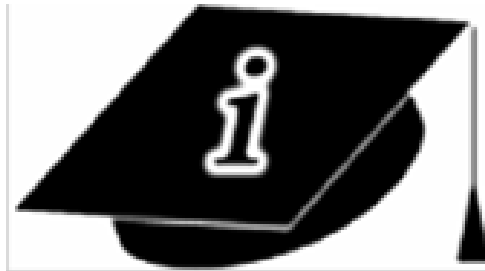


№3 (27) 2011 г.

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ



Новосибирск

ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

УЧРЕДИТЕЛЬ:

**ФГБОУ ВПО «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А. Д. ГЕРАСЁВ – главный редактор, доктор биологических наук,
профессор;

Л. А. БАРАХТЕНОВА – зам. главного редактора, доктор биологических
наук, профессор;

П. В. ЛЕПИН – доктор педагогических наук, профессор;

В. Я. СИНЕНКО – доктор педагогических наук, профессор;

Т. И. БЕРЕЗИНА – доктор педагогических наук, профессор

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Ефремова О. А., Барахтенова Л. А., Пименов А. Т., Киринюк А. А. Императивы качества профессионального образования: традиции и современность.....	5
Севостьянов Д. А. Анализ современных антропологических тенденций в образовании.....	27

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ

Кошман Н. В. Восстановительная ювенальная юстиция: общая характеристика модели и ключевые позиции специалистов и укрепления здоровья обучающихся.....	47
Прилепская Н. А. Особенности системы профтехобразования на современном этапе.....	56

НОВЫЕ ПОДХОДЫ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Разуменко И. А. Педагогический сценарий активизации учебной деятельности студентов при изучении графических дисциплин.....	63
Барматина И. В. Качество информационного взаимодействия на уроке как условие сохранения и укрепления здоровья обучающихся.....	71
Гизатулина Р. Ф. Формирование рефлексивных умений студентов филологического факультета (иностранный язык) педагогического вуза как условие прохождения педагогической практики.....	79
Арутюнян А. Ю., Гербет О. И. Дидактический потенциал различных видов практик в формировании компетенций будущего специалиста.....	88
ХРОНИКА	100
ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ПО ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ	104
НАШИ АВТОРЫ	106

CONTENTS

GENERAL EDUCATION PROBLEMS

Efremova O. A., Barakhtenova L. A., Pimenov A. T., Kiriniuk A. A. Quality imperatives of professional training: traditions and modernity.....	5
Sevostyanov D. A. Analysis of modern anthropological trends in education.....	27

PEDAGOGICAL MODELS

Koshman N. V. Restorative juvenile justice: general description of the model and key positions of experts.....	47
Prilepskaya N. A. Features of vocational education system at present stage.....	56

NEW APPROACHES AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Razumenko I. A. Pedagogical scenario activating learning activity of students at studying graphic disciplines.....	63
Barmatina I. V. Information interaction quality at lessons as a condition for saving and improving health of students.....	71
Gizatulina R. F. The formation of reflective skills of the students of the philological faculty (foreign languages) of the pedagogical university as a condition of pedagogical practice at school.....	79
Arutiunian A. Ju., Gerbet O. I. Didctic potential of different kinds of practices in forming future specialist competences.....	88

CHRONICLE.....	100
RULES FOR THE AUTHORS OF THE ARTICLES.....	104
OUR AFTERS.....	106



УДК 37.0+378

**ИМПЕРАТИВЫ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ****О. А. Ефремова, Л. А. Барахтенова***(ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»)***А. А. Киринок***(ГОУ ВПО «Московский городской университет управления Правительства Москвы»)***А. Т. Пименов***(ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет»)*

Показаны взаимосвязи традиций ценностных ориентаций православной и народной педагогики с тенденциями реформирования и модернизации отечественного образования, что определяет преемственность императивов профессионального образования в историческом контексте. В современных условиях направленность на обеспечение доступности качественного профессионального образования с учетом потребностей, ожиданий и запросов развивающейся инновационной экономики оставляет основной императив образовательной политики страны.

Ключевые слова: традиции образования, ценностные ориентации, императивы профессионального образования в современных условиях.

В современном мире образование как фактор социогенетического развития приобретает все бóльшее значение, занимая лидирующие позиции по направлениям диверсификации и модернизации различных экономических областей и определяя их возможные перемены на ближайшую и долгосрочную перспективы. Система образования во

всей своей сложностью и многогранностью является феноменальным результатом развития социума, имеет динамичный характер и отражает изменения его структуры и содержания как ответной реакции на перемены в политической, экономической, социальной и культурной областях жизни. Эта система отвечает требованиям открытости, взаимодействует с окружающей ее социально-экономической средой в информационном, материальном и других аспектах, описывается соответствующими моделями, что позволяет отслеживать ее состояние как на входе (воздействие среды на систему), так и выходе (воздействие системы на среду).

Ценности и функции системы имеют иерархическую сопряженность и реализуются на уровне общества и государства, а также отдельной личности. В первом случае образование, будучи феноменом культуры, выступает не только как инструмент ее трансляции, но и технического прогресса и развития, обеспечивая сохранение социальной инфраструктуры общества. Во втором случае образование является важным средством формирования личности, включая ценностные ориентации, что, в свою очередь, влияет на сохранность и развитие общества, система социальных ролей которого определяет вероятность устойчивости социальных взаимодействий с учетом их характера и, более того, стандартизируя поведение людей независимо от их личностных качеств.

В контексте социально-культурных взаимодействий образование приобретает институциональный характер, что обуславливает специфику соответствующей инфраструктуры системы. Как социально-культурный институт образование представляет собой систему организаций и учреждений, которые обеспечивают воспроизводство и совершенствование человеческого капитала для всех сфер деятельности, что способствует экономическому, политическому, культурному функционированию и развитию общества, включая личностное становление индивида. При этом основными признаками образования как института указанного типа выступают:

– *идеологическая и методологическая обусловленность* как примат духовного начала над материальным, что во многом определяет возможность осмысления значимости и функций образования (реляционная, регулятивная, аксиологическая, образовательная, воспитательная, развивающая, мировоззренческая, инновационная, экономическая, политическая) в системе других социальных структур;

– *наличие и постоянное совершенствование регуляторных механизмов развития* в виде совокупности норм и требований с учетом специфики социального устройства и национальных культурных традиций, с чем во многом связана асимметрия информационных потоков;

– *тесные взаимосвязи с другими институтами общества* (семья, производственные структуры, армия и др.). В их системе осуществляется передача знаний и опыта от одного поколения к другому, что способствует формированию менталитета социальной общности, сохранению и развитию национальной культуры, а также обуславливает развитие комплекса мотиваций отдельного человека, включая его интенции к реализации отдельных социальных ролей.

Социальные институты, активно взаимодействуя между собой и охватывая различные слои общества, определяют специфические нормы ролевых контактов, вырабатывая сложные системы социального контроля. Его механизмы основываются как на культуре общества, так и принципах государственного регулирования. Если культура задает, поддерживает и развивает образцы человеческой деятельности, способствуя процессу социализации и воспитания личности, то государственная власть формирует и удерживает прочные связи между данными институтами и прежде всего там, где нормы морали требуют подкрепления в виде права, закона и/или принуждения.

Развитие социума в направлении усложнения его инфраструктуры определило актуальность и необходимость создания специального института в виде школы, назначение которого заключалось в социализации ребенка, введении его через процессы обучения в систему действующих и перспективных социальных ролей. Это сопровождалось разработкой механизмов формирования и системной трансляции

культурных образцов, норм и ценностей, что впоследствии оформилось в специальную науку – педагогику, становление которой, безусловно, неотделимо от истории человечества.

Социогенетические механизмы развития педагогических идей имеют давнюю историю, на протяжении тысячелетий трансформировавшись в древнегреческих, древневосточных и средневековых учениях теологии и философии. Впервые педагогика была выделена из системы философских знаний в начале XVII в. английским философом и естествоиспытателем Ф. Бэконом и закреплена как наука в трудах чешского педагога Я. А. Коменского. В настоящее время она является многоотраслевой наукой, методология которой охватывает систему знаний об основаниях и структуре педагогических теорий, отражающих педагогическую действительность, включая технологии, способы и подходы по их получению в тесной логической взаимосвязи с другими науками. Указанная система знаний является составной частью общей системы эволюции [4], включая модели мониторинга [11; 12], фундаментальные основы которой обоснованы развитием научных исследований [10]. Применяемая в педагогике методология мониторинга позволяет выделить в качестве своего объекта систему педагогических явлений, детализировать педагогический процесс направленного развития и формирования индивида в условиях воспитания, обучения и образования, в результате чего формируется личность как существо социальное, сознательно и ответственно относящееся к окружающему миру.

Анализ обширной литературы по истории педагогики, истории образования и педагогической мысли позволяет охарактеризовать неразрывную связь современного отечественного образования с конкретными историческими периодами его становления, с тем чтобы выделить основные тенденции и императивы его формирования и развития как в общекультурном, так и социокультурном контекстах. Необходимость, обоснованность и значимость такого подхода определяется тем, что именно система образования, ее идеология и методология характеризуют не только актуальное состояние, но и тради-

ции развития как общества, так и отдельных социальных институтов. Само по себе образование оказывается решающим фактором, во многом определяющим направления, характер и темпы реализации складывающихся социокультурных тенденций и перспектив общественного развития, включая интенции отдельной личности. В этой связи целесообразно представить хотя бы краткую характеристику динамики основных направлений развития, общекультурной и социальной значимости образования в историческом аспекте, а также выделить и определить императивы формирования системы, показать не только преемственность традиций образования, но и высокую специфичность современности.

Понятие «императив», как известно, введено в философию И. Кантом как общее нравственное предписание, которое имело значение безусловного принципа человеческого поведения [5; 6; 20]. Одна из первых в истории человечества система образования была предложена Платоном [14; 16; 20; 30]. Она предопределяла органичное единство диалектически развивающихся теорий мироздания и познания, допускала доступность пожизненного воспитания и образования для всех слоев общества, начиная с начальных курсов наук (арифметика, геометрия, астрономия, акустика) и заканчивая высшим образованием, которое состояло в занятиях диалектикой и позволяло постигать основы бытия, знания и добра. Структура системы образования Платона была построена в соответствии с его учением о душе человека, где совмещается несколько начал, включая «низшую» (чувства), «среднюю» (воля) и «высшую» ее части в форме разума [21; 30]. Анализ древних систем образования позволяет в общем виде выделить ключевой императив их развития, который заключается в формировании «совершенного» гражданина, обладающего комплексом знаний и организационных способностей, что позволяет ему «быть справедливым», «уметь подчиняться или начальствовать» [2; 8; 14; 16; 28; 30].

Формирование системы отечественного образования шло по двум основным направлениям – духовное и материальное. Последнее

определило становление дихотомической природы системы с учетом традиций народной педагогики служения народу (что составляет ее миссию) и опыта лучших европейских образовательных моделей, что входит в основу ее структуры, сохраняя свои специфические черты развития [1; 2; 14; 16; 30].

Основные идеи и цели педагогики в России в период древности и Средневековья отражали не только характер ценностных ориентаций, но и общность подходов, во многом определяющих содержательное единство православия и народной педагогики. Вероятно, это и позволило сформулировать основной императив педагогики того времени как «душевное строение»: помочь человеку приобрести христианские добродетели. Идеология православия формировалась на фоне развития народной педагогики, зависела от уровня и характера культуры и определяла процесс социализации человека в быту, включая направления его профессиональной подготовки. При этом обучение грамоте имело второстепенное значение, будучи ориентированным на изучение религиозных текстов. Однако именно в этот исторический период – в 863 г. – братья-монахи Кирилл и Мефодий создали первую славянскую азбуку (глаголицу), на основе которой их ученики в последующем составили кириллицу, что само по себе имеет непреходящее значение как для развития культуры Руси в целом, так и отечественного образования в частности [15; 29].

Идеология отечественной педагогики начала формироваться в Киевской Руси, будучи тесно связанной как со славянскими традициями, так и традициями восточного православного христианства и получив импульс развития с принятием христианства (988 г.). В этих условиях образование воспринималось как вера в «книгу Божию», а педагогика ориентировалась на овладение христианской мудростью, будучи важнейшим средством становления и формирования души. Оригинальные и во многом феноменальные результаты развития указанных процессов находят отражение в таком знаменитом памятнике древнерусской культуры, как «Поучение детям Владимира Мономаха». Великий князь Киевский Владимир Мономах говорит прежде всего о

почитании Единого Живого Бога, смирении пред ним, кротости и любви к окружающим, включая врагов. Основные «поручения» детям были сформулированы как обязательные и необходимые наставления для формирования личностных ценностных ориентаций, включая:

- быть смелым и мужественным в борьбе с врагами Русской земли;
- быть гуманным по отношению к своим подданным;
- любить науку и почитать книжное знание [1; 2; 19].

Примечательно, что содержательные, нравственные аспекты «поручений», своего рода требований, Владимира Мономаха к молодому поколению не только получили последующее развитие, но и не утратили своей актуальности в настоящее время.

На фоне формирования нравственных ценностей характерной чертой древнерусского воспитания и образования являлось неукоснительное усвоение принятых социальных ролей, которые со временем были обобщены в виде «свода», получившего название «Домострой» и представляющего собой еще один знаменитый памятник русской культуры XVI в. Это сборник советов и поучений, приемлемых как для отдельного человека, так и его семьи, касающихся всех сфер, включая общественные, семейные, хозяйственные и религиозные вопросы. Наставления «Домостроя» – систематизированные по темам тексты, отвечающие сложившимся на тот момент морально-этическим нормам поведения с использованием норм живого языка, включая пословицы и поговорки. Все это способствовало его большой популярности. Помимо общих морально-этических требований (уважение людям (учителям), почтительность, скромность, честность, трудолюбие, милость, сострадание, бескорыстие, трезвость др.) «Домострой» предписывал ответственность главы семьи за гражданское воспитание ее членов и передачу им необходимых знаний, что имело непреходящее значение для духовного и нравственного образования и воспитания российского общества.

Последовательное расширение инфраструктуры социальных отношений и взаимосвязей в обществе сопровождалось и развитием системы образования. К XVII в. она представляла собой социальный институт со всеми выделенными ранее специфическими признаками по воле государства для удовлетворения потребностей воспроизводства человеческого потенциала по модели, предложенной государем-императором Петром I с учетом исторически сложившегося национального образа жизни. В это время активно внедрялись европейские модели школ, различавшиеся по структуре и содержанию применяемых методов образования, с чем была связана трансформация древнерусских педагогических традиций в направлении создания светской школы, подготовки и обеспечения государства квалифицированными кадрами (специалисты военного дела, чиновники, учителя, инженеры), что в целом способствовало формированию отечественной педагогики как самостоятельной дисциплины. Основным императив системы образования того времени заключался в подготовке «гражданина своего Отечества». На личностном и государственном уровнях выделяется примат образования как ценности. Этому способствовало формирование государственной образовательной политики императора по привлечению квалифицированных людей к государственной службе, что имело огромное социальное значение (например, «Табели о рангах» 1722 г.) и подчеркивало значимость таких личностных качеств, как гражданственность, профессионализм, ответственность, самостоятельность.

С Петровской эпохи начинается активное развитие профессионального образования в России. Расширился терминологический базис педагогики, были сформулированы такие понятия, как «педагогика», «образование» и «образованность», предпринимались попытки обобщения критериев образованности как совокупности определенных требований, включая:

– ясность, четкость оперируемых понятий и конкретность мышления;

- умение видеть и осознавать причинно-следственные связи между предметами и явлениями;
- способность к анализу наблюдаемых тенденций и предвидения развития событий;
- способность произвести совокупный продукт труда и понимание необходимости его количественной и качественной оценки;
- способность быть социально активным, воспитанным, терпеливым и др. [1; 15; 16; 20].

Логическим продолжением и ярким результатом развития профессионального образования XVII в. явилось формирование новой культурной парадигмы, которая отражала актуальный феномен целостности сложившихся социальных институтов, определяла общие подходы к воспроизводству человеческого капитала и имела специфический канал ее трансляции – систему образования.

Дальнейшее развитие профессиональное образование в России получает во времена правления Екатерины Великой. Императрица активно способствовала развитию идей Петра I о становлении «светской школы», формированию ее инфраструктуры, включая открытие общеобразовательных, профессиональных и технических школ по всей стране и для всех слоев населения (школы горных мастеров на Урале, в Сибири, хирургические школы в Москве др.). Со временем на фоне развития промышленности и медицины все более возрастала значимость образования, в содержание которого были привнесены идеи просветителей Европы, что наряду с традиционными для России постулатами народной педагогики способствовало формированию самобытных представлений об идеале человека. Новые ценности, ориентированные на общественное служение, подготовку детей к занятию достойного их сословному происхождению места в обществе и, тем самым, выполнения «предписанных» социальных ролей нашли отражение в уставных документах и проектах организовавшихся учебных заведений, где реализовалось «светское образование». Развитию последнего способствовали труды М. В. Ломоносова, с именем

которого непосредственно связана история педагогической мысли и просвещения России XVIII в. [7].

На протяжении более чем двадцатилетней педагогической деятельности М. В. Ломоносов занимался разработкой структуры и содержания образования на примере академической гимназии и университета, внедряя новые для своего времени формы обучения (классно-урочная система). Более того, он разрабатывал оригинальные учебные планы и программы по предметам с учетом требований развиваемых им наук, а также методические учебные пособия, содержание которых были дополнены результатами научных исследований. В целом, реализуемые им педагогические идеи основывались на принципах гуманности (забота о человеке) и национальных традициях воспитания и образования молодежи.

Важнейшее значение для формирования и дальнейшего развития в России системы профессионального образования имела реформа императора Александра I, который, продолжая начатые его предшественниками реформы, издал манифест «Об общем учреждении министерств» (1811 г.) с учреждением Министерства народного просвещения. С деятельностью этого министерства было связано дальнейшее развитие структуры государственного управления системой образования, включая разделение всей территории Российской империи на шесть учебных округов, в состав которых входили университеты, гимназии и училища (уездные и приходские). Важным результатом работы министерства было содействие принятию университетских уставов, что способствовало созданию специальной системы подготовки педагогических кадров и дальнейшему развитию российской системы образования.

В целом, со времен реформ Петра I и его последователей в России активно развивались процессы формирования системы образования как социального института. Были созданы различные общества (1765 г. – Императорское Вольное экономическое общество, 1845 г. – Русское географическое общество, 1866 г. – Русское техническое общество), а также учрежден орган управления образованием

в виде Постоянной комиссии по техническому и профессиональному образованию (1868 г.).

К началу XIX в. завершилось создание системы народного просвещения и проблемы системы образования транслировались на общество в целом. Это способствовало развитию педагогики как науки, с чем связано формирование гуманистического подхода к воспитанию и обучению с привлечением актуальных для своего времени технологий, включая экспериментальные, а также разработка и внедрение комплекса требований к учителю (педагогу). Педагогические идеи основывались на традициях классического русского воспитания и образования, представленных в трудах ученых того времени (А. И. Герцена, Н. Г. Чернышевского, Т. Н. Грановского, Д. И. Писарева и др.). Они подчеркивали непрерывность и непреходящие ценности высказанных ранее императивов народной педагогики, обозначили актуальные для своего времени ценности воспитания и обучения человека: приобретение конкретной рабочей профессии, развитие чести, права и гражданства, социализация личности через подготовку к жизни в обществе и др.

С середины XIX в. в России создаются комитеты и общества по распространению грамотности с целью ее пропаганды как социальной необходимости. Особое значение приобрели труды Л. Н. Толстого, основная идея педагогической концепции которого заключается в «свободном воспитании», что предполагает оберегать гармонию человека, начиная с момента его рождения с последовательным развитием процессов сознательного и творческого усвоения знаний [27].

Во второй половине XIX в. в России наблюдается интенсивное развитие педагогических идей в направлении дальнейшего совершенствования системы профессионального образования, что свидетельствовало о высокой развитости ведущих педагогов того времени и нашло дальнейшее отражение. Так, уже к середине XX столетия развивались учения о педагогическом процессе (П. Ф. Каптерев), социальной педагогике (С. Т. Шацкий), организации внеклассной работы и пионерского движения (Н. К. Крупская), коллективе (А. С. Макаренко),

сформировались прогрессивные на тот период педагогические теории, включая:

- развивающего, деятельностного обучения (Л. В. Занков, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин);
- поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин);
- взаимосвязей и взаимообусловленности содержания образования и методов обучения (И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин);
- оптимизации учебного процесса (Ю. К. Бабанский) и др. [15; 16; 20].

В конце 70-х – начале 80-х годов XX в. активно развивалась педагогика сотрудничества (В. Ф. Шаталов, Е. И. Ильин, С. И. Лысенкова, Ш. Амонашвили и др.), идеология которой основывается на воспитательном подходе к обучению. Утверждение официально принятой на тот момент в стране концепции воспитания определялось социально-культурными, экономическими, политическими, психологическими и собственно педагогическими факторами, с чем связана ориентация образования на принципы усиления его воспитательной функции в направлении формирования гражданственности, трудолюбия, нравственности, уважения к правам и свободам человека, любви к Родине, семье, окружающей природе. Даже краткий анализ литературы показывает безусловную актуальность не только личностных и государственных ценностей системы образования, но и преемственность ее императивов в историческом аспекте.

По мере развития науки совокупность сформированных убеждений, принятых научным сообществом и обеспечивающих не только существование, но и развитие научной традиции, оформилось в понятие «парадигма» [15; 16] с последовательным введением понятия «педагогическая парадигма» [26], которое отражает принципиальные положения, позволяющие сформулировать и внедрить в практику обучения целостные методы образования, определяющие специфику педагогической системы.

Как видим, в целом за сравнительно короткий исторический период отечественная педагогика сменила несколько парадигм: от православной педагогики, обозначенной в требованиях Владимира Мономаха до «школы учебы», восходящей к идеям народной педагогики К. Д. Ушинского, и далее «школы труда» А. С. Макаренко, «свободной школы», «единой трудовой школы» и «школы учебы». Развитие нашей страны в направлении перехода к современному, образованному, информационному обществу сопровождалось постепенным снижением значимости парадигмы «школы труда», но усилением роли «свободной школы» и формированием идеологии «школы самореализации личности». С этим связано активное развитие гуманистической парадигмы воспитания, в основу которой был положен личностно-гуманный подход, определяющий отношение педагога к ребенку и его позицию в образовательном процессе, признающий ученика в качестве субъекта своей жизнедеятельности, а также личности, способной к постоянному самосовершенствованию. Становится очевидным, что в процессе развития и формирования педагогики как науки идеи активного участия личности в разнообразной познавательной деятельности с акцентом на самостоятельность в процессах приобретения и применения знаний свидетельствуют о преемственности ценностных ориентаций выделенных ранее императивов образования, что характерно как для античной, так и национальной педагогики.

Идеи античной педагогики по формированию «совершенного гражданина», православной, народной педагогики по «душевному строению» и воспитанию «гражданина своего Отечества» зарождались на фоне расширения социальной структуры общества и формирования тесных взаимосвязей между различными видами труда (интеллектуального, физического и др.). Они не только не утратили своей значимости, но и приобрели особую актуальность в современных условиях. При этом во все исторические времена государственная политика в области отечественного образования отражала деятельность государства в лице его государственных органов по обеспечению функционирования и развития системы образования. Законода-

тельная политика формировалась в ответ на стратегические запросы становления Российского государства. Начиная с осознания необходимости обучения, оно формировалось на основе социально-культурных традиций своего времени, определяя гражданственное сознание, прививая трудолюбие, самостоятельность и гуманизм. Тот культурный и образовательный потенциал, который привнесли в отечественное образование традиции православной, народной педагогики послужил основанием для всей русской культуры, лучшие представители которой составляют гордость Отечества. Неудивительно, что основными императивами российского образования, актуальными во все времена, были и остаются *профессионализм, системность мышления, ответственность, гражданственность и толерантность*.

На современном этапе чрезвычайно важным требованием времени выступает обеспечение доступности профессионального образования, устойчивость и надежность гарантий качества которого составляют основу стратегии государственной политики в области образования Российской Федерации, будучи ее целевым императивом. При этом качество образования рассматривается как комплексный показатель состояния системы образования, который отражает не только все этапы становления личности, но и эффективности деятельности собственно образовательного учреждения с учетом степени соответствия комплекса его ресурсов действующим нормативным требованиям. Доминирующими принципами становятся: ориентация на запросы обучающихся; создание оптимальных условий для развития и профессионального формирования личности; внимательное отношение к социальным ожиданиям результатов качества обучения и др.

В конце XX в. была разработана национальная Доктрина российского образования (утв. Постановлением Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751), основные постулаты которой по своему смыслу и значимости выступают как ключевые факторы устойчивого развития России на перспективу, с чем во многом связано обеспечение всей системы национальной безопасности страны. Этот государственный документ имеет особое значение, поскольку

даже в тех сложных социально-экономических условиях формирования рыночных отношений в нашей стране он являл собой пример государственного регулирования развития системы образования. На его страницах было представлено системное обоснование основных целей и принципов функционирования системы, включая структуру и организацию на базе принятых общественных идеалов, механизмов и условий их осуществления. Доктрина образования была основана на национальных социально-культурных традициях, учитывала результаты лучших практик зарубежного опыта, предопределяла высокий уровень фундаментализации образования, гармоничное сочетание естественнонаучных, физико-математических, исторических и гуманитарных направлений подготовки, что в совокупности определяло примат процессов, связанных с формированием человеческого капитала и позволяло представить прогнозные модели долгосрочного развития образовательной политики.

Основные императивы Доктрины:

– *образование – ведущий механизм развития российского общества*, что создает основу для укрепления демократической основы правового государства и развития гражданского общества, а также кадрового обеспечения экономики, которая может быть интегрирована в мировое хозяйство, обладая высокой конкурентоспособностью и инвестиционной привлекательностью;

– *образование – основа устойчивого развития России*, с чем связано утверждение ее статуса в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, искусства, науки, высоких технологий и инновационной экономики;

– *образование – основа качества жизни личности в изменяющемся мире, ее становления и самореализации*, с чем связаны интенции преодоления социально-экономического и духовного кризиса, обеспечения высокого качества жизни народа и национальной безопасности [22; 23].

Принятие национальной Доктрины образования сопровождалось активным изменением отраслевой структуры экономики, чему спо-

способствовало развитие новых инновационных наукоемких технологий. Эти процессы в целом определили различные трансформации инфраструктуры труда в направлении изменения содержания профессиональной деятельности на рабочих местах. Все это требовало гибкости, межпрофессиональной мобильности, постоянного повышения квалификации и переподготовки специалистов. Со временем сформировалось четкое осознание необходимости разработки новых требований к содержанию различных видов профессиональной деятельности, доминанты которых в бóльшей мере соответствовали бы актуальным потребностям и запросам развивающегося общества.

При разработке новых требований учитывались специфические особенности сложившегося рынка знаний, труда и инноваций, в структуре которого существовало множество видов профессиональной деятельности, специальные знания и навыки для выполнения которых имели второстепенное значение. Анализ имеющегося опыта свидетельствовал, что в большинстве случаев для успешной трудовой деятельности было достаточно общего высшего образования, в процессе приобретения которого у будущего работника формировались универсальные деловые способности (высокая обучаемость, коммуникативность, адаптивность, организованность и др.). Результаты экономического мониторинга свидетельствовали о формировании «структурированного рынка возможностей» [9], который требовал не столько специальных знаний и навыков, которые легко приобретались в процессе обучения непосредственно на рабочем месте или в ходе дополнительного образования, сколько универсальной подготовки. Последнее предоставляло выпускнику более широкий диапазон возможностей, что определяло его перспективы по трудоустройству и последующей профессиональной успешности. Востребованными стали профессии в сфере сервиса (линейные менеджеры, специалисты по продажам, коммивояжеры, продавцы, туристические агенты, специалисты по рекламе и др.), что в целом свидетельствовало не только об изменившейся структуре российского рынка, но и требовало иных подходов к профессиональной подготовке.

Происходившие социально-экономические перемены, изменение значимости и актуальности человеческого капитала предопределили необходимость разработки многоуровневой модели высшего образования. В рамках этой модели на первой ступени обучения (бакалавриат) приоритетной стала передача человеку обобщенного, универсального человеческого капитала в форме общего обучения знаниям, навыкам и способностям, включая способности к дальнейшему обучению, которые могут быть применены и инвестированы при разных видах профессиональной деятельности. Как показывает опыт европейских стран и наднациональных объединений (Европейский союз), такие знания устаревают медленно и в результате продуктивность труда индивида возрастает независимо от места его работы. Специализация же определяется на последующих этапах высшего образования.

Подобная идеология в отечественном образовании получила дальнейшее развитие, приобрела государственный статус [17; 25] и начала активно развиваться в связи с присоединением нашей страны к Болонским соглашениям (2003 г.), что во многом изменило приоритеты, способствовало введению понятий «уровневое образование» и «образование для экономики, основанной на знаниях» [24]. Болонская декларация определила задачи формирования единой европейской образовательной среды с возможностью вхождения в ее состав других стран, включая Россию с учетом требований компетентностного подхода.

В современных условиях в качестве основного императива отечественного образования была принята подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного, компетентного на уровне мировых стандартов, ответственного, свободно владеющего профессией, ориентированного в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [13]. Образование становится стилем жизни личности, базисной технологией развития его интеллекта на протяжении всей жизни, а всеобщее выс-

шее образование в единстве с принципом непрерывности выступает основным вектором развития общества и основой модели образования будущего. Эта модель определяет направления формирования образовательного общества как основного фактора устойчивого развития страны, с чем связаны возможности реализации интенций преодоления негативных последствий экономических реформ конца XX в. Кроме того, она определяет императивы, которые обуславливают изменения в структуре и содержании образования, включая императив развития личности, что позволяет формировать универсальные учебные действия [3], отражает и характеризует личный опыт профессиональной деятельности, а также такие ее свойства, как креативность, когнитивность, коммуникативность и интеллигентность.

Инновационные по своей структуре и содержанию разработки в рамках рассматриваемой модели были осуществлены по различным направлениям в рамках реализации многих государственных программ. Так, целью Федеральной целевой программы развития образования (2006–2010 гг.) явилось обеспечение условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании путем создания новых институциональных механизмов регулирования в сфере образования, обновления его структуры и содержания, развития фундаментальности и практической направленности, формирования системы непрерывного образования. В ходе ее выполнения были решены следующие задачи: совершенствования содержания и разработки современных технологий образования; развития системы обеспечения качества образовательных услуг; повышения эффективности управления и совершенствования экономических механизмов в сфере образования.

Согласно логике государственных целевых программ развития образования на ближайшую перспективу (2011–2015 гг.) их основным императивом является обеспечение доступности качественного образования, которое отвечает требованиям как международного сообщества, так и инновационного социально ориентированного развития Российской Федерации. С этим связаны:

– модернизация общего и дошкольного образования как важного института социального развития, определяющие направления его перспективного развития;

– приведение содержания и структуры профессионального образования в соответствие потребностям рынка труда;

– развитие системы оценки качества образования и востребованности образовательных услуг.

В результате будут получены устойчивые модели для дальнейшего массового внедрения преобразований и оценки их результативности, разработаны сценарии для различных типов образовательных учреждений, а также регионов и отдельных социально-экономических условий.

В целом существующие тенденции развития общества свидетельствуют о повышении роли образования в системе внутренних механизмов устойчивого развития страны, становлении функций образования как социогенетического механизма воспроизводства общественного интеллекта. Наличие тесных взаимосвязей между национальной системой образования и прогрессивными мировыми моделями обеспечения гарантий качества профессионального образования, а также механизмов его эффективного государственного регулирования позволяют определить императив современной образовательной политики России – *обеспечение доступности и непрерывности профессионального образования с необходимыми гарантиями качества*. При этом очень важными и во многом нерешенными остаются проблемы, связанные с оценкой качества профессиональной подготовки в качестве фактора решения актуальных практических проблем как в каждом отдельном образовательном учреждении, так и в экономике страны. Происходящие процессы обновления и модернизации российского образования обуславливают и новые подходы гарантий качества современного педагогического образования, основными интенциями которого выступает не столько рынок труда, сколько личностный потенциал обучающегося – гражданина, патриота, носителя национальной культуры и культуры межнационального согласия.

Таким образом, современная система национального образования основывается как на многовековых традициях ценностных ориентаций православной и народной педагогики, так и лучших моделях организации процесса обучения, структура и содержание которых ориентирована на обеспечение качества подготовки. Происходящая в настоящее время комплексная модернизация системы отечественного образования исторически обоснована, поскольку является своеобразным ответом на расширение инфраструктуры социальных связей мирового рынка труда, что предопределило направленность на обеспечение доступности качественного профессионального образования с учетом потребностей, ожиданий и запросов развивающейся экономики и что составляет основной императив образовательной политики страны в современных условиях.

Список литературы

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. / сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюров. – М.: Педагогика, 1985. – 366 с.
2. Антология педагогической мысли христианского средневековья: в 2 т. / сост. В. Г. Безрогов, О. И. Варьяш. – М.: Аспект-Пресс, 1994. – Т. 1. – 400 с.; Т. 2. – 352 с.
3. *Асмолов А. Г.* Как проектировать универсальные учебные действия. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
4. *Барахтенкова Л. А., Ефремова О. А., Киринок А. А.* Методологический аспект проектирования и разработки системы эволюции // *Философия образования.* – 2011. – № 2 (35). – С. 5–11.
5. *Баренбойм П. Д.* Кант как отец Конституции России // *Законодательство и экономика.* – 2009. – № 9. – С. 5–9.
6. *Богуславский М. В., Корнетов Г. Б.* Научно-педагогические парадигмы: история и современность // *Современные проблемы истории образования и педагогической науки:* в 3 ч. – М., 1994. – Ч. 1. – С. 113–137.
7. *Буторина Т. С.* М. В. Ломоносов и педагогика. – Архангельск, 1994. – 223 с.
8. *Джуринский А. Н.* Педагогика в многонациональном мире: учеб. пособие для вузов. – М.: Владос, 2010. – 400 с.

9. *Дуглас Дж.* Новый мировой порядок в высшем образовании: как и почему правительства создают структурированные рынки возможностей // Вопросы образования. – 2011. – № 1. – С. 73–98.
10. *Ефремова О. А., Барахтенова Л. А., Пименов А. Т.* Концепция научной школы. Критерии идентификации // Философия образования. – 2011. – № 1 (34). – С. 6–16.
11. *Ефремова О. А., Барахтенова Л. А., Пименов А. Т., Киринок А. А.* Концептуальная модель квалитетического мониторинга в сфере образования // Философия образования. – 2011. – № 4 (37).
12. *Ефремова О. А., Барахтенова Л. А., Пименов А. Т., Киринок А. А.* Методология мониторинга: принципы организации, классификация и инструментарий // Философия образования. – 2011. – № 3 (36). – С. 178–191.
13. *Ефремова О. А., Пименов А. Т., Барахтенова Л. А.* Методология формирования компетенций: учеб.-метод. пособие. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010. – 124 с.
14. *Журковский Г. Е.* Очерки по истории античной педагогики. – М.: Педагогика, 1963. – 198 с.
15. История педагогики в России: хрестоматия для студ. гуманитар. фактов высш. учеб. завед. / сост. С. Ф. Егоров. – М.: Академия, 2002. – 400 с.
16. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: учеб. пособие для пед. учеб. завед. / под ред. акад. РАО А. И. Пискунова. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 2006. – 496 с.
17. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. – М., 2002. – 27 с.
18. *Кун Т.* Структура научных революций / пер. с англ. И. З. Налетов и др. – М.: АСТ, 2002. – 605 с.
19. *Курочкина И. Н.* Русская педагогика: Страницы становления (VIII–XVIII вв.). – М.: Флинта, 2002. – 112 с.
20. *Латышина Д. И.* История педагогики (История образования и педагогической мысли): учеб. – М.: Гардарики, 2002. – 604 с.
21. *Модзалевский Л. Н.* Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. – СПб.: Алетейя, 2000. – 429 с.
22. Образование для всех: императив качества: всемирный доклад по мониторингу ОДВ. – Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 2004. – 45 с.
23. Общее образование: императив качества и доступности: сб. ст. / Гос. служба по контролю и надзору в сфере образования и науки при Президенте

Республики Саха (Якутия); сост. М. П. Фёдоров (ред.) и др. – Якутск: Компания «ДаниАлмаС», 2010.

24. Российское образование 2020: Модель образования для экономики, основанной на знаниях // Совет ректоров. – 2008. – № 8. – С. 16–28.

25. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: Мир книги, 2001. – 102 с.

26. *Суслова Л. А.* Философия И. Канта (Методологический анализ): учеб. пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 1988. – 224 с.

27. *Толстой Л. Н.* Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1989. – 542 с.

28. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.

29. *Шестун Е.* Православная педагогика. – М.: Про-Пресс, 2001. – 576 с.

30. *Юммель Ш.* Портрет педагога. Платон (428–347 до н. э.) // Перспективы: вопросы образования. – 1993. – № 4. – С. 146–159.

QUALITY IMPERATIVES OF PROFESSIONAL TRAINING: TRADITIONS AND MODERNITY

**O. A. Efremova, L. A. Barakhtenova,
A. A. Kiriniuk, A. T. Pimenov**

Correlations between traditions of Orthodox and folk pedagogical value aspects and national education reforming and modernization trends are shown determining succession of professional training imperatives in the historical context. In the modern conditions, the directivity to ensuring accessibility of qualitative professional training considering needs, expectations, and demands of developing innovation economics is the basic imperative of the country's education policy.

Key words: educational traditions, value aspects, professional training imperatives in the modern conditions.

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ТЕНДЕНЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Д. А. Севостьянов

*(ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет»)*

Анализируются современные тенденции развития активности человека как антропологического понятия. Обсуждаются особенности саморазвития систем; в качестве важнейшей саморазвивающейся системы рассматривается система «человек». основополагающий момент в саморазвитии системы составляет динамика инверсивных отношений, в которых реализуется противоречие между местом элемента в иерархии и его действительной ролью в ней. На основе анализа инверсивных отношений в системе «человек» выявляются факторы, в результате действия которых наблюдаются современные тенденции в образовании, такие, как перенос центра тяжести обучения от гнозиса к праксису.

Ключевые слова: саморазвивающаяся система, уровни моторного построения, иерархия, инверсия, гаджет.

Инновации в образовании – актуальная тема обсуждения на многих дискуссионных площадках. Развитие современного образования подразумевает не просто «инновации ради инноваций» (такие мероприятия никогда не приносят пользы и всегда остаются в истории лишь в виде организационного курьеза). Требуется, чтобы организационные и содержательные изменения в образовании соответствовали потребностям общества и государства. В свою очередь, эти потребности составляют результат тех тенденций, которые формируют реальную картину социального, экономического и технологического климата в стране и мире. Тенденции же эти требуют серьезного философского анализа, без которого все реформы в образовании будут либо запоздалым и неуместным переписыванием «прогрессивно-

го зарубежного опыта» (что мы сейчас во многом и наблюдаем), либо, в лучшем случае, попытками «догнать ситуацию» собственными силами. Требуются же действия на опережение, планирование на уровне тенденций, а не после констатации уже свершившихся фактов.

События, охватившие собой последнюю четверть XX столетия и продолжающиеся сейчас, таковы по своей значимости, что можно смело говорить о новом этапе развития человека как вида и во всяком случае – человека как субъекта образовательной деятельности. Речь идет о создании виртуального пространства, о технологическом информационном прорыве, который совершенно преобразил картину в современном образовании. Интерес к синергетике как к науке о саморазвивающихся системах в настоящее время не случаен. Он вызван, в частности, потребностью анализа современного этапа развития человека как системы. Соответствующие выводы должны быть сделаны и в рамках педагогической антропологии, которая до данного момента ограничивалась в большей мере декларациями, чем реальным анализом антропологической ситуации в стране и мире применительно к образованию.

Для того, чтобы такой анализ был возможен, следует избрать адекватный данной задаче инструмент. В данном случае таким инструментом может служить анализ инверсивных отношений в иерархии (или инверсивный анализ).

Практически любая система, с которой нам приходится иметь дело, имеет ту или иную форму иерархической организации. Система «человек», как объект исследования педагогической антропологии, также организована иерархически. Иерархия подразумевает наличие в системе ряда уровней, между которыми выстроены отношения соподчинения, эти иерархические отношения здесь будут обозначаться как *ордер*. Инверсия же – это такое положение в иерархии, при котором некоторый нижестоящий элемент приобретает главенствующую роль в иерархии, сохраняя при этом за собой свою изначально невысокую иерархическую позицию. Необходимо отметить, что нередко

при исследовании иерархий ограничиваются рассмотрением только отношений ордера, инверсии же игнорируют. В результате получается не адекватная модель исследуемой системы, а мертвая схема, которая имеет с реальной, «живой», системой весьма мало общего. Такое положение дел – не редкость и в педагогической науке; одним из выражений этой тенденции стала так называемая «бездетная педагогика» [1]. Любая система научных знаний, которая ограничивается исследованием отношений ордера в изучаемых системах и игнорирует инверсивные отношения в них, превращается в схоластику, и педагогика (как и педагогическая антропология) не составляет исключения.

Познавательная активность обучающихся может строиться только на одном естественном фундаменте – их собственной многоуровневой системе активности. Эта система в виде сложной иерархии была представлена в трудах выдающегося отечественного физиолога Н. А. Бернштейна [2]. Эта иерархия представляет собой не застывшую, а эволюционно развивающуюся систему. Каковы же законы ее развития? Как происходит процесс саморазвития, на какие элементарные шаги мы можем его подразделить, какова последовательность этих шагов? Без ответов на эти и другие подобные вопросы мы не сможем сказать, что саморазвитие стало понятным для нас процессом.

У иерархических систем есть некоторые собственные свойства, которые порождены именно иерархическим устройством. Потому одна из существенных проблем при исследовании саморазвивающихся систем состоит в выявлении характера иерархических отношений в таких системах, а также в влиянии общих свойств иерархических систем на динамику развития.

Простейшая иерархия предусматривает наличие хотя бы двух соподчиненных уровней, на каждом из которых имеется хотя бы один элемент. Путь развития системы лежит через ее усложнение. При интенсивном пути развития количество уровней в иерархии (и элементов в них) остается прежним, но количество внутренних связей возрастает. Экстенсивный же путь означает, прежде всего, как рост этого

количества элементов, так и прибавление новых соподчиняющихся уровней в иерархии. Очевидно, что без прибавления новых уровней система не может совершать новых качественных шагов в будущее.

Каковы же возможные пути образования новых системных уровней? Новоприобретенный уровень приобретает некоторое месторасположение в рамках системы. Он возникает не просто «в системе», он занимает определенную позицию в ней. Так, новые уровни в иерархии могут возникать как *внутри* нее, между ранее существовавшими уровнями (новообразованные промежуточные уровни), так и *вовне* (образование нового дополнительного уровня, который занимает в системе крайнюю, т. е. низшую, либо, напротив, наивысшую позицию). Именно последний вариант особенно важен. Возникновение (надстройка или воздвижение) каждого такого нового иерархического уровня как раз предполагает и некоторый качественный скачок (известный в биологических системах как *ароморфоз*; учение об ароморфозах было разработано известным отечественным ученым А. Н. Северцовым). Это – важнейший акт саморазвития системы, переход ее на некоторый высший (по сравнению с предыдущим) модус функционирования. Вновь обретаемый уровень, надстраивающийся над тем уровнем, который до этого момента был в системе «просто» высшим, здесь и далее будет именоваться *супрематическим* уровнем (от лат. *supremus* – наивысший).

Супрематический уровень может называться так только непосредственно в момент своего воздвижения и утверждения на верховной позиции, затем он просто приобретет «законные права» нового высшего уровня в иерархии. Придавать ему в этот момент особое наименование (называть его не просто *высшим*, но *супрематическим*) целесообразно потому, что этот последний термин отображает некоторый динамический акт в системе. В системе стабильной, неподвижной, не развивающейся может быть (и, как правило, есть) некоторый *высший* уровень. Но обретение уровня *супрематического* (или *наивысшего*) говорит о том, что система развивается, она растет, при-

обретает новые уровни и новые качественные признаки. Такое развитие претерпевает и система «человек», и очередной акт этой драмы развития протекает на наших глазах.

Возникновение супрематического уровня означает не только условно вертикальный прирост системы, но и глубокое преобразование ранее существовавших иерархических уровней, связанное, прежде всего, с перемещением актуальных функций, ранее присущих отдельным подразделениям этой системы. Попросту говоря, ароморфоз не просто наращивает систему кверху, но и «перетряхивает» ее всю. Актуальные отношения в системе меняются. Супрематический уровень принимает на себя ряд бытовавших до этого функций системы и исполняет их качественно иным образом. Как указывает разработчик концепции постнеклассической рациональности В. С. Степин, «саморазвивающимся системам присуща иерархия уровневой организации элементов, способность порождать новые уровни. Причем каждый такой новый уровень оказывает обратное воздействие на ранее сложившиеся, перестраивает их, в результате чего система обретает новую целостность» [3]. Например, в системе активности человека в процессе антропогенеза возник и развился наивысший *символический уровень* моторного построения (по Н. А. Бернштейну, предусматривающий операции не с предметами, а с символами), который не только сделал систему сложнее и протяженнее по вертикали, но и коренным образом преобразовал функции всех нижележащих уровней.

Супрематический уровень может рассматриваться в качестве своего рода эпигенетической* надстройки над бывшими до этого иерархическими уровнями. В этом случае возникает вопрос: каково происхождение супрематического уровня в иерархии? Попросту говоря, откуда он берется? Каким образом этот уровень в своем нынешнем виде появился на вершине этой иерархии? Насколько состоятельна сама идея о том, что данный уровень может надстроиться в результате акта эпигенеза над ранее существовавшей иерархической системой?

* Эпигенез – от греч. *epi* – на, над, сверх, при, после и *genos* – развитие.

Так, например, человек отличается от своих животных предков, прежде всего, характером своей активности: свойственны операции с символами. Но каким же образом тот самый символический уровень моторики человека, который одному только человеку и присущ, оказался во главе иерархии ранее существовавших уровней активности?

Обыкновенно ответ на этот вопрос выглядит весьма просто: в системе было n иерархических уровней, над ними (сверху) пристроился еще один и теперь в системе $n+1$ уровней, вследствие чего она перешла в новое качество. Такую прибавку новых высших уровней и принято называть эпигенезом. Но отражает ли эта немудреная модель реальность саморазвивающейся системы?

Очевидно, что возникновение супрематического уровня можно в принципе рассматривать как *sui generis* «позитивную мутацию» системы. Нередко такой качественный скачок трактуется как прохождение некоторой точки бифуркации, выход из неустойчивого равновесия под влиянием некоторого сравнительно ничтожного внешнего воздействия. Однако этими построениями вопрос о происхождении супрематического уровня отнюдь не снимается, и простая ссылка на «выгодную мутацию» не объясняет ничего. Дело в том, что мутация может *видоизменить* существующее, но она не способна *создать* в саморазвивающейся системе нечто, не существовавшее ранее, и вызвать в ней тем самым некоторое приращение бытия. А способность оперировать символами, приобретенная человеком, но не свойственная животным, предусматривает именно такое приращение – и притом весьма серьезное.

Простейшая, ранее существовавшая модель развития иерархической системы по-прежнему сводится к тому, что каждый новый уровень иерархии надстраивается над ранее существовавшими уровнями, точно новый этаж строящегося дома. Отличие состоит только в том, что пристройка нового этажа в доме не может считаться радикальным качественным изменением и не составляет результат фазового перехода. Именно в такой форме последовательных надстроек развитие системы показано (и графически проиллюстрировано) В. С. Степиным [3].

В его статье на рисунке как раз приведена такая многоуровневая конструкция, в которой каждый вышестоящий «этаж» больше предыдущего, а самый верхний изображен пунктиром, но представлен уже весь, сразу целиком.

Однако аналогия со строящимся многоэтажным зданием не совсем уместна. Простота модели не есть еще залог ее адекватности. Ни одно здание не строит себя само; саморазвивающаяся система обладает собственной спецификой, которая делает такую модель последовательных надстроек полностью несостоятельной.

В представлении о том, что супрематический уровень возникает и развивается прямо на том месте в иерархической структуре, на котором ему и предстоит впредь функционировать, уже содержится внутреннее противоречие. Супрематический уровень не является, точно *Deus ex machina*, одномоментно и в целости, полностью готовым к дальнейшему функционированию. Этот уровень не может в готовом виде явиться извне, ибо он – плоть от плоти именно данной, а не какой-либо иной системы. Его зрелому состоянию по необходимости должен предшествовать некоторый период предварительного развития («эмбриональный» этап). Каким же образом этот незрелый, еще только формирующийся уровень может сразу разместиться на вершине иерархии? Ведь на протяжении этого «эмбрионального» этапа данный уровень просто лишен оснований для занятия супрематической позиции. Незрелый уровень не может занимать главное место, разместившись *над* зрелым и функционально состоятельным высшим (до этого) уровнем – именно по причине своей незрелости и функциональной неготовности.

Можно представить себе такой вариант развития системы, при котором будущий супрематический уровень переживает свой эмбриональный этап в недрах высшего (на тот момент) уровня и в один прекрасный момент (при прохождении системой пресловутой точки бифуркации) рождается на свет, будучи уже полностью готовым к отправлению будущих главенствующих (супрематических) функций. Однако и такой взгляд также чреват противоречиями: во-первых, он

предполагает развитие функциональной зрелости вне актуальных функций (что едва ли возможно; народившийся на свет «уровень-младенец» не может сразу обладать функциональной зрелостью) и, во-вторых, молчаливо подразумевает пребывание созревающего супрематического уровня в рамках иерархической системы, но где-то вне самой иерархии. Таким образом, востребованной оказывается какая-то другая модель саморазвивающейся системы, лишенная вышеуказанных недостатков.

Итак, необходимо разработать новую модель данного процесса. Ключом к организации такой модели может послужить существующая в саморазвивающихся иерархических системах способность к новообразованию не только супрематических, но и промежуточных иерархических уровней. Иначе говоря, новые уровни в системе способны возникать и внутри нее; в этом случае новообразованные уровни «отпочковываются» от иерархических уровней, существовавших ранее.

Кроме того, в иерархических системах существует еще явление внутрисистемной мобильности, т. е. фактических перемещений отдельных элементов (и даже целых уровней) вверх и вниз. Два этих явления, взятые вместе, позволяют сформулировать удовлетворительную модель поступательного развития саморазвивающейся системы.

Известно, что в многоуровневых системах могут существовать относительно автономные элементы, способные к вертикальному перемещению в иерархии. Если речь идет о социальной системе, то люди, ее составляющие, как раз и являются такими относительно автономными элементами. Например, учреждение представляет собой многоуровневую иерархическую (бюрократическую) организацию, в которой каждый действующий субъект (сотрудник) привязан к определенному иерархическому уровню. Но привязан он не слишком прочно: субъект этот может переместиться как вверх по служебной лестнице (сделав карьеру), так и вниз (например, в результате перевода на низшую должность по причине тех или иных прегрешений). При таких перемещениях сама система никак не изменяется, меняется

лишь персональный состав ее «населения» на отдельных иерархических этажах. Иное дело, когда акт внутрисистемной мобильности совершает не отдельный элемент, а тот или иной уровень, взятый как целое. Переезд совершает весь «этаж» вместе со всем своим содержанием. В этом случае, разумеется, преобразованию подвергается вся система. Особое значение может приобретать вертикальное перемещение новообразованных промежуточных уровней в данной системе.

Выделение и обособление промежуточного уровня в саморазвивающейся иерархии происходит в том случае, когда в системе имеется актуальная потребность в этом. Иначе говоря, обособление уровня происходит на основе обособления функций (по этому случаю принято говорить, что «функция рождает орган»). Рассмотрим ситуацию, когда промежуточный уровень в иерархии обособляется от вышестоящего уровня (то есть обособление его происходит по направлению «сверху вниз»). В этом случае он становится служебным (субмиссивным) по отношению к породившему его уровню – «патрону».

Чтобы прояснить отношения между вышестоящим и субмиссивным уровнем, необходимо принять к сведению, что соподчиненные уровни соотносятся друг с другом на основе некоторых организационных принципов. Эти принципы и составляют то основание, на котором каждый из элементов в иерархии занимает именно это, а не какое-либо иное место. Познание этих принципов необходимо, чтобы понять, в каком случае в многоуровневой системе заложены потенции для дальнейшего поступательного развития.

Вышестоящий элемент в иерархии может быть более полезным, или более обширным по сфере своей деятельности, или по любому другому признаку отделяться от элементов, расположенных ниже; и каждый такой признак является олицетворением определенного организационного принципа.

В простейшей иерархии может действовать один единственный организационный принцип. Если же мы имеем дело со сложной системой (а тем более – с системой саморазвивающейся), то в ней заведомо действует несколько организационных принципов одновремен-

но. Принципы эти могут быть отнесены к двум категориям – это *сущностные* принципы, основанные на наличии у соподчиняющихся элементов системы каких-либо неотъемлемых, неотчуждаемых свойств, и *атрибутивные* принципы, основанные на внешних, изменчивых свойствах этих элементов. Так, например, нижестоящий принцип может быть подчинен вышестоящему в функциональном отношении (один – руководитель, другой – исполнитель). Тогда здесь действует, соответственно, *функциональный* организационный принцип. Этот принцип – атрибутивный, поскольку в своей функциональной соподчиненности элементы могут и меняться местами. Бывший начальник может стать подчиненным, а подчиненный может стать начальником. Нижестоящий элемент может по природе своей отличаться меньшей структурной сложностью, нежели вышестоящий – в этом случае в иерархии действует *композиционный* организационный принцип. Этот принцип – сущностный, поскольку большая или меньшая сложность составляет суть соподчиняющихся элементов, представляет собой их имманентную характеристику и не поддается отмене. Например, человек – более сложно организованное существо, чем амeba, и эта значительная разница в сложности не может быть упразднена. Вообще же соподчиняющиеся элементы в иерархии могут быть объединены самыми разными организационными принципами: *количественными* (во многих разновидностях – это атрибутивные принципы), *хронологическим* принципом (по давности пребывания в системе это принцип сущностный, ибо время не потечет вспять), *каузальным* и *телеологическим* (по причинно-следственным связям и отношениям «цель-средство») и т. п.

Некоторые принципы обладают свойством обратимости. Так, в некоторых иерархиях высшее положение занимает самый новый элемент, в других, напротив, самый старший, хотя и в том, и в другом случае действует один и тот же (хронологический) принцип. Старший не может стать младшим, потому хронологический уровень – сущностный, а направление течения времени в нашей системе координат необратимо; однако в некоторых иерархиях главенствует старший, в

других – младший элемент. Например, новый инструмент в мастерской или на заводе обладает большей ценностью, чем старый, так как он менее изношен и имеет, вероятно, более совершенную конструкцию. Однако если инструменты выставлены в качестве музейных экспонатов, то каменный топор, изготовленный нашими первобытными предками, будет обладать гораздо большей ценностью, чем абсолютно новый стальной топор, только что купленный в магазине. В патриархальном семействе, как в иерархической системе, старший член семьи главенствует, но в животном царстве, которое тоже есть иерархическая система, главенствуют, наоборот, наиболее молодые виды (человек разумный («царь природы») – вид сравнительно молодой). Саморазвивающимся системам присущ именно этот второй вариант.

Если в какой-либо иерархической системе все организационные принципы действуют однонаправленно, то система лишена внутренних противоречий (например, систему возглавляет управляющий ею, *самый* крупный, *самый* старший, *самый* сложный и вообще во всех мыслимых отношениях «самый-самый» элемент, прочие же подчиняются ему, поскольку *все* эти качества представлены у них в меньшей мере). Противоречий в такой системе нет, но и никакого потенциала для грядущего развития в ней также нет. Однако нередко организационные принципы противоречат один другому, поскольку согласно одному принципу данный элемент занимает второстепенное положение, а согласно другому – должен бы занимать главенствующее место в иерархии, и в данном противоречии заключена возможность дальнейшего развития системы. Это состояние и представляет собой инверсию. При этом важна относительная значимость тех или иных организационных принципов: некоторые из них в данной иерархии могут иметь большее значение, некоторые могут быть не столь значимыми. Относительная значимость организационных принципов для системы способна меняться.

Выше упоминалось, что для саморазвития системы существенным моментом является выделение и обособление внутри системы служебного (субмиссивного) уровня. Если этот уровень остается под-

чиненным согласно сущностным организационным принципам, то ни к какому дальнейшему поступательному развитию системы он не имеет прямого отношения. Он навсегда остается подчиненным. Однако субмиссивный принцип способен приобретать значение, не соответствующее его исходному иерархическому статусу, на основании атрибутивных принципов. В результате возникает особый род инверсии в иерархической системе. И если это произойдет, такая ситуация может оказать разрушительное воздействие на данную систему: в ней накапливаются противоречия, которые ведут не к дальнейшему поступательному развитию системы, а к ее гибели.

Перспектива дальнейшего развития в иерархической системе заложена в том случае, когда соблюдаются два требования: во-первых, если *атрибутивные* принципы, обладающие в данный момент решающей значимостью (а также сущностные принципы, обладающие свойством обратимости), обеспечивают подчиненное положение субмиссивного уровня; во-вторых, не столь в данное время важный, но *сущностный* и притом *необратимый* организационный принцип уже позволяет данному уровню иметь заявку на грядущее главенство.

Рассмотрим ситуацию, при которой из высшего уровня иерархии обособляется нижестоящий (субмиссивный) промежуточный уровень, поскольку это требуется для выполнения некоторой важнейшей, наиболее сложной, специализированной, но притом чисто служебной функции. Итак, взаимное расположение уровней (высшего уровня и отделившегося от него уровня субмиссивного) обусловлено *функциональным* организационным принципом. Субмиссивный уровень подчиняется высшему уровню в системе, как исполнитель – руководителю. Действует здесь также и *количественный* принцип, поскольку количество функций у высшего уровня больше, чем у субмиссивного: субмиссивный уровень отвечает за частную, хотя и наиболее сложную функцию, в то время как на высший уровень возлагается вся остальная, заведомо большая по объему совокупность функций. Однако по своей структурной сложности (именно ввиду особой сложности исполняемой функции) субмиссивный уровень уже имеет превос-

ходство. В сравнении с высшим уровнем субмиссивный уровень выглядит примерно так, как узкий специалист выглядит в сравнении со специалистом «широкого профиля». Кроме того, хронологически он возник (обособился) позднее высшего, а в саморазвивающейся системе, как было показано выше, обыкновенно главенствуют наиболее «молодые» уровни, более соответствующие нынешним потребностям системы. Таким образом, в данной системе имеет место противоречие между потенциальными возможностями субмиссивного уровня возглавить иерархию и его нынешним подчиненным положением.

Противоречие разрешается следующим образом: субмиссивный уровень совершает акт внутрисистемной мобильности, перемещается «через ступеньку» и занимает место этажом выше своего бывшего «патрона», превращаясь тем самым в супрематический уровень. Происходит это благодаря следующему стечению обстоятельств:

1. Находясь на своем подчиненном месте, субмиссивный уровень претерпевает поступательное развитие в рамках идиоадаптации данной системы. При этом внешние (изменяемые) свойства субмиссивного уровня, которые обуславливают его подчиненное положение на основании атрибутивных принципов, меняются таким образом, что обуславливают отныне не подчинение, а главенство. Иными словами, субмиссивный уровень обгоняет высший уровень по ряду значимых параметров, по которым он ранее ему уступал.

2. Сущностные принципы, согласно которым субмиссивный уровень также оставался до настоящего момента в подчиненном положении, проявляют свойство обратимости и меняют свою направленность на противоположную.

Теперь бывший субмиссивный уровень занимает позицию супрематического и с него тем самым снимаются все ограничения, налагаемые прежде его подчиненным положением. Теперь он может отправлять присущую ему особую функцию качественно новым образом. В результате значимость этой функции для системы радикально меняется. Эта, прежде обособленная, но все же единичная функция становится теперь главной, и именно она определяет отныне суть

всей данной системы. Теперь уже вся система переходит в качественно иное состояние. Но развитие ее на этом не прекращается. Супрематический уровень уже в процессе своего перемещения на новую позицию сталкивается с потребностью в новых служебных функциях, ранее вовсе не представленных в данной системе. Для отправления этих функций он бывает вынужден выделить, в свою очередь, некоторый специализированный субмиссивный уровень. И тем самым весь цикл развития системы начинается сначала.

Таким образом, эпигенез в саморазвивающихся системах осуществляется в результате совмещения двух актов: 1) обособления субмиссивного уровня и 2) его внутрисистемного вертикального перемещения, «шага через ступеньку», возведения на высшие иерархические позиции. Знание этой закономерности представляется очень важной как при исследовании существующих, так и при создании искусственных саморазвивающихся систем.

Может возникнуть вопрос: каковы же доказательства, что перемещение субмиссивных уровней вверх в иерархии действительно происходит? Дело затрудняется тем, что такие перемещения вовсе не всегда могут быть наблюдаемы «здесь и теперь». Они происходят в рамках весьма длительных процессов саморазвития (таких, как развитие жизни на Земле), не сравнимых по продолжительности с жизнью наблюдателя. И потому факт подобных перемещений может быть подтвержден зачастую только наличием косвенных доказательств. Это, однако, не делает доказательную базу несостоятельной. Ни один человек не видел, как вымирают динозавры, но на основании косвенных данных люди вправе строить гипотезы и модели такого вымирания и полагать при этом, что эти модели адекватны. Ни один современный человек не был свидетелем формирования способности к символическому мышлению, но познание этого процесса требует построения моделей, его отражающих; и одна из таких моделей, представленная здесь, как раз и предусматривает перемещение субмиссивных уровней. А поскольку технологическое развитие человечества идет нарастающими темпами, то можно сказать, что последнее такое перемещение происходит прямо на наших глазах – это будет показано ниже.

Как указывалось выше, иерархическую систему моторики человека разработал выдающийся ученый Н. А. Бернштейн (1896–1966); по глубине философского охвата проблемы активности эта работа по настоящее время не имеет себе равных. В данной системе предусматривалось 5 соподчиненных уровней: *A*, *B*, *C*, *D* и *E*. Эти уровни имеют эволюционную привязку и отчасти присущи не только человеку, но и его филогенетическим предкам. Опора на данную иерархическую систему не позволяет проследить весь эволюционный путь «от амебы до человека», но дает возможность сделать это применительно к весьма важному эволюционному этапу, начавшемуся с возникновения первичных хордовых и до настоящего времени не завершеному. Уровень *A* обеспечивает тонические движения тела как целостного сегментарного образования; уровень *B* – синхронные и одновременные сокращения скелетных мышц у живого существа, снабженного конечностями; сферой деятельности уровня *C* становятся все локомоции (то есть перемещения в обширном пространстве). В совершенстве данных уровней человек сильно отстает от животного мира, но у него имеются некоторые высшие уровни, которых у животных нет. Это уровень *D*, который составляет основу для предметных действий, и уровень *E*, обеспечивающий символические операции.

Обособление данных иерархических уровней может считаться доказанным: каждый из них имеет собственный исполнительный аппарат в центральной нервной системе человека и собственное сенсорное обеспечение; наконец, каждый уровень объединяет в себе совокупность сопоставимых по сложности двигательных актов. Особенности же этих уровней позволяют подтвердить и проиллюстрировать многие из приведенных выше положений. Так, хотя поступательное развитие моторики полностью встраивается в контекст эволюционного процесса, не всем иерархическим уровням моторики могут быть найдены эволюционные соответствия. В частности, уровень *A* был высшим (и единственным) у первичных хордовых; уровень *C* – высший у всех земноводных, рептилий, птиц и млекопитающих; уровень *E*, несомненно, высший у человека. Вместе с тем, нет и никогда

не было ни одного живого существа, у которого высшим являлся бы уровень *B*. Точно так же ни у одного организма не является высшим уровень *D*. Эти два уровня с самого своего появления носили служебный характер, то есть сформировались внутри иерархической системы активности, как уровни субмиссивные.

Однако иерархическая система, имеющая уже определенную историю развития, неизбежно содержит в себе не только ныне действующие субмиссивные уровни, но и уровни, ранее пребывавшие в субмиссивном статусе и лишь впоследствии занявшие место супрематических. Таков, в частности, символический уровень *E*. Очевидно, ранее он составлял субмиссивный уровень, подчиненный уровню пространственного поля *C* (так дело обстоит и у современных высших животных). Таким образом, уровень *C* имел некогда два субмиссивных уровня, но с разными функциями: уровень *B* обеспечивал техническую сторону движения (синергические сокращения мышц при локомоторных актах), в то время как будущий уровень *E* позволял решать двигательные задачи в конкретном, анизотропном пространстве за пределами непосредственной перцепции.

Пространство, окружающее человека или животное, анизотропно просто в силу того обстоятельства, что оно заполнено разнообразными реальными объектами. Поэтому отдельные пункты локомоторного пространства наделены неравной значимостью. В пределах непосредственного восприятия (скажем, на расстоянии прямой видимости) такая неравная значимость с самого начала служила причиной для всех локомоторных действий, начиная от примитивных таксисов и тропизмов. Особая значимость воспринимаемого объекта не отделялась от целостного перцептивного образа. Однако за пределами прямой перцепции построение плана действий требует от организма действий по памяти, а также построения релевантных гипотез. Значимость того или иного локуса локомоторного пространства в этой ситуации становится практически отвлеченной величиной. Переход от непосредственной к опосредованной перцепции составляет такой

же качественный шаг в развитии, каким был ранее переход от контактной к дистанционной перцепции.

Оценка этой особой и неравной значимости составляет служебную функцию по отношению к локомоторной активности, но эта функция наиболее сложна и требует самого совершенного нейронного обеспечения. В связи с этим, будучи функционально подчиненным, будущий уровень *E* уже в момент своего обособления имел задатки для своего будущего главенства, так как занимал ведущее место на основании сущностного (композитарного) принципа. Однако первоначально он уступал уровню *C* в отношении количества охватываемых им моторик (и занимал подчиненные позиции на основании весьма значимых атрибутивных принципов), так как построение плана локомоций за пределами прямой перцепции первоначально составляло незначительную часть активности. Поэтому будущий уровень *E* пребывал некоторое время в субмиссивном состоянии. Но впоследствии в ходе адаптивного отбора эволюционные преимущества приобретало то живое существо, которое наиболее адекватно выстраивало свои перемещения в отдаленном анизотропном пространстве локомоций. Тем самым данный субмиссивный уровень осуществлял свое поступательное развитие, пока однажды не переместился на первое место в иерархии, отодвинув уровень *C* на задний план. При этом произошел переход от перцепции пространственных *локусов* к перцепции размещенных в пространстве *объектов*.

Однако, заняв данную позицию, уровень *E* стал нуждаться в служебном подразделении, которое обеспечивало бы техническую возможность манипуляции с объектами. Тем самым от уровня *E* отделился и обособился субмиссивный уровень *D* – уровень предметных действий. Объект же приложения активности уровня *E* (образ материального предмета, наделенный особой отвлеченной значимостью) приобрел характеристики *символа*. Так и сформировалась современная человеческая структура моторики.

Однако всякая теория, способная лишь строить более или менее остроумные модели прошлого, стоит не особенно много. Гораздо

важнее ее способность предвидеть будущие события в развитии той или иной системы. Какое же будущее моторики человека может быть предсказано в рамках данной концепции? Это показывает нам, в частности, формирующаяся ситуация в педагогике.

Очевидно, основное внимание следует обратить на последний обособившийся субмиссивный уровень, а именно – уровень предметных действий *B*. До недавнего времени сложность *символов*, которыми оперировал уровень *E*, значительно превосходила актуальную сложность *орудий* или *предметов*, действия с которыми осуществлял субмиссивный уровень *D*. Теперь же ситуация изменилась. Предметный мир, его вещественное наполнение, которым овладевает человек, есть содержательное наполнение уровня *D*. И вот в последние десятилетия предметный мир, окружающий человека, значительно эволюционировал, расширился и приобрел новое качество, что дало основание говорить об экстрасоматической эволюции [4]. Типичным представителем этого предметного мира стал *гаджет* – компактное электронное устройство, которым человек пользуется, но о реальном устройстве которого он попросту не имеет понятия. В этих условиях умение стало важнее знания, праксис возобладал над гнозисом. Символический уровень лишь поставляет содержательное наполнение для все новых и новых гаджетов, прогресс которых остановить уже невозможно. Тем самым уровень *D* выдвигается сейчас на первый план; активность человека претерпевает изменения, которые отчасти еще предстоят, отчасти же происходят на наших глазах.

Упомянутая в начале статьи ситуация, возникшая в конце прошлого столетия и получающая теперь дальнейшее развитие, приводит к тому, что практически любой зарубежный литературный источник, посвященный педагогическим технологиям, неизбежно приводит нас к компьютерным технологиям обучения [5; 6; 7]. Технологии, не подразумевающие использования компьютерных технологий, а подразумевающие одни только «чистые» символические операции (выполняемые на уровне *E*, по Н. А. Бернштейну), попросту уже не рассматриваются. Данная тенденция становится особенно ощутимой вследствие того, что производство гаджетов становится наиболее важной про-

мышленной отраслью, составляющей один из краеугольных вопросов экономики самых высокоразвитых постиндустриальных стран.

Транспозиция субмиссивного уровня *D* на высшую позицию в моторике человека чревато утратой многих достижений символического мышления (что, к сожалению, также наблюдается в массе обучающихся в настоящее время). Такое явление в развитии человека, как системы, наблюдалось и прежде. Как уже говорилось выше, человек значительно отстает от своих животных предков (и от ныне живущих животных) в развитии низших моторных уровней. Люди не могут бегать, как зайцы, или перемещаться по ветвям деревьев, как обезьяны. Теперь перед нами стоит угроза отставания от своих же собственных прежних достижений в символическом мышлении. Парадоксальным образом это явление совпало с историческим периодом, когда образование воистину стало общедоступным. Вследствие этого широкое распространение образовательных возможностей не сопровождается ростом культурного уровня (ибо культура, в изначальном понимании этого слова, отнюдь не сводится к овладению гаджетами).

Попытки «догнать ситуацию» в образовании приводят к различным, не всегда систематизированным организационным действиям, которые, однако, происходят именно из вышеназванных причинных факторов. К таким действиям, несомненно, относится введение профильного обучения, а также введение компетентностного подхода в образовательных стандартах нового поколения. Смысл этих действий вновь и вновь сводится к тому, что праксис получает преимущество над гнозисом. Становится неважным, что человек *знает*; важным остается только его способность эффективно *действовать*.

Подчиняясь слепым и внеморальным (по существу) системным закономерностям, мы утрачиваем контроль за ситуацией в образовании, который бы следовало сохранить, и начинаем «плыть по течению». К счастью, человек – не просто «система», но и активный субъект, способный принимать самостоятельные решения. И эти решения должны быть направлены прежде всего на то, чтобы поступательное развитие человека как системы не сопровождалось бы вышеназванными потерями.

Размеры журнальной статьи не позволяют представлять более развернутую программу действий в данном направлении, однако сама постановка проблемы составляет важный этап, необходимый для планирования дальнейших шагов и принятия позитивных решений.

Список литературы

1. *Амонашвили Ш. А.* Императивное обучение и его недостатки // Мир науки, культуры, образования. – 2007. – № 1(4). – С. 76–78.
2. *Бернштейн Н. А.* Физиология движений и активность. – М.: Наука, 1990. – 496 с.
3. *Степин В. С.* Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения // Постнеклассика: философия, наука, культура. – СПб.: Мирь, 2009. – С. 262.
4. *Медавар П., Медавар Дж.* Наука о живом / пер. с англ. – М.: Мир, 1983. – 207 с.
5. *Donnelly R., McSweeney F.* Applied E-Learning and E-Teaching in Higher Education. – Hershey; New York, 2008. – 415 p.
6. *Hollowel J.* Moodle as a Curriculum and Information Management System. – Birmingham, 2011. – 284 p.
7. *Kramsch C.* Teaching text and context through multimedia // Language Learning and Technology. – 1999. – Vol. 2, No. 2. – P. 31–42.

ANALYSIS OF MODERN ANTHROPOLOGICAL TRENDS IN EDUCATION

D. A. Sevostyanov

Modern activity development trends of human as an anthropological concept are analyzed. Self-development characteristics of systems are discussed; the system «human» is considered as the most important self-developing system. The fundamental moment of the system self-development is the dynamic of inverse relations where contradiction realizes between the place of this element in the hierarchy and its real role in it. The analysis of inverse relations in the system «human» reveals factors causing modern education trends such as focusing on praxis instead of gnosis.

Key words: self-developing system, motor constructing levels, hierarchy, inversion, gadget.



УДК 340+37.0

ВОССТАНОВИТЕЛЬНАЯ ЮВЕНАЛЬНАЯ ЮСТИЦИЯ: ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛИ И КЛЮЧЕВЫЕ ПОЗИЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Н. В. Кошман

(ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»)

Рассмотрены основные принципы становления и развития ювенальных технологий. Показано, что восстановительная ювенальная юстиция в настоящее время рассматривается как ступень развития ювенальной юстиции, сохраняет ценности воспитательного реагирования на правонарушения несовершеннолетних и привносит новые подходы и технологии в совершенствование детского правосудия. Анализируются проблемы российской уголовной политики в отношении несовершеннолетних и возможности использования программ восстановительной ювенальной юстиции в рамках действующего законодательства.

Ключевые слова и словосочетания: ювенальные технологии, восстановительная ювенальная юстиция, детские правонарушения.

Политические и социально-экономические потрясения, вызванные разрушением прежней системы, привели общество к расколу, развеяли иллюзию равных возможностей, поддерживавшуюся системой «уровнировки». На уровне массового сознания произошли кардинальные перемены жизненных ценностей эпохи социализма.

Социальный кризис проявился и в нарушении экологии детства. Появились не только школы для богатых и бедных, но и «школы улиц», «школы беспризорников», в которых оказались миллионы детей. Их родители не сумели справиться с новыми требованиями жизни, стали

безработными, что неизбежно вызвало и люмпенизацию молодежной среды.

Сегодня совершенно очевидно – жизнью востребованы новые принципы работы с детьми, рассчитанные не на однородную «школьную массу», а на значащую единицу – индивидуальность, личность.

Внедрение *ювенальных технологий* в практику работы с несовершеннолетними правонарушителями является реализацией предусмотренных Конституцией РФ обязательств по применению общепризнанных принципов и норм международного права: Конвенции ООН о правах ребенка (1989), Минимальных стандартных правил ООН, касающихся отправления правосудия в отношении несовершеннолетних («Пекинские правила») (1985), Руководящих принципов ООН для предупреждения преступности среди несовершеннолетних («Эр-Риядские руководящие принципы») (1990).

Правовой основой использования ювенальных технологий также служат положения российского законодательства: Уголовного, Уголовно-процессуального и Семейного кодексов РФ (2008), Федеральных законов «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (1998 г.), «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (1999).

Восстановительная ювенальная юстиция сегодня рассматривается как ступень развития ювенальной юстиции, сохраняющая ценности воспитательного реагирования на правонарушения несовершеннолетних, а также привносящая новые принципы и открывающая новые горизонты развития детского правосудия. Проблемы российской уголовной политики в отношении несовершеннолетних и возможности использования программ восстановительной ювенальной юстиции в рамках действующего законодательства рассматриваются такими авторами, как Л.М. Карнозова, А.Ю. Коновалов, Н. Кристи и др.

Ювенальные технологии – комплекс мер, нацеленных на реализацию и защиту прав, свобод и законных интересов несовершеннолетних, находящихся в конфликте с законом, и содействующих рас-

крытию их индивидуального потенциала для свободного развития в обществе и самостоятельного отказа от асоциального поведения.

Их внедрение осуществляется с учётом предписаний, содержащихся в Конвенции ООН о правах ребёнка (1989), в Минимальных стандартных правилах ООН (Пекинские правила(1985)) и Эр-Риядских соглашениях (1990).

Впервые в России ювенальные технологии в судопроизводстве по делам несовершеннолетних применены в 1999 г. в петербургских судах общей юрисдикции. Термин «ювенальные технологии» введён в правовой оборот в 2008 г. Верховным судом Российской Федерации.

Выделяют следующие **разновидности ювенальных технологий**:

- институт комплексного ювенального суда;
- ювенальные прокуратура и адвокатура;
- агентства уполномоченных по правам ребёнка;
- инфраструктура социальных учреждений, институт социальных работников и т.д. [1].

Российское законодательство содержит конструктивные элементы, из которых можно «собрать» некоторые важные с точки зрения ювенальной юстиции фрагменты новой практики. Экспериментальные площадки стали формироваться на базе судов, а также комиссий по делам несовершеннолетних, комитетов по делам молодежи, психолого-педагогических центров.

Центрами инноваций в уголовном судопроизводстве стали суды. Лидеры этого движения в конце 1990-х – начале 2000-х гг. – Санкт-Петербург и Ростов-на-Дону. В этих регионах стали успешно осуществляться проекты, направленные на приведение российского правосудия в отношении несовершеннолетних к международным стандартам [1].

Первыми инновационными шагами в подобных экспериментах стали специализация судей и введение при судье должности *социального работника*, которая символизировала поворот к ювенальной юстиции. Задача социального работника – сбор информации для суда о личности подростка и его социальной ситуации, выявление проблем и

факторов, обусловивших совершение преступления, а также разработка мер по его ресоциализации и помощь в их осуществлении, установление контактов с разного рода учреждениями, которые могут оказать помощь в решении проблем подростка. Социальный работник (социальная служба) стал рассматриваться судьями, во-первых, как дополнительный источник достоверной информации; во-вторых, как фигура, способная обеспечить позитивные эффекты некарательного реагирования государства на преступление подростка (в рамках предусмотренных законом санкций) за счет реализации программ реабилитации.

Как отмечают многие судьи, некарательные меры (к примеру, широко распространенное в нашей судебной практике условное осуждение) подчас воспринимаются подростками как возможность избежать наказания и без подкрепления специальной социально-реабилитационной работой не влекут исправительного эффекта. Тем самым с включением социального работника с подобными функциями идея воспитательного потенциала судебных решений получила механизм реализации в рамках действующего законодательства.

Новая линия в развитии ювенальной юстиции – *восстановительная* – стала другим вектором поисков. Эта линия начата систематической работой Общественного центра «Судебно-правовая реформа» в сотрудничестве с Черемушкинским районным судом г. Москвы. В рамках этого подхода структура процесса ресоциализации при работе с несовершеннолетними правонарушителями предполагает в общем случае *и социальную работу, и программы восстановительного правосудия.*

Таким образом, в поисках модели российской ювенальной юстиции отчетливо просматриваются два принципиальных направления: *реабилитационное* (лидером и методическим центром этого направления является Ростовская область), которое ставит во главу угла решение проблем ребенка, и *восстановительное*, которое при решении проблем ребенка фокусируется на создании условий для формирования механизмов ответственного поведения (наиболее пол-

но эта модель реализуется в Пермском крае). Ядром второго направления являются программы примирения (и другие программы восстановительного правосудия). Модели дополняют друг друга, акцентируя внимание на важнейших аспектах ювенальной юстиции [2].

По степени укорененности сегодня можно выделить два типа единиц («площадок»), где отрабатываются элементы ювенальной юстиции. Условно можно различить их как *инновационные* и *экспериментальные*. К первой группе относятся те, где фактически эксперимент уже прошел, новые элементы закреплены в определенных организационно-административных и правовых формах и введены в режим функционирования; к экспериментальным – площадки, где эксперименты только начинаются. Со временем эти площадки становятся инновационными. Но это деление в значительной мере условно, поскольку и функционирующие инновационные единицы не являются окончательно оформившимися, они развиваются и расширяются, вырабатывая новые механизмы.

Однако важно понимать, что до тех пор, пока ювенальная юстиция не оформлена как автономная система, остается опасность ассимиляции новых элементов системой сложившейся уголовной юстиции, имеющей собственные цели.

Модель восстановительной ювенальной юстиции предполагает наличие как минимум трех позиций:

- 1) специализированного судьи, рассматривающего дела в отношении несовершеннолетних;
- 2) социального работника по работе с несовершеннолетними правонарушителями;
- 3) медиатора [1].

Принципиально, что социальный работник и медиатор – это разные позиции. «Клиентом» социального работника является несовершеннолетний правонарушитель, медиатор же работает как с нарушителями, так и с потерпевшими (и детьми, и взрослыми).

Социальная работа с несовершеннолетним подсудимым является связующим звеном, позволяющим обеспечить проникновение вос-

становительного способа в действующее официальное уголовное правосудие. С позиций судьи и социального работника программы примирения с потерпевшим вписываются в общий контекст социально-реабилитационного процесса как его катализаторы и важнейшие инструменты. При этом *перестраивается сама социальная работа, поскольку она становится частью восстановительной модели*, ориентированной на формирование механизмов ответственности.

Под «социальным работником» и «медиатором» мы подразумеваем *не только должности, а функциональные позиции*, которые могут реализоваться с учетом организационных обстоятельств *различными специалистами и в разных структурах* – общественных организациях, социально-реабилитационных центрах, КДН и пр. В ряде городов функции социального работника по взаимодействию с несовершеннолетним правонарушителем возложены на помощника судьи. В других моделях (например, в «Перекрестке», Москва) описанная функция социального работника «расщеплена» и ее составляющие реализуются несколькими специалистами – куратором, специалистом семейной службы и пр. Возможны разные варианты, важно понять принцип разделения позиций.

На сегодняшний день мы сталкиваемся с несовершенством специального законодательства по ювенальной юстиции (речь идет о посредничестве в уголовном процессе, о социальной работе в суде), поэтому необходимо сочленить деятельность новых участников с уголовным процессом таким образом, чтобы, с одной стороны, не нарушить действующий закон, а с другой – сохранить существо самой инновации.

Программы примирения жертвы и правонарушителя направлены на создание условий по преодолению последствий преступления силами самих участников криминальной ситуации. При этом с помощью ведущего достигается взаимопонимание по поводу произошедшего, причин, вызвавших его, и последствий для потерпевшего; принимается и исполняется соглашение о возмещении ущерба правонарушителем, а также план по изменению поведения участников, способствовавшего возникновению криминальной ситуации.

Подобная деятельность позволяет решать следующие задачи:

- содействовать разрешению криминальной ситуации путем привлечения к активному участию в этом процессе и пострадавшего, и нарушителя;
- создать условия для сравнительно быстрого возмещения вреда потерпевшей стороне;
- выразить чувства участников, снять психологические последствия правонарушения – освободиться от ролей «жертвы» и «клейменного преступника»;
- превратить столкновение между людьми в конструктивный процесс решения их проблем;
- вразумить нарушителя, привести его к осознанию своей ответственности за нанесенный вред.

В качестве примера можно привести программы восстановительного правосудия.

Программа примирения в семье. Такие программы направлены на преодоление несправедливости во внутрисемейных отношениях, поскольку именно в дисфункциональности семьи нередко заложены причины криминальной активности подростка. В этом случае ставится задача на преодоление разрушительных в целом для семьи взаимодействий ее членов.

Семейные конференции – это такая программа восстановительного правосудия, в которой семья совместно с ребенком-правонарушителем берет ответственность за выход из криминальной ситуации и изменение его поведения.

«Круги заботы» проводятся в случаях, когда фактически разрушена или отсутствует семья. В этой ситуации необходимо создавать некоторый эквивалент первичной социальной среды, поддерживающей ребенка. Ведущий «Круга заботы» должен инициировать серию встреч с теми, кто может оказать подростку поддержку и заботу (это могут быть родственники, учителя, сверстники, коллеги с места работы, местные активисты по работе с детьми, руководители кружков или секций и др.). В результате таких встреч должна быть сов-

местно выработана программа реабилитации, где прописываются взаимосвязанные мероприятия по оказанию помощи ребенку. Важную роль здесь играют школьные специалисты – психологи и педагоги, поскольку от них во многом зависит реализация программы реабилитации.

Общественные и школьные конференции – более массовые программы восстановительного правосудия. Они необходимы тогда, когда ситуация затронула достаточно большое количество участников и когда необходимо нормализовать отношения между ними. Сторонами в конференции выступают группы людей или человек и группа. Стандартной ситуацией для проведения общественных или школьных конференций является решение вопроса об исключении ученика из учебного заведения в связи с систематическим срывом им занятий или прогулами.

В этом смысле важно подчеркнуть, что практика примирения в отношении правонарушителя делает акцент на **принадлежность к своему сообществу и ответственность перед ним** [7].

В отношении работы с подростками-правонарушителями из этого понимания ответственности следуют важные практические последствия. Молодых правонарушителей, даже если они думают, что они – жертвы социальных обстоятельств и склонны обвинять в своих бедах кого угодно или что угодно, участие в программе примирения стимулирует к принятию на себя ответственности за последствия своих действий, а не к обвинению других или обстоятельств. Так они смогут сделать шаг на пути формирования способности контролировать свои отношения с другими и свою собственную жизнь в обществе.

Другой важный аспект практики примирения – включение подростка в коллектив семьи и другие значимые взрослые, поощряющие его позитивные изменения. Ведущий программы подключает к примирению как можно больше людей, которые заинтересованы в судьбе подростка. Это, как минимум, члены семьи и родственники, значимые взрослые, друзья, которые могут позитивно влиять на обидчика, пострадавшая сторона, представители учебного заведения. Ход программы должен создать такие отношения между участниками встре-

чи, где нарушитель получает позитивный импульс к изменениям, а его представители оказывают ему поддержку по претворению данного импульса в жизнь.

Важная часть этой работы – восстановление регулирующей роли семьи (если она сохранила социализирующий потенциал). Действительно, часто семья сама по себе не является дезадаптированной и могла бы положительно влиять на подростка, но в силу каких-либо причин ее влияние ослаблено из-за нарушений общения и разлада взаимопонимания с подростком, совершающим правонарушения. В этом случае семья как среда, которая ограничивает подростка и с которой подросток связан, перестает оказывать на него регулирующую роль. Примирение внутри семьи, возобновление эмоциональной привязанности между членами семьи и обязательств подростка по отношению к ней становятся важными факторами позитивных изменений в его поведении.

Список литературы

1. *Карнозова Л.М.* Использование программ восстановительной ювенальной юстиции в уголовном судопроизводстве: методическое пособие. – М., 2009.
2. *Коновалов А.Ю., Максудов Р.Р.* Этапы работы ведущего программ восстановительного правосудия: контексты и действия // Организация и проведение программ восстановительного правосудия: методическое пособие / под ред. А.Ю. Коновалова, Р.Р. Максудова. – М., 2006.
3. *Кристи Н.* Конфликты как собственность // Правосудие по делам несовершеннолетних: Перспективы развития. – М., 1999. – Вып. 1.
4. *Кудрявцева Н.И.* Ювенальная юстиция в России и Франции: Сравнительная характеристика: учебно-методическое пособие для студентов юридического факультета. – М., 2003.
5. *Максудов Р.Р.* Восстановительная медиация: идея и технология: методические рекомендации. – М., 2009.
6. *Мельникова Э.Б.* Ювенальная юстиция: Проблемы уголовного права, уголовного процесса и криминологии: учебное пособие. – 2-е изд., испр., доп. – М., 2001.

7. Ювенальные технологии: практическое руководство по реализации территориальной модели реабилитационного пространства для несовершеннолетних группы риска. – М., 2002.

RESTORATIVE JUVENILE JUSTICE: GENERAL DESCRIPTION OF THE MODEL AND KEY POSITIONS OF EXPERTS

N.V. Koshman

The basic principles of the formation and development of juvenile technologies are considered. It is shown that restorative juvenile justice is now considered as a stage in the development of juvenile justice keeping values of educational responses and introducing new approaches and technologies to improve children's justice. The problems of the Russian criminal policy against minors as well as possibilities of using restorative juvenile justice are analyzed under the current legislation.

Key words: juvenile technologies, restorative juvenile justice, children's offences.

УДК 37.0+378

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ПРОФТЕХОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Н. А. Прилепская

(ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»)

В статье раскрываются основные особенности системы профессионального технического образования. В современных условиях информационного общества одним из важнейших факторов развития данной системы является комплекс знаний и умений выпускников для их профессионального самоопределения, адаптации к требованиям работодателя и времени. Выделены основные инновационные формы деятельности учреждений профтехобразования на сегодняшний день.

Ключевые слова: инновационная деятельность, адаптация, аттестация рабочих мест, профессиональное самоопределение.

В системе начального профессионального образования накоплен богатый опыт подготовки квалифицированных специалистов для работы в различных отраслях народного хозяйства, соответствующих требованиям научно-технического прогресса. Однако в современных экономических условиях претерпевает изменения и данная система. Сегодня рыночная экономика нуждается в рабочих нового типа, а потому она может успешно функционировать при условии, что система профессионального образования обеспечивает подготовку специалистов такого уровня.

Истории начального профессионального образования более 300 лет. Первые ремесленные школы появились в Москве, Санкт-Петербурге и в некоторых отдельных губерниях. Главным назначением этих школ была подготовка мастеров различного профиля (кузнечного, печатного, гончарного, плотницкого дела). Значительное влияние на развитие начального профессионального образования оказали реформы Петра I: в этот период начинается новый виток его истории. Бурное развитие мануфактур, железнодорожных заводов, производство оружия, строительство морских судов привело к резкому подъему уровня начального профессионального образования [3].

Ранее учеба в ПТУ не считалась престижной. Бытовало мнение, что училище – для троечников и что, закончив ПТУ, «в люди» уж точно не выйдешь. На самом деле это не так. Всему миру известны имена выдающихся выпускников профтеха: генерального конструктора первых космических кораблей С. П. Королёва, академика И. В. Курчатова, первого космонавта Ю. А. Гагарина.

Сегодня преемница профтеха – система начального профессионального образования (НПО) – по-прежнему готовит специалистов. Система НПО Новосибирской области занимает далеко не последнее место в России по количеству учреждений выпускников. Около 1 млн 350 тыс. специалистов было подготовлено за 65 лет. Сегодня в 62 профучилищах обучается около 50 тыс. учащихся.

Не самые легкие времена переживало начальное профобразование в период кризиса, когда экономика страны пришла в упадок. С большим трудом удалось сохранить уникальную систему училищ, лицеев. Главная проблема была продиктована рыночными условиями. Социальная сфера оказалась неподъемной для новоявленных акционерных обществ: все дружно принялись зарабатывать деньги. Содержание помещений, оборудования училищ легло на плечи государства, а раньше за это отвечали предприятия. Средств стало едва хватать на коммунальные нужды, зарплату преподавателям. О такой роскоши, как выдача форменной одежды учащимся, речь не шла вовсе. Прежней стипендии в 20 руб. хватало студентам на многое (к примеру, булка хлеба стоила 16–20 коп.), нынешней, в 600 руб. – далеко не на все.

Выход нашелся – так называемое «социальное партнерство» между предприятиями и учреждениями системы НПО. Директора многих крупных заводов вдруг осознали простую истину: хороший специалист не придет с улицы, его нужно обучить. На заводах – нехватка молодых специалистов с новыми идеями и инновационными знаниями. Смена непременно нужна. Именно поэтому, ощущая такую необходимость, предприятия заключают договоры с учреждениями начального профессионального образования на подготовку кадров. Благодаря такому положению дел трудоустройство выпускников сегодня составляет более 80%. Наибольший спрос на станочников, слесарей, электромонтеров, сварщиков, крановщиков, рабочих строительных профессий. В почете также швеи, продавцы, повара, трактористы.

Таким образом, система начального профессионального образования является одной из составляющих экономики региона и имеет прямое влияние на ее развитие.

С недавнего времени постепенно российская система образования переходит на двухуровневую систему. В стране появились новые типы образовательных учреждений. Так, в профессиональном училище № 47 г. Новосибирска учащиеся после его окончания, получив диплом электромонтера электроприборов и электроаппаратуры, трудоустраиваются в Институт ядерной физики и при этом продолжают обучение в вузе.

Профессиональное образование в России играет ключевую роль в решении социально-экономической проблемы в регионах и стране в целом. В настоящее время профессиональное образование переживает не лучшие времена. Современные требования рынка труда диктуют необходимость модернизации российского образования, и первоочередные задачи здесь – опережающее развитие начального и среднего профессионального образования; достижение конкурентоспособности наших выпускников на мировом рынке по всем специальностям. В свою очередь, решение этих задач у преподавателей технологии и педагогов профессионального обучения может сформироваться только в результате практического ознакомления их со спецификой рабочих профессий из 5 сфер деятельности человека (промышленность, педагогика, журналистика, экономика, культурология – профессиональные пробы) и овладения одной или несколькими рабочими профессиями на квалификационном уровне начального или среднего профессионального образования (профессиональная подготовка). Данный тезис подтверждается Государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования по специальностям «технология и предпринимательство» и «профессиональное обучение», где в требованиях к уровню подготовки выпускников говорится, о том, что они, кроме многих прочих квалификационных качеств, должны:

- уметь оказывать помощь учащимся в самопознании, выполнении профессиональных проб с целью профессионального самоопределения;

- уметь организовывать процесс профессионального самоопределения личности обучаемых;

- владеть методиками проектирования педагогических технологий и технико-методического обеспечения для подготовки современного рабочего;

- владеть рабочей профессией.

К тому же в требованиях ГОСов к материально-техническому обеспечению учебного процесса акцентируется внимание на том, что оснащение кабинетов и лабораторий для проведения практикумов по

рабочим профессиям должно соответствовать требованиям профессиональной подготовки по профессии и обеспечивать квалификацию выпускника факультета по рабочей профессии такого уровня, который превышает планируемый уровень квалификации выпускников учреждений начального профессионального образования.

Все вышесказанное обязывает преподавателей профессионального училища вводить инновационные формы деятельности в образовательный процесс для успешной реализации требований ГОСов. Одними из основных инновационных форм деятельности на сегодняшний день для профтехобразования являются:

1. Обеспечение целевого приема на первый курс желающих овладеть рабочими профессиями на момент поступления.

2. Организация в училище прохождения учащимися технологических и квалификационных практик на предприятиях социальных партнеров для реализации трех ступеней профессионального становления:

а) приобретение способности к профессиональному самоопределению в результате профессиональных проб на базе мастерских;

б) овладение одной или несколькими рабочими профессиями уровня начального или среднего профессионального образования по личному выбору, основанному на способности к профессиональному самоопределению;

в) повышение квалификации по профессиям, уже имеющимся (вечернее отделение), и до уровня, превышающего планируемый уровень квалификации выпускников учреждений начального профессионального образования.

В настоящее время система НПО представлена 62 профессиональными училищами и лицеями и осуществляют подготовку по 97 профессиям НПО. Достижению эффективных результатов в подготовке специалистов-профессионалов помогает стандартизация начального профессионального образования, новые учебные программы, пособия, методические рекомендации, учитывающие современные тенденции развития образования.

Для успешного освоения рабочих профессий образовательные учреждения располагают аттестованными учебными мастерскими, кабинетами теоретического обучения, полигонами и лабораториями для практических занятий. Появились возможности осуществления дистанционного консультирования, использования в учебном процессе информационных технологий, базовых технологий Интернета, дистанционного электронного тестирования. Все перечисленные возможности и разработки способствуют достижению высоких результатов в системе профтехобразования. Так, экспонаты учащихся и преподавателей технического и прикладного творчества неоднократно выставлялись не только на всероссийских, но и зарубежных выставках. 6 образовательных учреждений системы начального и среднего профессионального образования (Новосибирский промышленный техникум, Новосибирский техникум легкой промышленности и сервиса, Новосибирский техникум печати, профессиональные училища № 1, 50 и 62) стали победителями национального проекта «Образование». На их базе созданы ресурсные центры, оснащенные современным оборудованием, соответствующим требованиям работодателей, что позволяет повысить качество подготовки выпускников и уровень их востребованности на предприятиях города.

Список литературы

1. *Безрукова М. Н.* Интеграция содержания общего и профессионального образования в профтехучилищах. – Томск, 1988. – 24 с.
2. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 285 с.
3. *Ермоленко В. А.* Основные тенденции развития базового профессионального образования. – М.: Педагогика, 1995. – 47 с.
3. *Татур Ю. Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 23. – С. 20–26.
4. *Шабалов С. М.* Политехническое обучение. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 728 с.

FEATURES OF VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM AT PRESENT STAGE

N. A. Prilepskaya

The paper discloses main features of the vocational education system. In the present conditions of information society, the complex of knowledge and skills of graduates needed for their professional self-determination and adaptation to employer's and time requirements is one of the most important development factors of this system. The author marks basic innovative forms of activity of vocational training institutions for today.

Key words: innovative activity, adaptation, attestation of workplaces, vocational self-determination.



УДК 378+372.016:741

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СЦЕНАРИЙ АКТИВИЗАЦИИ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

И. А. Разуменко

*(ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет»)*

Показано значение процесса формирования графической культуры будущего учителя изобразительного искусства как важной составной части его профессиональной подготовки. Понятие «графическая культура» понимается как совокупность достижений человечества в области разработки и освоения способов передачи информации, которая характеризуется высоким уровнем знаний, умений и навыков в области визуализации, понимания механизмов эффективного использования графических отображений для решения учебно-профессиональных задач на приемлемом эстетическом уровне.

Ключевые слова и словосочетания: графическая культура личности учителя изобразительного искусства, профессиональная подготовка, образование.

Одной из ведущих тенденций инновационного развития в системе высшего профессионального образования является усиление внимания к проблеме подготовки кадров качественно нового уровня. Приоритетными становятся вопросы реализации современных подходов к процессу обучения в высшей школе. Реализация этого направления в образовательном процессе требует внедрения новых обучающих технологий и педагогических приемов, цель и содержание образования становятся все более динамичными и требуют активных методов и соответствующей организационной базы.

Современная высшая школа ориентируется на формирование разносторонне подготовленных кадров, стимулируя дальнейшее усиление фундаментального образования и приближая учебный процесс к исследовательской и практической профессиональной деятельности. Целью образования становится оптимальное сочетание убеждений, знаний и творческих способностей студента, позволяющих ему после окончания вуза самостоятельно повышать уровень профессиональной подготовки, находить принципиально новые решения педагогических проблем, осуществлять коррекцию и творческое преобразование педагогической реальности, прогнозировать результаты профессиональной деятельности, свободно ориентироваться в постоянно растущем потоке научной, художественно-графической и общественной информации. Возрастание роли социально экономических ценностей образования, обновление задач его развития в XXI веке, вхождение в мировое образовательное пространство выдвигают большие требования к уровню подготовки будущего учителя, способному работать в условиях современной школы. В связи с этим на современном этапе первостепенными задачами являются повышение профессионализма учителей, подготовка и формирование их как активных личностей, целенаправленное развитие их самостоятельности, навыков и потребности в самообразовании.

Становление учителя как активной личности неразрывно связано с активизацией учебной деятельности студента в процессе обучения. Разработка и практическая реализация приемов, методов и средств, создание педагогических условий активизации учебной деятельности студентов при подготовке специалистов, способных ставить и формулировать задачи, анализировать, принимать решения, т.е. реализовывать свою самостоятельность и компетентность, являются актуальными проблемами высшей школы [1].

Несмотря на широкое исследование проблем подготовки будущих учителей изобразительного искусства недостаточно полно исследован процесс активизации учебной деятельности студентов при изучении графических дисциплин.

Важной составляющей частью профессиональной подготовки специалистов является формирование графической культуры будущего учителя изобразительного искусства. Понятие «графическая культура» понимается нами как совокупность достижений человечества в области разработки и освоения способов передачи информации. Графическая культура, как элемент общей культуры личности, характеризуется высоким уровнем знаний, умений и навыков в области визуализации, пониманием механизмов эффективного использования графических отображений для решения учебно-профессиональных задач на приемлемом эстетическом уровне.

Формирование графической культуры лежит в основе подготовки специалистов различных направлений. В условиях массовых коммуникаций, необходимости уплотнения громадного объема информации и возможностей, представляемых современными информационными технологиями, графическая культура становится неотъемлемой составляющей подготовки любого специалиста с высшим образованием. Значимость графических дисциплин определяется тем, что графика – это общепринятый и общепризнанный язык передачи информации; средство осознания трехмерного пространства, гармонии объектов, в нем существующих, и отражение их в доступной форме на плоском листе чертежа или рисунка. Развивающая функция графических дисциплин определяется их ролью в реализации идеи подготовки специалиста с развитым научно-теоретическим мышлением, способного творчески ставить и решать практические задачи. Графические дисциплины, являясь общетеоретической базой специального художественно-педагогического образования, составляют важную часть профессиональной подготовки будущего учителя изобразительного искусства.

К особенностям учебной деятельности студентов художественно-графических факультетов педагогических вузов относятся: художественно-педагогическая направленность высшего педагогического образования как фактор формирования учителя, способного руководить учебной деятельностью ученика; идея единства развития твор-

ческой личности учителя и профессиональной компетентности в области педагогики и искусства в целом.

Таким образом, специфика процесса обучения студентов художественно-графических факультетов педагогических вузов выражается в следующем: становление субъекта учебной деятельности через интеграцию педагогических и художественных знаний, умений и навыков.

В основе учебной деятельности при изучении начертательной геометрии и черчения лежит графическая деятельность студентов. Под графической деятельностью мы понимаем учебную деятельность студентов по освоению курса начертательной геометрии и черчения, в процессе которой осуществляется оперирование геометрическими образами с последующим отображением их на плоскости, направленную на овладение знаниями, умениями и навыками, результатом которой является изменение студента как субъекта учебного процесса. Графические изображения являются одним из главных средств познания окружающего мира, инструментом творческого и пространственного мышления личности.

Традиционно начертательная геометрия считается одной из наиболее сложных дисциплин при обучении студентов специальности «Изобразительное искусство». Это объясняется рядом факторов, к которым относятся:

- временной и образовательный разрыв в структурах обучающих программ школы и вуза;
- несогласованность в применяемой терминологии, понятийном аппарате учебных дисциплин графического цикла;
- изучение начертательной геометрии приходится на сложный период адаптации студентов к новым условиям обучения;
- содержание учебного материала курса не обладает очевидной для студентов практической значимостью для дальнейшей их профессиональной деятельности, что снижает заинтересованность студентов в его изучении.

Названные особенности негативно сказываются на качестве графической подготовки студентов, определяют необходимость поиска новых путей её совершенствования, а активное включение студентов в учебный процесс, может значительно улучшить качество их учебной деятельности [4].

Многие современные педагоги-исследователи рассматривали и анализировали в своих работах процесс учебной деятельности студентов при изучении графических дисциплин.

Активизировать учебную деятельность студентов в процессе изучения графических дисциплин за счет структуризации и обновления содержания предлагали Д. Г. Крылов, Т. А. Дмитриенко, В. А. Куровский; исследования Г. А. Мальцевой, Б. В. Будысова посвящены использованию различных средств в процессе преподавания графических дисциплин; вопросы использования компьютеров в обучении начертательной геометрии и черчения в педагогических и технических вузах рассматривались в работах А. В. Антиповой, Ю. Ф. Катхановой, А. Л. Кочетковой, С. А. Рязанова, А. П. Туршева и др.; вопросу формирования творческого отношения будущих учителей к графической деятельности (на материале курсов начертательной геометрии и черчения) посвятил свою работу О. А. Исламов; различные аспекты формирования пространственных представлений у студентов в процессе обучения начертательной геометрии и черчения в высшей школе исследовались учеными Л. Н. Анисимовой, Т. В. Андрюшиной, Х. А. Арустамовым, А. Д. Ботвинниковым, Е. Ф. Быковой, Г. А. Владимирским, Ю. Ф. Катхановой, И. И. Котовым, М. Н. Макаровой, В. С. Столетневым, А. И. Хубиевым, В. И. Якуниным и другими, предложившими различные методические решения проблемы. Обзор научно-педагогической литературы позволил нам сделать вывод о том, что, несмотря на широту и всесторонность психолого-педагогических исследований в области активизации учебной деятельности студентов в процессе изучения графических дисциплин, этот вопрос не рассматривался с точки зрения становления студента как субъекта учебного процесса при подготовке будущего учителя на основе межпредметной интеграции.

Под интеграцией мы понимаем процесс сближения и объединения различных компонентов содержания образования. Графические дисциплины оперируют понятиями (изображение, вид, эскиз, конструкция), законами (перспектива, цветоведение, композиция, стилизация), категориями (эстетическое отношение к окружающему миру, творчество), которые являются общими в учебных дисциплинах общепрофессиональной и предметной подготовки учителя изобразительного искусства. Графические изображения лежат в основе формирования единого процесса становления образного, логического, абстрактного и творческого мышления, являясь вспомогательными средствами учебных дисциплин и способом решения разноплановых задач. Следовательно, они обладают свойствами базовых дисциплин, на основе которых возможно построение интегративного учебного процесса [5].

Опираясь на концепцию педагогического управления как деятельности преподавателя по созданию организационно-педагогических условий (В. А. Якунин), нами выделена совокупность взаимосвязанных условий, являющихся необходимыми для активизации учебной деятельности студентов при изучении графических дисциплин:

- *Построение учебного процесса на основе межпредметной интеграции.* Межпредметная интеграция определяет углубление, расширение, уточнение общих понятий, которые являются объектом изучения различных учебных дисциплин, это та логически необходимая ступень в обучении, которая позволяет перейти на качественно новый, категориальный уровень мышления. Результатом интегрированного обучения является формирование у студентов целостной системы профессиональной подготовки, усвоение и последующая реализация интегративных знаний, повышение мотивации обучения, становление их субъектности в учебном процессе.

- *Организация творческой самостоятельной работы студентов, носящей междисциплинарный характер.* Самостоятельность – одна из качественных характеристик интеллектуальной активности, наивысшего уровня она достигает тогда, когда характер деятельности сту-

дентов приближается к логике научно-исследовательской работы – это творческий уровень самостоятельности. Междисциплинарный характер творческой работы позволяет развивать у студентов умение владеть обобщенными способами действий при решении учебно-практических задач, усиливает взаимопроникновение и сближение предметных связей [2].

• *Наличие открытой рейтинговой системы оценивания учебной деятельности студентов.* Рейтинговая система способствует максимальной индивидуализации учебного процесса, мотивирует систематическую работу студентов в течение всего семестра, дает возможность определить уровень собственных достижений и своевременно скорректировать собственную учебную деятельность. Индивидуализация учебной деятельности студентов позволяет определять последовательность элементов учебной деятельности каждого студента по реализации собственных образовательных целей, соответствующую их способностям, возможностям, мотивации, интересам, осуществляемую при координирующей, организующей, консультирующей деятельности преподавателя. Создание ситуации успеха в учебной деятельности всех студентов, достигнутое путем предоставления им права выбора уровня сложности заданий в соответствии с их возможностями, определяет положительный эмоциональный фон, что играет существенную роль в процессе активизации учебной деятельности студентов.

• *Информационно-методическое обеспечение учебного процесса.* Под информационно-методическим обеспечением учебного процесса мы понимаем совокупность документов, в которых зафиксированы в удобном и доступном для использования виде организационный, информационный и дидактический материал [3].

Практический опыт позволяет нам сделать вывод о том, что создание совокупности организационно-педагогических условий оказывает решающее влияние на процесс активизации учебной деятельности студентов при изучении графических дисциплин. Результатом построения учебного процесса на интегративной основе и реализации

педагогического сценария активизации явилось повышение качества знаний студентов и развитие умений использовать полученные знания разных учебных дисциплин при решении учебно-практических задач.

Список литературы

1. Активная познавательная деятельность в целостном педагогическом процессе: монография / под ред. Ю.П. Правдина. – М.; Уфа: Бирск. гос. пед. ин-т, 2001. – 276 с.

2. Буряк В.К. Активность и самостоятельность учащихся в познавательной деятельности // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 71–78.

3. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: учебное пособие. – Киев: Вища школа, 1990. – 248 с.

4. Исламов О.А. Теория и практика формирования творческого отношения будущих учителей к графической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 425 с.

5. Чуприна О.В. Роль межпредметных связей для совершенствования профессиональной деятельности // Инновационные процессы в высшей школе: материалы VIII всероссийской научно-практ. конференции. – Краснодар, 2001. – С. 150–153.

PEDAGOGICAL SCENARIO ACTIVATING LEARNING ACTIVITY OF STUDENTS AT STUDYING GRAPHIC DISCIPLINES

I. A. Razumenko

The paper shows the formation of graphic culture of future fine arts teachers as an important part of their professional training. The concept «graphic culture» is understood as the collection of human achievements in the development and implementation of communication ways characterized by high level of knowledge, skills and abilities both in visualization and understanding mechanisms of effective use of graphic images for professional training solutions at acceptable aesthetic level.

Key words: graphic culture of fine arts teacher personality, professional training, education.

КАЧЕСТВО ИНФОРМАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА УРОКЕ КАК УСЛОВИЕ СОХРАНЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

И. В. Барматина

*(ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет»)*

В работе представлен опыт подготовки будущих учителей в области разработки электронных образовательных ресурсов, обеспечивающих качество информационного взаимодействия на уроке. Используемые в учебном процессе информационные и коммуникационные технологии оказывают огромное влияние на формирование здоровья учащихся, поэтому задача создания методических материалов в соответствии с современными требованиями в области здоровьесбережения является актуальной. Решить указанную задачу предлагается путем введения универсального учебного модуля.

Ключевые слова: информационное взаимодействие, здоровьесбережение, профессиональная компетенция, информационные и коммуникационные технологии, электронные образовательные ресурсы, проектирование, разработка, педагогические инструменты, презентация, проект.

Внедрение федеральных образовательных стандартов нового поколения в практику современной школы требует соответствующего кадрового обеспечения. На решение данной проблемы ориентирован ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование». Документ устанавливает требования к выпускникам, одним из которых является обладание профессиональной компетенцией «готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности (ПК-7)». Одним из результатов формирования данной компетенции является готовность к созданию здоровьесберегающей среды обучения в условиях активного

применения информационных и коммуникационных технологий [1; 3; 4; 6].

Исследователи здоровья детей и подростков подчеркивают, что информационные и коммуникационные технологии оказывают огромное влияние на формирование здоровья (соматического, физического, психического, нравственного, психологического), так как изменяют структуру и содержание информационного взаимодействия в процессе обучения [5; 6]. В условиях, когда внедрение информационных и коммуникационных технологий в учебный процесс нередко опережает научное обоснование безопасных для здоровья учащихся режимов их применения, подготовка будущих педагогов в области разработки методических материалов является особо актуальной [1; 2].

Сложившаяся ситуация расширяет и уточняет требования к будущим педагогам следующими позициями:

- а) эффективно использовать электронные образовательные ресурсы (ЭОР) и связанные с ними образовательные технологии;
- б) владеть методами модификации и адаптации существующих ЭОР для решения конкретных педагогических задач;
- в) осуществлять отбор ЭОР при подготовке к уроку;
- г) разрабатывать ЭОР с использованием существующих учебных сред и/или средств разработки общего назначения.

Изменение перечня требований инициирует обновление программ дисциплин профессионального цикла.

Анализ реализуемых программ дисциплины «Теория и методика обучения предметам (в соответствии с профилями)» показал, что вопросы проектирования и разработки учебных материалов выносятся на самостоятельное изучение или вовсе отсутствуют, а материалы, используемые для оценки результатов обучения, не ориентированы на определение уровня подготовки студентов по данным вопросам. Так, во многих программах представлены темы «Учебно-методическое обеспечение курса...», «Сравнительный анализ учебно-методических комплексов для обучения...», «Создание методических документов», «Подготовка учебно-методического комплекса для сопровож-

дения курса (тематическое и поурочное планирование, программная поддержка курса, демонстрационный материал, банк заданий для учащихся и т.д.)», в рамках которых студентам предлагается выполнить практические задания следующего характера:

- подготовить конспект урока и презентацию к нему;
- разработать дидактические материалы в электронном виде;
- проанализировать используемый учебно-методический комплекс и разработать дополнительные компоненты к нему и т.п.

Обобщение собственного опыта преподавания теории и методики обучения информатики позволило пересмотреть технологию обучения студентов вопросам проектирования и разработки учебных материалов, обеспечивающих информационное взаимодействие на уроке информатики. В структуру курса был введен модуль «Проектирование и разработка учебных материалов», состоящий из двух тем: «Информационное взаимодействие на уроке» и «Электронные образовательные ресурсы» (приложение А). Изучение модуля осуществлялось в 7-8 семестрах в течение четырех месяцев по следующей схеме:

Содержание работы	Семестр 7		Семестр 8		
	12-13 нед.	14 нед.	1 – 6(8) нед. (пед. практика)	7(9) – 8(10) нед.	9(11) нед.
Изучение требований к ЭОР, анализ ЭОР (выполнение практических работ)	X				
Разработка собственного ЭОР		X			
Апробация разработанных ЭОР			X		
Корректировка и подготовка к защите				X	
Защита проекта					X

Основную часть модуля составлял практикум, реализованный с использованием метода проектов. Студенты выполняли монопроект в малой группе в течение трех месяцев при скрытой координации со стороны преподавателя. Работа над проектом начиналась с выполне-

ния анализа и оценки предложенных разработок по установленным критериям и завершалась представлением (защитой) собственных апробированных учебных материалов. В качестве материалов для анализа использовались презентации к урокам, подготовленные практикующими учителями и студентами (приложение Б). Результаты оценивались по разработанным критериям (приложение В) и наличию положительных рецензий на разработанные ЭОР (рецензенты – учителя-руководители профессиональной практики студентов от образовательного учреждения). Каждый проект был представлен и оценен в режиме фронтальной дискуссии на семинаре. Подводя итоги совместной деятельности при разработке ЭОР, студенты отмечали особую значимость полученного творческого опыта, указывали на позитивные изменения в личностном плане.

Представленный модуль апробирован в течение двух лет при обучении студентов педагогических специальностей. Схема изучения модуля адаптирована к учебным графикам. Результаты апробации подтвердили эффективность выбранного подхода.

Приложение А

Содержание модуля «Проектирование и разработка учебных материалов»

Технологическая карта студента

Модуль «Проектирование и разработка учебных материалов»

№ учебной недели, дата	Содержание	Результат
1	2	3
7 семестр		
12	<p><i>Лекционное занятие</i></p> <p>Информационное взаимодействие на уроке информатики</p> <p>12.1 Структура, содержание, виды информационной деятельности ученика и учителя</p> <p>12.2 Технология информационного взаимодействия</p>	Требования к обеспечению информационного взаимодействия в условиях применения информационных и коммуникационных технологий

1	2	3
	12.3 Решение задач здоровьесбережения в условиях трансформации информационного взаимодействия в связи с применением ЭОР	
13-14	<p><i>Лекционное занятие</i> Электронные образовательные ресурсы 13.1 Требования к ЭОР 13.2 Современные педагогические инструменты ЭОР: интерактив, мультимедиа, моделинг, коммуникативность, производительность 13.3 Отбор ЭОР при подготовке к уроку, модификация и адаптация 13.4 Проектирование и разработка ЭОР (на примере разработки презентаций к урокам для организации фронтальной и индивидуальной работы учеников)</p> <p><i>Практическое занятие</i> Анализ ЭОР</p> <p><i>Практическое занятие</i> Проектирование и разработка ЭОР</p>	<p>Типология ЭОР Схема отбора ЭОР Схема проектирования и разработки ЭОР Таблица характеристик Рекомендации по дизайну ЭОР</p> <p>Заполненные карты анализа ЭОР</p> <p>Проект собственного ЭОР (характеристики и содержание)</p>
8 семестр		
3	<p><i>Практическое занятие.</i> Представление (защита) собственных ЭОР</p>	<p>Завершенная разработка, подготовленная к защите Заполненная анкета разработчика ЭОР</p>

Карта анализа ЭОР

Название анализируемого ЭОР _____

Разработчик(и) _____

Год создания _____

Наличие апробации _____

Источник информации об ЭОР _____

1. Уровень образования, на который рассчитан продукт _____

2. Модель применения ЭОР: _____

3. Характеристика пользователей ЭОР: _____

4. Актуальность и полнота: _____

5. Соответствие образовательному стандарту, примерной учебной программе и др.: _____

6. Контактное время: _____

7. Структурные единицы учебного материала: _____

8. Способы и формы представления материала: _____

9. Способы доступа к учебному материалу: _____

10. Контроль знаний (в том числе тестовый контроль): _____

11. Наличие дополнительных элементов (словаря-гlossария, указателя, тезауруса) и их краткая характеристика: _____

12. Дизайн ЭОР: _____

13. Навигация по ЭОР: _____

14. Наличие рекомендаций для учителя: _____

Мнение об ЭОР

Карты оценки студенческого проекта

Карта 1

(заполняется студентом – автором проекта)

Индикатор	Показатели индикатора	Баллы				Среднее по индикатору	Комментарии
		0	1	2	3		
1. Полнота реализации проекта	Достижение поставленных целей						
	Степень соблюдения требований к качеству						
	Соответствие учебной программе						
2. Практическая значимость	Самооценка						
	Оценка со стороны учителя						
3. Эстетичность	Оформление (стиль, фон, цвет, эффекты)						
	Представление (объем информации, способы выделения, расположение, шрифты)						
4. Становление социального партнерства	Взаимодействие с учителем						
	Взаимодействие с членами группы						
	Взаимодействие с преподавателем						
	Иное (указать, что)						
Освоение процедур проектирования и разработки	Анализ имеющихся аналогов						
	Составление плана разработки						
	Определение целей и содержания						
	Соблюдение технологии разработки						
	Самооценка результатов разработки						
6. Дальнейшая деятельность	Удовлетворенность участием в проекте						
	Наличие потребности в дальнейшем развитии своего опыта разработки ЭОР						

Карта 2

(заполняется студентом-экспертом проекта во время защиты)

Индикатор	Показатели индикатора	Баллы				Среднее по индикатору	Комментарии
		0	1	2	3		
1. Полнота реализации проекта	Достижение поставленных целей						
	Степень соблюдения требований к качеству						
	Соответствие учебной программе						
2. Практическая значимость	Оценка со стороны студента-эксперта						
	Оценка со стороны учителя						
3. Эстетичность	Оформление (стиль, фон, цвет, эффекты)						
	Представление (объем информации, способы выделения, расположение, шрифты)						

Список литературы

1. Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения: сборник научных статей / под ред. Т.С. Ивановой, Л.И. Осечкиной, П.И. Храмцова. – М.: МГПИ, 2011.

2. *Лернер И.Я.* Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? – М.: Знание, 1978.

3. *Лобанов А.А.* Основы профессионально-педагогического общения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2002.

4. Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – М., 1988.

5. *Радионова Н.Ф.* Взаимодействие педагогов и старших школьников: технология и творчество: учебное пособие. – Л.: ЛГПИ, 1989.

6. *Роберт И.В.* Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М.: Школа-Пресс, 1994.

I.V. Barmatina

**INFORMATION INTERACTION QUALITY AT LESSONS
AS A CONDITON FOR SAVING AND IMPROVING HEALTH
OF STUDENTS**

The paper presents the experience of training future teachers in development of electronic educational resources ensuring the quality of information interaction during lessons. Information and telecommunication technologies used in educational process have immense effect on students' health formation, so the development of the methodical materials according to the modern health saving requirements is actual. Introduction of an universal learning module is proposed to solve this problem.

Key words: information interaction, health saving, professional competency, information and telecommunication technologies, electronic educational resources. Design, development, pedagogical tools, presentation, project.

УДК 371

**ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ
СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА
(ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК) ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
КАК УСЛОВИЕ ПРОХОЖДЕНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ**

Р. Ф. Гизатулина

(ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», Куйбышевский филиал)

В статье рассмотрена проблема формирования рефлексивных умений у студентов филологического факультета педагогического вуза, возникающая перед ними в период прохождения педагогической практики, рассмотрены возможные формы работы по развитию данных умений.

Ключевые слова: рефлексивные умения, педагогическая практика, развитие навыков педагогической рефлексии.

Вопрос о взаимоотношении теории и практики является одним из главных вопросов подготовки специалистов в любой отрасли. Профессиональное становление молодого педагога в процессе его обучения в педагогическом вузе предполагает не только овладение им определенной совокупностью знаний, умений и навыков, но и его личностное совершенствование, активизацию жизненной позиции. Воспитывающий педагог должен сам обладать высокими нравственными воззрениями: чувством собственного достоинства, совестью, милосердием и состраданием к слабым, чувством долга, трудолюбием, умением созерцать, самосовершенствоваться.

В совокупности форм и методов подготовки учителя иностранного языка важное место принадлежит педагогической практике. Как и любая другая деятельность, она имеет ряд проблем [2].

Во-первых, есть студенты, которые с трудом адаптируются к вузовским требованиям и моделям обучения, особенно на факультете филологии по специальности «иностраный язык»; относительно ровный состав студенческих групп уходит в прошлое, мы сталкиваемся с ситуацией разноуровневой подготовки. Соответственно, необходимо дифференцировать методы обучения, систему требований по педпрактике, обеспечить построение индивидуальных образовательных траекторий во время ее прохождения, педагогическую поддержку студентов, испытывающих затруднения и т. д.

Во-вторых, преобладающей в среде студентов филологического факультета (иностраный язык) является установка лишь на получении диплома. Ни образование, ни будущая профессия, ни педагогическая практика не воспринимаются ими как самодостаточные ценности. Отсюда – серьезное снижение познавательной и профессиональной мотивации. Как показывают наблюдения, у одних студентов время педпрактики ассоциируется с написанием огромного количества отчетной документации, у других – не совсем понятной и осознанной работой по развитию педагогических компетенций. И главная ошибка на данном уровне заключается в том, что большинство студентов стремятся лишь к слепому копированию работы и действий учителя.

ля-методиста, в то время как они должны осознанно применять методические советы руководителей практики, указания методических разработок, а также овладеть умениями опираться в своих действиях на знания, полученные по методико-психолого-педагогическим дисциплинам, и уметь осуществлять рефлексивную деятельность. Поэтому студентов следует обучать рефлексивным действиям.

В педагогической среде рефлексия часто воспринимается как некое понятие, не имеющее непосредственного отношения к учебному процессу. Между тем именно рефлексивная культура как особая культура активизации и поддержки рефлексивных процессов может стать основой педагогических инноваций в школе и вузе, инновационных педагогических технологий. Опора на рефлексивную самооценку лежит в основе нового подхода к процессу изучения (обучения) языка и определения характера взаимодействия учителя и учащегося. При этом обеспечиваются условия как внутреннего диалога – рассуждения, так и внешнего диалога в системах «учитель – ученик», «ученик – ученик», «учитель – группа», «ученик – группа», «взаимообучение».

Именно учитель иностранного языка в процессе целенаправленного формирования рефлексивной самооценки выступает экспертом, «зеркалом», «эталонном» для отражения и оценки умений учащихся как с точки зрения его нормотворчества (осознания учащимися реальных критериев успешности овладения языком), так и с позиции соответствующих личностных критериев, что служит залогом его саморазвития как языковой личности. Следовательно, обучаясь в вузе и проходя педагогическую практику на базе общеобразовательных школ, студент-филолог – будущий учитель иностранного языка – должен обладать важной компетенцией (умением) – проводить рефлексивный самоанализ собственной педагогической деятельности.

Как отмечалось выше, важной характеристикой учителя современного лично ориентированного образования является рефлексия. Именно рефлексия и самооценка как свойства личности рассматриваются в качестве *цели* развития личности учителя иностранного языка. Вместе с тем в парадигме лично ориентированного образо-

вания рефлексивная самооценка выступает как важнейшее *средство* развития личности учителя.

Современные продуктивные технологии в области обучения языку ориентированы на ученика – исследователя, рефлексивно изучающего язык, креативную развивающуюся языковую личность [1]. Естественно, что в данном образовательном контексте на педагогической практике логична парадигма «ученик-исследователь – студент-исследователь – учитель-исследователь».

Ведущее качество автономного, гибкого и креативного будущего учителя-исследователя – профессиональная рефлексия. Она позволяет студенту, с одной стороны, осмыслить и осознать себя, свой внутренний потенциал (личностный и профессиональный), критически анализировать способы своей деятельности, с другой – осознать, как его воспринимают ученики – партнеры по взаимодействию, поскольку это процесс отражения «глазами другого человека». Педагогическая рефлексия дает возможность практиканту осмысливать, конструировать и оценивать свою деятельность, опираясь на обратную связь. В силу этого профессиональная рефлексия, рефлексивная самооценка как основа профессионального развития и самосовершенствования рассматривается сегодня как одна из приоритетных задач профессиональной подготовки учителя иностранного языка [3].

Современные тенденции в языковом образовании – разнообразие и адаптивность условий обучения языку, вариативность методов и средств обучения – требуют от современного учителя профессиональной мобильности, способности и готовности к постоянному профессиональному развитию и самосовершенствованию. Условием и средством такого саморазвития и самосовершенствования является постоянная рефлексия не только своей профессиональной деятельности, но и опыта одногруппников. Это позволяет студенту-практиканту накапливать эффективный профессиональный опыт и реализовать свой творческий потенциал в профессиональной деятельности.

Современные программы профессионального образования учителя иностранного языка определяют профессиональную компетент-

ность как совокупность различных компетенций, в числе которых наиболее важная – компетенция «рефлексивный практик». Парадигма «рефлексивный практик» означает, что с помощью анализа своей практической деятельности, опирающегося на теорию, будущий учитель иностранного языка формирует знания, основу которых составляет его собственный опыт, знания, которые находятся в постоянной эволюции.

Профессиональная рефлексия студента-филолога – это способность осознанно анализировать, оценивать и отражать свои знания в действии, задавая себе вопросы: «Что?», «В каких целях?», «Как?», «Почему?» и т. п. Таким образом, он развивает и углубляет свои знания и профессиональные умения, преломляя их через призму своего практического опыта.

При создании ситуации развития личности будущего учителя иностранного языка рефлексивный подход может реализовываться в двух формах.

Обучение *индивидуальной рефлексии* основано на феномене авторефлексии, рефлексивного отношения индивида к самому себе, отражения себя как субъекта своих действий, своего познания, своих эмоций. В данном случае ключевой прием стимулирования и развития рефлексивной самооценки – «остановка и обращение назад», «в себя», сопровождаемая индивидуальным рассуждением, размышлением, диалогом. В качестве методических средств могут использоваться листы самооценки, портфолио студента, дневник самонаблюдений и др.

Обучение *взаимной рефлексии* опыта речевого общения и опыта учебной деятельности позволяет студенту оценивать свой опыт глазами своего товарища. В этой роли может выступать и преподаватель – групповой руководитель, и учитель-предметник. В качестве методических приемов здесь используются дискуссия, беседа, взаимное обучение. В процессе именно такого социального взаимодействия, когда практикант усиливает свою позицию «Я – учитель», обучая своего товарища, он более глубоко постигает самого себя, процесс изучения языка и процесс обучения языку.

В качестве инструментов самооценки целесообразно использовать анкеты, опросники, шкалы и дневники самооценки, графики прогресса, таблицы, контрольные листы, содержащие основные параметры самооценки. Все формы самооценки должны содержать адресные параметры, вопросы, обращенные к студенту-практиканту или сформулированные от его лица («Я умею...», «Мне необходимо...», «Мои трудности...» и т. п.).

Таким образом, ключевым компонентом ситуации развития практикантов на педагогической практике становится опора на рефлексивную самооценку. Как средство внутренней «экспертизы», она создает для студентов проблемную ситуацию, стимулирующую поиск путей и способов ее разрешения и тем самым – постоянное самосовершенствование.

Роль рефлексивной самооценки как базового механизма учебно-познавательной компетенции в области изучения языка и обучения языку очень велика. Если ведущим механизмом продуктивной самостоятельной деятельности учащегося выступает механизм самоуправления, автономия учащегося, которую можно определить как позицию «Я – учитель», то для студента-практиканта важно поставить себя в позицию «Я – ученик». Иными словами, обучать рефлексии через рефлекссию. Практикант должен рефлексировать собственную учебно-познавательную деятельность по овладению языком и отвечать на вопросы:

– Как я определяю цели (учебные задачи) в самостоятельной работе над языком?

– По каким критериям я оцениваю свой уровень владения языком?

– Умею ли я проследить динамику владения языком?

– Как я фиксирую свои успехи и опыт в изучении и использовании языка?

– Как я отношусь к ведению дневника наблюдений, языкового портфеля?

– Какими приемами работы над языком я чаще всего пользуюсь?

Следовательно, ведущий механизм целенаправленного обучения умениям рефлексивной самооценки – собственная рефлексивно-оценочная деятельность студента в области изучения языка и культуры [3].

На степень овладения студентами рефлексивной деятельностью влияет ряд факторов: состояние физического, психического и эмоционального здоровья; уровень практической грамотности; сформированность коммуникативной компетентности; уровень интеллектуального и творческого развития; культура учебного труда; потребность в самообразовании. Студенту просто необходимо усвоить приемы самодиагностики, самоконтроля и самооценки своей деятельности. Для развития вышеизложенных умений студенты должны выполнять следующие рефлексивные действия как на занятиях по методике преподавания иностранных языков, так и самостоятельно во внеаудиторное время:

1. Самостоятельно определять цели учебной деятельности в целом и педагогической практики в частности.

2. Проводить самодиагностику и самооценку своих возможностей перед прохождением педпрактики.

3. Самостоятельно работать по устранению пробелов в знаниях по методике преподавания иностранных языков, расширению и углублению этих знаний.

4. Осуществлять прогнозирующий самоконтроль, т. е. определять, в какой последовательности будут выполняться действия и какими правилами следует руководствоваться во время прохождения практики.

5. Осуществлять самостоятельное исправление ошибок, допущенных на предыдущей практике.

6. Оценивать свои успехи в достижении цели.

7. Планировать и осуществлять самокоррекцию.

Безусловно, формированию рефлексивно-оценочных умений у студентов педвуза должна способствовать еще и определенная методическая организация занятий по методике преподавания иностранных языков и самих занятий по этой учебной дисциплине. В этой свя-

зи считаем целесообразным предложить следующие виды заданий по этой дисциплине из опыта работы некоторых методистов:

1. Составьте схему изученного теоретического материала, в которой отразите основные понятия и связи между ними.

2. Составьте вопросы и задания, по которым можно проверить уровень усвоения изученной темы.

3. Напишите перечень основных вопросов по изученной теме и отметьте, как вы их усвоили.

4. Перечислите умения, которые вы формировали в процессе изучения темы.

При сдаче отчетной документации по пройденной педпрактике в дневник можно включить раздел профессиональных наблюдений и самоанализа студента, которому предлагается ответить на вопросы, проанализировав урок по ряду схем и разделов, отражающих весь ход урока, деятельность учителя и учащихся со всех сторон. По каждому аспекту урока студенту предлагается записать свое мнение, самостоятельно сформулировав недостатки и преимущества той или иной деятельности, того или иного явления или аспекта (например, достижение поставленных целей на уроке, учебная атмосфера на уроке, адаптация к различному уровню знаний учащихся, оценка результатов урока). Причем некоторые разделы студент заполняет в дневник до проведения урока, а другие – после. Например:

Учебные цели (заполнить до проведения урока):

А. Какие учебные цели были поставлены? Соответствуют ли они учебным программам? Прослеживается ли связь с целями предыдущих и последующих уроков?

Б. Каким образом данный урок соответствует поставленным целям? Какие учебные материалы использовались? Каким образом этот урок войдет в систему последующих уроков?

В. Какие методы, приемы и упражнения вы будете использовать? Почему?

Г. Какой учебный материал вы будете использовать? Почему?

Учебные цели (заполнить после проведения урока):

А. Пришлось ли вам сделать какие-нибудь изменения в запланированном уроке (отклониться от плана)? Почему? Почему нет?

Б. Какое значение имел данный урок для ваших учащихся? Какие знания и умения приобрели учащиеся на этом уроке? Объясните, каким образом они смогут применить эти знания и умения на последующих уроках?

В. Имели ли ваши учебные стратегии успех?

Г. Какие учебные и другие материалы лучше всего помогли повысить эффективность урока? Что бы вы изменили, если бы проводили этот урок повторно?

Д. Какой аспект урока вам не удался? Какой получился лучше всего?

После этого студенту предлагается сделать самостоятельные выводы.

В результате студент-практикант, поэтапно заполняя документацию для осуществления самоконтроля и самоанализа, видит свои ошибки и достижения, комментирует их в отдельной графе и, таким образом, подходит более осознанно к осуществлению педагогической деятельности и развивает умение педагогической рефлексии. В свою очередь, учитель-методист или университетский руководитель в любое время может проконтролировать студента и сделать запись в разделе «Комментарии учителя-методиста».

Безусловно, предложенная схема работы требует дальнейших поправок и совершенствования. Но вывод однозначен: чтобы общество получило компетентного во всех отношениях молодого специалиста педагогического образования, в наших студентах необходимо в первую очередь сформировать потребность в рефлексивной деятельности и умение ее осуществлять.

Список литературы

1. *Коряковцева Н. Ф.* Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии. – М.: Академия, 2010. – 187 с.
2. *Петрова Э.* Практика – дело серьезное // Учитель. – 2009. – № 5. – С. 39–41.

3. Пчёлкина Н. Формирование рефлексивно-оценочных умений студентов на занятиях филологического цикла // Учитель. – 2010. – № 1. – С. 51–53.

4. Сороковых Г. В., Шумова И. В. Методический портфель студента-практиканта как способ формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 1. – С. 54–58.

5. Факторович А. А. Педагогическая деятельность преподавателя ВУЗА в современных условиях // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 103–108.

THE FORMATION OF REFLECTIVE SKILLS OF THE STUDENTS OF THE PHILOLOGICAL FACULTY (FOREIGN LANGUAGES) OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY AS A CONDITION OF PEDAGOGICAL PRACTICE AT SCHOOL

R. F. Gizatulina

The paper considers the problem of forming reflective skills of the philological faculty students in the pedagogical university which they face at pedagogical practice. Also the author tries to find acceptable forms to develop these skills.

Key words: reflective skills, pedagogical practice, development of skills of pedagogical reflection.

УДК 37.08

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ПРАКТИК В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

А. Ю. Арутюнян, О. И. Гербет

(ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная академия образования им. В. М. Шукшин», г. Бийск)

В статье раскрывается дидактический потенциал и сущность педагогической практики как фундаментального, системообразующего элемента базовой подготовки в формировании компетенций будущего

специалиста и одного из важнейших этапов в профессиональном становлении и развитии педагога. Сформулированные теоретические положения подкреплены опытом организации и проведения педагогической практики в Алтайской государственной академии образования им. В. М. Шукшина.

Ключевые слова: педагогическая практика, профессиональная подготовка, проект.

Современное высшее педагогическое образование России переживает новый этап, характеризующийся переходом от жестко детерминированной структуры подготовки педагогических кадров к гибкой системе педагогического образования, предполагающей уровневость, реализацию индивидуально-личностной траектории развития, личностно-профессиональное становление будущего педагога как компетентного специалиста.

Проблема подготовки учителя XXI века становится ключевым звеном в цепочке проблем общественного и личностного характера, требующих безотлагательного решения. При этом учитывается, что традиционное понимание высшего образования как овладение обучаемыми профессиональными ЗУНами вытесняется более широким инновационным взглядом на образование как на процесс профессионального становления личности будущего педагога, развитие его духовности, творческой индивидуальности, профессиональной самореализации, культурной идентификации, компетентности. В этих условиях инновационное развитие педагогического образования должно стать опережающим по отношению к развитию школы. Изменение идеологии подготовки педагогических кадров приводит к системным изменениям всех компонентов обучения.

Анализ вызовов времени позволяет утверждать, что педагогическая практика является фундаментальным системообразующим элементом базовой подготовки будущих специалистов и одним из важнейших этапов в профессиональном становлении и развитии педагога. В условиях педагогической практики обеспечивается «перевод» теоретических знаний в элемент практической деятельности и осу-

ществляется разнообразная, пролонгированная, полифункциональная образовательная подготовка. Реализуется главная профессиональная функция будущего учителя – созидание другого человека [3].

Практики в ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная академия образования им. В. М. Шукшина» организуются как в рамках целостного учебно-воспитательного процесса, направленного на практическое освоение студентами различных видов педагогической деятельности, овладение основами педагогической культуры современного учителя, формирование готовности к педагогическому творчеству, так и в реальных условиях функционирования социально-культурных учреждений и промышленных предприятий. Вузом накоплен большой опыт взаимодействия с предприятиями и учреждениями города (МБОУ СОШ, МБДОУ, ФГБОУ СПО, СМИ, музеи, архивы, детские дома, центры, турагентства и т. д.), который реализуется на основе договоров о научно-методическом сотрудничестве и инновационной работе. Среди основных направлений сотрудничества особо значимыми представляются: проект «Педагогическая практика в системе подготовки компетентного специалиста»; мероприятия методического характера; исследовательские, инновационные и издательские проекты и др.

Система учебных, производственных и педагогических практик является основным звеном, обеспечивающим единство теоретической и практической подготовки студентов к педагогической деятельности в малокомплектных школах региона, инновационных учреждениях города и предприятиях различных форм собственности. Подчеркнем, что сотрудничество вуза с предприятиями и учреждениями города и районов Алтайского края создают в академии учебно-научно-производственный комплекс (УНПК) как особую ценностную образовательную среду, вариант непрерывного профессионального образования, как форму интеграции сферы образования в рамках региона. Кроме того, в рамках сотрудничества с образовательными учреждениями наиболее подготовленным и успешно обучающимся студентам старших курсов предоставляется возможность прохождения практики на вакантных

местах с отрывом от учебных занятий (с переходом на индивидуальный план обучения) с условием выполнения учебного плана.

Ценность практики состоит в ее безусловном единстве с теорией, в том, что она сама есть источник теоретических знаний и механизм функционирования теории [1]. В ней и через нее у будущих педагогов формируется педагогическая культура как система знаний, навыков и умений осуществлять переход от традиционного прошлого к более совершенному будущему через настоящее.

Инструментом совершенствования управлением процесса профессиональной подготовки выпускников вуза является организация различных видов практики: учебной, производственной, педагогической.

Учебная практика формирует у студентов рефлексивные стандарты общепедагогического профессионализма, среди которых: знание своих профессионально-личностных качеств; самооценивание по трехфакторной модели значимого другого (авторитет, превосходство в знаниях и опыте, успех делового партнерства, власть). Учебные практики организуются на младших (1–3-х) курсах с целью формирования таких компетенций, как готовность к целеполаганию, готовность к оценке, готовность к рефлексии.

Условно учебную практику можно разбить на вводную, основную и заключительную фазы. Вводная фаза учебной практики носит адаптивный характер и направлена на формирование учебно-профессиональной мотивации, постановки задач и актуализации профессионально-педагогических знаний, полученных на текущем этапе обучения. Проектировочно-деятельностный характер – основная фаза учебной практики, рефлексия собственной деятельности, осознание собственных профессиональных дефицитов, определение траектории профессионального самообразования – заключительная фаза. Организация практики в вузе на младших курсах, кроме того, несет в себе серьезный воспитательный потенциал и направлена на адаптацию студента в профессии.

Производственная практика формирует у студентов профессионально-деятельностные стандарты общепедагогического профессионализма, включающие: владение базовыми понятиями и парадигма-

ми педагогической науки; владение технологией целеполагания и планирования деятельности; владение технологией организации когнитивной, развивающей деятельности; владение технологией педагогического творчества и сотрудничества. В период производственной практики у студентов формируется ряд компетенций: целеполагания (предметного и личностного), в принятии решений и разработке программ деятельности, организации информационной основы деятельности, а также базовые компетенции.

Педагогическая практика совершенствует рефлексивные, профессионально-деятельностные компетенции студентов, соответствующие стандартам, кроме того, формирует стандарты социальной и психологической самозащиты, включающие: профессионально-правовую осведомленность о профессиональных стрессах, путях предупреждения и преодоления стрессовых состояний. В период прохождения педагогической практики совершенствуются и развиваются такие профессиональные компетенции, как исследовательская, проективная, конструктивная, организаторская, коммуникативная, воспитательная.

Технология каждого из представленных видов практики (учебная, производственная, педагогическая) включает в себя семь этапов:

- 1) аудиторные занятия по профилирующему курсу (по специальной программе);
- 2) распределение студентов на практику (учебную, производственную, педагогическую);
- 3) предварительный допуск-зачет к практике;
- 4) встреча с руководителями баз прохождения практики, знакомство с базой прохождения практики;
- 5) работа студента на базе прохождения практики (продолжительность практики зависит от вида, специфики факультета и варьируется от 2 до 8 недель);
- 6) подготовка и сдача отчетной документации о прохождении практики (защита практики перед методистами вуза, работодателями и студентами младших курсов);

7) конференция по итогам практики в разнообразных формах проведения: научно-практическая конференция, КВН, пресс-конференция, диспут, демонстрация фильмов о прохождении практики, презентаций и т. д. [2].

Разработанные и применяемые в нашем вузе технологии, в том числе технологии учебной, производственной и педагогической практики, обеспечивают совокупность способов, средств и действий по созданию условий для профессионального личностного развития будущего специалиста, интеграции его и преподавателей вуза к участию в решении актуальных социально-педагогических проблем региона.

Таким образом, различные виды организуемых практик в вузе являются одной из действенных форм процесса подготовки будущих специалистов в русле компетентностного подхода, кроме того, практика способствует формированию как профессиональных компетенций, так и личностных компетенций-возможностей в построении карьерного роста.

Эффективность педагогической практики определяется различными показателями, в том числе уровнем владения студентами общепедагогическими и специальными умениями, а также степенью подготовленности к ней и уровнем ее организации. Для этого ежегодно факультетские руководители составляют планы сотрудничества с предприятиями и учреждениями, на базах которых проходят семинары различного уровня, творческие мастерские, мастер-классы, тренинги в целях совершенствования форм проведения практики.

Следует отметить, что на базе вуза работает центр производственно-педагогических практик (ЦППП), в состав которого входят факультетские руководители, представители общеуниверситетских кафедр, руководители практик от предприятий и учреждений, целенаправленно осуществляющих профессиональную подготовку студентов вуза к педагогической деятельности. Ценностью работы ЦППП является серьезная работа по внедрению в учебный процесс новых образовательных технологий, методик, которые опытно-экспериментальным путем проверены во время научно-исследовательской

работы профессорско-преподавательского состава. Факультетские руководители – основные организаторы просветительской работы, под их руководством на базах практики проводятся различные советы, в которые вовлекаются все участники образовательного процесса. Приоритетными направлениями деятельности студентов-практикантов являются методическая и практическая помощь учителям, проведение коллективных творческих дел, посвященных истории и современности вуза, истории своей малой родины и региона, а также активное участие студентов вуза в жизни края, о чем свидетельствует ежегодно пополняемый электронный образовательный ресурс (программы развития школы, презентации и др.).

В 2011/12 учебном году факультетские руководители расширили содержание деятельности студентов во время практики за счет участия в реализации мини-проектов:

– *Филологический факультет.*

Проект «Ученик года». Направления деятельности: разработка и осуществление студентами в период практики образовательного проекта-практикума по исследовательской деятельности учащихся 5–6-х классов; подготовка учащихся к участию в общеобразовательном городском конкурсе «Ученик года – 2012».

– *Естественно-географический факультет.*

Проект «Геоэкологическое краеведение». Направления деятельности: экскурсионная деятельность как одна из форм профориентационной работы с учащимися; воспитательный потенциал содержания учебных дисциплин естественнонаучного цикла; подготовка и проведение марафона по ОБЖ («Юный пожарный») в период практики; включение студентов в подготовку и проведение экологических мероприятий, организуемых детским эколого-биологическим центром.

Проект «Апробация учебников, соответствующих требованиям ФГОС нового поколения: линия учебников географии издательства „Вентана-Граф“ под редакцией В. П. Дронова и учебников биологии под редакцией Т. С. Суховой». Направления деятельности: организация встреч с авторами учебников по географии и биологии; реализация ИКТ в образовательных учреждениях различного типа; проведе-

ние городского интеллектуального марафона по географии «Великолепная пятерка».

– *Факультет истории и права.*

Проект «Стратегия подготовки учителя истории посредством коллективно-творческих дел с краеведческой составляющей». Направления деятельности: история вуза через призму истории города, края, Родины; элективные и факультативные курсы краеведческой направленности; формирование профессиональных компетенций посредством архивной, музейной, правовой практики.

– *Педагогический факультет.*

Проект «Современные технологии преподавания учебных предметов в начальной школе». Направления деятельности: начальная школа: вчера, сегодня, завтра; экология – образование – культура как системообразующий фактор эстетического и художественно-творческого развития детей в воспитательном пространстве образовательного учреждения.

Проект «Социальные инициативы». Направления деятельности: профилактика социально обусловленных заболеваний средствами педагогической интервенции; работа с женщинами, переживающими ситуацию насилия и живущих в созависимых отношениях; «Детство под защитой» (посвящается 22-й годовщине принятия Конвенции ООН о правах ребенка). В рамках непрерывной практики студенты проводят в учреждениях города воспитательные мероприятия в рамках тематических недель.

Проект «Реализация вариативных технологий как условие повышения качества образовательных услуг в детских садах». Цель – создание педагогическими работниками необходимых условий, обеспечивающих развитие речемыслительной деятельности посредством ведущих видов деятельности в ДООУ. Направления деятельности: подготовка мультимедиа-проектов; изготовление методических и дидактических материалов; разработка содержания семинаров, подготовка и проведение консультаций по проблемам развития ребенка для родителей и работников МДОУ; совершенствование практических уме-

ний и профессиональных компетенций студентов по сопровождению детей, имеющих особые образовательные потребности.

– *Художественно-графический факультет.*

Проект «Инсталляция городской елки» проводится студией при поддержке Управления культуры, спорта и молодежной политики наукограда. Конкурс направлен на создание условий для самореализации и раскрытия талантов в молодежной среде, призван выявить творчески одаренную молодежь в области дизайна, популяризировать новые направления оформления интерьеров и экстерьеров города к новогодним праздникам.

Проект «Вместе в мир прекрасного». Направления деятельности: привлечение студентов для участия в мероприятиях, основанных на методе арттерапии, направленной на реабилитацию детей и подростков с ограниченными возможностями; применение инновационных технологий в арттерапии.

Проект «Со щитом и на щите». Цель – привлечение студентов к участию в социальных проектах наукограда: оформление рекламных щитов, пропагандирующих здоровый образ жизни.

– *Физико-математический факультет.*

Проект «Физико-математическое развитие школьников». Направления деятельности: проведение научно-практических семинаров и мастер-классов по данной проблеме; помощь учителю в подготовке и проведении элективных курсов; проведение внеклассных мероприятий профессиональной направленности (организация предметных недель, олимпиад и др.); закрытие вакансий учителей в районах края студентами выпускных курсов.

– *Факультет технологии и профессионально-педагогического образования.*

Проект «Компоненты технологической компетенции». Направления деятельности: разработка творческих проектов (2–11-е классы) в рамках дисциплины «Методика преподавания технологии»; проектная деятельность по разработке изделий декоративно-прикладного направления и объектов техники; руководство студентами на практи-

ке проектной деятельностью учащихся с учетом требований стандартизации, унификации и дизайна к объектам проектирования.

Проект «Этническая культура народов Алтая». Направления деятельности: проведение тематических экскурсий (текст и мультимедийные презентации для проведения экскурсий в музее по следующей тематике: скифы Алтая, коренные народы Алтая (кумандинцы, теленгиты, алтай-кижи, телеуты, тубалары), первые славянские поселения (старообрядцы, казаки); современное декоративно-прикладное искусство творческой молодежи Бийска); проведение мастер-классов (демонстрация с возможностью активного освоения посетителями музея различных ручных технологий: ковроткачества, ткачества поясов на бердышке, ткачества на ткацком станке-кроснах, плетения скифских поясов, народной вышивки, резьбы по дереву, плетения из травы и камыша, сборки казахской юрты и т. д.); проведение игр (инсценировка с участием посетителей музея традиционных праздников народов Алтая – масленицы, наурыз, кумандинской свадьбы и т. д.), конкурсов (творческих проектов по декоративно-прикладному искусству, профессионального мастерства), выставок (творческих работ студентов различного уровня: вузовские, городские, региональные, всероссийские, международные; выставки-продажи сувениров для туристов Алтая); участие в научно-практических конференциях с представлением на них результатов исследований по тематике музея; проведение культурно-просветительской практики в учреждениях дополнительного образования на базе вузовского музея «Этническая культура народов Алтая».

– *Факультет психологии.*

Проект «Коррекция девиантного поведения». Цель – совместная работа центров, образовательных, коррекционных учреждений города и вуза по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Проект «Санаторий на дому» реализуется студентами в период практики с целью оказания гражданам пожилого возраста психологической помощи.

– *Факультет иностранных языков.*

Проект «Современные технологии в преподавании иностранного языка». Направления деятельности: проведение анкетирования директоров, учителей школ, студентов предвыпускных и выпускных курсов с целью определения качества подготовки молодых специалистов; проведение мастер-классов учителями высшей категории, лауреатами краевых и городских конкурсов, победителями международных программ в области культуры и образования ТЕА для студентов факультета; организация работы клуба молодых учителей иностранного языка с целью обмена педагогическим опытом по проблемным вопросам преподавания иностранных языков; проведение конференций, дня открытых дверей.

– *Факультет дополнительного образования.*

Приобретенные студентами навыки педагогического проектирования в ряде секций («Организация внеурочной деятельности школьников», «Организация педагогического процесса в сельской малокомплектной школе») реализуются в период прохождения практики в малокомплектных школах региона. Продуктом проектов в секции «Валеология» являются валеологические паспорта школ города и их учебных кабинетов.

Одной из эффективных форм повышения профессиональных компетенций студентов на заключительном этапе по истечении сроков прохождения практики является конкурс педагогического мастерства, который организуется кафедрой педагогики вуза и проводится под патронажем ректора и первого проректора. Цель конкурса – способствовать повышению качества профессиональной подготовки студентов вуза. Задачи конкурса: 1) активизация познавательно-творческого и интеллектуального потенциала студентов; 2) внедрение и распространение современных педагогических технологий в практику учебно-воспитательного процесса образовательного пространства МБОУ, МДОУ, социальных учреждений и центров; 3) содействие профессиональному росту молодого специалиста.

Ежегодно проводимый конкурс педагогического мастерства способствует формированию имиджа педагога в системе высшего образования, отвечающего требованиям времени.

Таким образом, организация целостной системы подготовки современного специалиста, реализуемая в направлении сотрудничества с образовательными учреждениями и предприятиями различных форм собственности, является основой для развития педагогической практики в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

Список литературы

1. *Арутюнян А. Ю.* Педагогическая практика в аспекте актуализации воспитательного потенциала будущего специалиста // Педагогическая практика в системе подготовки современного учителя: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. (Арзамас, 10–12 марта 2010 г.). – Арзамас: АГПИ им. А. П. Гайдара, 2010. – С. 165–168.
2. *Гербет О. И.* Технология учебной, производственной и педагогической практики. – Бийск: БПГУ им. В. М. Шукшина, 2009. – 79 с.
3. *Сенько Ю. В.* Гуманитарные основы педагогического образования. – М.: Академия, 2000. – 240 с.

DIDACTIC POTENTIAL OF DIFFERENT KINDS OF PRACTICES IN FORMING FUTURE SPECIALIST COMPETENCES

A. Ju. Arutiunian, O. I. Gerbet

The paper discloses the didactic potential and essence of pedagogical practice as a fundamental system-forming element of basic training in forming future specialist competences as well as one of the most important stage in pedagogue's professional growth and development. Formulated theoretical statements are supported by the experience in organization and carrying out pedagogical practice in Altai State Academy of Education named V.M. Shukshin.

Key words: pedagogical practice, professional training, project.

ХРОНИКА

Уважаемый читатель!

Вашему вниманию представлены основные результаты международных переговоров по проблемам международного образования, связанным с вопросами оценивания качества результатов обучения иностранных студентов по программам высшего профессионального образования в Российской Федерации.

В период с 18–19 сентября 2012 г. состоялся рабочий визит делегации Шаньдунского педагогического университета (г.Цзинань, КНР) в ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет» с целью развития дружественных взаимовыгодных отношений в сфере образования.

Эти два университета связывают давние дружеские отношения, начиная с 2000 г., который был ознаменован подписанием Меморандума о сотрудничестве в сфере образования и науки.

Шаньдунский педагогический университет (Shandong Normal University – SDNU, <http://www.sie.sdn.edu.cn>) расположен в городе Цзинань, столице провинции Шаньдун. Провинция Шаньдун – родина великого мыслителя Конфуция, стоявшего у истоков развития китайского образования, колыбель китайской культуры. Шаньдунский педагогический университет был торжественно открыт 29 октября 1950 г., в настоящее время он является ведущим университетом провинции Шаньдун, одним из первых вузов, созданных после образования нового Китая. Университет размещается в двух кампусах общей площадью около 258 га. В настоящее время в Университете получают образование более 50 100 студентов.

Информация о федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск, РФ) размещена на сайте <http://www.nspu.net>.

Важным итогом переговоров явилось подписание Декларации между двумя университетами, которая формулирует согласованные обеими сторонами общие принципы и цели, а также определяет направления реализации и развития взаимовыгодного сотрудничества в сфере образования по обеспечению качества.

ДЕКЛАРАЦИЯ

Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (Российская Федерация) и Шаньдунского педагогического университета (Китай) об основных положениях политики по обеспечению качества в сфере образования

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (далее ФГБОУ ВПО «НГПУ») и Шаньдунский педагогический университет (далее ШПУ), именуемые в дальнейшем Сторонами,

руководствуясь положениями Соглашения о международном взаимодействии и сотрудничестве от 12 марта 2009 года,

стремясь к координации совместных действий Сторон в области образования и формирования общего образовательного пространства,

признавая актуальность подготовки квалифицированных кадров по совместным программам высшего профессионального и послевузовского образования,

учитывая существующие между Россией и Китаем тесные связи в области образования,

сознавая целесообразность и необходимость взаимодействия Сторон в создании согласованных подходов для обеспечения качества образования и межгосударственной системы гарантии качества образования,

1) **намереваются укреплять и развивать** международные взаимоотношения на основе различных форм сотрудничества в сфере образования;

2) **предпринимают** меры для формирования согласованных подходов к осуществлению гарантии качества образования и придерживаются согласованных принципов в сфере оценки качества образования в образовательных учреждениях;

3) **осуществляют** сотрудничество в области оценки качества образования с учетом накопленного в высших учебных заведениях опыта, специфики национальных образовательных систем и культурно-исторических традиций, а также международного опыта;

4) **устанавливают** механизмы реализации совместных проектов в области оценки и гарантии качества образования;

5) **содействуют** созданию системы обеспечения эквивалентности образовательных программ;

б) **разрабатывают** предложения и рекомендации по:

– гуманитаризации и культуросообразности образования через отражение в его содержании всех аспектов развития России и Китая;

– дифференциации и индивидуализации содержания образования через реализацию совместных программ;

– диверсификации образования и формированию необходимых условий получения качественных образовательных услуг;

– гармонизации методик (технологий) в области оценки качества образования в ФГБОУ ВПО «НГПУ» и ШПУ;

– компьютеризации и виртуализации образования для формирования единого информационного образовательного пространства, где интегрированы инновационные педагогические технологии организации, сопровождения и контроля осуществления учебного процесса;

7) **определяют** уполномоченных лиц по реализации статей настоящей Декларации, координации взаимодействия Сторон по разработке согласованных критериев и методик оценки образовательных результатов;

8) **заявляют**, что каждая Сторона индивидуально и совместно берет на себя обязательство завершить любую деятельность, необходимую для выполнения статей настоящей Декларации и достижения намеченных в ней целей, учитывая также их возможное расширение;

9) **принимают** Декларацию об основных положениях политики в сфере образования по обеспечению качества в Российской Федерации, в г. Новосибирске «19» сентября 2012 года в трех экземплярах на русском и китайском языках, каждый из которых имеет равную юридическую силу.

Декларацию уполномочены подписать:

Ректор ФГБОУ ВПО
«НГПУ»

«___»

_____ 2012 г.

М.П.

Ректор ШПУ

«___»

_____ 2012 г.

М.П.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ПО ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

1. «Вестник педагогических инноваций» – официальное издание научно-практического направления, учрежденное федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего профессионального образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ПИ № 77-13977 от 18 ноября 2002 г.), в котором публикуются:

а) ранее не опубликованные научные статьи, содержащие важные результаты практических исследований в области методологии образования, разработки современных образовательных технологий, включая технологии и средства оценивания качества подготовки;

б) сообщения о проводимых научно-практических конференциях;

в) краткие научные сообщения, заметки, письма.

2. Материалы, поступившие в редакцию, проходят рецензирование с анализом актуальности их содержания. Содержание статьи должно быть проверено автором на предмет грамматических, стилистических ошибок и отвечать научному стилю изложения материала.

3. Требования к материалам, подготовленным к печати:

3.1. В заглавии необходимо указать: название статьи, инициалы и фамилию автора (или авторов); город (в скобках). Название должно **отражать содержание** статьи и **соответствовать общей тематике** журнала. Статья должна быть классифицирована – **иметь УДК**.

3.2. К статье необходимо прилагать аннотацию (500 знаков с пробелами), в которой указывается: **главная тема статьи, общая характеристика представленной работы и ключевые слова (не менее 10)**. Наличие ключевых слов обязательно.

3.3. Название статьи, фамилия автора, аннотация и ключевые слова представляются автором также **на английском языке**. Перевод должен являться точной копией оригинала.

3.4. Список литературы в конце статьи оформляется строго по ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила оформления».

3.5. В конце статьи необходимо указать полные сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень, ученое звание, место работы (кафедра, факультет, учебное заведение или организация), занимаемая должность, почтовый рабочий адрес с указанием индекса, телефона, *обязательно e-mail*. Для аспирантов сообщить кафедру, факультет учебного заведения.

3.6. *Тексты предоставляются* в печатном и электронном виде (формат Word). *Объем статьи* – 8–12 страниц формата А 4; интервал – 1,5. *Шрифт* – Times New Roman. *Кегль* – 14. *Все поля* – 2,0 см. *Кавычки* в виде «елочек».

4. Публикации – бесплатные.

5. Все статьи, не соответствующие тематике журнала и оформленные не по правилам, отклоняются. Не принятые к публикации материалы авторам не возвращаются. Корректур статей авторам не высылаются. Гонорар за публикуемые статьи, доклады, сообщения и рецензии не выплачивается.

6. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

НАШИ АВТОРЫ

А

Арутюнян Анна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная академия образования им. В. М. Шукшина» (г. Бийск).

Б

Барахтенова Людмила Алексеевна – доктор биологических наук, профессор, проректор по учебной работе ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Барматина Ирина Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и дискретной математики ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Г

Гербет Ольга Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная академия образования им. В. М. Шукшина» (г. Бийск).

Гизатулина Римма Фаридовна – старший преподаватель кафедры английского языка и методики преподавания Куйбышевского филиала ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Куйбышев).

Е

Ефремова Оксана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, руководитель центра тестирования и мониторинга качества образования ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

К

Киринюк Александр Андреевич – доктор исторических наук, профессор, проректор по качеству образования ГОУ ВПО «Московский городской университет управления Правительства Москвы».

Кошман Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарного и художественного образования Института искусств ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

П

Пименов Александр Трофимович – доктор технических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет» (Сибстрин).

Прилепская Нина Александровна – старший преподаватель ИРСО ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Р

Разуменко Ирина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры декоративно-прикладного искусства Института искусств ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

С

Севостьянов Дмитрий Анатольевич – кандидат медицинских наук, доцент кафедры гуманитарного и художественного образования Института искусств ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет».

ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Научно-практический журнал

Редакторы – *В. В. Козлова, Н. А. Егина*
Компьютерная верстка – *Т. Ю. Новикова*

Подписано в печать 28.11.2011 г. Формат бумаги 60 × 84/16.
Печать RISO. Уч.-изд. л. 6,69. Усл. печ. л. 6,41. Тираж 280 экз.
Заказ №

ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28

Отпечатано:

ИП Плужникова О.Ф., 630010, г. Бердск,
ул. О. Кошевого, 6, оф. 2. 8(383-41)328-32-38