовательный эффект от обучения заключается в том, что дополнительное стимулирование изучения математики при решении профильных задач помогает учащимся в успешной сдаче как государственной итоговой аттестации (ГИА) по математике в 9 классе, так и единого государственного экзамена (ЕГЭ) в 11 классе. Для закрепления этого эффекта на третьем уровне параллельно с факультативным курсом «Математическое моделирование химических процессов» вводится факультативный курс «Математика. Подготовка к ЕГЭ».

Программа курса рассчитана на 72 часа и включает в себя 10 модулей. Содержание программы представлено в таблице 4.

Таблица 4

**Содержание курса
«Математика. Подготовка к ЕГЭ»**

Модуль №	Название
Модуль 1	Входной контроль: Входное тестирование в форме ЕГЭ. Анкетирование.
Модуль 2.	Выражения и преобразования
Модуль 3	Уравнения
Модуль 4	Неравенства
Модуль 5	Функции
Модуль 6	Текстовые задачи
Модуль 7	Геометрические фигуры и их свойства
Модуль 8	Тренировка решения прототипов заданий В1 – В14 КИМ ЕГЭ
Модуль 9	Тренировка решения заданий уровня С КИМ ЕГЭ
Модуль 10	Итоговый: Итоговое тестирование. Анкетирование.

Данный факультатив обеспечивает дополнительное изучение математики и ее методов на уровне, соответствующем требованиям государственного стандарта, позволяет систематизировать знания учащихся, нацеленных на высокие результаты на ЕГЭ, что, в свою очередь, положительно сказывается на дальнейшем изучении математики в вузе.

При реализации системы интегрированных курсов, в качестве основных методов обучения были выбраны: проблемное об-

учение; метод проектов; математическое моделирование; методы иллюстрации и демонстрации (с использованием ИКТ). Для каждого курса имеются специализированные учебно-методические материалы [2, 3, 7, 8]. Также для учащихся естественнонаучного профиля нами разработан сетевой портал «Математические методы в химии», который расположен на сервере КГПУ им. В. П. Астафьева по адресу www.fdvp.kspu.ru.

В качестве одного из показателей эффективности разработанной методики обучения математике учащихся естественнонаучного профиля нами выбран показатель результатов ГИА в 9 классе и ЕГЭ в 11 классе. Данный показатель, с нашей точки зрения, обеспечивает объективность: оценивание действительных успехов и недостатков работы учащихся, отсутствие предвзятости в оценке. На рисунках 2 и 3 представлены результаты в двух группах – контрольной и экспериментальной.

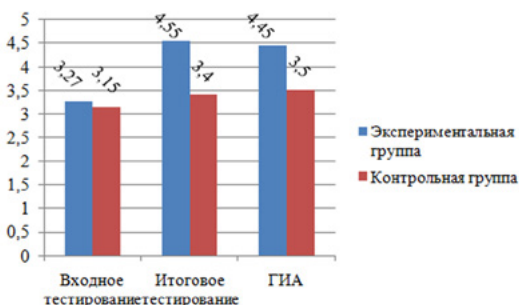


Рис. 2. Средний балл (ГИА) в экспериментальной и контрольной группах

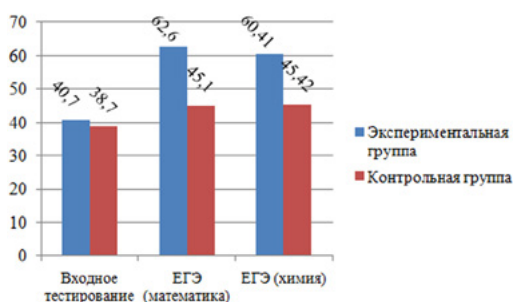


Рис. 3. Средний балл (ЕГЭ) в экспериментальной и контрольной группах

Анализ проверки эффективности введения экспериментальных факторов, используя критерий Вилкоксона-Манна-Уитни, по-

зволил отклонить на уровне $\alpha = 0,05$ нулевую гипотезу H_0 (баллы учащихся контрольной группы за ЕГЭ с одинаковой вероятностью статистически больше или меньше (не больше или не меньше) оценок учащихся экспериментальной группы) и принять альтернативную гипотезу H_1 (имеются существенные различия в баллах). Также мы отмечаем, что имеются существенные отличия в уровне средних баллов как на ЕГЭ по математике, так и по химии. Это еще раз свидетельствует о том, что предложенная система интегрированных курсов «Математические методы в химии» для учащихся естественнонаучного профиля способствует как повышению уровня математической подготовки, так и позволяет лучше освоить применение математики при решении химических задач.

Библиографический список

1. *Анет Ю. В.* К вопросу об организации профильного обучения учащихся средней общеобразовательной школы // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 8. — С. 270–277.
2. Введение в математическое моделирование химических процессов: практикум к элективному курсу для 10-11 классов / сост. А. В. Перегудов, Т. П. Пушкарева. – Красноярск, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2011. – 56 с.
3. Введение в математическую химию: практикум к элективному курсу для 9 класса в рамках предпрофильной подготовки / сост. А. В. Перегудов –Красноярск, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. –2009. – 64 с.
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. – М.: Институт стратегических исследований в образовании, 2008. – 194 с.
5. *Коротько Г. А., Пономарева Е. С.* Профильное обучение в современных условиях // Сибирский педагогический журнал. – № 9. – 2010. – С. 230–240.
6. *Кулик А. Д.* Модель профессионально ориентированного обучения на этапе довузовской подготовки // Сибирский педагогический журнал. – №3. – 2009. – С. 172–177.
7. Математическое моделирование химических процессов: учебно-методическое пособие / А. В. Перегудов, Т. П. Пушкарева – Красноярск, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – 2011. – 116 с.
8. Подготовка к ЕГЭ по математике. Части 1, 2, 3: учебно-тренировочные материалы / сост. А. В. Перегудов; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2008. – 126 с.
9. Проект ФГОС общего образования. – М.: Институт стратегических исследований в образовании Российской академии образования, 2011. – 56 с.

УДК 370(09)

Неупокоев Игорь Валентинович

Кандидат исторических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Курганского филиала Российской Академии Народного Хозяйства и Государственной Службы при Президенте Российской Федерации, neupokoev_i_v@mail.ru, Курган

РОЛЬ ЧИНОВНИКОВ МВД В РАЗВИТИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТОБОЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ В КОНЦЕ XVIII – НАЧАЛЕ XX ВВ.

Аннотация. Статья расширяет традиционное представление о функциональных обязанностях чиновников МВД дореволюционной России. На основе нормативных актов и конкретных исторических примерах автор анализирует деятельность генерал-губернаторов, губернаторов, окружных исправников Тобольской губ. по созданию и развитию народных училищ в период с конца XVIII по начало XX в.

Ключевые слова: история образования, генерал-губернатор; губернатор; окружной исправник.

Neupokoev Igor Valentinovich

The candidate of historical sciences, associate professor of humanities and social Kurgan Branch of the Russian Academy of National Economy and the State Administration under the President of the Russian Federation, neupokoev_i_v@mail.ru, Kurgan

THE ROLE OF OFFICIALS INTERIOR MINISTRY IN THE DEVELOPMENT OF PUBLIC EDUCATION IN TOBOLSK PROVINCE IN THE LATE XVIII – EARLY XX CENTURIES

Abstract. Article expands the traditional view of the functional responsibilities of the Interior Ministry official pre-revolutionary Russia. Based on the regulations and the specific historical examples, the author analyzes the activities of governors-general, governors, district police officer Tobolsk Province the creation and development of public schools in the period from the end of XVIII and the beginning of the XX century.

Keywords: history of education, governor-general, governor, district police officer.

Целью настоящей статьи является установление исторической роли чиновников МВД в развитии системы народного образования Тобольской губернии с конца XVIII – по начало XX вв. Для этого нам предстоит решить такие задачи, как определение правовых основ компетенции чиновников и анализ их функциональных обязанностей в образовательной сфере. В основе источниковой базы статьи лежат законодательные акты и документы исполнительного производства, хранящиеся в государственном архиве Курганской области.

Первый в истории России закон об образовании – Устав народным училищам 1786 г. – определил статус губернаторов как попечителей народных училищ. Создавае-

мые по воле Екатерины II народные училища должны были находиться в управлении приказов общественного призрения под председательством губернатора. Губернатор был обязан «стараться о распространении народных училищ», выписывать из духовных семинарий «способных по засвидетельствованию директора людей для наполнения мест учительских», помогать обеспечить главное училище «естественными вещами из всех трех царств природы», «орудиями физическими и математическими, а книгохранилища книгами, ландкартами и чертежами», осматривать училища лично при объезде губернии [12, с. 657].

В сентябре 1786 г. в 25 российских губерниях торжественно открылись народные

училища. Однако родители неохотно отдавали своих детей в школу. Поэтому, например, по распоряжению тамбовского губернатора Г. Р. Державина полиция в городах отлавливала детей школьного возраста на улицах и принудительно волокла их в училища [10, с. 47]. В Тобольской губ. процесс создания народных училищ начался с императорского указа 1788 г., которым генерал-губернаторам и губернаторам предписывалось «все нужное к таковому открытию училищ приготовить, а потом оные и действительно открыть» [8, с. 1126]. На содержание нового училища сделали пожертвования: правитель Тобольского наместничества Алябьев – 100 р., вице-губернатор Селифонтов – 50 р. Попечителями Тобольского главного народного училища с момента его учреждения и до преобразования в гимназию в 1810 г. были губернаторы: А. В. Алябьев (он заказал для физического кабинета электрическую машину, способствовал переводу училища из дома купца Мануйлова в отдельное здание [1, с. 12, 34]), затем А. Г. Толстой, Д. Р. Кошелев, Б. А. Гермес, А. М. Корнилов, М. А. Шишков¹.

Новая реформа образования, проведенная Александром I в начале XIX в., изъяла учебные заведения из ведомства гражданского начальства и подчинила учебному округу при Казанском университете [9, с. 442]. Известно, что в 1816 г. университетской комиссии пришлось разбираться в конфликте между субъектами гражданской и учебной власти, точнее, в причинах «неудовольствия» губернатора фон Брига директором училищ Арнольдтом. Комиссия встала на сторону губернатора. Директору предписали: без уведомления губернатора не предпринимать усилий по созданию новых училищ и не выходить за рамки своих полномочий. В дальнейшем совет университета принял решение об увольнении Арнольда с должности директора училищ, так как тот «действовал во вверенной ему части независимо от губернского начальства» [1, с. 60–62].

В последующее время последовали многочисленные акты, изменяющие и уточняющие положение чиновников МВД в системе

образования. Во-первых, с 1822 г. Тобольская губ. стала подчиняться Главному управлению Западной Сибири во главе с генерал-губернатором с местом пребывания сначала в Тобольске [6, с. 37], а с 1838 г. – в Омске [4, с. 336]. Во-вторых, с 1828 г. учебные заведения сибирских губерний снова подчинили «начальству тамошних гражданских губернаторов» [11, с. 1099]. В-третьих, на основании императорского указа 1831 г. вновь особо уточнялось, что учебные заведения Тобольской губ. находятся под надзором губернатора [3, с. 14], которому следовало обозревать вверенную ему губернию один раз в два года [7, с. 334]. После 1828 г. попечителями учебных заведений были губернаторы И. А. Нагибин, П. Д. Сомов, И. И. Кириллов, А. Н. Муравьев, В. И. Копылов, И. Г. Ковалев, Х. Х. Повало-Швейковский. Известно, что в 1839 г. Курганское уездное училище посетил губернатор И. Д. Талызин, в 1841 г. – исправляющий должность губернатора М. В. Ладышенский².

Чтобы иметь воздействие на опаздывающих и не посещающих уроки учителей, директор Тобольской мужской гимназии статский советник Е. М. Качурин в октябре 1838 г. написал губернатору рапорт, в котором предлагал требовать от заболевших учителей медицинское свидетельство, а в случае его отсутствия вычитать из жалования за пропущенные уроки. Губернатор согласился, заметив только, что медицинские свидетельства необходимы при продолжительности болезни в несколько дней, при «однодневных же болезненных припадках представлять свидетельства затруднительно». На основании других рапортов директора губернатор сделал замечания учителям Романову и Леману, а затем предоставил Качурину право «обратиться к денежной мере взыскания за пропущенные уроки». Выговоры от губернатора последовали также учителям Попову, Казанскому и Величковскому «за их неприличное поведение». В случае получения через месяц нового негативного отзыва от директора губернатор пригрозил доведением информации до министра народного просвещения. 6 октября 1843 г. директор просил губернатора сделать рас-

¹ Исторические записки о Тобольской гимназии // Тобольские губернские ведомости (ТГВ). – 1859. – № 14, отд. 2. – С. 258.

² Государственный архив Курганской обл. (ГАКО). – Ф. И-147. – Оп. 1. – Д. 1. – Л. 36 об.

поряжение об увольнении учителя Величковского, так как тот «постоянно замечается в нетрезвом поведении и нередко является к должности не в приличном званию наставника виде». Губернатор написал об этом представление генерал-губернатору, но тот лишь предложил «принять существенные меры к удержанию Величковского от слабости». Другой формой влияния губернатора на учебный процесс являлась его критика персонала гимназии в 1844 г.: «Некоторые из преподавателей Тобольской гимназии являются к своей должности без соблюдения должного приличия и опрятности в платье, небритыми, с безобразно длинными волосами». Кроме того, губернатор решал вопросы о возможности изменения штатного расписания [1, с. 141–144, 148, 178].

В 1859 г. на основании утвержденного императором положения управление над гражданскими учебными заведениями в Западной Сибири вверялось ее генерал-губернатору, который «есть высший блюститель точного и правильного исполнения всех постановлений по учебной части». Губернаторы обязывались иметь «надзор за соблюдением в учебных заведениях должного порядка», а также доводить сделанные при осмотре замечания до сведения генерал-губернатора [16, с. 336–337]. Приказами генерал-губернатора осуществлялись кадровые перемещения учителей (например, в 1861 г. учитель арифметики и геометрии Тобольского уездного училища Фоняков был переведен в Курганское уездное училище, а на его место назначили учителя Туринского уездного училища Мазуркевича¹). Производились назначения на учительские должности (в 1861 г. был определен учителем истории и географии Ишимского уездного училища окончивший Тобольскую гимназию Виноградов²); педагоги увольнялись в отпуск (в 1863 г. уволен младший учитель Тобольской гимназии Кузьмин в Казань, Москву, Санкт-Петербург и Вильно с сохранением жалованья³); им объявлялись благодарности (в 1863 г. благодарность «за безвозмездные и вполне полезные их труды по преподаванию

ими предметов в женских училищах Тобольской губ. » была объявлена учителям Тюменского, Тарского, Ишимского, Ялutorовского, Курганского и Березовского уездных училищ⁴). В 1860-е гг. директор Тобольской мужской гимназии Рудаков обратился к генерал-губернатору с целым пакетом предложений по улучшению учебного процесса. Среди них было предложение печатать протоколы педагогических советов в местных «Губернских ведомостях» и открыть свободный доступ в гимназию для всех интересующихся делом воспитания. Генерал-губернатор поддержал это ходатайство [1, с. 238–240].

Параллельно те же самые функции осуществлял и тобольский губернатор: издавал постановления на основе определения директора народных училищ о назначении на должность (в 1863 г. исправляющим должность учителя Знаменского приходского училища определен окончивший Тобольскую гимназию Морев⁵); объявлял благодарности (в 1874 г. – наставнице Самаровского сельского училища Марии Венгерской «за отлично-усердные и полезные ее труды в деле обучения и воспитания крестьянских детей»⁶, в 1875 г. – почетному попечителю сельского училища купцу 2-й гильдии Волчихичу «за изъявление им согласия жертвовать ежегодно на поддержание Зырянского училища по 150 р. »⁷); высказывал признательности (в 1882 г. – «за отлично-усердную деятельность» учительницам Черняевой, Вяткиной, Обрядовой, Мисюревой⁸). Следил за сроками начала и окончания учебного года: в 1889 г. Лопатинский волостной старшина на имя законоучителя Лопатинского сельского училища священника Серебрянникова отправил написанную на основе распоряжения губернатора копию предписания курганского окружного исправника «об установлении, применяясь к местным условиям, срока начала учения, окончания и приема вновь учеников» для обсуждения на волостном сходе⁹.

⁴ Благодарность // ТГВ. – 1863. – № 16. – С. 99.

⁵ Назначение // ТГВ. 1863. – № 17. С. 92.

⁶ Благодарность // ТГВ. – 1874. – № 26. – С. 1.

⁷ Там же. – 1875. – № 35. – С. 1.

⁸ Там же // ТГВ. – 1882. – № 42. – С. 4.

⁹ ГАКО. – Ф. И-101. – Оп. 1. – Д. 37. – Л. 96–96 об.

¹ Назначение // ТГВ. – 1861. – № 29. – С. 126–127.

² Там же. – № 46. – С. 215.

³ Объявления // ТГВ. – 1863. – № 40. – С. 254.

С 1866 г. губернаторы обязывались при кадровых перемещениях чиновников требовать от соответствующих ведомств документы об их благонадежности. В случае признания неблагонадежности губернатор имел право отменить кадровое назначение [5, с. 953]. 8 апреля 1910 г. председатель педагогического совета Курганской женской гимназии Флеммер в обращении на имя губернатора просил его уведомить, «не встречается ли препятствий к назначению» окончившей Санкт-Петербургские высшие женские курсы Зубовой на должность учительницы истории и географии. Через месяц губернатор дал следующий ответ: «На назначение Е. В. Зубовой на должность учительницы во вверенную Вам гимназию с моей стороны препятствий не встречается»¹.

В 1877 г. особая комиссия Министерства народного просвещения впервые обсудила вопрос о создании отдельного Западно-Сибирского учебного округа, что должно было освободить генерал-губернатора от обязанности заведования учебными заведениями региона. В 1882 г. должность генерал-губернатора Западной Сибири была упразднена, а управление учебной частью, в частности, в Тобольской губ. передано во временное заведывание главному инспектору училищ Западной Сибири. Позднее, в 1885 г., в связи с созданием Западно-Сибирского учебного округа, отменили Положение об управлении гражданскими учебными заведениями Западной Сибири 1859 г., упразднили и должность главного инспектора училищ Западной Сибири².

В результате утверждения Александром III 13 июня 1884 г. Правил о церковноприходских школах и 4 мая 1891 г. Правил о школах грамоты из числа начальных школ были выделены церковные школы. С этого времени губернатор во время ревизии губернии, кроме «министерских» школ, посещал и церковные школы. Так, в 1892/93 учебном году исполняющий дела тобольского губернатора

Н. М. Богданович посетил две церковноприходские школы в Тюкалинском округе – Градо-Тюкалинскую и Баженовскую³. В ноябре 1910 г. Курганское отделение епархиального училищного совета в письме на имя заведующего Зюзинской церковноприходской школы священника Карпова сообщило, что по пути своего следования губернатор будет осматривать церковноприходские школы, и поэтому следует принять «меры к встрече г. губернатора во вверенной Вам школе»⁴.

Органом власти по заведованию церковными школами на местах становился Тобольский епархиальный училищный совет (ТЕУС). Новая управленческая структура тесно взаимодействовала с «представителем высшей правительственной в губернии власти» [2, с. 112]. Так, в 1889 г. председатель ТЕУС вошел в сношение с губернатором относительно правоспособных кандидатов на учительские должности в церковных школах из лиц, окончивших курс в светских учебных заведениях (Мариинской женской школе и прогимназиях) и не получивших назначения в «министерские» училища. Губернатор сделал распоряжение, чтобы до 30 таких кандидатов на учительские должности, если желают, обращались в ТЕУС⁵. В 1893 г. ТЕУС, в целях улучшения материального положения церковных школ, просил губернатора «сделать распоряжение о привлечении чиновников по крестьянским делам к содействию сим школам в материальном отношении, применив к ним циркуляр касательно министерских училищ»⁶. ТЕУС в своем отчете за 1893/94 учебный год предложил своим уездным отделениям через чиновников по крестьянским делам выйти на контакт с теми сельскими обществами, в которых открыты общественные питейные заведения, «на предмет отчисления известной суммы от дохода с питейных заведений» на содержание

¹ Там же. – Ф. И-63. – Оп. 1. – Д. 85А. – Л. 45, 70.

² Краткий обзор деятельности Западно-Сибирского учебного округа за первое двадцатипятилетие его существования // Циркуляр по Западно-Сибирскому учебному округу. – 1910. – № 7/8. – С. 10.

³ Отчет Тобольского епархиально-училищного совета о церковноприходских школах и школах грамоты в Тобольской епархии за 1892/93 учеб. г. // Тобольские епархиальные ведомости (ТЕВ). – 1894. – № 12. – С. 188.

⁴ ГАКО. – Ф. И-31. – Оп. 1. – Д. 58. – Л. 87.

⁵ Головин Н. Десятилетие церковноприходских школ // ТЕВ. – 1894. – № 18. – С. 316.

⁶ Журнал Тобольского епархиального училищного совета августа 31 дня 1893 г. № 15 // ТЕВ. – 1893. – № 17/18. – С. 151.

или на открытие церковных школ¹. Начиная с отчетов 1894/95 учебного года ТЕУС в качестве одного из видов своей деятельности напрямую называет «сношение с разными учреждениями (Тобольское общее губернское управление, казенная палата, духовная консистория и пр.) и должностными лицами (губернатор, чиновники по крестьянским делам и др.)». В свою очередь, уездные отделения отмечали, что «входили в сношения» с чиновниками по крестьянским делам².

Немаловажное влияние на систему образования оказывали подчиненные непосредственно губернатору окружные исправники. Так, в 1846 г. губернатор обязал исправников «выслать к училищам при монастырях и церквях для обучения штатнослужительских и поселянских детей»³. В другом примере губернатор уведомил в 1888 г. духовную консисторию, что поручил окружным исправникам «предложить учителям и учительницам сельских училищ оказывать церковнослужителям содействие в приучении учеников и учениц к пению и чтению во время церковного богослужения»⁴.

Деятельность окружных исправников напрямую была связана с инициированием процесса открытия новых школ. Так, в 1872 г. Черемуховское волостное правление ходатайствовало перед курганским исправником об открытии в с. Черемуховском училища от казны «с назначением сумм как на наем квартиры, так равно и на содержание учителя, сторожа и самого училища с освещением, отоплением»⁵; в 1875 г. курганский исправник просил благочинного Курганского уезда «оказывать соревнование светским властям в развитии в народе сознания пользы образования»⁶. Объектом внимания исправников было наличие соответствующих зданий для школы (например, в 1886 г. курганский исправник в запросе в Чинеевское

волостное правление спрашивал, «прииска-но ли помещение для вновь открываемого в с. Чинеевском сельского училища»), а также решение различных вопросов по обеспечению и содержанию училищ (в своем рапорте от 1886 г. Чинеевский волостной старшина просил курганского исправника выдать деньги «на покупку часов» для учительницы Кочешевой⁷; в 1889 г. учительница этого же училища просила исправника «принудить Чинеевское сельское общество сделать в летнее каникулярное время поправки в здании училища и квартиры учительницы»⁸; в 1880 г. штатный смотритель уведомил курганского исправника, что «предназначенный для Белозерского училища список книг одобрен Ученым комитетом МНП и поэтому книги можно выписать»⁹). Кроме того, как официальное лицо исправник нередко выражал благодарности жертвователям на содержание училищ. К примеру, в 1883 г. «ввиду совершенного отказа крестьян Баженовской волости от содержания Куртайлинского сельского училища» тюкалинский исправник предложил сделать пожертвования. Благодарность за пожертвования через «Тобольские губернские ведомости» была объявлена купцам Мариупольским, купцу Пахотину и ряду крестьян¹⁰.

В октябре 1889 г. Тобольская Духовная Консистория вменила в обязанность причтам, чтобы они при венчании учителей и учительниц сельских училищ МНП требовали «свидетельства окружного исправника о беспрепятственности их на вступление в брак»¹¹. В июле 1890 г. курганский окружной исправник выдал подобное свидетельство учителю Чесноковского приходского сельского училища А. Попову в том, что «препятствий ему на вступление в законный брак с учительницею Каратчинской цпш К. Петровской не имеется»¹².

Архивные материалы свидетельствуют и о том, что исправникам приходилось заниматься сбором информации по системе образования (в связи с работой статистиче-

¹ Отчет Тобольского епархиально-училищного совета о церковноприходских школах и школах грамоты за 1893/94 учеб. г. // ТЕВ. – 1895. – № 13. – С. 69.

² Отчет ... за 1894/95 учеб. г. // ТЕВ. – 1896. – № 12. – С. 27, 32.

³ ГАКО. – Ф. И-112. – Оп. 1. – Д. 16. – Л. 178.

⁴ Там же. – Ф. И-235. – Оп. 1. – Д. 288. – Л. 79.

⁵ Там же. – Ф. И-78. – Оп. 1. – Д. 41. – Л. 437.

⁶ Там же. – Ф. И-232. – Оп. 1. – Д. 9. – Л. 320.

⁷ Там же. – Л. 20А.

⁸ Там же. – Д. 20. – Л. 12.

⁹ Там же. – Ф. И-91. – Оп. 1. – Д. 2. – Л. 11 об.

¹⁰ Благодарность // ТГВ. – 1883. – № 39. – С. 1.

¹¹ ГАКО. – Ф. И-112. – Оп. 1. – Д. 57. – Л. 484.

¹² ГАКО. – Ф. И-80. – Оп. 1. – Д. 5. – Л. 294.

ской комиссии Вольного Экономического общества в 1901 г. курганский исправник обратился к волостным правлениям «доставить сведения о действующих в настоящее время постановлениях, правилах, инструкциях т. п. имеющих прямое или косвенное отношение к делу школьного и внешкольного образования»¹), выдачей разрешений на заграничную экскурсию для учителей², участвовать в распределении учительского жалованья (из отношения Тобольской Казенной Палаты от 1868 г. следовало, что местные исправники и сельское общество должны распределять жалованье между светскими и духовными наставниками сельских министерских училищ «смотря по трудам каждого»)³.

В некоторых случаях исправник вторгался не в свою сферу полномочий через поиск кандидатов на учительские должности. Например, в 1883 г. курганский исправник предложил законоучителю Сычевского сельского училища занять учительскую должность⁴. Нередки случаи оценки исправниками и личностных качеств учительского персонала. В 1859 г. ишимский исправник при ревизии Ларихинской волости заметил, что священник «по грубому обращению своему оттолкнул всех желающих учиться в школе, отчего учащихся только 5 человек...»⁵; 3 марта 1905 г. курганский исправник в телеграмме на имя губернатора сообщил, что учитель математики Курганской женской гимназии Емельянов «явился на уроки в нетрезвом виде, вел неприличные разговоры с ученицами и наговорил дерзостей начальнице»⁶.

Библиографический список

1. Замахеев С. Н. Историческая записка о Тобольской гимназии. – Тобольск: Губернская Типография, 1889. – 321 с.
2. Настольная книга по народному образованию. – СПб.: Знание, 1899. – Т. 1. – 745 с.

¹ ГАКО. – Ф. И-129. – Оп. 1. – Д. 144. – Л. 7.

² ГАКО. – Ф. И-173. – Оп. 1. – Д. 7. – Л. 615.

³ ГАКО. – Ф. И-33. – Оп. 1. – Д. 3. – Л. 592.

⁴ ГАКО. – Ф. И-34. – Оп. 1. – Д. 43. – Л. 73–73 об.

⁵ Там же. – Ф. И-235. – Оп. 1. – Д. 285. – Л. 272.

⁶ Государственный архив общественно-политической документации Курганской обл. – Ф. 6916. – Оп. 1. – Д. 64. – Л. 6.

3. О новом распределении губернских гимназий и прочих училищ на округа // ПСЗРИ: собр. 2-е. – 1832. – Т. VI, отд. 1.

4. О перемещении Главного управления Западной Сибири из Тобольска в Омск // ПСЗРИ: собр. 2-е. – 1839. – Т. XIII, отд. 2.

5. О пространстве и пределах власти губернаторов // ПСЗРИ: собр. 2-е. – 1866. – Т. XLI, отд. 1.

6. О разделении сибирских губерний на Западное и Восточное управления // ПСЗРИ с 1649 г. – 1830. – Т. XXXVIII.

7. Об обозрении Тобольской и Томской губерний и состоящего в Енисейской губ. Туруханского края в два года один раз // ПСЗРИ: собр. 2-е. – 1831. – Т. V.

8. Об открытии главных народных училищ в губерниях // ПСЗРИ с 1649 г. – 1830. – Т. XXII.

9. Об учреждении учебных округов с назначением для каждого особых губерний // ПСЗРИ с 1649 г. – 1830. – Т. XXVII.

10. Положение об управлении гражданскими учебными заведениями в Западной Сибири // ПСЗРИ: собр. 2-е. – 1861. – Т. XXXIV, отд. 1.

11. Устав гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве университетов: Санкт-Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского // ПСЗРИ: собр. 2-е. – 1830. – Т. III.

12. Устав народным училищам в Российской империи // ПСЗРИ с 1649 г. – 1830. – Т. XXII.

Дейч Борис Аркадьевич

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики воспитательных систем, Новосибирский государственный педагогический университет, deich67@mail.ru, Новосибирск

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ПЕРИОДИЗАЦИИ ПРОЦЕССА СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ВНЕШКОЛЬНОЙ РАБОТЫ) В РОССИИ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы современных исследователей к периодизации процесса становления и развития дополнительного образования детей, предлагается авторский вариант периодизации.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, внешкольная работа с детьми, внешкольные учреждения, модель внешкольной работы.

Deitch Boris Arkadyevich

*Ph. D., associate professor, head of the theory and methodology of educational systems department
Novosibirsk State Pedagogical University, deich67@mail.ru, Novosibirsk*

ANALYSIS OF CURRENT APPROACHES TO THE PERIODIZATION OF THE PROCESS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF SUPPLEMENTARY EDUCATION FOR CHILDREN (OUT-OF-SKOOOL AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES) IN RUSSIA

Abstract. The article discusses approaches to the periodization of modern scholars the process of formation and development of supplementary education for children, offers the author's version of periodization.

Keywords: supplementary education for children, out-of-skool and extracurricular activities with children, out-of-skool institutions, the model of out-of-skool and extracurricular activities.

В современных историко-педагогических исследованиях, посвященных изучению проблем становления и развития системы дополнительного образования в нашей стране, предлагаются различные варианты периодизаций его эволюции. Однако на сегодняшний день четкого, однозначно принимаемого всеми исследователями определения этапов становления и развития системы дополнительного образования не существует. Анализ современных подходов к периодизации процесса становления и развития дополнительного образования позволяет выделить несколько основных подходов.

При первом подходе в основу периодизации закладывается динамика количества внешкольных учреждений, развитие направлений и содержания внешкольной работы. Выделяются четкие, конкретизированные до года, хронологические периоды, однако

не всегда поясняется почему тот или иной год выбран в качестве перехода от одного периода к другому. К таким вариантам можно отнести периодизации В. А. Горского, Е. В. Смольникова, А. Б. Фоминой.

Так, например, В. А. Горский, придерживается официальной версии определения нижней границы появления дополнительного образования, которая связывает возникновение внешкольной работы с появлением первого государственного учреждения внешкольной работы – Биологической станцией юных натуралистов (1918 г.). Согласно его периодизации становление внешкольной работы с детьми включает в себя пять основных этапов:

1-й этап (1918–1939 гг.) – возникновение. К этому времени, как считает В. А. Горский, были разработаны в основном все нормативы, регламентирующие ра-

боту разнообразных внешкольных учреждений. Количество внешкольных учреждений в этот период составляло несколько десятков тысяч единиц.

2-й этап (1939–1946 гг.) – становление. В этот период система внешкольной работы с детьми уже включала в себя несколько десятков тысяч клубов, домов и дворцов пионеров, несколько тысяч клубов юных техников при промышленных предприятиях, десятки тысяч детских секторов при профкомах и дворцах культуры предприятий, сотни военно-спортивных клубов, детские железные дороги, парохозяйства и т. д. Вместе с тем были детально разработаны документы, нормирующие все направления внешкольной работы.

3-й этап (1946–1961 гг.) – расцвет. Этот этап характеризуется быстрым восстановлением сети разнообразных внешкольных учреждений, бурным ростом сети детских железных дорог, автотрасс, клубов юных техников, сельских клубов и других форм внешкольной работы с детьми. Продолжается и нормирование деятельности внешкольных учреждений. В 1946 году выходят новые Положения о работе внешкольных учреждений, опубликованы нормативные документы о шефствующих предприятиях, о порядке передачи неиспользуемых материалов и оборудования от промышленных предприятий и научных организаций для работы с детьми в школы и внешкольные учреждения.

4-й этап (1961–1992 гг.) – стабилизация. Это наиболее яркий период развития внешкольной работы в нашей стране. Возникает большое количество разнообразных самостоятельных объединений: научные общества учащихся, малые академии наук и т. д. В эти годы проходит большое количество разнообразных внешкольных мероприятий: слеты, фестивали, конкурсы, выставки, показательные выступления. Издаются сборники типовых программ по различным направлениям.

5-й этап (1992 год – по настоящее время) – реорганизация (с элементами ликвидации). Начало этого этапа автор связывает с принятием Закона «Об образовании», в котором вместо внешкольных учреждений появляются учреждения дополнительного образования. Однако, как считает автор, реорганизационные мероприятия не обеспечиваются государственной поддержкой в достаточной

мере. Период реорганизации В. А. Горский называет наиболее разрушительным и связывает данное разрушение с противоречиями, которые характерны для всей системы российского образования в этот период. Для настоящего времени, по периодизации В. А. Горского, характерен поворот в сторону так называемых нормативов, обеспечивающих функционирование чиновников и регулирование отношений всех субъектов дополнительного образования детей. Не имея возможности определить точно длительность данного этапа, ученый предполагает, что «судя по предыдущим этапам, процесс этот будет затяжным» [1, с. 23–25].

Е. В. Смольников, во многом соглашаясь с подходами в выделении этапов развития внешкольной работы и дополнительного образования в нашей стране, которые использует В. А. Горский, тем не менее, предлагает собственное видение данных этапов:

1-й этап (1905–1917 гг.) – возникновение. Для данного этапа, по мнению автора, характерно функционирование единичных учреждений внешкольного образования и наличие таких характерных черт, как устойчивое негативное отношение официальных властей к организованным формам внешкольной работы, попытки ее формализации; подчеркнутая подчиненность, «дополнительность» внешкольного образования по отношению к общему, выполнение в основном компенсаторной функции; узость основной цели – организации целесообразного досуга; неразвитость, нерасчлененность на определенные направления и четкие формы.

2-й этап (1918–1939 гг.) – становление. На этом этапе возникают новые виды учреждений, разработаны основные нормативы, регламентирующие становление системы разнообразных внешкольных учреждений. Основной организационной формой становится кружок, работа внешкольных учреждений рассматривается не только как образовательная, но и как воспитательная. Автор выделяет и преимущества внешкольного образования данного периода: неформальная обстановка, свобода выбора характера и предмета деятельности, сочетание, казалось бы, взаимоисключающих принципов – формирование теории и практики тоталитарного государства некоторое время не противоречило подлинному демократизму внешкольной работы.

3-й этап (1940–1960 гг.) – развитие. К концу 3-го этапа число внешкольных учреждений увеличивается почти в 2 раза, система внешкольного образования продолжает развиваться, несмотря на трудные военные и послевоенные годы. Однако воспитательный школоцентризм начинает отодвигать систему внешкольных учреждений на второй план. За внешкольным учреждением закрепляется функция «помощника» школы в деле коммунистического воспитания детей. Вся работа внешкольных учреждений подчиняется учебно-воспитательным задачам школы, направлена на развертывание внеклассных занятий с учащимися, содействие деятельности пионерской и комсомольской организаций.

4-й этап (1961–1986 гг.) – расцвет. В данный период проходит большое количество разнообразных внешкольных мероприятий: слеты, фестивали, смотры, соревнования, конкурсы, выставки, показательные выступления и т. д. Число учреждений увеличивается более, чем в 6 раз. При этом количественный рост сопровождается поиском новых направлений развития (методика коллективной творческой деятельности И. П. Иванова, создание всесоюзного пионерского лагеря «Орленок» и т. д.). Внешкольные учреждения продолжали выполнять роль методических центров пионерской и комсомольской организаций.

5-й этап (1987–1992 гг.) – кризис (спад). В это время примерно в 5 раз уменьшается количество внешкольных учреждений. Возникает острая потребность в переосмыслении образовательной политики, в создании новых концепций, в поиске адекватных требованиям времени форм работы с детьми и молодежью.

6-й этап (1993 г. – по настоящее время) – стабилизация (выход из кризиса). Происходит трансформация системы внешкольного образования в систему дополнительного образования детей. Наблюдается стабильный, хотя и незначительный, рост числа учреждений дополнительного образования, сопровождающийся развитием теоретико-методологической и нормативно-правовой базы дополнительного образования. Выявилась основная тенденция внешкольной работы: организация широкодоступных, многофункциональных центров творчества детей.

Внешкольные учреждения становятся сложными многоуровневыми социокультурными педагогическими системами, в связи с чем определились их современные виды: центры детского творчества и детские парки, станции и клубы, профилированные школы и студии, библиотеки и картинные галереи, спортивные школы и детские лагеря [3, с. 100–102].

Приведенные выше варианты периодизаций в целом не противоречат друг другу, их авторы даже используют во многом совпадающие названия этапов. Однако В. А. Горский и Е. В. Смольников, тем не менее, выделяют отличные друг от друга хронологические рамки. В определенной степени оба автора правы, так как, на наш взгляд, они говорят о несколько разных системах: В. А. Горский – о советской государственной системе внешкольной работы, а Е. В. Смольников – о внешкольной работе с детьми, базирующейся на теории и практике общественного воспитания, внешкольного образования, попечительской и благотворительной деятельности. Современная система дополнительного образования является полноправной преемницей советской системы внешкольной работы. А построение советской государственной системы внешкольной работы с детьми в 20-е годы XX века, хотя в определенной степени было основано на существующем опыте и даже использовании потенциала тех специалистов, которые шли на контакт с новой властью, но, в целом, строилось на иных подходах и принципах.

А. Б. Фомина в рамках историко-педагогического анализа деятельности внешкольных учреждений России делит весь советский период организации внешкольной работы с детьми на десятилетия.

20-е – 30-е годы XX века. Именно в эти годы, как считает автор, по существу, и получила свое становление педагогика свободного времени, стали формироваться социально-воспитательные институты, обеспечивающие содержательную занятость свободного времени детей. Основной формой внешкольного воспитания в свободное время утверждаются разнообразные клубы. Большое внимание также уделяется созданию детских летних площадок, местом культурной работы становятся улицы, площади, бульвары, где проводятся разнообразные

массовые мероприятия, активно осуществляется процесс организации детского самодетельного движения. Таким образом, А. Б. Фомина приходит к выводу о том, что 20 – 30-е годы являются особым периодом в становлении и развитии системы внешкольных учреждений в специфических условиях жизнедеятельности общества, когда выстраивалась и апробировалась система внешкольного воспитания подростков в сфере свободного времени.

1930-е – 1940-е годы. Система внешкольной работы в сфере свободного времени детей в эти годы основным сформировалась, что дало возможность стимулировать и развивать творческие способности и интересы детей в области искусства, живописи, техники, туризма, физкультуры и спорта. Повышается воспитательная роль внешкольных учреждений в свободное время через увеличение охвата подростков и юношей воспитательной работой и активизацию работы с родителями, в социуме. Определяются типы внешкольных учреждений – специализированные и комплексные. Формы и методы работы с детьми определяются задачами социального воспитания и перспективами развития школы.

1950-е – 1960-е годы. Сеть внешкольных учреждений продолжает расти. Усиливается их роль как межведомственных методических центров, укрепляются связи со школой и общественностью, определяется место внешкольных учреждений в системе социального воспитания, а также формы и методы работы с детьми в свободное время.

1960-е – 1970-е годы. Большое внимание правительственных органов к внешкольным учреждениям предопределило их дальнейший рост: открывается новый Московский городской дворец пионеров, возникают детские автотрассы, клубы моряков, речников, детские и юношеские астрономические общества, появляются специализированные учреждения по работе со старшеклассниками (дома комсомольцев – школьников, военно-спортивные клубы и др.). Крупные предприятия, научно-исследовательские институты, колхозы создают станции и клубы юных техников, детские технические станции, военно-технические школы.

1970-е – 1980 годы. Сеть внешкольных учреждений стала развиваться еще более

быстрыми темпами. Создается широкая сеть специализированных внешкольных учреждений с учетом дифференциации интересов детей, обеспечивающая развитие их творческих способностей в той или иной области жизни, ведется большая массовая спортивная работа, содержательная работа с детьми во внеучебное время проводится учреждениями системы культуры. Большую культурно-просветительскую и физкультурно-оздоровительную работу среди детей и подростков с учетом их возраста и интересов проводят парки культуры и отдыха, специализированные детские парки. Появляются новые формы работы с детьми, развивающие их социальные интересы, сознательное отношение к знаниям, науке. Стремление к педагогически целесообразной организации досуга детей способствовало созданию множества клубов по интересам, детских площадок, комнат школьника по месту жительства, организации работы с детьми в разновозрастных отрядах, в летних формах работы; проводятся массовые мероприятия, смотры, конкурсы, организовываются клубы старшеклассников, профильные, туристические и спортивные лагеря.

Следующий период А. Б. Фомина называет эпохой перестройки и развала тоталитарного общественного сознания. Границы этого периода автор не определяет, но можно предположить, что речь идет о 90-х годах XX века. В этот период происходит создание инфраструктуры дополнительного образования и клубных объединений, появляется опыт интеграции общего и дополнительного образования. Но в то же время автор отмечает, что изменение миссии внешкольных учреждений в 1992 г. в соответствии с Законом РФ «Об образовании» обусловило смещение акцентов в их содержании в сторону образовательной деятельности. Значительно сужается в этот период воспитательная функция, взаимодействие со школами, с другими ведомствами, разрушается стройная система методической работы. Сокращается число детских оздоровительных лагерей, клубных объединений, что самым негативным образом отразилось на социальном воспитании детей, привело к резкому росту детской преступности, наркомании и другим негативным последствиям [4, с. 138-152]. Приведенные выше варианты периодизаций

дополнительного образования мы относим к первому подходу.

Другой подход предполагает, что в основу периодизации закладывается определенная педагогическая категория, которая получает развитие в ходе развития деятельности по дополнительному образованию или внешкольной работе с детьми. Так, Н. А. Морозова строит свою периодизацию на динамике содержания понятие дополнительное образование. Рассуждая о времени зарождения дополнительного образования, она пишет, что «как показывает анализ, само понятие „дополнительное образование” и процесс его реализации или то, что имплицитно или эксплицитно подразумевалось под ним, существовало и существует на протяжении всего периода развития человечества, развития системы образования от первобытно-общинного строя до настоящего времени» [2, с. 32]. На основании такого подхода периодизация, предложенная Н. А. Морозовой, включает в себя восемь этапов.

1-й (X–XIII века) – этап дополнений обучения в школе.

2-й (XIV–XVI века) – этап дополнений к обучению в школах, а также училищах.

3-й (XVII век) – этап дополнений к обучению в однопрофильной академии, а также в школах, училищах.

4-й (XVIII век) – этап дополнений к обучению в профессиональных училищах, университетах, а также в школах, училищах, однопрофильных академиях.

5-й (первая половина XIX в. – 1859 г.) – этап дополнений к лицейскому, дошкольному, институциональному обучению, а также обучению в школе, училищах, однопрофильных академиях, профессиональных училищах, университетах.

6-й (1859–1917 гг.) – этап создания самостоятельных учреждений внешкольного (дополнительного) образования для взрослых и детей, а также дополнений к обучению в школе, училищах, профессиональных училищах, университетах, детских садах.

7-й (1917–1992 гг.) – этап создания разветвленной сети внешкольных образовательных учреждений и учреждений повышения квалификации, а также дополнений к обучению в школе, училищах, профессиональных училищах, университетах, детских садах.

8-й (1992–2002 гг.) – этап определения статуса дополнительного образования, формирования его как системы.

С 2003 года, как считает Н. А. Морозова, намечается формирование 9-го этапа, на котором имплицитно содержащиеся в современных нормативно-правовых документах образования положения относительно системности дополнительного образования получают теоретическое обоснование и практически верифицированное подтверждение [там же, с. 84].

Несколько иной подход к определению оснований для выделения различных периодов в истории развития дополнительного образования предлагает М. О. Чеков. Данный автор считает, что, «работая с детьми в системе дополнительного образования, мы всегда прямо или косвенно ставим перед собой задачу их социализации» [6, с. 7] и, опираясь на этот критерий, предлагает четыре этапа эволюции теоретических представлений о миссии дополнительного (внешкольного) образования:

1) синкретизм (до 1917 года). Характеризуется отсутствием доминанты в социализации. Место внешкольных учреждений – разработка теоретических основ деятельности и создание первых экспериментальных детских внешкольных учреждений.

2) становление (1917–1930). Доминанта социализации – обучение, так как цель – ликвидация неграмотности. Задача – освоение образовательного минимума большинством населения. Происходит формирование государственной системы внешкольных учреждений. Учреждения внешкольного образования играли второстепенную роль, поэтому имели возможность для относительно свободного и самостоятельного развития.

3) зрелость (начало 30-х – середина 80-х гг. XX века). Доминанта – воспитание. Цель – формирование личности («активный строитель коммунизма», например). Задача – воспитание необходимых качеств заданного априори типа личности. Идеологизация системы внешкольных учреждений. Учреждения внешкольного образования призваны «помогать» школе в решении задач воспитания. Потеря ими самостоятельности.

4) трансформация (с середины 80-х годов XX века). Доминанта – развитие. Цель –

развитие возможностей личности. Задача – свободное движение личности по индивидуальной траектории развития к некой «индивидуальной планке». Демократизация системы образования. Переход от внешкольных учреждений к учреждениям дополнительного образования. Учреждения дополнительного образования становятся одной из равноправных составляющих в системе образования страны [6, с. 7-8].

Такой подход к периодизации, на наш взгляд, более тесно связывает развитие системы внешкольной работы, а впоследствии и дополнительного образования не только с историей нашего общества, но и с целями и задачами педагогической деятельности, развитием взглядов на воспитание и процесс социализации.

Нам кажется возможным применение периодизации, в основе которой можно выделить преобладающую модель внешкольной работы (дополнительного образования). При таком подходе можно выделить следующие этапы.

1 этап: «Просветительская модель» внешкольной работы (60-е – 90-е годы XIX в.). На данном этапе внешкольная работа, начинает развиваться под влиянием взглядов ведущих представителей российского общества – педагогического движения на проблемы воспитания и просвещения, а так же на основе заимствования зарубежного опыта внешкольного образования населения. В основе модели – деятельность внешкольных учреждений по элементарному обучению, просвещению и культурному развитию «населения прошедшего ту или иную ступень школьного образования, а также населения, почему-то оставшегося за порогом школы в свои школьные годы» [5, с. 85].

2 этап: «Досугово – средовая модель» внешкольной работы (90-е годы XIX в. – 1917 г.) включает в себя различные формы объединений детей по интересам (клубы, колонии, детские площадки и т. д.). Предлагая детям разнообразную клубную деятельность, педагоги-внешкольники тем самым не только предоставляли возможность воспитанникам реализовать свои интересы в рамках специально организованного досуга, но и на определенное время включали воспитанников в педагогизированную среду детского учреждения, способствовали удов-

летворению их культурных и социальных потребностей, пытались противостоять негативным влияниям микросоциума. Внешкольная работа с детьми, являясь с одной стороны отражением общемировых тенденций в развитии практики социального воспитания, с другой стороны учитывает российские подходы к определению проблем, целей, задач, форм, методов организации деятельности в детских объединениях и внешкольных учреждениях;

3 этап: «Воспитательная модель» внешкольной работы с детьми (1917 – 1992 гг.) в практическом развитии проходит путь от разнообразия подходов к организации внешкольной работы в переходный период (1917 г. – конец 20-х гг. XX века) до формирования единой государственной модели внешкольной работы (внешкольного воспитания) (начало 30-х – начало 90-х годов XX века). На данном этапе формирование и развитие модели внешкольной работы с детьми осуществляется на основе преобладания идеологического воспитания и определенной политизации содержания данной деятельности. В тоже время активное включение государства в процесс организации внешкольной работы (внешкольного воспитания) приводят как к большому количественному увеличению и разнообразию учреждений, так и к качественному развитию содержания, форм и методов внешкольной работы (внешкольного воспитания) детей, подростков и молодежи.

4 этап: «Образовательно – воспитательная модель» внешкольной работы с детьми в России (1992 г. – по настоящее время) начинает формироваться в процессе перехода от внешкольного воспитания к системе дополнительного образования. В практической деятельности для данной модели характерно усиление образовательного блока и его преобладание над культурно-массовым. Дополнительное образование понимается как неотъемлемая часть общего образования, которая выходит за рамки государственных образовательных стандартов и предполагает свободный выбор ребенком сфер и видов деятельности, ориентированных на развитие в процессе практико-ориентированных занятий таких его личностных качеств, способностей, интересов, которые ведут к социальной и

культурной самореализации, к саморазвитию и самовоспитанию.

Такой подход к периодизации, на наш взгляд, позволяет точнее отразить содержательные составляющие каждого этапа развития дополнительного образования (внешкольной работы), связать их с актуальными для данного периода времени направлениями развития педагогической теории и практики.

Библиографический список

1. Горский В. А. Послесловие к юбилею внешкольного образования // *Дополнительное образование*. – 2003. – №9. – С. 23–26.

2. Морозова Н. А. Дополнительное образование – многоуровневая система в непрерывном образовании. – М., МГУП, 2001. – 279 с.

3. Смольников Е. В. Становление и развитие системы дополнительного образования детей в отечественной педагогике: дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2006. – 229 с.

4. Фомина А. Б. Теория и практика деятельности учреждений дополнительного образования в сфере свободного детства: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 336 с.

5. Чарнолуский В. И. Основные вопросы организации внешкольного образования в России – СПб.: Знание, 1909. – 90 с.

6. Чеков М. О. Теория и практика дополнительного образования детей в России: монография. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2001. – 288 с.

Кюрегян Анна Викторовна

Старший преподаватель кафедры английского языка Национального Исследовательского Университета «Московский энергетический институт», соискатель кафедры педагогики Московского государственного областного университета, annie_kyuregyan@mail.ru, Москва

ИДЕИ БИОЭТИКИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ XIX-XX ВВ

Аннотация. В статье исследуется история развития идей биоэтики, то есть, этического отношения к живому миру, в российской педагогике. Россия имеет определенный опыт внедрения идей биоэтики в педагогику до революции, но после 1917 года этот процесс оказался заторможен, и в настоящее время требуется целенаправленная работа в данном направлении.

Ключевые слова: биоэтика, гуманитарное изучение животных, ценность, внутренняя ценность природного объекта, холистический подход к природе.

Kyuregyan Anna Viktorovna

Llecturer at the English language department of National Research University "Moscow Power Engineering Institute", post graduate student at Pedagogic department of Moscow Regional University, annie_kyuregyan@mail.ru, Moscow

THE IDEAS OF BIOETHICS IN RUSSIAN PEDAGOGICS OF THE XIX-XX CENTURIES

Abstract. The article deals with appearing of bioethics ideas – ideas concerning ethical treatment of living beings – in Russian pedagogic. Russia has a certain experience of introducing bioethics ideas into pedagogic before the revolution, but after 1917 this process slowed down, and today special work aimed at including these issues into the curriculum is required.

Keywords: Bioethics, humanitarian studying of animals, value, inner value of a nature object, holistic approach to nature.

Вторая половина XIX – начало XX в. известны как время бурного развития демократических ценностей в России, подъема национальной культуры. По-своему символично, что 1861 год принес такое колоссальное завоевание в сфере человеческих отношений как отмена крепостного права; а четыре года спустя, в 1865 году, было создано Российское общество покровительства животным, как будто общий «градус сострадания» в России резко повысился. На рубеже веков идеи биоэтики, провозглашающей этическое отношение к жизни в любых ее проявлениях, начали проникать в российскую педагогику. Одним из первопроходцев в этом направлении стал известный русский педагог И. И. Горбунов-Посадов. Он старался донести до российского общества в разных его слоях не только сами этические идеи в их абстрактно-нравственном преломлении, но дать им практическую на-

правленность, переводя в плоскость реальной педагогики на уровне школы и семьи. Уже в самом раннем возрасте, по убеждению И. И. Горбунова-Посадова, при благоприятных условиях воспитания у ребенка формируется правильное отношение к жизни других существ. Он указывал, что детям часто приходится слышать о практической пользе того или иного действия, о его житейской целесообразности, тогда как на первом месте должно быть развитие общего чувства справедливости, уважения к жизни вообще и к праву каждого живого существа в отдельности на этическое отношение со стороны человека.

И. И. Горбунов-Посадов вводит новое по тому времени понятие «гуманитарного изучения животных», предполагающее их бережное наблюдение – «во всей красоте, интересе и поучительности их жизни» [2, с. 35]. Особое внимание уделяется на-

блюдению за животными в естественных для них условиях, которое всячески приветствуется. И напротив, Горбунов-Посадов высказывает весьма критичное отношение к зоопаркам и прочим местам, где животные содержатся в неволе, — ведь через них дети приучаются к мысли, что живое существо можно лишить свободы ради удовлетворения любопытства человека. Он предлагает иные пути, какими можно познакомить ребенка с миром животных, не механически, но с учетом многих деталей оценивая их безвредность для конкретных представителей природы. Например, в аквариуме жизнедеятельности улиток и других мельчайших водных обитателей ничто не мешает, поэтому их аквариумное разведение с просветительскими целями вполне допустимо. Но уже с рыбами ситуация иная: тот же аквариум, представляющий полноценный мирок для микроорганизмов, становится тюрьмой для более крупных обитателей. Очень желательно для нравственного развития детей, по мнению И. И. Горбунова-Посадова, не одно только стороннее наблюдение за жизнью природы, но посильное их участие в создании более приемлемых в том или ином отношении условий жизни (например, постройка искусственных гнездовий для птиц, максимально приближенных к натуральным — с тем, чтобы они реально привлекали и использовались птицами, а не оставались некими «декоративными поделками»). Немалую роль в формировании уважения и добрых чувств к жизни во всех ее проявлениях играет, всячески настаивает педагог-гуманист, «охота без ружья», то есть фотоохота [там же].

И. И. Горбунов-Посадов и В. И. Лукьянская составили для детей младшего, среднего и старшего возраста хрестоматию «Друг животных», куда вошли сказки, стихи и рассказы разных авторов, ненавязчиво воспитывающие в детях этически должное отношение к живому миру. При этом круг охватываемых явлений был весьма широк: так или иначе в художественной форме затрагивались проблемы, связанные с сельскохозяйственными животными и с разводимыми в неволе пушными, с лабораторными, предназначенными для опытов, с домашними животными-компаньонами и с обитателями дикой природы.

Тогда же, на рубеже веков в России публикуется и много других книг, воспитывающих достойное человека отношение к «братьям нашим меньшим». Среди них — переведенные на русский язык повести «Черный красавец» А. Сьюэлл и «Красавец Джой» М. М. Саундерс. Из отечественных сочинений для того периода весьма показательна книга А. Л. Яценко «Хруп. Воспоминания крысы-натуралиста» (которая широко изучалась в гимназиях и других средних учебных заведениях). Попытка увидеть жизнь глазами крысы, без столь привычного для детской (и не только детской) литературы очеловечивания, позволяет ощутить ее «внутреннюю» ценность. При подобном подходе животные не являют собой некий «субститут» человека, а предстают как самоценные создания, со своим местом в мире, достойным если не уважения и сочувствия, то хотя бы признания. После знакомства с «Хрупом» ребенок уже не сможет смотреть на крыс как на однородную массу хитрых вредителей, подлежащих поголовному истреблению, а найдет оправдание их присутствию в природе.

Весьма примечательно, что в России рубежа XIX–XX веков начинают появляться детские объединения в защиту животных — у нас они назывались «майскими союзами». Их инициатором была Е. Е. Ваганова из села Елизаветино Псковской губернии. В дальнейшем Министерство внутренних дел утвердило устав подобных общих, и они стали появляться по всей России. Майские союзы ставили следующие задачи: а) охрану птиц; б) защиту животных от жестокого обращения; в) распространение среди подрастающего поколения информации о необходимости правильного ухода за домашними животными» [1].

Примерно в те же годы появляются толстовские поселения, в которых детей воспитывают в духе доброты ко всему живому — как к людям, так и к животным. Согласно характеристикам современников, общая атмосфера там была чрезвычайно благотворна для внутреннего роста ребенка.

После революции в силу известных исторических причин гуманизация образования в России пресеклась. В советском государстве, особенно в довоенное время, природа рассматривалась «на официальном уровне» в основном в утилитарном аспекте, человек

с ней «боролся» и «героически покорял». Школа, естественно, следовала в том же фарватере. Это выражалось, среди прочего и в том, что, например, животные изучались в соответствующих дисциплинах преимущественно в хозяйственном ракурсе или в биолого-физиологическом, вне нравственно-этического контекста.

Так, ученикам предлагалось проводить весьма малорезультативные для общего образования опыты, которые, однако, способны были напрочь отбить сострадание к более слабым и приучали к мысли, что животное – это не более чем «органический материал». Типичной иллюстрацией доминировавших в ту пору воззрений может служить «Практическое руководство для учителей средней школы» Я. А. Цингер (1947), где даются, в расчете на детей 10–13 лет, инструкции такого рода: «...Взяв лягушку за задние ноги и держа брюшком вверх, сильно и быстро ударяют головой о выступ стола. Затем лягушку вскрывают с брюшной стороны...» [6, с. 62]. Вплоть до 60-х годов практиковались и задания по составлению детьми коллекций насекомых и создавались специальные руководства, как лишать их жизни: «Бабочек умерщвляют прямо в сачке. Для этого нужно улучшить момент, когда у бьющейся в сачке бабочки крылья окажутся поднятыми над спиной. Двумя пальцами через материю сачка сдавливают с боков ее грудь» [3, с. 544–545]. Сегодня представляется очевидным, к каким необратимым последствиям в психике детей, в их представлениях о добре и зле, могут привести подобные «учебные мероприятия».

Доминирование в целом утилитарных тенденций в рисуемой картине мира отчетливо просматривается в таком общественно значимом и дорогостоящем послевоенном издании, как Детская энциклопедия (1960 год, том 4). В ней практически нет даже традиционных и привычных (для книг, адресованных детям) тем, развивающих в них сочувствие и потребность заботы: ни слова о доброте, например, к домашним любимцам, о благотворности общения с ними или о достойных удивления качествах, например, о высоких умственных способностях многих из животных. Преобладает вполне прагматичный ракурс. Так, в связи с собаками обсуждаются: породы, сообразно этому

– функции (собаки служебные, охотничьи, декоративные) и конкретная «служба» людям. А, например, о кошках – ни слова, что и понятно: их преимущественно декоративная функция в жизни людей «на государственном уровне» малоинтересна, а какие-либо иные, чисто человеческие потребности не стоят внимания.

Зато огромное внимание уделяется рассказам о всевозможных вредителях, приводятся конкретные цифры потерь (зерна, кормовых культур и т. д.) от того или иного животного, которое однозначно характеризуется как «вредное» (без учета его роли в общей биологической цепочке). Не меньшее место занимает информация о сельскохозяйственных животных, «полезных» тем, что они будут убиты «на благо человека». В частности, даются сведения о наиболее эффективных способах их откорма для последующей «утилизации», о новых «срокоспелых» породах, о том, как рационально использовать все части туши. Детям, проживающим в сельской местности, нередко поручалось уничтожение «вредителей»: собственноручно заливать водой норы сусликов, вылавливать грызунов ловушками и капканами и т. д. Все это, конечно, не могло не ожесточать в той или иной мере сердца детей, заглушать в них естественные жалость и сострадание [там же].

С течением времени и в российской педагогике в целом наметился более гуманный подход к животным. Это связано как с общим «потеплением» в обществе, так и с тем, что безжалостная эксплуатация природы, имевшая место на протяжении XX века, начала приносить свои печальные плоды, и люди были вынуждены задуматься о более разумном ее использовании, изменить прежнюю установку на ее безоговорочное «покорение».

Определенных успехов добилась в 70-е г. и секция охраны животных при Всесоюзном обществе охраны природы. В частности, в Министерство просвещения СССР был сделан запрос, с предложением отменить вышеописанную практику составления детьми коллекций, наносящую ущерб и природе, и самим детям (пусть и не столь заметный «на глаз», но несомненный в перспективе их нравственного становления). Благодаря этому из новой школьной программы, гото-

вающейся в то время, подобные методы обучения были исключены [4].

Одним из важных знаков новых веяний в то время стала публикация материалов на тему: «Феноменология жестокости» в журнале «Природа». Один из ее авторов (доктор медицинских наук, профессор К. Семенова, председатель секции охраны животных во Всесоюзном обществе охраны природы) приходит к знаменательному выводу: «Как формируется жестокий человек, не признающий иных страданий, кроме собственной боли? Такой человек проходит через определенный психологический барьер – барьер преодоления сочувствия к чужой боли» [5, с. 89].

В тот же период появляются официальные рекомендации педагогам обращать внимание на проблему гуманного обращения с животными. В журнале «Биология в школе», например (№ 4, 1980 г.) печатается методическое письмо Министерства просвещения СССР «Об усилении внимания к воспитанию гуманного отношения школьников к животным». В 1982 году по столичным школам было разослано письмо за подписями начальника Главного управления народным образованием Мосгорисполкома и председателя секции охраны животных (что само по себе примечательно), где указывалось, что воспитание у школьников гуманного отношения к животным является важной частью нравственного и экологического воспитания в школе [4].

Определенным сигналом об изменении настроений в обществе стал выход ряда кинофильмов, где человек в своем отношении к «братьям меньшим» не боится быть человеческим («Кому он нужен, этот Васяка?», «Белый Бим черное ухо» и др., получившие всенародное признание). В дальнейшем, примерно с начала 1990-х гг. в российском образовании выдвинулась задача формирования сознательного ответственного отношения к природе во всей полноте ее проявлений, становление экологического мышления. Подготовкой к этому стал переход от главенствовавшей прежде установки на покорение природы к концепции рационального природопользования, которая утвердилась на рубеже веков. В новом тысячелетии появилось немало работ, в том числе и учебно-методических пособий и диссер-

тационных исследований, об экологическом воспитании школьников и подготовке к этому учителей.

Не уменьшая важности данного направления, отметим, что в нем доминирует холистический, то есть целостный, подход к природе. При рассмотрении проблем в таком ракурсе наибольшее внимание уделяется бережному отношению к экосистемам, биологическим видам и прочим комплексным понятиям, но не конкретным проявлениям жизни. Что неизбежно ведет к определенной абстрагированности и приглушает непосредственно-эмоциональную реакцию, которая, в свою очередь, может стать началом размышления в этической плоскости. Кроме того, защита природы в них преподносится главным образом как залог человеческого благополучия вне общей системы нравственных ценностей.

Очень заметным шагом к преподаванию биоэтики стала публикация учебных пособий Т. Н. Павловой «Биоэтика в высшей школе» и «Биоэтика в школе». Однако данное пособие, предназначенное для естественно-научных факультетов и вузов (в частности, для ветеринарных), имело своей целью просвещение специалистов, но не подготовку учителей (с необходимым для этого методическим аппаратом). Первая часть школьного учебного пособия – «Наши любимые животные» – предназначена для 1–3 классов, вторая – «Их таинственный мир» – для 7–8 классов. Пособие рекомендовано Министерством просвещения в качестве дополнения к учебникам природоведения и биологии (с которыми оно непосредственно скоординировано). Появление этого издания было принципиально важно, поскольку оно стало первым в России, полностью посвященным этике отношения к животным. Вместе с тем, его использование ограничивается его привязкой к школьному курсу природоведения и биологии; кроме того, в нем отсутствуют задания для старших классов.

Комплексное решение проблемы гуманизации образования на основе биоэтических представлений невозможно без полноценной подготовки в данном аспекте учителей, для чего необходимы специальные курсы в педагогических вузах, учебно-методическая литература вузовского назначения, программы и т. д. Работа в данном направлении уже начата.

Библиографический список

1. *Борейко В. Е.* Белые пятна природоохраны. СССР, Россия, Украина. – Киев: Изд. КЭКЦ и ЦОДП, 1996. – Т. 1. – 223 с.
2. *Горбунов-Посадов И. И.* Сострадание к животным и воспитание наших детей. – М.: Типо-литография Т-ва И. Н. Кушнерев и Л. Пименов-ская ул., соб. д., 1910. – 112 с.
3. *Детская Энциклопедия.* – Том 4. – М.: Изда-тельство Академии педагогических наук РСФСР, 1960. – 590 с.
4. *Павлова Т. Н.* Мемуары // Гуманитарный экологический журнал. – Том 11. – Вып. 4. – 2009. – С. 34-49.
5. *Феноменология жестокости* // Природа. Ежемесячный популярный естественнонаучный журнал Академии наук СССР. – №1 (713). – 1975. – С. 89–101.
6. *Цингер Я. А.* Простейшие. Практическое руководство для учителей средней школы. – М.: Учпедгиз, 1947. – 88 с.

УДК 37.0+374

Высоцкая Инна Владимировна

Аспирант кафедры иностранных языков Волгоградского государственного технического университета, niphertity@mail.ru, Волгоград

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ В ГЕРМАНИИ

Аннотация. Статья посвящается обзору самостоятельных организаций, работающих в области образования пожилых людей в Германии. Проведен анализ зарубежной литературы и систематизированы образовательные учреждения для сеньоров в Германии, а так же рассмотрено понятие самостоятельной организации, и ее место в системе провайдеров, занимающихся образовательными проектами для людей престарелого возраста.

Ключевые слова: образование пожилых людей, самостоятельная организация, классификация.

Vysotskaya Inna Vladimirovna

Postgraduate of the foreign language department of Volgograd State Technical University, niphertity@mail.ru, Volgograd

THE INDEPENDENT ORGANISATION AS EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE AREA OF ELDERLY PEOPLE EDUCATION IN GERMANY

Abstract. The article is devoted to the review of the independent organizations working in the field of elderly people education in Germany. The foreign literature was analyzed and the educational institutions for elderly people in Germany were classified in this article. The article clarifies the concept of the independent educational organization and its place among institutions working with educational projects for elderly people.

Key words: education of elderly people, independent organization, classification.

В связи с развитием рыночных отношений и увеличением спроса на продукт «образование» в Германии образуется множество различных организаций, работающих в сфере образовательных услуг, как частного, так и государственного характера. Многие проекты не являются новыми в области образования пожилых людей. Однако немецкие исследователи, работающие в этой области (Gerhard Nägele, Günter Böhme, Martin Kohli и др.) утверждают, что новыми могут быть, как правило, расставленные ударения в образовательных аспектах. Так наряду с производственной концепцией учреждений следует отметить так же существование различных советов пожилых людей, бюро, городских групп и т. п.

Принцип самостоятельной организации, опирающийся на потенциал пожилых людей, обсуждается как центральный составляющий момент образовательных учреждений для пожилых людей. Взаимодействие самоорганизованных образовательных инициатив действует как последовательное движение участников образовательного процесса от их роли учащихся в образовательном процессе до их повышения к руководящим должностям в организации. Известно из опыта США и Англии, что самостоятельные активы популярны в большей степени у пожилых людей (Karl-Ulrich Mayer, Brigitte Donicht-Fluck).

Предложения проектов, которые в целом, возникают без предварительной структу-

ризации, предоставляют участникам образовательного процесса самим определять содержательную и формальную структуру обучения. Они открыты для интересов тех, кто пользуется их услугами, утверждают С. Беккер и В. Рудольф [1]. При этом, отмечает Ю. Деттбарн-Роггенти [3], многие инициативы нацелены на самостоятельную помощь или добровольное вовлечение участников процесса в образовательную деятельность. Г. Нагеле констатирует факт того, что темы и спектр интересов остаются широкими, образовательные предложения при этом либо подчинены идее проекта, либо интегрируются в процесс как квалифицирующая часть [5]. Что касается самостоятельно организованного обучения, о котором в своих исследованиях говорят Г. Нагеле (1994), Эккехард Нуиссл (1997), Г. Домен (1999), то оно не возможно без опоры на институциональные данные. С. Беккер, В. Рудольф напоминают, что концепция самостоятельной организации не является «патентом на любые случаи» или «нерушимой догмой» для всех, а относится к одному из возможных вариантов среди множества других учреждений [2, с. 121].

В 1980-е гг. начинает развиваться рынок образовательных предложений и наряду с традиционными образовательными учреждениями появляется ряд коммерческих предприятий, предлагающих свои услуги в области обучения. Вследствие чего проявляется разрозненность предлагаемого учебного материала, которая становится препятствием для систематизации уже имеющихся материалов. Это привело к тому, что материал для обучения пожилых людей до сих пор представлен в отрывочных экземплярах. В то время как университетское обучение пожилых людей хорошо задокументировано, констатируют в своих исследованиях Х. Нойфельд (1995), К. Штадельхофер (1996), Е. Гёскен (1998).

Многие исследования, проведенные в Ганновере, Биллефельде, Дортмунде, Ольденбурге, Ульме, дают сведения о различных составляющих учебного процесса, расписания и пользователях этих предложений [5]. О внеуниверситетских предложениях напротив известно очень мало. Также высказываются М. Коли, Х. Кюнмунд и К. Зоммер, авторы проведенного исследования о само-

стоятельных организациях и академиях для пожилых людей, во многих традиционных учреждениях, работающих с пенсионерами, таких как церкви, партии, союзы и объединения, [6, с. 76]. С. Беккер и В. Рудольф собирают материал различных образовательных проектов, которые сохраняют компетенции пожилых людей, заботятся и способствуют их дальнейшему развитию [1]. Отмечено, что наряду с университетскими моделями существуют различные консультационные службы, разговорные кафе, бюро и многие другие организации, систематические различия которых ещё не до конца разработаны. В связи с этим существует множество классификаций структур, предлагаемых разными исследователями.

С. Каде структурирует многообразие образовательных предложений, которые соотносятся с отношениям с окружающим миром, по принципу учебных объемов, которые связаны со специфическими учебными и содержательными моментами [4]. Она выделяет *учебное поле биографии* (поиск смысла, биографическая компетенция), *учебное поле повседневной жизни* (преодоление повседневности в автономном образе жизни, практическая компетенция), *учебное поле креативности или творчества* (самовыражение и обмен с другим культурным содержанием, творческая компетенция) и *учебное поле продуктивности* (социальное направление, социальное направление, компетенция, имеющая определенную задачу).

Наряду с этой классификацией в литературе существуют и другие попытки систематизации многообразия предложений в области образования пожилых людей. Е. Айермтер-Штольбринк выделяет следующие типы предложений: 1) ориентированные на знания (Wissensbörsen); 2) политизированные (Seniorenverbände, Interessenverbände); 3) культурно-педагогические (Stadtteilkulturen, -aktivitäten); 4) эстетическо-творческие (Theater, Werkstätten). Ю. Айерданц распределяет широкий спектр предложений образования пожилых людей в соответствии с содержанием и целями на 6 областей: – образование пожилых как передача знаний о старости и старении; – разговорные кружки с коммуникативным компонентом в группах пожилых людей; – учебные предложения специально для пожилых; – подготовка к

старению; – подготовка пожилых к профессиональной деятельности; – общее и политическое образование [см. подроб.: 6].

Г. Шойбле подразделяет внеуниверситетские образовательные учреждения для пенсионеров по их функции в соответствии с геронтологическим образованием. Он выделяет: *традиционное образование* пожилых людей в музыкальных, вокальных и других кружках, которые предлагаются непосредственно в клубах для пожилых, приютах, добровольных объединениях и церквях. Предложения, которые подчинены *когнитивному началу* и ставят своей целью сообщение информации или знаний, предлагающие темы гражданских прав, здоровья, истории, технических и социальных новшеств, политических событий. Предприятия, народные школы, университеты, академии, свободные предприниматели, работающие в области образования пожилых людей, предоставляют такие услуги в первую очередь для «молодых пожилых», «голодных по знаниям» людей, а так же активной части пожилых людей [там же]. *Активизационному началу* соответствуют предложения по обучению обращению с новыми приборами домашнего хозяйства, новой техникой. Четвертую категорию составляют предложения в соответствии с *биографическим и идентификационным началом*, с темами любого типа (экология, политика и др.), переработанными в отношении к соответственной личной истории жизни. И, наконец, *новое начало, связанное с пережитым опытом*, при котором с помощью образования направленного на пережитые впечатления от событий, усиливают сознание и смысл жизни.

Г. Домен предлагает систематику, которая похожа на «северную модель» (типология, которая используется в скандинавских странах). По формам обучения она различает: формальное обучение (организованное, структурированное, с заключительным экзаменом); информальное обучение (организованное и структурированное, но не имеющее документальной формы об окончании учреждения и экзаменов); неформальное обучение (открытое, не организованное и не структурированное). Такая структура является относительно открытой для различных групп людей.

В соответствии с результатами опроса, проведенного в исследовании М. Коли, 36% организаций в Германии специализируются на исключительно целевых группах. Они работают только с пожилыми людьми и речь идет преимущественно об учреждениях или проектах пожилых людей и для них самих. 30% учреждений предлагают образовательные услуги без ограничения и исключений и могут быть обозначены как типичные образовательные учреждения. Однако это не исключает возможность создания групп для пожилых людей, как работают академии для сеньоров. И лишь 5% составляют учреждения, работающие только с пожилыми людьми и предлагающие им только образовательные программы [там же, с. 79]. Наряду с определенными организациями, такими как народные школы и приюты для пожилых людей, М. Коли выделяет также группы провайдеров, отличающихся своими предложениями. Под «различными образовательными учреждениями» он объединяет учреждения дополнительного образования для взрослых, образовательные предприятия или фирмы, «Работа и жизнь» и Урания (общества по распространению научных знаний в Германии). Под «различными учреждениями для сеньоров», по его мнению, группируются культурные центры, клубы и сервисные центры для пожилых. Под «различными группами для сеньоров» Мартин Коли понимает кружки и объединения пожилых людей.

Среди выбора из отдельных категорий для структурирования образовательной системы нет однозначности. Большинство исследователей классифицируют учреждения, занимающиеся образованием пожилых людей, по учебному содержанию, по учебным концепциям или по целевым группам. Следовательно, эти три компонента для исследования имеют потенциальную ценность.

Образовательные предложения для пожилых людей и большинство существующих организаций на сегодняшний день, как отмечают исследователи изучающие историю развития науки об образовании пожилых людей (Б. Арнольд, М. Коли, С. Каде и др.), в основном проявили себя в 70–90 гг. М. Коли приводит следующую последовательность появления организаций в Германии: 38% церковных организаций развились в 70-е годы; в 80-х годах эстафету приняли

добровольные объединения и составили 35%; в 90-е годы появились союзы и единства, которые составили 52%. В последние десятилетия раскрылись коммерческие представители на соответствующем рынке услуг.

Сфера образования пожилых людей должна включать в себя государственные, общественные, частные формы обучения, разнообразные как по структуре, так и по программам обучения. Наряду с уже имеющимися центрами образования взрослых, центрами непрерывного образования, народными университетами, различными государственными, кооперативными, общественными курсами необходимо создавать различные новые организационные формы обучения, например при высших учебных заведениях. И не только в форме уже имеющихся институтов и факультетов повышения квалификации, но и с другими задачами, для обучения взрослых на других уровнях образования, как это практикуется за рубежом. Так же не стоит упускать из вида привлечение коммерческих и общественных организаций к созданию государственно-общественных и государственно-частных форм обучения взрослых на условиях социального партнерства.

Эти результаты четко показывают, что практика образования пожилых людей не является привилегией ни классических образовательных учреждений, ни вновь образованных организаций, работающих с пожилыми людьми. Можно также констатировать факт того, что в большинстве случаев речь

идет о преобладающем числе смешанных форм организаций, работающих не только с пожилыми людьми, но и предоставляющих другие образовательные услуги. Исходя, из вышесказанного следует, что систематизация образовательных учреждений является проблематичной не только вследствие того, что некоторые дифференциации остаются не охваченными, но и потому что отсутствует четкая система стандартов и единство применяемых понятий в данном поле деятельности.

Библиографический список

1. *Becker S. & Rudolph W.* Handlungsorientierte Seniorenbildungs-Modelprojekte: Konzeptionelle Überlegungen, Praktische Beispiele. Opladen: Leske+Budrich, 1994 – 300 s.
2. *Becker S. & Rudolph W.* "Selbstorganisation" in der Seniorenbildung. Fragen und Thesen. In: Soziale Arbeit, 44, 1995, S. 117–122.
3. *Dettbarn-Reggentin J.* Altersselbsthilfe als Bildungsstätte. In: Dettbarn-Reggentin, Jürgen & Heike Reggentin (Hrsg.): Neue Wege in der Bildung Älterer. Band 2: Praktische Modelle und Projekte. Freiburg i. B.: Lambertus, 1992, S. 162–175.
4. *Kade S.* Altersbildung. Ziele und Konzepte. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 1994 – 40 s.
5. *Naegele G.* Bildungs – und Freizeitmodelle für Frührentner. In: Karl, Fred & Walter Tokarski (Hrsg.): Bildung und Freizeit im Alter. Bern: Huber, 1992, S. 139–154.
6. *Sommer C. & Kühnemund H. & Kohli M.* Zwischen Selbstorganisation und Seniorenakademie. Die Vielfalt der Altersbildung in Deutschland. Berlin: Weißensee Verlag, 2004 – 200 s.

*Гузенко Лидия Владимировна**Аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально – педагогического университета, lguzenko@mail.ru, Волгоград*

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ И КОМПОНЕНТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ ГЕРМАНИИ

Аннотация. В статье рассматривается сущностная характеристика профессиональной ориентации в Германии; характеризуются основные аспекты составляющие понятие профессии как феномена; определяется педагогическое значение профессиональной ориентации; рассматриваются основные принципы реализации профориентации в средней школе Германии.

Ключевые слова. Профессиональная ориентация, выбор профессии, компоненты развития профессиональной ориентации; структура и принципы реализации профориентации в средней школе.


*Guzenko Lydia Vladimirovna**The post-graduate student of chair of pedagogics of Volgograd state socially – pedagogical university, lguzenko@mail.ru, Volgograd*

SOCIALLY-PEDAGOGICAL ASPECTS OF VOCATIONAL COUNSELING AT SCHOOL IN GERMANY

Abstract. In article the intrinsic characteristic of vocational counseling in Germany is considered; the basic aspects trades making concept as phenomenon are characterized; pedagogical value of vocational counseling is defined; main principles of realization of vocational guidance at high school of Germany are considered.

Keywords. Vocational guidance, choice of profession, components of development of vocational guidance; structure and principles of realization of vocational guidance at high school.

В настоящее время в странах Европейского Союза набирают обороты процессы интеграции и интернационализации, на первый план выходит качество профессионального образования. Высокий образовательный и профессиональный уровень подготовки специалистов становится необходимой предпосылкой обмена информацией и продуктами человеческого труда, сотрудничества посредством создания различных совместных сетей, проектов и освоения новых технологий, требующихся для повышения качества продукции на мировом рынке.

Изучение сущности, содержания, структуры профессиональной ориентации, социальных факторов, на неё влияющих, вновь, с учётом изменений, произошедших в обществе, очень важно, так как научно-обоснованное понимание проблемы является теоретической предпосылкой целесообразного воздействия на данный процесс и рационального управления им в современных условиях.

В целом для педагогической науки проблема профессиональной ориентации является недостаточно изученной. Сложившаяся в Германии и признанная на международном уровне так называемая дуальная система (комбинация школьного и производственного обучения, т. е. теоретической и практической подготовки) хорошо себя зарекомендовала и является стержнем профессиональной подготовки специалистов, а также значительной предпосылкой экономической продуктивности страны. В рамках глобализации и интеграции Германия стремится к тому, чтобы ее система профессиональной подготовки была лучшей и признанной во всем мире на протяжении еще не одного десятилетия.

Анализируя работы немецких учёных [2; 5], мы пришли к выводу, что профессиональная ориентация выступает в качестве

основной категории при профессиональной подготовке и выборе профессии. Она применяется в качестве специального научного образования в отношениях к ситуациям, которые связаны с экономическими и профессиональными феноменами в сфере труда. Для разрешения подобных ситуаций необходимо искать помощь в области образования. В профессиональном образовании речь идет о ситуациях, которые являются частью мира труда, и с которыми сталкиваются молодые люди при переходе от школы к миру профессиональной деятельности, где возникают проблемы с нехваткой опыта и специализации.

«Профессия» с одной стороны является объективным феноменом приобретённой специализированной работы, с другой точки зрения педагогическим руководящим принципом, педагогическим стандартом, который выстраивает положительные отношения между объектом и его работой. Вопрос о правомерности ведущего педагогического принципа «профессии», необходимо решать, исходя из основных составляющих аспектов, которыми характеризуется профессия как феномен [3]:

1. *Эмпирический аспект* характеризует профессию как «характерные знания и опыт, сочетаемые друг с другом при типичном выполнении работ». Он раскрывает основное содержание работы (*Tatigkeitsmerkmale*) и требования профессии относительно социальной среды и непосредственно самого рабочего места. Индивидуум не способен сделать правильный, разумный выбор карьеры без соответствующей информации относительно объективных и социальных условий разных профессий.

2. *Экономический аспект* характеризует профессию как приобретённое занятие, которое способствует производственному и материальному благополучию. Профессиональные достижения и профессиональный доход с педагогической точки зрения является очень важным аспектом, так как от материального существования зависит индивидуальное и социальное развитие личности, что в современном мире и обществе имеет большое значение» [там же].

3. *Социальный аспект* характеризует социальный статус и социальные [там же] роли, которые индивид приобретает при выборе своей профессии. Профессиональ-

ное существование и действия, которые находятся в непосредственной взаимосвязи с работой, влияют на стремление к определённому уровню, структуру обязанностей, коммуникации, потребительскую сферу, воспитание детей. Педагогический вклад в данном аспекте заключается в том, чтобы последовательно, в зависимости от индивидуальных особенностей помочь сделать правильный выбор ремесла, так как в будущем изменить профессию сложно и нерентабельно.

4. *Личностный аспект* является самым важным вопросом научного образования. Каждый человек обладает свободой выбора будущей профессии, но каждая профессия обязывает и ограничивает индивидуума в его выборе, так как есть должностные обязанности и условия их выполнения. Несмотря на основополагающие права на свободу выбора, свободное развитие личности, на равенство и равные права человеческого достоинства, в профессии на предприятиях существуют ряд факторов, которые сужают рамки профессиональной свободы. Так как индивид большую часть своей жизни проводит на рабочем месте, первостепенной задачей педагогики является оптимизация шансов и возможностей индивидуальной самореализации в профессии. Если индивидуум удовлетворен работой и готов принять должностные обязанности, если между профессиональными требованиями и индивидуальными достижениями нет пробелов, если работа обеспечивает высокую степень удовлетворения духовных, психических и социальных потребностей человека, то педагогические задачи выполнены и решены в полном объёме.

С педагогической точки зрения профессия классифицируется в следующих элементах:

1. специализированной трудовой занятости в обществе с разделением труда;
2. характеризуемых знаниях и навыках в типичных комбинациях;
3. оценке материального и социального плана;
4. удовлетворении личных (когнитивных, аффективных, социальных) и основных потребностей людей;
5. признании свободного выбора и обеспечении достаточно устойчивой деятельности с возможностями для самореализации личности.

Анализируя работы Стеффенса, мы пришли к выводу, что предметом профессиональной ориентации является профессиональная работа, которая может рассматриваться с двойной позиции: во-первых, относительно индивидуальных возможностей в конкретной профессии и, во-вторых, относительно признания социальной системы профессионального разделения труда. «Преподавание выбора профессии может выражаться между субъективной личной заинтересованностью и интересами коллективными или групповой солидарностью, которые можно понимать как две стороны социального заказа в своей взаимосвязи» [4, s. 15].

1. Социальный подход характеризует с позиции того, что в профессиональной ориентации категории работа полностью соответствует рабочий калибр, который обеспечивается обучением и профессиональной деятельностью как одним из проявлений социальной работы и создает особый интерес и солидарность рабочих в обществе. Он определяет выбор молодых людей, которые в дальнейшем станут полноправными членами общества и трудового коллектива, преподносит дефиниции и изменяющиеся возможности различных профессий, для того, чтобы в дальнейшем молодые люди смогли внести свой вклад в развитие и улучшение собственных отношений. Основной дидактической задачей школы и её вкладом в общественные социальные отношения должно выступать то, чтобы «раскрыть потенциал человека при подготовке к профессии в профориентации (индивидуальные консультации) и добиться, прежде всего, более эффективного диалога через интенсивную подготовку в школе» [там же].

2. Индивидуальный подход заключается в таком подходе как, полное соответствие индивидуальности категории выбранных занятий. «Профессиональная деятельность» рассматривает основной педагогической идеей такое преподавание, которое способствует раскрытию индивидуальных возможностей и способностей индивида, его самосознания и самоопределения в процессе трудовой подготовки.

3. Педагогическая помощь в школе должно выступать как практико-ориентированная на поддержку ученика в его дальнейшем выборе профессии. Целью является социально-

политическое обоснование фундаментального права на свободный выбор и права на равные возможности, образовательная наука должны выступать как необходимое средство, для реализации индивидуумом своих способностей. Задачей профессиональной ориентации в школе выступает расширение образовательных рамок, в которых открываются новые возможности самореализоваться через совмещение практики и теории [2, s. 107].

На занятиях в процессе профессиональной ориентации в школе речь идет о мотивации и способности, пригодности учеников для индивидуального планирования карьеры. Предоставляя информацию в учебной практике, школа намеревается ориентировать и поддерживать учеников в принятии решений индивидуального выбора карьеры. Чтобы обеспечить фундаментальное право на свободный выбор деятельности, особенно для тех молодых людей, которые находятся в неблагоприятном положении при выборе профессии, педагогические постулаты требуют социального и политического равенства возможностей для институционализации процесса обучения, чтобы помочь людям помочь самим себе. «Он должен получить все необходимые данные и критерии для выявления особенностей, профессионально значимых объективных и субъективных условий и тенденций, а также возможностей и их влияния, так что он может определять свое собственное профессиональное развитие, насколько это возможно в его собственной жизни. Этот процесс обучения называется профессиональной ориентацией» [4, s. 133]. Именно эти особенности возрастной психологии и теории принятия решений являются элементами процесса выбора профессии в учебном подходе, и заключаются в сочетании, которая стремится расширить права и возможности молодых людей в вопросах своей карьеры.

Профессиональная ориентация в Германии реализуется по трём основным принципам.

1. Профессиональная ориентация является транзитным аспектом во всех учебных областях общей школы. По возможности она трансформируется в различные методологические формы.

2. Профессиональная ориентация как занятие по выбору рода деятельности, для об-

разования системы по конкретным темам специализированной учебной программы, занятий и / или проектов, которые находятся в пределах учебного времени.

3. Профессиональная ориентация как «групповое, скооперированное занятие по выбору карьеры», которая реализуется в совместном сотрудничестве между учителем и школьным консультантом и характеризуется получением углубленных знаний по данным вопросам. Дидактической целью является взаимосвязь между участниками процесса обучения, задачами, содержанием, использованием средств массовой информации, посещением рабочих практических и учебных мест и во взаимодействии учебных программ друг с другом [там же, с. 26].

Федеральное агентство по труду должно взять на себя координирующую роль и предоставлять школам и региональным администрациям конкретные предложения о сотрудничестве для совместной работы, например, путем поощрения контактов региональных комиссий, обеспечение организационных моделей и учебных модулей, разработкой программ в области образования [5, с. 22]. В педагогике основная задача профессиональной ориентации заключается в том, что данный процесс ни теоретически, ни практически не делится, а выступает в роли целенаправленного процесса обучения включающего в себя воспитательную и учебную функции образования. Согласно § 32, 12.02.1971 года было подписано «рамочное соглашение о сотрудничестве между школой в организации профессиональной ориентации» и школа обязана сотрудничать с федеральным комитетом по труду и с конференцией министров; в этом руководстве четко разграничивались обязанности школы и руководства при совместной работе в данном направлении. Тот факт, что профессиональная ориентация, поддерживается другими учреждениями образования, такими как

профсоюзы, торговые палаты, научные организации, представители деловых кругов, является важной отправной точкой в развитии и распространение профессиональной ориентации в средних школах Германии.

Анализируя работы немецких учёных, мы пришли к выводам, что профессиональная ориентация в Германии является педагогическим стандартом и относится к сложной организации обучения; результатом сотрудничества школы и профессиональной ориентации в целом является развитие компетентности при выборе карьеры учеников, способность анализировать полученную информацию о выборе карьеры, возможность отработать полученные данные не только теоретически, но и практически вне зоны школы; в результате чего, повысить шанс правильно определить свой собственный трудовой путь.

Библиографический список

1. Голомиток А. Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника (воспитательная концепция профессиональной ориентации). – М., Просвещение, 1979. – 154 с.
2. Dübbern, Harald/ Kaiser, Franz-Josef/ Kell, Adolf. Berufswahlunterricht zur vorbereitenden Bildung. Bad Heilbrunn. Der didaktische Zusammenhang von Berufsberatung und Arbeitslehre, 1999. – 123 p.
3. Rahmenvereinbarung. Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5. 02. 1971. Nürnberg. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Handbuch zur Berufswahlvorbereitung. – Ausgabe, 1992. – 95 p.
4. Statistisches Bundesamt. Klassifizierung der Berufe. – Wiesbaden, 1975. – 29 p.
5. Steffens, Heiko. Arbeitslehre zwischen Integration und Desintegration, in: Northemann, Wolfgang (Hrsg.): Politisch-gesellschaftlicher Unterricht in der Bundesrepublik: curricularer Stand und Entwicklungstendenzen, Opladen. Wiesbaden, 1978. – 358 p.

УДК 372.881.111.1

Гулова Екатерина Константиновна

Доцент кафедры английского языка №1 Санкт-Петербургского университета экономики и финансов, 1227k@list.ru, Санкт-Петербург

КОММУНИКАТИВНЫЕ ТАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ АРГУМЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассматривается реализация коммуникативного воздействия посредством коммуникативных стратегий и тактик. Рациональное воздействие сводится к изменению рациональной картины мира, однако эмоциональная сторона аргументативного процесса значительно усиливает эффективность убеждения. Дается характеристика коммуникативных тактик, направленных на создание общих категорий у адресата и адресанта на определенной эмоциональной основе.

Ключевые слова: аргументативная риторика, коммуникативная тактика, коммуникативная стратегия, аргументативный процесс, апелляция к эмоциям, убеждение.

Gulova Ekaterina Konstantinovna

Associate professor of the Department of English language №1 at Saint Petersburg State University of Economics and Finance, 1227k@list.ru, Saint Petersburg

COMMUNICATION TACTICS OF EMOTIONAL IMPACT IN FORMATION OF ARGUMENTATIVE FOREIGN SPEECH SKILLS

Abstract. This article describes the implementation of the communicative impact through communication strategies and tactics. The rational impact is reduced to a change in a rational world view, but the emotional side of the argumentative process greatly enhances the effectiveness of persuasion. The characteristics of communicative tactics aimed at creating general categories for the recipient and addressee based on a particular emotional manner are effectuated.

Keywords: argumentative discourse, communication tactics, communication strategy, argumentative procedure, appeal to emotion, persuasion.

Лингвориторический аспект аргументации основан на коммуникативно-деятельностном подходе, который создает оптимальные условия для реализации языковой личности студентов. Для этого студенты, в первую очередь, должны овладеть знаниями риторики, которая закладывает основы не только универсальной аргументации, основанной на всеобщих законах логики, материальных условиях существования человека, нравственных всеобщих законах, но также и частной аргументации, которая признает ценности и интересы ограниченного сообщества. Эффективность построения аргументации в речевой коммуникации зависит в равной степени от знания рито-

рики и лингвистических приемов, которые являются неотъемлемым компонентом подготовки специалиста, поэтому важно ознакомить студентов с представленными в этой статье видами тактики, каждая из которых применяет свой прием лингвистики. «Дж. Кеннеди, известный американский филолог, занимающийся историей риторики, пишет: «Риторика, в наиболее общем смысле, представляет собой заключенную в эмоции и мысли энергию, передаваемую через систему знаков, включая и языковые, с тем, чтобы воздействовать на решения и действия других людей» [3, с. 23]. Воздействовать на убеждения человека можно, апеллируя либо к его логике, либо к его чувствам.

Аргументативная риторика является методом переплетения трех наук: 1) логики (в части теории аргументации); 2) психологии; 3) лингвистики».

Коммуникативное воздействие реализуется в речи посредством коммуникативных стратегий и тактик. Коммуникативная стратегия – это комплекс определенных речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели [1]. Коммуникативная тактика – одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии. Тактику рассматривают как конкретные пути и способы достижения поставленных коммуникативно-прагматических целей. Другими словами, нам следует соотносить стратегию и тактику как общее и частное, как цель и средства ее достижения.

По мнению О. С. Иссерс, исчерпывающая классификация частных стратегий представляется весьма затруднительной в силу многообразия самих коммуникативных ситуаций. Также исследователь считает, что основной целью описания стратегий является выделение типовых тактик, реализующих ту или иную стратегию: «Именно тактики производят впечатление действительно доступных изучению единиц – по-видимому, они и являются практическим инструментом говорящего» [там же, с. 20]. Выявление стратегически релевантных ситуаций наряду с определением потенциального репертуара тактик с учетом варьирования коммуникативных параметров и приемлемостью выбора той или иной тактики с позиций говорящего и слушающего представляют первоочередную задачу для аргументатора.

Важно отметить, что в некоторых случаях обращение к чувствам, настроениям, эмоциям людей может вызвать более быстрый и непосредственный эффект, но рациональные доводы и их логическая обоснованность оказывают более сильное и продолжительное воздействие на сознание и поведение людей, поскольку рациональное воздействие сводится к изменению рациональной картины мира, основываясь на фактах или статистике, однако эффективность убеждения значительно усиливается благодаря использованию тактического приема апелляции к эмоциям и чувствам, моральным и нравственным ценностям, взглядам и убеждениям, предпочтениям определенной аудитории.

В работах, посвященных изучению аргументативного процесса, отмечается, что использование только логических методов не всегда помогает в достижении желаемого результата. Различие между такими тесно связанными друг с другом понятиями, как доказательство и убеждение, заключается в установлении истинности какого-либо положения в системе доказательства и создание впечатления, уверенности, что истинность тезиса доказана при убеждении.

Исследователи обращают наше внимание на важность эмоциональной стороны аргументативного процесса: «Вне зависимости от того, насколько логичны или рациональны ваши аргументы, если вы не в силах вызвать эмоции, вам будет сложно воздействовать на оппонента». Определенная эмоциональная основа, другими словами, положительный эмоциональный контакт, является обязательным условием логического воздействия [3, с. 353]. В. А. Мальцева полагает, что «эмоционально-настраивающая стратегия относится к коммуникативному контексту как компоненту коммуникативной ситуации. Например, в судебном общении используются тактики создания эмоционального фона и тактика комплимента» [2, с. 20]. Следует отметить, что эмоционально-настраивающая стратегия используется, как правило, в громких делах, к которым приковано общественное внимание, и реализуются в обвинительных и защитительных речах, задавая тональность общения.

Итак, эмоциональное воздействие направлено на создание общих категорий у адресата и адресанта, которые возникают в результате их восприятия и оценки информации на определенной эмоциональной основе. О. С. Иссерс выделяет следующие коммуникативные тактики, которые мы относим к тактикам эмоционального воздействия: тактика поэтапного мотивирования, тактика риторических вопросов, тактика маскировки, тактика оказания давления на адресата, тактика ценностной подстройки, тактика оскорбления и тактика шантажа. Следует остановиться на более детальной характеристике каждого из видов тактик, поскольку они выступают как действительно доступные для изучения единицы, которые, по-видимому, и являются практическим инструментом говорящего.

Тактика поэтапного мотивирования заключается в последовательном логическом обосновании высказанных ранее суждений. Такая тактика может реализовываться двумя способами:

1) с помощью стилистического приема сравнения (like, as):

“I went to law school to be another Atticus Finch. To kill a Mockingbird was my mother’s favorite book and my bedtime story... ‘Scotty, she’d say, be like Atticus. Be a lawyer. Do good. ’ ” [5, p. 8]. Данный пример показывает сравнение с положительным образом и стремление быть на него похожим, так как он вызывал уважение у матери героя своим благородством.

2) с помощью намеренного перечисления аргументатором всех возможных положительных результатов, если бы собеседник принял предложенные аргументы:

“You’re probably not up for citizen of the year in Highland Park, are you? But that tells me there’s something good inside you, too, Scott, that perhaps there’s still hope for you. That one day you might make your mother proud” [там же, p. 253]. В данном примере предлагается раскрыть лучшие качества внутри человека невзирая на сложившуюся ситуацию.

Основной задачей тактики риторических вопросов является расстановка в высказывании эмоциональных и смысловых акцентов. Так как риторические вопросы не несут собой информационной нагрузки, они применяются для усиления выразительности той или иной фразы и более полного раскрытия отношения говорящего к предмету мысли.

Например:

“Are we noble guardians of the rule of law fighting for justice in America, or are we just greedy parasites using the law to suck every last dollar from society like leeches on a dying man? Are we making the world a better place, or are we just making ourselves filthy rich?” [там же, p. 8].

Тактика маскировки представляет собой ситуацию, когда аргументатор утаивает свои истинные коммуникативные намерения и подменяет прямые речевые действия косвенными:

“You are not very bright, are you? Listen to me, Grit, and listen good. First, you signed the note along with the rest of us, so you are implicated in any wrongdoing you allege. Second,

and most important, you know about Snead because you were involved in the case as an attorney for Mary Ross. That’s a confidential information... If you do something stupid, she will file a complaint with the bar... I’ll take your license, Grit, do you understand that?” [7, p. 417].

Использование тактики оказания давления на адресата характеризуется употреблением лексики долженствования (can, should, ought to, must, have to и др.) и императивов:

“– Everybody has secrets, Kyle. I can ruin anyone.” [6, p. 194].

“– Go live a great life out there. Just leave us alone. [6, p. 327].

Тактика ценностной подстройки предполагает собой ситуацию, в которой аргументатор ссылается на принятые жизненные ценности – семья, права женщины, будущее детей, равенство перед законом и т. д. Например:

“Don’t go there. I’ve been under surveillance for the last ten months... You get real paranoid. You suspect everyone... You notice every corner, alley... You send an e-mail and change the wording... You learn all sorts of stupid little tricks... The world becomes a small place because somebody is always watching.” [там же, p. 482].

Одной из особенностей *тактики оскорбления* является внезапность, которая может шокировать собеседника и стать для него основным аргументом:

“He had many questions. The lawyer’s breach of confidentiality was growing wider.

“Why would he leave such a fortune to a child who didn’t love him?”

“Maybe he was crazy. He jumped out of a window.”

This was more than Jevy could handle at one moment.” [7, p. 225].

Еще один из видов аргументативной тактики – *тактика шантажа* – характеризуется использованием речевого акта угрозы. Например:

“No one makes what we make... And no one’s gonna hurt this firm... not you, not anyone. I’ll run over anyone who gets in my way.” [5, p. 253].

“–...we are not Boy Scouts. And I’m tired of this bantering back and forth. I’m not here to negotiate. I’m here to give orders. Either you follow my orders, or I call the office and tell

my pals to destroy you. ” [6, p. 71]. Данный пример послужил крайним проявлением тактики шантажа – угрозой физического устранения, которая в конкретных ситуациях иногда является одним из самых веских аргументов. В некоторых случаях в одном речевом акте могут просматриваться сразу несколько эмоций.

По нашему мнению, все вышеперечисленные тактики соответствуют одной стратегической цели – осуществлению убеждающего воздействия. Любой аргументативный дискурс характеризуется построением стратегии доказательства, осуществляемой с помощью коммуникативных тактик, каждая из которых имеет свои особенности применения в зависимости от коммуникативной ситуации и от коммуникативно-прагматических задач автора. Таким образом, только во взаимодействии стратегии и тактики можно

прийти к успешному доказательству истинности тезиса.

Библиографический список

1. *Иссерс О. С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – М.: УРСС, 2006. – 288 с.
2. *Мальцева В. А.* Стратегии речевого воздействия в профессиональной коммуникации (на примере юридического дискурса): автореф. дис.... канд. филол. наук. – Челябинск, 2011. – 24 с.
3. *Москвин В. П.* Аргументативная риторика: теоретический курс для филологов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 637 с.
4. *Оршанская Е. Г.* Модели речевого поведения учителя иностранного языка // Сибирский педагогический журнал, 2011. – № 1 – С. 127–134.
5. *Gimenez M.* The Color of Law. – Anchor Books, 2005. – 410 p.
6. *Grisham J.* The Associate. – Arrow Books, 2009. – 485p.
7. *Grisham J.* The Testament. – Dell, 1999. – 533p.

Овсянников Александр Олегович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского и испанского языков Лингвистического Центра РГПУ им. А. И. Герцена, alovs1960@yandex.ru, Санкт-Петербург

К ВОПРОСУ О ДЕТАЛИЗАЦИИ ПЕРЕЧНЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ (УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА – ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК)

Аннотация. Данная статья посвящена детализации перечня специальных компетенций в такой предметной области как информативное чтение на втором иностранном языке. Мы рассматриваем возможность оптимизации компенсаторной компетенции в данном виде речевой деятельности в рамках компетентностного подхода на основе разработанного нами «метода графемно-фонетических, морфологических и структурных ключей». Данный метод значительно расширяет возможность применения межязыковой догадки при чтении оригинального текста на втором иностранном языке.

Ключевые слова: специальные компетенции; информативное чтение на втором иностранном языке; компенсаторная компетенция; межязыковая догадка; графемно-фонетические, морфологические и структурные ключи.


Ovsyannikov Alexander Olegovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Linguistic Center of Herzen Pedagogical State University, alovs1960@yandex.ru, St. Petersburg

CONCRETIZATION OF THE LIST OF SPECIAL COMPETENCES (THE DISCIPLINE IS SECOND FOREIGN LANGUAGE)

Annotation. This article is devoted to the situation in the field of competent approach. We analyze the basic special competences and propose our way to resolve the problems of compensatory competence in second foreign language informative reading. One of the scopes of interests of the author comprises a interlinguistic riddle. Our methodological approach is based on the graphemic, morphological and structural conformities. This system is intended for efficient training in reading an original foreign language text.

Keywords: special competences; second foreign language informative reading; compensatory competence; interlinguistic riddle; the graphemic, morphological and structural conformities.

Большинство современных специалистов в области иноязычного образования сходятся во мнении, что знания выполняют только ориентировочную функцию и не могут научить поведению в различного рода ситуациях социального, практического и профессионального характера. Чтобы сформировать специалиста с проектно-конструктивным и духовно-личностным опытом, способного принимать самостоятельные решения, необходимо перейти на уровень формирования различного рода компетентностей, представляющих собой синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта. Одним словом, речь идёт о компетентностном подходе в об-

разовании, понимаемом ведущими специалистами «как развитие и оценка различных компетентностей через решение субъектом образовательных задач» [3, с. 160]. Именно о компетентностном подходе говорится в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». В её основе лежат базисные целеполагающие принципы: личностный, деятельностный, коммуникативный и когнитивный. В целом данная концепция представляет собой интегративный личностно-деятельностный подход (И. А. Зимняя, И. Л. Бим и др.), в результате которого должны сформироваться ключевые и специальные (предметные) компетенции будущего специалиста.

При компетентностном подходе вся система организационно-содержательных мероприятий должна быть ориентирована не просто на передачу определённых знаний и формирование определённых умений и навыков, но и на формирование тех характеристик или компетентностей, которые позволят обучаемым пользоваться рациональными приёмами умственной деятельности, эффективно и рационально решать проблемы в повседневной жизни при выполнении социальных ролей, в профессиональной деятельности при решении профессионально ориентированных задач, при освоении современных технических средств и технологий. «При данном подходе во главу угла ставится не усвоение готовых знаний, качественно новая роль отводится обучаемому, который действует в формате исследовательской и практико-ориентировочной парадигмы» [1, с. 12].

Следует отметить, что с точки зрения стратегии образования именно компетентностный подход даёт возможность осознанно осваивать материал языкового, страноведческого и культурологического характера, развивать познавательные интересы и способности изучающих иностранные языки (ИЯ). Целенаправленное формирование всех видов компетенций в деятельностном режиме необходимо осуществлять на основе учёта способностей, возможностей, потребностей и личных качеств обучаемых, а именно – активности, креативности и рефлексии.

Формирование разного рода компетенций является одной из стратегических целей, стоящих перед организаторами образовательного процесса в условиях данного подхода, достижение которой предполагает, в частности, решение ряда тактических задач, в том числе и детализацию известных списка ключевых и предметных компетенций.

Вслед за профессором А. В. Хуторским [8] будем разделять понятия компетенция и компетентность, понимая под компетенцией несколько отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (характеристику). Таким образом, компетенцию можно охарактеризовать как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности),

задаваемых к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для продуктивной деятельности.

В свою очередь *образовательная компетенция* – это совокупность смысловых ориентаций, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностью социально значимой продуктивной деятельности.

Специалисты выделяют трехуровневую иерархическую систему образовательных компетенций:

1. *ключевые (или метапредметные)* компетенции; относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;

2. *общепредметные* компетенции; относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;

3. *предметные (или специальные)* компетенции; частные по отношению к двум предыдущим, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках конкретных учебных предметов.

Перед тем как перечислить основные ключевые компетенции рассмотрим те персональные качества, подлежащие развитию в системе среднего и высшего образования, которые способны помочь личности адаптироваться к окружающей действительности и успешно функционировать в ней. Данные умения, навыки и способы деятельности группируются в следующие блоки:

1) *когнитивные (познавательные)* качества; предполагают умение чувствовать окружающий мир, задаваться вопросами, отыскивать причины явлений и т. д. ;

2) *креативные (творческие)* качества; к ним относятся вдохновенность, фантазия, гибкость ума, чуткость к противоречиям, раскованность мыслей, критичность, наличие своего мнения, умение прогнозировать и т. д.;

3) *методологические* качества; отнесем сюда способность осознания целей учебной деятельности, способность их достижения, рефлексивное мышление, самоанализ, самооценку и т. д.

4) *коммуникативные* качества; умения взаимодействовать с другими людьми, объектами окружающего мира и его информационными потоками; способность находить,

преобразовывать и транслировать информацию, выполнять различные социальные роли в группе и коллективе, использовать современные телекоммуникационные технологии (электронная почта, интернет) и т. д.

5) *Мировоззренческие* качества; определяют эмоционально-ценностные установки ученика, его способность к самопознанию, умение определять свое место и роль в окружающем мире, в семье, коллективе, природе, государстве; национальные и общечеловеческие устремления, политические и толерантные качества.

Данные качества лежат в основе ключевых образовательных компетенций, перечень которых определяется целями общего образования, а также основными видами деятельности, позволяющими ученику овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе. К таковым компетенциям относятся:

1) *Ценностно-смысловые*; это компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами ученика. От них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом. В основе этого вида компетенций лежат мировоззренческие качества.

2) *Общекультурные (поведенческие)*; предполагают владение знаниями по целому кругу вопросов, связанных с национальной и общечеловеческой культурой, духовно-нравственными основами жизни отдельного человека и человечества в целом. В основе этого вида компетенций лежат, в первую очередь, коммуникативные качества.

3) *Учебно-познавательные*; представляют собой совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, сравнения, синтеза, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности, а также способность принимать на себя ответственность, самостоятельно решать проблемы. В основе этого вида компетенций лежат методологические качества.

4) *Информационные*; обеспечивают навыки деятельности ученика по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также

в окружающем мире при помощи реальных объектов (газеты, журналы, телевизор, радио, магнитофон, телефон, факс, компьютер и т. д.) и информационных технологий (электронная почта, интернет). В основе этого вида компетенций лежат коммуникативные и отчасти когнитивные качества.

5) *Коммуникативные*; предполагают знание необходимых языков, кодов, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, владение различными социальными ролями в коллективе. В основе этого вида компетенций лежат в основном коммуникативные качества.

6) *Личностного самосовершенствования*; направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Реальным объектом в сфере данных компетенций выступает сам ученик. В основе этого вида компетенций, в первую очередь, лежат когнитивные и мировоззренческие качества, а также отчасти креативные и методологические.

7) *Компенсаторные*; предполагают наличие умений выйти из положения в условиях дефицита знаний. В основе этого вида компетенций лежат комплексные качества, в первую очередь, креативные, когнитивные, методологические и коммуникативные.

Специалисты признают, что данный перечень ключевых компетенций дан в общем виде и нуждается в детализации как по возрастным ступеням обучения, так и по образовательным областям и учебным предметам. Задачей данной статьи является конкретизация понятия “компенсаторная компетенция” в отношении учебной дисциплины “Второй иностранный язык” (вид речевой деятельности – чтение).

Наиболее обобщенно определение компенсаторной компетенции в преломлении к данному учебному предмету выглядит следующим образом: это умение выйти из положения в условиях дефицита языковых средств. Обратимся теперь непосредственно к проблеме компенсаторной компетенции при обучении чтению на втором иностранном языке (Я2). Говорить о полном понимании иноязычных текстов на начальном этапе обучения Я2 (вводный курс) нельзя, поскольку учащиеся еще не владеют Я2 в необходимой для успешного чтения сте-

пени. Как следствие, большую роль в процессе понимания аутентичных текстов играет компенсаторная компетенция. Она понимается здесь «как способность учащегося привлекать в условиях недостаточного знания нового языка имеющиеся у него знания, умения и навыки пользования родным или уже изученным иностранным языком» [7, с. 27]. К общеизвестным компенсаторным навыкам и умениям, которыми обладают практически все учащиеся, приступающие к изучению Я2, можно отнести следующие: умение пользоваться двуязычным словарем, компенсирующее недостатки рецептивного лексического навыка; навык поиска информации в грамматическом справочнике, компенсирующий недостатки рецептивного грамматического навыка; навык поиска информации в страноведческом комментарии, компенсирующий отсутствие социокультурных знаний.

Особую компенсаторную роль при восприятии иноязычного текста играют различные виды догадки, включая *межъязыковую*, которой, с нашей точки зрения, в методике преподавания Я2 уделяется меньше всего внимания, хотя ее резервы далеко не исчерпаны. Догадка определяется «как непосредственное понимание слов и речевых структур, которые не встречались в речевом опыте учащихся или встречались в других комбинациях» [2, с. 37]. Основу для формирования догадки при обучении чтению на Я2 составляет так называемая лингвистическая диффузия. «Под лингвистической диффузией понимается взаимопроникновение двух или более языков при их непосредственном контакте или через посредство других языков, обусловленное процессом их исторического развития» [4, с. 39]. Лингвистическую диффузию составляют заимствования, интернациональные слова и выражения, их дериваты, интернациональные аффиксы.

Межъязыковая догадка связана с декодированием значения за счёт умения соотносить элементы разных уровней изучаемого языка с их аналогами в родном языке (РЯ) или в Я1, Я2, Я3 и т. д. Разработанный нами «метод графемно-фонетических и морфологических ключей» [5] как раз и призван оптимизировать процесс декодирования учащимися новых слов Я2 без помощи словаря, являясь новым элементом межъязыковой догадки.

В связи с затрагиваемым в данной статье вопросом, следует остановиться также на такой важной универсальной характеристике текста как его информативность. Информативность различных отрезков, составляющих текст, неравнозначна: одни из них содержат ключевую для понимания текста в целом информацию, другие дополнительную, третьи повторную, а иные и нулевую. Следовательно, для определения информативности текста его необходимо разбить по тому или иному смысловому признаку на речевые отрезки и оценить информацию, содержащуюся в них. В силу того, что в индоевропейских языках в целом и в исследуемых нами языках в частности «начала слов несут максимумы информации, в то время как последние буквы слов оказываются либо мало информативными, либо вообще избыточными» [6, с. 73], презентация графемно-фонетических и морфологических (словообразовательных) ключей представляется методически релевантной, так как они помогают восстановлению значения слов именно в направлении «слева направо» (префикс-> корневая морфема-> конец слова).

Подытоживая сказанное, сделаем ряд выводов.

1) Конкретизация понятия «компенсаторная компетенция» в преломлении к такой предметной области как информативное чтение на втором иностранном языке предполагает, с одной стороны, составление перечня всех способов семантизации незнакомых лексем, а с другой, – подробный анализ и классификацию различных видов догадки, включая межъязыковую.

2) При работе с оригинальным текстом на Я2 в первую очередь следует подключать иноязычные средства семантизации незнакомой лексики, так как обращение к словарю и справочникам, с одной стороны, не всегда возможно, а с другой, разрушает «лингвистический иммунитет» ученика, блокируя его творческую энергию и оставляя невостребованными его резервные возможности;

3) Умение воспринимать транспарентную лексику является важным компонентом компенсаторной компетенции при обучении чтению на Я2.

4) Когнитивный характер чтения на Я2 проявляется, в частности, в аналогиях, облегчающих усвоение содержания и форми-

рующих разного рода компенсаторные навыки и умения в переводе.

5) Знания графемно-фонетических и морфологических ключей значительно расширяют возможность применения межъязыковой догадки при декодировании текста на Я2, являясь новым компонентом компенсаторной компетенции.

6) Важными компонентами компенсаторной компетенции в чтении на Я2 являются знания в области информационных измерений языка, в частности представление об информативности частей речи и смысловой избыточности, которые позволяют опускать несущественное для понимания и концентрировать внимание на главном.

Библиографический список

1. Алмазова Н. И. Философия иноязычного образования в неязыковом вузе на современном этапе // Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: сборник научных статей. – Санкт-Петербург: изд-во санкт-петербургского госуд. университета экономики и финансов, 2007. – Вып. 8. – С. 10 – 25.

2. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. – М., Издат.

центр «Академия». – 2003. – 159 с.

3. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография. – СПб.: изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 275 с.

4. Копырина М. В. Лингвистическая диффузия как одно из средств воспитания интереса к изучению иностранного языка // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. – Шадринск, 2001. – С. 37–42.

5. 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 (монография). – СПб.: СПб ун-т, 2008. – 192 с.

6. Пиотровский Р. Г. Информационные измерения языка. – М.: Наука, 1968. – 115 с.

7. Фоменко Т. М., Тихонова А. Л. Компенсаторные умения при обучении информативному чтению на французском языке как втором иностранном // ИЯШ. – 2002. – №1. – С. 27–31.

8. Хуторский А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты//Интернет-журнал “Эйдос”. – 2002. – [Электронный ресурс]. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

Рыжова Гульнара Алимовна

Преподаватель английского языка Вольского военного института тыла, ryzhovs75@mail.ru, Вольск

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются различные подходы к формированию познавательной самостоятельности обучаемых в средней и высшей школе, существовавшие в истории отечественной педагогики. Предпринимались попытки решить эту проблему, в том числе, с помощью активизации самостоятельной работы, методами проблемного и развивающего обучения, индивидуального и дифференцированного подходов.

Ключевые слова: развитие, творчество обучаемых, процесс обучения, активные методы

Ryzhova Gulnara Alimovna

A teacher of English, Volsk military institute of logistics, ryzhovs75@mail.ru, Volsk

THE PROBLEM OF FORMING COGNITIVE INDEPENDENCE OF STUDENTS IN THE HISTORY OF RUSSIAN PEDAGOGICS

Abstract. In this article various approaches to the problem of forming cognitive independence of secondary and higher school students are considered. In the history of pedagogics in our country there were attempts to solve this problem with the help of independent work activation, methods of problem and developmental teaching, individual and differentiated methods.

Keywords: development, creative work of students, learning process, active methods.

Формирование познавательной самостоятельности обучающихся представляется одним из ключевых вопросов современной системы образования, в связи с возросшими требованиями к выпускникам, а также с необходимостью непрерывного образования для специалиста. История отечественной педагогики предоставляет нам богатый практический опыт формирования познавательной самостоятельности учащихся. В различные периоды истории передовые ученые, педагоги-практики предлагали внедрение отдельных методов или целых систем обучения и воспитания, которые должны способствовать развитию личности обучаемого.

М. В. Ломоносов, разработавший оригинальную, передовую для своего времени педагогическую теорию, особо выделял проблему методов воспитания и обучения [4]. Он был сторонником использования словесных и практических методов, высоко ценил самостоятельный поиск, самостоятельное изучение источников учениками и студентами. В целях стимулирования познания гимназистов, формирования их познавательной

активности он призывал использовать практические методы обучения, ведущими из них называл упражнения. В особую группу методов обучения М. В. Ломоносов относил самостоятельную работу, «домашние эскерции», которые необходимо «позволить школьникам по своей охоте для показания каждому своего особенного рачевания и понятия» [там же, с. 156]. В широком использовании методов самостоятельной работы М. В. Ломоносов видел источник развития активности детей, критического осмысления действительности. Эти идеи М. В. Ломоносова нашли отражение в решении им дидактических вопросов о методах, принципах обучения, об организации классно-урочной системы, разработке методики преподавания.

Выстраивая собственную педагогическую систему, Л. Н. Толстой большое внимание обращал на развитие творческой самостоятельности детей, сознательной деятельности ученика по овладению знаниями («самодельности ребенка»), способности самостоятельно мыслить и глубоко чувствовать, важнейшей задачей школы считал раз-

витие творческой личности. В Яснополянской начальной школе для детей крестьян он осуществлял на практике свои мысли об обучении и воспитании; кроме того, создал учебники для начальной школы «Азбука», «Новая азбука» и «Русские книги для чтения».

С начала 1990-го года действует экспериментальная педагогическая система «Школа Л. Н. Толстого» на основе Тульского областного института развития образования и нескольких школ Тулы и Тульской области. «Школа Л. Н. Толстого» представляет собой педагогическую инновационную систему нового типа, главной задачей которой является полноценное гуманистическое образование детей, основанное на духовном и физическом развитии и самосовершенствовании ребенка. В концепции «Школы Л. Н. Толстого» используются основные педагогические и общегуманистические идеи Толстого. Базовая идея концепции: создание школы, формирующей творческую созидательную личность в единстве развития нравственно-чувственного, разумно-познавательного и волевого начал человека.

Решающее значение самостоятельности ученика в совершенствовании процесса обучения придавал К. Д. Ушинский. В своей дидактической системе он опирался на сотрудничество учителя и ученика. Новой педагогической идеей Ушинского была постановка перед учителем задачи научить учеников учиться: «... следует передать ученику не только те или иные познания, но и развить в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания» [6, с. 170]. Приоритетным методом воспитания самостоятельности ученика он считал «сократический» метод наводящих вопросов, позволяющий ученику самому прийти к правильному решению.

Известный российский педагог начала XX в., К. Н. Вентцель, в своих теоретических трудах и педагогической практике отстаивал право самоопределения ребенка во всех областях жизни. Дети должны сами искать истину, формировать ценности, общаясь с другими людьми, самостоятельно осваивать мир и культуру, вырабатывая в себе способность их творческого преобразования: «... этот метод (преподавания) должен быть методом освобождения в ребенке творческих сил, пробуждения и поддержания в нем духа искания, исследования, творчества,

методом приведения ребенка в состояние наибольшей активности» [2, с. 36].

В первые годы Советской власти проводилось большое количество педагогических экспериментов, в которых прямо или косвенно исследовалась самостоятельность школьников. В 20–30-х гг. XX века активно внедрялись такие формы организации групповой работы, как бригадно – лабораторный и метод проектов, заимствованные из практики американских школ.

В 60–70 гг. XX в. в СССР начали создаваться школы-лаборатории (творческие коллективы В. А. Сухомлинского, Ш. А. Амонашвили, В. В. Давыдова, В. В. Репкина, Л. В. Занкова и др.). В таких научно – педагогических центрах содержание образования школьников определяется в ходе реального учебного общения детского сообщества и взрослых: группы ученых и учителей. При этом не только учитель, но и автор предметной разработки находятся в состоянии поиска нового содержания образования. В ходе учебных дискуссий возможное содержание образования уточняется и преобразуется, дети являются реальными участниками процесса построения учебной жизни. Основное внимание в подобных школах уделяется вопросам об условиях и педагогических средствах воспитания самостоятельности.

В 80-х гг. XX в. в педагогической практике стали актуальными гуманистические и демократические направления педагогических поисков – «педагогика сотрудничества». С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов, И. П. Волков, Н. Н. Палтышев и другие педагоги – новаторы предоставляли ученикам право выбора в познавательных ситуациях. В. Ф. Шаталов разработал систему учебной деятельности, обеспечивающую высокую активность, успеваемость и самостоятельность учащихся. Большое значение в педагогическом опыте В. Ф. Шаталова имеет метод стимулирования познавательной инициативы и самостоятельности с помощью оценки и «открытых перспектив». Занимаясь проблемой развития самостоятельности и творчества, развития способностей и склонностей учащихся, И. П. Волков пришел к выводу, что все нормальные дети обладают разнообразными потенциальными способностями. Задача школы – выявить и развить их в доступной и интересной детям деятельности [3], создать механизм выявления твор-

ческих способностей ребят и их развития.

Одно из важнейших направлений в воспитании познавательной самостоятельности связано с использованием возможностей проблемного обучения (Т. А. Капитонова, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, Т. И. Шамова и др.). Последовательное решение познавательных задач проблемного типа позволяет включать обучающегося в процесс активного поиска решения. Экспериментально установлено, что проблемное обучение пробуждает у учащихся интерес, создаёт положительную мотивацию, развивает креативность, в результате чего создаются предпосылки для достижения высоких творческих уровней познавательной самостоятельности. И. Я. Лернер показал, что проблемные задачи ориентируют учащегося на самостоятельное добывание и применение знаний, способствуют осознанию их личностной значимости.

Использование активных методов обучения на лекционных, семинарских и других видах занятий стимулирует познавательную самостоятельность студентов. В. В. Афанасьев и Е. И. Смирнов в целях активизации учебно-познавательной деятельности студентов совершенствуют методику обучения, обогащая ее научными методами. По мнению Г. И. Железовской, в формировании самостоятельности успех определяется мыслительными способностями учащегося и его умениями использовать при самостоятельном выполнении задания предварительно отработанные интеллектуальные операции.

Одним из направлений повышения познавательной самостоятельности является стимулирование самостоятельной познавательной деятельности, привлечение студентов к научно-исследовательской работе. Причем научно-исследовательская работа в вузе может быть «встроена» в учебный процесс – выполнение рефератов, лабораторных работ, курсовых и дипломных работ, а может представлять собой работу в научных кружках, в студенческих конструкторских, проекторных, переводческих и других бюро, – быть частью научной работы преподавателя. Занятия наукой не только помогают овладеть методологией научного поиска, приобрести исследовательский опыт, но и способствуют подготовке к будущей профессиональной деятельности.

Одним из новых направлений педагогических исследований является изучение воз-

можностей использования информационных технологий (компьютерного обучения) для повышения познавательной самостоятельности обучающихся. Расширение сферы познавательной деятельности, возможность моделирования, проведения исследований с помощью компьютера, доступ к неограниченным источникам информации (интернет) повышают познавательную мотивацию, способствуют появлению новых познавательных потребностей. Использование компьютерных обучающих программ является мощным средством развития познавательной самостоятельности, которое позволяет индивидуализировать самостоятельную работу, облегчить педагогический контроль ее результатов, определить исходный уровень познавательной самостоятельности.

Таким образом, в истории отечественной педагогики можно найти немало примеров разнообразных подходов к решению проблемы формирования познавательной самостоятельности обучаемого. Основными направлениями формирования познавательной самостоятельности являются следующие: организация различных форм самостоятельной работы, решение учебных задач, развитие самостоятельности мышления методами проблемного и развивающего обучения, активизация учебно-познавательной деятельности, овладение организационно-техническими навыками, знаниями и умениями самостоятельной работы, привлечение студентов к научному исследованию, использование индивидуального и дифференцированного подходов, применение информационных технологий.

Библиографический список

1. *Алеева Ю. В.* Развитие познавательной активности студентов в целостном педагогическом процессе // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 5. – С. 56–64.
2. *Вентцель К. Н.* Новые пути воспитания и образования детей. – М.: Изд-во Земля и фабрика, 1923. – 152 с.
3. *Волков И. П.* Учим творчеству. Опыт работы учителя труда и рисования. – М.: Педагогика, 1988 – 96 с.
4. *Ломоносов М. В.* О воспитании и образовании // Сост. Т. С. Буторина; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1991. – 350 с.
5. *Толстой Л. Н.* Собрание сочинений. – М.: Художественная литература, 1983. – Т. 16. – 412 с.
6. *Ушинский К. Д.* Педагогические сочинения в шести томах. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1.

Фарков Александр Викторович

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова, a.farkov@mail.ru, Архангельск

ПРОБЛЕМА ОБУЧАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация. Данная статья посвящена проводимому автором исследованию по проблеме теоретического обоснования и практической реализации концепции диагностики обучаемости учащихся математике. В ней приводится анализ различных точек зрения на понятие «обучаемости», виды обучаемости и структуру обучаемости.

Ключевые слова: Обучаемость, виды обучаемости, структура обучаемости, уровни обучаемости, показатели обучаемости, основные показатели обучаемости учащихся математике.

Farkov Aleksandr Viktorovich

Candidate of pedagogical sciences, docent, Associate Professor of mathematics at the Northern (Arctic), Federal University of m. v. Lomonosov, a.farkov@mail.ru, Arkhangelsk

PROBLEM LEARNING STUDENTS IN PSYCHOLOGICAL LITERATURE

Abstract. This article deals with the author of the study on improving the diagnostic work teachers of mathematics through diagnosis of key indicators of student learning mathematics. It provides an analysis of different points of view on the concept of “learning disabilities”, the types of learning disabilities and learning structure.

Key words: Learning disabilities, learning disabilities, the structure of the learning-curve, levels, learning indicators, key performance indicators for students learning mathematics.

Главной задачей российской образовательной политики является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности, соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Продолжающаяся реформа современной системы образования опирается на законодательную и нормативную базу: закон РФ «Об образовании», «Национальная доктрина образования РФ», «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы», национальный проект «Образование», модель «Российское образование – 2020». В этих документах говорится и о необходимости раскрытия способностей каждого ученика с учетом его индивидуальных особенностей, подготовку его к жизни в современных условиях. Индивидуализация обучения математике предполагает и обязательную его дифференциацию, которую следует понимать как всестороннюю доступность и результативность обучения математике, как для всех учащихся, так

и для каждого ученика в отдельности.

В работах О. Б. Епишевой, З. И. Калмыковой, И. П. Подласого, М. А. Холодной и др. ученых [1–4] в числе одной из основных индивидуальных особенностей учащихся, указывается *обучаемость*, которая носит динамический характер. Её изучение позволяет не только констатировать уровень знаний, умений и навыков учащихся, но и в какой-то мере прогнозировать характер и темп дальнейшего продвижения учащихся в изучении математики. Недаром И. П. Подласый [4] высоко оценивает роль обучаемости и среди четырех факторов, влияющих на продуктивность обучения (учитель, обучаемость, учебный материал, время обучения), ставит ее на второе место.

Результаты анализа имеющихся в настоящий момент исследований по теории и методике обучения математике, показывают, что обучаемость учащихся недостаточно учитывается при обучении математике, а проблема диагностики обучаемости учащихся математике остается нерешенной.

Проведенное автором исследование позволило выделить два основных подхода к анализу сущности обучаемости.

Первый подход – *биологический*. При данном подходе обучаемость рассматривается как одно из фундаментальных свойств всех высокоорганизованных систем, как качество организма, которое дает возможность при взаимодействии с внешней средой сохранить необходимые свойства жизнедеятельности. Обучаемость является важнейшим условием существования живых систем, поскольку именно это свойство позволяет сохранить и передать опыт предыдущих поколений, а также опыт, накопленный в течение жизни. Это результат природных данных, здоровья, уровня культуры и привычки трудиться над собой. Необходимо отметить, что природная основа обучаемости, остается недостаточно исследованной. Имеются данные о зависимости обучаемости от типа нервной деятельности, о том, что обучаемость можно незначительно повысить с помощью лекарственных препаратов и др. Но эти данные противоречивы. Ученики разных темпераментов могут достигнуть одинаково высоких результатов, различаясь по способам, режиму занятий и т. п. Считается, что улучшить обучаемость могут психотехнические методы. С помощью их, заложить основы высокой обучаемости можно еще до рождения ребенка, применяя различные приемы. Другой подход – *психолого-педагогический*. В соответствии с ним под обучаемостью понимается проявление общих способностей человека. Обучаемость выступает как интегральная возможность психического развития человека.

Психолого-педагогический анализ различных определений понятия обучаемости позволил разбить все определения на несколько групп.

К первой группе относятся определения обучаемости, в которых обучаемость трактуется через систему некоторых интеллектуальных свойств или качеств, обеспечивающих дальнейшее развитие человека. (З. И. Калмыкова, И. И. Нахимович, С. Н. Дектярев и др.).

Вторую группу составляют определения, в которых понятие обучаемости трактуется через одно из критериальных свойств личности человека. В качестве данного

свойства фигурируют восприимчивость, способность, возможность, подготовленность и т. п. (А. Я. Иванова, И. П. Лебедева, А. К. Маркова, П. И. Третьяков и др.)

Существуют и иные варианты определений обучаемости. (Ананьев Б. Г., Антонова Г. П., Холодная М. А., Шрадер В. и др.). Некоторые исследователи проблемы обучаемости затрагивают и зависимость обучаемости от различных факторов, таких как:

- отношение ученика к учению;
- качество учебного процесса, его индивидуализация и дифференциация;
- умственная активность;
- специфика природной основы;
- общественно-исторические условия, в которых живет человек;
- сформированность приемов умственной деятельности;
- общая способность к усвоению новых знаний и способов действий;
- величина и темп прироста эффективности интеллектуальной деятельности под влиянием тех или иных обучающих воздействий;
- возраст ученика и др.

Теоретический анализ позволил выделить следующие *виды обучаемости*:

а) по широте проявлений в изучении различных предметов выделяется обучаемость общая и специальная. Общая обучаемость проявляется в одинаковой обучаемости различным предметам, а специальная обучаемость проявляется в лучшем изучении лишь конкретного предмета.

б) по особенностям того, что включается в содержание понятия «обучаемость» выделяется обучаемость в узком смысле слова и в широком смысле. В структуру обучаемости в узком смысле слова включаются лишь показатели, раскрывающие специфику мышления; а в структуру обучаемости в широком смысле слова включаются и особенности психики: внимание, память, мотивация, качество познавательных процессов и т. д.

в) по предпочтению ученика к решению различного рода задач обучаемость делится на теоретическую и практическую обучаемость. Теоретическая обучаемость проявляется при изучении теоретического материала в школе, применением его при решении разнообразных задач. Практическая же обучаемость проявляется у ученика при решении

жизненных задач, тем как он применяет все то, что изучено в школе, в реальной жизни.

г) по широте использования полученных на уроке знаний – на репродуктивную и продуктивную обучаемость. Репродуктивная обучаемость проявляется при воспроизведении и использовании полученных новых знаний в пределах, не выходящих за рамки этих знаний. Продуктивная же обучаемость проявляется при воспроизведении и использовании полученных новых знаний за пределами этих знаний. Успешность обучения во многом определяется репродуктивной обучаемостью, но ученик не сможет достичь значительных успехов без продуктивной обучаемости.

д) в зависимости от преобладания произвольного или непроизвольного контроля процессов переработки информации – на экслицитную обучаемость и имплицитную обучаемость. При экслицитной обучаемости обучение строится на основе произвольного, сознательного контроля процессов переработки информации, а при имплицитной обучаемости – обучение осуществляется непроизвольно, в условиях постепенного накопления информации и необходимых навыков по мере освоения новой деятельности.

В исследовании проблемы обучаемости учащихся математике выделяют следующие компоненты (качества): глубина, гибкость, осознанность, устойчивость и самостоятельность ума. Каждый из компонентов обучаемости раскрывается с помощью показателей обучаемости (сформированность приемов умственной деятельности, умение отделять главное от второстепенного, умение выделять существенные признаки понятий, уме-

ние видоизменять задачу, умение мысленно решать задачи и др.). В зависимости от уровня развития данных показателей выделяют уровни обучаемости, которые определяются степенью сформированности качеств ума, от которых зависит продуктивность учебной деятельности.

Таким образом, проведенный анализ психолого-педагогической литературы по проблеме обучаемости учащихся, позволил в дальнейшем автору разработать концепцию диагностики обучаемости учащихся математике, которая практически реализована автором для диагностики обучаемости учащихся математике, как на уроке, так и во внеурочной деятельности. [5]

Библиографический список

1. *Иванова А. Я.* Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 98 с.
2. *Калмыкова З. И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.
3. *Нахимович И. И.* Методы экспериментального определения обучаемости: дис. ... канд. психол. наук. – СПб, 2000. – 275 с.
4. *Подласый И. П.* Педагогика: учеб. для пед. вузов. – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
5. *Фарков А. В.* Диагностика обученности и обучаемости учащихся математике: монография. Архангельск: Изд-во Поморского университета, 2005. – 316 с.
6. *Фарков А. В.* Основные показатели обучаемости учащихся математике // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 210–217.

*Дьяконова Ольга Олеговна**Ассистент кафедры английского языка Ульяновского Государственного Педагогического Университета им. И. Н. Ульянова, olgadiakonova@yandex.ru, Ульяновск***ПОНЯТИЕ «ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ» В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

Аннотация: В данной статье раскрывается содержание понятия «эдьютейнмент», что в переводе с английского языка означает «обучение через развлечение». Дается краткая хронологическая справка о появлении и становлении «эдьютейнмента» за рубежом. Приводится анализ и обобщение имеющейся отечественной и аутентичной педагогической литературы по данной проблематике. Выявляются недостатки существующих на сегодняшний день определений «эдьютейнмента».

Ключевые слова: эдьютейнмент, понятие, современное образование.

*Dyakonova Olga Olegovna**Assistant of the department of foreign languages of Ulyanovsk State Pedagogical University, olgadiakonova@yandex.ru, Ulyanovsk***EDUTAINMENT IN FOREIGN AND DOMESTIC EDUCATION**

Annotation. This article deals with the term “edutainment” – education and entertainment. It gives some useful information (in chronological order) about the appearance and the establishment of edutainment. The article also gives the content analysis and the Abstract of Russian and authentic scientific literature on this subject and underlines some shortcomings of the present terms of “edutainment”.

Keywords: edutainment, term, modern education.

Понятие «эдьютейнмент» (от англ.: education – обучение и entertainment – развлечение) получило широкое распространение в зарубежной педагогике. В 1973 году Роберт Хейман впервые использовал понятие «эдьютейнмент» в докладе для Национального Географического Общества. 1970-е гг. можно считать этапом становления данного течения в зарубежной педагогике. Многие корпорации считали «эдьютейнмент» наиболее продуктивным для повышения мотивации своих сотрудников на курсах повышения квалификации. Данное понятие, даже не будучи зафиксированным ни в одном словаре, с 1990-х гг. периодически появлялось на страницах газет, например, в статье из газеты «Гардиан», посвященной образовательному фильму «Улица Сезам». Однако, следует отметить, что ещё в 1917 г. появились первые развлекательные проекты, основной целью которых являлось развитие социальных и культурных ценностей молодежи.

В отечественной литературе понятие «эдьютейнмент» практически не встречается. О. Л. Гнатюк определяет «эдьютейнмент» как «цифровой контент, соединяющий образовательные и развлекательные элементы» и обеспечивающий при этом информирование аудитории при «максимально облегчённом анализе событий» [1, с. 65]. В связи с прогрессивной компьютеризацией общества, сам компьютер становится основным техническим средством в обучении, а главное трансформируется в цифровой контент. Термин «цифровой контент» означает определённый объем информации, работа с которой предполагает использование техники или применение современных телекоммуникационных или мультимедийных средств.

Говоря об эдьютейнменте, А. В. Попов использует понятие «обучение как развлечение». По мнению автора «обучение как развлечение» – это «эффективное познание

мира в игровой форме», так как через развлечение не просто создается осведомленность об определенном предмете, а одновременно устанавливается эмоциональная связь обучающегося и изучаемого предмета [3]. А. В. Попов в своих работах также использует понятие «игразование» – донесение одной важной идеи, создание динамических стереотипов, прецедентов, позволяющих обучающимся в ситуации реального выбора совершать действия автоматически.

М. М. Зиновкина предлагает термин «креативное образование» и определяет его как «целенаправленное последовательное освоение учеником передаваемых ему методологий и опыта творческой деятельности и формирование на этой основе собственного творческого опыта: знаний, умений и навыков» [2, с. 33]. Креативное образование способствует активному вовлечению учащихся в образовательный процесс, формированию и развитию творческой личности. Таким образом, основное внимание концентрируется только на развитии творческого воображения, фантазии, творческих способностей и других качеств, необходимых для творческого саморазвития.

И. Ф. Феклистов, придерживается понятия «неформальное образование» и утверждает, что это «непрерывный процесс», в ходе которого человек вырабатывает определённые отношения и ценности и приобретает навыки и знания под воздействием обучения, «ресурсов своего окружения» и своего повседневного опыта [4, с. 24]. Соответственно, при последовательной смене обучающих состояний субъект обучения приобретает новые знания, обогащает свой опыт, проживая некоторые жизненные ситуации, однако в определении данного термина автор не говорит о присутствии развлекательного контента в составе процесса обучения.

Все вышеизложенные термины и понятия описывают инновационное обучение, которое сильно отличается от традиционной образовательной парадигмы. Таким образом, первая часть понятия «эдьютейнмент», несомненно, раскрывается, в то время как вторая часть данного понятия разными авторами понимается по-разному: это и игра, и цифровой контент, и творчество и проживание задаваемых ситуаций. Соответственно, чтобы разрешить сложившиеся противоре-

чия является целесообразным обратиться к первоисточникам и проанализировать аутентичную научную литературу.

Ян Ванг определяет «эдьютейнмент» как «место», где дети могут наслаждаться тем, что изучают посредством звуков, видео, текстов и изображений [9, с. 10]. Используя слово «место», Я. Ванг указывает на особую роль, отведённую развлечению в образовательной деятельности. Автор полагает, что главная цель «эдьютейнмента» в том, что он помогает разнообразить процесс получения знаний развлечением, то есть теория смешивается с образовательными целями и средствами, жизненными ценностями и дает возможность «представления опыта и развлечений через созидание. Однако стоит отметить, что, по мнению автора, «эдьютейнмент» охватывает лишь малую часть образовательного процесса, он лишь помогает разнообразить обучение, не требуя преобразования традиционной модели обучения.

Микела Эддис считает, что «эдьютейнмент» – это специфическая деятельность, основанная на «одновременном обучении и удовлетворении собственного любопытства». Обучение или получение информации – это результат взаимодействия между субъектом (учащимся) и объектом (продуктом, событием, мыслью, личностью). «Эдьютейнмент» отличается от традиционной схемы обучения тем, что в данном случае субъект принимает активное участие в получении информации, высказывает личные предпочтения, характеризующиеся субъективной реакцией. Объект, в свою очередь, не статичен. Он находится в движении, передавая ученику частично информацию, частично развлекательный контент [5, с. 1–3].

Роб Донован подразумевает под «эдьютейнментом» педагогическую стратегию, основанную на намеренном «соединении социального заказа с развлекательным механизмом» для быстрого достижения определённых целей, поставленных социумом [6, с. 335]. Автор считает, что «эдьютейнмент» является эффективным для получения большего количества информации большим количеством людей за короткий период времени, при чем презентация потенциально страшных тем происходит в несерьёзной манере. Таким образом «эдьютейнмент» выступает в качестве доминирующей деятель-

ности, охватывающей длительный период времени и способствующей достижению сложных целей при эффективном использовании имеющихся ресурсов, что, несомненно, требует преобразования традиционной модели обучения.

Эдьютейнмент вобрал в себя самое лучшее со смежных областей знаний, таких как педагогика, психология, информатика и т. д. К основным коммуникативным теориям, на которых строится эдьютейнмент, можно отнести:

- теорию убеждения Петти, так как психологические составляющие (импровизация, проживание, релаксация, рефлексия) влияют на ответ человека на послание, а степень убедительности данного послания зависит от количества и качества аргументов и формы их сообщения;

- теорию социального научения Бандуры, исходя из которой, поведение человека регулируется сложной корреляцией внешних и внутренних факторов, являющихся отличным стимулом, порождающим незамедлительную реакцию;

- теорию диффузии Роджерса, по которой любая новая идея никогда не охватывают группу людей целиком за одинаковый отрезок времени, а постепенно просачивается через различные каналы коммуникации, проходя через определённые этапы (внимание, интерес, оценка, принятие, подтверждение);

- концепцию коллективного бессознательного Юнга, которая допускает существование инстинктов и, исходя из которой, деятельность отдельных индивидов весьма подвержена влиянию инстинктов совершенно независимо от рациональных мотиваций разума.

Эдьютейнмент также основан на таких педагогических принципах как:

- принцип связи теории с практикой, так как правильно поставленное обучение и воспитание вытекает из самой жизни и неразрывно с ней связано как через источник знаний, так и через сам результат;

- принцип последовательности, так как человек только тогда обладает информацией и знаниями, когда он владеет системой четко взаимосвязанных понятий, последовательность которых была определена внутренней логикой учебного материала и познавательными возможностями самих учащихся;

- принцип доступности, так как доступность обучения определяется возрастными и индивидуальными особенностями учащихся, организацией учебного процесса, применяемыми методами обучения и т. д.

Ханафизан Хуссейн считает, что «эдьютейнмент» связан с такими науками как педагогика, психология, информатика. Автор считает, что для того, чтобы снять трудности в обучении для учащегося, необходимо его мотивировать и постараться учесть возникающие психологические потребности, для этого преподаватель должен быть экспертом в своей области, мастерски владеть современными технологиями в обучении и привлекать нетрадиционные средства обучения, например, такие как игра, опора на положительный личностный опыт – проживание определённых жизненных ситуаций [7, с. 1082].

Проанализировав определения, данные зарубежными авторами, мы пришли к выводу, что, несмотря на различное словесное оформление, все они видят понятие «эдьютейнмент» практически одинаково – это обучение и развлечение. «Эдьютейнмент» – это современная педагогическая инновация, которая основывается на визуальном материале, повествовании, современных психологических приёмах, игровом формате, современных информационных и коммуникационных технологиях, более информативных и менее дидактических методах преподавания, целью которой является максимальное облегчение анализа событий, поддержание эмоциональной связи с объектом обучения, привлечение и длительное удержание внимания обучающихся. Получается, что основной целью эдьютейнмента является передача знаний, взглядов, опыта или навыков. Однако, для успешной передачи, получения и усвоения информации необходимо:

- 1) побудить учащихся обратить внимание на изучаемое явление, вызвать их интерес, побудить принять активное участие в процессе приобретения знаний;

- 2) во время самого процесса приобретения знаний, необходимо доставить учащимся удовольствие, полностью занять их и отвлечь их от сторонних мыслей или переживаний;

- 3) и в конечном итоге, сильно заинтересовав учащихся, заставить их целиком отдать себя занятию или идее.

Следовательно, «эдьютейнмент» – это не просто обучение и развлечение, это привлечение, обучение, развлечение и увлечение при помощи разнообразных средств обучения и с учетом определённых психологических потребностей учащихся.

Библиографический список

1. Гнатюк О. Л. – М.: КНОРУС, 2010. – 256 с.
2. Зиновкина М. М. Педагогическое творчество / модульно-кодое учебное пособие. – М.: МГИУ, 2007. – 258 с.
3. Попов А. В. Маркетинговые игры. Развлекай и властвуй. – М.: Манн, Иванов, Фербер, 2006. – 320 с.
4. Феклистов И. Пособие по образованию в области прав человека с участием молодежи. – London: Council of Europe, 2002. – 478 с.

5. Addis Michela New technologies and cultural consumption // Edutainment is born. – Bocconi: Bocconi University – Marketing Department, 2002 – P. 1–13.

6. Donovan Rob, Henley Nadine Principles and Practice of Social Marketing, an International Perspective. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – p. 504.

7. Hanafizan Hussain A Conceptual Framework for Edutainment // Informing Science. – June 2003. – Volume 6 – p. 1077–1083.

8. Wang Yan. Edutainment technology – a new starting point for education development of China // Section T1B-5, 37th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, October. – Milwaukee: WI, 2007. – p. 10–13.

Суботьялов Михаил Альбертович

Кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», subotyaltov@yandex.ru, Новосибирск

Дружинин Владимир Юрьевич

Ассистент кафедры нормальной физиологии ГБОУ ВПО «Новосибирский государственный медицинский университет», edenmoony@mail.ru, Новосибирск

МЕДИЦИНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ТРАДИЦИОННОЙ АЮРВЕДИЧЕСКОЙ МЕДИЦИНЕ

Аннотация. В современных условиях традиционная аюрведическая медицина может сыграть важную роль в понимании образования в целом и медицинского образования в частности. В статье описываются требования, предъявляемые к подготовке врача с точки зрения Аюрведической медицинской традиции. Делается акцент на критериях, которые предъявляются к кандидату на обучение. Большое внимание уделяется требованиям к преподавателю.

Ключевые слова: история медицины; аюрведическая медицина; медицинское образование.

Subotyaltov Mikhail Albertovich

Candidate of biological sciences, associate professor of anatomy, physiology and life safety FSBEI HPE «Novosibirsk State Pedagogical University», subotyaltov@yandex.ru, Novosibirsk

Druzhinin Vladimir Yuryevich

Assistant of department of normal physiology SBEI HPE “Novosibirsk State Medical University”, edenmoony@mail.ru, Novosibirsk

TRAINING OF PHYSICIANS IN TRADITIONAL AYURVEDIC MEDICINE

Abstract. In modern times traditional Ayurvedic medicine can play the key role in understanding of education as a whole and especially medical education. Some demands to training for physician in point of view of Ayurvedic medical tradition are described. Claims to candidate for physician and teacher of medicine are described too.

Keywords: history of medicine; Ayurvedic medicine; medical education

Сегодня во всем мире идет осмысление того, каким должно быть медицинское образование, каковы его миссия, роль и место в укреплении здоровья населения. Ведь цель медицинского образования – раскрытие творческого потенциала и возможностей самореализации личности врача на благо всего общества [2]. Безусловно, в настоящее время необходимо модернизировать медицинское образование и для этого есть все возможности. При этом важно сохранить и развить то лучшее, что было заложено в отечественном медицинском образовании великими российскими врачами и педагогами Н. И. Пироговым, С. П. Боткиным и многими другими.

Отдельным важным направлением современной высшей школы является меди-

ко-биологическое образование педагогов. Это связано с возрастающей ролью учителя в сохранении, укреплении и формировании здоровья учащихся, которое за последние десятилетия прогрессивно ухудшается [1]. Поэтому многие формируемые компетенции будущего врача и учителя, несомненно, должны иметь общие корни. В этом аспекте изучение педагогического наследия разных традиций позволяет почерпнуть то лучшее, что было сохранено в веках и эффективно для применения в наши дни.

На протяжении всей истории аюрведическая медицина оказывала и продолжает оказывать большое влияние на развитие медицины в различных регионах земного шара [4]. В последние годы в обществе заметно

вырос практический интерес к традиционной и, в том числе, к аюрведической медицине. Сегодня мы получили возможность обратиться к этим древним медицинским знаниям, способным повлиять на решение проблем современного общества в целом и медицины в частности. В связи с вышесказанным, выявление и изучение информации о медицинском образовании в аюрведической традиции является актуальным и востребованным в современном обществе.

Важность обретения знания, являющегося целью образования, многократно подчёркивается в письменных источниках Древней Индии. Мудрец Чанакья (IV–III в. до н. э.) говорит (Чанакья-нити, 4. 5): «Настоящее знание подобно корове желаний, оно приносит плоды круглый год. Как мать оно питает в странствии по жизни. Поэтому образование – скрытое сокровище» [9, р. 38]. В Артхашастре говорится: «Во все времена почитались образованные, умные, мужественные, благородные и добродетельные мужи» [5, 98 с.]. О получении знания говорит и «Чарака-самхита», один из главных аюрведических текстов, сложившийся к I–II в. н. э. В нём сказано (1. 0.84): «Все несчастья человечества коренятся в невежестве, а всё развитие и счастье – в незамутнённом знании» [10, р. 132]. Поэтому качества учителя и ученика, необходимые для образовательного процесса, так подробно изложены в классических аюрведических трактатах.

Великий врач Сушрута описывает в своём труде «Сушрута-самхита» (IV в. н.э.) качества молодого человека, выбравшего своей специальностью лечение людей. Он пишет (1.2.3), что «для посвящения в медицинское знание должен выбираться человек, рождённый в одном из трёх высших сословий, подходящий по возрасту, родившийся в хорошей семье, имеющий склонность к учению, сильный, энергичный, удовлетворённый, разумный, контролирующий себя, обладающий хорошей памятью, интеллектом, храбростью, чистым умом и телом, обладающий ясным пониманием предмета и разумением в выбранной профессии» [6, р. 16]. Все эти качества способствуют обретению знаний.

В более современных текстах [8] мы также встречаем подобные описания. Так, в трактате «Шодашангахридаи» (1. 19–22)

сказано, что ученик должен быть любознательным, свободным от нечистоты, покорным, смиренным, дисциплинированным, знающим санскрит, философию, грамматику. У него должно быть хорошо сложенное и крепкое тело, стойкость, острый разум, мягкая речь, простота и совершенно здоровый ум.

Процесс подготовки квалифицированного врача начинался с самоанализа. Разумный претендент взвешивал все достоинства и тяготы будущей профессии, её возможные последствия, сообразность времени и месту, и если находил себя пригодным, то первым делом выбирал текст, который будет изучать [3]. Чарака говорит (3.8.3): «В обществе существуют различные медицинские трактаты, среди них ученик должен выбрать наиболее прославленный, используемый выдающимися и мудрыми людьми, в котором заключено много смысла, уважаемый научными авторитетами, доступный разуму и подходящий для всех типов учеников (от посредственных до самых развитых), свободный от лишних повторений и переданный по ученической преемственности. Он должен иметь хорошо составленное введение, обсуждение и заключение, иметь твёрдую научную основу, быть свободным от низких или трудных для восприятия слов, <...> быть легко воспринимаемым и снабжён иллюстрирующими примерами. Такой трактат подобен ярко сияющему солнцу, он освещает весь предмет изложения, разгоняя тьму невежества» [7, р. 351]. Так описывается идеальный трактат-учебник по аюрведической медицине.

Поскольку сами тексты лаконичны, их изучают вместе с комментариями, составленными искусными знатоками. Например, самый известный комментатор «Чарака-самхиты» – Чакрапани Датта (XI в.), автор трактата «Аюрведа-дипика». Текст «Чарака-самхита» сам по себе является комментарием на тексты врача Атрейи, которые в свое время были собраны, записаны, а возможно, и прокомментированы Агнивешей. В системе «текст-комментарий» исходные научные факты с течением времени дополнялись все новыми пластами истолкования, которые век за веком составляли выдающиеся врачи своего времени, тем самым передавая будущим поколениям свой опыт. Это позволяло традиции развиваться и меняться в соответ-

ствии с изменениями окружающей среды.

В традиции изучение аюрведы происходит по ведическому методу: заучив текст наизусть, ученик прорабатывает комментарий к нему, после чего осваивает дополнительные толкования и практические рекомендации наставника. Долгое время ведические тексты не записывались и существовали только в памяти носителей знания. Ведическая система обучения хорошо подходит для изучения аюрведической медицины, поскольку содержание медицинской науки огромно, а возможности человеческого ума не беспредельны: даже в момент острой нужды мы способны воспроизвести в памяти лишь ограниченный объем информации. Осматривая пациента и ставя диагноз, аюрведический врач – повторяет про себя тексты, относящиеся к данному заболеванию и методам его лечения, и в его памяти всплывает все, что было связано с ними в процессе обучения, открывая ему доступ ко всем уместным в данном случае сведениям [3]. Это – эффективный метод индексирования информации.

Выбрав трактат, ученик приступал к поискам квалифицированного мастера, который мог бы научить его понимать смысл этого текста. В «Чарака-самхите» (3.8.4) перечисляются требования к преподавателю медицины. Такой врач имеет глубокое знание предмета, убежденность в его истинности без каких-либо сомнений. Он обладает не только теоретическим, но и практическим знанием медицины, приобретённым на собственном опыте, позволяющим оценивать пользу или вред разных методов лечения. Умеет применять различные практические методы лечения и очищения организма. Имеет такие качества как доброта, дружелюбное отношение ко всем. Доводит до совершенства навыки работы своими руками и обладает знанием работы с медицинским инструментарием при операциях на брюшной полости, глазах и т. д. Имеет все органы чувств, которые не являются поврежденными. Действует обдуманно, не причиняя вреда другим. Знает конституциональную природу людей, как излечить больных и сохранить здоровье здоровых на основании этого знания. Не будет лечить людей, не узнав прежде их склонности и привычки в образе жизни (питании, режиме дня и т. д.), свободен от

тщеславия, зависти, гнева, очень терпелив, по-отечески относится к ученикам, способен дать правильное понимание [7]. Говорится, что учитель, обладающий такими качествами, передаёт своё знание ученику в короткий срок, как дождевое облако способствует появлению хорошего урожая из пригодной земли.

Как только ученик утверждался в выборе учителя, наступала очередь преподавателя устроить ему экзамен. В течение шести месяцев испытательного срока учитель выявлял сильные и слабые стороны ученика и должен был убедиться в том, что он миролюбив, имеет благородной природы, настойчив, разумен, предан истине, мягок и скромнен: что он свободен от эгоистичных устремлений, раздражительности, алчности и лени; что он чист, ловок, обходителен, обладает целеустремленностью в поисках знания, искренне желает процветания всем живым существам, способен в точности следовать требованиям учителя, и предан своему наставнику. Если учитель находил ученика достойным, то ученик проходил посвящение, давая обет на всю жизнь. Он известен как «клятва Чараки».

Таким образом, с самого начала отношения «учитель-ученик» строились на основе взаимности. Прежде чем довериться друг другу, учитель и ученик устраивали друг другу испытания. Когда же начиналась учеба, они учились друг у друга: с каждым новым учеником учитель все глубже постигал науку о людях и человеческой природе. Связь между учителем и учеником в древности была значительно теснее, чем в наши дни, когда обучение превратилось в предмет коммерции. В прошлом от ученика требовалось уважать своего учителя, как собственных родителей. Нередко ученик жил в доме своего наставника как один из его детей. Слово, обозначающее школу учителя, *гу-рукула*, буквально переводится как «семья учителя» [3]. В согласии с традицией, обучение было бесплатным, однако по истечении многолетней учебы ученик должен был принести учителю подношение – «*дакишина*», любой дар, который бы учитель ни попросил за переданные знания.

Глубокие эмоциональные взаимоотношения, связывавшие учителя и ученика, облегчали передачу знания и в то же время не

позволяли ученику растрачивать свое время на бессмысленные занятия. Строгую, но исполненную любви дисциплину, которую устанавливал учитель, ученик принимал с гораздо большей легкостью, чем, если бы они были навязаны безличным авторитетом. Дисциплина подавала ученику пример любящей твердости, с которой врач должен относиться к своим пациентам.

Процесс обучения проходил следующим образом. Ученик читал вслух текст и комментарий к нему, а преподаватель разъяснял затруднительные моменты и передавал секреты мастерства. Время от времени ученики собирались вместе с учителем и задавали вопросы. Учитель, отвечая на них, приводил различные точки зрения, которых в прошлом придерживались авторитеты в этой области, а в завершение разъяснял ту точку зрения, которую сам считал наиболее близкой к истине. Практиковались также своего рода семинары, на которых эксперты обсуждали какие-либо частные проблемы. Иногда между сторонниками разных подходов организовывались дебаты. Дебаты помогали обучающимся лучше усвоить законы риторики и тем самым углубить понимание внутренних закономерностей в определенном предмете. Кроме того, дебаты давали возможность узнать что-то новое от своих оппонентов. Победа в дебатах означала рост репутации. Такие дискуссии проводились в соответствии со строгими правилами и включали, как и современные дебаты, перечисление ошибок, которые допустил оппонент в своих выводах.

Дебаты считались полезными для воспитания пытливых умов, готовых восстать против догмы, не находящей обоснования в фактах: научная медицинская система может быть построена только на логически обоснованных выводах. По словам Чараки (1.30.75), шарлатаны ведут себя как животные, которые среди слабых иногда играют роль волка, но как только встречаются настоящего волка, ретируются в своё истинное положение. Подобно этому, глупец, жонглируя словами, устанавливает своё авторитет среди глупцов, но становятся разоблаченными перед лицом истинного авторитета [10]. Чтобы разоблачить невежество шарлатанов, в дебатах допускалось рассмотрение и досужих вопросов, не влекущих за собой никакой практической пользы. Но как пре-

достерегал своих собратьев – учёных великий врач Атрейя после одного из диспутов: «Истину трудно обрести, отстаивая мнения в дебатах. Те, кто выдвигает аргументы и контраргументы, считая каждый аргумент последней истиной, не сумеют прийти к какому-либо заключению, все время двигаясь по кругу, подобно человеку, сидящему на ободке масляного пресса. Отступившись от словесной битвы, обратите свой ум на внутреннюю суть» [3, с. 37].

Вместо того чтобы слепо следовать обычаям прошлого, врач должен мыслить самостоятельно, используя традицию как трамплин для прыжка в новые сферы исследования. Высшая ответственность, возложенная на врача, – здоровье его пациентов, и первой его обязанностью должно стать неутомимое стремление открывать для себя новые теоретические подходы и терапевтические приемы. Прибегая к аюрведической метафоре «птица» медицины нуждается в двух крыльях: теории и практике. Понять принципы, лежащие в основе традиции, а затем достигнуть совершенства в практическом их применении – означает обрести два «крыла», овладеть двумя измерениями знания [6]. Третье измерение, «хвост», который направляет движение «птицы» сквозь воздушные потоки, – это те отношения, которые ученик устанавливает со своим учителем и которые должны стать образцом его будущих отношений с пациентами [3]. С течением времени и по мере того, как новоявленный «птенец» накапливает свой собственный опыт, эти три измерения знания развиваются, набирая зрелость, до тех пор, пока не обратятся в мастерство.

Таким образом, в аюрведической медицинских источниках подробно описаны требования, предъявляемые к кандидату на звание врача и к преподавателю, обучающему медицинской науке. Также описан процесс обучения медицине. Эти знания не теряют своей актуальности и в наше время и могут быть востребованы не только для подготовки врача, но и в педагогической науке в целом. Можно выделить такие особенности педагогического процесса, как акцент на личностных качествах, определяющих квалификацию не только учителя, но и ученика, необходимых для образовательного процесса. А также тесное взаимодействие учитель-

ученик, лишённое коммерции и формальности, способствующее лучшему усвоению знания и развитию морально-этических воззрений врача, что является необходимым условием этой профессии. Изучение педагогического наследия традиционной аюрведической медицины может также принести большую пользу в сфере медико-биологического образования учителей.

Библиографический список

1. Гиренко Л. А., Рубанович В. Б., Айзман Р. И. Морфофункциональное развитие мальчиков в условиях общеобразовательной школы // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 3. – С. 154–167.
2. Сагитова Г. Р., Каменева О. П. Внешняя и внутренняя культура врача – поиски решений // Астраханский медицинский журнал. – 2009. – № 1. – С. 93–98.
3. Свобода Р. Э. Аюрведа: жизнь, здоровье, долголетие. Пер. с англ. – М.: Саттва, 2003. – 384 с.
4. Сорокина Т. С. История медицины: учебник для студ. высш. мед. учеб. заведений. – 9-е

изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 560 с.

5. Чанакья Пандит. Афоризмы / Составитель В. К. Субраманиан. – 2-е изд., испр. – М.: Философская книга, 2007. – 112 с.

6. An English translation of The Sushruta Samhita by Kaviraj Kunja Lal Bhishagratna, vol. 1. – Calcutta: No. 10, Kashi Ghose's Lane, 1907. – 571 p.

7. Caraka-samhitā. Agniveśa's treatise refined and annotated by Caraka and redacted by Dridhabala. Text with English translation. Editor-translator prof. Priyavrat Sharma. Vol. 1. Varanasi: Chaukambha Orientalia, 2001. – 544 p.

8. Sharma P. V. Essential of Āyurveda: text and translation of Shodaśāṅgahṛdayam. – Motilal Banarsidass Publ., 1998. – 296 p.

9. Swami Jagdishwaranand Saraswati. Chanakya Niti. – New Delhi: Subodh Pocket Books, 1987. – 176 p.

10. The Caraka Samhita. Vol. 1. Edited And Published In Six Volumes With Translations In Hindi, Gujarati And English By Shree Gulabkunverba Ayurvedic Society. – Jamnagar, India, 1949. – 625 p.

Токмашева Юлия Владимировна

Преподаватель кафедры государственного и муниципального управления Кузбасского государственного технического университета имени Т. Ф. Горбачева», tokmasheva@rambler.ru, Кемерово

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ И ПРАВОВОЙ АСПЕКТЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. На основе анализа современной институциональной среды, нормативно-правовой базы высшего профессионального образования выявлены: отсутствие четко сформулированного понятия «качества образования», а также основные проблемы его обеспечения, предложены авторское понимание качества и соответствующие изменения в Закон РФ «Об образовании».

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, качество, институциональная среда.

Tokmasheva Julia Vladimirovna

Lecturer of the Department of state and municipal management of the Kuzbass state technical University named TF. Gorbachev», tokmasheva@rambler.ru, Kemerovo

INSTITUTIONAL AND LEGAL ASPECTS OF MAINTAINING QUALITY EDUCATION

Abstract. On the basis of the analysis of the modern institutional environment, is standard-legal base of the higher vocational training are revealed: absence of accurately formulated concept of “quality of formation», and also the basic problems of its maintenance, are offered author’s understanding of quality and respective alterations in the Law of the Russian Federation «About formation».

Key words: The higher vocational training, quality, the institutional environment.

Вопросы качества образования остаются традиционно актуальными. Конституция РФ, гарантируя право каждого на образование, разрешает исключительно вопросы доступности и обязательности образования, а также пределов государственного регулирования. Принципы государственной политики в области образования законодательно определены [4]. Обращает на себя внимание отсутствие среди них ключевого понятия «качества образования», которое таким образом, не является приоритетом и общим принципом государственной политики в этой сфере. В то же время, названные выше законодательные акты наделяют государственные органы полномочиями по федеральному государственному контролю качества образования (ст. 38 Закона «Об образовании»). Обратим внимание – не *по обеспечению*, а именно *по контролю*. Однако понятие «качество образования» нормативно не закреплено, а его критерии остаются дискуссионными.

В 2011 г. в Закон «Об образовании» были внесены изменения, согласно которым под федеральным государственным контролем качества образования стала пониматься деятельность, направленная на оценку соответствия содержания и (или) качества подготовки обучающихся и выпускников образовательного учреждения... требованиям федеральных государственных образовательных стандартов или федеральным государственным требованиям посредством проведения проверок качества образования и принятия предусмотренных законодательством РФ мер по пресечению и (или) устранению выявленных нарушений требований федеральных государственных образовательных стандартов или федеральных государственных требований» [4]. Указанная поправка не внесла ясности, указав на «оценку соответствия *содержания и (или) качества* подготовки обучающихся...». Таким образом, содержание и качество были разделены, а право оценки качества предо-

ставлено исключительно органам исполнительной власти. Кроме того, осталось неясным, что означает полное соответствие стандартам: соответствие *содержанию* или *качеству* образования. «Контролерам» (органам исполнительной власти), не имеющим четких критериев для оценки качества образования будет сложно «пресекать и устранять выявленные нарушения». Они могут традиционно делать это на свое субъективное усмотрение, усугубляя, таким образом, коррупциогенную составляющую образовательной среды.

В международных документах понятие «качество образования» также весьма расплывчато рассматривается как многомерная концепция, охватывающая все его функции и виды деятельности: учебные и академические программы, научные исследования и стипендии, обеспечение кадрами, а также обучающихся, здания, материально-техническую базу, оборудование, работу на благо общества и академическую среду [2, с. 233]. Четких характеристик качества образования для каждого вида деятельности не выявлено.

Не существует четких дефиниций и в новейших концептуальных документах. В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» предусмотрена лишь «современная система оценки качества образования, которая должна обеспечивать нас достоверной информацией о том, как работают и отдельные образовательные учреждения, и система образования в целом». Отметим характерную для нормативных актов закономерность – ставится перспективная задача не обеспечивать качество, а лишь оценивать, «мониторить» его. Такая постановка вопроса выглядит более чем странной, так как оценки качественному состоянию отечественного образования в последние десятилетия даются традиционно низкие, но от этого, при наличии «контроля» и «диагностики» ничего (кроме роста применения информационно-коммуникационных технологий), не меняется.

Перспективу развития образования в целом определила Федеральная целевая программа развития образования (ФЦП), которая является организационной основой государственной политики РФ в области образования. Концепция новой ФЦП «стратегической целью государственной политики

в области образования» провозгласила «повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина» [4]. Расшифровка понятия «качественное образование» в программе отсутствует, и акцент на нем не делается. Из документа следует, что приоритет в реализации государственной политики в данной сфере однозначно отдан повышению доступности образования, что в мировой практике однозначно коррелирует с социально-экономическим равенством (неравенством), доступностью образования для социально незащищенных слоев населения, национальных меньшинств и т. п. Такое понимание следует и из ст. 43 Конституции РФ, где применены и взаимоувязаны понятия «доступности и бесплатности». В этом смысле прослеживается преемственность с Конституциями СССР, которые (ст. 45 (1977 г.) и ст. 121 (1936 г.) обеспечивали исключительно бесплатность и всеобщность образования.

Сегодня при расширении платного образования, проблема равенства в образовании, безусловно, актуальна. В этом смысле задача обеспечения доступности уже ставилась в предыдущей ФЦП развития образования, действовавшей до 2010 г. Каковы результаты? На сегодня, по официальной оценке, в российском образовании сложились тенденции и подходы к созданию условий, обеспечивающих качество и доступность образовательных услуг. Не трудно сделать вывод об отсутствии, как доступности, так и качества. В наличии лишь «тенденции и подходы», да и те сформировались лишь к «созданию условий, обеспечивающих качество». Напрашивается вывод о том, что в данном направлении мы находимся на дальних подступах к качественному образованию, что собственно разработчики Концепции новой ФЦП развития образования до 2015 г. не отрицают: «уровень развития отечественного образования пока не соответствует требованиям инновационного социально ориентированного развития страны» [6].

Анализ современной педагогической и социологической литературы [1; 3] показал редкое единодушие авторов в текущих оценках состояния качества образования. Если судить по всей совокупности имею-

щихся публикаций, качество образования большинства учащихся и студентов ухудшилось. Контрольная деятельность надзорного органа не имеет общественно значимого видимого результата. В этой связи выглядит политически выверенным, но нелогичным построение приоритетов в новой ФЦП, где к первоочередным задачам относятся обеспечение инновационного характера образования, формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях.

Таким образом, качество формируется само, а надзорный орган его лишь замеряет и оценивает, не имея при этом четко разработанных критериев, которые могут быть как самостоятельными, так и агрегироваться в синтетический показатель (совокупная оценка работодателем, обучающимся, преподавателем), как это предлагается в современной западной литературе [2, с. 27–28]. Такой показатель необходим не только для отчетов органов исполнительной власти, осуществляющих контроль в сфере образования. Насущная потребность определения параметров качества определяется также и тем, что в современных условиях образование – это в значительной степени платная услуга, на обеспечение качества которой (и ответственности за не обеспечение) распространяются нормы гражданского и административного законодательства.

Пока, система объективных оценок с привлечением институтов гражданского общества, сформирована лишь для юридических вузов. В соответствии со ст. 49 Закона «Об образовании» государство вправе в случае некачественной подготовки выпускников предъявить образовательному учреждению иск по возмещению дополнительных затрат на переподготовку этих выпускников в других образовательных учреждениях. Предъявление иска понятно в отношении негосударственного образовательного учреждения, тогда как в отношении государственного это будет иск государства самого к себе. Кроме того, как защищены обучающиеся в учебных заведениях, не имеющих государственной аккредитации?

Законодательство не предусматривает и права самого студента требовать в каком-ли-

бо виде компенсации за некачественное образование. Он вправе подать иск по поводу некачественного образования на основании ст. 723 ГК РФ (Ответственность подрядчика за ненадлежащее качество работы), ст. 739 ГК РФ (Права заказчика в случае ненадлежащего выполнения или невыполнения работы по договору бытового подряда) и ст. 29 Закона «О защите прав потребителей» (права потребителя при обнаружении недостатков выполненной работы (оказанной услуги) [6]. Однако при отсутствии на законодательном уровне критериев качества образовательной услуги, механизма ее определения и размера ответственности, – удовлетворение таких исков обучающихся маловероятно.

Привлечь вуз к ответственности за некачественное образование возможно только в том случае, если такая ответственность прописана в договоре на оказание возмездных образовательных услуг. Данный договор относится к категории договоров присоединения и обучающийся не вправе настаивать на включение в него каких-либо особых условий, что вполне устраивает вузы. П. 2. ст. 29 ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» предусматривает, что высшее учебное заведение самостоятельно решает вопросы по заключению договоров, определению обязательств и иных условий, не противоречащих законодательству РФ и уставу данного высшего учебного заведения. Очевидно, что вузу не выгодно прописывать в договоре дополнительные и конкретные обязательства по качеству подготовки.

Таким образом, студенты, получающие бесплатное образование фактически не имеют никаких рычагов воздействия на качество своей подготовки.

Полагаем, что для защиты прав и законных интересов студентов (потребителей образовательных услуг) основания и меры ответственности вуза за качество обучения должны быть конкретизированы в законодательстве об образовании. Иного пути нет, так как деятельность вуза по предоставлению платных образовательных услуг по своей сути – предпринимательская деятельность, обусловленная договором, за неисполнение которого предусмотрена гражданско-правовая ответственность. Более того, помимо возмещения имущественного

вреда вуз обязан (при наличии вины вуза) компенсировать потребителю образовательных услуг и причиненный моральный вред (ст. 15 Закона «О защите прав потребителей»). На практике перспектива таких исков ничтожна и не только по причине отсутствия критериев понятия «качества» и механизмов его определения.

Предложенные изменения, по нашему мнению, создадут основу, для перехода от диагностики и контроля качества к его обеспечению.

Библиографический список

1. Вроейнстийн А. И. Оценка качества высшего образования. Рекомендации по внешней оценке качества в вузах. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2000. – С. 27–28.
2. Всемирная Декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. Париж. 9 октября 1998 г. // Сборник документов, касающихся международных аспектов высшего образования/ сост. Е.В. Шевченко. – СПб.: Оракул, 2000. – С. 233.
3. Герасимова Е. Мина вузовского действия// Независимая газета. 2008. — 17 декабря.

4. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1 (в ред. от 18.07.2011 N 242-ФЗ) (ст.2); Федеральный закон от 22.08.1996 № 125-ФЗ (ред. от 06.10.2011) «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/popular/edu/43_1.html

5. Закон РФ от 07.02.1992 № 2300-1 (ред. от 18.07.2011) «О защите прав потребителей» (с изм. и доп., на 29.09.2011). [Электронный ресурс]. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=131617>

6. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы. Утв. распоряжением Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 163-р. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070647/>

7. Перечень поручений Президента РФ Правительству РФ по итогам заседания Комиссии при Президенте РФ по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике 31 августа 2011 г., 19 сентября 2011 г./ Заседание комиссии по реализации приоритетных нацпроектов и демографической политике 31 августа 2011 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/news/1251>

УДК 159.9+37.0+004

Туранова Лариса Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент, начальник управления информационно-методического сопровождения дистанционного образования КГПУ им. В. П. Астафьева, turanova@yandex.ru, Красноярск

Стюгин Андрей Александрович

Заместитель начальника управления информационно-методического сопровождения дистанционного образования КГПУ им. В. П. Астафьева, astyugin@yandex.ru, Красноярск

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕРНЕТ-СООБЩЕСТВА НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ¹

Аннотация. В статье рассмотрены психологические особенности сетевого сообщества с точки зрения мотивационной теории и теории трансактного анализа, выделены психологические аспекты целенаправленного поддержания мотивации участия в интернет-сообществе.

Ключевые слова: психология интернет-сообщества, сетевое сообщество, образовательный интернет-проект.

Turanova Larisa Mihajlovna

Candidate of Education, Docent, the head of department of information-methodical support of distance Education the KSPU named after V. P. Astafev, turanova@yandex.ru, Krasnoyarsk

Styugin Andrej Aleksandrovich

The assistant chief of department of information-methodical support of distance Education the KSPU named after V. P. Astafev, astyugin@yandex.ru, Krasnoyarsk

THE PSYCHOLOGY OF INTERNET COMMUNITY ORGANIZATION BASED ON A STUDY OF INTERNET EDUCATION PROJECTS*

Abstract: The article deals with the psychological aspects of a network community in terms of motivational theory and the theory of transactional analysis. Psychological aspects of motivation for Internet community participation are discussed.

Keywords: psychology of the Internet community, online community educational web project.

Проектирование сайта сетевых интернет-сообществ как пространства организации деятельности его участников должно быть построено с учетом постоянного целенаправленного поддержания мотивации участия в сообществе и требует рассмотрения психологических особенностей сетевого сообщества.

Рассмотрим специфику организации интернет-сообществ с точки зрения мотивационной теории, основоположником которой является А. Маслоу и теории трансактного анализа Э. Берна.

Модель иерархии потребностей А. Маслоу нашла широкое применение в самых различных научных и практических

¹ Исследование проводится при финансовой поддержке проекта «Сетевое пространство дополнительного образования» №02/12 Программы стратегического развития КГПУ им. В. П. Астафьева на 2012–2016 годы.

сферах деятельности человека. Эта модель занимает важное место в построении теории мотивации и поведения потребителей.

Обратимся к классической иерархической модели потребностей А. Маслоу [2]:

- физиологические потребности;
- потребность в безопасности;
- потребность в принадлежности и любви;
- потребность в признании;
- потребность в самоактуализации.

Очевидно, что начиная со второй «ступени», наличие условий для удовлетворения перечисленных потребностей будет определять привлекательность сетевого интернет-сообщества для личности. Остановимся на комментариях А. Маслоу к отдельным группам потребностей. Рассмотрим условия реализации потребностей в виртуальной среде сетевого пространства.

Очевидно, что для пользователей социальных сетей базовая потребность в безопасности будет реализовываться за счет обеспечения:

- приватности;
- технологической защиты (от вирусов, от доступа к данным своего персонального компьютера и своего пространства на сервере в Интернет);
- стабильности и защищенности выбранной социальной группы.

Обеспечение потребности в безопасности в социальном сетевом сообществе должны быть учтены при построении проектируемой модели сообщества за счет обеспечения механизмов обеспечения для каждого участника:

- возможности управления доступом к личной информации;
- возможности определения групп общения и доступа публикуемой информации для определенных категорий пользователей;
- сохранения приватности личной переписки, групповой переписки в рамках членов группы;
- сохранения приватности журнала истории посещенных страниц, опубликованных в Интернет;
- обеспечения антивирусной защиты в рамках информационного пространства и сервисов;
- соблюдения сформированных для социальной группы правил и норм поведения и общения;

- защищенности выбранной социальной группы в сетевом пространстве от нежелательных участников и нежелательных стилей общения.

Это позволит личности воспринимать пространство сетевого сообщества как безопасное.

Потребность в безопасности является необходимой, но недостаточной для поиска себе подходящего сетевого сообщества. Более актуальной для человека, вступающего в сетевое сообщество является необходимость реализации потребности в признании, в дружбе и любви. На наш взгляд, механизмы реализации указанной потребности в рамках сетевого сообщества могут быть описаны с позиции транзакционного анализа Э. Берна [1] в основании которой лежит представление о трех состояниях «Я» личности человека, которые формируются в процессе общения:

- взрослый;
- родитель;
- ребенок.

Вступая в любое взаимодействие, по Берну, в процессе общения личность человека всегда находится в одном из указанных состояний. При этом «Взрослый» – обдумывает и принимает решения; «Родитель» – дает указания и утверждает что должно быть сделано; «Ребенок» – предъявляет желания, проявляет интуицию, эмоции. Создание сетевого пространства, в котором могут быть реализованы различные транзакции состояния «Я» личности всегда связано с реализацией возможности принимать различные состояния в процессе взаимодействия, отсюда возникает требование к организации сетевого сообщества как к игровому пространству.

Таким образом, видится, что обеспечение потребности в принадлежности, в признании, в дружбе и любви в социальном сетевом сообществе могут быть обеспечены за счет реализации следующих механизмов:

- самопрезентации;
- проявления своей компетентности;
- создания группы и руководства ее деятельностью;
- свободного выбора деятельности и группы;
- заведения друзей;
- выражения отношений и эмоций;
- определения статуса в группе.

Это позволит участнику сообщества гибко выбирать модель поведения, адекватно своим потребностям и состоянию «Я» личности.

Потребность в самоактуализации является высшей потребностью в иерархической модели потребностей А. Маслоу. Потребность в самоактуализации связывают с как можно более полным выявлением и реализацией своих личностных возможностей, потребность в самоактуализации возможно реализовать в поиске себя как личности, формированием и конструированием собственных форм и видов деятельности. Видится, что реализация потребности в самоактуализации возможна в условиях такого сетевого пространства, которое предоставляет гибкие инструменты инициации собственных сообществ и новых форм и способов деятельности.

Таким образом, проектируя сетевое пространство, необходимо предусмотреть для целевой аудитории соответствующую специфичную среду общения, в которой будут заложены механизмы:

- идентификации принадлежности к группе с привлекательным статусом, возможность повышать свой статус в некотором диапазоне;
- фиксации достижений в рамках деятельности сообщества; определения престижных атрибутов признания статуса личности; «конвертации» достижений личности в сетевом сообществе в привлекательные атрибуты успешности в реальном профессиональном сообществе;
- восполнение дефицитов ресурсов для самоактуализации личности; актуализации заложенных в личности потенциалов; регулирования командной организации для достижения более значимой цели.

Приведенные механизмы организации деятельности в интернет-сообществах в той или иной степени реализованы в различных интернет-проектах в России и за рубежом.

В современном информационном пространстве на сегодняшний день сформировалось множество разных социальных сетей. Для удобства выявления эффективных механизмов проектируемого сетевого пространства, необходимо опираться на определенную их классификацию. Разные авторы используют разные основания клас-

сификации социальных сетей, например, Н. А. Семенов выделяет следующие основания классификации [5]:

- по типу;
- по доступности;
- по региону.

При этом, классификация социальных сетей у Н. А. Семенова выглядит следующим образом.

По типу:

- личное общение (Classmates.com);
- деловое общение (LinkedIn);
- развлечения (MySpace);
- видео (YouTube);
- аудио (Last. fm);
- фото (Flickr);
- геолокация (Foursquare);
- покупки (Groupon);
- блоггинг (Tumblr);
- новости (Reddit);
- вопрос-ответ (Answers.com);
- закладки (Delicious);
- виртуальные миры (Second Life);
- тематические (Slashdot).

По доступности:

- открытые (Facebook);
- закрытые (PlayboyU);
- смешанные (VK).

По региону:

- мир (hi5);
- страна (Qzone);
- территориальная единица;
- без региона (InterNations).

А. Прохоров рассматривает социальные сети по характеру взаимодействия акторов (индивидов, общественных групп) [4]. Наиболее популярны классификации социальных сетей по технологическим платформам, соответствующих сайтов социальных сообществ. Приведенные классификации социальных сетей, на наш взгляд, не учитывают психологии организации, существования и развития сетевых сообществ.

Рассмотрим классификацию сетевых сообществ через призму теории мотивации. По реализации доминирующих потребностей акторов, мы выделяем следующие типы сетевых сообществ:

- сообщества приватности, (реализация потребности безопасности);
- сообщества принадлежности (реализация потребности общения, дружбы и любви, признания);

- сообщества личностного роста (реализация потребности в познании, эстетических потребностей, потребности самоактуализации).

- При этом, мотивы участия акторов в сетевом сообществе могут быть разные и входить в группы:

- процессуально-содержательные;
- экстринсивные.

Выделяя в качестве концентратора мотивы и цели участия акторов сетевого сообщества можно выделить следующие их виды:

- развлекательные;
- профессиональные;
- познавательные;
- неформальные (клубные);
- геосоциальные;
- возрастные;
- гендерные;
- коммерческие.

В связи со сложностью мотивационной структуры личности, можно говорить лишь о доминирующих мотивах и потребностях, влияющих на ее участие в конкретном сетевом сообществе. Поэтому вне зависимости от того какое сообщество проектируется: преследующие профессиональные, бизнес или другие цели, при проектировании модели и структуры сетевого сообщества и механизмов взаимодействия акторов сетевого сообщества необходимо создавать условия для реализации различных потребностей участников и предоставлять им гибкие инструменты формирования групп и способов организации деятельности.

Современные технологии коренным образом меняют условия организации взаимодействия субъектов образовательной деятельности в условиях среды образовательного процесса [3; 6]. В Интернет существуют реализованные образовательные проекты, связанные с организацией и созданием сетевых профессиональных сообществ, например:

- сетевое педагогическое сообщество «Интернет-государство учителей» (<http://intergu.ru>);
- сетевое сообщество «Сеть творческих учителей» (<http://www.it-n.ru>);
- сетевой проект «Летописи. ру» (<http://letopisi.ru>);
- сетевого сообщества «Профессионал» информационно-методического центра ГОУ

СПО «Невинномысский агро-технологический колледж» (<http://soprof.ru>);

- сетевое социально-педагогическое сообщество СоцОбраз (<http://wiki.iot.ru>);

- сетевое сообщество педагогов usEdu; (<http://rusedu.net>);

- общероссийское педагогическое экспертное Интернет-сообщество (<http://www.schoolexpert.ru>);

- сетевое сообщество учителей Северо-восточного образовательного округа Самарской области (<http://www.sssvu.ru>);

- сообщество учителей-словесников (<http://wiki.vladimir.i-edu.ru>);

- сайт в помощь завучам (<http://www.zavuch.info>);

- сетевое сообщество «КМ-Школы» (<http://wiki.km-school.ru>);

- Открытый класс. Сетевые образовательные сообщества (<http://www.openclass.ru>).

Рассмотрим на примере некоторых Интернет-проектов примеры реализации механизмов организации деятельности их участников с точки зрения психологии организации, существования и развития сетевых сообществ.

Сетевое сообщество «Профессионал» (<http://soprof.ru/>) Информационно-методического центра ГОУ СПО «Невинномысский агро-технологический колледж»

Рассматриваемый сайт построен с учетом территориальной принадлежности акторов. Проект построен по территориальному признаку, импонирует претензия авторов проекта на формирование сообществ педагогов, работающих в сфере среднего профессионального региона. Привлекательным выглядит оформление сайта. Интерактивная карта Ставропольского края служит дополнительным мотивом интереса и любознательности для его посетителей. Однако, нет возможности для участников проекта создавать собственные группы по интересам и позициям, отсутствуют инструменты для самопрезентации. На сайте работает единственный форум с единственной темой для всех участников проекта. По записям новостной ленты можно сделать вывод, что проект существует не менее трех лет, однако, судя по размещенным на сайте материалам, основная цель проекта – создание сетевого профессионального сообщества не реализована. Проект «Летописи. ру» (<http://letopisi.ru>).

гу/) – действующий на сегодняшний день. Целевая аудитория: школьники, студенты, педагоги вне своей территориальной принадлежности объединяются с целью формирования некой учебной гипертекстовой энциклопедии. Сайт проекта представляет собой познавательную среду с инструментами совместного формирования контента, соответствующего интересам его участников, базирующийся на технологии wiki.

Организаторы проекта предлагают участникам объединиться на основе культуры «дарения», где социальный статус индивида определяется не тем, чем он владеет, а тем, насколько он щедр во взаимоотношениях с другими. За счет чего могут удовлетворяться высшие потребности в самоактуализации. К участию в проекта приглашаются те, кто готов подарить свой труд всем людям не ожидая за него никакого вознаграждения. Стоит заметить, что деятельность, основанная только на указанном подходе, не может быть устойчивой, что подтверждает вялотекущий характер развития проекта: за 6 лет его существования сформирован незначительный образовательный контент. Проект собрал незначительный круг участников его обсуждения. С точки зрения предложенной нами классификации, рассматриваемое сообщество можно отнести по целям к группе сетевых сообществ личностного роста, тем не менее, в проекте не учтены психологические механизмы его реализации: нет групп встреч и общения, не предусмотрены механизмы выражения признания общественного статуса и выражения признательности участникам проекта и др.

Проект «Сеть творческих учителей» (<http://www.it-n.ru>), безусловно, по названию и по содержанию организованной деятельности можно отнести к профессиональному сообществу. Информационная среда проекта, в целом, учитывает психологию сетевых сообществ, в частности, реализованы возможности:

- формирования собственного сетевого сообщества;
- богатый выбор форм и видов деятельности участников в рамках сообщества;
- изменение статуса участника сообщества в группе;
- предусмотрены механизмы нематериального поощрения;

- общения в профессиональной среде
- и др.

Это позволило авторам и организаторам проекта выйти на такие показатели: общее число посещений портала с января 2006 года превысило 50 млн., ежедневно портал посещает около 20 000 педагогов. Однако, на наш взгляд, в данной модели разработчиками проекта не учтены возможности организации сетевого сообщества на принципах игровой деятельности, что обедняет возможности участников и, в целом, снижает эффективность проекта.

Проект «Интернет-государство учителей» (<http://intergu.ru/>), созданный с целью:

- оказания поддержки профессиональной деятельности учителя;
- предоставления возможности самореализации и самоутверждения через совместную сетевую практическую деятельность;
- создания и поддержки новых образовательных инициатив.

Проект направлен на решение задач:

- создание единого информационного педагогического ресурса;
- организация практической деятельности учителей в сети;
- развитие и реализация творческих способностей участников проектов;
- создание инновационного образовательного пространства;
- создание сетевого сообщества творческих учителей;
- разработка и реализация механизма мотивации учителей к образовательной сетевой деятельности;
- создание пространства психологической комфортности учителя.

Проект построен на принципах организации игровой деятельности, при этом механизм организации игровой деятельности дает возможность участникам сообщества находиться в разных транзакциях: Ребенок – Родитель – Взрослый. Например, на «территории» «Педагогический класс» рассматриваемого проекта, предусмотрена возможность выбора позиции (ученик, учитель, родитель, администратор) для поиска выхода из разбираемой ситуации. В структуре проекта реализуются разные типы формирования групп: сообщества приватности; сообщества принадлежности; сообщества личностного роста. В информационной

среде проекта учтена психология сетевых сообществ, например, реализованы возможности:

- формирования собственного сетевого сообщества;
- богатый выбор форм и видов деятельности участников в рамках сообщества;
- изменение статуса участника сообщества в группе;
- предусмотрены механизмы нематериального поощрения, признания, принадлежности к группе;
- общения в профессиональной среде;
- самопрезентации;
- открытия собственной «территории» в «государстве учителей»

За счет чего, в настоящий момент в обществе зарегистрировано более 33000 педагогов России.

Виртуальные сообщества отражают реальные общественные отношения. Понимание этого позволяет авторам утверждать, что теория мотивации и трансактного анализа могут стать основой для объяснения психологических закономерностей и процессов, протекающих в сетевых интернет-сообществах. Особый интерес для разработчиков интернет-проектов представляет поиск механизмов создания условий для эффективной организации сетевого интернет-сообщества.

Предложенная авторами данной статьи монографии классификация сетевых сообществ на основе теории мотивации построена с учетом потребностей, реализуемых участниками сообществ, на наш взгляд, по-

зволяет более точно определить психологические механизмы их организации.

Понимая сложность психологических механизмов организации сетевого сообщества, частично рассмотренных в данной монографии, при проектировании модели сетевого пространства, необходимо учитывать и другие теории социальной психологии.

Библиографический список

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений / пер. с англ. Ярхо А. В. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2001; 480 с. [Электронный ресурс] URL: <http://lib.ru/PSIHO/BERN/games.txt>
2. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / пер. с англ. – 3-е изд. – СПб.: Питер., 2003. – 392 с. [Электронный ресурс] URL: <http://lib.ru/PSIHO/MASLOU/motivaciq.txt>
3. Намаканов Б. А., Расулов М. М. Дистанционное обучение как современная концепция образования. // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 80–88.
4. Прохоров А. Социальные сети и Интернет / Электронный журнал «КомпьютерПресс», ноябрь 2006г. [Электронный ресурс] URL: <http://www.compress.ru/article.aspx?id=16723&iid=776>
5. Семенов Н. А. Все о социальных сетях. Влияние на человека. [Электронный ресурс] URL: <http://secl.com.ua/article-vse-o-socialnyh-setjah-vlijaniye-na-cheloveka.html>
6. Смолянинова О. Г., Туранова Л. М., Овчинников В. В., Стюгин А. А. Модель организации информационной образовательной среды Сибирского региона с использованием электронной библиотеки СФУ. // Сибирский педагогический журнал. – № 12. – 2011. – С. 69–78.

Аликина Елена Львовна

Соискатель кафедры психологии развития Пермского государственного университета, муниципальное образовательное учреждение Усть-Качкинская средняя школа, педагог-психолог, alikinar@rambler.ru, Пермь.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА РИСУНКА В ИЗУЧЕНИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ БЛИЗКОГО ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. Рассматривается проблема обоснованности использования качественных методов в исследовании индивидуальности. Показано, что в качестве одного из методов познания индивидуальности выступает метод рисунка. Результаты исследования особенностей познания матерей об индивидуальности детей в связи с количеством детей в семье показывают, что существуют общие тенденции и специфические различия по основным категориям контент-анализа.

Ключевые слова: социальные представления, познание индивидуальности, качественные методы исследования, контент-анализ.


Alikina Elena Lwowna

Applicant Department of Psychology of the Perm State University, the municipal educational institution school of Ust-Kachka, educational psychologist, alikinar@rambler.ru, Perm.

THE USAGE OF THE METHOD OF DRAWING IN THE RESEARCH SOCIAL NOTIONS ABOUT THE INDIVIDUALITY OF AN INTIMATE MAN

Abstract. The problem of the validity of the use of qualitative methods in the study of personality. It is shown that as one of the methods of knowledge supports the method of pattern individuality. The results of studies of the knowledge of mothers about the identity of children in relation to the number of children in the family show that there are general trends and specific differences in the major categories of content analysis.

Key words: Social representation, the knowledge of individuality, qualitative methods of research, content-analyses.

В контексте проблем познания индивидуальности особый интерес представляет изучение имплицитного знания об индивидуальности. В этой связи актуальным становится вопрос о том, как осуществляется процесс познания индивидуальности наивным субъектом, не обладающим психологическим знанием. В контексте данной проблемы самостоятельной задачей является изучение особенностей познания матерью индивидуальности ребенка. Рассматривая данную проблему, следует отметить трудности методологического плана. Они касаются того, что из целого ряда особенностей необходимо выбрать такие, которые в наибольшей степени отражали бы индивидуальность человека. Использование количественной стратегии при изучении индивидуальности и сосредоточение внимания на стандартизированных методиках исследования оказыва-

ется недостаточным. Возникает потребность в использовании качественных методов исследования в изучении особенностей познания собственной психической реальности и реальности других людей [2]. На необходимость использования качественных методов исследования в изучении феномена познания указывает Г. М. Андреева (2005). Она отмечает, что стратегии исследования должны включать методы «анализа продуктов социального познания», описания элементов социального мира. Отмечая достоинства качественной методологии В. В. Семенова (1998), обращает внимание на то, что качественные методы позволяют изучать качественное отношение респондента к явлению, фиксировать его субъективную ценность, «исходя из социального опыта индивида». Одним из уровней познания индивидуальности является познание

индивидуальности на уровне социальных представлений. Согласно теории С. Московичи социальные представления включают следующие важные компоненты: информацию, или сумму знаний о представляемом объекте, поле представлений, установку по отношению к объекту представлений [5]. Один из компонентов социальных представлений – поле представлений содержит понятия и образы [6]. В связи с этим изучение индивидуальности человека может осуществляться не только в описательно-словесной форме, но и в графической. Соответственно особый интерес в изучении познания своей индивидуальности и индивидуальности других людей представляют графические методы исследования, в частности метод рисунка. Как и прочие проективные тесты, рисуночные методики достаточно информативны, позволяют выявить множество психологических особенностей человека. Они отражают, в первую очередь, неосознаваемые установки человека, его бессознательные импульсы и переживания. Рисунок – это всегда какое-то сообщение, зашифрованное в образах [1]. Рисование как художественное самовыражение настолько открыто, искренне повествует о мире тонкой реальности личности, что образно может быть названо невербальной исповедью [4].

Одной из важных проблем в ходе применения графических методов является проблема обработки и анализа данных. Достаточно распространённой процедурой для обобщения первичного исходного материала является процедура контент-анализа. Необходимо отметить, что контент-анализ графических текстов весьма специфичен. Это обусловлено, во-первых, особенностями репрезентации, отражения в текстах различных внетекстовых реальностей, и, во-вторых, возможным существованием в рисунке нескольких содержательных пластов (образного, символического, знакового) [3]. Критерий надёжности и объективности, полученных при использовании процедуры контент-анализа результатов, обуславливает необходимость подтверждения результатов с помощью методов математической статистики. Применение методов математической статистики позволяет использовать процедуру контент-анализа в качестве важного средства познания индивидуальности человека.

С целью изучения представлений матери об индивидуальности ребенка в связи с порядком рождения детей и количеством детей в семье нами было проведено собственное эмпирическое исследование. Оно проводилось на выборке женщин, имеющих опыт материнства и проживающих в границах одного административного поселения. Выборка была представлена тремя группами респондентов. Первую составили женщины, имеющие одного ребенка (34 человека), вторую группу – женщины, имеющие двоих детей (38 человек), третья группа была представлена женщинами, имеющими троих и более детей. Общее количество обследованных составило 102 человека. В процессе исследования были использованы: метод свободного описания (М. Лалджи), метод ассоциаций, метод Q-сортировки (В. Стефсона), метод рисунка (А. Л. Венгер).

В соответствии с методом свободного описания респондентов просили описать каждого ребенка. В соответствии с методом ассоциации обследуемым предлагалось подобрать ассоциации к словосочетанию «мой ребенок». В ходе метода рисунка респондентов просили нарисовать свою семью, а также на отдельном листе нарисовать своих детей.

Результаты контент-анализа рисунков респондентов были подвергнуты статистической обработке. Анализируя результаты сравнительного анализа представлений матерей об индивидуальности детей, можно отметить, что различия в изображении индивидуальности ребенка выявлены по следующим категориям контент-анализа: размер рисунка, особенности линий, цвет рисунка, вид изображения, изображении частей тела. Так многодетные матери достоверно чаще (28%) изображают младшего ребенка в уменьшенном размере в сравнении с однодетными (7% $\phi=1,79$; $p<0,05$) и двухдетными матерями (8% рисунков, $\phi=1,83$; $p<0,05$), достоверно чаще изображают рисунки четкими линиями. При сравнительном анализе изображений по категории «особенности линий рисунка» между выборками рисунков двухдетных и многодетных матерей прослеживаются прямая зависимость между увеличением порядкового числа ребенка и количеством рисунков, выполненных четкими линиями (67% рисунков младших детей двухдетных матерей и 94% рисунков млад-

ших детей многодетных матерей нарисовано четкими линиями; $\phi=2,06$; $p<0,01$). Более ярко данная тенденция прослеживается при сравнении рисунков первой и третьей группы респондентов. С увеличением порядкового числа ребенка наблюдается значимо большее количество рисунков, выполненных четкими линиями (53% рисунков однодетных матерей и 77%, рисунков старших детей многодетных матерей нарисовано четкими линиями; $\phi=1,67$; $p<0,05$, 89% рисунков средних детей многодетных матерей $\phi=2,66$; $p<0,01$, 94% рисунков младших детей многодетных матерей $\phi=3,32$; $p<0,01$). То есть в представлениях матерей о детях прослеживается изменения. Данные изменения характеризуются тенденцией роста реалистичности, уверенности в представлениях матерей пропорционально увеличению количества детей.

Рисунки, выполненные в цвете, встречаются только у однодетных матерей (16%), что говорит о высокой субъективной значимости представлений о своих детях у однодетных матерей.

В категории «вид изображения» значимые различия присутствуют в подгруппе однодетных матерей в сравнении с двух- и многодетными матерями. Так только 3% респондентов первой группы используют схематическое изображение ребенка, тогда как в двух других группах испытуемых схематические изображения детей встречается значительно чаще (25% при $\phi=2,55$; $p<0,01$ и 22% при $\phi=1,92$; $p<0,05$). Полученные результаты можно интерпретировать как увеличение схематизации представлений у респондентов, в связи с увеличением количества детей в семье.

Полученные результаты показывают, что двухдетные матери чаще изображают своих детей улыбающимися, особенно младшего ребенка (70%). Тогда как респонденты первой и третьей подгруппы чаще изображают детей с нейтральным лицом. Данная тенденция более ярко проявляется в отношении младших детей. Именно в изображении младших детей проявляются значимые различия (47% при $\phi=1,74$; $p<0,05$; 44% при $\phi=2,59$; $p<0,01$). Если интерпретировать улыбку как символ благополучия, то представления двухдетных матерей о детях более оптимистичны, по сравнению с представлениями однодетных и многодетных. Двух-

детные матери также значительно чаще изображают голову ребенка увеличенной (25%). Тогда как респонденты первой и третьей подгруппы изображают детей с пропорциональной головой, не зависимо от порядка рождения (100% при $\phi=3,48$; $p<0,01$ и 100% при $\phi=2,81$; $p<0,01$). Данный факт можно интерпретировать как важность в представлениях для респондентов второй группы интеллектуального фактора каждого ребенка. Значимость интеллектуального фактора незначительно снижается в связи порядком рождения детей.

Во всех трех группах респондентов примерно одинаковое процентное соотношение испытуемых изображают руки полностью. Однако существуют различия в рисунках испытуемых в случае частичного изображения рук. В рисунках 11% однодетных матерей данный элемент рисунка отсутствует полностью, 16% ($\phi=1,83$; $p<0,05$) изображают детей с руками в карманах, что можно интерпретировать как трудности в общении с ребенком. У респондентов второй подгруппы значимо чаще наблюдаются изображения с отсутствием кистей рук (19% при $\phi=2,02$; $p<0,05$ – старший ребенок; 22% при $\phi=2,29$; $p<0,01$ – младший ребенок). По-видимому, уровень трудностей в общении с детьми у двухдетных матерей ниже. В подгруппе многодетных матерей проблемы в общении с детьми минимальны. Таким образом, с увеличением количества детей трудности в общении с детьми снижаются в связи с увеличением материнского опыта.

При изображении ног, также как и при изображении рук, во всех трех группах респондентов примерно одинаковое процентное соотношение испытуемых изображают ноги полностью. Значимые различия наблюдаются в первой группе респондентов. 19% однодетных матерей изображают своих детей без ног ($\phi=2,22$; $p<0,01$). Тогда как респонденты второй и третьей группы при неполном изображении ног чаще не дорисовывают ступни ног. Данный факт подтверждает тенденцию снижения тревожности и расширение поле представлений в связи с увеличением количества детей у респондентов.

Изображение предметов на рисунках респондентов можно интерпретировать как отражение интересов ребенка. Однако изображение предметов на рисунках встречается приблизительно одинаково во всех

подгруппах. Интересы ребенка отражаются респондентами всех групп в равной степени не зависимо от количества детей.

Часть респондентов каждой подгруппы подписывают на рисунках имена детей, однако значимых различий по данному фактору не наблюдается, тогда как прослеживается тенденция к снижению значимости фактора «имя ребенка» в представлениях испытуемых с увеличением количества детей.

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы:

Существуют общие тенденции в познании матерями индивидуальности своих детей. Они проявляются в том, что респонденты всех трех подгрупп выбирают одинаковые инструменты для изображения своих детей. Во всех трех подгруппах встречаются рисунки, на которых дети изображаются частично, т. е. часть женщин имеет неполные представления об индивидуальности детей. На рисунках респондентов встречаются подписанные имена детей, что говорит о тесной ассоциации в представлениях матерей имени ребенка с самим ребенком. Изображение предметов на рисунках рядом с изображением детей говорит о важности в представлениях матерей отражения интересов ребенка.

Для одноплетных матерей ребенок является более субъективно значимым, это проявляется в изображении ребенка увеличенного размера во весь полный лист, в активном использовании цветного изображения. Однако вместе с тем одноплетные матери проявляют большую тревожность, так как рисунки чаще исполняются штриховыми линиями, менее полные и четкие, чаще отражают трудности в общении, так в группе одноплетных матерей значимо чаще изображают детей без нижних конечностей, а руки в карманах или без кистей.

Представления двухдетных матерей являются более оптимистичными (матери чаще изображают улыбки, улыбающееся лицо ребенка), рисунки выполнены четкими линиями, что свидетельствует о большей уверенности двухдетных матерей в сравнении с группой одноплетных матерей. Представления становятся более полными и четкими, менее субъективными, так как на рисунках дети изображаются в полный рост, с соблюдением пропорций, присутствует отражение реальной возрастной разницы между

сиблингами. Очень ярко в представлениях прослеживается значимость интеллектуального фактора, в рисунках двухдетных матерей значимо чаще встречаются рисунки детей с изображением увеличенной головы.

Представления об индивидуальности ребенка в группе многодетных матерей становятся более свернутыми, краткими (увеличивается количество рисунков, выполненных четкими линиями, количество увеличенных рисунков значимо сокращается), уровень субъективизма резко снижается, так как рисунки значимо чаще приобретают схематическое изображение, а при пластическом выполнении детали прорисовываются менее тщательно. Представления об индивидуальности детей в группе многодетных матерей более пессимистичны, на рисунках дети значимо чаще изображаются с нейтральным лицом. Проблемы общения в представлениях многодетных матерей отражаются значимо реже, так как на рисунках дети изображаются полностью с прорисованными конечностями.

В целом, полученные результаты исследования позволяют говорить о специфических особенностях познания матерями индивидуальности своих детей в связи с количеством детей в семье.

Библиографический список

1. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты. – М.: Владос, 2005. – 159 с.
2. Жданова С. Ю. Психология познания индивидуальности человека. – Пермь, 2005. – 190 с.
3. Кильченко О. И. Применение метода контент-анализа в исследовании изображений // Актуальные проблемы современной социальной науки. – Пермь, 2001. – С. 195–201.
4. Лебедева Л. и др. Краткая энциклопедия необычных признаков в проективном рисовании // Школьный психолог. – 2005. – № 15.
5. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд // Психол. журн. – 1995. – Т. 16, – №1. – С. 3–18.
6. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд // Психол. журн. – 1995. – Т. 16, – №2. – С. 3–14.
7. Петровская Л. А. и др. Социальная составляющая в восприятии здоровья современных студентов // Мир психол. – 1999. – №3. – С. 98–105.
8. Фотекова Т. А. Влияние социокультурных факторов на развитие высших психических функций // Сибирский педагогический журнал. – № 1 – С. 254–264.

УДК 377+37.0

Тумма Любовь Алексеевна

Старший преподаватель кафедры информационных и технических систем Лесосибирского филиала Сибирского государственного технологического университета, lubovy@mail.ru, Лесосибирск

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА В УЧРЕЖДЕНИИ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН)

Аннотация. В работе перечислены некоторые из возможных компонентов инновационной деятельности преподавателя в рамках процесса организации образовательного кластера в учреждении начального профессионального образования: изменение в целях педагогического процесса, новации в средствах обучения, изменения в содержании образования в соответствии с образовательными стандартами, новые технологии, повышающие качество подготовки выпускников.

Ключевые слова: деятельность, организация, кластер, образовательный кластер.

Tumma Love Alekseevna

The item the teacher of chair of information and technical systems of Lesosibirsky branch of the Siberian state technological university, lubovy@mail.ru, Lesosibirsk.

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL CLUSTER IN THE INSTITUTION OF PRIMARY PROFESSIONAL EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF SPECIAL DISCIPLINES)

Abstract. In work some of possible components of innovative activity of the teacher within process of the organization of an educational cluster in establishment of primary professional education are listed: change with a view of pedagogical process, an innovation in tutorials, changes in the content of education according to the educational standards, the new technologies increasing quality of preparation of graduates.

Keywords: activity, organization, cluster, educational cluster.

В посткризисный период произошли радикальные изменения в содержании всех профессий. Эти изменения, по мнению многих исследователей, вызваны следующими причинами: оснащением производственного процесса оборудованием и инструментарием, завезенным из-за рубежа; изменением производственных технологий; технологической реструктуризацией предприятий; поддержкой производителей со стороны государства на условиях лизинговых схем, переориентацией спроса на новые умения и изменениями в организации труда; размыванием границ между профессиями; инвестированием в инновационную технику и механизмы.

Изменения в содержании профессий, в свою очередь, потребовали соответствующих

изменений в структуре и содержании подготовки специалистов рабочих профессий, создания механизмов, обеспечивающих постоянную настройку на динамично меняющиеся требования рынка труда. Учреждениям начального профессионального образования необходимо гибко реагировать на ситуацию, осуществлять подготовку квалифицированных кадров с опережением за счет непосредственного взаимодействия образовательной и производственной сфер [3]. Кардинальным решением проблем, связанных с повышением эффективности интеграции образовательной и производственной сферы является организация образовательных кластеров, обеспечивающих реальное решение важнейшей задачи профессиональ-

ной подготовки – индивидуально-творческую подготовку рабочего в условиях реального производственного процесса.

Основой для создания образовательного кластера на базе образовательного учреждения являются следующие составляющие совместной деятельности учреждений начального профессионального образования и работодателей: формирование механизма коллективно-договорного регулирования социально-трудовых отношений; обеспечение профессионального обучения работников обеих структур; повышение эффективности учебного и производственного процесса.

Под кластеризацией понимается объединение различных объектов в непересекающиеся группы, на основе близости каких либо признаков [7]. Термин «кластер» заимствован из английского языка (cluster – гроздь, группа) – совокупность объектов, связанных между собой и объединяемых по наличию у них сходных признаков. Понятие «кластер» используется в различных областях знаний: нанотехнологии (наночастицы упорядоченного строения, имеющие заданную упаковку атомов и правильную геометрическую форму) [9]; химии (комплексные кластерные соединения – соединения, в которых содержатся группировки их двух и большего непосредственно связанных друг с другом атомов d – элементов) [1]; математики (класс родственных элементов статической совокупности); информатике (единица хранения данных на гибких и жестких дисках); лингвистики (группа близких языков и диалектов); музыке (созвучие, звуки которого расположены по большим и малым секундам, причем обязательно в тесном расположении) [5], физике (кластерные ионы, кластерная модель ядра); астрономии (звёздный кластер – группа звезд, связанных друг с другом силами гравитации); экономики (совокупность однородных элементов, идентичных объектов, образующих группу единиц) [6]. М. Портер, являясь основателем «теории кластеров» выявил организационную составляющую понятия и определил «кластер», как группу географически соседствующих, взаимосвязанных компаний (поставщики, производители и прочее) и связанных с ними организаций (образовательные учреждения, органы государственного управления, инфраструктурные компа-

нии), действующих в определенной сфере и взаимодополняющие друг друга [5]. Понятие образовательного кластера мы предлагаем определять как союз взаимосвязанных образовательных учреждений и потенциальных работодателей, объединенных единством потребностей и способностью эффективно использовать внутренние ресурсы.

В рамках публикации мы остановимся на содержательно-деятельностном компоненте процесса организации образовательного кластера на примере специальных дисциплин. Необходимо отметить, что к основным функциям инновационной деятельности преподавателя (в том числе учреждения НПО) относятся такие действия по изменению педагогического процесса и его компонентов, которые причисляются к компетенции самого преподавателя и не выходят за рамки его должностных обязанностей. Вслед за Ю. П. Азаровым, Д. Байярдом, В. Ф. Шаталовым, В. В. Давыдовым, Л. В. Занковым, Ш. А. Амонашвили, И. В. Кизесовой и др. перечислим некоторые из возможных компонентов инновационной деятельности преподавателя: изменение в целях педагогического процесса, новации в средствах обучения, изменения в содержании образования в соответствии с образовательными стандартами, новые технологии, способы, приемы обучения, развития, воспитания личности и некоторые иные [4].

Одним из педагогических условий процесса организации образовательного кластера в учреждении НПО выступает специальная подготовка преподавательских кадров. В этой связи, работая преподавателем специальных дисциплин, мы регулярно проходили курсы повышения квалификации по различным программам, позволяющим эффективно внедрять элементы инновационных технологий, способы, приемы обучения, развития, воспитания, повышающие качество подготовки выпускников.

Остановимся на содержании деятельности преподавателя на втором и третьем этапе процесса организации образовательного кластера в «Краевом государственном бюджетном образовательном учреждении начального профессионального образования «Профессиональном училище № 14» г. Лесосибирска».

На втором (организационном) этапе в рамках программы социально-экономиче-

ского развития «Профессионально-технического училища № 14» на период до 2010 года под названием «Кадры», разработанной на основании «Концепции реформирования начального профессионального образования», утвержденной Правительством РФ в 1997 году, предлагалось введение единой образовательной программы с вариативным объемом содержания общего образования, в целях более полного и качественного освоения профессии и внедрения в практику профессиональных стандартов на основе государственного стандарта по профессиям системы начального профессионального образования. Основной задачей работы преподавателя специальных дисциплин по профессии 2. 4 «Сварщик (электросварочные и газосварочные работы)», оставалась работа по совершенствованию учебного процесса, направленная на повышение качества подготовки рабочих, в соответствии с требованиями регионального рынка труда.

Деятельность проводилась в следующих направлениях: учебная работа; профориентационная работа; воспитательная и внеклассная работа; хозрасчетная деятельность и привлечение внебюджетных средств.

Остановимся более подробно на некоторых из указанных направлений. В направлении «учебная работа» входили следующие мероприятия: обеспечение полного перевода учебного процесса на государственные образовательные стандарты; внедрение в учебный процесс новых эффективных форм и методов обучения с использованием передового опыта системы НПО с целью повышения качества обучения и его результатов; разработка программной документации; паппортизация учебного кабинета.

В данный период работы мы прошли курсы повышения квалификации по программе «Модульная технология обучения», организованные «Иркутским центром модульной технологии», с целью получения знаний по правилам разработки модулей в рамках соответствующей технологии обучения. Результатом курсов выступила разработка и внедрение в преподавательскую деятельность автора модульной программы по дисциплине «Основы теории сварки и резки металлов», содержание которой основывалось на запросах работодателей градообразующих предприятий с учетом имеющегося

оборудования, материалов, специфики деятельности. При разработке авторской рабочей программы по указанной дисциплине внесены изменения по сравнению с типовой программой дисциплины, рекомендованной учебно-методическим центром начального профессионального дополнительного образования. При сохранении общего количества учебных часов (74 часа), изменения в структуре тематического планирования коснулись временного и содержательного параметров конкретных учебных тем. Общее уменьшение времени на освоение основного материала составило девять часов, которые как резервное время мы тратили на освоение и закрепление практических навыков, поскольку некоторые темы являются интегрированными по содержанию и изучаются в курсе общеобразовательных и профессиональных дисциплин («Материаловедение», «Слесарное дело», «Химия», «Физика», «Черчение» и др.). Некоторые темы, наоборот, необходимо изучать более длительный промежуток времени. Поэтому за счет перераспределения сэкономленного времени на указанных в предыдущем абзаце темах, мы имели возможность увеличить изучение отдельных тем на семь часов, так как данный материал носит производственно-практическую направленность, а по окончании курса обучающимся предстоит производственная практика в условиях производства.

В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов утверждали, что одним из критериев результативности нововведений служит возможность творческого внедрения базовых идей в деятельность любого преподавателя всех типов образовательных учреждений [8]. В подтверждение сказанному приведем следующие примеры. Повышая квалификацию по программе «Разработка модулей трудовых навыков» (Международный центр модульного обучения (г. Москва)) мы разработали учебные элементы по профессии «Газосварщик», которые явились не только дидактическими материалами для преподавания дисциплин «Газосварочные работы», «Подготовительно – сварочные работы», но и вошли в рекомендованную программу краткосрочных курсов повышения квалификации и переподготовки рабочих, утвержденной городским центром занятости населения на хозрасчетном отделении в соответствии

со стандартом НПО по указанной профессии. Кроме того, наш опыт был обобщен на уровне города Лесосибирска при проведении семинара с преподавательским составом в «ПУ № 48» (2008), выступлении на научно-практической конференции «Организационно-педагогические условия разработки банка тестовых заданий» (2009).

В направлении «профориентационная работа» проводились: «Мастер – классы выпускников», классные часы по темам: «Введение в профессию», «Моя профессия на службе отечеству», «Дороги, которые мы выбираем», день открытых дверей «Помоги пойти учиться», экскурсии на предприятия, городская ярмарка профессий обеспечивающие план набора, а также разработана программа волонтерского движения.

Результатом реализации второго этапа процесса организации образовательного кластера в КГБ ОУ НПО «ПУ № 14» стал ежегодный рост числа выпускников с повышенными квалификационными разрядами с 25,5 % до 40,4 %; качество знаний повысилось с 23 % до 50 %; план приема и выпуска выполнялся ежегодно. Практически все выпускники обеспечивались работой 99 % – 100 %. Рост качественных показателей стал возможен благодаря целенаправленной работе по внедрению в образовательный процесс новых способов, приемов обучения.

На третьем (функциональном) этапе процесса организации образовательного кластера рамках программы развития КГБ ОУ НПО «ПУ № 14» на 2011-2013 гг., определив отрасли «автотранспорт» и «строительство» в качестве приоритетных, мы учитывали следующие основополагающие моменты: училище является единственным образовательным учреждением на обширной территории от г. Ачинск до с. Богучаны, готовящим кадры водителей с использованием современной автомобильной техники (МАЗ, КАМАЗ, Lada Priora), получившим грант по программе «Кадры», полностью позволяющий выполнять программу обучения; училище является базовым в данном регионе учебным заведением готовящим кадры электрогазосварщиков, трактористов, автокрановщиков, имеющих постоянную востребованность на рынке труда; училище, не являясь муниципальным образовательным учреждением, включено в Программу социально-экономи-

ческого развития г. Лесосибирска на период 2007-2017 годы с конкретизацией вопросов сотрудничества в разделе «Образование» и с конечной целью адаптации системы профессионального образования и структуры подготовки кадров к потребностям рынка труда; строительная составляющая программы в основном базируется на потребности в рабочих кадрах 41 субъекта градостроительной деятельности, имеющего лицензии на осуществление строительно-монтажных работ. При этом деятельность учреждения НПО по созданию образовательного кластера сонаправлена с требованиями стандартов третьего поколения (ФГОС НПО) по формированию профессиональных и личностных компетенций обучающихся на основе применения инновационных подходов.

На этом этапе, мы после прохождения курсов повышения квалификации по программе «Разработка и экспертиза примерной ОПОП НПО/СПО на основе ФГОС нового поколения» организованных федеральным институтом развития образования (г. Москва), получили статус разработчика, эксперта, организаторов курсов повышения квалификации ОПОП НПО/СПО на основе ФГОС нового поколения и стали координатором группы разработчиков рабочих программ профессиональных модулей и учебных дисциплин, контрольно-оценочных средств.

Регулярное повышение квалификации позволило нам достичь положительные результаты в организации учебно-воспитательного процесса. Нами внесены изменения в рабочие программы в дисциплины «Основы теории сварки и резки металлов», «Подготовительно-сварочные работы», «Основы теории газовой сварки», «Оборудование, техника и технология электросварки», «Ручная дуговая сварка и резка металла». Все изменения в рабочих программах объективны, основаны на интеграции дисциплин и особенностях обеспечения учебно-производственного процесса в КГБ ОУ НПО «ПУ – 14» г. Лесосибирска. Часть разделов этих дисциплин реализуются нами в условиях предприятия ОАО «Лесосибирский деревоперерабатывающий комбинат № 1», что позволяет осуществлять более качественную подготовку обучающихся, компенсировать недостающую материальную базу. Результатом сотрудничества образовательного уч-

реждения и работодателей стало повышение имиджа учебного заведения на рынке образовательных услуг, гарантия трудоустройства выпускников на региональном рынке труда, так как обучение проводится на реально действующем оборудовании отрасли.

Результатами третьего этапа опытно-экспериментальной работы, направленной на организацию и реализацию деятельности образовательного кластера стали: создание, совместно с работодателями аттестационной комиссии оценки качества подготовки выпускника; разработка с учетом специфики работы предприятия видов заданий для государственной итоговой аттестации; успешное прохождение учреждением аккредитации, что обеспечило 100% трудоустройство выпускников по профессии «Сварщик» и количество выпускников 2011 года с повышенными разрядами составило 60%.

В результате внедрения образовательного кластера подход к обучению в учреждениях НПО приобретает выраженную личностно-ориентированную направленность, сохраняя традиции воспроизводящего обучения, расширяя доступ к инновационным образовательным и производственным технологиям, повышая качество подготовки кадров, при возрастании интереса и мотивации субъектов образовательного процесса. Возможность реализации внебюджетной деятельности в учреждении НПО принимает не декларативные формы, а становится реальностью. В свою очередь, удовлетворяется своевременная потребность предприятий в квалифицированных рабочих кадрах, что также зависит от эффективности функционирования образовательного кластера посредством взаимодействия образовательных учреждений, предприятий (организаций), органов власти на местах. Внедренческой идеей реализации кластерного подхода в учреждении НПО вступают: наличие общей цели, зафиксированной в локальных правовых документах о совместной деятельности, разработанный механизм взаимодей-

ствия между участниками кластера; наличие управления. Образовательный кластер является не просто формальным объединением его участников, а одним из вариантов взаимопроникновения в целях сближения образовательной и производственной сред [10].

Таким образом, процесс организации образовательного кластера в учреждении НПО и разработка механизма взаимодействия его участников предполагают не просто союз участников кластера, а систему распространения новых знаний, ориентированную на создание условий для эффективного взаимодействия различных хозяйствующих субъектов, и стимулирование новых социокультурных образований.

Библиографический список

1. *Ахметов Н. С.* Общая и неорганическая химия – М., Высшая школа, 2002. – 668 с.
2. *Булучевский Ю., Фомин В.* Краткий музыкальный словарь. – М.: Музыка, 2005. – 461 с.
3. *Голодова А. А.* Внедрение методов проектного управления в программах образовательного кластера региона: автореф. дис. ... канд. эконом. наук. – Белгород, 2010. – 21 с.
4. *Кизесова И. В.* Общая и профессиональная педагогика: курс лекций для студентов специальности 050501. – Красноярск: СибГТУ, 2009. – 160 с.
5. *Портер М.* Международная конкуренция. – М.: Международные отношения, – 1993. – 608 с.
6. *Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Стародубцева Е. Б.* Современный экономический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 495 с.
7. *Савченко Т. Н.* Применение методов кластерного анализа для обработки данных психологических исследований // Экспериментальная психология. – 2010. – том 3, №2. – С. 67–85.
8. *Сластенин В. А.* Педагогика. – М.: Просвещение, 1997. – 427 с.
9. *Третьяков Ю. Д.* Нанотехнологии. Азбука для всех. – М.: Физматлит, 2008. – 368 с.
10. *Тумма Л. А., Кизесова И. В.* Организация образовательного кластера в аспекте развития учреждения начального профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №2. – С. 92–97.

Дамбуева Альбина Борисовна

Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общей физики Бурятского государственного университета, abain76@list.ru, Улан-Удэ

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИХ КЛАССАХ

Аннотация. В статье рассматривается профильное обучение физике как один из путей формирования профессионального самоопределения учащихся. Результаты ЕГЭ по физике в Республике Бурятия и показатели участия в различных научно-практических конференциях подтверждают эффективность профильного обучения и свидетельствуют о высокой мотивации учащихся физико-математических классов.

Ключевые слова: профильное обучение, профессиональное самоопределение, мотивация

Dambueva Albina Borisovna

Candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, department of general physics, Buryat State University, abain76@list.ru, Ulan-Ude

AN EXPERIENCE OF ORGANIZING PROFILE EDUCATION IN SPECIALIZED PHYSICAL AND MATHEMATICAL SCHOOLS

Abstract. The paper deals with profile teaching of physics as a way to form students professional self-determination. Results of final examinations and theoretical and practical conferences prove the effectiveness of profile teaching and show students high motivation.

Keywords: profile teaching, professional self-determination, motivation.

Основная цель образования заключается в качественной подготовке специалистов, которые в дальнейшем будут работать по выбранному профилю. Однако, как показывает практика, зачастую выпускники вузов не могут самореализоваться и разочаровываются в полученной профессии. Одной из причин является неправильное определение сферы профессиональных интересов будущих абитуриентов, поэтому проблема формирования профессионального самоопределения в школе актуальна по сей день.

Профессиональным самоопределением называют самостоятельное и осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, избирательное отношение индивида к миру профессий, процесс формирования отношения личности к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности, а также нахождение смысла выполняемого труда в конкретной социально-экономической ситуации [1].

Одним из путей формирования профессионального самоопределения является

переход к профильному обучению в старших классах как способу удовлетворения индивидуальных образовательных запросов учащихся. Профильная дифференциация представляет собой разделение учащихся по способностям, интересам и, следовательно, по предполагаемому профессиональному выбору.

Переход к профильному обучению преследует следующие основные цели: углубленное изучение отдельных дисциплин программы полного общего образования; создание условий для значительной дифференциации содержания обучения старшеклассников с возможностями построения индивидуальных образовательных программ; установление равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями; расширение возможности социализации учащихся; создание условий для самоопределения и творческой самореализации ученика; обеспечение преемственности между общим и профессиональным образованием, в том числе эффективная подготовка выпускников школы к освоению

программ высшего профессионального образования [2].

Различные профили обучения задаются определенной комбинацией базовых, профильных и элективных курсов. Базовые и профильные дисциплины определяются стандартом. Элективные курсы реализуются за счет школьного компонента учебного плана и не подлежат стандартизации. Отметим, что в «Концепции профильного обучения» заложено следующее соотношение объемов базовых, профильных и элективных курсов: 50%-30%-20%.

Переход школы к профильному обучению сопровождается рядом психологических проблем, обусловленных противоречиями между недостаточным уровнем развития личностных качеств, умений и навыков учащихся, отсутствием зрелых мотивов выбора и необходимостью осуществить первичное профессиональное самоопределение при выборе профиля дальнейшего обучения. Разрешению данного противоречия могут способствовать разработка и внедрение в образовательный процесс школы системы психологического содействия в организации предпрофильной подготовки, возможные формы которого приведены А. И. Зеером.

Подготовкой специалистов многих профилей, например, сельскохозяйственного, инженерного, медицинского и т. д. занимаются ссузы – колледжи, лицеи, техникумы. Подготовка же физиков осуществляется только в вузах. Поэтому физико-математические классы (ФМК) в школах по своим целям и содержанию занимают промежуточное положение между общим средним и высшим физическим образованием и призваны помочь профессиональному самоопределению учащихся.

Основными видами научно-исследовательской деятельности будущего физика являются экспериментальная, теоретическая и расчётная. Поэтому процесс подготовки будущих специалистов в области физики должен быть направлен на формирование у учащихся ФМК начальных профессиональных знаний, умений, компетентностей, необходимых для освоения видов деятельности бакалавра и магистра физики, и обеспечивать будущему студенту успешность подготовки к научно-исследовательской деятельности.

Специфика целей обучения физике в ФМК определяется, главным образом, интересами и профессиональными намерениями учащихся. Среди школьных дисциплин физика занимает особое место, это связано с особенностями и широким кругом воздействия ее на личность учащихся.

Процесс изучения физики содействует формированию творческих способностей учащихся, их мировоззрения и убеждений, способствует воспитанию личности.

Основными направлениями профильной подготовки по физике служат формирование системы понятий, законов, элементов физической картины мира; овладение способами действий, характерными для исследования явлений природы и конструирования технических объектов; развитие умений применять знания во внеурочной деятельности в виде элективных курсов, исследовательского физического практикума. В качестве эффективных методов и форм приобретения учащимися опыта исследовательской деятельности и творчества в профильных классах используются проектная исследовательская деятельность с публикацией результатов, выступления на научно-практических конференциях, участия в олимпиадах и конкурсах разного уровня.

Остановимся на особенностях организации и содержания профильного обучения учащихся физике в школах города Улан-Удэ на примере гимназии № 33 и физико-математической школы № 56.

В школах города реализуются 2 модели организации профильного обучения физике: 1. Преподавание физики осуществляется школьными учителями физики в количестве 5 часов (гимназия № 33). 2. Преподавание физики осуществляется вузовскими преподавателями в объеме 7 часов (физико-математическая школа № 56).

Как показывает опыт, простое увеличение часов не ведет к существенному повышению качества образования. Во втором случае идет укрепление научных и учебно-методических связей между школой и вузом, что приводит к уменьшению разрыва между школьной и вузовскими системами образования, снижению психологической перегрузки учащихся при переходе из школы в вуз, подготовке учителей к профессиональной деятельности в условиях профильных классов.

Новый образовательный стандарт по физике ориентирует учителя на организацию таких видов деятельности на уроке, которые требуют практического применения физических знаний. Учитель должен контролировать не запоминание текста учебника, а правильные и успешные познавательные действия ученика. Этим требованиям соответствует решение задач, т. к. оно приучает учащихся анализировать, проникать в сущность явлений, способствует формированию творческого отношения к познавательной деятельности и неформальному освоению физических понятий [3]. Многие учащиеся считают занятия по решению задач сложными и непонятными. Поэтому для формирования исследовательских навыков в ФМШ №56 преподавателями кафедры общей физики Бурятского государственного университета разработаны и внедрены в учебный процесс такие элективные курсы, как «Методы решения задач по физике», «Решение нестандартных задач по физике», «Физика: путь поисков и открытый» [5; 6], «Подготовка к ЕГЭ по физике» [3]. Основными формами организации элективных занятий являются вводные лекции, семинары, консультации, самостоятельная работа учащихся с дополнительной литературой.

Для успешной организации допрофессиональной подготовки будущих физиков в ФМК необходимо учитывать психолого-педагогические особенности формирования интереса к физико-математическим дисциплинам, мотивацию и факторы, способствующие выбору профессии физика.

В ходе проведенного анкетирования среди учащихся 9-11 классов гимназии № 33, физико-математической школы № 56 установлено, что выбор профессии происходит в основном в 11 классе (80%), причем 48% опрошенных считают, что свяжут будущую профессию с выбранным профилем. Доминирующими причинами возникновения интереса к физике является необходимость сдачи ЕГЭ по физике и дальнейшее поступление в вуз. Эти факторы отмечены 70% учащихся. Также респонденты отмечают такие мотивы, как успешность обучения (35%), содержание предмета (28%), состояние преподавания (30%), семейные традиции (10%), влияние учителя (12%).

Эффективность работы ФМК подтверждается результатами ЕГЭ по физике. Опыт проведения ЕГЭ в Республике Бурятия показывает увеличение числа учащихся, выбравших физику с 556 учеников в 2007 году до 1329 в 2011 году. Средний балл по республике в 2007 году составил 43,3, в 2011 – 49,38. Для сравнения отметим, что выпускники ФМК школ города в 2011 году показали средний балл 51,18.

С 2007 года лидирующие позиции по сдаче ЕГЭ по физике занимают следующие школы: I. Железнодорожный район: Российская гимназия № 59, СОШ № 46, № 51, Лицей № 27; II. Советский район: Гимназия № 33, СОШ № 9, № 1, № 2, № 37; III. Октябрьский район: СОШ № 49, физико-математическая школа № 56, СОШ № 17, № 35, №32. Выпускники, набравшие 80-96 баллов по физике, являются выпускниками школ с углубленным изучением физики. Это подтверждает тот факт, что без специальной подготовки очень сложно набрать большое количество баллов. Значительная часть учащихся, добросовестно изучавших физику в общеобразовательных классах по 2 часа в неделю, испытывают проблемы при решении задач с кратким ответом и не умеют решать задания с развернутым ответом.

Показатели участия и получения призовых мест в творческих конкурсах, научно-практических конференциях, олимпиадах учащихся ФМК выше показателей учащихся общеобразовательных школ. Так, например, на региональном этапе конкурса талантливой молодежи «Национальное достояние России» в 2011 и 2012 годах призовые места были распределены между учащимися физико-математической школы № 56 и гимназии № 33, на городском и республиканском этапах НПК «Шаг в будущее 2012» 1 и 2 место получили также учащиеся гимназии № 33.

Повышение качества обученности у учащихся ФМК связано с развитием у них специальных навыков самообразования, самоорганизации, анализа собственной профессионально направленной деятельности.

Следует отметить, что все выпускники ФМК продолжают обучение в вузах и их адаптация к учебному процессу в вузе происходит быстрее.

Таким образом, физико-математические классы, являясь промежуточным звеном

между школой и вузом, способствуют профессиональному самоопределению старшеклассников и проектированию своего профессионального будущего.

Библиографический список

1. Зеер Э. Ф. Профорientология: Теория и практика. – М.: Академический проект: Фонд «Мир», 2008. – 192 с.

2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. – М.: Академия, 2009. – 384 с.

3. Злобина С. П. Комплексные задания ЕГЭ по физике // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 3. – С. 175–179.

4. Ларченкова Л. А. Дистанционное образование и проблемы профильного обучения физике в школе // Наука и школа. – 2008. – №2. – С. 75–78.

5. Физика 11 кл. : элективные курсы / сост. Маловик О. А. – Волгоград: Учитель, 2008. – 125 с.

6. Физика 10–11 кл.: сб-к элективных курсов / авт-сост. Попова В. А. – Волгоград: Учитель, 2007. – 246 с.

Андрющенко Ирина Васильевна*кандидат медицинских наук, доцент кафедры госпитальной терапии и фтизиопульмонологии Владивостокского государственного медицинского университета, ?????????, Владивосток***Малинина Елена Владимировна***ассистент кафедры госпитальной терапии и фтизиопульмонологии Владивостокского государственного медицинского университета, vahnenko_elena@mail.ru, Владивосток***БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ
МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА ПРИ МОДУЛЬНО-БЛОЧНОМ ИЗУЧЕНИИ
ДИСЦИПЛИНЫ «ВНУТРЕННИЕ БОЛЕЗНИ»**

Аннотация. В статье представлена система балльно-рейтинговой оценки знаний студентов медицинского вуза при модульно-блочном изучении дисциплины «Внутренние болезни». В рамках данной системы предусмотрено разделение всего учебного курса на ряд самостоятельных и логически завершенных блоков (модулей) и проведение по ним контрольных мероприятий.

Ключевые слова: модульно-блочное обучение, оценка, рейтинг, медицинский вуз.

Andrushenko Irina Vasilievna*Candidate of medical sciences, chair of reader of the hospital therapy and phthisiopulmonology of the Vladivostok state medical university, Vladivostok***Malinina Elena Vladimirovna***Assistant of chair of the hospital therapy and phthisiopulmonology of the Vladivostok state medical university, vahnenko_elena@mail.ru, Vladivostok***THE POSITION OF A POINT-RATING SYSTEM OF ESTIMATION
OF KNOWLEDGE OF STUDENTS OF THE MEDICAL UNIVERSITY
IN THE MODULE-BLOCK THE STUDY DISCIPLINE «INTERNAL DISEASES»**

Abstract. The article presents the point rating estimation of knowledge of students of the medical university in the module-block the study discipline "Internal diseases ". Under the system provided for the separation of the whole training course on the number of independent and logically completed blocks (modules) and that his control measures.

Keywords: module-block training, evaluation, rating, medical university.

В период реформирования высшего медицинского образования возникла необходимость перехода от информационно-сообщающих моделей обучения к инновационным, способствующим активному формированию функциональной готовности к профессиональной деятельности. Поиск новых педагогических подходов к изучению медицинских дисциплин привел к разработке технологии модульно-блочного обучения [3; 4; 6]. Внедрение модульно-блочного обучения неразрывно связано с контролем знаний, умений и навыков или уровня учебных достижений студентов на основе балльно-рейтинговой системы.

Балльно-рейтинговая система (БРС) оценки знаний, умений и навыков студентов (далее – система) представляет собой интегральную оценку результатов всех видов деятельности студента за семестровый и годовой периоды обучения по дисциплине «Внутренние болезни». Система оценки результатов успеваемости основана на учете накапливаемых оценок в баллах за выполнение текущих видов учебной деятельности и на регулярно проводимых контрольных измерениях. Модульно-рейтинговая система оценки знаний студентов включает в себя две взаимосвязанные и дополняющие одна другую подсистемы:

- модульно-блочное построение учебного процесса по дисциплине «Внутренние болезни»;
- рейтинговую систему оценки знаний студента.

Модульное построение учебного процесса предполагает структурирование содержания учебной дисциплины на дисциплинарные модули.

Дисциплинарный модуль представляет собой логически законченный самостоятельный раздел дисциплины, объединяющий ряд тем в соответствии с рабочей программой [7; 8; 9]. Цель разработки модулей – разбить содержание дисциплины на логически завершённые части в соответствии с профессиональными, педагогическими и дидактическими задачами, определить для всех частей дисциплины целесообразные виды, формы и методы обучения, согласовать их во времени и объединить в единый комплекс. Разбивка учебного материала на модули позволит быстро и легко изменять содержание и формы обучения при изменении требований и целей обучения, то есть обеспечит динамичность программы. В соответствии с вышесказанным учебная дисциплина «Внутренние болезни» разделена на два дисциплинарных модуля. Основой для формирования модульно-блочного обучения (МБО) послужил федеральный государственный образовательный стандарт специальности «Педиатрия», типовая программа Министерства образования и рабочая программа дисциплины.

Система вводится с целью стимулирования и активизации текущей работы студентов, повышения объективности оценки их знаний, умений и навыков, обеспечения четкого оперативного контроля за ходом учебного процесса. Система направлена на высококачественную подготовку специалистов, глубокое усвоение студентами изучаемого материала и включает всестороннюю оценку работы студентов в семестре, а также ее учет при выставлении итоговой оценки на экзамене.

Цель рейтинговой оценки знаний: стимулировать учебно-познавательную деятельность студентов за счет поэтапной оценки различных видов работ, повысить качество изучения и усвоения материала; мотивировать студента к систематической работе

в процессе получения знаний и усвоения учебного материала на протяжении всего года; повысить объективность итоговой экзаменационной оценки, усилив ее зависимость от результатов ежедневной работы студентов в течение семестра.

Балльно-рейтинговая система позволит получить возможность определить уровень подготовки каждого обучающегося на каждом этапе учебного процесса; оценить объективную динамику усвоения знаний за все время обучения; дифференцировать значимость оценок, полученных студентами за выполнение различных видов работы (текущий, итоговый контроль, тренинг, домашняя, творческая и др. работы); обеспечить объективность оценки знаний.

Контроль усвоения студентами учебного материала дисциплины в течение семестра осуществляется с помощью текущего, рубежного и итогового контролей. *Текущий контроль* успеваемости студентов по дисциплине осуществляется преподавателями, ведущими лекционные и семинарские занятия. В рамках текущего контроля в рейтинговых баллах оцениваются все виды работы студента, предусмотренные рабочей учебной программой. Он проводится на каждом аудиторном занятии и обеспечивает информацию о степени усвоения студентами теоретического материала. Количество проверок знаний студентов по текущему контролю определяется преподавателем исходя из специфики темы. Оптимальные формы и методы текущего контроля: устное выборочное собеседование; письменные или устные фронтальные опросы; оценка выполнения практических и лабораторных заданий; контрольные работы; проверка выполнения индивидуальных домашних заданий и др.

Рубежный (промежуточный контроль) успеваемости студентов по дисциплине осуществляется ведущим преподавателем по каждому модулю дисциплины в сроки, установленные графиком учебного процесса. Баллы за рубежные виды контроля набираются во время аудиторных занятий или в специально отведенные для этого часы. При этом проверяются знания студентов по завершенным темам программы (модуля) на уровне обобщения учебного материала, его анализа и взаимосвязи с материалами дру-

гих тем. Установленная форма проведения рубежного контроля на кафедре – тестирование.

Итоговый контроль успеваемости студентов включает в себя тестирование, решение ситуационных клинических задач, аттестацию практических навыков и сдачу экзамена по дисциплине.

Модульно-рейтинговая система основана на оценке каждого вида работы студента по каждому дисциплинарному модулю в рейтинговых баллах. Итоговый рейтинг студента по дисциплине формируется на основе учета основных и дополнительных критериев оценки. К основным критериям могут быть отнесены такие, как: посещаемость лекционного курса; посещаемость практических занятий; академическая успеваемость (средний балл по дисциплине); оценка за историю болезни; аттестация остаточных знаний по результатам тестирования; аттестация итоговых знаний по результатам тестирования; оценка за решение ситуационных задач; аттестация практических навыков. Каждый критерий контрольных измерений ранжирован согласно соответствующим шкалам.

Каждый студент имеет возможность повысить свой рейтинг за счет выполненной дополнительной деятельности, выходящей за пределы обязательного учебного плана. Например, оформление наглядных учебных средств; участие в работе научного студенческого общества; выступление с докладом по результатам научно-исследовательской работы студентов; публикации результатов научных исследования; участие в конкурсах на лучшую студенческую научную работу.

В ходе установления рейтинга определяются простая рейтинговая оценка и относительная рейтинговая оценка. Для вычисления простой рейтинговой оценки преподавателю необходимо после каждого контрольного измерения подсчитывать накопленные суммы баллов и максимально возможные накопленные баллы (баллы «идеального студента»). В процессе оценки сумма баллов «идеального студента» растет, а сумма баллов испытуемого студента колеблется, снижаясь или повышаясь. Относительная рейтинговая оценка вычисляется как частное от деления суммы оценок студента на сумму оценок «идеального студента» и

выражается в процентах. Последовательность значений относительной рейтинговой оценки характеризует устойчивость работы студента в течение семестра. Она ориентирует обучающихся на сравнение своих достижений не только с другими студентами, но и с «идеальным студентом». Это показывает испытуемому, насколько его работа соответствует требованиям учебного плана. Относительная рейтинговая оценка в отличие от простой может не только возрастать, но и убывать или оставаться практически постоянной в течение семестра. Итоговая оценка рейтинга каждого студента проводится по окончании модульного обучения по дисциплине «Внутренние болезни» (за 2 семестра) в первую очередь по сумме оценок основных критериев, но с учетом суммы оценок дополнительных критериев. Студент, имеющий относительный рейтинг 91-100%, может быть освобожден от курсового экзамена по его желанию. При этом в зачетную книжку ставится оценка «отлично».

Участниками модульно-рейтинговой системы являются студенты, профессорско-преподавательский состав кафедры и деканат. Реализация системы учета достижений на основе балльно-рейтинговой системы основывается на заполнении ведомости текущего контроля учебных достижений обучающихся (см. приложение) по семестрам и итогового контроля (за год). Технологически учет результатов освоения учебной программы на основе БРС начинается с первого занятия обучающихся по дисциплине, продолжается на протяжении всего периода обучения и завершается выводом итогового протокола завершенности изучения дисциплины для допуска к итоговой аттестации (экзамену). Оценка (выставление баллов, отметка о присутствии/отсутствии на занятиях) осуществляется преподавателем в конце каждого аудиторного занятия или выполнения определенного этапа практической работы, предусмотренной рабочей программой дисциплины в соответствии со шкалой, утвержденной кафедрой. На первом занятии начала изучения дисциплины преподаватель обязан ознакомить всех обучающихся с ее содержанием, методическим обеспечением, условиями и материально-техническим обеспечением реализации рабочей программы, видами учебных занятий и практических

заданий, которые должны быть выполнены обучаемыми, шкалой оценивания учебных достижений. После окончания занятия преподаватель обязан в течение суток завершить оценивание учебных достижений обучающихся за прошедшее занятие и зафиксировать оценку в журнале текущего контроля. Все участники БРС несут ответственность за полноту и своевременность учета результатов освоения образовательной программы. Балльно-рейтинговая система одна из современных технологий, которая используется в менеджменте качества образовательных услуг. Рейтинговая система направлена на непрерывный мониторинг учебной деятельности студентов и дифференциацию оценки успеваемости по всем видам деятельности.

Библиографический список

1. *Артемов А., Павлов Н., Сидорова Т.* Модульно-рейтинговая система // Высшее образование в России. – 1999. – №4. – С. 121–125.
2. *Кузьмина Т. Н.* Технология модульно-блочного обучения студентов по педиатрии // Инновационные технологии в высшем медицинском образовании. Проблемы. Анализ. Суждения: мат. науч.-метод. конф. / под ред. В. Б. Шуматова. Владивосток: Медицина ДВ, 2009. Вып. – 14. – С. 172–190.
5. *Мазалева Н. Н., Мазалев С. А.* Рейтинговая система оценки знаний и информационные технологии // Повышение качества высшего профессионального образования: материалы Всероссийской научно-методической конференции / под ред. А. А. Фаткулина. – Владивосток: ДВГТУ, 2010. – С. 213 – 215.
6. *Овсяников В. В., Посухова В. А.* Формирование рейтинговой системы учета научных достижений студентов для вузов ДФО // Повышение качества высшего профессионального образования: материалы Всероссийской научно-методической конференции / под ред. А. А. Фаткулина. – Владивосток: ДВГТУ, 2010. – С. 167–176.
7. *Осин А. Я., Блохина Н. П., Ворopaева Н. М., Седулина О. Ф.* Воспитательная и развивающая роль технологии модульно-блочного обучения в системе высшего медицинского образования // Воспитание учащейся молодежи: проблемы, исследования, перспективы: сборник материалов 7-й региональной науч. -практ. конф. Владивосток: МГУ, 2006. – С. 137–146.
8. *Осин А. Я., Крукович Е. В., Лучанинова В. Н., Бондарь Г. Н., Цветкова М. М., Садова Н. Г.* Балльно-рейтинговая оценка учебных достижений студентов при модульно блочном обучении в медицинском вузе // Тихоокеанский медицинский журнал – 2011. – №2. – С. 88–92.
9. *Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / под ред. М. В. Булановой-Топорковой.* – Ростов на Дону: Феникс, 2002. – 544 с.

Матвиенко Елена Николаевна

Доцент кафедры английского языка Сибирского государственного университета путей сообщения, elenanick13@mail.ru, Новосибирск

Стучинская Елена Анатольевна

Доцент кафедры английского языка Сибирского государственного университета путей сообщения, elena_stuchin@ngs.ru, Новосибирск

Кобелева Елена Павловна

Доцент кафедры английского языка Сибирского государственного университета путей сообщения, eleko70@mail.ru, Новосибирск

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ

Аннотация. В статье обоснована эффективность организации языковой подготовки студентов-экономистов на основе контекстного подхода. Раскрыты цели, задачи, этапы проектной деятельности студентов-экономистов на английском языке и предложены методы ее оценки. Приведены результаты педагогического эксперимента по теме исследования.

Ключевые слова: компетентностный подход, языковая подготовка студентов-экономистов, контекстное обучение, метод проектов, профессиональные компетенции экономиста.

Matvienko Elena Nikolaevna

Docent of the Department of the English Language at the Siberian Transport University, elenanick13@mail.ru, Novosibirsk

Stuchinskaya Elena Anatolievna

Docent of the Department of the English Language at the Siberian Transport University, elena_stuchin@ngs.ru, Novosibirsk

Kobeleva Elena Pavlovna

Docent of the Department of the English Language at the Siberian Transport University, eleko70@mail.ru, Novosibirsk

METHOD OF PROJECTS AS A WAY OF CONTEXT-BASED FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO THE STUDENTS OF ECONOMICS

Abstract. The present paper investigates the efficiency of using the context-based approach to foreign language teaching of the students specializing in Economics. The purpose, objectives and stages of the project activity in the English language are considered; evaluation methods of the project activity are suggested; results of the pedagogical experiment are described.

Key words: competence approach, foreign language teaching to students of Economics, context-based approach, method of projects, professional competences in Economics.

В современной педагогической литературе широко обсуждаются проблемы, связанные с вхождением Российской Федерации в единое Европейское образовательное пространство (В. И. Байденко, В. А. Болотов, Г. А. Бордовский, А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, В. С. Леднев, В. В. Сериков, Ю. Г. Татур, В. Д. Шадриков, А. В. Хуторской и др.). Анализ работ

данных ученых свидетельствует о том, что внедрение компетентностного подхода подразумевает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний на создание условий для овладения комплексом компетенций.

Важно отметить, что компетентностный подход не сводится к практико-ориентиро-

ванной профессиональной подготовке, к обучению выполнению тех или иных профессиональных, чаще всего простых, операций. Он намного шире, его реализация невозможна без получения глубоких знаний, так как важнейшим признаком компетентностного подхода является способность обучающегося к самообучению в дальнейшем.

То есть, современное образование призвано сформировать у обучаемых способность к проектированию будущего и ответственность за него. В концепции вузовского образования, ориентированного на результат, цели обучения формулируются как проекция профессиональных требований, предъявляемых работодателями, следовательно, перед вузом встает задача формирования у выпускников компетенций, соответствующих мобильности рынка труда [8]. Требования современных работодателей выражаются в необходимости подготовки специалистов, умеющих видеть возникающие в реальной профессиональной деятельности проблемы, искать пути их рационального решения и адаптироваться к изменениям, способных грамотно работать с информацией, самостоятельно и критически мыслить, обладающих творческой активностью.

В контексте модернизации образования был разработан федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [9], основными чертами которого являются компетентностный подход к образованию (ориентация на результаты, структурирование компетенций, определение содержания обучения в зависимости от требуемых компетенций) и ориентация на личность студента (уровневость, модульность, вариативность, выбор, самостоятельная работа).

ФГОС ВПО предполагает подготовку выпускника, овладевшего общекультурными (ОК) и профессиональными компетенциями (ПК). Актуальность общекультурных компетенций обусловлена теми функциями, которые они выполняют в жизнедеятельности каждого человека: формирование у человека способности обучаться и самообучаться; формирование у выпускников, будущих работников, большей гибкости во взаимоотношениях с работодателями; закрепление репрезентативности, а, следовательно, нарастающей успешности (устойчивости) в

конкурентной среде обитания [2].

Что касается профессиональных компетенций, входящих в состав профессиональной компетентности специалиста, они также широко изучаются такими исследователями, как В. И. Байденко, О. В. Ховов, Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, В. Н. Пищулин и др. «Профессиональные компетенции» интерпретируются В. И. Байденко как конструкты проектирования стандартов, в которые входят критерии деятельности (мера качества), область применения, требуемые знания [1].

В контексте данного исследования особый интерес представляет определение понятия «профессиональная компетенция», данное В. И. Байденко, а именно: интегрированное сочетание знаний, способностей и установок, позволяющих человеку выполнять трудовую деятельность в современной трудовой среде. Профессиональные компетенции могут быть также определены как круг полномочий специалиста, реализуемый посредством решения совокупности специальных задач.

Согласно ФГОС ВПО, выпускник вуза направления подготовки «Экономика» должен, в числе прочих, обладать такими профессиональными компетенциями как способность собирать, проанализировать и интерпретировать данные, необходимые для расчета экономических и социально-экономических показателей, а также данные отечественной и зарубежной статистики о социально-экономических процессах и на этой основе выявлять тенденции изменения социально-экономических показателей и подготавливать информационный обзор и/или аналитический отчет. Будущий экономист также должен быть способен использовать для решения коммуникативных задач современные технические средства и информационные технологии и организовать деятельность малой группы, созданной для реализации конкретного экономического проекта.

Основной целью языковой подготовки на кафедре «Английский язык» Сибирского государственного университета путей сообщения является формирование у студентов профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции (ПИКК), которая в дальнейшем позволит им использовать иностранный язык в различных областях профессиональной деятельности, научной и

практической работе, в общении с зарубежными партнерами [7; 9].

Возникает проблема: как объединить общую языковую и профессиональную подготовку? Как сделать так, чтобы языковая подготовка [6; 11] максимально помогала подготовке специалиста-профессионала и способствовала формированию вышеперечисленных компетенций? Ответы на эти вопросы отчасти можно найти в трудах Вербицкого А. А., Беспалько В. П., Лаврентьева Г. В. и др. Как выход предлагается новый тип обучения – «контекстный» [10]. По определению Вербицкого А. А., «контекстным является такое обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых) последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов» [3, с. 53]. Согласно Вербицкому А. А., контекстное обучение представляет собой процесс динамического движения деятельности студента от учебной деятельности академического типа через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельности к собственно профессиональной деятельности. Контекстное обучение – это профессионально ориентированное обучение, в котором особый смысл приобретает необходимость межпредметных и междисциплинарных связей. Основной единицей содержания контекстного обучения является проблемная ситуация. Участие студентов в решении проблемных ситуаций, профессиональных задач и выполнение проектных заданий становится, таким образом, неотъемлемой составляющей учебного процесса.

Теоретическими основами организации проектной деятельности студентов-экономистов послужили исследования таких ученых как Дж. Дьюи, В. Х. Килпатрик, В. В. Гузеев, Е. С. Полат, И. Д. Чечель и др., которые позволили выделить основные методические принципы, имеющие концептуальное значение для ее реализации: принцип сознательности, который предусматривает опору на систему фоновых знаний, обеспечивающих уверенное владение иностранным языком; принцип доступности проявляется в изучении вопросов и проблем, значимых для студента на данном этапе обучения; принцип коммуникативности, обеспечивающий кон-

такт не только с преподавателем, но и общение внутри групп в ходе подготовки проектов; принцип систематичности актуален, поскольку методика основана на модульной организации образовательного процесса; принцип самостоятельности играет также очень важную роль, учитывая тот факт, что проект – это самостоятельно планируемая и реализуемая обучаемыми работа, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности (финансовая, экономическая). Так как работа по реализации проекта ведется либо самостоятельно, либо в группе с другими обучаемыми, то можно говорить о принципе самостоятельности, как об одном из основополагающих.

Итак, в процессе языковой подготовки студентов-экономистов происходит интеграция проектной деятельности студентов в традиционный учебный процесс. Анализ результатов педагогического эксперимента, способствующего оценке результативности подобной интеграции, позволяет говорить о целесообразности реализации долгосрочного проекта «Экономическая ситуация в России. Economic Situation in Russia» (далее проект). Отличительной особенностью данного проекта является его междисциплинарная направленность, а именно, необходимость применения знаний из таких областей, как экономика, политология, социология и т. д.

Выбор данного проекта обусловлен рядом факторов, среди которых можно выделить пять основных: 1) изучение темы «Экономическая ситуация в России. Economic Situation in Russia» (данная тема включена в список обязательных вопросов итогового аттестационного экзамена); 2) необходимость провести исследование и представить аналитический отчет по экономической ситуации в России в форме мультимедийной презентации и письменной работы на английском языке; 3) большой объем самостоятельной работы студентов, направленной на определение параметров анализа экономической ситуации в стране, поиск и организацию необходимого материала, которая требует помощи и руководства со стороны преподавателя; 4) возможность для преподавателя координировать решение языковых проблем, связанных с изложением тематически обусловленного материала на английском

языке (грамматика, лексика, включая профессиональную терминологию, стилистика и т. д.); 5) необходимость совместной оценки релевантности материала экономического характера и готового аналитического отчета студентами и преподавателями непрофилирующей дисциплины.

Целевой установкой проекта является формирование умения профессионально оценить текущую экономическую ситуацию в России, предложить прогнозы развития, а также представить на английском языке индивидуальный аналитический отчет по теме исследования. На основе этого были сформулированы основные задачи проектной деятельности.

1. Формирование необходимых профессиональных компетенций (ПК) в процессе анализа экономической информации, выделения ключевых проблем и тенденций в экономике страны, оценки текущей экономической ситуации, а также при прогнозировании ее будущего развития на основе сценарного анализа.

2. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции (ПИКК), которая выражается в уверенном владении терминологическим аппаратом на английском языке в сфере экономических и социально-политических наук, а также наличии умений и навыков:

- диалогической речи (умение вести дискуссию и аргументировать свою точку зрения);

- монологической речи (умение представлять результаты своего исследования различным целевым аудиториям с использованием информационных технологий);

- письменной речи (написание аналитического отчета по исследуемой теме и в дальнейшем научных статей для студенческих научно-практических конференций).

3. Повышение мотивации студентов к поиску материала профессионального характера на английском языке в частности и к изучению английского языка для специальных целей в целом.

Экспериментальное исследование, направленное на оценку эффективности проектной деятельности студентов-экономистов показало, что средний уровень мотивации к изучению профессионально-ориентированного английского языка в эксперименталь-

ной группе уменьшился, а высокий уровень соответственно увеличился на 10,5%, в то время как в контрольной группе уровень мотивации не изменился; способность адекватной оценки в экспериментальной группе изменилась в сторону её повышения (5,3 %); повысился уровень владения английским языком (по Европейской шкале): в экспериментальной группе количество студентов, владеющих языком на уровне B2 (пороговый продвинутый уровень) уменьшилось на 38,2% за счет того, что соответственно увеличилось количество студентов с уровнем C1 (уровень профессионального владения); при этом количество студентов с уровнем C2 (уровень владения в совершенстве) осталось неизменным (10,5%); в контрольной группе данные показатели уменьшились незначительно (B2 уменьшился в сторону B1); качественное улучшение сформированности навыков студентов экспериментальной группы анализа общей экономической ситуации в России, определения основных точек роста экономики России, анализа ее сильных и слабых сторон, а также основных макроэкономических индексов (ВВП/ВНП, показатели платежного баланса, показатели рынка труда и доходов населения и др.), прогнозирования возможностей и рисков будущего развития экономики России в рамках глобальных тенденций мировой экономики).

Известно, что обратная связь является неотъемлемой частью обучения студентов в рамках компетентностного подхода. Умение студентов оценить свою деятельность и ее результаты способствует осознанному изучению предлагаемых дисциплин. В этой связи итоговое анкетирование участников экспериментальной группы, имеющее своей целью узнать мнение студентов по поводу реализованного проекта, свидетельствует о том, что подавляющее большинство участвовавших в проектной деятельности (85,9 % испытуемых) высказали заинтересованность в участии в проекте профессиональной направленности на английском языке, признают, что работа над проектом способствует развитию умений самостоятельно мыслить, решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, заниматься поиском, структурированием и анализом экономической информации, а также считают, что проектная деятельность развивает ком-

муникабельность, умение работать в команде и, в целом, выступает методом повышения конкурентоспособности на рынке труда.

Результаты педагогического эксперимента, направленного на оценку эффективности проектной деятельности студентов-экономистов как способу контекстного обучения иностранному языку, позволяют сделать следующие выводы.

1) Зафиксирован более высокий уровень мотивации студентов к изучению английского языка для специальных целей.

2) Усовершенствованы навыки и умения монологической и диалогической речи в профессиональной сфере.

3) Значительно улучшены навыки и умения письменной речи.

4) Существенно расширен терминологический аппарат на английском языке в сфере экономических и социально-политических наук.

5) Повышено качество мультимедийных презентаций результатов индивидуальных исследований.

6) Существенно повышено качество устных ответов по теме «Экономическая ситуация в России» на итоговом аттестационном экзамене в сравнении с ответами студентов контрольной группы.

Результаты показывают, что контекстное обучение иностранному языку связывает все компоненты содержания обучения и способствует приобретению реального опыта профессиональной деятельности, а также формированию необходимых профессиональных компетенций. Проектная деятельность – это оптимальный способ контекстного обучения, при котором основной акцент делается на организацию активных видов познавательной деятельности обучаемых.

Таким образом, проектная деятельность студентов на английском языке интегрирует моделируемую предметно-технологическую деятельность будущего специалиста и его реальную иноязычную речевую деятельность, способствуя тем самым повышению мотивации к изучению иностранного языка, закреплению фоновых знаний в области экономической деятельности, формированию иноязычных профессионально-значимых речевых навыков и рефлексивных умений, а также накоплению опыта решения профессиональных задач.

Библиографический список

1. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–14.

2. Бобинко О. М. Теоретические подходы к проблеме ключевых компетенций / // Вестник ТИСБИ: научно-информационный журнал. – 2003. – № 2 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2003/issue2/cult3.php> (дата обращения 05.06.2012).

3. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.

4. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблеме образования? // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.

5. Кузнецова Е. В. Проектирование процесса преподавания учебной дисциплины в условиях нового образовательного стандарта // Сибирский педагогический журнал. – 2011 – № 6. – С. 81–88.

6. Леушина И. В. Некоторые аспекты формирования профессионала в техническом вузе на примере иноязычной коммуникативной компетенции // Сибирский педагогический журнал. – 2011 – № 12. – С. 101–110.

7. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. – Страсбург, Москва: Департамент современных языков. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – 256 с.

8. Платонов Д. Н., Черкашин И. А. Методологические подходы к организации профессионального образования в современных условиях // Сибирский педагогический журнал. – 2011 – № 12. – С. 42–50.

9. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения: метод. рекоменд. для рук. УМО вузов Рос. Федерации: проект / авт. сост.: В. И. Байденко, Е. Б. Белов [и др.]. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 104 с.

10. Татарина Т. М. Реализация контекстного подхода при обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – СПб.: Книжный дом, 2009. – №102 (апрель). – С. 290–296.

11. Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: дис... д-ра пед. наук. – М., 2008. – 399 с.

Каневская Татьяна Михайловна

Ассистент кафедры общей психологии Уральского государственного педагогического университета, аспирант, kanevskayat@mail.ru, Екатеринбург

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА¹

Аннотация. Статья посвящается рассмотрению проблемы профилактики аддиктивного поведения студентов в условиях обучения и воспитания в педагогическом вузе. Приоритетным направлением воспитательной работы была и остается первичная профилактика зависимостей в студенческой среде. Отвечая на меняющиеся запросы общества и государства система образования не просто подстраивается под внешние условия – она «сама является источником новых идей, инновационных решений, прорывных технологий».

Ключевые слова: студенческая среда, аддиктивное поведение, психолого-педагогические условия, профилактика.

Kanevsky Tatyana Mihajlovna

The assistant to chair of the general psychology of the Ural state pedagogical university, the post-graduate student, kanevskayat@mail.ru, Ekaterinburg

PSIHOLOGO-PEDAGOGICAL CONDITIONS PREVENTIVE MAINTENANCE OF DEPENDENT BEHAVIOUR IN THE STUDENT'S ENVIRONMENT OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL*

Abstract. Article is devoted to consideration of a problem of preventive maintenance of dependent behavior of students in the conditions of training and education in pedagogical high school. A priority direction of educational work was and there is a primary preventive maintenance of dependences in the student's environment. Answering changing inquiries of a society and the state, the education system isn't simply arranged under external conditions – it «itself is a source of new ideas, innovative decisions, perspective technologies».

Keywords: the student's environment, dependent behavior, psihologo-pedagogical conditions, preventive maintenance.

Основной целью высшего образования в России является не только качественная подготовка людей к профессиональной деятельности, но и к жизни, а также создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей, способностей и потребностей каждого. Процесс подготовки студентов к активной профессиональной деятельности включает в себя не только приобретение определенной совокупности знаний, умений и навыков, но и усвоение системы ценностей и установок поведения, регламентирующих жизнь общества. При отсутствии условий для позитивной реали-

зации своих потенциалов процессы самутверждения студента могут проявляться в искаженных формах, приводить к неблагоприятным реакциям и последствиям, к реализации аддиктивных форм поведения.

Аддиктивное поведение – это один из типов девиантного (отклоняющегося) поведения с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций

¹ Статья выполнена при поддержке РГНФ – Урал № 12-16-66026 а/у

(Ц. П. Короленко, Т. А. Донских).

К основной причине, лежащей в основе формирования аддиктивного поведения относится потребность в изменении реальности, как желание выйти из сложной ситуации межличностного и внутриличностного характера. Сложные жизненные ситуации, состояния психологического дискомфорта провоцируют аддиктивную реакцию. Постепенно такое поведение становится привычным типом реагирования на требования реальной жизни. Суть аддиктивного поведения заключается в том, что стремясь уйти от реальности, человек пытается искусственным путем изменить свое психическое состояние, приобретает иллюзию безопасности, восстановления равновесия. Этот процесс настолько захватывает человека, что начинает управлять его жизнью. Человек становится беспомощным перед своим пристрастием, волевые усилия ослабевают и не дают возможности противостоять зависимости.

Следует подчеркнуть, что аддиктивные формы отклоняющегося поведения подверглись резкому омоложению за последние десятилетия [3]. Сложилась стойкая тенденция интенсивного роста количества молодых людей с аддиктивным поведением, связанным со злоупотреблением различных психоактивных веществ. На сегодняшний день масштабы и темпы распространения этой формы дивиаии так велики, что ставят под угрозу физическое, психическое и моральное здоровье подрастающей молодежи [4].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, вопросы, связанные с условиями профилактики аддиктивного поведения недостаточно проработаны. В сложившейся ситуации прицельного внимания заслуживает проблема создания психолого-педагогических условий в вузе для эффективной первичной профилактики аддиктивного поведения среди молодых людей. Перспективным подходом к предупреждению аддиктивного поведения является формирование установки у студентов на здоровый образ жизни как эффективное средство профилактики.

Различные аспекты первичной профилактики наркотической зависимости рассмотрены учеными: П. Б. Ганнушкин, С. П. Генайло, И. П. Пятницкая, А. Е. Лич-

ко, В. С. Битенский, Б. Г. Херсонский, Е. С. Меньшикова, Н. Ю. Максимова, В. В. Гульдман, М. Цукерман, В. Буджински, П. Дьюк, Д. В. Кандел и другие. Профилактика рецидивов, направленная на активацию личностных ресурсов, способствующих адаптации к условиям среды, формированию социально-эффективных стратегий поведения представлена в трудах: Н. А. Сироты, В. М. Ялтонского, И. И. Хажилиной, Н. С. Видерман, М. Г. Цетлина, В. Е. Пелипас, Т. Н. Дудко, Ю. В. Валентик.

Важнейшим условием профилактики аддиктивного поведения и, следовательно, эффективности психолого-педагогической работы, является специально организованная социальная среда педагогического вуза, создающая условия для сохранения здоровья студентов на этапе высшего профессионального образования. Профилактика аддиктивного поведения первокурсников в Уральском государственном педагогическом университете (УрГПУ) является одним из приоритетных направлений воспитательной работы и организуется в ходе учебной и внеучебной деятельности вуза.

Учебная сфера включает проведение лекционных, семинарских и лабораторно-практических занятий в рамках дисциплин медико-биологического и социального циклов по профилактике различных видов зависимостей и формированию ЗОЖ. В настоящее время в ряде учебных подразделений введены учебные дисциплины по проблемам формирования навыков здорового образа жизни в рамках вариативной части основной образовательной программы: «Основы здорового образа жизни», «Сохранение репродуктивного здоровья молодежи», «Основы профилактики наркомании» и др. . Разработаны и реализуются программы: «Программа комплексной профилактики зависимостей, социально-значимых заболеваний и формирования ценностного отношения к здоровью в образовательной среде Уральского государственного педагогического университета», «Профилактическая программа по ограничению табакокурения и формированию ценностного отношения к здоровью в образовательной среде УрГПУ», «Формирование ценностного отношения к здоровью у студентов педагогического вуза при изучении дисциплины «Возрастная

анатомия и физиология», «Профилактика наркомании и других видов зависимостей в подростково-молодежной среде» и др.

По реализации программ здоровьесбережения студентов и пропаганды ЗОЖ под руководством проректора по социальной и воспитательной работе организовано эффективное сотрудничество управления воспитательной работы, кафедры анатомии, физиологии и валеологии, лаборатории ЗОЖ, отдела психолого-педагогического сопровождения студентов с внешними структурами и организациями: Управлением Федеральной службы РФ по контролю за оборотом наркотиков по Свердловской области, Министерством по физической культуре, спорту и молодежной политике Свердловской области; Свердловским областным центром планирования семьи и репродукции; Областным наркологическим диспансером; Городским центром медицинской профилактики; Отделом координации работы по профилактике и борьбе с наркоманией Администрации г. Екатеринбурга.

В университете в направлении профилактики зависимостей созданы и функционируют: Координационный Совет по профилактике наркомании и других видов зависимостей (который определяет основные направления реализации профилактической работы в студенческой среде); отдел психолого-педагогического сопровождения студентов; лаборатория ЗОЖ.

Отметим, что в целях оздоровления студентов университета «Оздоровительный центр» функционирует в течение 36 лет, в его состав входят санаторий-профилакторий и фельдшерский здравпункт. Санаторий-профилакторий обеспечивает оздоровление и лечение обучающихся без отрыва от учебы, а также в период их каникул и отпусков, предоставляет возможность рационального и необходимого диетического питания, полноту и непрерывность лечебно-профилактического процесса, преемственность в работе с учреждениями здравоохранения.

В 2011 году санаторий-профилакторий УрГПУ получил диплом лауреата национального конкурса «Лучшие санатории РФ-2011» и сертификат о включении в официальный реестр «Надежная репутация».

Систематически ведется работа по привитию обучающимся ценностей ЗОЖ в об-

щежитиях студенческого городка. Созданы условия для организованного досуга. На бесплатной основе функционируют тренажерные залы, где под руководством инструкторов студенты имеют возможность поддерживать физическую форму.

По итогам областного конкурса на лучшее студенческое общежитие в 2011 году Студенческий городок УрГПУ стал победителем в номинации «Лучшая организация культурно-массовой и воспитательной работы в студенческих общежитиях».

В УрГПУ ежемесячно, в соответствии с Программой спортивно-оздоровительной работы и Положением об Универсиаде УрГПУ, включающей в себя 9 направлений с участие около 1400 студентов, проводятся физкультурно-оздоровительные мероприятия: легкоатлетический кросс, настольный теннис, стритбол, футбол, стрельба из пневматической винтовки, фитнес – аэробика, туристское многоборье, армрестлинг, легкоатлетическая эстафета на призы М. А. Махова. Созданы условия для занятий физической культурой и спортом, организованы секции по различным видам спорта: фитнес – аэробика, баскетбол (жен., муж.), волейбол (жен., муж.), футбол, мини – футбол, легкая атлетика, пауэрлифтинг, плавание.

Составная часть профилактики аддиктивного поведения в университете – формирование установки у студентов на отказ от курения, поскольку табакокурение обычно предшествует наркотикам и представляет собой форму токсикомании, хотя и гораздо более легкую, ослабленную.

В соответствии с распоряжением Правительства Свердловской области от 05.10.2010 г. № 1384-РП УрГПУ принимал участие в областном конкурсе «Самый некурящий ВУЗ. Самый некурящий колледж». С целью выявления уровня распространенности табакокурения в студенческой среде УрГПУ в начале учебного 2010–2011 года во всех учебных подразделениях было проведено исследование.

В исследовании приняли участие студенты, обучающиеся на очной форме с 1-го по 5-й курс. Всего студентов, обучающихся по дневной формы обучения (с 1-го по 5-й курс) – 5521 человек. Количество обучающихся, принявших участие в исследовании на 1-м этапе: 5410 человек, что составляет

97, 99 % от числа студентов, обучающихся по дневной формы обучения. Количество обучающихся, принявших участие во 2-м этапе: 5308 человек, что составляет 96, 14 % от числа студентов, обучающихся по дневной формы обучения.

По результатам 1-го этапа исследования было выявлено, что в УрГПУ: *некурящих студентов* – 4133 человека (76,4 %): из них никогда не курили – 57,6% (3121 чел.), «отказались от курения более 1 года назад» – 10,8% студентов (585 чел.), «отказались от курения менее 1 года назад» – 7,9 % студентов (427 чел.); *курящих студентов* – 1277 человек (23,6%), из них 12,8% (512 чел.) курит каждый день.

В течение учебного года во всех учебных подразделениях реализовывалась программа по профилактике табакокурения. Формы реализации программы: беседа, семинары, круглые столы с приглашением специалистов-медиков, психологов с показом тематических видеороликов, презентаций; часы куратора с дискуссией о вреде курения; наглядная агитация (плакаты, листовки, стенные газеты, публикация тематических статей в студенческих газетах); игры «С курением справимся вместе», «Я знаю все о здоровом образе жизни!»; конкурсы «Курение и здоровье»; акции-митинги «Нет табачному дыму», рейды против курильщиков в общежитии; индивидуальные консультации; тренинги для желающих бросить курить и др.

Рейтинговая система контроля позволила нам выделить учебные подразделения, где был выявлен высокий процент «курящих» студентов. В связи с этим для усиления профилактической работы в этих учебных подразделениях, были приглашены специалисты Городского центра медицинской профилактики. Специалисты проводили психологические тренинги со студентами из данных учебных подразделений по специально разработанной программе «Психология здоровья. Мотивация к изменению». Цель программы: оказание специальной помощи студентам желающим бросить курить.

Мы в своей работе концентрируем внимание студентов на *стратегии внутреннего самоопределения*, которая основана не только на информированности о последствиях и осознании неминуемых негативных последствий употребления табака, но и на существовании

у студентов иных жизненных установок. В их системе мотивацией служит наличие других приоритетов, которые могут базироваться, например, на определенном занятии, несовместимым с курением, или на Я-концепции, исключающей табакокурение и др.

В конце учебного года, после реализации программы, нами был проведен 2-й этап исследования. Результаты показали, что *некурящих студентов* в УрГПУ – 4329 человека (81,6 %): из них никогда не курили – 58,6 % (3110 чел.), «отказались от курения более 1 года назад» – 12,2% студентов (645 чел.), «отказались от курения менее 1 года назад» – 10,8% студентов (574 чел.); *курящих студентов* – 979 человек (18,4%), из них – 9,6% (512 чел.) курит каждый день.

Анализ результатов исследования показывает, что количество «курящих» студентов уменьшилось (по сравнению с началом учебного года) на 5,2 %, а именно: количество студентов «курящих каждый день» снизилось на 3, 2%; количество студентов «курящих нерегулярно» – на 2%.

Таким образом, планируемый результат – «увеличение числа некурящих студентов» нами достигнут.

По итогам областного конкурса программ по профилактике табакокурения среди вузов и колледжей ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» в июне 2011 года награжден дипломом победителя.

Важное место отводится в университете *психологической* профилактике аддиктивного поведения первокурсников. Это направление курируется отделом психолого-педагогического сопровождения студентов УрГПУ (Управление воспитательной работы). По итогам *областного конкурса* программ по профилактике наркомании среди высших учебных заведений Свердловской области ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» награжден Министерством физкультуры и спорта и молодежной политики Свердловской области дипломом победителя (социальный проект «Психологическая профилактика зависимостей в студенческой среде»).

Под руководством Т. М. Каневской, проведено исследование, направленное на выявление склонности первокурсников к аддиктивному (зависимому) поведе-

нию. В исследовании приняло участие 174 студента 1-го курса из 19 учебных подразделений. На основе диагностики с учетом психологических особенностей студентов разрабатывается специальная психолого-педагогическая программа тренинга, которая направлена на решение проблемы зависимого поведения как способа психологической адаптации первокурсников к образовательной и воспитательной среде вуза [2].

На базе отдела с целью развития доминанты здорового образа жизни у студентов, сформирована волонтерская группа, работающая в направлении профилактики зависимостей («Студенческое психолого-педагогическое общество «Независимые»). На X региональном добровольческом форуме в декабре 2010 года студенческому психолого-педагогическому обществу «Независимые» обществу вручена благодарность Министерства общего и профессионального образования Свердловской области за активное участие в добровольческом движении, действенную помощь в развитии гражданских инициатив, направленных на решение социальных проблем жителей Свердловской области [1].

Таким образом, в системе воспитательной работы УрГПУ одной из приоритетных задач является постоянное совершенствование действенной системы по созданию условий

позитивной профилактики различных видов зависимостей, развитию антинаркотического добровольческого движения. В университете создаются новые инновационные программы и проекты, направленные на пропаганду ЗОЖ. Развитие системы воспитательной, социальной, оздоровительной работы обеспечивает в университете формирование здорового морально-психологического климата в студенческом коллективе, способствует реализации программ, направленных на сохранение здоровья обучающихся, профилактику аддиктивного поведения в студенческой среде.

Библиографический список

1. Каневская Т. М. Пропаганда ценностей здорового образа жизни как средство профилактики зависимостей в студенческой среде педагогического вуза: теория и практика // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 4. – С. 87–95.
2. Каневская Т. М. Склонность к аддиктивному поведению как особенность психологической адаптации первокурсников к образовательной среде // Образование и саморазвитие. – 2011. – №5(27). – С. 140–145.
3. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. 5-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 2007. – 176 с.
4. Шабалина В. В. Зависимое поведение школьников. – СПб., 2001. – 283 с.

*Абушаева Зулфия Талгатовна**Учитель начальной школы гимназии № 2, zulfiya.abu@list.ru, Октябрьск*

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Анализируются проблемы развития креативности в период детства. Автором выделены педагогические условия развития креативности детей младшего школьного возраста в процессе экологического образования.

Ключевые слова: креативность, педагогические условия развития креативности, экологическое образование младших школьников.

*Abushayeva Zulfy Talgatovna**Teacher of elementary school of a gymnasium № 2, zulfiya.abu@list.ru, Oktyabrsk*

DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS IN THE CONDITIONS OF INNOVATIVE TRAINING

Abstract. development problems креативности in the childhood Are analyzed. The author allocates pedagogical conditions of development children of younger school age in the course of ecological formation.

Keywords: креативность, pedagogical conditions of development креативности, ecological formation of younger schoolboys.

Актуальность исследования проблемы психолого-педагогических условий развития креативности школьников объясняется происходящими в последние годы в России социально-экономическими и идеологическими преобразованиями, вызывающими необходимость воспитания творческой личности, и переосмыслением сложившейся системы обучения и воспитания и, вследствие, закономерным появлением учебных заведений инновационного типа: гимназий, лицеев, колледжей. Поэтому задача развития креативности учащихся в условиях инновационного обучения была имманентна его специфике.

Креативность (заимствование из англоязычной литературы, от лат. *creatio* – созидание) – понятие, введенное П. Торренсом, обозначает способность к творчеству в широком смысле слова; способность продуцировать новые идеи и находить нетрадиционные способы решения задач [5]. Креативность продолжает восприниматься как синоним творческой активности в любой сфере человеческой деятельности.

В нашей стране и за рубежом выполнены фундаментальные исследования по пробле-

мам психологии творчества (П. К. Энгельмейер, Л. В. Петровский, Л. С. Выготский, Д. Б. Богоявленская, Дж. Гилфорд, Е. Торренс и др.), общих и специальных способностей (Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков и др.), генетическим предпосылкам индивидуальных различий (Ф. Гальтон, Э. Л. Голубева и др.), психологии творческого учителя (А. М. Матюшкин, Я. Л. Пономарев, Л. Л. Мелик-Пашаев, М. С. Каган и др.).

Однако, в целом, в отечественной науке развитие креативности в учебном процессе изучено чрезвычайно мало, недостаточно исследованы факторы, оказывающие влияние на развитие креативности. Эксперименты свидетельствуют о том, что упражнения, ориентированные на развитие интеллектуальных функций без опоры на личность учащегося, оказываются мало продуктивными для формирования креативности. Вместе с тем в учебных программах основной акцент делается на формирование знаний, умений, навыков, а развитию творческого потенциала детей не уделяется достаточного внимания.

Настоящее исследование организовано под влиянием объективных причин: 1. специфика учебного заведения, имеюще-

го социальных заказ – творческую личность; 2. отсутствие нормативной модели, способствующей развитию креативности учащихся дали возможность создания на базе инновационного учебного заведения исследовать креативность и творческий потенциал личности младшего школьника.

Исследования Т. Н. Галич [2] показали, что развитие креативности в условиях инновационного учебного заведения детерминруется тремя подструктурами: а) содержанием и формами обучения; б) воспитательной системой социализации личности; с) психологическим сопровождением учебно-воспитательного процесса.

Инновационное обучение формирует такие психологические новообразования в когнитивной и аффективной сферах индивида, которые способствуют его творческой активности: анализ, рефлексия, планирование, дивергентное и оценочное мышление и т. д. ; направленность личности на задачу, адекватная самооценка, сотрудничество, толерантность и т. д.

В инновационной системе обучения отдельные показатели креативности становятся устойчивым свойством личности, имеющим многосвязную структуру. Наблюдается особая связь креативности и нравственно-эмоциональных подструктур личности.

Нами было организован педагогический эксперимент, с целью изучения креативности и особенностей его развития у младших школьников в процессе экологического образования в условиях инновационного образовательного учреждения. Базой эксперимента выступили начальные классы гимназии № 2 и общеобразовательной школы № 47 г. Октябрярска.

Исследование динамики креативности проводилось в условиях «инновационного учебного заведения» (экспериментальный класс) и в условиях типовой школы (контрольный класс). Оценивались новообразования креативности: оригинальность, гибкость, разработанность мышления. Анализ результатов первичной диагностики показал, что в процессе обучения в начальной школе не созданы достаточные условия для развития креативности, как качества личности, творческое развитие как основа самореализации личности, не является приоритетной педагогической целью в системе

образования в начальной школе.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы и результаты начального этапа эксперимента позволили спроектировать теоретическую модель развития креативности младших школьников в процессе экологического образования в условиях инновационного учреждения.

Опытно-экспериментальная работа, строилась с опорой на познавательную, эмоциональную и коммуникативную деятельность учащихся. Мотивационный компонент модели включал создание на уроках ситуаций успеха, мероприятия по переводу познавательных мотивов в устойчивый интерес к познавательной деятельности. Реализация данного компонента предполагала активное участие учащихся в коммуникативных процессах, связанных с решением творческих заданий, т. е. учебным творчеством.

Актуализация эмоционального компонента позволила учитывать в процессе познания и непосредственного учебного творчества детей эмоциональную позицию ребенка в учебной деятельности, т. к. на базе чувств и эмоций закладывается вся система отношений ребенка к процессу обучения в начальной школе. Это способствовало возникновению эмоциональных реакций на ситуацию учебного творчества. Происходило накопление эмоционального тезауруса, формирование экспрессивной эмоциональности и эмоциональной лабильности младших школьников в процессе творческой деятельности. Включение коммуникативного компонента позволило развивать способности учащихся к сотрудничеству в творческой деятельности, а также способности мотивировать творчество других.

На формирующем этапе эксперимента была целенаправленно создана креативная экологоразвивающая и образовательная среда в учреждении, включающую ряд условий: наличие образца креативного поведения, – личность педагога, – как персонификатора творческих возможностей обучающихся; сотворчество обучающихся и педагогов; субъектную позицию в творческой деятельности; стимулирование создания творческой атмосферы и ситуаций успеха; разработана система работы с младшими школьниками, основанная на использовании нетрадиционных методов и приемов обучения с последо-

вательностью развертывания учебного материала и обеспечивающую ученикам поле деятельности для творческого самовыражения.

Выделенные педагогические условия в ходе эксперимента оказывали влияние на развитие креативности младших школьников в процессе экологического образования в условиях инновационного учреждения.

Библиографический список

1. *Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей. – М.: Издательский центр Академия, 2002. – 320 с.
2. *Галич Т. Н.* Развитие креативности в условиях инновационного обучения: дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 1999. – 214 с.
3. *Данельченко Т. А.* Активизация учебно-исследовательской деятельности младших школьников как фактор развития их творческого потенциала // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 6. – С. 305–313.
4. *Тришина С. В.* Анализ проблемы креативности в современной психолого-педагогической науке. // Интернет-журнал «Эйдос» – 2006. – 23 июля. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0723-3.htm>.
5. *Torrance E. P.* The nature of creativity as manifest in the testing // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). The nature of creativity. Cambridge: Cambr. Press, 1988. – P. 43–75.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. Общие положения

1.1. Журнал «Сибирский педагогический журнал» включён в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук в редакции от февраля 2010 г.

1.2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования.

1.3. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо представление рецензии за подписью доктора наук по специальности, заверенной в установленном порядке.

1.4. К рассмотрению редакцией не принимаются материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.4. Редакционный совет и редакционная коллегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по постоянным рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. 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. Допускается не направлять в редакцию печатный вариант рукописи статьи.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. 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.

1.9. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

1.10. Публикация статей в журнале осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке и публикации авторского материала в научном журнале «Сибирский педагогический журнал» и доставке журнала авторам. Квитанция о благотворительном взносе принимается только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи. Благотворительный взнос может быть внесен либо в кассу НГПУ, либо перечислен на лицевой счет НГПУ.

1.11. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

2. Требования к материалам и рукописям

2.1. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) заглавие статьи;
- в) аннотация;
- г) список ключевых слов;
- д) данные об авторе.

2.2. Объем статьи может составлять до 0,5 печатного листа (текст в формате Word, до 20 тыс. печ. знаков с пробелами, Times New Roman, шрифт 14, межстрочный интервал 1,5),

включая иллюстрации. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению только по согласованию с редакцией.

2.3. Аннотация. Объем 400–500 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12; курсив; интервал одинарный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт). Сжато описывает основные научные итоги статьи. Ключевые слова: до 10 слов, шрифт Times New Roman, кегль 11; интервал одинарный; отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт.

Приложение 1. (оформление статьи).

2.4. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. Список должен оформляться по ГОСТ Р 7.05-2008. 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.

Приложение 2 (библиографический список).

2.5. Рисунки и таблицы. 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 Суг, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

2.6. Автор статьи дополнительно к статье оформляет на публикацию статьи заявку в виде отдельного файла в редакторе Microsoft Word.

Приложение 3 (заявка).

3. Порядок работы с рукописью в редакции

3.1. После получения материалов научной статьи ведущий редактор журнала проводит их регистрацию, 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».

3.2. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения члену редакционной коллегии журнала. Член редакционной коллегии организует рецензирование научной статьи в соответствии с порядком, установленным редакцией журнала.

3.3. 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.

3.4. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования в случае доработки, автору направляются по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.5. Порядок оформления, предоставления и рассмотрения доработанных рукописей статей такой же, как и для вновь поступающих материалов статей.

3.6. 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.

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская 28, НГПУ, редакция «Сибирского педагогического журнала»

тел/факс: (383) 244-12-95

E-mail: sp-journal@nspu.ru

УДК 378+159.923+37.0

Морозова Ольга Васильевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии Кузбасской государственной педагогической академии, mail@mail.ru, Новокузнецк

**ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ
ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ
В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, личностно ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: интеграция; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности

Morozova Olga Vasilievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Pedagogy at the Kuzbass State Pedagogical Academy, mail@mail.ru, Novokuzneck

INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The article was substantiated necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

Keywords: integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person

[illegible]

Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст
статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи.
Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст статьи. Текст
статьи.

Библиографический список

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

ОФОРМЛЕНИЯ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО СПИСКА РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ИЗДАНИЙ В СООТВЕТСТВИЕ С ГОСТ Р 7.05-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа. В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социолингвистика. Цели, методы, проблемы / пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / пер. с фр. – изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психоллингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
10. Основы теории коммуникации: учебник / М. А. Василик, М. С. Вершинин, В. А. Павлов [и др.] / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
15. *Войскунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
17. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.2008).

2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.2008).

3. *Белоус Н. А.* Прагматическая реализация коммуникативных стратегий в конфликтном дискурсе // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2006. – № 4 [Электронный ресурс]. URL: http://www.tverlingua.by.ru/archive/005/5_3_1.htm (дата обращения: 15.12.2007).

4. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006 [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-21.pdf> (дата обращения: 10.01.2007).

5. *Новикова С. С.* Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.2007).

6. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии // Академия имиджелогии. – 2004. – 26 марта [Электронный ресурс]. URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.2008).

7. *Парпалак Р.* Общение в Интернете // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря [Электронный ресурс]. URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.2006).

8. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 05.10.2008. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.2008).

Приложение 3

ОФОРМЛЕНИЕ ЗАЯВКИ НА ПУБЛИКАЦИЮ В ЖУРНАЛЕ

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 _____

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

6/2012

Главный редактор: Т. А. Ромм
Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова
Верстальщик: И. С. Сидоренко

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала <http://sp-journal.nspu.ru>

E-mail: sp-journal@nspu.ru; tromm@mail.ru

Формат 70×108/16. Печать RISO

Усл.-печ. л. 20,65. Уч.-изд. л. 14,75.

Подписан в печать: 10.09.2012 г. Тираж 600 экз. Заказ № .

Отпечатано:

ФГБОУ ВПО «НГПУ»,

630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28