

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

1/2014

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC PERIODICALS**

Новосибирск

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

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



Электронная версия журнала размещена на платформе
Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru
Периодичность 6 раз в год.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Б. О. Майер, доктор философских наук, профессор, Новосибирск

И. П. Матханова, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск

Н. Н. Касенова, специалист, старший преподаватель, Новосибирск

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

B. O. Mayer, Doctor of Philosophy, Professor, Novosibirsk

I. P. Matkhanova, Doctor of Philology, Professor, Novosibirsk

N. N. Kasenova, expert, senior teacher, Novosibirsk

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

С. В. Алехина, кандидат психол. наук, доцент, Москва

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

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

Гэри Банч, профессор факультета образования Йоркского университета, Торонто (Канада)

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

И. Д. Бех, доктор психологических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук (НАПН) Украины, Киев

С. А. Богомаз, доктор психологических наук, профессор, Томск

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

S. V. Alekhina, candidate of psychological sciences, associate professor, Moscow

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

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

Gary Bunch, Professor of Faculty of Education, Toronto (Canada)

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

I. D. Bekh, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of NAPO of Ukraine, Kiev

S. A. Bogomaz, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Tomsk

М. А. Галагузова, доктор педагогических наук, профессор, Екатеринбург
Э. В. Галажинский, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск
А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
А. Ж. Жафяров, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск
Клаудио Капекки, профессор Высшей Нормальной Школы Пизанского университета, Пиза (Италия)
Н. Э. Касаткина, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово
А. Г. Кирпичник, кандидат психологических наук, профессор, Кострома
В. М. Лопаткин, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
А. Я. Найн, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск
В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Юзеф Подгурецки, доктор философских наук, профессор Опольского университета, Польша
Г. Н. Прокументова, доктор педагогических наук, профессор, Томск
Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
А. М. Сидоркин кандидат педагогических наук, PHD, Москва
В. Я. Синенко, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск
Т. В. Склярова, доктор педагогических наук, профессор, Москва
М. С. Яницкий, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

M. A. Galaguzova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ekaterinburg
E. V. Galazhinsky, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Tomsk
A. D. Gerasev, Doctor of Biological Sciences, Professor, Rector of NSPU, Novosibirsk
A. Zh. Zhafyarov, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk
Claudio Capecchi, Professor of the Scuola Normale Superiore, University of Pisa, Pisa (Italy)
N. E. Kasatkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kemerovo
A. G. Kirpichnik, Candidate of Psychological sciences, professor, Kostroma
V. M. Lopatkin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Barnaul
A. V. Mudrik, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow
A. Y. Nine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chelyabinsk
V. I. Petrishchev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk
Józef Podgórecki, Professor Dr hab. University of Opole, Poland
G. N. Prozumentova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk
N. L. Selivanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow
A. M. Sidorkin Candidate of Pedagogical Sciences, PHD, Moscow
V. Ya. Sinenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk
T. V. Sklyarova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow
M. S. Yanitsky, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Kemerovo

Учредитель: ФГБОУ ВПО
«Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном

регистрационном каталоге (4.11.2004)

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати,
телерадиовещания и средств массовой коммуникации
Российской Федерации

Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-52466 от 21.01.2013

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу «Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему

Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только
по согласованию с редакцией. Ссылки на журнал
при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2014

© Сибирский педагогический журнал, 2014

Founder: FSBEH HPE
«Novosibirsk State Pedagogical University»

The Journal is registered in Paris in the international registration
directory (4.11.2004)

The journal is registered by the Ministry for Press,
Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certificate of registration PI №ФС77-52466 on 21.01.2013

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory «Mail of Russia» 32358

Subscription index in «Rospechat» 40633

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

Reprinting of materials from the journal is allowed only in
agreement with the editorial board. Links to the journal when citing
are required

ISSN 1813-4718

© FSBEH HPE «Novosibirsk State Pedagogical University», 2014

© Siberian pedagogical journal, 2014

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

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

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

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

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

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

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC PERIODICALS

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

- Фурьева Т. В.** Организация практического обучения студентов в контексте антропологических и синергетических тенденций развития профессионального социального образования 9
- Гришанова И. А.** Факторный анализ коммуникативной успешности младших школьников 18
- Сундуй Г. Д.** Архетипические праформы концепта совести в евразийском картине мира в контексте духовно-нравственного становления личности 22
- Чернова М. Б.** Проблемы духовности и свободы личности в современном обществе 26
- Маджуга А. Г., Синицина И. А.** Векторно-контекстуальный подход: вызов постнеклассического этапа научной рациональности 31
- Магомедова З. Р.** Формирование навыков нормативного произношения слов со стечением согласных с использованием аудиовизуальных средств 37

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Шишариша Н. В.** Инновации в воспитании: характеристика критериев, признаков, условий 40
- Казакова Л. А.** Содержание инклюзивного воспитания: вариативный подход 45
- Семёнова С. С.** Межкультурный диалог как способ формирования гражданской, региональной и этнокультурной идентичности у школьников 52
- Соснин Н. В., Кайгородова Д. В.** Структура содержания обучения на основе концепции результатов обучения 56
- Калинина Л. В.** Формирование нравственных ценностных ориентаций младших школьников через нравственно-этическое оценивание 61
- Фирсова Н. П., Завалихина Р. С.** Принципы реализации гуманитарных технологий как пространства развития субъективности обучающихся 65

CONTENS

THEORETICAL MESSAGES

- Furiaeva T. V.** Organization of practical training of students in the context of anthropological and synergistic trends in the development of professional social education 9
- Grishanova I. A.** Factor analysis of primary school students communicative success 18
- Sundui G. D.** Archetypai proform of concept conscience in the eurasian of the world in context of spiritual-moral formation of person 22
- Chernova M. B.** Problems of spirituality and personal liberty in modern society 26
- Madzhuga A. G., Sinitsyna I. A.** Vector-a contextual approach: the challenge of post-non-classical phase scientific rationality 31
- Magomedova Z. R.** The formation of regulatory pronunciation skills of words with joint consonants with the use of audiovisual means of education 37

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Shisharina N. V.** Innovations in upbringing: description criteria, signs, conditions 40
- Kazakova L. A.** Content of inclusive upbringing: variable approach 45
- Semenova S. S.** Cross-cultural dialogue as the way of formation by civil, regional and ethnocultural identichnostya at school students 52
- Sosnin N. V., Kaygorodova D. V.** The structure of the education content based on learning outcomes concept 56
- Kalinina L. V.** Forming of moral value orientations of younger students through normal and ethnical evaluation 61
- Firsova N. P., Zavalikhina R. S.** Principles of implementation of humanitarian technologies as the source of development students' subjectivity 65

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ

- Бочарова Ю. Ю.** Профессиональное сообщество как субъект вузовского образования..... 70
- Шкерина Л. В., Лозовая Н. А.** Принципы и организационно-педагогические условия формирования исследовательской деятельности бакалавра лесинженерного дела в процессе обучения математике в вузе... 77
- Некрасов В. П.** О механизме формирования когнитивной компетенции учебного курса..... 82
- Романова Н. Н.** Содержание методики развития рефлексии эмоциональных состояний будущих педагогов физической культуры... 87
- Суховой Е. А.** Формирование профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов в процессе исследовательской деятельности по русскому языку..... 92
- Кучина С. А.** Структура динамической веб программы спецкурса: electronic literature and digital writing space..... 96
- Куликовская М. А.** Учебно-творческие задания как средство повышения уровня профессионально-педагогической компетентности будущих учителей безопасности жизнедеятельности 101
- Малин С. В.** Особенности профилактики трудовой незанятости современной учащейся молодежи..... 105
- Захарова А. В.** Коммуникационная стратегия вуза как средство повышения конкурентноспособности на современном этапе развития общего образования 110
- Пецух О. П.** Педагогические условия формирования гуманистического дискурса учителя-логопеда в дополнительном профессиональном образовании..... 116
- Шадрин А. С.** Особенности формирования профессионально-деловых качеств офицера в педагогическом процессе военного вуза 121
- Ефременков А. Б., Пахомова Е. А., Бибик В. Л., Калинин Ю. В.** Формирование производственных компетенций в процессе практико-ориентированного обучения... 127

VOCATIONAL
TRAINING

- Bocharova J. Y.** Professional community as a subject of higher education..... 70
- Shkerina L. V., Lozovaya N. A.** Conditions of formation of research activity of bachelor forest engineering business in process of training in mathematics in higher education institution 77
- Nekrasov V. P.** On the mechanism of formation of cognitive competence of the academic course 82
- Romanova N. N.** Contents of the method of development of reflection of emotional states of future teachers of physical culture 87
- Suhovey E. A.** The shaping of prospective primary school teachers professional competency on Russian language investigations 92
- Kuchina S. A.** The structure of dynamic web-based program: electronic literature and digital writing space..... 96
- Kulikovskaja M. A.** Educational and creative tasks as a source of raising the level of professional pedagogical competence of future life safety teachers.....101
- Malin S. V.** Features of the prevention of labour unemployment of modern students 105
- Zakharova A. V.** Communication strategy of higher education institution as measure of competitive ability rise on the current stage evolution of higher education 110
- Petsukh O. P.** Pedagogical conditions of formation of humanistic discourse teachers-speech therapy in secondary vocational education..... 116
- Shadrin A. S.** Features of the formation of professional and business an officer in the pedagogical process of military university..... 121
- Efremenkov A. B., Pakhomova E. A., Bibik V. L., Kaliniuk Y. V.** The Development of Production Competences during the Process of Practice-Oriented Training 127

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Дробышева Е. С., Агавелян О. К. Обучение учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида распознаванию интонационных характеристик голоса человека 133

Ваниева В. Ю. Профессиональная подготовка будущих дефектологов к работе с детьми с ОВЗ в республике Северная Осетия – Алания 138

Пискун О. Ю. Психолого-педагогические условия коррекции эмоционально-волевого развития выпускников с нарушением слуха 142

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

Подзорова С. В. Я.А. Коменский о постижении мудрости как первичной задаче человека 148

Пивченко В. П., Шадрина Е. В. Содержание понятия «целостный подход в общем образовании» в истории педагогической мысли 153

Суботьялов М. А., Сорокина Т. С., Дружинин В. Ю. Вклад Сушруты в становление медицинского образования 157

Ермолаев М. С. Вечерняя школа как элемент системы образования г. Новосибирска 160

Шарапова Э. А. Теоретические основы становления внешкольного и дополнительного образования в дореволюционном Башкортостане 166

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Печин Ю. В. Прощение как терапия культурной травмы 171

Собольников В. В., Собольникова Е. В. Проблемы психологии управления неосознаваемой психической активностью студентов 175

Хазова С. А., Останина Н. В. Возрастная специфика совладающего поведения подростков 180

CORRECTIONAL PEDAGOGICS

Drobysheva E. S., Agavelyan O. K. To the question of training of pupils of special (correctional) VIII kind schools to recognize intonational characteristics of the voice of the person 133

Vanieva V. U. Professional training of future defectologists to work with children with disabilities in the republic of north ossetia-alania: problems and prospects 138

Piskun O. U. Psychological and pedagogical conditions of correction of emotional and volitional progress of senior students with hearing disorder 142

HISTORY OF THE PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE

Podzorova S. V. Y. A. Kamensky about wisdom comprehension as to primary task of the person 148

Pivchenko V. P., Shadrina E. V. The concept content «holistic approach in general education» in the history of pedagogical thought 153

Subotyalov M. A., Sorokina T. S., Druzhinin V. Y. The Contribution of Sushruta in the Development of Medical Education 157

Ermolaev M. S. Evening high school as element of an education system of Novosibirsk 160

Sharapova E. A. Theoretical bases of formation of out-of-school and additional education in pre-revolutionary Bashkortostan 166

PSYCHOLOGICAL REPORTS

Pechin Y. V. Forgiveness as a cultural trauma therapy 171

Sobolnikov V. V., Sobolnikova E. V. Problems of psychology unconscious mental activity of students 175

Hazova S. A., Ostanina N. V. Age Specifics of Coping Behaviour of Adolescents 180

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Грасс Т. П., Петришев В. И., Рыбакова Е. В. Инновационный подход к формированию предприимчивости и культуры предпринимательства у школьников-мигрантов в практике общеобразовательной школы Великобритании и США..... 186

Пальянов М. П., Пахомова Е. А., Демченко А. Р., Балахнина С. В. Профессиональное самоопределение обучающихся в условиях рынка труда в системе образования Германии..... 192

ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

Латыпова И. В. Проектирование системы оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования (итоговый индивидуальный проект)..... 198

Перинов С. Б. Особенности процессов развития в системе профессионального образования..... 203

Ефанов А. В., Карпачев О. А. Проблемы становления ремесленного образования в северном регионе России..... 207

Ильященко Д. П. Этапы модернизации образовательной системы подготовка студентов технических специальностей Юргинского технологического института национального исследовательского Томского политехнического университета..... 213

Ширикова О. А. Творческие игровые приёмы в логопедической работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи..... 217

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Календарь конференций..... 221

COMPARATIVE PEDAGOGICS

Grass T. P., Petrishchev V. I., Rybakova E. V. Innovative approach to enterprising and the culture of entrepreneurship formation for migrant school students in practice of secondary schools in Great Britain and the USA..... 186

Palyanov M. P., Pakhomova E. A., Demchenko A. R., Balankhina S. V. Professional Self-Determination in the Labor Market Conditions of Students in German Educational System..... 192

PEDAGOGICAL EXPERIENCE

Latypova I. V. Projection of system of an assessment of achievement of planned results of mastering of the basic educational program of the basic general education (the total individual project)..... 198

Perinov S. B. Peculiarities of the development process in the system of vocational education..... 203

Efanov A. V., Karpachev O. A. Problems of vocational education in the northern region of Russia..... 207

Ilyaschenko D. P. Stages of modernization of the educational system of training technical students at Jurgin Technological Institute of the National Research Tomsk Polytechnic University..... 213

Shirikova O. A. The urgent questions of using of creative playing methods in the logopedic work with under school age children having common underdevelopment with drawbacks of speech..... 217

SCIENTIFIC LIFE

Calendar of Conferences..... 221

УДК 370.186

Фурьева Татьяна Васильевна

Доктор педагогических наук, профессор, зав.кафедрой социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, tat.fur130@mail.ru, Красноярск

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ И СИНЕРГЕТИЧЕСКИХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация. В статье раскрыта сущность антропологических и синергетических идей в педагогике высшей школы, содержание и организация практического обучения, показана возможность реализации педагогических условий, способствующих становлению субъектной позиции будущих специалистов социальной сферы, к которым относятся контекстно-смысловое обогащение содержания, актуализация активных форм обучения, включение студентов в деятельность инновативных социальных учреждений

Ключевые слова: практическое обучение, антропологическая, синергетическая методология в понимании сути профессионального социального образования, субъектная позиция студентов, условия ее становления.

Furiaeva Tatiana Vasilievna

Doctor of pedagogical Sciences, Professor, head of Department of social pedagogy and social work of Krasnoyarsk state pedagogical University. B. N. Astaf'eva, tat.fur130@mail.ru, Krasnoyarsk

ORGANIZATION OF PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF ANTHROPOLOGICAL AND SYNERGISTIC TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SOCIAL EDUCATION**

Abstract. In the article the essence of the anthropological and synergetic ideas in pedagogy of higher school, the content and organization of practical training, and also the possibility of realization of pedagogical conditions conducive to the formation of the subjective position of future specialists of social sphere

Keywords: practical training, anthropological, synergetic methodology in understanding the essence of professional social education, students subjective position, the conditions of its formation.

В эпоху «сетового общества» и «информационного капитализма» (М. Касстельс) огромный импульс в развитии получают гибкие, информационные структуры, которые связывают капиталы, трудовые ресурсы, институты, культурные символы и государства. Сетевые связи выходят на организационный уровень. Это приводит к размыванию традиционных бюрократических структур, процессов, появлению нового – сетевого типа управления кадровыми ресурсами в разных типах организаций – социальных и образовательных. Основным направлением развития кадрового менеджмента в настоящее время и в перспективе во всем мире является формирование и эффективное управление и преумножение человеческого капитала. Это возможно только на основе соответствующей организационной культуры и налаживания постоянного и всестороннего процесса обучения персонала, превращения учреждения в «научающуюся

* Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ13-16-24005

** This article was prepared with the support of the grant RGNF 13-16-24005

организацию».

Специальные исследования содержания и организации профессионального социального образования в нашей стране и за рубежом в русле антропологического и синергетического подходов с их идеями открытости, социального партнерства, корпоративности, сетевого взаимодействия (Б. Бёрсон, Г.Б. Хасанова, Т.В. Черникова, И. Н. Закагова, Галагузова М.А., Галагузов А. Н., А. А. Вербицкий, Кашпирева Т.Б., Фокин И. В., Т. В. Фуряева и др.) свидетельствуют о тенденции превращения вуза в открытую образовательную систему, о его сближении с реальной социальной практикой и превращения во влиятельную силу региона. О серьезных структурных изменениях внутри системы профессионального образования заявлено в национальной программе развития образования к 2020 г. При этом четко обозначено, что «система образования не может быть переведена в новое качество без учета интересов трех основных субъектов: учащихся и их семей, профессионального сообщества преподавателей и работодателей» [17, с. 17]. И далее называется главный принцип придания профессиональному образованию инновационного характера – принцип открытости. Он заключается прежде всего в интеграции образовательных программ с реальным производством, в организации обучения одновременно в вузе и в партнерской организации (кампании), в уменьшении количества «герметичных» учебных заведений, рост количества преподавателей совместителей – практиков из разных сфер, усиление исследовательской компоненты преподавательской деятельности в вузе.

Подлинная открытость высшей профессиональной школы реализуется только в условиях инновационного процесса в партнерстве с работодателем. Современная практика партнерства университетов, готовящих кадры для социального сектора и его различных субъектов в лице министерств, управлений социальной защиты населения, интернатных и амбулаторных учреждений, решающих задачи ведения нормальной жизни, реабилитации, обслуживания, помощи, сопровождения, консультирования, защиты нуждающихся граждан, накопила значительный опыт.

В качестве основной формы реализации социального партнерства выступают коллективные договоры, содержащие положения о заочной и дистанционной формах обучения, о непрерывном образовании, о повышении квалификации в рамках краткосрочных и долгосрочных образовательных программ, целевого бакалавриата и магистратуры. Следует подчеркнуть, что возможности координации внутренних организационных процессов у социальных партнеров (у вузов и конкретных учреждений) во многих случаях оказываются несравненно выше, чем у государства.

Наряду с формированием нормативно-правовой базы для нового типа взаимодействия образовательных учреждений с рынком социального профессионального труда, имеет место усиление «прозрачности» информационных потоков о ситуации на рынке труда и образовательных услуг, широкое информирование населения о профессиональной и квалификационной структуре спроса, прогнозе основных макроэкономических показателей рынка труда, проблемах трудоустройства выпускников, рейтинге образовательных учреждений и т.д. Немаловажным фактором является оптимизация государственной налоговой политики, нацеливающей управление, социальные учреждения автономного типа на проведение активных программ по переподготовке и повышению квалификации своих кадров. Создаются специальные программы взаимодействия, предполагающие создание перечня профессий, требующихся на местном рынке труда; корректировку содержания образовательных программ, путем совместного рецензирования их с участием работодателей; проведение тематических, специализированных семинаров, конференций, выставок; приобретение и организация заказов на необходимую методическую литературу и др. Вышеперечисленные формы преодоления дистанции между образовательным и профессиональным мирами имеет особое значение для повышения квалификации работающих практиков. Однако, когда речь идет о профессиональном базовом высшем образовании, то здесь тенденция к инструментализации, к ответам на вызовы времени находит свое отражение в ориентации содержания на квалификационные характеристики искомой

профессии.

Главным ядром современных теоретико-методологических – антропологического и синергетического – подходов является понимание и представление результатов образования в виде таких деятельностных характеристик как компетентности. Именно компетентностная трактовка результатов и всей организации образовательного процесса, традиционно обозначаемая как компетентностный подход, является той рамкой, которая определяет стандартизацию и унификацию профессиональной подготовки студентов высшей школы. Компетентностный подход реализуется уже в третьем поколении образовательных стандартов. Он является научно обоснованным в многочисленных исследованиях, доказавшим свою состоятельность в практике высшего образования в соответствии с идеями интеграции и мобильности в контексте Болонского соглашения. Вместе с тем сведение всего образовательного процесса только к компетентностной трактовке при всех ее положительных практико-ориентированных, модульных интенциях, по мнению известных западных и отечественных ученых, приводит к отмене понятия профессионализма [23; 26]. Как справедливо считают специалисты в области педагогики высшей школы, владение профессией не заключается только во владении суммой компетентностей, которые можно получить во время выполнения профессиональных функций. Тотальный компетентностный поворот в профессиональной подготовке в высшей школе называют «беспрецедентным» (М. Отэс). Эта беспрецедентность т.е. тотальность, несоотнесенная с процессом самоопределения студентов в будущей профессиональной деятельности, может оказаться неадекватной требованиям реальности. В частности, профессиональная социальная деятельность в отличие от других видов гуманитарных практик характеризуется особой, смысловой насыщенностью. Подготовка к ней предполагает постепенное введение в мир других смыслов, в другие, иные субкультуры. Образовательный процесс вуза представляет собой длительный и сложный процесс формирования профессиональной идентичности, личностного и профессионального самоопределения сту-

дентов, изменения в ценностно-смысловых координатах их жизненного мира.

По мнению наших западных коллег из вузов Франции, Германии, также работающих в русле Болонского соглашения, признание профессиональной компетенции как исходной в реформировании профессионального социального образования несет в себе значительный риск утраты ценностно-смысловой миссии образовательного учреждения, отказа от логики передачи ценностей и профессиональной культуры в пользу логики функционального, практически дегуманизированного управления [26].

Как известно, социальная работа представляет собой по сути организацию диалога с людьми по поиску, обнаружению, пониманию, обогащению смыслов их жизни. Вся социальная и воспитательная деятельность, по мнению М. Отэса, «строится на различиях и поисках смысла». Эта смысловая стратегия развития образовательного пространства оказывается невостребованной. Профессионализация высшего образования не означает его полной рационализации, выражающейся в доминировании принципов модульно-рейтингового обучения и функционально-компетентностного структурирования содержания образования. Здесь уместно заметить, что образовательная концепция отечественной высшей школы значительно отличалась и продолжает отличаться от зарубежной, имея в виду в первую очередь государственные учреждения типа университетов, академий и институтов.

Движение российской высшей школы в направлении ее профессионализации и открытости происходит в русле солидных психологических и дидактических исследований, базирующихся на идеях личностно-деятельностного, культурологического подходов (И. А. Зимняя, В. А. Сластенин, А. А. Байденко, Е. В. Бондаревская, Ю. В. Сенко, В. В. Сериков и др.). В настоящее время имеет место дальнейшее развитие и обогащение компетентностной линии в педагогике высшей школы антропологическими и синергетическими идеями.

Антропологическое измерение обращено к целостным характеристикам бытия человека как субъекта образовательного процесса, таким как образовательное пространство, событийность, время жизни,

образовательные практики, ценностные и смысловые координаты жизненного мира, профессиональная идентичность, жизненное и профессиональное самоопределение, самореализация, призвание, человеческий потенциал и др. Здесь для нас особый интерес представляют исследования, в которых артикулированы вопросы смыслообразования в образовательном процессе (В. Е. Клочко, О. М. Красноярцева, И. В. Абакумова, И. А. Рудакова, М. С. Яницкий, А. В. Серый, Д. Ю. Ануфриева, Ю. В. Сенько и др. Наряду с вышеуказанными результатами исследований психодидактического плана особую значимость в понимании антропологической сущности современной контекстно-смысловой стратегии развития профессионального социального образования для нас имели труды ученых и практиков, реализующих идею открытого образовательного пространства (М. А. Балабан, Г. Н. Прокументова и др.). Исходные посылы в разработке данной стратегии мы нашли в результатах исследования автора теории контекстного обучения в вузе А. А. Вербицкого, его учеников и последователей. Методологическую значимость в разработке смысловой модели профессиональной подготовки имеют такие идеи В. Е. Клочко, автора антропологической теории развития и становления человека как психологической системы, в частности, понимание открытого образования как «места изготовления человека», открытого в мир культуры, природы, других людей и самого себя, смыслопорождающий и смыслоугнетающий характеры взаимодействия разных участников образовательного процесса. Взаимодействие как самый активный момент любой деятельности имеет только тогда порождающий эффект, когда имеет место появление новых ценностно-смысловых характеристик бытия человека, что рассматривается В. Е. Клочко как самый существенный момент человеко-образования [19].

«Смысловое напряжение» как показатель смысловой динамики убедительно рассматривается томскими учеными, в частности, Г. Н. Прокументовой, в контексте появления личных инициатив и вовлечения человека в организацию собственного образования, что находит свое отражение в рождении личного отношения, личностной позиции, в преодо-

лении «смысловой немоты» и анонимности, в артикулировании в конечном счете «собственного» и «несобственного» способа жизни. Опираясь на исследования Э. Гуссерля, М. Мамардашвили, В. Франкла, М. Фуко, Г. П. Щедровицкого, Г. Н. Прокументова обобщает экзистенциально-феноменологические признаки «собственного» способа жизни и выделяет такие его характеристики как преодоление нормативности, осознание тождества с миром, понимание необходимости смыслового скачка из повседневности и выявления личного смысла события.

Для вузовской практики открытого профессионального социального образования принципиально важным является специальная организация совместного пространства деятельности трех участников: студентов, преподавателей и практиков-исследователей. Эта организация возможна только через конструирование разных смысловых контекстов в пределах определенного предметно-тематического содержания, событийно переживаемое всеми. Только в совместном выстраивании новой социальной реальности может быть порождающий эффект от взаимодействия, который проявляется в возникновении новых смыслов в преподавательской, образовательной и практической деятельности.

В теории и практике отечественного вузовского обучения уже накоплен интересный опыт создания смыслопорождающих ситуаций. В частности, в исследованиях М. С. Яницкого и А. В. Серого рассматривается процесс формирования системы личностных смыслов у студентов-психологов через введение открытого расписания в организацию учебных занятий, активных практических тренингов, увеличение доли самостоятельной работы студентов и консультирования со стороны преподавателей, обеспечение содержательных межпредметных связей и др. При этом акцент делается на рефлексивных моментах собственной жизни будущих специалистов, на актуализации и синхронизации смыслов их прошлой, настоящей и будущей профессиональной жизни. Вызывает интерес не только попытка выстроить теоретические основания организации процесса осмысления собственной жизни как череды актуальных смысловых состояний в разных контекстах, но и вы-

строить в течение многих лет учебный процесс (с первого по пятый курсы) как систему приобщения студентов к профессионально-ценностным ориентациям. др. Кроме рефлексивной компоненты образование новых смыслов предполагает активное действие, включенность в реальное бытие.

Для нас такое реальное бытие в профессиональной подготовке должно быть представлено инновативной социальной реальностью, которую невозможно заменить отдельными эпизодами, ситуациями и случаями. Не только *попадание* человека в целостный контекст инновационной организации социальной практики, но и его *активное участие* в изменении позволит всем участникам образовательного процесса оформить свое личное отношение и изменить самосознание.

В целом, заканчивая вопрос об антропологических дефицитах вузовской образовательной практики, следует указать на проблему скрытости (неявленности) социокультурного антропологического смысла профессиональной деятельности будущего социального педагога и социального работника в образовательном процессе. В нашем представлении его преодоление предполагает реализацию следующих идей:

1. Вузовский образовательный процесс, охватывающий 4-5 лет жизни молодого человека, должен быть насыщен его собственными (антропологическими) смыслами. Это произойдет только в том случае, если образовательный процесс будет содержать такие *контексты самоопределения*, которые бы позволяли молодым людям обогащать имеющиеся, создавать новые личностные смыслы, строить рефлексивное отношение по поводу решения жизненно важных для данного возраста задач.

2. Образовательный процесс должен представлять собой *социокультурную практику развития* человеческого потенциала студента как возможности реализации себя как человека, который в своем антропологическом проекте является субъектом культуры.

3. В качестве образовательных результатов в этой антропологически фундированном представлении выступают базовые (сквозные) компетенции, в частности: способность включиться в наличные социокультурные системы; способность рефлексивного отношения к себе, своим ресурсам

и способность создать проект своего настоящего и будущего.

4. В качестве принципов организации образовательного процесса выступают: пространственно-временная открытость, которая обеспечивает возможность сделать профессиональные пробы и одновременно возможность проблематизации собственного жизненного опыта.

5. Идея о расширении образовательного пространства за счет обеспечения его полисубъектности, многомерности, погружения студента в другую реальность. Зачастую эта реальность насыщена разными, порой взаимоисключающими, скрытыми смыслами. Встреча с разными смыслами означает большую внутреннюю работу по пониманию разных жизненных ситуаций, и, как следствие, формирование рефлексивного отношения к происходящему. Таким образом, конструирование образовательного процесса как антропологической практики жизненного и профессионального самоопределения студента происходит за счет насыщения его (образовательного процесса) разнообразными смыслами реальной социальной практики (полисмысловой характер), а также создания новых профессионально-образовательных мест вне вуза.

Последнее возможно при серьезной проработке вопроса о формировании профессионального сообщества, способного и мотивированного к включению в вузовский образовательный процесс. Здесь уместно обращение к *синергетическим* ориентирам в развитии гуманитарных практик (И. Ансофф, А.И. Пригожин и др.). Синергизм, трактуемый по-разному, по сути являет собой методологию корпоративного управления, позволяющую повысить эффективность деятельности за счет объединения материальных и нематериальных ресурсов разных организаций, в нашем случае, вуза и учреждения социальной защиты. Речь идет о добровольном, взаимовыгодном объединении, взаимной поддержки, совместном владении информационными, коммуникационными, кадровыми материальными, финансовыми ресурсами и сферами деятельности. Такую возможность конкретной реализации синергетических идей в открытом профессиональном социальном образовании предо-

ставляет особым образом организованное практическое обучение.

Главными носителями и держателями связей между вузом и профессиональной практикой являются не просто отдельные лица или уполномоченные по связи, а реально действующие интегрированные профессиональные команды (временные проектные группы), которые включены в разработку и реализацию конкретных проектов и решение реальных проблем. Интенсивные, длительные, наполненные значимым для социальной отрасли содержанием связи позволяют педагогическому университету выстраивать инновационные модели содержания, организации и управления системой подготовки кадров, адекватной современным требованиям времени.

В качестве образовательного результата профессионального социального образования выступает субъектная позиция студента по отношению к собственному образованию и будущей профессиональной деятельности, умения и готовность к проектированию, коммуникативные способности, креативность как стиль поведения, навигационная способность (понимание себя, проектирование образа своего будущего, способность к самоопределению), способность к инновациям в социокультурной сфере.

В современной теории педагогики высшей школы (С.Я. Батышев, А.А. Вербицкий, А.М. Новиков и др.) сущность профессионального образования понимается как овладение профессиональной деятельностью (процессом, способами и средствами), при котором профессиональные знания превращаются из самоцели профессионального образования в средство профессионального развития обучающегося в ходе теоретического и практического обучения. Вопросы эффективности теоретического обучения достаточно подробно и широко рассмотрены в трудах отечественных дидактов высшей школы (В.П. Беспалько, В.В. Краевский, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, А.В. Петровский, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин, Г.К. Селевко, Н.Ф. Талызина и др.).

Проблематика практического обучения также получила отражение в психолого-педагогических исследованиях. Практическое обучение будущего специалиста по социальной работе понимается как: не-

обходимый компонент учебного процесса (Е.И. Холостова, В.Л. Симанович), форма учебной деятельности студента (Н.П. Клушина), практико-ориентированная профессиональная подготовка. В узком смысле практическое обучение понимается как единый учебно-профессиональный цикл вузовского обучения, системообразующим компонентом которого является учебная практика (О.В. Солодянкина, Т.В. Перова). В отечественной и зарубежной педагогике высшей школы накоплен значительный и интересный массив данных, которые представляют для нас особый интерес (М. Доэл, И.В. Жуланова, Л.С. Кириллова, Е.Н. Львова, Ш. Рамон, Г. Ретер, Р. Сарри, Т.В. Перова, С.Шадлоу). В частности, некоторые исследователи (Н.С. Румянцева и О.В. Оконешникова) особый акцент делают на задаче развития у студентов в ходе практического обучения профессионального мышления и рефлексии и, соответственно, обосновывают необходимость использования активных форм обучения. Интересны результаты исследований, которые выдвигают в качестве главной задачи практического обучения формирование профессионально значимых личностных качеств, развитие социальной активности будущего специалиста социальной сферы, мотивации и интереса к общественно полезной деятельности (В.Л. Симанович). Здесь акцент делается на расширении контактов с реальной профессиональной практикой, на способах активного взаимодействия студентов с профессиональными ситуациями. Вопросы встречи с профессиональной деятельностью, взаимодействие в системе «человек – человек» анализируются в психологических исследованиях А.М. Медведева и И.В. Жулановой в рамках размышлений о становлении профессиональной субъектности будущих специалистов помогающих профессий (социальных работников, психологов). Становление субъектности увязывается с последовательным преобразованием учебной деятельности в профессиональную, что означает трансформацию всех компонентов деятельности (мотивов, самостоятельного целеполагания, технологии, контроля и оценки качества). Интересны идеи о разных типах знаний: «живое», «персонифицированное», «личностное» (В.П. Зинченко, М. Полани, Ю.В. Сенько),

о конструировании социальной реальности (Н. Луман). Базовые идеи о необходимости включения профессиональной реальности в образовательный процесс вуза мы нашли в теории знаково-контекстного обучения А.А. Вербицкого, который один из первых выделил такие виды вузовской деятельности, как учебная, квазипрофессиональная и профессиональная. Опираясь на имеющиеся исследования, под практическим обучением мы понимаем единый учебно-профессиональный цикл вузовского образования, базирующийся на принципах открытости, диалогичности, со-бытийности, рефлексивности, полисубъектности, проектности, который предполагает не только активное равноуровневое включение студентов, но и конструирование ими совместно с работодателем инновационной социальной практики, что способствует развитию субъектной позиции студентов. В основе практического обучения лежит практическое знание, которое обладает такими специфическими характеристиками, как целостность, нерасчлененность, «жизненный формат», смысловая наполненность, контекстность.

Неоднократно в трудах теоретиков и практиков профессионального образования (А.П. Беляева, А.А. Вербицкого, С.М. Годника, Л.В. Голуб, Н.И. Думченко, М.В. Кларины, М.И. Махмутова, В.Г. Онушкина, А.Г. Соколова, А.Д. Федотова, В.М. Филиппова и др.) подчеркивается недостаточность актуализации потенциала практического обучения в сравнении с теоретическим. Эта проблема особо обостряется в связи со значительным сокращением удельного веса практического обучения новых образовательных программ, разработанных на основе Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) III поколения. Объем практического обучения будущих специалистов по социальной работе в отечественных вузах составляет не более 15 % учебного времени, в то время как зарубежное профессиональное образование социальных работников в странах Европы и США гораздо в большей степени практико-ориентировано. Доля практического обучения за рубежом составляет от 30 до 70 % вузовского времени.

Анализ результатов психолого-педаго-

гических исследований свидетельствует о необходимости переструктурирования содержания и организации практического обучения за счет усиления прикладного «жизненного» характера знаний, а также образовательно-профессиональной вовлеченности студентов, их родителей, преподавателей, практических работников разного уровня. Вовлечение как поэтапное погружение студентов в инновативную профессиональную социальную реальность предполагает разную степень «встречи» с ней: наблюдение, феноменологическое описание происходящего, понимание его контекстов, объяснение причинно-следственных связей, функционально-ролевое участие с разной степенью инициативности и самостоятельности. В связи с вышесказанным мы определяем в качестве педагогических условий организации практического обучения по становлению субъектной позиции студентов в контексте антропологических и синергетических тенденций развития профессионального социального образования следующие.

1. Контекстно-смысловое обогащение содержания практического обучения: через включение в содержание базовых дисциплин и профессионально ориентированных спецкурсов практического знания; вычленение комплекса образовательных задач, которые по сравнению с учебными учитывают три вида отношений по поводу прошлого, настоящего и будущего обучающегося. Придание содержанию практического обучения динамичности за счет последовательного усложнения способов профессиональной деятельности: от дескриптивно-феноменологических (описание и анализ профессиональной реальности) к технологическим (реализация социальных технологий) и затем к преобразующим (включение на уровне соучастия, исполнения функциональной роли, проявления инициативности, креативности, проектирование замыслов по изменению реальности).

2. Актуализация активных форм практического обучения, обеспечение его открытости, полисубъектности, проектности за счет включения работодателей разного уровня (административно-управленческого, профессионального практического, непрофессионального практического) в совместную инновативную деятельность.

3. Включение студентов в деятельность

инновационных социальных учреждений разного типа, предполагающее организацию включенного наблюдения, моделирование, совместную разработку и реализацию актуальных социальных проектов. Инновации в социальной сфере означают новые подходы, технологии социального взаимодействия с клиентом, обеспечивающие улучшение социального обслуживания. Современное понимание сущности управления инновациями обращено к способу участия практического работника в своей профессиональной деятельности (способ управления снизу), в создании самими участниками новой профессиональной реальности, включении в совместные проекты преобразования. поэтапное вовлечение студентов в такую инновационную профессиональную деятельность предполагает организацию включенного наблюдения, феноменологическое описание происходящего, понимание смыслов разных участников, выполнение разнообразных ролевых функций, совместную разработку и реализацию социальных исследовательских проектов.

Библиографический список

1. Ансофф И. Стратегическое управление. – М., Экономика, – М., 1989 – 303 с.
2. Аветисян Т. В. Основные направления развития системы образования социальных работников: исследование зарубежного опыта // Вестник Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина. – 2010.– № 889. Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. – Вип. 25. – С. 224–228.
3. Адамский А. И. Открытое образование и современная школа // Школа и открытое образование: сб. научных трудов по материалам Третьей всероссийской научной конференции и региональных семинаров. – М.–Томск, 1999. – С. 44–50.
4. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. –2004. – № 11. – С. 17–25.
5. Блешева Ф. И. Структура профессиональной субъектной позиции будущего специалиста// Вестник АГУ. – 2007. – № 3 (27). – С.132–138.
6. Богданова Е. В. Педагогические условия организации волонтерской деятельности студентов педагогического вуза //Сибирский педагогический журнал: – 2013. –№1 – С.185–190.
7. Бондаревская Е. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций// Педагогика : научно-теоретический журнал – 2004. – N10. – С. 23–31.

ческих компетенций// Педагогика : научно-теоретический журнал – 2004. – N10. – С. 23–31.

8. Ваньков А. Б. Психолого-педагогические условия развития субъектности будущего педагога: диссерт. канд. психол. наук. – М., 2006. – 211 с.
9. Варданян М. Р. Практическая педагогика: учебно-методическое пособие на основе метода case-study. – Тобольск, ТССПА им. Д. И. Менделеева, 2009. –188 с.
10. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
11. Волов В. Т. Фрактально-кластерная модель управления образовательной структурой. – Казань, КПИ, 2002. – 246 с.
12. Жуланова И. В. Проблема организации практико-ориентированного обучения в вузе [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.pssw.vspu.ru/other/science/publications/jul_predu.htm (дата обращения 13.11.2013).
13. Зинченко В. П. Психологическая педагогика. – Часть 1. Живое знание. – Самара: «Самарский дом печати», 1998. – 296 с.
14. Клушина Н. П. Практико-ориентированная подготовка бакалавров социальной работы // Материалы XXXIX научно-технической конференции по итогам работы профессорско-преподавательского состава СевКавГТУ за 2009 г. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2010 – С.131– 133.
15. Луман Н. Общество как социальная система. – М: Издательство «Логос». 2004. – 232 с
16. Мухаметзянова Ф. Г. Субъектность студента высшего педагогического учебного заведения: Теория и практика: автореф. дис. д-ра пед. наук, Киров. 2002. – 42 с.
17. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751) (извлечения) [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://do.isiorao.ru/document/postanovleni...>(дата обращения: 15.11.2013).
18. Общество сетевых структур: монография / под общ ред М.В. Ромма, И.А., Вальдмана. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. – 327 с.
19. Переход к открытому образовательному пространству. – Ч 2. –Типологизация образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Томский государственный университет, 2009. – 448 с.
20. Пригожин А. И. Цели и ценности. Новые методы работы с будущим. – М.: Издательство «Наука», 2010. – 328 с.
21. Серый А. В., Яницкий М. С. Ценностно-смысловая сфера личности: учебное пособие. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999 – 92 с.
22. Симанович В. Л. Практическое обучение студентов как фактор профессионального становления

- ления социального педагога: автореф. ... канд. дисс. – Тамбов, 1998 – 23 с.
23. Социальная работа и подготовка социальных работников в Великобритании, Канаде, США. – М., МПГУ, 1992. – 254 с.
24. Федеральный закон об образовании 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online> (дата обращения: 08.09.2013).
25. *Фуряева Т. В.* Профессиональное социальное образование: антропологические смыслы // Психология обучения. 2010. – №10. – С.113–123.
25. *Шанин Т.* Западные и российские подходы к подготовке специалистов // Преподавание социально-экономических дисциплин в высшей школе: Национальные ориентиры и мировой опыт.– [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://csocman.hse.ru/text/19200986/> (дата обращения: 08.09.2013).
26. Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit Forum für Wissenschaft 11. Hochschuldidaktisches Kolloquium «Sozialarbeitswissenschaft in der Lehre» 31.01.2012. Potsdam, 2012. – s. 28.
27. *Dominelli L.* Social Work Education at Crossroads / Social Work and Society – Vol. 2, Issue 1, – 2004. – P.87–94.
28. *Eadie T., Lymbery M.* Promoting Creative Practice through Social Work Education/ Social Work Education – Vol. 26, – №7. – 2007. – P.670–683.
29. *Freeman R. E.* Strategic Management: A Stakeholder Approach. Boston, 1984.
30. Informationen zur Praxisausbildung an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, Bern, 2011, –s. 45.
31. Gemeinsame Stellungnahme der Vorstände der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) und des Vorstands der Kommission Sozialpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für rziehungswissenschaft (DGfE), Darmstadt, 2011, s. 85.
32. *Kleve H.* Sozialarbeitswissenschaft, Systemtheorie und Postmoderne Grundlegungen und Anwendungen eines Theorie- und Methodenprogramms. 2003, Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau, s. 178.

*Гришанова Ирина Алексеевна**Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики филиала ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко», fggpi@udm.net, г. Ижевск*

ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ КОММУНИКАТИВНОЙ УСПЕШНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена изучению структуры коммуникативной успешности младших школьников. Приводятся результаты факторного анализа внутренней структуры коммуникативной успешности на основе метода главных компонент. Проанализированы показатели экспертного оценивания и самооценки коммуникативной успешности учащихся экспериментальной и контрольной групп до и после экспериментального обучения. Учитывались следующие параметры коммуникативной успешности младших школьников: когнитивный – способность определять собственные коммуникативные проблемы; поведенческий – способность управлять поведением; эмотивный – способность владеть эмоциями. Сформированность коммуникативной успешности по каждому параметру измерялась определёнными критериями. Выделенные критерии выступали основанием для оценивания уровней сформированности коммуникативной успешности. Полученные результаты выявили наиболее значимые составляющие структуры коммуникативной успешности младших школьников. Проведённый факторный анализ показал, что формирующее воздействие не только повышает уровень коммуникативной успешности в экспериментальной группе, но и меняет ее структуру, влияя, в первую очередь, на когнитивный параметр и выдвигая его в качестве системообразующего.

Ключевые слова: факторный анализ, фактор, коммуникативная успешность, структура коммуникативной успешности, параметры коммуникативной успешности, критерии оценивания коммуникативной успешности.

*Grishanova Irina Alekseevna**Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy branch of Glazov State Pedagogical Institute, fggpi@udm.net, Izhevsk*

FACTOR ANALYSIS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS COMMUNICATIVE SUCCESS

Abstract. The article studies the structure of the communicative success of junior pupils. The results of the factor analysis of the internal structure of the communicative success, based on principal component analysis are given. Indexes of expert evaluation and self-assessment of communicative success of students of the experimental and control groups before and after the pilot study are analyzed. The author dwells upon the following criteria of communicative success of junior pupils as: cognitive – the ability to define their own communicative difficulties, behavioral – the ability to control behavior, emotion – the ability to control emotions. The formation of the communicative success of each parameter was measured with specific criteria. Dedicated criteria were the basis for estimating the levels of formation of communicative success. These results reveal the most significant components of the structure of the communicative success of younger students. Conducted a factor analysis showed that the formative influence not only increases the communicative success in the experimental group, but also changes its structure and influence in the first place, the cognitive setting and pushing it as a system.

Keywords: factor analysis, factor, communicative success, the structure of communicative success, successful communication parameters, criteria for assessing the success of communication.

В теории и практике начального образования проблема обеспечения успешности обучающегося, в частности, коммуникативной, остаётся одной из актуальных [6].

Коммуникативная успешность младшего

школьника представляет собой качественную характеристику результатов коммуникативной деятельности и определяется как многоаспектное личностное образование, результат приобретения учащимися положительного опыта

учебной коммуникативной деятельности, проявляющегося в стремлении детей включиться в учебное общение на своём уровне развития, обученности, воспитанности [4].

В качестве параметров коммуникативной успешности выступают: когнитивный – способность определять собственные коммуникативные проблемы; поведенческий – способность управлять поведением; эмотивный – способность владеть эмоциями [3].

Для осуществления целей исследования нами был разработан диагностический инструмент, позволяющий оценить коммуникативную успешность младших школьников. Валидность авторского варианта диагностической методики подтверждена показателями, снятыми у экспериментальной выборки учащихся с помощью параллельных методик (тест Дж. Бака «Дом, дерево, человек» в интерпретации Р.Ф. Беляускайте, тест школьной тревожности Филлипса, тест тревожности Р. Темпла, М. Дорки, В. Амена) [1; 2; 5].

В процессе диагностики установлено, что младшие школьники с коммуникативными трудностями испытывают незащищенность, общую тревожность, недоверие к себе, чувство неполноценности, враждебность, конфликтность, депрессию, переживание социального стресса, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкую сопротивляемость стрессу, проблемы в отношениях с учителями.

После проведения экспериментальных занятий по специальной программе, основанной на использовании дидактического механизма формирования коммуникативной успешности, у обучаемых снизились показатели социальной дезадаптации. Сравнение данных экспериментальной и контрольной выборок свидетельствует о достоверном уменьшении в экспериментальной выборке чувства незащищенности, тревожности, конфликтности, трудностей в общении, недоверия к себе, а также чувства неполноценности и страха самовыражения.

Для более глубокого осмысления полученных данных по содержательной структуре коммуникативной успешности младших школьников был проведён анализ внутренней структуры коммуникативной успешности на основе метода главных компонент.

Факторный анализ, сделанный в общей

выборке, и включающий критерии как констатирующего, так и контрольного этапов эксперимента, распределил показатели следующим образом:

– основу первого фактора (объясняет 29,00% дисперсии) составили: основная часть показателей экспертной оценки и отдельные показатели самооценки контрольного этапа, а также некоторые показатели экспертной оценки констатирующего этапа, все они так или иначе связаны с креативными формами коммуникативной успешности, предполагающими самовыражение и позитивную эмоциональную реакцию;

– второй фактор (15,68% дисп.) объединил показатели, связанные с адекватным поведением в ситуации общения, способность понимать окружение и способность выразить свое отношение к окружающим с обратным знаком, и основную долю здесь составили самооценочные аспекты, исключение составляют «способность располагать к себе одноклассников» и «способность критически относиться к результатам общения», которые имеют положительный знак и свидетельствуют о том, что в структуре коммуникативной успешности оказались противопоставлены намеренное, осознанное поведение, приводящее к адекватному общению, и природные способности быть адекватным;

– третий фактор (4,32% дисп.) включил только три показателя самооценки эмотивного параметра на констатирующем этапе эксперимента, несущих не столько эмоциональную нагрузку, сколько саморегулятивную;

– четвертый фактор (3,80% дисп.) включил показатели самооценки когнитивного параметра на контрольном этапе эксперимента, что вместе с предыдущими результатами позволяет предположить большую роль когнитивного параметра на обучающем этапе;

– пятый фактор (3,34% дисп.) содержит противопоставление способности регулировать темп речи в самооценке и в экспертной оценке на констатирующем этапе, то есть этот показатель взрослые и дети воспринимают противоположным образом;

– шестой фактор, несмотря на маленькую нагрузку (3,00% дисп.), достаточно важен, т.к. его содержание направлено на эмоциональную саморегуляцию, причем туда вошли всего два критерия: «способность управлять своим эмоциональным состоянием» с

отрицательным знаком (самооценка и экспертная оценка на констатирующем этапе), а также «способность держаться спокойно и уверенно» (самооценка на констатирующем и контрольном этапах).

Анализировать оставшиеся факторы нет необходимости: они имеют слишком маленькую нагрузку.

Факторный анализ в общей выборке, сделанный отдельно по этапам, показывает, что количество факторов отличается на констатирующем этапе эксперимента (8 факторов) и на контрольном этапе (5 факторов), при этом значительная нагрузка ложится на первый фактор. Они отличаются и качественно. Так, первый фактор констатирующего этапа (36,48% дисп.) состоит только из показателей экспертной оценки когнитивного и поведенческого параметров. Содержательно этот фактор можно назвать «Внешние проявления коммуникативной успешности».

Первый фактор контрольного этапа эксперимента (44,78% дисп.) включает в себя показатели почти всех параметров с положительным знаком, при этом экспертная оценка представлена больше, также в фактор входят показатели поведенческого параметра самооценки и по одному показателю из когнитивного и эмотивного параметров самооценки. Содержательно этот фактор можно назвать «Гармоничность коммуникативной успешности».

Второй фактор на констатирующем этапе (6,30% дисп.) включил в себя, наоборот, только показатели эмотивного параметра самооценки, подчеркивая, что на этом этапе существовала принципиальная разница восприятия коммуникативной успешности у взрослых и у детей. Данное различие обусловлено как погрешностями оценки взрослых (поверхностная оценка, желание иметь дело с внешне успешными детьми), так и несовершенной самооценкой детей, вызываемой недостаточной рефлексией в этом возрасте, т.к. для развития рефлексии необходимы знания, когнитивный параметр, который приобретает на формирующем этапе. Фактор можно назвать «Эмоциональная реакция детей». Второй фактор на контрольном этапе это подтверждает (8,50% дисп.), в него вошли всего два показателя из когнитивного параметра экспертной оценки: «способность помогать и поддерживать одноклассников» и «способность критически

относиться к результатам общения, правильно оценивать замечания одноклассников». Объединение этих шкал в одну и их отрыв по факторному весу от остальных позволяет назвать его «Эффективность взаимодействия со сверстниками».

Третий фактор констатирующего этапа (5,49% дисп.) включил показатели поведенческого (с положительным знаком) и эмотивного (с отрицательным знаком) параметров самооценки, поэтому его можно назвать «Способность к рациональному поведению». Третий фактор контрольного этапа (5,87% дисп.) включает только показатели когнитивного параметра самооценки. Если во вторую очередь когнитивный параметр на контрольном этапе выделился на основе экспертной оценки, то в следующую очередь на этом же этапе дети сделали его более актуальным, то есть они выделили его как независимый компонент. На констатирующем этапе дифференцирования когнитивного параметра не было ни у взрослых, ни у детей. Фактор можно назвать «Важность знания об общении».

Четвертый фактор констатирующего этапа (4,52% дисп.) объединил способности стремиться к успеху и достигать его в самооценке с игнорированием регуляции темпа речи по экспертной оценке. То есть, успех в восприятии детей на данном этапе противопоставлен необходимости регулировать темп речи. Фактор можно назвать «Спонтанность успеха в общении». Четвертый фактор контрольного этапа (3,76% дисп.) включает когнитивные аспекты самооценки и способность сдерживаться в ситуации конфликта. Таким образом, если учесть, что коммуникативная неуспешность проявляется в первую очередь в виде конфликтов, этот фактор можно назвать «Знание как условие коммуникативной успешности».

Остальные факторы мы не рассматриваем ввиду их маленького процента объясняемой дисперсии, однако отметим, что они также отражают актуальные проблемы коммуникации, группируя их соответственно возрасту и ситуации.

Такое сравнение факторов позволяет сделать вывод о том, что группы существенно отличаются по динамике освоения коммуникативного пространства.

Факторный анализ, выполненный отдельно по группам (экспериментальная и кон-

трольная), включающий оба этапа, показал следующее.

В первом факторе в обеих группах доминирует экспертная оценка поведенческого и когнитивного параметров констатирующего этапа, однако первый фактор в экспериментальной группе не содержит почти ничего (на уровне факторного веса выше 0,7), а в контрольной группе отмечается эмотивный параметр. Во второй фактор в экспериментальной группе вошли только показатели саморегуляции речи (эмотивный параметр) в самооценке.

Количество факторов в каждой из групп довольно большое (по 16), то есть выделилось много различных смысловых аспектов. Если учесть, что в факторном анализе отдельно по этапам факторов было гораздо меньше, можно сделать вывод, что констатирующий и контрольный этапы существенно отличаются друг от друга по значению, по тем смысловым аспектам, которые выделяются и взрослыми, и детьми, причем на констатирующем этапе факторов больше, что свидетельствует о высоком уровне когнитивной сложности, но эта сложность неосознанная, интуитивная, а на контрольном этапе факторов меньше, но они ориентированы на осознанный самоконтроль и знание.

Кроме того, явно заметна специфика групп, причем не только на констатирующем этапе: наличие коммуникативных проблем влияет на содержание факторов, например, в третьем факторе экспериментальной группы оказались противопоставленными «способность помогать и поддерживать одноклассников», «способность ориентироваться в ситуации общения» и «способность самостоятельно принимать решения, стремиться к успеху», «умение шутить, улыбаться в общении».

Факторный анализ как в экспериментальной, так и в контрольной группе отдельно по этапам показал, что количество факторов увеличилось (7 на констатирующем и 9 на контрольном этапе в обеих группах). С одной стороны, это говорит об увеличении когнитивной сложности, однако уменьшение количества факторов в общей выборке свидетельствует о том, что содержание факторов у этих групп существенно отличается после формирующего воздействия в экспериментальной группе, в объединенной выборке на контрольном этапе значимыми оказались лишь несколько факторов.

Первый фактор в экспериментальной группе на констатирующем этапе (36,41% дисп.) жестко связывает поведенческий и когнитивный параметры экспертной оценки. Это соответствует выделенному выше фактору общей выборки «Внешние проявления коммуникативной успешности». На контрольном этапе эта жесткость смягчается, и первый фактор (24,80% дисп.) включает намного меньше показателей поведенческого параметра из экспертной оценки. Второй фактор на констатирующем этапе (10,02% дисп.) состоит лишь из эмотивного параметра самооценки, а на контрольном этапе (10,08% дисп.) он содержит 3 показателя когнитивного параметра самооценки и 3 показателя эмотивного параметра самооценки.

Таким образом, проведенный факторный анализ позволил выявить наиболее значимые составляющие структуры коммуникативной успешности младших школьников. Установлено, что формирующее воздействие не только повышает уровень коммуникативной успешности в экспериментальной группе, но и меняет ее структуру, влияя в первую очередь на когнитивный параметр и выдвигая его в качестве системообразующего.

Библиографический список

1. Альманах психологических тестов. – М.: КСП, 1996. – 400 с.
2. *Беляуская П. Ф.* Рисуночные пробы как средство диагностики развития личности ребенка: сб. науч. трудов «Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога». – М.: АПН, 1987. – С. 67–80.
3. *Гришанова И. А.* Коммуникативная успешность младшего школьника: эффективность и перспективы формирования // *Фундаментальные исследования*. – 2012. – № 11. – [Электронный ресурс]. URL: http://rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=10000015. (дата обращения: 25.08.2013)
4. *Гришанова И. А.* Теоретическое обоснование модели формирования коммуникативной успешности младших школьников // *Вестник Удмуртского университета: электронный научный журнал*. – 2012. – Серия 3. Выпуск 2. (ИН 0421200042/0166) [Электронный ресурс]. URL: http://vestnik.udsu.ru/2012/2012-032/vuu_12_032_07. (дата обращения: 20.11.2013)
5. *Овчарова Р. В.* Практическая психология в начальной школе. – М.: Сфера, 1996. – 240 с.
6. *Яшинова О. А.* Успешность младшего школьника. – М.: Акад. Проект, 2003. – 144 с.

Сундуй Галина Донгаковна

Кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией этнопедагогических исследований Института развития национальной школы Министерства образования и науки Республики Тыва, sundui@inbox.ru, г.Кызыл

АРХЕТИПИЧЕСКИЕ ПРАФОРМЫ КОНЦЕПТА СОВЕСТИ В ЕВРАЗИЙСКОЙ КАРТИНЕ МИРА В КОНТЕКСТЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье принята попытка выявления архетипических праформ концепта совесть, исходящих из языческих представлений славянских и тюрко-монгольских народов и их влияние на духовно-нравственное становление личности. Ведущую роль в евразийской картине мира занимают культурные архетипы души и мысли, возникшие уже на уровне мифологической культуры. Заметной общей особенностью содержания малых жанров фольклора, в которых присутствуют названные архетипы, является отсутствие в них религиозной окрашенности.

Ключевые слова: концепт, совесть, душа, мысль, архетипическая праформа, духовность, нравственность, воспитание.

Sundui Galina Dongacovna

Candidate of Pedagogical Sciences, the leading scientific employee of the laboratory of ethnic pedagogic studies of the Institute of the Development of the National School of the Republic of Tyva, sundui@inbox.ru

ARCHETYPAL PROFORM OF CONCEPT CONSCIENCE IN THE EURASIAN OF THE WORLD IN CONTEXT OF SPIRITUAL-MORAL FORMATION OF PERSON

Abstract. The article is devoted to the archetypal protoform of conscience concept in the Eurasian picture of the world. There has been an attempt to define the archetypal protoforms of conscience concept which origin is from pagan views of Slavic and Turkic-Mongolian peoples and their influence to the moral and spiritual formation of a person. The leading role in the Eurasian picture of the world is cultural archetypes. They are soul and cognition; they have already appeared at a rate of mythological culture. A common notable peculiarity of small folk genres content of the mentioned archetypes is that they don't have any kinds of religious meaning.

Keywords: Concept, conscience, soul, mind, archetypal form, spirituality, morality, and education.

К. Г. Юнг утверждал, что в мире нет ни одной существенной идеи без их исторических праобразов, восходящих к «архетипическим праформам» или «архетипам» [12]. Они являются проявлением коллективного бессознательного, мы их наблюдаем в этнической картине мира, имеем возможность проследить их постепенную шлифовку.

Для нас особый интерес представляют архетипические праформы концепта совесть, имеющие отношение к духовно-нравственному формированию личности в евразийской картине мира. Мы полагаем, что концепт совести в тувинском языке изначально передавался несколькими понятиями: «стыд» (*ыят, уйат*), «душа» (*санаа,*

сеткил), «лицо», «характер» (*арын, нүүр*), «имя» (*ат, нэр*), «мысль» (*сагыш, сэтгэл*). Они выступают внутренним «мотором» деяний человека, однако функционируют по собственным «этническим технологиям». Вероятнее всего, со временем они эволюционировали к значению понятий «позор», «вина» (*кем; буруу*). К примеру, понятие «позор» и его вербализация в славянской картине происходило в эпоху распада праславянского единства [9]. Возможно, вербализация произошла в период самостоятельного развития языков. Позор также становится «своеобразным вызовом, агрессивной реакцией формирующейся личности на обязанность стыдиться перед обществом», а «стыд чело-

века вошёл в противоречие с осуждающей злобой окружающих, не всегда справедливой и честной» [5, с.107]. В поэзии древних тюрков правитель стыдится за свой «срамный» народ, разменявшего себя на мелкие распри. «Не на богатство сел, не царство принял я, – говорит Бильге-каган, – ничтожный и плохой достался мне народ» [6, с. 206]. Цель кагана – пробудить чувство вины у народа по отношению к себе как детям Неба – синим волкам, родине, природе, богине Умай, государству и заповедям великих каганов [Там же. С. 8].

Ведущую роль в евразийской картине занимают культурные архетипы душа и мысль, возникшие уже на уровне мифологической культуры и имеют все основания считать их предшественниками концепта совесть. Пройдя долгий путь развития, они со временем получили устойчивую форму и обрели статус самостоятельных концептов. Архетип души представлен как жизненное начало, средоточие человеческой сущности, и он особо ярко проявляется в славянской этнической картине мира. В. И. Даль [2, с. 257] определяет душу как внутренний психический мир, особое нематериальное и способное на человеке, связывающее его с богом, а Ожегов – как психического органа, сознание [8, с.149]. Славянская модель личности основывается на противоречивых отношениях тела и души, что выражается в следующих пословицах: «Тело в тесноту, а душу на простор»; «телу во земле лежать, душе на ответ идти». В польской пословице «совесть для души, что глаз для тела» чётко разграничивается местонахождение ментальных и физических структур. В то же время народная мудрость гласит: «Не криви душой: кривобок на тот свет уйдёшь», «живота не копи, душу не мори». Феноменальным представляется выражение «тело доведу, а за душу не ручаюсь», сообщающее архетипу души статус гаранта безопасности человека.

Оппозиционность души с телом позволяет выявить их отношения, связанных всегда с объектом, который отражается в сознании. Пословица «плоха рожа да душа пригожа» высвечивает «дефективное» отношение души и плоти, обнаруживающее как следствие недостаточной их гармоничности. Противоречивость выражается также в отношении «деньги-душа»: «У кого деньги

вижу, у того души не слышу», «деньги, что камень – тяжело на душу ложатся». Отсутствии души у славян приравнивается смерти: «Игла служит, пока уши, а люди пока души». Однако в отношении «душа-совесть» обнаруживается их смысловое единство, проявляющееся в народной педагогике. Речь идёт о родительской совести, об их ответственности. Как видим, совесть является результатом сознательной обработки культурного архетипа души.

Славянское сознание наделяет душу разными воплощениями, такими как вместилище, тайник, хранилище, сокровищница, тем самым придаёт ей полную свободу быть самостоятельной сущностью. Это архетипическое представление отражает наличествующее в качестве бессознательного образа совести. Душа освещает, согревает, бывает чистой и возвышенной, грязной и низкой. Существование такой аналогии подтверждается наличием устойчивых выражений типа чистая душа – чистая совесть, грязная душа и грязная совесть. Как видим, душа и совесть в славянской этнической картине мира строят между собой множественные отношения, достаточно сложные, однако эти сложности всегда корректировалась народной педагогикой. У славянской души есть собственный голос – голос совести. Мы склонны утверждать, что голос совести относится к чисто славянскому архетипическому символу, который получил своё соответствующее развитие в христианском вероучении.

Весьма богатыми по содержанию являются материалы относительно архетипа мысли в этнической картине мира тюрко-монгольских народов. Правда, картина и здесь является также довольно сложной и противоречивой. Мысль играет различные функции: санкции, контроля, регуляции, критики [10, с. 123]. Анализ позволяет выделить несколько её значений. *Во-первых*, мысль рассматривается как проявление бессознательного. Статус мысли настолько велик, что её ставят выше сознания: «Сагыш эндезе-даа, сарыыл эндевес» (чего мысль замечает, то недоступно сознанию). *Во-вторых*, мысль преподносится как активная подвижная сила, способная перемещаться во времени и пространстве. Разгадкой загадки «Что есть три скорости Вселенной?» выступают ум, дума, мысль. Мысль, будучи

недоступной для других, является беспредельно открытым для собственного хозяина: она проникает в глубины души, восстанавливает образы, посещает места без ограничения времени и пространства. Мысль также способна тонко улавливать грядущую опасность, тем самым стучится во все двери сознания, создавая у своего хозяина чувства тревожности и напряжённости. В поэтике тувинского шаманизма мысль достигает космическое пространство: «Легел сквозь белые небеса, о солнце сильно я обжегся»; «луну задел, спускаясь вниз, ужасным был ее каприз» и т.д. [4, с. 7]. В-третьих, мысль трактуется как первопричина, приводящая к соответствующим результатам: сыяп сагыш суксадыр, шолук сагыш човадыр (прожорливая мысль вызывает жажду, запальчивая – утомление). В-четвёртых, мысль предстает в роли собственно совестливых установок: «сагышка сап шыгжава, бодалга бок шыгжава» (не храни в мыслях грязь, в думах мусор); «сагыш бакта сайзыравас, сеткил бакта секперевес» (мысли плохие – отсутствует развитие, душа скверная – нет вдохновения). В-пятых, мысль рассматривается как критерий воспитанности. Личность с белой (нравственной) мыслью – идеал совершенного человека, умеющего устанавливать духовно-нравственные отношения к себе и другим, природе, вещам, культуре и обществу. В-шестых, мысль оценивается как результат творчества. У кочевников, чье основное хозяйство связано со скотоводством, выработана целая духовная обрядовая система по отношению к домашним животным. К одному из них относится обряд приучения детеныша-сироты к чужой особи, смысл которого состоит в мысленном обращении человека в возбуждении материнского инстинкта. В результате такого обращения у особи появляются слезы (обычно у верблюдицы и оленя), затем молоко [3; 8; 9]. В-седьмых, мысль является отражением собственно совести. Она выражается в признании и оценке человеком нравственной ответственности и воли за свои лично значимые мысли, намерения и поступки по отношению к себе, природе, семье, роду, обществу и т.д. Нарушивших духовно-нравственные отношения людей называли «арны дүктүг» (буквально «с волосатым лицом»), «арын-нүүрү артында» (буквально «совесть за собой»), «ичих

нүүрэндээ илэг наасан» (монг. «лицо в шкуре животного»). Как видим, внешнее и внутреннее составляющее человека интегрируются в некий зримый образ.

Как показывает анализ, в тюркско-монгольской картине мира совесть проявляет себя на стыке белого (добра) и чёрного (зла) в процессе мыслетворчества, порожденного потрясениями в сознании, фокусируясь на вопросах, которые соотносятся с радикальными изменениями, связанными прежде всего с ответственностью личности. Следовательно, мыслетворчество является неким универсальным двигателем в структуре личности, приводящей к разумному действию: в поступках человека исключается бездумность, мысль регулирует поведение, а совесть выступает как критическая мысль, направленная на себя. Таковы архетипические основания и общая стратегия концепта совести, сложившиеся в тюркско-монгольской картине мира.

Заметной общей особенностью содержания малых жанров фольклора, в которых присутствуют архетипы души и мысли, является отсутствие в них религиозной окрашенности. Речь идет о народной мудрости, которой удалось взойти на такую концептуальную высоту, откуда открывается инстанция человеческой способности контролировать самого себя. Эта способность, выработанная культурой евразийских народов в течение многих веков, со временем получило название «совесть». В пространстве евразийской культуры это и есть способность личности создавать духовно-нравственные отношения с самим собой и другими людьми, природой, культурой, обществом и предметами внешнего мира, т.е. в условиях объективно существующего макро и микробытия, в котором она живет. Следовательно, появляется перспектива дальнейшей проработки проблемы реконструкции концепта совести, углубления исследований на материале культурных, религиозных и светских представлений в контексте духовно-нравственного становления и развития личности.

Библиографический список

1. Агавелян О. К., Касенова Н. Н., Кергилова Н. В. Психологические условия формирования этнической идентичности и этнической толерантности студентов республики Алтай // Сибирский

- педагогический журнал . – 2012. – №7. – С. 36–42
2. *Гумилёв Л. Н.* Этногенез и биосфера земли. – М.: Мишель К, 1993. – 506 с.
 3. *Даль В. И.* Словарь живого великорусского языка. – М.: Русский язык, – Т.4. – 1989-1991. – 680 с.
 4. *Кенин-Лопсан М. Б.* Алгыши тувинских шаманов. – Кызыл: Новости Тувы, 1995. – 528 с.
 5. *Колесов В. В.* Древняя Русь: наследие в слове // Быт и быт. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2004. – 400 с
 6. *Күл-тегин: Поэзия вечного камня (Памятники орхоно-енисейской письменности VI–VII вв.).* – Новосибирск: Наука, 2003. – 245 с.
 7. *Кыргыс З. К.* Развитие национальной формы культуры в ТНР // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №1. – С. 206–209.
 8. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1988. – 990 с.
 9. *Стефанский Е. Е.* Концепт «совесть» в русской, польской и чешской лингвокультурах // Изв. Рос. гос. пед. ун-та. Обществ. и гуманитар. науки. – СПб, 2008. – №11 (72). – С. 128 – 132.
 10. *Сүзүкей В. Ю.* Музыкальная культура тувинцев. – М.: Композитор, 2007. – 403 с.
 11. *Сундуй Г. Д.* Мир детства кочевой Азии: опыт духовно-нравственного воспитания. – Кызыл: Тув. кн. изд-во, 2009. – 168 с.
 12. *Юнг К. Г.* Архетип и символ. – М.: Renaissance, 1991. – 286с.

Чернова Мария Борисовна

Кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник ФГНУ «Институт возрастной физиологии РАО», президент итальянско-российской ассоциации «Наш мир – диалог культур», член ассоциации психологов Италии, mashacernova@mail.ru, Москва – Монтекатини Терме, Италия

ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНОСТИ И СВОБОДЫ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. В статье рассматривается категория духовности в ее взаимосвязи с позицией личности в мире, соотношение духовности и диалогической направленности человека, его способность к ответственному выбору и свободному выбору. Проблема реализации личности в культуре, связь духовности с категорией трагического.

Ключевые слова: духовность, духовно-личностный хронотоп, открытость личности, универсальная свобода и ответственность выбора

Chernova Maria Borisovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, senior scientific researcher of Institute of Age Physiology of Russian Academy of Education, mashacernova@mail.ru, Moscow – Montecatini Terme, Italy

PROBLEMS OF SPIRITUALITY AND PERSONAL LIBERTY IN MODERN SOCIETY

Abstract. The article deals with the category of spirituality, its connection with the personality's status in the world, correlation of spirituality with person's dialogical orientation, person's ability for making a free and responsible choice. The problem of personality's realization in the culture, connection of spirituality with the category of the tragic.

Keywords: spirituality, spiritual-personal chronotop, personality's general openness, a free and responsible choice.

Современный уровень развития гуманитарных наук (в первую очередь философской антропологии, педагогической герменевтики, социальной психологии, социологии) предъявляет новые, весьма непростые требования к разработке основных научных категорий, к числу которых принадлежит категория духовного. Особенность данной категории во многом объясняется пограничностью ее положения, глубинной принадлежностью и сущностной укорененностью в разных культурных и научных пространствах. Следует согласиться с мнением философов (Б. Кроче, Т. Б. Любимова, Л. И. Новикова, Г. С. Батищев, В. П. Тыщенко и др.), утверждающих, что процесс развития и становления понятийного аппарата чрезвычайно сложен, а методологическое его осознание, сознательная экспликация основных категорий возможны лишь по мере накопления знаний, «революционизирующих прежнюю картину мира в той области,

которую исследует данная наука» [7, с. 1]. Это утверждение в полной мере относится к категории духа и духовности.

Понятие «духовность» до недавнего времени чаще употреблялось в публицистике, нежели в философской литературе. Более того, при употреблении этот термин утрачивал свое специфическое значение, приобретая некую ценностную окраску «столь абстрактную, что ее общий смысл можно охарактеризовать так: духовное не важнее материального, но оно как бы выше» [11, с. 14]. Общественные науки, ограниченные идеологическими рамками, длительное время оставляли за пределами изучения «духовную ипостась конкретного человека», формы его духовного бытия. В 1894 году в работе В. И. Ленина «Что такое «друзья народа» и как они воюют против социал-демократов?» были выделены отличительные признаки научного подхода, на многие десятилетия определившие идеологические и

методологические рамки научных исследований в отечественной философии и психологии: отказ от оперирования категорией «душа» в качестве главного объяснительного понятия; переход к изучению конкретных процессов и фактов на основе физиологического знания, на основе философии материализма.

Преодолевая кризис сущностной неопределенности, выявляя новую систему понятий, исходящих из нее самой, раздвигая естественнонаучные границы, положенные пределом научного поиска и анализа, психология выходит на уровень духовной психологии, закладывающей основы рационального знания о становлении субъективного духа человека в пределах его индивидуальной жизни (Б. В. Ничипорова, Ф. Е. Василюк, Б. С. Братусь, В. П. Зинченко, В. И. Слободчиков и др.). «Всеобщность и неизбежность естественнонаучной парадигмы» кардинальным образом поставлена под сомнение работами в русле экзистенциальной и религиозной философии, гуманистической философии и психологии» [4, с. 1].

Выходя на уровень нового понимания целей и задач изучения личности, «...психология из позиции наблюдения, наблюдателя борьбы за человека в человеке входит сама в область этой борьбы как ее инструмент, орудие и совершается кардинальный поворот: из психологии, согласной рассматривать нравственное развитие как частный вариант, сегмент своего применения, она становится нравственной психологией, действующей и видящей мир изнутри нравственного пространства, нравственного понимания человека» [Там же. С. 3].

Потребность в научном освоении категории духовности, в ее глубинной взаимосвязи и взаимообусловленности с нравственными ценностями – потребность нашего времени, переход нашего общества от состояния «несвободы» к «свободе», переход от одного качества (обеспеченного соответствующей идеологией, государственным устройством, системой общественных отношений) к другому (более позитивному и демократичному?) зачастую сопровождается сложностями в определении нравственных ориентиров, в выборе человеком ценностных приоритетов, полной утратой чувства сострадания, милосердия, не всегда оправданной подменой одних идеалов другими, отчужденностью

людей друг от друга, стремлением утвердить собственную свободу за счет других, очертить свое пространство, разрушая границы живущих рядом. Как справедливо заметил известный психолог В. П. Зинченко, в отечественной психологии советского периода принималось во внимание исключительно одно направление лично-общественного взаимодействия, а именно: социализация индивида, жизнь и деятельность человека в массе, группе, коллективе. Наиболее важное и необходимое направление – индивидуализация социальной жизни, порождение индивидуальным сознанием и духом нового смыслового содержания в лучшем случае упоминалось или заключалось в свод деклараций о свободе, творческом потенциале. Однако несмотря на ограничения и видимый внешний разрыв научной мысли с исторической русской традицией (Н. Бердяев, В. Розанов, С. Булгаков, И. Ильин, П. Флоренский и др.), в нашем обществе всегда обнаруживалась неистребимая культурная ориентация на возрождение «человека в человеке», на высокую духовность в искусстве и науке (М. Цветаева, О. Мандельштам, А. Ахматова, Б. Пастернак, М. Булгаков, М. Бахтин, Г. Батищев, А. Зиновьев и др.).

Сама жизнь, несмотря на абсурд, страх и бездумный энтузиазм, порождала ситуации прорыва и торжества смысла, высокой духовности [6]. А.И. Солженицын в письме к Твардовскому писал: «Всю жизнь свою я ощущаю как постепенный подъем с колен, постепенный переход от вынужденной немoty к свободному голосу» [9, с. 295]. Речь идет о втором рождении человека в ситуации полного лагерного бесправия, тотальной тюремной несвободы. Человек может родиться заново или выродиться: мы имеем дело с символической ситуацией распутья. «Речь действительно идет о распутье, о возможности возрождения или вырождения человека. Такая возможность имеется не только в бесчеловечных по определению и своей сути ситуациях, но и в нормальной, разумется, не лишенной своих испытаний человеческой жизни» [6, с. 50]. Таким образом, обнаруживается глубинная связь категории духовного с понятием свободы личности и ответственности за собственный духовно-личностный опыт.

Герой Ф. М. Достоевского в незавершен-

ном романе «Братья Карамазовы» говорит: «В том и ужас наш, что такие мрачные дела перестали быть для нас ужасными! Вот чему надо ужасаться, привычке нашей, а не единичному злодеянию того или другого индивидуума. Где же причина нашего равнодушия, нашего чуть тепленького отношения к таким делам, к таким знамениям времени, пророчествующим нам незавидную будущность? В цинизме ли нашем, в раннем ли истощении ума и воображения столь молодого еще нашего общества, но столь безвременно одряхлевшего? В расшатанных ли до основания нравственных началах наших или в том, наконец что этих нравственных начал, может быть у нас совсем даже не имеется?» [5].

Западно-европейские философы XX века, (феноменологи, экзистенциалисты, постмодернисты), продолжая диалог, начатый Достоевским, рассматривают социально-исторические условия как фон, на котором существует человеческая субъективность, психология человеческой духовности. В связи с этим не лишним будет вспомнить высказывание А. Д. Сахарова, анализируемое В. П. Зинченко: «Судьба моя была в каком-то смысле исключительной. Не из ложной скромности, а из желания быть точным, замечу, что судьба моя оказалась крупнее, чем моя личность. Я лишь стараюсь быть на уровне собственной судьбы... В судьбу как рок я не верю. Я считаю, что будущее непредсказуемо и неопределенно. Оно творится всеми нами-шаг за шагом в нашем бесконечно сложном взаимодействии. Но свобода выбора остается за человеком. Поэтому и велика роль личности, которую судьба поставила у каких-то ключевых точек истории» [6, с. 50].

Безусловно, возможность свободного выбора – это еще не сам свободный выбор, возможность духовного возрождения – не самообретение духовности. Длительное, внешнее манипулирование сознанием и деятельностью людей в соответствии с законами психологии интериоризировалось, и «... мы сами стали субъектами и объектами манипулирования своим сознанием... Отсюда растерянность, апатия, нигилизм, в том числе правовой» [Там же. С. 50].

Особый вид равнодушия к себе, к другому «Я», человеческому опыту вообще создает ощущение индивида, что он абсолютно

пуст», одинок. «...Отсутствие аппетита к приобретению «жизненного опыта»: неспособность впитывать впечатления, принимать на себя обязательства или поддерживать какие-либо отношения за пределами непосредственно переживаемого момента – такова характеристика бездуховной личности, отказавшейся от своей духовной сущности (Ф. Мэтсон, Э. Монтэгю). Вполне современно и актуально ироничное замечание Т. Манна: «Всегда неприятно, когда тебе напоминают, что ты не один на свете». Но духовность личности, сопряженная с нравственным содержанием, неизменно определяется в первую очередь направленностью на другого человека. Одной из основных характеристик духовности, определяющих ее сущность, является способ отношения к другому человеку. Главная черта, позволяющая личности наиболее полно и свободно самореализоваться, самоопределиться, – универсальная открытость миру во всех измерениях и направлениях.

Духовность личности определяется нами как «личностное начало (собственные установки, взгляды на мир, идеи, обогащение *своим* смыслом всех ценностей, осваиваемых и присваиваемых); самосознание на уровне автокоммуникации (выстраивание внутреннего мира, внутреннего пространства); созревание внутренней структуры личности с движением в развитии изнутри; систематизирование отношений с миром, с другими людьми, определение своего места; отношение к себе как ценности; развитие творческого начала на самых разных уровнях и в разных формах; способность к различению добра и зла» [12, с. 27]. Именно открытость человека дает возможность обрести большее духовное содержание, ценностный смысл жизни, «углубление корней онтологического преемства».

Чем богаче духовный мир человека иными образами, тем емче и шире его границы, тем глубже его со-творческие возможности (Г. С. Батищев). Обращаясь к уникальному самообразованному духовному миру человека, мы неизбежно замыкаем его на событиях, отношениях и возможностях, лежащих в той культуре, которой образован, из которой себя построил и внутри которой себя обрел человек. Речь идет не о прехожении – или как альтернативе – о воз-

можно непреходящим содержанием культуры, не опредмеченных ее воплощений вне личности, а именно о внутренней культуре (Г. С. Батищев). Вхождение в культуру, духовная жизнь личности в ней, осознание целостности и неразрывности мира, способность познания и восприятия другого «я», осмысление исторического прошлого раздвигают границы собственного бытия человека, обогащая его внутренний мир.

Подобная постановка смысло-жизненной проблемы переводит ее в иной план. Важным становится не количественное, временное продление (длительность) жизни человека, а ее качественная характеристика, качество самой живой душевности и духовности, присущее личности. Жизнь имеет свой хронотоп, хронотопические границы. Батищев подчеркивает, что хронотоп собственно-личностный – это далеко не то же самое, что пространственно-временная зона подверженности действиям извне или зона воздействия индивида на среду вовне (так называемой «активности»).

Описывая этот феномен, Г. С. Батищев пишет, что хронотоп – это смысловое поле друго-доминантной самоответственности, наполненности тем, что достойно пребывать и принести свои плоды, выполняя свое высшее призвание. Значит, дело не в экстенсивной протяженности хронотопа, а в интенсивной полноценности, добротности по собственно субъективным параметрам, антропологической и ценностно-личностной состоятельности [1].

Обретение человеком подлинного себя (не псевдо-я), подлинной свободы – длительный, неоднократный акт, во время которого необходимо выйти на уровень общности и сопричастности абсолютным, беспредельным смысловым содержаниям, претворить их здесь-и-теперь и вместить в малый личностный хронотоп. Это главное, необходимое условие сделать свою жизнь, свое бытие полноценным, жизненасыщенным, душевно-духовным и свободным.

Проблема свободы как объект социального познания длительное время анализировалась в отечественной философии и психологии преимущественно в ее массовидном, обобщенном плане. Традиция определения свободы как «познанной необходимости» восходит к Спинозе и Гегелю. Используя эту

формулу, последователи постоянно расширяли ее границы и дополняли содержание: сущность свободы как принцип практической деятельности, реализация познанной необходимости и т. д. Не ставя целью анализ развития непосредственно данной категории, тем не менее хотелось бы обратить внимание на ее особую связь с категорией духовности.

Поскольку именно выход человека «за пределы себя», способность «сверкнуть на какое-то время, промелькнуть, установиться в пространстве некоторого трансцендирующего усилия, состоящего в способности поставить самого себя на предел, за которым в лицо глядит облик смерти, за предел, который символизирует для человека его способность или готовность расстаться с самим собой, каким он был к моменту со-бытия, расстаться со слепившейся с ним скорлупой» [8, с. 11], – это форма и способ свободного проявления духа человека, его духовности.

Высшие пики проявления духовности зачастую ставят человека вне конкретно принятых, социальных взаимосвязей и взаимоотношений. М. К. Мамардашвили подчеркивает трагичность данного противоречия: «... тот, кто осмелился сделать шаг, чтобы выпасть из человеческой связи, обречен на то, чтобы быть отмеченным, выделенным» [Там же. С. 10]. Таким образом, можно говорить о духовной свободе как о способе отражения и преодоления реальных противоречий современности, что неизбежно открывает еще одну возможную грань анализа: духовное и трагическое.

Гуманистический экзистенциализм предполагает, что обретая себя как экзистенцию, человек обретает свободу. Свобода его состоит в том, что он выступает не как вещь, объект, формирующийся под влиянием естественной или социальной необходимости, а сам формирует себя, «выбирает» самого себя, сам несет ответственность за свою духовную сущность, за все совершенное и совершаемое им, не оправдывая себя внешними обстоятельствами и условиями (М. Хайдеггер). Необходимо еще раз подчеркнуть, что каждая новая ситуация требует от человека напряженной духовной работы по ее освоению (К. Ясперс). Освоение духовной ситуации, ответственность за нее зачастую ставят личность перед тра-

гическим выбором. «Мера свободы личности есть мера общественной свободы. Трагическое – негативная мера свободы, в столкновении погибает прекрасная индивидуальность. Но это и положительная мера свободы: мощь человеческой личности, величие души обретаются в ходе борьбы и преодоления, деятельность героя утверждает ход общественного развития, служит преобразованию мира. Трагическое вводит нас в сферу коренных философских вопросов бытия человека, его помыслов и поступков. Оно открывает мир, еще не знаемый никем, и учит жить в этом мире» [10, с. 110].

Библиографический список

1. *Батищев Г. С.* Жизнь и смерть: загадки и противоречия (по материалам «Круглого стола») – М.: Знание, 1990. – 64 с.
2. *Батищев Г. С.* Самопознание человека как культурно-созидательного существа // Человек и культура. – М.: АН СССР. – 1984. – С. 4 – 40.
3. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
4. *Братусь Б. С.* Нравственная психология // Психология и этика: опыт построения дискуссии – Самара: Издательский Дом “БАХ-РАХ”, 1999. – 128с.
5. *Достоевский Ф. М.* Братья Карамазовы. Часть четвертая. Книга двенадцатая. VI. [Электронный ресурс]. URL:<http://ilibrary.ru/text/1199/p.86/index.html>. [Дата обращения 1.05.213]
6. *Зинченко В. П.* Проблемы психологии развития (Читая О. Мандельштама) // Вопр. психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 50–60.
7. *Любимова Т. Б.* Трагическое как эстетическая категория. – М.: Наука, 1985. – 128 с.
8. *Мамардашвили М. К.* Проблема человека в философии // О человеческом в человеке / Под общ. ред. И. Т.Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 384 с.
9. *Солженицын А. И.* Бодался теленок с дубом // Очерки литературной жизни. – Париж: YMCA-PRESS, 1975 [Электронный ресурс] <http://belousenkolib.narod.ru/Solzhenitsyn/SolzhTelenok.zip> [Дата обращения 13.08.2013]
10. *Средний Д. Д.* От прометеевского вызова к сизифову отчаянию // Вопросы философии. – 1969. – № 5. – С. 100–110.
11. *Федотова В. Г.* Духовность как фактор перестройки // Вопросы философии. – 1987. – № 3. – С. 11–28.
12. *Чернова М. Б.* Социально-педагогические и психологические аспекты формирования духовности личности: диалог как основа духовной жизни: Уч. пособие. – Гродно: Изд.-во ГрГУ, 1999. – 62 с.
13. *Chernova M.* Il dialogo e senso della vita // Le donne dell’ articolo 18. – Firenze: Marco Dell Bucchia Editore, 2009. – pp. 30–102

Маджуга Анатолий Геннадьевич

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, Mag-d@rambler.ru, Стерлитамак

Синицина Ирина Анатольевна

Ассистент кафедры психологии Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, irinasinica@mail.ru, Стерлитамак

ВЕКТОРНО-КОНТЕКСТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД: ВЫЗОВ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОГО ЭТАПА НАУЧНОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ

Аннотация. На современном этапе развития большое место в науке отводится синергетической методологии, определяющей практику моделирования саморазвивающихся систем, при этом преобладающей в исследовании становится интеграция научных подходов и синтез научных знаний, снимающие противоречия и образующие новое теоретическое единство. В данной статье рассмотрены теоретико-методологические основания векторно-контекстуального подхода, определяющего интеграцию различных частей в одно целое, раскрыта его сущность, научно обоснованы принципы, лежащие в основе векторно-контекстуального подхода, представлен компаративистский анализ средового, векторно-контекстуального и синергетического подходов и показана их роль в постнеклассическом научном знании. Каждый из принципов векторно-контекстуального подхода обусловлен своеобразием содержания и форм педагогической деятельности и оказывает влияние на конструирование картины мира человека, на его деятельность и социализацию.

Ключевые слова: контекст, вектор, среда, средовой подход, синергетический подход, векторно-контекстуальный подход, постнеклассическая наука, принципы, компаративистский анализ.

Madzhuga Anatoly Gennadievich

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Psychology Sterlitamaksky branch of the Bashkir State University, Mag-d@rambler.ru, Sterlitamak

Sinitsyna Irina Anatolievna

Assistant professor of psychology Sterlitamaksky branch of the Bashkir State University, competitor degree of candidate of psychological sciences, irinasinica@mail.ru, Sterlitamak

VECTOR-A CONTEXTUAL APPROACH: THE CHALLENGE OF POST-NON-CLASSICAL PHASE SCIENTIFIC RATIONALITY

Abstract. This article examines the theoretical-methodological bases of a fundamentally new approach in the psychological and pedagogical research – vector-contextual, revealed its essence, scientifically grounded principles underlying vector-a contextual approach, presented a comparative analysis of environmental, vector-contextual and synergistic approaches and their role in postneclassical scientific knowledge.

Keywords: context, vector, Wednesday, contextual approach, synergistic approach to vector-contextual approach, post-non-classical science, principles, comparative analysis.

В педагогике до недавнего времени среда изучалась в парадигме известных в науке подходов: системного, деятельностного, личностного, компетентностного, аксиологического, культурологического, средового и синергетического. Однако реалии современной жизни подводят исследователей к необходимости учитывать возрастающее

значение среды в развитии детей, в реализации самих вышеназванных подходов. Личностный, индивидуальный, системный, деятельностный и иные подходы утрачивают свою силу, если не учитывается социокультурный и природный контекст развития ребенка, если образовательная система входит в противоречие со средой [2]. Рассма-

тривая возможности постнеклассической научной парадигмы в аспекте современного познания, можно отметить, что она имеет преимущества, поскольку выделяет «человекомерность» научного знания, рассматривая это как глобальную тенденцию науки. Эффективность названной парадигмы связана с учетом всего комплекса антропологических факторов, развитием социальной среды, интерактивных межсубъектных коммуникаций. Важно отметить, что постнеклассической науке присущи следующие особенности: 1) многомерность рассматриваемых феноменов; 2) применение принципа полионтизма в познании сущности изучаемых феноменов; 3) наличие полевых энергоинформационных взаимодействий и воздействий; 4) бессознательное как способ восприятия многомерности; 5) квинтэссенция естественнонаучного и метафизического знания в построении научной картины мира; 6) единство представлений о научной картине мира, интегрирующее изыскания ученых и мыслителей Запада и Востока; 7) объективизация результата исследования через нахождение прямых и обратных нелинейных причинно-следственных связей; 8) снятие оппозиции разделения субъекта и объекта в контексте организации исследования, исходя из первичности обменного потока (мысли) между ними в одновременности их совместного существования; 9) использование различных теорий, концепций, идей, подходов, положений, принципов как совокупности возможных вариантов в рассмотрении исследуемых характеристик объектов и субъектов, из которых уплотняются только отдельные с учетом социокультурной обусловленности научной картины мира («сошнуровывание» частей в целое, переход от дискретного научного знания к целостному); 10) холистичность как определяющий принцип при построении научной картины мира (рассмотрение всего во взаимосвязи, взаимозависимости, взаимообусловленности и т.п.); 11) опора на социокультурное знание при построении модели мироздания, признание неоднородности Вселенной и существование коэволюционных процессов в ней; 12) применение межпредметных и внутрипредметных связей при изучении сущности исследуемых феноменов.

Таким образом, радикальное различие

между классической и неклассической (постклассической) наукой заключается в убеждении первой, что изучаемые явления суть фрагменты «самого мира», тогда как неклассическая наука отдает себе отчет в том, что исследование (даже эмпирическое, а тем более теоретическое) всегда имеет дело не с «самим миром», а с его моделированным отражением в сознании и акцентирует внимание на рефлексивной реконструкции предпосылок полученной модели. Именно поэтому, постнеклассическая наука должна, в первую очередь, заниматься вопросами возникновения новых качеств, связанных с переходом на более высокие уровни структурной организации, в то время как классическая и неклассическая наука в основном изучает непрерывно протекающие процессы и достаточно плавные переходы между состояниями исследуемых объектов.

В постнеклассической науке утверждается, что мироздание, биосфера, ноосфера, общество и человек представляют собой единую целостность. При этом человек, познающий объект, находится не вне, а внутри него – он лишь часть, познающая целое. Здесь человек включается в контекст науки не только в качестве объекта исследований, а в качестве особого параметра порядка, влияющего на результат научного знания. В связи с этим, возникает необходимость рассмотрения феноменов развития личности и ее взаимосвязи с различными контекстами в рамках принципиально нового методологического подхода – векторно-контекстуального.

В современной научной литературе представлены различные точки зрения к осмыслению понятия «векторно-контекстуальный подход», однако, следует отметить, что, несмотря на выраженный интерес исследователей к данному феномену, продолжают сохраняться проблемы теоретико-методологического и практического характера. Все это позволило нам направить усилия на дальнейшее осмысление, уточнение сущности векторно-контекстуального подхода и его обоснование, как принципиально нового подхода в ракурсе постнеклассического психолого-педагогического знания.

В научной литературе представлено большое число определений ка-тегорий «вектор» и «контекст». В физике и математике вектор – это величина, которая характеризуется

своим численным значением и направлением. В физике встречается немало важных величин, являющихся векторами, например сила, положение, скорость, ускорение, вращающий момент, импульс, напряженность электрического и магнитного полей. В топологической психологии, используемой К. Левиным для изображения жизненного пространства в данный момент времени, с помощью векторов обозначаются направления действий (реальных и нереальных) человека. С.Л. Рубинштейн выделил три вектора «вписанности» психики в онтологию мира: 1) по отношению к внешнему миру психика выступает как его отражение; 2) по отношению к мозгу – как его функция; 3) по отношению к поведению – как его регулятор на основе отражения внешнего мира и внутренних состояний живого существа.

В свою очередь, термин «контекст» широко используется в философии и гуманитарных науках для обозначения фрагмента устной или письменной речи, позволяющего установить смысл отдельного входящего в него слова или фразы, окружающей человека социальной среды, ситуации. С теоретической точки зрения, данные определения не отрицают друг друга, а дополняют и конкретизируют представления о данных категориях, как характеристиках, которые локализуют события в пространстве и времени.

В соответствии с современными представлениями, понятие «контекст» часто используется как научный термин, обозначающий не только лингвистический знак или собственно-текстовое окружение изучаемого объекта, сколько многоуровневое окружение некоторого объекта, набор характеристик, особых условий, в рамках которых происходят определенные действия или события. Это послужило оформлению понимания контекста как психологического понятия. Психологический контекст, по мнению А.А. Вербицкого представляет собой систему «внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека как субъекта, влияющих на особенности его восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и всех входящих в это целое компонентов» [1, с. 37]. При этом условно выделяется внешний контекст (предметной и социаль-

ной ситуации) и внутренний контекст (психической реальности). Своеобразие и специфика контекстов, в рамках конкретных пространственно-временных этапов жизненного цикла, оказывает принципиальное значение на конструирование картины мира человека, на его деятельность и социализацию. Совокупность контекстов, существующих и сосуществующих параллельно, находящихся между собой во взаимодействии, образуют полифоничное пространство, на фоне которого складываются паттерны поведения, деятельность субъектов, включенных в него. Важной особенностью пространства является то, что оно организуется постепенно и находится в постоянной динамике, где категория «вектор» является своеобразным ориентиром, устремленным в будущее, способным обеспечить высокий уровень развития личности. Во многом такое понимание контекста сходно с трактовкой среды как «внутренне-внешнего» психического феномена, отражающего как предметный и социальный окружающий мир, так и состояние организма человека и содержимое самой его психики. Такое понимание названного феномена дает нам основание утверждать, что контекст выступает как среда для существующего в нем явления.

В этой связи, несомненный интерес имеет средовой подход (Л.И. Новикова, Ю.С. Мануйлов, И.И. Сулима), который является эффективным инструментом решения психолого-педагогических проблем через специально создаваемую среду управления процессом формирования и развития обучающегося. Средовой подход обладает такими базовыми процедурами, как средообразование, наполнение ниш, инверсия среды (она направлена на восстановление понимания среды самим учащимся), осреднение, типизация. По мнению И.И. Сулимы, среда обладает широкими возможностями для развития личности ребенка, несет в себе информацию о возможностях и условиях моделирования со-бытийного пространства, влияет на образ жизни учащихся, задавая те или иные стереотипы, модели. В результате, среда типизирует личность и тем самым позволяет обществу через воспитание реализовывать в широкой практике те или иные идеалы, получать тот или иной тип личности. При этом индивидуальность, неповторимость,

уникальность человека не страдает, т.к. поле проявления индивидуального остается исключительно широким. Это возможно благодаря тому, что средовой подход опирается на гуманистические философско-методологические течения [5].

Следует отметить, что традиционный детерминизм хорошо объясняет природу взаимосвязей и взаимовлияний между отдельными полями, предметами, организмами и людьми и постулирует идею непреклонного и константного порядка в отношениях между феноменами. Так, в области взаимодействия внутреннего и внешнего миров обязательно происходит их взаимовлияние и взаимная трансформация. В результате появляется нечто новое, соединяющее разнородные качества, свойства, стороны и отношения различных предметов, в результате которого возникает новое качество – целостность, свойства которого не сводимы к сумме составляющих элементов.

Необходимо отметить, что в природе не существует односторонних воздействий какого-то одного образования на другое. При этом, воздействующая сторона всегда ощущает ответное (пассивное или активное) воздействие со стороны объекта собственного воздействия, хотя бы в виде слабого сопротивления. Ввиду этого, в современной интерпретации средовой подход может быть представлен следующим образом: «самоуправляемые системы могут функционировать при условии «согласования» своего поведения с особенностями внешней среды» [6, с. 81]. В таком понимании его сущности, закономерности взаимодействия организма и среды могут быть рассмотрены с позиций синергетического подхода.

В рамках синергетических представлений существуют внутренние процессы самоуправления и самоорганизации поведения личности в процессе совместного взаимодействия, при котором становится наиболее целесообразным переход к кооперативной «субъект-субъектной» системе взаимодействия, в которой возможно создание единого креативного поля деятельности. В синергетической системе на смену управленческой ситуации приходит событийный, последовательно самоорганизующийся ряд. При этом становится возможным «акупунктурное» эффективное управление личностью в про-

цессе совместного взаимодействия, основанное на минимальном психологическом влиянии.

Необходимо отметить, что самоорганизация биосоциальной системы, как диссипативной структуры (может существовать только при постоянном обмене информацией с внешней средой), осуществляется в ходе чередования процессов усложнения и упрощения системы, через диалектическое единство борьбы и кооперации элементов системы, через рост уровня синтеза порядка и хаоса. Вектор развития биосоциальной системы определяется выбором нового качества, обеспечивающего наиболее устойчивое состояние в измененных условиях среды. Базовым положением синергетики является рассмотрение порядка и хаоса как закономерных этапов развития, в социальных системах – это чередование процессов иерархизации и деиерархизации, синтеза и распада, интеграции и дифференциации. Система претерпевает множество бифуркаций (разветвление старого качества на некое множество новых), балансируя между «простым аттрактором» (предел иерархизации, порядка интеграции) и «странным аттрактором» (предел распада, хаоса, дифференциации). Таким образом, жизнеспособность индивида определяется способностью сохранять динамическое равновесие, балансируя между противоположными качествами личности, например, между способностью к автономии и кооперации.

В качестве базовых способностей, обеспечивающих самоорганизацию индивида, В.П.Бранский и С.П.Пожарский выделяют: 1) самоподготовку (самообразование и самовоспитание); 2) самореализацию (самовыражение и самоутверждение) [3]. Эти качества личности в качестве основных, базовых понятий, должны быть включены в модель выпускника образовательного учреждения. Самообразование связано, прежде всего, с наличием познавательного интереса, способностью самостоятельно получать информацию, критически ее оценивать, выстраивать систему научных понятий, т.е. обладать методологической и информационной культурой. Самовоспитание определяется способностью к построению и реализации индивидуальной программы жизнедеятельности, обеспечивающей развитие лично-

сти, что связано, прежде всего, с рефлексией, целеполаганием, планированием и эмоционально-волевой сферой человека. Самовыражение коррелирует с креативным развитием, с качеством продуктов творчества личности. Самоутверждение зависит от способности утвердиться в социуме, добиться признания, осуществлять профессиональный рост, с умением отстаивать свои интересы и интересы своего коллектива (семья, работа, народ, государство). Резюмируя сказанное, можно констатировать, что синергетика рассматривает человека как сложный самоорганизующийся организм, находящийся в обстановке системно-целостного единства. Такое понимание дает основание изменить трактовку процесса образования: процедура обучения, способ связи обучаемого и обучающего, ученика и учителя – это не перекладывание знаний из одной головы в другую, не вещание, просвещение и преподнесение готовых истин. Это нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи. С этой точки зрения, синергетический подход может быть рассмотрен как один из методологических ориентиров при определении содержательной характеристики векторно-контекстуального подхода.

Векторно-контекстуальный подход (А.А.Вербицкий, А.Г. Маджуга, И.А. Синицина, В.А. Ясвин и др.) – это интегративный подход, устанавливающий соотношение между феноменами «вектор», показывающего направление действия силы и «контекст», локализирующего события или процессы в пространстве и времени. В рамках данного подхода развитие определяется взаимодействием среды, многочисленных социальных, психологических и исторических факторов. При этом, в процессе определения индивидуальной траектории в развитии личности особую роль играют контексты: телесный, психологический, духовный, социокультурный. В целом, контекст – это способ обозначения для некоторой совокупности интерпретационных психических «механизмов» (как когнитивных, так и эмоциональных), которые привлекаются для построения репрезентации того или иного объекта. Итак, векторно-контекстуальный подход дает возможность представить структуру любой феноменологической категории, имеющей отношение к целостному развитию человека.

В ракурсе этого подхода, категория «вектор» выступает как элемент психологического пространства личности, обладающий направлением и дихотомическими проявлениями – нарастанием или деструкцией. Рассмотрим особенности принципов, которые являются ведущими при реализации векторно-контекстуального подхода.

Принцип психолого-педагогического обеспечения личностно – смыслового включения субъекта в различные образовательные и кросс-культурные контексты – «предполагает мобилизацию всего потенциала активности обучающегося – от уровня восприятия до уровня мышления, действий и поступков по принятию индивидуальных и/или совместных решений, ориентированных на его ценностно-смысловую сферу» [1, с. 40].

Принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (А.А. Вербицкий) направлен на развитие не только мыслительных, но прежде всего деловых и социально-нравственных его качеств, оздоровление человеческих отношений, сохранение внутренней целостности человека. Основанием для введения этого принципа в теорию контекстного обучения явилось фундаментальное положение Л.С. Выготского о том, что любая высшая психическая функция развивается у человека посредством присвоения культуры, представленной в знаковой форме, через общение и диалог с другими людьми.

Принцип контекстуального познания выражается в формировании контекстуальных условий, при выполнении которых выявляются закономерности, скрытые, внутренние связи и отношения, содействующие развитию и саморазвитию личности, способной создавать свое персональное пространство, благоприятную среду обитания.

Принцип возможности познания внутреннего мира личности предполагает включение в процесс обучения, воспитания и развития личности психолого-педагогических средств, направленных на самопознание, актуализацию личностного ресурса и оценку обучающимися своих действий и поступков в ситуациях альтернативного выбора, готовность личности к самодетерминации.

Принцип векторного моделирования предполагает построение системы координат, в которых учитывается основные компоненты-вектора, характеризующие исследуемый феномен, а также контексты и уровни само-идентификации, позволяющие определить направленность основных компонентов – векторов.

Принцип опосредованного воздействия – его основной целью является формирование у человека определенных идеологических (социальных) идей, взглядов, представлений, убеждений, самостоятельного исследовательского поведения, одновременно вызывая у них положительные или отрицательные эмоции, чувства, изменение мотивации.

Принцип холизма ориентирует на целостное изучение и обучение личности (эмоциональное, эстетическое, творческое, физическое и т.д.). Принцип холизма обеспечивает свободу выбора содержания образования с целью удовлетворения образовательных, духовных, культурных и жизненных потребностей личности, гуманное отношение к развивающейся личности, становление её индивидуальности и возможности самореализации в культурно-образовательном пространстве.

Принцип здоровьесозидания и культуротворчества предполагает актуализацию внутриличностных ресурсов человека, формирование адекватных психосенсорных возможностей субъектов образовательного процесса и стратегии их поведения и деятельности в соответствии с социокультурными контекстами и различными формами отношения к своему здоровью. В данном контексте, культура способна открывать, объективировать свое внутреннее, виртуаль-

но реальное содержание, свой потенциал и тем самым обеспечивать саморазвертывание общества.

Принцип виртуального сращивания предполагает объединение онтологически независимых друг от друга уровней самоидентификации с учетом контекста, в котором осуществляется тот или иной процесс, интеграцию различных контекстов и образование единого контекстуального поля, где собственно человеческое существование не подвергается деформации.

Таким образом, векторно-контекстуальный подход, определяя соотношение между феноменами «вектор» и «контекст», обеспечивает условия для возникновения открытого рефлексивного диалогического пространства в образовательной среде, объединяющей субъектов общения и формирующей у них навыки конструктивного взаимодействия.

Библиографический список

1. *Вербицкий А. А.* Принципы контекстного облучения в иноязычной подготовке юриста // Высшее образование сегодня. – 2010. – №2. – С. 37–41.
2. *Мануйлов Ю. С.* Средовой подход в воспитании // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36–41.
3. Синергетическая философия истории: коллективная монография. – Санкт-Петербург: Северный колледж, 2009. – 313 с.
4. *Степин В. С.* Теоретическое знание. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 744 с.
5. *Сулима И. И.* Средовой подход как методология научно-педагогического исследования [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <http://www.ni-centr.ru> (дата обращения 05.09.2013.)
6. *Украинцев Б. С.* Проблема активности отображения // Вопросы философии. – 1972. – №11. – С. 80–83.

Магомедова Заграт Расуловна

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры теоретических основ и технологий начального языкового образования Дагестанского государственного педагогического университета, hajiyav@gmail.com, Махачкала Республика Дагестан

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ НОРМАТИВНОГО ПРОИЗНОШЕНИЯ СЛОВ СО СТЕЧЕНИЕМ СОГЛАСНЫХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ

Аннотация. В статье актуализируется значимость использования аудиовизуальных средств в повышении эффективности выработки навыков нормативного произношения слов со стечением согласных в начальных классах аварской школы. Анализируются причины трудностей и типы ошибок в произношении слов с сочетаниями согласных. Разработана система преодоления интерференции при обучении правильному произношению слов со стечением согласных с помощью аудиовизуальных средств. Предложены экспериментально проверенные методы и приёмы проведения фонетико-орфоэпической работы по формированию навыков правильного произношения слов со стечением согласных.

Ключевые слова: двуязычие, интерференция, сочетания согласных, аудиовизуальные средства, орфоэпические таблицы, фонологический слух.

Magomedova Zagrat Rasulovna

Candidate of pedagogical sciences, professor of the pulpit of theoretical basics and technology of the initial lingual education of DSPU, hajiyav@gmail.com, Makhachkala, Republic of Dagestan

THE FORMATION OF REGULATORY PRONUNCIATION SKILLS OF WORDS WITH JOINT CONSONANTS WITH THE USE OF AUDIOVISUAL MEANS OF EDUCATION

Abstract. There is developed a system for overcoming interference in teaching to the correct pronunciation of words with joint consonants using audiovisual means of education.

Keywords: bilingualism, interference, joint consonants, audio-visual means of education, table of pronunciation, phonological hearing.

К числу наиболее устойчивых относятся ошибки при произнесении слов со стечением двух и более согласных в начале, середине и конце слова. Очень часто учащиеся-аварцы «облегчают» произношение слов путём вставки дополнительного гласного перед сочетанием согласных внутри или после их группы. Например, вместо *школа* – [ишкола], *птица* – [питица], *стена* – [истена], *прочный* – [порочный], *шкаф* – [ишкап], *завтра* – [завтара], *танк* – [танка] и т.д.

В связи с отсутствием произносительного минимума для начальных классов дагестанской школы нами был произведён анализ толкового словаря русского языка для учащихся национальных школ [1]. В процессе анализа определялась частотность употребления слов со стечением согласных.

Словарь содержит около 3500 наиболее

употребительных слов русского литературного языка, включая производные. Это наиболее необходимые для активного общения в различных условиях повседневной жизни.

В словаре имеется 1472 слова со стечением согласных. Из них в начале 365 слов, в середине – 972 слова, в конце – 135 слов, что составляет около 43% всех слов словаря. В них содержатся сочетания из двух, трёх, четырёх, даже из пяти согласных, например, *класс, близко, здравствуй, бодрствовать* и т.д.

Известно, что в начальных классах формирование и развитие речи начинается с усвоения отдельных слов и типовых предложений. Согласно действующей программе [4], учащиеся 1 класса должны усвоить 650 слов, в том числе 233 со стечением согласных (например, *дверь, стол, стул, стекло, хлеб, твой, брюки, вставать*).

Во 2 классе для активного усвоения предусматривается 700 слов, из них 361 со стечением согласных: *бросить, внук, встреча, второй, вчера, глубокий, гнездо, дневник, завтрак* и др.

В лексическом минимуме 3 класса 750 слов, из которых 421 слово со стечением согласных: *вспомнить, скворец, взрослый, вдвоём, включить, вслух, крупный, средний, хвалить* и др.

В 4 классе для активного усвоения предусматривается 800 слов, из них 472 со стечением согласных: *благодарить, бутерброд, вдали, внимание, вскакивать, всякий, протой, столовая, список, стрелка* и др.

Анализ толкового словаря [1] и словаря-минимума для активного усвоения учащимися начальных классов [4] показал высокую частотность слов со стечением согласных звуков.

Фонетической системе аварского языка нехарактерно стечение согласных, особенно в начале слова. Русские слова со стечением согласных авароязычными учащимися произносятся со вставкой гласного звука между или перед согласными: вместо *школа* – [ушкул, ишкол], вместо *клуб* – [кулуб], вместо *брюки* – [бурюки] и др. В аварском языке возможно только сочетание двух согласных в начале слова *кв, члв, цлв*: *квер* – «рука», *цлва* – «звезда», *кварчла* – «молоток», *члвадан* – «развалины» и в середине слова на стыке слогов, например, *парчи* – «кувшин», *гьунцльи* – «сладость», *мутлцльи* – «покорность», *мухбир* – «корреспондент», и т.д.

Высокая частотность слов со стечением согласных звуков, трудности, связанные с их произношением учащимися, распространённость и устойчивость ошибок – всё это требует особого внимания к выработке у учащихся твёрдых орфоэпических навыков в ходе работы со словами данной категории, а также пересмотра видов работ по выработке навыков правильного произношения слов со стечением согласных с использованием аудиовизуальных средств (АВС).

Экспериментальное обучение показало, что необходимо проводить упражнения для выработки навыка *слитного произношения единым потоком воздуха двух или более согласных при одном гласном звуке*. Причём целесообразно произносить слоги с постепенным наращиванием в них согласных. Например, произношению слова *стул* предшествует работа над слогами *ту, сту – стул*; произношению слова *встреча* – *ре, тре,*

стре, встре – встреча; произношению слова *строить* – *ро, тро, стро – строить*; произношению слова *вдруг* – *ру, дру, друг, вдруг*.

Обучение произношению слов, имеющих стечение согласных в конце слова, проводилось аналогичными приёмами – путём произнесения слогов *с наращением согласных*. Например, *кус – куст, вер – верх, шар – шарф, вол – волк*.

Такие упражнения сопровождались звуко-буквенным анализом, прослушиванием аудиозаписи слогов и слов, произносимых как учителем (в качестве образца), так и учащимися (для сравнения произношения).

Преимущество предлагаемых нами приёмов подтверждают данные экспериментального обучения. В экспериментальных классах навыки правильного произношения слов со стечением согласных формировались у всех учащихся в течение 2-4 уроков. В контрольных классах формирование этих же навыков протекало на 7-8 уроках.

При правильной организации обучения с использованием средств звуко-зрительной наглядности основная масса учеников сравнительно быстро преодолевает трудности, которые обычно встречаются на начальном этапе, и усваивает правильное русское произношение. Если отдельные ученики, испытывают затруднения в освоении того или иного звука, то учителю приходится работать с ними до или после урока в течение 5–8 минут. Таким образом, преодолеваются трудности в произношении, и ученики начинают произносить тот или иной звук правильно.

Отработку орфоэпических навыков следует проводить постепенно и систематически. При этом необходимо замечать у учащихся малейшие неправильности произношения и работать над их исправлением с привлечением АВС. Ошибки в произношении, допущенные учеником, должны быть исправлены сразу.

Наблюдения показали, что одна из основных причин трудностей в обучении учащихся правильному русскому произношению в начальных классах аварской школы кроется в том, что в родном языке ударение проявляется не так четко, как в русском.

В процессе проведения фонетико-орфоэпической работы с использованием аудиозаписи не следует пренебрегать и традиционными методами: имитация, артикуляция, сравнение-сопоставление. В качестве образца для подражания и артикулирования подготавливаются звукозаписи с начитан-

ными текстами, предложениями и слогами. В целом должны быть разработаны система использования аудиовизуальных средств и теснейшим образом примыкающее к ней содержание обучения орфоэпии с учетом имеющихся в традиционной методике приемов, а также особенностей русского и аварского языков. Эта работа включает несколько этапов:

– *первый* этап определение трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся при обучении произношению;

– *второй* – подбор материала для орфоэпических упражнений и других видов работ;

– *третий этап* – подготовка на флеш-карте аудиозаписи или диска с упражнениями для использования на уроке.

– *четвёртый* – проведение упражнений для выработки первоначальных умений и навыков правильного произношения, то есть для развития фонологического слуха.

Орфоэпическую работу следует начинать с заданий на имитацию. Имитация является, как известно, одним из основных методов обучения учащихся правильному произношению [2], и именно с его помощью можно выработать фонологический слух у детей для дифференциации звуков русского языка. Так как имитация представляет собой простое подражание, нужно стараться, чтобы произношение учителя было безупречным.

Технология проведения этой работы: включается аудиозапись слова с трудным звуком, а учащиеся слушают, затем повторяют его. Учитель следит за их произношением и исправляет ошибки. Наиболее сложные слова диктор и вслед за ним учащиеся произносят по слогам. С целью ускорения выработки навыков правильного произношения обеспечивается и зрительная поддержка с использованием интерактивной доски и проектора. При их отсутствии на доске делается запись с использованием цветных мелков: ударный слог выделяется красным цветом, предупредительный – зеленым, заударный – синим. Опытное обучение показало, что в целях экономии времени запись лучше сделать предварительно или подготовить слайды и таблицу-плакат. Этот приём называется приёмом *проговаривания с визуальной опорой*.

– *пятый* – проведение упражнений по развитию и совершенствованию умений и навыков правильного произношения.

После проговаривания слова сначала по слогам, а затем и целиком, дети составляют с

ним словосочетания и предложения. То есть проводятся упражнения на *артикулирование и употребление* слова в речи. При этом предусматривается работа над артикуляцией сочетаний согласных и отдельных звуков.

Экспериментальная проверка *видов упражнений*, помогающих развивать гибкость артикуляционного аппарата, позволяет выделить в качестве наиболее эффективных следующие:

а) упражнения в громкости произношения с использованием АВС: например, произносятся слова бежать – вбежать – сбежать, бежать – вбежать – сбежать и т.д. то усиливая голос почти до крика, то ослабляя его до шепота;

б) упражнения в темпе произношения: те же слова произносятся медленно, всё убыстряя темп;

в) упражнения в произношении трудных звукосочетаний. С этой целью используются скороговорки, чистоговорки, которые вслед за диктором нужно проговорить быстро, как можно быстрее, обычно по несколько раз подряд (3 раза).

– *шестой* включает работу по проверке сформированности произносительных умений и навыков.

Результаты апробации нашей работы по формированию навыков правильного произношения слов со стечением согласных с помощью АВС показали, что уровень их сформированности у учащихся экспериментальных классов выше на 15-17%, чем у учащихся контрольных классов. Предлагаемая методика получила одобрение у учителей-практиков и может быть использована в ходе обучения учащихся орфоэпическим нормам русского языка.

Библиографический список

1. Бирюков В. Г., Ветвицкий В. Г. Толковый словарь русского языка. – Л.: Просвещение ЛО, 1982. – 382 с.
2. Бойцова А. Ф. Обучение русскому произношению в нерусской школе. – М.: Просвещение, 1960. – 210 с.
3. Полукеева Е. В. Педагогическая диагностика развития у студентов умений профессионально-иноязычной деятельности // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 5. – С 75–83.
4. Программа по русскому языку для начальных классов дагестанской национальной школы. – Махачкала: Изд-во НИИ педагогики, 2009. – 124 с.
5. Суховой Е. А., Тум Е. А. Компетентностный подход в преподавании дисциплины «Деловой русский язык» студентам-нефилологам // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 8 – С.136–140.

УДК 37.0

Шишарина Наталья Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования», nshisharina@yandex.ru, Иркутск

ИННОВАЦИИ В ВОСПИТАНИИ: ХАРАКТЕРИСТИКА КРИТЕРИЕВ, ПРИЗНАКОВ, УСЛОВИЙ

Аннотация. В статье обоснована актуальность инноваций в воспитании с современных позиций, раскрыта сущность инноваций, описываются функции и обоснованы их виды. Дано понимание категории «инновации в воспитании», которые рассматриваются как конечный результат инновационной деятельности, реализованной в виде нового или усовершенствованного воспитательного процесса, воспитательного продукта, воспитательной услуги. Описываются функции инноваций: канал воплощения в жизнь достижений человеческого интеллекта; расширяется круг производимых услуг, улучшается их качество; вовлекаются в новые производительные силы; концентрация инноваций в той или иной сфере помогает привести структуру воспроизводства. Автор раскрывает критерии инноваций в воспитании.

Ключевые слова: инновация; инновации в воспитании; сущность и характеристика инноваций в воспитании.

Shisharina Natalia Victorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of pedagogical Eastern-Siberian State Academy of Education, nshisharina@yandex.ru, Irkutsk

INNOVATIONS IN UPBRINGING: DESCRIPTION CRITERIA, SIGNS, CONDITIONS

Abstract: In article the relevance of innovations in upbringing is proved from the modern positions, the essence of innovations is opened, functions are described and their types are proved. It's given the clear understanding of the category «innovations in upbringing» which are considered as the end result of the innovative activity realized in the form of a new or advanced educational process, an educational product, an educational service. The Functions of innovations are described: the embodiment channel in life of human intelligence achievements; the circle of made services extends, improves their quality; they are involved in new productive forces; the concentration of innovations helps to give reproduction structure in this or that sphere. The author opens 3 criteria innovations in upbringing.

Keywords: an innovation; innovations in upbringing; essence, description of innovations in upbringing.

Изменения, происходящие в окружающем мире, оказывают значительное влияние на систему образования и деятельность образовательных организаций. Эти перемены в значительной степени меняют их положение относительно конкурентов, а инновации становятся одним из наиболее важных направлений деятельности, при помощи которого можно поддерживать и расширять свои позиции на образовательном рынке [3, с. 2]. Целью нашей статьи является сущ-

ностное раскрытие феномена инноваций в воспитании, и попытка их характеристики в возможных проекциях. Это необходимо осуществить для того, чтобы понять процесс возникновения, становления и развития инноваций, что в конечном итоге позволит теоретикам и практикам четче обозначить их смысл, предназначение, востребованность в современном меняющемся образовательном пространстве. Сегодня под воспитанием в общеобразовательной организации все

больше понимается создание условий для развития личности ребенка, его духовно-нравственного становления и подготовки к жизненному самоопределению, содействия процессу взаимодействия педагогов, родителей и обучающихся в целях эффективного решения общих задач [7]. Мы полагаем, что одним из важных условий для развития личности ребенка будет служить инновационный характер воспитания, а точнее – инновации в воспитании.

Сегодня все больше принято говорить и писать об инновациях в образовании, не выделяя в особую проблематику инновации в воспитании. Актуальность и фундированность данной проблемы определяется различными факторами, среди которых:

- активная образовательная конкуренция;
- постоянное стремление к усовершенствованию существующей воспитательной системы, устранение противоречий между реальным и желаемым состояниями;
- проблема определения потенциала инноваций в сфере воспитания, их перспективность для личности и общества;
- неудовлетворенность собственной системой образования и воспитания, свойственная современным государствам;
- поиск оригинальных форм взаимодействия государства, образования, науки и бизнеса в целях решения общих задач воспитания;
- социальный заказ – вызовы научно-педагогической общественности.

Однако вопрос, связанный с пониманием инноваций в области воспитания, их отбором и использованием, Н. Л. Селиванова выделяет особо и считает, что, к сожалению, «сейчас нельзя констатировать наличия полномасштабного анализа ... имеющихся и появляющихся инноваций в сфере воспитания...» [9, с. 8]. Феномен инноваций в воспитании, исследованный недостаточно с точки зрения его становления и развития в истории, предстает непонятной и неактуальной категорией. Это усугубляется еще и парадигмальной ориентацией образования (ФГОС общего образования) на процессы обучения нежеле на вопросы воспитания с точки зрения их необходимости для общества XXI века и самого человека, его социализации в современном мире. Присоединяясь к представлению о воспитании

как управлении процессом формирования и развития личности через создание благоприятных условий» [4; 15], разделяемому в научной школе Л. И. Новиковой и ее последователей (А. В. Мудрик, Н. Л. Селиванова, С. Д. Поляков и др.), предположим, что в систему создания благоприятных условий, в том числе и для успешного социального воспитания, можно отнести создание, развитие, реализацию и получение продуктивного результата инноваций.

Практический контекст определения роли инноваций в воспитании как ресурса успешной социализации личности мы видим в реализации на практике сути новых ФГОС, где под результатом образования (воспитание, обучение, развитие, успешная социализация) понимается не только знание по конкретным дисциплинам, но и умение применять их в повседневной жизни, использовать в нестандартных ситуациях для решения сложных жизненных задач. Воспитаннику необходимо обладать целостным социально-ориентированным взглядом на мир в его единстве и разнообразии природы, народов, культур, религий. Такое представление, с нашей точки зрения возможно лишь в результате активного использования инноваций в воспитании основанных на широком использовании активных и интерактивных форм и технологий взаимодействия; инновационных образовательных альянсов; технологии модерации; технологии эффективной коммуникации; технологии деятельностной педагогики; технологии обогащающего воспитания.

В основе описания сущности современного понимания категории «инновации в воспитании» находятся концепции инновационного менеджмента [3]. По мнению И. Шумпетера неравномерное развитие экономики (за поступательным движением следует возвратное и лишь после него вновь возобновляется поступательное движение) связано с появлением предпринимателя-новатора. В нашем случае, мы можем говорить о появлении воспитателя-новатора, обладающего инновационным мышлением, лидерскими качествами, способного на такой самоменеджмент, в результате которого и образуются инновации в воспитании. Двигателем прогресса в форме циклического движения является не всякая инновация

в воспитании, а лишь та, которая вводит принципиально новые методики, техники, приемы, средства, формы и технологии воспитательного процесса.

С точки зрения онтологии и эпистемологии, следует разграничивать такие понятия как «инновация в воспитании» и «реформы в воспитании».

Инновация в воспитании – это нововведение, которое организуется и проводится самими работниками системы образования, а реформы в воспитании – это нововведение, которое организуется и проводится государственной властью. Дефиниции данных категорий вполне очевидны и в этом состоит принципиальный подход и научный интерес к работе над проблемой историко-методологического анализа становления и развития социально-педагогического образа инноваций в воспитании как гуманистического и социального феномена.

Феномен «инновации в воспитании» представляет собой *новую (обновленную или улучшенную) социо-культурную долгосрочную инициативу, способствующую процессу приращения и обогащения нравственно-этических, социальных ценностей человеком, как достояние самой личности и развитие на этой основе практических (в том числе творческих) жизненно-ориентированных компетенций через новые способы организации и самоорганизации инновационной деятельности. Это творчески-социальная среда, пространство по «производству» нового: воспитательного процесса; воспитательной услуги; воспитательного продукта (как индивидуального, так и коллективного); воспитательной технологии.*

Под «инновацией в воспитании» *в широком смысле* мы будем понимать обновление педагогического процесса или воспитатель-

ных услуг, воспитательных продуктов на основе внедрения достижений науки, технологии; закономерный, объективный процесс совершенствования образовательного процесса. В узком смысле «инновация в воспитании» есть процесс создания, диффузии и использования новшеств в сфере воспитательной деятельности. По своей природе «инновация в воспитании» есть конечный результат инновационной деятельности, реализованной в виде нового или усовершенствованного воспитательного процесса, продукта или услуги, используемых в практической педагогической деятельности.

В Программе развития воспитательной компоненты [7] особо отмечается проблема повышения качества воспитания. На наш взгляд оно не может быть эффективно достигнуто без инноваций. Данная программа служит определенным актуальным ориентиром при разработке инновационного подхода к воспитательной компоненте. Новизна представленного нами понимания инноваций состоит в том, что мы выделяем основополагающие внешние критерии инноваций в воспитании: инновационность, продуктивность и эффективность. Данные триада критериев представлена в таблице.

Критерий 1. Инновационность. Методологические позиции в отношении сущности понятия *инновационность* выявляется в работах ряда современных авторов (Б. Твис, Ф. Никсон и др.), которые считают, что инновация – это товар, появляющийся в результате научно-технических предпосылок. Соответственно, он должен иметь две стороны: научно-техническую (качественную) новизну и рыночную востребованность. Под инновационностью понимают научно-технологическую новизну, востребованность, улучшение, обновление, в данном

Таблица – Характеристика критериев, признаков, условий инноваций в воспитании

инновации в воспитании	характеристика		
	Критерий инновации в воспитании	Признак, его проявления	Условие его осуществления
	Инновационность	1. Новизна, улучшение, обновление	1. Инновационный процесс
	Продуктивность	2. Услуга, продукт, процесс	2. Практическая творческая результативная деятельность
Эффективность	3. Конкуренция	3. Дополнительные конкурентные преимущества и ресурсы	

случае воспитательного продукта, при этом новизна данного продукта присваивается участниками воспитательного процесса. В свою очередь инновационность реализуется через инновационный процесс, который можно представить как последовательную цепь событий, в ходе которых инновация вызревает от научных идей до конкретных новых продуктов, технологий или услуг и распространяется при практическом использовании.

Критерий 2. Продуктивность. Результат, при котором плодотворно создаются полезные ценности, в нашем случае воспитательные ценности. Результатом такой продуктивности в воспитании могут быть: инновация-процесс, инновация-продукт и инновация-услуга. Инновация-процесс – это технологическое и управленческое усовершенствование или создание принципиально нового процесса, повышающее эффективность и качество нового или существующего образовательного процесса (например: *процесс реализации инновационного проекта в воспитании*); инновация-продукт – новшество, имеющее физическую форму готового принципиально нового или усовершенствованного продукта, которое выходит в этой форме за пределы образовательной организации (например: *технология обогащающего воспитания*); инновация-услуга – комплексное взаимодействие, деятельность, направленная на передачу знаний, умений и навыков общеобразовательного, профессионального характера потребителю, с целью удовлетворения и развития личных, групповых и общественных потребностей (например: форма – *творческая сессия обогащающего воспитания*).

Критерий 3. Эффективность – отношение полезного результата к затратам, ресурсам. В воспитании критерием эффективности может служить:

- создание наибольших ценностей для участников образовательных отношений;
- возможность для самореализации и личностного роста;
- получение морального эффекта;
- формирование навыков социальной адаптации и самореализации.

Эффективность тесно связана с конкуренцией, которая понимается как действия, направленные на привлечение к своей про-

дукции потребителей; также действия покупателей, направленные на получение продукта, который находится в ограниченном предложении [3]. Конкуренция осуществляется через дополнительные конкурентные преимущества и ресурсы. Так, в Программе воспитательной компоненты особое внимание уделено ресурсам и особенно – человеческому ресурсу, условиям его эффективного осуществления. Такой процесс возможен при создании как внешней, так и внутренней инновационной среды для воспитательной компоненты.

Выделенные нами критерии следует рассматривать как внешнюю среду воспитательной компоненты. Тогда как признаки проявления и условия существования критерия (таблица) следует считать внутренней средой воспитательной компоненты. Соотношение внешней и внутренней социокультурной среды воспитательной компоненты будет составлять специфику и теоретическую платформу модели инноваций в воспитании в каждом конкретном случае.

Именно такая инновационная среда воспитательной компоненты, будет способствовать развитию дополнительных условий для успешной социализации учащихся. В этом случае целями инноваций в воспитании будут являться:

- качественная интеграция воспитания и обучения;
- развитие предприимчивости, творчества, креативности и таланта у детей;
- становления инновационного мышления и способа деятельности;
- приобретения инновационного иммунитета;
- способом инновационного проектирования и др.

Профессор Т.А. Ромм отмечает в своих работах, что воспитание, будучи частью социальной реальности, пребывает в ситуации неопределенности, и это находит свое выражение в изменении функций воспитания, появлении новых субъектов воспитательной деятельности (церковь, субкультурные организации), изменении стратегии и тактики решения воспитательных задач традиционных субъектов (школа, семья) [8]. Инновации в воспитании так же пребывают в состоянии неопределенности, что можно считать, в определенном смысле их «точкой бифурка-

ции», которая и придает импульс развитию и креативности инноваций в воспитании.

Таким образом, попытка изучения актуальной темы «инновации в воспитании», показала, что этот вопрос слабо исследован и освещен в научной литературе, что создает затруднения в ее изучении, но вместе с тем, такая ситуация создает исследовательское поле новизны, что позволяет нам продолжить научные изыскания в этом направлении.

Библиографический список

1. Закон об образовании в РФ. [Электронный ресурс]. Дата обновления: 05.05.2013. – URL: <http://минобрнауки.рф>. (дата обращения: 05.05.2013).
2. Инновации в образовании. Журнал. [Электронный ресурс]. Дата обновления: 21.03.2013. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-26.htm>. (дата обращения: 21.03.2013).
3. Инновационный менеджмент: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Менеджмент», специальностям экономики и управления (080100) / под ред. С.Д. Ильенковой. – 3-е изд., перераб. И доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2007. – 335 с.
4. Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Вос-

питание! Теория и практика школьных воспитательных систем. Педагогическое общество России, – М., 2006. – 160 с.

5. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года. [Электронный ресурс]. Дата обновления: 20.01.2013. – URL: <http://www.ifap.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf>. (дата обращения 20.01.2013).

6. Поляков С. Д. Проблемы и перспективы социального воспитания: футурологические тезисы // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №2. – С. 21–25.

7. Программа развития воспитательной компоненты. [Электронный ресурс]. Дата обновления: 23.05.13. – URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 12.01.14).

8. Ромм Т. А. Стандартизация воспитания в высшем профессиональном педагогическом образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №5. – С. 89–93.

9. Селиванова Н. Л. Направления перспективных разработок в сфере воспитания // Психолого-педагогические и социальные проблемы гуманизации пространства детства: сб. науч.-метод. матер. Вып. II. – М.: АНО «ЦНПРО», 2012. – С. 8–13.

10. Сидоркин А. М. Социальное воспитание в гонке образований // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №2. – С. 16–20.

Казакова Лариса Александровна

Кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова, LIDA-MILA_25@RAMBLER.RU, г. Ульяновск

СОДЕРЖАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ВОСПИТАНИЯ: ВАРИАТИВНЫЙ ПОДХОД*

Аннотация. Целью настоящей статьи явилось изучение феномена инклюзивного образования и его разновидности, инклюзивного воспитания, в современных российских условиях. Сущностью инклюзивного образования является гармоничное взаимодействие здоровых людей и людей с ограниченными возможностями здоровья, приобретение опыта социальных отношений, формирование полезных для всех социальных навыков, включение активных процессов личностного саморазвития при совместном взаимодействии в общении, игре, спорте, учении, предметно-практической и духовно-практической деятельности. Инклюзивное воспитание – это целенаправленная социализация детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в рамках инклюзивной среды на основе принципов гуманистического воспитания, характеризующаяся вариативностью содержания за счёт использования ценностной и социокультурной парадигм воспитания или их сочетания; разнообразной наполняемости содержания инклюзивного воспитания в зависимости от возрастных, половых, индивидуально-личностных и групповых потребностей и запросов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивное воспитание, дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья, вариативный подход, средовый подход.

Kazakova Larisa Alexandrovna

Candidate of Biological Sciences, Assistant Professor of the Department of Pedagogy at Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N.Ulyanov, LIDA-MILA_25@RAMBLER.RU, Ulyanovsk

CONTENT OF INCLUSIVE UPBRINGING: VARIABLE APPROACH**

Abstract. The purpose of the present article was studying a phenomenon of inclusive education and its version of inclusive education in modern Russian conditions. The Essence of inclusive education is harmonious interaction of healthy people and people with limited opportunities of health, acquisition of experience of the social relations, formation useful to all social skills, inclusion of active processes of personal self-development at joint interaction in communication, game, sports, the doctrine, subject and practical and spiritual practical activities. Inclusive education is a purposeful socialization of children and teenagers with limited opportunities of health within the inclusive environment on the basis of the principles of the humanistic education, being characterized variability of the contents at the expense of use of valuable and sociocultural paradigms of education or their combination; various fullness of the content of inclusive education depending on age, sexual, individual and personal and group requirements and inquiries.

Keywords: inclusive education, inclusive upbringing, children and teenagers with limited opportunities of health, variable approach, environmental approach.

* Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект №12-36-01274a2 «Инклюзивное образование детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья»)

** The work was accomplished due to the financial support of Russian Humanitarian Scientific Fund (project № 12-36-01274a2b “Inclusive Education of Children and Adolescents with Health Disabilities”)

В Российской Федерации и в других странах мира образование как социальный институт в последние два десятилетия претерпевает множество изменений, которые обусловлены социальными, культурными, политическими и экономическими детерминантами. Наиболее значимыми изменениями, на наш взгляд, являются диверсификация и демократизация общемировой образовательной системы, что позволяет образованию как социальному институту развиваться «в ногу со временем», быть актуальным, своевременным, полезным для человека в быстро меняющихся условиях жизнедеятельности. Одним из проявлений демократизации и диверсификации образования можно считать формирование и развитие общемировой системы инклюзивного образования.

Инклюзивное образование, т.е. совместное обучение и воспитание здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, появилось в странах Западной Европы и США после Второй Мировой Войны, а точнее в 1950-е – 1960-е годы, в России оно начало развиваться в последнее десятилетие XX века.

В настоящее время в научном сообществе инклюзивное образование принято рассматривать в качестве объекта научного исследования на теоретическом и эмпирическом уровнях, как социальную реальность и социальную практику.

Согласно закону Российской Федерации «Об образовании в РФ» (от 29 декабря 2012 года), под инклюзивным образованием понимают «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [6].

В зарубежных исследованиях инклюзивное образование трактуется, во-первых, как «обучение детей со специальными образовательными потребностями совместно с типично развивающимися сверстниками в естественной окружающей среде» [10]; во-вторых, как «включение всех учеников соответствующего возраста в коллектив безотносительно учета их интеллектуальных, физических, сенсорных различий с равными правами для освоения культурных ценностей общества в общеобразовательном классе» [Там же]; в-третьих, в рамках инклюзии

выделяют физическую интеграцию (совместное пребывание в одной классной комнате здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), социальную интеграцию (взаимоотношения детей с ограниченными возможностями здоровья со здоровыми сверстниками и взрослыми), учебную интеграцию (совместное обучение здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья на основе учета их особенностей) [12].

В российских исследованиях делается акцент на рассмотрении инклюзивного образования как формы реализации социальной инклюзии и создании специальных равноценных условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном классе [6].

С нашей точки зрения, можно дать следующее определение понятию «инклюзивное образование»: это равноправное и равноценное взаимодействие детей с ограниченными возможностями здоровья с их здоровыми сверстниками с целью их полноценного психофизического, личностного и социального развития в условиях открытого образовательного пространства.

Сущностью инклюзивного образования является гармоничное взаимодействие здоровых людей и людей с ограниченными возможностями здоровья, приобретение опыта социальных отношений, формирование полезных для всех социальных навыков, включение активных процессов личностного саморазвития.

Разновидностью инклюзивного образования является инклюзивное воспитание, которое можно определить как целенаправленную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках инклюзивной среды на основе принципов гуманистического воспитания.

Инклюзивное воспитание характеризуется целенаправленным изменением как человека с ограниченными возможностями здоровья, так и его здоровых сверстников при совместном взаимодействии в общении, игре, спорте, учении, предметно-практической и духовно-практической деятельности на основе формирования общих ценностей и ценностных ориентаций, поведенческих установок, нравственных норм и правил жизнедеятельности.

Являясь сторонниками концепции социализации и социального воспитания [8], мы рассматриваем инклюзивное воспитание как подвид социального воспитания, осуществляемого в специально созданной совместной обогащенной воспитательной среде, учитывающей индивидуальные личностные особенности и потребности как детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, так и их здоровых сверстников. Обоснуем свою позицию. Инклюзивное воспитание является подвидом социального воспитания, т.к. осуществляется в социуме (в специально созданной воспитательной среде – воспитательной организации) на объединяющей всех основе при условии адаптации учебного заведения под запросы и потребности воспитанника с ограниченными возможностями здоровья. В качестве примера воспитательных организаций, реализующих инклюзивную воспитательную модель, можно назвать общеобразовательные школы, учреждения дополнительного образования, учреждения культуры (библиотеки, музеи и др.), социально-реабилитационные центры.

Целью как социального воспитания, так и его подвида, инклюзивного воспитания, детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья является предупреждение проявлений у них социально-личностной недостаточности и формирование готовности и способности к относительно независимой жизни.

Результатом и показателем эффективности социального, и в том числе инклюзивного, воспитания, по нашему мнению, является человек с ограниченными возможностями, принимающий и транслирующий культуру общества, ценности и нормы, принятые в нём, а также независимый, самостоятельный, целеустремлённый, обладающий способностью к личностному саморазвитию, имеющий собственное мнение и активно меняющийся на пути собственного развития.

Вариативный подход зародился в естественных науках в конце XIX начале XX столетий. В гуманитарных науках, в том числе в педагогике и психологии, он начал широко использоваться в 70–80-е годы XX века, когда в научный обиход были введены такие понятия, как «принцип вариативности», «вариативность образования», «вариативность содержания образования».

В социальной педагогике принцип вариативности стал использовать А.В. Мудрик, описав вариативность социального воспитания в современных обществах через многообразие и мобильность как потребностей и интересов личности, так и потребностей общества. Условия для развития и духовно-ценностной ориентации человека планомерно создаются на федеральном, региональном, муниципальном и локальном уровнях: они основываются на общечеловеческих ценностях, учитывают этнические особенности и местные условия, используют имеющиеся и создают новые возможности для реализации личностного, возрастного, дифференцированного и индивидуального подходов в воспитательных организациях. Для реализации принципа вариативности социального воспитания необходимо создавать разнообразные воспитательные организации, что позволит удовлетворить интересы и потребности личности и общества. Этот принцип характеризуется использованием в процессе воспитания не однотипных, равных для всех, а различных, зависящих от индивидуальных особенностей детей и подростков, моделей воспитания.

Мы считаем, что для описания социального, и в том числе инклюзивного, воспитания следует использовать вариативный подход, т.к. он позволяет охарактеризовать вариативность содержания и форм воспитания, вариативность индивидуальных и коллективных социализационных траекторий детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья.

В рамках данной статьи заострим свое внимание на такой важной характеристике процесса воспитания, как содержание. Проанализировав философскую, педагогическую и психологическую литературу, мы выяснили, что понятие «содержание» в толковом словаре трактуется как «определяющая сторона целого, совокупность частей, элементов предмета, существующее и выражаемое в форме и неотделимое от неё».

Перенося данное определение на процесс воспитания, педагоги и психологи пришли к выводу о том, что термин «содержание воспитания» как педагогическая категория является мало изученным и дискуссионным. Единого взгляда на сущность содержания воспитания нет. Трактовки содержания вос-

питания определяются выбранной концепцией воспитания, взглядами отдельных учёных-исследователей и педагогов-практиков. Современная теория и методика воспитания представляет содержание воспитания как определённое содержание действия педагога [2]; просвещение, поиск ценностей, норм и законов жизни [6], элементы человеческой культуры [9], субъектный опыт личности [8], поиск нравственных образцов, выработка собственных ценностей [1].

Результаты исследования [2] показывают, что содержанием воспитательной деятельности педагога являются «изучение ребёнка, создание условий его самореализации, саморазвития, самовоспитания; организация активной и творческой жизнедеятельности детей; педагогическое обеспечение комфортного самочувствия ребёнка, принятие его детским сообществом».

Л. М. Лузина [6] рассматривает содержание воспитания как антропологическое просвещение, имеющее концентрический характер. Вопросами для обдумывания учащимися в разном возрасте являются жизнь и смерть, успех и неуспех, бытие – небытие, благополучие – неблагополучие.

По мнению С. Д. Полякова, содержание воспитания – «это те элементы человеческой культуры, и, прежде всего ценности, в освоении и развитии которых растущими людьми заключена суть воспитания» [9], в качестве четырех ценностей, оснований воспитания рассматриваются Человек, Близкие, Отечество, Человечество.

Мы предлагаем рассматривать вариативность содержания инклюзивного воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья по следующим основаниям: использование ценностной и социокультурной парадигм воспитания или их сочетания при определении содержания инклюзивного воспитания; разнообразная наполняемость содержания инклюзивного воспитания в рамках ценностной и социокультурной парадигмы воспитания в зависимости от возрастных, половых, индивидуально-личностных и групповых потребностей и запросов; осуществление инклюзивного воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в различных воспитательных организациях также определяет вариативность содержа-

ния инклюзивного воспитания.

Мы вслед за В. А. Караковским, Л. И. Новиковой и Н. Л. Селивановой рассматриваем основным содержанием процесса воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями систему общечеловеческих ценностей [5]. Авторы системной концепции воспитания среди спектра общечеловеческих ценностей выделяют такие ценности, как «Семья», «Труд», «Знания», «Культура», «Отечество», «Земля», «Мир», «Человек», «Здоровье». Перечисленные выше ценности можно формировать у детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной воспитательной среде с использованием вариативного подхода. Так, для детей дошкольного и младшего школьного возраста будут фиксироваться одни содержательные аспекты ценностей «Человек», «Семья», «Труд», «Отечество»; а для детей подросткового возраста – другие. Для детей и подростков, страдающих различными нарушениями физического и психического развития, содержание ценности «Здоровье» будет также отличаться. Качественный набор ценностей, формируемый у каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья, будет варьироваться в зависимости от того, что ребёнок уже знает и умеет. Приведём пример содержания программы инклюзивного воспитания для ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата на основе ценностной парадигмы воспитания (Таблица 1).

Социокультурная парадигма воспитания определяет, что содержанием инклюзивного воспитания является формирование у детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья социального опыта, получение ими адекватного уровня образования и оказание им индивидуальной помощи [8]. При формировании социального опыта, получении неформального образования (просвещения) и индивидуальной помощи у каждого конкретного ребёнка и подростка с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной среде используется вариативное содержание в зависимости от возраста, половой принадлежности, уровня имеющегося социального развития и индивидуальных потребностей. Кроме того, составляя план воспитательной работы для ребенка (подростка) с ограниченными возможностя-

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

Таблица 1. – Содержание программы социального воспитания для детей и подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ценностная парадигма воспитания)

Ценность «Человек»	Ценность «Родина»	Ценность «Семья»	Ценность «Здоровье»
Индивид, личность, индивидуальность	Моя страна – моя Россия!	Я знаю свою родословную!	Здоровье не на один день, а на всю жизнь!
Мои потребности	Атрибуты государственной власти	Праздники моей семьи.	Я хочу быть здоровым и смогу им стать!
О целях и ценностях	Гордиться страной и самим собой – патриотизм	Папа, мама, я – дружная семья!	Правила безопасности при использовании природных лечебных факторов.
Как я сам себя оцениваю, и как оценивают меня другие люди	Город (деревня), в котором(ой) я родился	Я помогаю – мне помогают!	Строение и функции опорно-двигательного аппарата
Мои положительные и отрицательные черты	Памятные даты моего Отечества	Семья мне помогла обустроить дом для передвижения	Нарушения опорно-двигательного аппарата
Мои уникальные возможности (я развиваю движения)	Что хорошего я могу сделать для своей страны?	Семья занимается вместе со мной ЛФК	Возможности передвижения и действия руками и ногами при нарушениях опорно-двигательного аппарата
Человек без ограничений возможностей: общение на равных	Чем я могу быть полезным своему родному городу (деревне, селу)?		Вспомогательные средства для передвижения и действия руками и ногами при нарушениях опорно-двигательного аппарата
	Я работаю в родном городе и этим горжусь!		Лечебная физическая культура и другие методы двигательной реабилитации при нарушениях опорно-двигательного аппарата

ми здоровья в инклюзивном воспитании, педагог имеет право выбрать в качестве ведущего один из элементов (социальный опыт, неформальное образование или оказание индивидуальной помощи), а остальные два предложить на факультативной основе. Хотелось бы отметить, что в инклюзивном воспитании возможно сочетать формирование различных умений и навыков в предметно-практической, духовно-практической, спортивной, игровой сферах жизнедеятельности, учении и общении. Вариативность содержания инклюзивного воспитания характеризуется возможностью освоения определенных ценностей и навыков в зависимости от характера и степени обогащения среды. В терминологии Ю. С. Мануйлова, бедная среда – обедняет, ограниченная среда – ограничивает, обычная среда – осредняет, обогащённая среда – обогащает. Для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, используя средовый подход, необходимо создавать условия для более интенсивного насыщения воспитательной

среды важными, необходимыми, доступными элементами и средствами жизнедеятельности, способствующими их полноценному, разностороннему и гармоничному развитию в современных российских реалиях. Социокультурная парадигма воспитания позволяет формировать социальный опыт, осуществлять формальное и неформальное образование, оказывать индивидуальную помощь в учреждениях образования, культуры, социальной защиты, поэтому возможно отличие в содержании, методах и формах коррекционного и инклюзивного воспитания, проводимого в учреждениях различного типа.

Приведём пример содержания программы инклюзивного воспитания для ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата на основе социокультурной парадигмы воспитания (Таблица 2).

Таким образом, инклюзивное воспитание, являясь одним из подвидов социального воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, выполняет важные социокультурные функ-

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Таблица 2. – Содержание программы социального воспитания для детей и подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата (социокультурная парадигма воспитания)

Формирование социального опыта	Неформальное образование	Индивидуальная помощь
Труд – основа создания предметов и вещей.	Современный этикет.	Что такое возраст и нужно ли его бояться?
Самообслуживание и домашний труд	Музеи и музейные коллекции. Как организовать музей дома.	Ищем взаимопонимание вместе.
Что я знаю о морали?	Путешествие как форма знакомства с миром вокруг нас.	Как не попасть в «плохую компанию»?
Ценности светские и религиозные. Как их сочетать?	Активная независимая жизнь. Подойдёт ли она мне?	Конфликтные ситуации. Как предотвратить и разрешить.
Правила хорошего тона	Книги, которые я читаю, или немного о поэзии и прозе.	Как поладить с родителями и соседями.
Взаимодействие между людьми	В магазин – с удовольствием!	Как найти друзей.
Моя будущая профессия	Как выбрать подходящую одежду?	Как найти работу.
Как организовать свое время для учебы, для отдыха, для общения с друзьями.	Общение людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в сети Интернет. Способы виртуального знакомства.	Как научиться управлять своими эмоциями.
Олимпийские и параолимпийские игры	Люди с нарушениями опорно-двигательного аппарата в органах государственной власти.	Как преодолеть страх перед самостоятельным путешествием по улице.
Особенности спортивных соревнований для людей с ограниченными возможностями здоровья	Свободное время человека с нарушениями опорно-двигательного аппарата.	Интегрированное и инклюзивное образование: за или против?
Тренировочный процесс для людей с ограниченными возможностями здоровья	Танцы на колясках для людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.	
Подвижные игры для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата		
Возможности интеллектуальных игр для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата		

ции (социальная адаптация, обособление, общение, профессиональная ориентация, социальная интеграция) как для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, так и для их здоровых сверстников и может быть вариативно по содержанию за счёт использования ценностной и социокультурной парадигм воспитания или их сочетания; разнообразной наполняемости содержания инклюзивного воспитания в рамках ценностной и социокультурной парадигмы воспитания в зависимости от возрастных, половых, индивидуально-личностных и групповых потребностей и запросов; осуществления инклюзивного воспитания детей и подростков с ограниченными воз-

можностями здоровья в различных воспитательных организациях.

Библиографический список

1. Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
2. Демакова И. Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства: дисс. ... док-ра пед. наук. – М., 2000. – 353 с.
3. Дзоз В. А., Трифонов С. И., Чеснокова Г. С. Организация инклюзии в системе непрерывного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №2. – С. 233–238.
4. Закон «Об образовании в РФ». [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/доку->

менты/2974. (дата обращения: 31.03.2013).

5. *Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л.* Воспитание? Воспитание ... Воспитание! – М.: Новая школа, 2000. – 160 с.

6. *Лузина Л. М.* Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания /Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: сб. научных статей. – Пермь, ПГПИ, 2001. – С. 18–32.

7. *Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д.* Базовые модели интегрированного обучения. //Дефектология. – 2008. – №1 . – С. 71–78.

8. *Мудрик А. В.* Социализация человека. – М.: Академия, 2005. – 172с.

9. *Поляков С. Д.* Психопедагогика воспитания

и обучения. Опыт популярной монографии. – М.: Новая школа, 2003. – 306 с.

10. *Ballard K.* Researching disability and inclusive Education: Participation, construction and interpretation. //International Journal of Inclusive Education. 1997. – Vol. 1. – №3. – P. 243–256.

11. *De Groot Kim S. Kevin:* «I gotta Get to the Market»: The development of peer relationships in inclusive early childhood settings. //Early Childhood Educational Journal. – 2005. – Vol. 33. – №3. – P. 163–169.

12. *Wilson B. A.* Inclusion: Empirical guidelines and unanswered question. //Educational and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities. – 1999. – Vol. 34. – P. 119–33.

Семенова Светлана Степановна

Кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт национальных школ Республики Саха (Якутия)», sss_insch@mail.ru, г.Якутск

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ, РЕГИОНАЛЬНОЙ И ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТЕЙ У ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье представлены концептуальные основы конструирования целей, содержания и технологии регионального учебного курса «Культура народов Республики Саха (Якутия)», разработанного на идеях диалога культур, и рассматриваемого как инструмента формирования гражданской, региональной и этнокультурной идентичностей у учащихся. Раскрывается дидактический потенциал учебного курса по развитию у учащихся межкультурной компетенции через расширение и углубление знаний об этнокультуре как части общероссийской, мировой культуры и культурном многообразии мира (когнитивный компонент), создание единого символического поля на основе базовых национальных ценностей (ценностный компонент), сочетание личностно-ориентированных и социокультурно-ориентированных технологий обучения и воспитания (деятельностный компонент).

Ключевые слова: гражданская идентичность, межкультурный диалог, федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), региональные и этнокультурные особенности.

Semenova Svetlana Stepanovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Researcher of FGBNU "Institute of National Schools of the Republic of Sakha (Yakutia)", sss_insch@mail.ru, Yakutsk

CROSS-CULTURAL DIALOGUE AS THE WAY OF FORMATION BY CIVIL, REGIONAL AND ETHNOCULTURAL IDENTICHNOSTYA AT SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article describes conceptual bases of designing of the contents and technology of a regional training course "Culture of the people of the Republic of Sakha (Yakutia)", the dialogue of cultures developed on ideas, and considered as instrument of formation of civil, regional and ethnocultural identity in the conditions of multinational sociocultural space are revealed.

Keywords: civil identity, cross-cultural dialogue, federal state educational standard, regional and ethnocultural features.

В системе образования Российской Федерации в последние годы наблюдается развитие концептуальных подходов к поликультурному образованию, усиливается поиск новых идей, концепций, эффективных моделей, позволяющих воспитать полноценных граждан многонационального государства.

В Республике Саха (Якутия), в одном из крупных субъектов Российской Федерации, проживают представители более 130 национальностей. На протяжении 380 лет развития в составе России коренные народы Якутии – юкагиры, эвены, эвенки, чукчи, якуты, долганы и русские старожилы смогли стать не только частью российской нации

(Мы – россияне), но и сохранить традиционную культуру и создать региональные культурные ценности на основе межкультурного диалога, объединяющего представителей разных народов в единую общность (Мы – якутяне).

В условиях исторически сложившейся поликультурной среды система образования Республики Саха (Якутия) как часть единого образовательного пространства России несёт ответственность за комплексное формирование у детей гражданской, региональной и этнокультурной идентичностей на основе базовых национальных ценностей, закреплённых в Конституции Российской Федерации.

Решение данной проблемы требует внедрения в образовательный процесс нового поколения учебных программ, разработанных для многонациональных регионов России на основе требований ФГОС общего образования. Необходимость создания образовательных программ нового поколения по поликультурному образованию также отмечается и в Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года.

В связи с этим в Институте национальных школ Республики Саха (Якутия) разработаны примерные программы по учебному курсу «Культура народов Республики Саха (Якутия)» для учащихся начальных классов (Е. И. Винокурова, А. В. Иванова) и основной школы (С. С. Семенова, А. В. Иванова, Р. С. Никитина).

Методология разработки данного учебного курса базируется на концептуальных идеях ФГОС, позволяющих образовательным организациям по-новому конструировать региональные предметы, в том числе данный учебный предмет, направленный на интеграцию личности в этническую, региональную, национальную и мировую культуру.

Таким образом, в основной образовательной программе данный региональный учебный предмет является одним из основных механизмов реализации принципа единства федерального культурного и образовательного пространства, защиты и развития системы образования национальных культур.

Целями изучения учебного предмета в общеобразовательных учреждениях являются:

1) содействие становлению российской гражданской идентичности (Я – россиянин) на основе формирования этнокультурной (Я – представитель своего народа) и региональной идентичностей (Я – якутнин), освоения ценностей, форм и правил социальной жизни в этнокультурных и поликультурных сообществах, общественно-политической и культурной жизни Российской Федерации;

2) формирование культуроведческой компетентности на основе достижений гуманитарных наук, в частности культурологии, систематизации представлений о культурном наследии народов, проживающих в регионе, о культурном и языковом многообразии, осознания места родной культуры в системе

национальных культурных ценностей;

3) развитие межкультурной компетенции, необходимой в современном поликультурном мире (открытость миру, готовность к культурному диалогу и совместной деятельности с представителями разных культур);

4) воспитание бережного отношения к родной культуре, толерантного отношения к культурному разнообразию, в том числе к проявлениям различных культур;

5) развитие личности через деятельностное усвоение базовых национальных и этнокультурных ценностей в социокультурном пространстве, повышение уровня духовно-нравственной, политической и социально-правовой культуры в процессе межкультурного диалога.

Содержание учебного предмета построено на идеях межкультурного диалога, понимаемого более в широком смысле как обширный концепт, позволяющий, с одной стороны, научить сопереживать, лучше познавать свою и чужую культуры и устанавливать связи между ними, отмечая как сходство, так и различия, с другой стороны, способствующий возникновению новых креативных процессов и форм культурного выражения, а также созданию инструментов, объединяющих людей с различным культурным фоном и побуждающих их к совместной деятельности [8].

Формирование межкультурной компетенции достигается через:

создание единого символического поля на основе базовых национальных ценностей (природа, родина, семья, труд, искусство, государственные символы, религия и др.) и культурных символов (родной язык, национальный костюм, национальная кухня, национальные игры, обрядовая культура, национальные праздники, фольклор, прикладное творчество и др.);

расширение и углубление базовых понятий об этнокультуре как части общероссийской, мировой культуры и культурном многообразии мира в контексте исторического развития и общественно-политической жизни;

сочетание личностно ориентированных (самореализация в творческой деятельности, рефлексия, индивидуальная проектная деятельность) и социокультурно ориентированных (коллективная проектная деятельность,

экскурсионная и театральная деятельность) технологий обучения и воспитания.

Учебный предмет также способствует достижению целей и задач начального и основного общего образования, направленных на становление личности обучающегося, формированию его личностных качеств, необходимых в современном мире.

В начальной школе программа учебного предмета обеспечивает развитие этнокультурной компетенции являющейся составной частью культуроведческой компетентности, и способствующей формированию этнокультурной идентичности и межкультурной компетенции. В основной школе программа учебного предмета способствует развитию межкультурной компетенции, формируемой на основе этнокультурной компетенции и направленной на становление гражданина многонациональной России.

При проектировании содержания учебного курса система базовых национальных ценностей (патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество) выполняет системообразующую функцию в формировании гражданской, региональной и этнокультурной идентичностей [5].

Учебная программа курса построена на основе комплексных научных знаний о человеке и об обществе, о влиянии природно-климатических и социальных факторов на формирование национальных культур и базируется на научном аппарате общественно-гуманитарных наук (культурологии, этнографии, социологии, психологии, истории, философии, политологии, педагогики, социолингвистики, правоведении).

Междисциплинарность учебного курса обеспечивает с одной стороны, систематизацию эмпирических представлений и научных знаний обучающихся, формируемых в процессе формальной, неформальной и информальной познавательной деятельности, с другой стороны, создаёт условия для интеграции содержания данного курса с учебными предметами «Родной язык», «Родная литература», «История России», «Обществознание», «Изобразительное искусство», «Технология», «Основы духовно-нравственной культуры народов России» и ряд других

учебных курсов.

Интеграция с предметными областями достигается на основе организации диалога изучаемых материалов, раскрывающих взаимодействие и взаимообогащение этнических культур, способов познания мира, обеспечения жизнедеятельности, освоения духовных ценностей, культурного самовыражения народов Российской Федерации.

Региональный учебный курс обеспечивает выстраивание диалога культур разных народов, эпох, поколений, регионов и наиболее полно представлено в тематическом планировании, структурированном с учётом основных аспектов формирования идентичности личности: когнитивный, ценностно-эмоциональный, деятельностный. В процессе диалогизации выявляются не только общие свойства, но и отличительные черты обсуждаемых проблем, происходит наиболее глубокое понимание различных культур и осмысление учебного материала, его творческое усвоение (*когнитивный компонент*), эмоционально-ценностное отношение к культурным ценностям (*ценностный компонент*), деятельностное освоение окружающей действительности (*деятельностный компонент*), формируется межкультурная компетенция.

Данная программа учебного предмета «Культура народов Республики Саха (Якутия)» на основе поликультурного, исторического, интегрированного и деятельностного подходов способствует достижению личностных, метапредметных и результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования по предметным областям «Филология», «Общественно-научные предметы», «Искусство», «Основы духовно-нравственной культуры народов России».

Программа учебного предмета включает следующие основные разделы: Наша Родина и её народы. Материальная культура народов Якутии. Духовная культура народов Якутии. Якутия в составе многонациональной России. Из истории народов Якутии. Развитие материальной и духовной культуры народов Якутии. Обеспечение права на самобытное развитие культуры и традиционного образа жизни народов Якутии как неотъемлемой части духовного богатства республики. Вклад Якутии в культурное многообразие

современного мира. Культура межнационального общения.

Безусловно, содержание учебного курса и технология организации межкультурного диалога будет более подробно реализовано в учебно-методическом комплексе, состоящем из печатных и цифровых электронных образовательных ресурсов, а также в социокультурных проектах участников образовательных отношений.

Таким образом, региональный учебный курс нового поколения в рамках основной образовательной программы выполняет системообразующую и координирующую функцию по поликультурному образованию и обеспечивает:

- сохранение этнорегиональных традиций реализации содержания образования на основе методологического подхода «от национальной культуры к русской и мировой культуре», заявленного Концепцией обновления и развития национальных школ в Республике Саха (Якутия) (1991 г.);

- формирование гражданской, региональной и этнокультурной идентичностей у обучающихся на основе межкультурного диалога через «приобщение ребенка к родной культуре, а от неё – к российской и мировой» [7, с. 241].

Библиографический список

1. *Абдулатипов Р. Г.* Российская нация (этнонациональная и гражданская идентичность россиян в современных условиях). – М.: Научная книга, 2005. – 472 с.

2. *Асмолов А. Г.* Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичностей и построению гражданского общества // Вопросы образования. – 2008. – №1. – С.79–80.

3. *Афанасьева А. Б.* Этнокультурное образование в России: теория, история, концептуальные основы. – СПб.: Изд-во «Университетский образовательный округ Санкт-Петербурга и Ленинградской области», 2009. – 296 с.

4. *Балицкая И. В.* Развитие идей мультикультурного и гражданского образования в современном мире // Образование и межнациональные отношения: сб. материалов международного симпозиума «Образование и межнациональные отношения – IEIR-2012» – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. – С.48–52.

5. *Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А.* «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.

6. *Иванова А. В.* Модель формирования поликультурной компетенции школьников в контексте федеральных государственных образовательных стандартов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2011. – №6. – С. 30-34.

7. *Мубинова З. Ф.* Поликультурное воспитание в современной педагогике: сравнительный анализ зарубежных и отечественных подходов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. — №3. – С. 234 –244.

8. Федеральный государственный стандарт начального общего образования в общеобразовательных учреждениях коренных малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия): сборник примерных учебных планов и примерных программ – Якутск: Национальное книжное издательство «Бичик», 2013. – 95 с.

Соснин Николай Викторович

Кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой инженерной и компьютерной графики Сибирского федерального университета, sosnin_nik@pochta.ru, Красноярск

Кайгородова Дарья Владимировна

Старший преподаватель кафедры информационных технологий образования Сибирского федерального университета, bardasova@gmail.com, Красноярск

СТРУКТУРА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ*

Аннотация. В статье обоснована необходимость реализации нового подхода к проектированию содержания учебного процесса в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования. Критикуется применение матрицы соответствия компетенций и дисциплин как не эффективный способ достижения заданных стандартом компетенций. В качестве альтернативы при разработке образовательных программ предлагается исходить не из традиционной дисциплинарной структуры процесса обучения, а основываться на принципах компетентностного подхода и концепции результатов обучения, а в качестве методологической основы формулирования результатов обучения применять таксономию образовательных задач Б. Блума. Раскрывается суть применения указанных принципов: распределение компетенций в кластеры по видам профессиональной деятельности, написание результатов обучения, определение этапов по освоению результатов обучения, выстраивание структурных единиц по этапам согласно логике вида профессиональной деятельности. Для правильного написания диагностических результатов обучения на каждом этапе нужно использовать «Таксономию образовательных задач» Б. Блума.

Ключевые слова: компетенция, компетентностный подход, концепция результатов обучения, компетентностная модель выпускника, структура содержания обучения.

Sosnin Nikolay Viktorovich

Candidate of Engineering Science, Associate Professor, Head of the Engineering and Computer Graphics Department of Siberian Federal University, sosnin_nik@pochta.ru, Krasnoyarsk

Kaygorodova Darya Vladimirovna

Assistant Professor of the IT in Education Department of Siberian Federal University, bardasova@gmail.com, Krasnoyarsk

THE STRUCTURE OF THE EDUCATION CONTENT BASED ON LEARNING OUTCOMES CONCEPT*

Abstract. The article represents the relevance to launch the new approach for content design of the academic activity in terms of the Federal State Educational Standard of the Higher Professional

* Работа является частью проекта, выполняемого Сибирским федеральным университетом в рамках государственного задания Минобрнауки РФ «Методология конструирования междисциплинарных образовательно-знаниевых модулей в системе уровневого обучения, основанных на результатах проводимых университетом научно-прикладных исследований и ориентированных на формирование компетенций по проектированию новых продуктов, услуг и технологий их внедрения в бизнес-среде (с использованием информационно-сетевых виртуальных ресурсов)»

* The work is part of the project held by Siberian Federal University in the framework of the state order for Ministry of Education and Science of the Russian Federation "Methodology of designing interdisciplinary educational and knowledge modules in the system of multi - level education based on University's scientific and applied research results which are oriented on the formation of competencies in the design of new products, services and technologies and their introduction in the business environment (using information and virtual network resources)"

Education. The application of the compliance matrix of competence and discipline is considered to be the irrelevant method of achievement of the competence specified by the standard. It is alternatively recommended to elaborate educational programs by using the principles of competency building approach and learning outcomes concept instead of traditional disciplinary structure of education process. It is also suggested to apply Bloom's «Taxonomy of Educational Objectives» as a methodological basis to define the learning outcomes. The main point of the mentioned above principles is highlighted: competence distribution into clusters by the types of professional activities, learning outcomes writing, definition of stages on learning outcomes assimilation, structural units formation organized by stages due to type logics of professional activities. To write the diagnostic learning outcomes at each stage accurately, it is necessary to use the action verbs of Bloom's Taxonomy.

Keywords: competence, competency building approach, learning outcomes concept, alumnus competence-based model, education content structure.

На сегодняшний день перед системой высшего образования страны стоит задача качественного перехода на новый стандарт образования. Принятый стандарт ФГОС ВПО задает модель образования, соответствующую современным требованиям работодателей на рынке труда, и описывает ее в формате компетенций.

Несмотря на внимание к этой теме, долгий процесс введения стандарта и разработанность нормативных документов различного уровня, проблема проектирования содержания и организации обучения в соответствии с новым стандартом не разрешена.

Причина кроется в том, что компетенции – новые понятия в системе образования, имеют наддисциплинарный характер, их позиционирование в содержании обучения и диагностирование вызывают сложность. В составе компетенций помимо знаний интегрируются опыт, способности, качества личности и многое другое. Освоение компетенций означает системное освоение основ профессиональной деятельности, приобретение обобщенного личного опыта для самостоятельного решения реальных задач разного типа [2].

Неопределенность требований к структуре содержания обучения в новом стандарте и непонимание свойств и функций компетенций в новой модели процесса приводит, как правило, к ошибкам системного характера. Для достижения новых результатов – освоения компетенций и формирования компетентности выпускника, компетентностная модель процесса и его содержания не создается. Большинство проектировщиков исходит из традиционной дисциплинарной структуры процесса обучения, когда на основе предшествующего опыта составляются образовательные программы бакалавриата

(с преобладанием тех же дисциплин специалитета), в качестве основы содержания выступают прежние категории знаний, умений и навыков.

Процедура распределения заданных стандартом и вводимых вузом компетенций приводит к хаотичности их назначения в дисциплины традиционного учебного плана. Десятки компетенций рассредоточены по широкому кругу дисциплин разных циклов. При этом создается матрица соответствия компетенций и дисциплин. На этом работа по включению компетенций в образовательный процесс фактически завершается. Дальнейшее формирование содержания дисциплины фокусируется на ЗУНах. Сам процесс не имеет четкой логики, происходит интуитивно, заданные в образовательной программе компетенции будущих выпускников целенаправленно не формируются и не отслеживаются, и в результате не могут быть комплексно оценены. Данный алгоритм действий искажает интегративный, деятельностный и наддисциплинарный смысл понятия компетенций. Новые результаты образования невозможно получить, реализуя традиционную предметно-содержательную модель высшего профессионального образования [3].

Становится очевидным, что для достижения новых результатов образования необходимо изменить подход к проектированию содержания учебного процесса.

Цель данной работы – предложить другой путь проектирования структуры содержания обучения в соответствии с ФГОС ВПО.

В данной работе предлагается при проектировании содержания образовательных программ, в качестве исходных, принять принципы компетентностного подхода и концепции результатов обучения, а в каче-

стве методологической основы написания результатов обучения – таксономию образовательных задач Б. Блума [4].

Системное применение принципов ориентации на результат и надпредметности становится несущей конструкцией содержания обучения в компетентностной модели ВПО. Реализация данных принципов означает, что содержание подготовки специалистов должно строиться как комплексная целевая программа, ориентированная на конечные результаты, а не просто сумма независимых друг от друга автономных дисциплин. Содержание каждой структурной единицы процесса (модули, дисциплины, практикумы, практики и др.) должно рассматриваться как органическая часть целостного содержания по освоению компетенций.

Результаты обучения – это формулировки того, что, как ожидается, будет знать, понимать и/или будет в состоянии продемонстрировать учащийся после завершения процесса обучения (знания, умения, компетенции) [7]. Результаты обучения фокусируются на достижениях студентов – что он может продемонстрировать по завершении дисциплины, модуля, курсовой единицы, а не на содержании того, что предполагает делать преподаватель в процессе обучения [5].

В предлагаемой структуре содержания компетентностно-ориентированного обучения студент должен быть «подведен» к результату обучения путем поэтапного ос-

воения деятельности. В качестве исходных характеристик для описания результатов обучения должен использоваться перечень компетенций выпускника, структурированных по видам профессиональной деятельности.

В предлагаемом подходе делается упор на активные результаты обучения, которые становятся главными промежуточными (этапными) итогами процесса обучения для студента с точки зрения знания, понимания и способностей, а формы, методы и средства обучения выступают как содержание, необходимое для достижения этих результатов.

В такой конструкции интегративной системы процесса обучения результаты проектируются от конечной точки процесса – компетентностной модели выпускника – путем назначения собственных системно увязанных результатов обучения (в формате знаний, умений и компетенций (ЗУК)) для каждого этапа подготовки по виду деятельности (блок, семестр, курс) (Рисунок).

При написании результатов обучения в конце этапа и всего процесса обучения целесообразно использовать классификацию Б. Блума «Таксономии образовательных задач» [6]. Эта классификация или категоризация мыслительного поведения предоставляет готовую уровневую структуру и список активных глаголов, что помогает в написании результатов обучения. В данной структуре когнитивной деятельности студентов

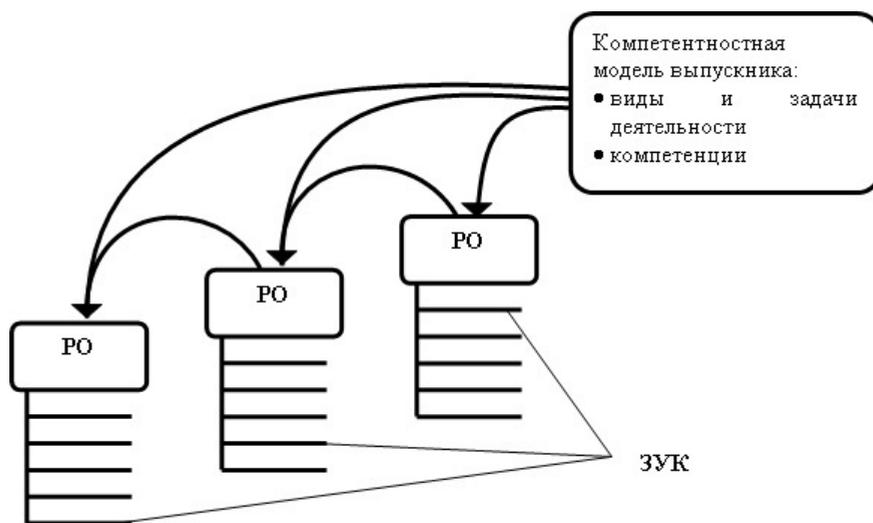


Рисунок – Структура результатов обучения в последовательном этапном учебном процессе.

выделяются такие сферы, как знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. Написание результатов обучения начинается с активного глагола действия, за которым следует контекст. Предложения формулировок должны быть краткими, ясными и однозначными. Результаты обучения должны быть диагностичными, поддаваться оцениванию. Для одного курса рекомендуют описывать от 5 до 8 результатов обучения [5].

Правильно составленные, результаты обучения этапов процесса освоения компетенций являются основой для проектирования дисциплин, практикумов и остальных структурных единиц. Представление планируемых результатов обучения в виде многоуровневой системы должно быть диагностичным и операциональным для каждого этапа. Этап – это укрупненная структура образовательного процесса с блоком дисциплин и модулей в качестве минимальной единицы, которые группируются вокруг специфичных системообразующих интегративных, наддисциплинарных единиц содержания обучения.

Результаты обучения в конце этапа – это состояния готовности применять знания и выполнять те виды деятельности, которые и составляют содержательную основу общих и специализированных профессиональных компетенций выпускника.

Ключевыми структурными единицами выделенных этапов, выполняющих роль системообразующих факторов в построении содержания, становятся модули надпредметного типа. Все дисциплины в образовательной программе должны быть выстроены согласно логике укрупненного кластера компетенций профессиональной деятельности (например, научно-исследовательский кластер компетенций). Они должны быть направлены на достижения результатов обучения в соответствии с целями и задачами модуля надпредметного типа каждого этапа.

Данные положения применяются при проектировании образовательных программ в Сибирском федеральном университете на направлениях подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», и «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств». На основе образовательных стандартов были выделены несколько ключевых видов дея-

тельности, к которым готовятся выпускники данных направлений. Для реализации вышеизложенного способа проектирования структуры образовательного процесса выделена проектно-конструкторская деятельность, присутствующая в обоих стандартах. Были определены конечные результаты освоения данного вида деятельности, и выделены три этапа достижения этих результатов. На каждый этап результаты обучения проектировались от конечных результатов и описывались с помощью активных глаголов из таксономии Б. Блума. Следует отметить, что в целом принципы разделения на этапы освоения проектно-конструкторской деятельности являются общими для всех направлений, но результаты обучения отличаются в соответствии со спецификой предметной области специалиста. Результаты обучения первого этапа включают в себя задачи по моделированию формы изделий, результаты второго этапа сосредоточены в выполнении инженерных расчетов, третий этап посвящен оформлению всего комплекса проектно-конструкторской документации. Таким образом, путем последовательного поэтапного достижения назначенных результатов обучения, будет происходить системное освоение всего кластера компетенций проектно-конструкторской деятельности.

Итак, неопределенность содержания, задаваемая ФГОС ВПО, приводит к необходимости вузам самостоятельно проектировать содержание процесса обучения. Традиционная дисциплинарная модель не подходит для достижения новых результатов – освоения компетенций и формирования компетентностей выпускника. По мнению авторов, проектирование содержания обучения необходимо начинать с выстраивания последовательно-этапной структуры результатов обучения. Системную логику процесса проектирования можно обеспечить, двигаясь от конечной точки процесса к его началу. Такая конструкция содержания позволяет системно проектировать структурные единицы процесса для достижения сформулированных результатов, задавать необходимый контекст дисциплин, выстраивать междисциплинарные связи в направлении достижения промежуточных и итоговых результатов обучения.

Библиографический список

1. Андриенко Е. В. Влияние глобализации на региональную стратегию развития высшего образования // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №5. – С.31–35.
2. Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – 379 с.
3. Соснин Н. В. О структуре содержания обучения в компетентностной модели // Высшее образование в России. – 2013. – №1. – С. 20–23.
4. Соснин Н. В., Кайгородова Д. В. Проектирование результатов обучения в структуре компетентностной модели ВПО // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2012. – № 3 (21). – С. 138–143.
5. Adam S. Using Learning Outcomes. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/25725/0028779.pdf> (дата обращения: 14.07.13)
6. Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objectives. – New York, McKay, 1956. – 264 p.
7. ECTSUsers' Guide 2009 [Электронный ресурс]. URL: http://www.vetmeduni.ac.at/ects/download/ECTSUsersGuide_finalversion6February2009.pdf (дата обращения 14.07.13)

Калинина Лариса Владимировна

Учитель МБОУ СОШ № 49, kalinina_larisa@inbox.ru, г. Иркутск

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОЕ ОЦЕНИВАНИЕ

Аннотация. В статье рассматривается один из актуальных вопросов образования в практике работы современной начальной школы: формирование личностных универсальных учебных действий младших школьников; представлены возможности формирования нравственных ценностных ориентаций личности через организацию нравственно-этического оценивания в учебной и внеурочной деятельности в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов. Раскрыты особенности нравственно-этической оценки в младшем школьном возрасте, даны методические рекомендации для педагога по проектированию ситуаций нравственного выбора, алгоритм проведения нравственно-этического оценивания.

Ключевые слова: начальное образование, нравственные ценности, ценностные ориентации, нравственно-этическая оценка.

Kalinina Larisa Vladimirovna

Teacher of primary forms, school № 49, kalinina_larisa@inbox.ru, Irkutsk

FORMING OF MORAL VALUE ORIENTATIONS OF YOUNGER STUDENTS THROUGH NORMAL AND ETHNICAL EVALUATION

Annotation: This article discusses one of the actual problem of education in the practice of work of the modern primary school: formation of personality curricular activities of younger students; there are presented the possibility of forming moral values of personality through the organization of moral and ethical evaluation in educational and extracurricular activities in conditions for the implementation of the federal state educational standards. There are disclosed features of normal and ethnical evaluation in the early school years, given methodological recommendations for design a situations of moral choice for educators and algorithm of normal and ethnical evaluation.

Keywords: primary education, moral values, value orientations, normal and ethnical evaluation.

Преобразования, происходящие в современном образовании, существенно изменили его целевые ориентиры, в которых определилась направленность на воспитание человека, воплощающего нравственные ценностные идеалы российского социума, способного к активному участию в жизни общества. В Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования впервые обозначена значимость личностных результатов в развитии учащихся наряду с овладением ими предметными результатами.

Перед школой поставлена задача формирования личностных универсальных учебных действий, обеспечивающих детей способностью самостоятельно принимать

решения в сложных жизненных ситуациях, требующих нравственного выбора; умения высказывать оценочные суждения поступков с позиции нравственных норм и ценностей; умения контролировать свои действия, учитывать их возможные последствия и нести за них ответственность [1; 8]. Универсальное учебное действие, предполагающее умение младшего школьника проводить оценку и самооценку, является одним из требований к результатам освоения образовательных программ.

Оценка – это действие, с помощью которого ученик оценивает свои возможности, определяет наличие или отсутствие знаний для решения новой задачи (прогностическая оценка), а также это умение определить у

себя наличие или отсутствие общего способа решения задачи (рефлексивная оценка) [3]. В период начальной школы изменяется самооценка ребенка: в современных документах начального образования отмечается, что она «приобретает черты адекватности и рефлексивности» [5, с. 9].

Особенность системы оценки и самооценки в современном учебно-воспитательном процессе состоит в том, что осуществление оценивания предполагается не только в деятельности учителя, но и самого ученика, как при оценке предметных результатов, так и личностного развития. Оценке личностного развития способствует выделение нравственно-этической оценки в образовании младших школьников (А.Г. Асмолов, О.А. Карабанова, О.Б. Логинова и др.). Отмечаем, что нравственно-этическая оценка занимает особое место в процессе формирования нравственных ценностных ориентаций, т.к. личный опыт работы в школе показывает: дети часто замечают малейшие отклонения в нормах поведения своих одноклассников и остро реагируют на их проявления, а при этом не критически относятся к себе и своим поступкам.

В основе нравственно-этической оценки находится одобрение или осуждение поступков, действий отдельного человека или социальной группы людей с позиции нравственных норм и требований общества. Нравственно-этическая оценка позволяет определять результаты поступка, действия, их соответствие принятым в обществе этическим нормам и нравственным законам при различении в них категорий добра и зла. В процессе ее осуществления личность выступает как носитель нравственной активности, проявляя индивидуальную позицию в ситуации морального выбора, и открыто ее выражая. На основе нравственно-этической оценки происходит сознательное предпочтение и присвоение определенных нравственных ценностей, что обуславливает готовность личности к нравственному поступку в реальной жизненной ситуации.

Анализ требований к результатам показал, что умение младшими школьниками давать нравственно-этическую оценку включено в планируемые результаты начального общего образования:

– в сфере личностных УУД – способ-

ность «давать нравственную оценку своим и чужим поступкам», «соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами» [6, с. 97]; «оценивание усваиваемого содержания (исходя из социальных и личностных ценностей), обеспечивающее личностный моральный выбор» [Там же, с. 29]; способность к самооценке, которая обеспечивается через формирование в учебной деятельности «рефлексивного отношения к себе, нравственно-этическое оценивание ребенком своих поступков на основе усвоения системы нравственных норм» [2, с. 42];

– в сфере регулятивных УУД – способность «контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение» [6, с. 36];

– в сфере коммуникативных УУД – «давать оценку действий партнера» [2, с. 29], учитывать «разные точки зрения людей, в том числе не совпадающие с его собственной» [6, с. 41];

– в процессе работы с текстом – умение давать оценку информации, «высказывать оценочные суждения и свою точку зрения» [Там же. С. 43].

Вышеуказанные положения актуализируют введение нового направления деятельности педагога, которое мы определяем, как создание условий для формирования у младших школьников умения осуществлять объективную нравственно-этическую оценку и самооценку ситуации морального выбора. Для этого необходимо продумывать и специально предлагать для обсуждения младшими школьниками ситуации, в которых необходимо сделать нравственный выбор [4; 7].

При создании ситуаций важно, чтобы учитель оценивал их с позиций эффективности для формирования умения делать выбор в нравственно-этической ситуации. Эффективное задание предоставляет ребенку возможность выразить свою ценностную позицию, аргументировать свою оценку события или личностный выбор (О.Б. Логинова). Выделяем приоритетные условия, которые необходимо соблюдать при составлении ситуаций нравственного выбора: 1) в основе каждой ситуации должна быть нравственная проблема, требующая разрешения; 2) она должна быть реальной, т.е. может произойти в повседневной жизни школьников; 3) должна иметь простой сюжет, не требующий

длительного восприятия и осмысливания; 4) должна предусматривать несколько вариантов решения, в том числе правильное и неправильное решение с точки зрения нравственных норм.

Такое оценивание необходимо организовывать от процесса коллективного обсуждения и принятия совместного решения до самостоятельной оценки поступка; от решения ситуации по аналогии с уже ранее знакомой до расширения круга ситуаций и включение новых; от опоры на образец решения значимого взрослого до самостоятельного выбора с учетом нравственных норм и требований общества; от оценки поступков в предлагаемых нравственно-этических ситуациях до самооценки собственных поступков с учетом лично принятых ценностей. В результате проведения действия оценивания расширяется жизненный опыт поведения с учетом нравственных ценностей общества. Большую роль при этом играют знания нравственных ценностных категорий, личный опыт поведения оценивающего в ситуациях нравственно-этического выбора, умение применить собственные знания и опыт в новой ситуации, а также существенное значение имеет потребность в такой оценке.

Приведем примеры таких ситуаций, которые мы предлагали учащимся во внеурочной деятельности:

1. По улице шли мальчик и девочка, они торопились, т.к. опаздывали в школу (они должны были с классом ехать на экскурсию). Впереди них шла пожилая женщина с продуктами. Было очень скользко, женщина поскользнулась и упала, а продукты рассыпались на землю. Как должны поступить дети и почему?

2. Зимний вечер. Алеша приготовил уроки и читает захватывающую книгу с приключениями. Посмотрев на часы, он вспомнил, что мама просила его сходить в магазин за хлебом и вынести мусор. Неожиданно кто-то позвонил в дверь – это друг Дима. Он долго болел и пришел, чтобы Алеша объяснил ему новую тему по математике. А до прихода мамы осталось всего полчаса... В чем заключается проблема и как необходимо поступить Алеше?

Анализ собственного опыта позволил сформулировать алгоритм проведения нрав-

ственно-этического оценивания поступка и оценочные действия младшего школьника в ситуации нравственно-этического выбора:

1) прослушивание нравственно-этической ситуации и анализ событий (Что произошло? В чем заключается проблема выбора действия героя (героев) ситуации?);

2) самостоятельное осмысление события или явления, представленного в ситуации на основе имеющегося личного опыта, знания нравственных норм и имеющейся личностной системы ценностей (Что я знаю? Какие похожие ситуации я встречал? Какое решение принял я или действующие лица в похожей ситуации?);

3) выражение личного эмоционально-чувственного отношения к обсуждаемой ситуации (Что я чувствую к действующим лицам ситуации? Почему они так поступают?);

4) нахождение возможных вариантов решения ситуации (Какие варианты решения ситуации я могу предложить?);

5) проверка каждого варианта решения ситуации, предвидение возможных последствий каждого варианта (Это правильно? Кому принесет пользу: главному герою? другим действующим лицам? обществу?);

6) согласование личностной позиции с мнением других людей (Какой выбор сделают одноклассники? родители? учитель?);

7) принятие решения нравственного выбора (Какое решение я считаю наиболее правильным в данной ситуации?);

8) критическая оценка собственного выбора (Соответствует ли мое решение принятым в обществе нормам?).

Формирование умения проводить нравственно-этическую оценку эффективно можно осуществлять также на уроках литературного чтения. При прочтении произведения становится герой, авторская позиция мы побуждаем учащихся не только сопереживать героям. Основная цель такого прочтения – предоставить им возможности выявить качества главных героев, оценить их поступки, осмыслить мотивы поведения, которые движут ими, поставить себя на место героя («вжиться» в образ), т.к. в понимании художественного текста большую роль имеет принцип сочетания чувственного и рационального познания. Сопереживание и оценка являются основой формирования

нравственных представлений и убеждений личности. Нравственно-этическое оценивание поступков литературных героев помогает школьнику соотносить свои представления о том, что такое хорошо и что такое плохо с нравственными ценностями, получить представления о нормах поведения и взаимоотношениях людей. Все это является основой его нравственных представлений и личностных качеств, помогает овладеть способами действий в различных жизненных ситуациях.

Нравственно-этическое оценивание использовали во всех литературных произведениях, включенных в содержание учебной программы 1 – 4 классов, где герой совершает поступок или прослеживаются его личностные качества. Например, при работе со сказкой Д. Мамина-Сибиряка «Серая Шейка» (3 класс) была не только продолжена тема материнства, ценности жизни ребенка для матери (ценность «Семья»), но также обсуждение было направлено на определение двух жизненных позиций через сравнение образа Утки и Селезня. Ребята подбирали качества героев: Утка – любящая мать, заботливая, готовая на самопожертвование ради дочери, умеющая сострадать; Селезень – бездушный, безразличный к страданиям близких, равнодушный, не способный на жертву. Для самоопределения в мире ценностей, становления собственной жизненной позиции был поставлен проблемный вопрос: А какая позиция наиболее близка вам?

Учащимся также предлагали проанализировать содержание незаконченного рассказа и завершить его. Рассказ содержит ситуацию, в которой ребенок ставится перед необходимостью сделать нравственный выбор в ущерб собственным интересам (например, рассказы В. Осеевой «Кто хозяин?», «Плохо», «Хорошее», «Три товарища», притчи «Путники и медведица» и др.). Обрывается он в тот момент, когда ребенок должен принять решение. После принятия решения учитель читает окончание и сравнивается поступок героя с решением класса, дается оценка его действий. При решении ситуаций нет правильных или неправильных вариантов ответов. Каждая точка зрения ребенка принимается и анализируется. Важно формировать у учащихся способность оценивать различные мнения и принимать собственное решение с позиции общечеловеческой нравственно-

сти. Главное, что выносит ребенок – это эмоциональное переживание, на основе которого формируется способность самостоятельно вырабатывать собственные жизненные смыслы.

Такое обращение ребенка к анализу опыта своей деятельности и поступков других, рефлексии, само- и взаимооценке сформирует у младших школьников способность критично и адекватно оценивать поступки, готовность открыто выражать и отстаивать свою точку зрения, умение выделить нравственное содержание оцениваемой ситуации, определить мотивы ее участников, оценить поступки с разных позиций. В ходе решения ситуаций нравственного выбора ребенок овладевает различными способами действия и умением найти правильный выход из реальных жизненных ситуаций.

Библиографический список

1. Дунилова Р. А., Бобрикова Л. Г. Реализация требований ФГОС к формированию и оценке УУД у младших школьников: организационно-методические аспекты // Эксперимент и инновации в школе. – М.: Изд-во Инновации и эксперимент в образовании, 2013. – Том 3. – С. 5–10.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
3. Калинина Л. В. Формирование нравственных ценностных ориентаций младших школьников: монография. – Иркутск: Изд-во ВСГАО, 2013. – 200 с.
4. Назарова Н. М., Фурьева Т. В. Особенности оценки и самооценки интеллектуального потенциала учащихся // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – М.: Изд-во Московский гор. пед. ун-т, 2010. – № 2. – С. 101–114.
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. – М.: Просвещение, 2012. – 223 с. – (Стандарты второго поколения).
6. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. 2010г. [Электронный ресурс]. – URL: novoselkishool.edusite.ru (дата обращения: 05.10.2012).
7. Ульянова Е. Ю., Щеголева Г. С. Формирование оценочных умений младших школьников в процессе работы над сочинениями и изложениями // Герценовские чтения. Начальное образование. – СПб: Изд-во ВВМ, 2011. – Том 2. – Вып. 2. – С. 336–346.
8. Шевцова Е. А. Формирование универсальных учебных действий // Начальное образование. – М.: Изд-во ИНФРА-М, 2013. – № 3. – С. 12–17.

Фирсова Наталья Петровна

Соискатель кафедры педагогики и психологии профессиональной деятельности Сибирского государственного технологического университета, sultanis@yandex.ru, г. Красноярск

Завалихина Руслана Султановна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, zarusla@list.ru, г. Красноярск

ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ПРОСТРАНСТВА РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматриваются проблема реализации гуманитарных технологий – развивающего обучения В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина и школы диалога культур в контексте развития субъектности учащихся в образовательном процессе. Обозначены особенности данных технологий (опора на собственную поисковую активность; использование наиболее эффективных приемов развития мышления) и принципы их реализации (поиска; постановки учебной задачи; содержательного обобщения; движения от общего к частному; соответствия содержания и формы; моделирования; переноса; формирования «человека культуры»; диалогичности; целенаправленного спирального возвращения мысли в исходное начало; позиционности), которые позволяют школьнику реализовать себя как субъекту обучения.

Ключевые слова: гуманитарные технологии, развивающее обучение, школа диалога культур, субъектность учащегося, принципы поиска, постановки учебной задачи, содержательного обобщения, формирование «Человека культуры», диалогичность.

Firsova Natalya Petrovna

Postgraduate Student, Department of Pedagogy and Professional Psychology, Siberian State Technological University, sultanis@yandex.ru, Krasnoyarsk

Zavalikhina Ruslana Sultanovna

Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of Psychology Department, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, zarusla@list.ru, Krasnoyarsk

PRINCIPLES OF IMPLEMENTATION OF HUMANITARIAN TECHNOLOGIES AS THE SOURCE OF DEVELOPMENT STUDENTS' SUBJECTIVITY

Abstract. The article describes the problem of implementation of humanitarian technologies – developing training VV Davydova – DB Elkonin schools and cultural dialogue in the context of the development of the subjectivity of students in the educational process. Marked features of these technologies (based on self-search activity, use of the most efficient ways of thinking) and the principles of their implementation (research, learning tasks, substantial generalization, moving from general to specific, the content and form, modeling, transfer, forming a “human culture”, dialogic, purposeful spiral thoughts return to the original start, positional) that allow the student to be realized as a subject of study.

Keywords: human technologies, developing education, school cultural dialogue subjectivity of the student, the principles of searching, learning tasks, substantial generalization, moving from the general to the particular, the content and form of modeling, transport, formation of a «man of culture», dialogic.

В современном образовании отмечается значимость таких технологий, которые направлены на формирование культуры самостоятельного и креативного мышления личности, поскольку это признано важнейшим

ожидаемым результатом обучения. В таких технологиях главную роль отводят овладению фундаментальными умениями: коммуникативными, когнитивными, деятельностными.

В своей работе мы обращаемся к таким гуманитарным технологиям, как развивающее обучение В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина и школа диалога культур.

Обоснование возможности использования именно этих технологий, как пространства развития субъектности обеспечивается обращением к целям и принципам технологий, как наиболее распространенным, а также тем, «что ряд педагогических подходов советской школы будет развит как российское ноу-хау для глобального продвижения на рынке образовательных технологий. Речь, прежде всего, идет о подходах развивающего обучения, впервые в мировой психолого-педагогической науке, решающих задачу скоординированного развития практического интеллекта и теоретического мышления» [4, с. 19].

Выделим особенности данных технологий. *Во-первых*, гуманитарные технологии опираются на собственную поисковую активность обучающихся и способствуют формированию человека меняющегося, развивающегося, рефлектирующего. Анализ психологической литературы позволил выделить главные педагогические цели школы в концепции развивающего обучения В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина (далее РО). Под педагогическими целями мы будем понимать результат обучения – то, что должно быть сформировано у детей, иначе, какие единицы содержания обучения должны осваиваться. С одной стороны, это предметные знания, умения и навыки в соответствии со стандартом. С другой стороны, – надпредметное содержание, поскольку дети учатся ставить собственные учебные цели и на примере немногих задач осваивать универсальные способы их достижения, а также содержательному общению друг с другом, в котором необходимо слушать, слышать, выражать свою мысль, т.е. культурным способам коммуникации. Вместе с тем, дети осваивают важнейшие способы мыслительной деятельности – способы моделирования.

Таким образом, стратегическая цель развивающего обучения – «обеспечение условий для развития ребенка как субъекта собственной деятельности, субъекта развития» [4, с.42].

Для гуманитарной технологии школы ди-

алога культур (далее – ШДК) цель – создать условия, позволяющие вводить ребенка, ученика в культуру, формировать человека культуры [9].

Во-вторых, особенностью гуманитарных технологий является использование наиболее эффективных приемов, развивающих мышление, используя при этом процесс коммуникации (складываются особые отношения по типу «учитель-ученик», «ученик-ученик» в форме учебного сотрудничества). Мы в своем исследовании выделили эти приемы в виде принципов, лежащих в основании технологии.

Реализация модели развивающего обучения требует соблюдения ряда принципов [5]:

Принцип поиска. В обучении, организованном в форме учебной деятельности, знания не даются в готовом виде (в виде образцов, правил, алгоритмов). Поиск способа решения новой задачи является мотивационным ядром учебной деятельности, той ценностной установкой учеников, которая складывается в виде формального эффекта обучения как личностно-смысловое образование, основа желаний и умения учиться.

Принцип постановки учебной задачи. Необходимость поиска способа решения новой задачи не диктуется требованиями учителя, учебника или программы, она мотивирована для детей внутренней логикой содержания обучения. Когда ученики обнаруживают, что задача не может быть решена теми способами, которыми они уже владеют, они сами заявляют о необходимости поиска новых способов действия. Иными словами, уже начав действовать, уже стремясь получить результат, дети фиксируют невозможность его немедленного достижения и необходимость открытия «чего-то нового». То новое понятие или способ действия, который будет открыт классом под руководством учителя, не возникает для детей случайно; каждое следующее понятие с необходимостью вытекает из предыдущего.

Принцип содержательного обобщения. Учитель направляет поисковые действия детей (их способы, мнения, предложения, вопросы) не на внешние чувственно-представленные, непосредственно наблюдаемые свойства вещей, а на общий принцип их строения. Вскрывая этот общий принцип посредством собственных действий, осу-

ществляемых не в словесной, а в предметно-чувственной форме, ребенок тем самым обнаруживает всеобщее основание нового понятия, выделяет генетически исходную абстракцию. То есть обобщение строится не через сравнение ряда объектов, а через такое преобразование единичного объекта, которое вскрывает его сущность и поэтому позволяет отождествить его с целым классом объектов.

Принцип движения от общего к частному. Ориентированность учащихся на всеобщее отношение целого объекта является основой формирования у школьников понятия об исходной «клеточке» этого объекта. Выявить адекватность «клеточки» своему объекту можно тогда, когда из нее производятся различные частные его проявления. Это означает, что на основе учебной задачи школьники выводят разные частные задачи, решение которых позволяет выделить и конкретизировать найденный ранее общий способ, а, следовательно, и соответствующее ему понятие.

Принцип соответствия содержания и формы. Для того чтобы дети смогли через собственные поисковые действия открыть новый способ действия, необходимы особые формы организации совместной учебной деятельности класса и учителя. Основой этой организации является общеклассная дискуссия, в которой каждое высказанное предложение оценивается остальными участниками обсуждения с точки зрения соответствия способа действия и достигнутого результата. Предложения учителя подлежат такому же контролю и оценке, что и предложения учеников. При этом достоинства и недостатки предлагаемых способов действия оцениваются содержательно.

Принцип переноса. Развивающее обучение является такой гуманитарной технологией, которая обеспечивает эффективные условия для последующего переноса сформированных компонентов учебной деятельности во внеучебную сферу детской жизни. Это позволяет большинству выпускников, прошедших обучение по развивающему обучению, самостоятельно регулярно проектировать, организовывать, прогнозировать ситуации различного рода. Такие ситуации способствуют проявлению субъектности и выражению самоопределения.

Принцип переноса означает, что школьники приобретают новое качество, выражающееся в умении использовать как средства сформированные способности для достижения своих целей. Это становится возможным за счет включения в новую сложную деятельность, за счет выбора материала и множественности контекстов.

Реализация модели школы диалога культур также требует соблюдения ряда принципов [2; 8].

Принцип формирования «человека культуры». Переход от идеи «образованного человека» к идее «человека культуры». Под культурой понимается не просто совокупность богатств, выработанных человечеством, но совершенно особый феномен духовной жизни человека, насущный именно сейчас, который В.С. Библером [3] осмыслен в следующих направлениях:

– культура – это способ самодетерминации индивида, преодолевающей его детерминацию извне.

– культура – это сотворение мира впервые, на грани с варварством – в отличие от цивилизации, которая продолжает и продолжается.

– культура как диалог культур. Так понимаемая культура не синонимична, но в определенном смысле противоположна таким феноменам человеческой жизни, как цивилизация, образование и т.п.

Школа диалога культур должна выпускать школьников, обладающих культурой формирования знаний, умений, навыков, культурой их видоизменения, преобразования. Современному молодому человеку необходимы знания о том, как изменять и обновлять имеющиеся знания и умения, необходимы навыки трансформации и переформирования навыков [9].

Принцип диалогичности. Диалог в концепции ШДК – это не просто разговор нескольких субъектов о чем бы то ни было, это – в пределе – столкновение радикально различных *логик*, различных способов понимания. Диалог имеет всеобщий смысл:

1. Диалог – это не просто эвристический прием усвоения монологического знания и умения, но и определение самой сути и смысла, усваиваемых и творчески формируемых понятий (понятие диалогично по своей логической природе и по своей психо-

логической – для сознания – данности).

2. Диалог, имеющий реальный образовательный действенный смысл, – это диалог культур, общающихся между собой – в контексте современной культуры, – в средоточии основных вопросов бытия, основных точек удивления нашего разума.

3. Диалог, подразумеваемый школой диалога культур, – это постоянный диалог в сознании ученика (и учителя) голосов поэта (художника) и теоретика, выступающий основой реального развития творческого (гуманитарного) мышления.

Принцип учебной задачи в диалоге. Учебная задача в диалоге понимается не просто как выявление отношений между вещами. «Не просто как проблема, вставшая перед людьми, решенная на каком-то этапе развития человеческой культуры, решенная окончательно, а теперь предлагаемая учащимися как проблемная ситуация их и только их мышления. В ШДК учебная задача возникает в критических точках диалога, в точках его наибольшего напряжения» [6, с. 27]. Решить эту задачу можно только вместе учителю и детям.

Чтобы учебная задача вызвала учебный диалог, необходимо представить ее детям через образ учителя-Собеседника, через точку зрения Собеседника, через его личную позицию, подталкивающую детей к творчеству.

При споре с Собеседником дети приводят разные доводы. Учитель должен внимательно выслушать все доводы, показать ребенку их несостоятельность, помочь каждому найти свое личное знание, то, которое подтверждается экспериментом, наблюдением ребенка, его размышлением. Дети начинают мыслить.

Категорические мнения детей сменяются утверждениями-вопросами, утверждениями-сомнениями. Повтор общего несомненного утверждения меняется формулировкой своего вопроса, своего «вопросительного утверждения».

Принцип целенаправленного спирального возвращения мысли в исходное начало. В школе диалога культур основное внимание уделяется такому построению мысли, при котором мысль производит возврат в исходное начало, а не разворачиванию мысли из исходных аксиом. Основная цель курса

в школе диалога культур в формировании исторически обусловленных и логически аргументированных начал. Подлинное мышление возникает в том случае, когда человек ставит вопросы: почему допустимо слово, число, осознание своего Я?

Принцип позиционности. Учитель учитывает, что каждый его ученик имеет свою «внеаходимую» (по М.М. Бахтину [1]) позицию по отношению к учителю, учебной проблеме, уроку в целом. Личностное начало обучения вначале концентрируется в попытках учащихся выразить свое отношение к учебной проблеме, которые выглядят как «колючие», странные, косноязычные образы, гипотезы, вопросы, высказывания. Задача учителя – укрепить ребенка в его попытках мыслить самостоятельно, пусть даже поначалу его идеи и не могут конкурировать с общепринятыми.

Учитель понимает, что он сам, как взрослый человек, хорошо разбирающийся в современной науке и культуре, должен понять все точки зрения своих учеников.

Проблемы, которые дети ставят на уроке, – это их проблемы. Они должны осознаваться учителем как загадки, трудности, нерешенные проблемы современности.

Принцип моделирования реализуется в обеих технологиях. В РО всеобщее отношение, которое дети обнаруживают, преобразуя объект изучения, не обладает чувственной наглядностью, оно нуждается в особом, модельном способе презентации. При этом назвать учебной моделью можем только то изображение, с помощью которого фиксируем собственно всеобщее отношение какого-либо целостного объекта, которое обеспечивает дальнейший анализ изображения. Материалом для моделирования в ШДК являются тексты и диалоги детей. В учебном произведении школьник строит образ всего диалогического понятия в целом. В учебном произведении ребенок живет как бы двойной жизнью.

Во-первых, он участник диалога в классной комнате, является «героем понятия», рискуя высказать и удержать свое слово о числе или атоме.

Во-вторых, он – историк, летописец, литератор, «человек из хора», спокойно наблюдающий за ходом героического образования понятия на уроке (всегда на грани жизни и

смерти понятия; несколько шагов взаимного непонимания детей и учителя – и понятие гаснет). Этот человек из хора, следя за построением понятийного «мира впервые» (по В.С. Библеру [3]) является автором всего учебного произведения.

Двойственность ситуации мышления в горизонте диалогического понятия состоит в том, что в устном диалоге ребенок удерживает определенную точку зрения, отстаивая свою односторонность. А в письменном учебном произведении он, как автор, преодолевает эту односторонность. Собственная позиция удерживается только как одна из возможных позиций внутри целостного понятия-произведения.

Подводя итог, выразим мнение, что использование указанных принципов позволяет учителю оптимально реализовать гуманитарные технологии развивающего обучения и диалога культур, которые направлены, прежде всего, на развитие активности обучающегося, что позволяет ему реализоваться как субъекту учебной деятельности и межкультурного диалога

Библиографический список

1. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники : Ежегодник. 1984-1985. – М.: Наука, 1986. – С. 80–160.
2. Берлянд И. Е. Учебная деятельность в школе развивающего обучения и в школе диалога культур // Дискурс. – 1997. – № 3-4. – С. 117–142.
3. Библер В. С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы. – Кемерово, 1993. – С. 9–106.
4. Волков А. Е. Российское образование 2020: Модель образования для экономики, основанной на знаниях // Совет ректоров. – 2008. – № 9. – С. 11–20.
5. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
6. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М. : Просвещение, 1989. – 127 с.
7. Потапова Е. В. Психологическое сопровождение личности в особых условиях жизнедеятельности как гуманитарная проблема // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №12 – С. 342–349
8. Репкин В. В. Строение учебной деятельности // Вестник Харьковского университета – 1976. – № 132. – Сер. психол., вып. 9. – С. 10–15.
9. Юшков А. Н. Урок-диалог и проблема взаимопонимания между младшими школьниками // В поисках нового содержания образования.– Красноярск : КГУ, 1993. – С. 104–110.

УДК 370.186

Бочарова Юлия Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, bjulija1305@yandex.ru, Красноярск

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СООБЩЕСТВО КАК СУБЪЕКТ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация: в статье¹ раскрывается потенциал профессионального сообщества в постановке целей, отборе содержания, содействия в организации и оценке качества профессионального образования. Описан опыт взаимодействия выпускающей кафедры социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева и работодателей в различных формах взаимодействия. Среди форм такого взаимодействия наибольшую эффективность в повышении активности профессионального сообщества на формирование образовательного заказа выделены: профессиональный форум, заказы на экспертизу конкурсных материалов, супревизию деятельности специалиста, разработку программ развития учреждений социальной сферы, научно-методическое руководство проектом. Эти формы при дальнейшей совместной деятельности приводят к получению заказа на программы повышения квалификации для конкретного учреждения и крупные образовательные проекты для социальной сферы города и края, включая разработку магистерских программ.

Ключевые слова: высшее образование, профессиональное сообщество, сетевая модель, образовательный заказ.

Bocharova Julia Yurevna²

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, assistant professor of Department of social pedagogy and social work of Krasnoyarsk state pedagogical University. B. N. Astaf'eva, bjulija1305@yandex.ru, Krasnoyarsk

PROFESSIONAL COMMUNITY AS A SUBJECT OF HIGHER EDUCATION**

Abstract. This article reveals the potential of the professional community in setting goals, selecting content, assistance in organizing and evaluating the quality of vocational education. Department of Social Pedagogy and Social Work at Krasnoyarsk State Pedagogical University. VP Astafijeva and employers come here in various forms of collaboration.

Keywords: higher education, professional community, the network model, educational order.

Современные тенденции развития профессионального образования связаны со все более четким пониманием роли работодателей в оформлении заказа на подготовку специалистов и в оценке из профессиональных компетенций. В настоящей статье представлен опыт взаимодействия вуза и профессионального сообщества в рамках сетевой модели профессионального социального образования, реализуемой кафедрой

социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Т.В. Фурьева).

Сетевая модель профессионального образования предполагает априори нескольких субъектов формирования образовательного заказа на подготовку специалистов социальной сферы. Роль профессионального сообщества здесь не может быть занижена:

* Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ13-16-24005

** This article was prepared with the support of the grant RGNF 13-16-24005

именно представителям работодателей для будущих выпускников известно, каковы актуальные задачи для учреждений социального обслуживания населения и органов социальной защиты, какие профессиональные компетенции и профессионально значимые качества востребованы в настоящий момент.

Восприятие профессионального сообщества как носителя образовательного заказа предполагает рассмотрение его как коллективного субъекта профессиональной деятельности и взаимодействия с учреждениями высшего профессионального образования.

Для профессионального сообщества среди прочих определяющими являются следующие характеристики (И.В. Мерсиянова):

- групповая идентичность (уровень групповой самоидентификации). Здесь для обладателей профессии широкой области «социальная работа» еще нет достаточно сильной идентификации, поскольку специфика профессиональной деятельности с пожилыми в доме интернате для престарелых граждан и инвалидов существенно отличается от деятельности в центре социальной помощи семье и детям. Именно поэтому в настоящее время активно идет процесс разработки новых профессиональных стандартов для семейных медиаторов, специалистов по защите детства;

- групповые нормы (наличие специфического профессионального этоса). Заметим, что этика и деонтология социальной работы в широком понимании находится в настоящий момент на пике актуальных тем профессионального дискурса;

- приверженность профессиональному статусу (принадлежность к референтной профессиональной группе дает личности больше, чем иные блага).

Профессиональное сообщество как неформальное объединение людей, обладающей одной профессией и осознающих общие интересы, является результатом профессионализации. Можно считать, что все этапы данного процесса для представителей социальной работы в широком смысле пройдены: идентификация собственной уникальной области профессионального знания и формирование социального образа профессии и профессиональной этики, создание профессиональных организаций и ассоци-

аций – пройдены в России (Всесоюзная ассоциация социальных педагогов и социальных работников, Ассоциация социальных педагогов и работников и ныне – Общероссийская общественная организация «Союз социальных педагогов и социальных работников»). Однако именно на уровне организаций, муниципалитетов небольших городов профессиональные сообщества не имеют такой силы (групповой сплоченности), как, к примеру, профессиональные сообщества педагогов или врачей.

В то же время разнообразие форм и видов профессиональной деятельности, обозначаемых термином «социальная работа», не является препятствием для развития профессионального сообщества, если в профессиональную (групповую) идентичность включается понятие социального капитала. Под социальным капиталом понимаются общие нормы, ценности, связи, сети, информация для взаимной выгоды и развития сотрудничества, т.е. некие интеллектуальные и информационные ресурсы, социальные контакты и способы коммуникации, которые доступны участникам сети или в более развитой форме – кластеру, и связаны с набором социальных ролей и идентичностей, доступных в данной области (В.В. Тарасенко). Поэтому становится понятным стремление профессионального сообщества к наращиванию числа контактов с разнообразными социальными и государственными институтами.

Исследованию феноменов и эмпирических моделей взаимодействия классического вуза и школ как примера взаимодействия учреждения высшего профессионального образования и профессионального сообщества посвящены исследования Г.Н. Прокументовой и ее учеников (Г.Н. Прокументова). Для нас важнейшими являются выделенные ею феномены такого взаимодействия, подтвержденные нашим опытом:

- «родовой» фактор порождения такого сотрудничества (как правило, инновационная совместная деятельность возникает там, где уже работают выпускники вуза, либо слушатели курсов повышения квалификации. Инициация такого взаимодействия всегда предполагает личную встречу не «в верхах», а на уровне специалистов);

- наиболее успешное развитие получают проекты, имеющие в составе проект-

ных (управленческих) команд не менее 50% (в исследованиях Г.Н. Прокументовой – до 70%) выпускников, магистрантов, аспирантов или преподавателей вуза;

– взаимное обогащение содержания реабилитационной работы в учреждениях социального обслуживания и преподаваемых курсов: инновационные технологии внедряются в учреждениях, обобщаются и становятся содержанием обучения будущих специалистов. Руководители учреждений включены в разработку и экспертизу новых магистерских программ.

В нашем опыте взаимодействия кафедры социальной педагогики и социальной работы с муниципальными и краевыми учреждениями социального обслуживания населения и органов социальной защиты были обнаружены разнообразные «прецеденты» (формы) такого взаимодействия.

Первой из них выступил *профессиональный форум* «Профессиональное социальное образование: каким ему быть?» 2010. В формате переговорной площадки общались представители краевой и городской власти, науки, культуры и социальной сферы. Целью его проведения было определить пространство совместной деятельности выпускающей кафедры социальной педагогики и социальной работы и министерств образования и науки, социальной политики, культуры Красноярского края по повышению качества профессионального социального образования, обеспечения его непрерывного и инновационного характера. Обнаружились достаточно четкие «заказы» к профессиональному социальному образованию со стороны социальной сферы, среди них важнейшими были усиление практикоориентированной составляющей профессионального образования: в вопросах регулирования конфликтов (семейных, в интернатных учреждениях и пр.), в технологии ведения случая (семьи, находящиеся в социально-опасном положении, лица, вернувшиеся из мест лишения свободы, подростки группы риска правонарушений и др.) и разработка реальных проектов на базах учреждений социального обслуживания населения в рамках дипломных исследований по актуальным для учреждения вопросам, к примеру, «Организация реабилитационного досуга в интернатных учреждениях»,

«Мониторинг качества жизни пожилого человека», «Социально-педагогический патронаж», «Ювенальные технологии в работе социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних», «Профилактика повторных правонарушений среди несовершеннолетних в условиях вечерней школы» и пр. Также было рекомендовано усилить личностную составляющую готовности выпускников: стрессоустойчивости, толерантности и т.д.

Высокой актуальностью на форуме была отмечена проблема оценки качества профессионального образования, придания этой системе общественно-государственного характера, привлечения работодателей к рекрутингу лучших студентов-выпускников для «прорывных» направлений работы в инновационных учреждениях региона. Таким образом, обострена проблема создания оптимальных условий профессионального становления и ориентирования студентов социальных специальностей на решение актуальных задач социальной сферы Красноярского края.

Второй формой взаимодействия нами рассматривается заказ на *экспертизу* кафедрой социальной педагогики и социальной работы методических разработок конкурсов профессионального мастерства: краевой конкурс методических разработок «Трудный возраст» 2006, 2008 гг., краевой конкурс профессионального мастерства «Ребенок – семья – общество» 2009, 2010 гг., муниципальный конкурс методических разработок «Индивидуальное сопровождение клиента, находящегося в трудной жизненной ситуации» 2012 г. в г. Красноярске, экспертная оценка работ участников муниципального и краевого этапа Всероссийского конкурса «Лучший работник учреждения социального обслуживания» в 2010-2012 гг.

Наш опыт экспертизы конкурсных материалов, выдвинутых учреждениями социального обслуживания Красноярского края на конкурсы «Ребенок. Семья. Общество» 2006 – 2012 гг. показал, что следующие гуманитарные технологии, имеющие исторические и теоретические корни в психологии, педагогике, медицине, оправдали себя в качестве ведущих методов социальной реабилитации несовершеннолетних и их семей: социально-психологический тренинг, социальный проект (в т.ч. клубная работа),

методы лечебной педагогики и психотерапии (Монтессори-терапия, музыкальная терапия, арт-терапия и пр.). И все же, несмотря на частный положительный опыт в адаптации вышеназванных технологий к условиям реабилитационного процесса в социальных учреждениях Красноярского края, налицо целый комплекс проблем, требующий решения в рамках целенаправленного повышения квалификации и переподготовки работников социальной сферы. Три основные проблемы отражают специфику данного комплекса: ограниченная компетентность специалистов, слабое программное оснащение реабилитационного процесса, неэффективный отбор методов интенсивной реабилитации. Выходом из создавшейся ситуации мы видим, с одной стороны, повышение квалификации специалистов медицинских и непсихологических профилей в компетентном применении отдельных методов, например, нами уже проведены семинары по применению методов арт-терапии воспитателями, указаны границы компетентности, определен список задач применения, отработаны приемы ведения беседы в случае всплеска переживаний, расширен диапазон арт-техник (коллажи, каракули, боди-арт, совместное рисование и пр.). С другой стороны, возможна подготовка профессиональных команд, когда, к примеру, группы психосоциальной поддержки женщин ведет психолог и социальный педагог, решающие в комплексе задачи экстренной социальной и психологической помощи в трудной жизненной ситуации.

Программное оснащение реабилитационного процесса также требует научно-методического сопровождения. Краевые конкурсы методических разработок, являясь, по сути, также мероприятиями по повышению квалификации, привели к появлению большого числа методически грамотных комплексных программ реабилитации. Стоит отметить, что в вопросе программного обеспечения реабилитационного процесса остается для многих специалистов также актуальной задачей освоение методов мониторинга результатов. Здесь проблемой является выделение критериев оценивания и отбор измеримых показателей, разработка (или подбор) инструментов измерения этих показателей.

Третьим типом прецедентов взаимодействия вуза и профессионального сообщества является заказ на *супервизию* преподавателями кафедры социальной педагогики и социальной работы профессиональной деятельности специалистов учреждения социального обслуживания населения: психолога, социального педагога и т.д. Консультативно-методическая помощь, *коучинг специалиста*, к примеру, подбор технологий реабилитационной работы с пожилыми гражданами для психолога центра социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов или научно-методическое оснащение деятельности социального педагога такого же центра с молодыми инвалидами, имеющими нарушения ментального типа, – востребованный образовательный заказ. Тандем «ученый – практик» имеет большой потенциал для наработки научно-обоснованных инновационных гуманитарных практик.

Четвертой формой взаимодействия является запрос на помощь преподавателей кафедры в *разработке программ развития учреждения*. Так нами была разработана Программа развития Краевого социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних (г. Красноярск) по итогам краткосрочных курсов повышения квалификации «Управление развитием учреждения» (36 ак.ч.) и тренинга командообразования. Обучающая помощь требовалась руководителям отделений центра для овладения навыками системного анализа по методу «дерево проблем», способам планирования (диаграмма Ганта) и пр. Практикоориентированное обучение команды на основе системного анализа воспитательно-реабилитационного процесса в учреждении привело к возникновению программы развития, принятой субъектами ее реализации. Программа развития учреждения предполагала и *разработку для учреждения программы мониторинга* качества социального обслуживания и оценки эффективности воспитательно-реабилитационного процесса (Ю.Ю. Бочарова, Т.А. Хацкевич), что можно считать и самостоятельным прецедентом, поскольку он встречался и в запросе по обучению технологии составления программ социально-педагогической диагностики для оценки результатов воспитательно-реабилитационного процесса.

тационного процесса и в других учреждениях (например, от руководства СРЦН «Тюхтетский»).

Наибольшую глубину взаимодействия показала пятая форма: *научно-методическое руководство проектом* на базе учреждения, получающего статус научно-внедренческой площадки университета. За 2010 – 2012 гг. под нашим руководством были реализованы следующие проекты:

Проект 1. «Тьюторское сопровождение дезадаптированных несовершеннолетних в условиях межведомственного сетевого взаимодействия» на базе КГКУ СО СРЦН «Зеленогорский». Исследуются психолого-педагогические сопровождения несовершеннолетнего в процессе социальной реабилитации, среди которых тьюторская позиция наставника и командная работа в сети межведомственного взаимодействия – ключевые.

Проект 2. «Социально-педагогическая поддержка адаптации молодых инвалидов, проживающих в психоневрологическом интернате, в открытом обществе» на базе КГАУ СО «Маганский психоневрологический интернат». Основная технология, подлежащая апробации – развитие реабилитационного потенциала молодых людей с инвалидностью ментального типа (средового, личностного и интеллектуального) посредством организации реабилитационной среды, стимулирующей познавательную и творческую деятельность проживающих. В 2012 году Маганский психоневрологический интернат выиграл грант в Фонде М. Прохорова на реализацию проекта «Открытый мир: создание инновационного реабилитационного пространства для молодых инвалидов с умственной отсталостью «Учебная мастерская».

Проект 3. «Сибирские корни: создание сети пространств социокультурной реабилитации несовершеннолетних, попавших в трудную жизненную ситуацию» на базе Краевого социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних. Краевой СРЦН – экспериментальная площадка Института социальной педагогики РАО (2010– 2012 гг.). Результаты проекта были обобщены в магистерской диссертации Т.А. Хацкевич.

Проект 4. «Психолого-педагогическая реабилитация инвалидов по зрению» на базе КБУК «Краевая специальная библиотека –

центр социокультурной реабилитации инвалидов по зрению» посвящен отбору средств социокультурной реабилитации и форм организации смыслообразующей реабилитационной деятельности, в первую очередь в рамках клубной деятельности. По результатам проекта написана магистерская диссертация Е.О. Песеговой.

Шестой формой взаимодействия вуза и профессионального сообщества стала разработка и реализация *программы повышения квалификации для конкретного учреждения*, повышающей эффективность его работы, к примеру «Современные технологии социального обслуживания пожилых граждан и инвалидов» 2013 г. – для развития технологии «Специализация труда социального работника» в МБУ «Комплексный центр социального обслуживания населения Свердловского р-на г. Красноярск». Частыми прецедентами в такой форме выступали заказы на *проведение тренингов* профилактики профессионального выгорания, командообразования, повышения коммуникативной компетентности специалистов, обучения стратегии методической работы в учреждении и пр.

Наибольший эффект мы ожидаем от седьмой формы взаимодействия: разработки и реализации *программ повышения квалификации для муниципальных и краевых учреждений социального обслуживания населения и органов социальной защиты администраций городов и сел Красноярского края по актуальным проблемам для региона*. Кафедрой разработаны в рамках государственных контрактов программы повышения квалификации «Социальная педагогика. Психолого-педагогические аспекты социальной интеграции семьи, воспитывающей ребенка-инвалида» в 2010 г, «Социальная работа. Современные подходы к комплексной реабилитации инвалидов» в 2010, «Теория и практика работы с семьей группы риска» в 2011 г., также был выполнен заказ Министерства образования и науки Красноярского края на программу «Организация социально-психолого-педагогического сопровождения обучающихся и студентов группы риска» в 2012. Специфика данных курсов состояла в практико-ориентированном обучении, включающем практическое обучение в форме мастер-классов (например,

применение Монтессори-терапии в работе с детьми с инвалидностью), наблюдение за деятельностью специалистов на базе ведущих учреждений (например, мастер-класс «Телесно-ориентированные технологии в работе с детьми-инвалидами», проводимый инструктором ЛФК и врачом-неврологом). Обязательным элементом курсов являлась разработка проекта по единой теме для своего учреждения, который защищался публично по окончании курсов. Обсуждение реально существующих и запланированных проектов приводило к взаимному обогащению слушателей за счет глубокой критической рефлексии.

Следующие дидактические единицы вызвали наибольший интерес у слушателей: проектирование реабилитационной среды, профессиональное мышление специалиста социальной сферы, профилактика профессионального выгорания, технологии социально-педагогического консультирования, способы проектирования социально-психологического тренинга для разных категорий клиентов.

В 2011 г. нами был реализован особый образовательный проект для системы учреждений социального обслуживания населения на уровне муниципалитета (рассматривается в данной работе в качестве восьмой формы взаимодействия кафедры и профессионального сообщества). Проект был заказом Главного управления социальной защиты населения администрации г. Красноярска и Регионального отделения Союза социальных педагогов и социальных работников России на тему «Профилактика профессионального выгорания специалистов системы социального обслуживания населения г. Красноярска посредством инновационной деятельности». Идея проекта заключалась в следующем: создание команды профессионалов – координаторов методических объединений специалистов системы социального обслуживания населения г. Красноярска позволит сформировать инновационную среду профессионального развития специалистов как фактора профилактики их эмоционального выгорания. В качестве мероприятий по достижению цели проекта выступили: исследование инновационного потенциала муниципальных учреждений социального обслуживания населения (организационный

и личностный уровень), тренинг координаторов методических объединений, конкурс методических разработок «Индивидуальное сопровождение человека, находящегося в трудной жизненной ситуации», публикация сборника методических разработок его победителей: «Инновационные гуманитарные практики в учреждениях социального обслуживания населения».

Девятая форма взаимодействия с профессиональным сообществом – международные и всероссийские научно-практические конференции, которые имели последние годы, на наш взгляд, особый эффект в области формулирования образовательного заказа, поскольку организовывались кафедрой социальной педагогики и социальной работы в инновационном формате: профессиональная дискуссия проводилась в формате проблемных симпозиумов, по итогам мастер-классов, открытых просмотров документальных фильмов с режиссерским комментированием и т.д. (V Международная научно-практическая конференция «Социальное служение: институциональные и общественные практики в современном мире». Красноярск, 2013). Интенсивность общения позволяла уточнять содержание заказа, проблематизировать планируемые в обучении результаты.

И, наконец, десятая форма взаимодействия. Как оказалось, при реализации сетевой модели профессионального социального образования заказ со стороны работодателей имеет тенденцию становиться более четким. За период 2008 – 2013 гг. мы подошли в диалоге с Министерством социальной политики к формулированию заказа на разработку двух основных образовательных программ (бакалавриата и магистратуры) с применением дистанционных образовательных технологий по направлению «социальная работа» с профилем/ магистерской программой «Социальное сопровождение участковыми специалистами семей, имеющих детей-инвалидов» (грант ККФН 2013 г.). Целью проекта является разработка инновационных программ подготовки и переподготовки специалистов, работающих в системе социальной защиты, по теме «Социальное сопровождение участковыми специалистами семей, имеющих детей-инвалидов» по принципу социальной интернатуры на базе инновационных учреждений отрасли, которые стано-

вятся научно-стажировочными площадками. Краткосрочные курсы повышения квалификации не позволяют обеспечить Красноярский край высоко квалифицированными участковыми специалистами 8800 семей. При этом существуют высокотехнологические методические разработки, могущие быть включенными в содержание подготовки и переподготовки в режиме социальной интернатуры. Разработка региональных программ профессионального социального образования, выпускники которых составят ключевой человеческий ресурс в решении актуальных задач социальной политики – содержательное наполнение идеи «развития человеческого капитала». Практическое обучение в режиме супервизии с привлечением высококвалифицированных кадров отрасли в сочетании с применением дистанционных образовательных технологий позволит ускорить и насытить инновационным содержанием процесс подготовки (переподготовки).

Таким образом, мы можем сделать вывод о развитии в сетевой модели образовательных потребностей работодателей в широком диапазоне форм и прецедентов взаимодействия и приближении к совместной разработке основных образовательных программ в рамках федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования при их согласовании с разрабатываемыми профессиональными стандартами в отрасли.

Библиографический список

1. *Ангеловский А. А.* Анализ понятий профессия, профессиональное сознание, профессиональная деятельность, профессионализм // Известия Самарского научного центра Российской

академии наук. – Т.12. – 2010. – №5 (2). – С. 306–314.

2. *Блинов А. О., Бутырин Г. Н., Добренкова Е. В.* Управленческий консалтинг корпоративных организаций. – М., ИНФРА-М, 2002. – 192 с.

3. *Бочарова Ю. Ю., Хацкевич Т. А.* Мониторинг воспитательно-реабилитационного процесса. – Красноярск: КСРЦН. – 2010. – 136 с.

4. Инновационные гуманитарные практики в учреждениях социального обслуживания: методическое пособие /под науч.ред. Т.В. Фуряевой, Ю.Ю. Бочаровой. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2012. – 118 с.

5. *Исаев Е. И., Косарецкий В. И., Слободчиков В. И.* Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. – 2000. – №3. – С. 57–66.

6. *Мерсиянова И. В.* Самоорганизация и проблемы формирования профессиональных сообществ в России И.В. Мерсиянова, А.Ф. Чешкова, И.И. Краснополяская; Нац.исслед.ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2011 – 188 с.

7. *Прозументова Г. Н.* Потенциал взаимодействия вузов и школ: эмпирические модели // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 358. – С. 182–187

8. *Страбахина Т. Н.* Супервизия в профессиональной подготовке психолога // Психология обучения. – 2008. – №7. – С. 100–107.

9. *Тарасенко В. В.* Кластерная идентичность и социальный капитал // Философские науки. – 2011. – №12. – С. 108–115.

10. *Фуряева Т. В.* Вовлеченность в образовательный процесс работодателей и студентов как фактор эффективной профессиональной и личностной подготовки будущего специалиста к работе с социально неблагополучными группами населения // Вестник Черниговского национального педагогического университета. – Чернигов, 2013. – Вып. 101. – Т. 2. – С. 413–418 (украинский язык).

Шкерина Людмила Васильевна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой математического анализа и методики обучения математике в вузе Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева», Shkerina@mail.ru, Красноярск

Лозовая Наталья Анатольевна

Старший преподаватель кафедры высшей математики и информатики Сибирского государственного технологического университета (СибГТУ); Lozovayanat@mail.ru, Красноярск

ПРИНЦИПЫ И ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРА ЛЕСОИНЖЕНЕРНОГО ДЕЛА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье введено понятие пролонгированного обучения математике бакалавра лесоинженерного дела в вузе как необходимого условия формирования его профессиональной исследовательской деятельности. Сформулированы принципы формирования исследовательской деятельности бакалавра в процессе пролонгированного обучения математике в вузе, которые определяют специфику целей, предмета, мотивов, собственно действий и результата этой деятельности. Обоснованы и выявлены организационно-педагогические условия, предполагающие межкафедральную интеграцию по вопросам создания дорожных карт и поликонтекстного предмета исследовательской деятельности студентов на основе интеграции содержательных компонент дисциплин математического и естественнонаучного и профессионального учебных циклов ФГОС ВПО по направлению подготовки.

Ключевые слова: пролонгированное обучение математике, бакалавр, исследовательская деятельность, формирование, принципы, организационно-педагогические условия, профессиональная адаптация, карьерная перспектива, межкафедральная интеграция, дорожная карта.

Shkerina Ludmila Vasilievna

Doctor of Education, Professor, Head of the department of the mathematical analysis and technique of training in mathematics in higher education institution, Krasnoyarsk State Pedagogical University in the name of V.P. Astafiev, Shkerina@mail.ru, Krasnoyarsk

Lozovaya Natalia Anatolyevna

Senior lecturer in advanced mathematics and informatics department of the Siberian State Technological University (SibSTU); Lozovayanat@mail.ru, Krasnoyarsk

CONDITIONS OF FORMATION OF RESEARCH ACTIVITY OF BACHELOR FOREST ENGINEERING BUSINESS IN PROCESS OF TRAINING IN MATHEMATICS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Abstract. In article the concept of the prolonged training in mathematics of the bachelor of forest engineering business in higher education institution as necessary condition of formation of its professional research activity is entered. The principles are formulated and organizational and pedagogical conditions of productive formation of research activity of the bachelor in the course of the prolonged training in mathematics in higher education institution are revealed.

Keywords: the prolonged training in mathematics, the bachelor, research activity, formation, the principles, organizational and pedagogical conditions, professional adaptation, career prospect, interdepartment integration, a road map.

Приоритетные направления социально-экономического развития России ориентированы на применение новых наукоемких технологий, разработка и использование которых требует от инженеров специальных компетенций. В их числе компетенции

инженера, связанные с его способностью и готовностью использовать математические знания и методы в решении новых профессиональных задач, что сопряжено с исследовательской деятельностью. Формирование и развитие многих из этих компетенций не возможно без вовлечения студентов в исследовательскую деятельность в процессе обучения математике, сам предмет которой имеет большие потенциальные возможности для формирования этой деятельности.

Более того, исследовательская деятельность в ФГОС ВПО определяется как один из основных видов профессиональной деятельности бакалавра лесоинженерного дела [4]. Все это указывает на особую актуальность изучения различных аспектов вовлечения студентов – будущих бакалавров лесоинженерного дела в исследовательскую деятельность в процессе обучения в вузе.

Цель настоящей статьи состоит в формулировании принципов и выявлении организационно-педагогических условий формирования исследовательской деятельности бакалавров лесоинженерного дела в процессе математической подготовки в вузе.

При изучении этих вопросов необходимо ориентироваться на ожидаемый результат, т.е. на структурно-содержательную модель исследовательской деятельности студентов – будущих бакалавров лесоинженерного дела.

В отечественной педагогике структура исследовательской деятельности изучалась рядом известных ученых. Мы в этом вопросе придерживаемся точки зрения тех ученых, которые в числе основных компонентов исследовательской деятельности выделяют: постановку проблемы, собственно поисковые действия (выдвижение гипотезы, проверка гипотезы), верификацию результата поисковых действий и рефлекс [1; 2; 3]. Исходя из специфики предмета математики и профессиональных компетенций как требований ФГОС ВПО к результату подготовки бакалавра лесоинженерного дела, каждому из основных структурных компонентов исследовательской деятельности может быть дано содержательное наполнение. При этом все компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены. Отметим, что наличие этих связей способствует формированию исследовательской деятельности, так как внешнее воздействие на один компонент об-

уславливает изменение других, в результате, позволяет управлять процессом формирования деятельности через изменения в ее структурных компонентах.

Имеющийся у авторов опыт изучения принципов и условий формирования компетенций бакалавров педагогического образования, необходимых для реализации ими основных видов профессиональной деятельности, описан и опубликован в ряде работ [5; 7; 8].

Используя этот опыт и все вышесказанное, обоснуем и сформулируем основные принципы формирования исследовательской деятельности бакалавров инженерного дела в процессе математической подготовки в вузе.

1. Принцип соответствия видам профессиональной деятельности, определенным в ФГОС ВПО. Уже на этапе постановки целей формирования компонент исследовательской деятельности, необходимо их представлять в виде содержательной модели, как их проекции на основные виды профессиональной деятельности бакалавра лесоинженерного дела, определенные стандартом, в том числе на научно-исследовательскую и проектно-конструкторскую деятельности.

2. Принцип соответствия содержания обучения математике в вузе бакалавра лесоинженерного дела предмету его профессиональной исследовательской деятельности.

3. Принцип содержательной полноты формирования компонент исследовательской деятельности. При формировании компонент исследовательской деятельности необходимо обеспечивать формирование всех, составляющих их элементов. Только в таком случае будет реализовываться взаимообусловленность компонент, дающая синергетический эффект формирования этой деятельности.

4. Принцип профессиональной адаптации и карьерной перспективы формирования исследовательской деятельности студентов. Формирование исследовательской деятельности студентов, как и любой другой, будет результативным, если эта деятельность будет мотивирована. В профессиональном обучении мотивы, как правило, находятся в сфере будущей профессиональной деятельности. Поэтому, говоря о формировании исследовательской деятельности бакалавра лесоинженерного дела в процессе математической подготовки в вузе, необходимо математическое содержание обучения адап-

тировать к будущей профессиональной деятельности соответствующими контекстами. Эти контексты должны быть дифференцированы и вариативны относительно возможных карьерных перспектив и устремлений бакалавра инженерного дела, для осуществления которых готовность к исследовательской деятельности является необходимым условием.

5. Принцип непрерывности и поэтапности формирования. Этот принцип понимается как основной принцип дидактики, который имеет особое значение для формирования исследовательской деятельности студентов в процессе математической подготовки в вузе, начиная с первого курса, когда изучается систематический курс математики, и на последующих курсах обучения в вузе, вплоть до работы над дипломным проектом. Так как математика и ее методы – это инструмент профессиональной деятельности современного инженера. Принцип поэтапности формирования исследовательской деятельности находит свое обоснование в известной теории поэтапного формирования умственных действий и операций.

Сформулированные принципы в своей совокупности задают основные требования к формированию исследовательской деятельности бакалавра лесоинженерного дела в процессе его математической подготовки, которые определяют специфику целей, предмета, мотивов, собственно действий и результата этой деятельности.

Обратимся к изучению и выявлению организационно-педагогических условий, которые необходимы для реализации сформулированных выше принципов формирования исследовательской деятельности бакалавра лесоинженерного дела в процессе его математической подготовки, т.е. для ее формирования.

Во-первых, необходимо пролонгированное обучение математике бакалавра лесоинженерного дела. Это такое обучение, которое не ограничивается рамками трехсеместрового курса математики, цель которого традиционно состоит в формировании базового ядра математических знаний и умений студентов, предусмотренных стандартами. Такое предметно-дисциплинарное обучение, преобладающее в теоретической подготовке студентов, мало способствует формированию какого-либо вида их профессиональной

деятельности, особенно исследовательской. Суть пролонгированного обучения математике состоит в том, что оно продолжается после завершения традиционного обучения математике и направлено на формирование исследовательской деятельности студентов. Такое обучение может быть реализовано в формате вариативных частей математического и естественнонаучного и профессионального учебных циклов ФГОС ВПО.

Во-вторых, содержание пролонгированного обучения математике необходимо рассматривать как предмет исследовательской деятельности студентов, спроектированный на основе математических задач и заданий с межпредметным, практико- и профессионально ориентированными контекстами, исследовательских по своей сути. На необходимость обучения в вузе на основе такого содержания указывают и требования новых стандартов к результатам подготовки студентов как комплексу компетенций, которые по известным причинам в традиционном процессе предметно-дисциплинарного обучения не могут быть сформированы [6].

В-третьих, пролонгированное обучение математике не возможно без межфакультетной интеграции по вопросам создания поликонтекстного предмета исследовательской деятельности студентов на основе интеграции содержательных компонент дисциплин математического и естественнонаучного и профессионального учебных циклов ФГОС ВПО по направлению подготовки 250400 «Технология лесозаготовительных и деревоперерабатывающих производств» (квалификация (степень) «бакалавр» и определения педагогических условий его реализации.

В-четвертых, необходимым условием формирования исследовательской деятельности студентов в процессе обучения математике является научно-исследовательская активность преподавателей математики, реализующих пролонгированное обучение. Преподаватель, не включенный в процесс научного исследования, вряд ли сможет вовлечь в эту деятельность студента.

В-пятых, приоритетными методами обучения математике, направленными на формирование исследовательской деятельности студентов, являются методы активного обучения. В их числе: проблемный и проектный методы обучения, деловая учебная игра,

кейс-метод, методы «мозгового штурма», временного исследовательского коллектива, научного семинара, педагогического сопровождения и фасилитации, рефлексии и др.

Учитывая специфику исследовательской деятельности, требования стандарта, специфику изучаемой дисциплины выделим факторы, от которых зависит выбор метода при формировании исследовательской деятельности:

- содержание дисциплины;
- наличие мотивации;
- цель занятия, изучаемой темы (приобретение математических знаний, формирование исследовательских умений, перенос знания в новую ситуацию, изучение литературы, конспектирование лекции);
- форма обучения;
- средства обучения;
- имеющееся техническое обеспечение;
- стартовые знания, умения, навыки обучающихся и их уровень.

На выбор метода одновременно влияют несколько факторов, которые находятся в зависимости друг от друга.

В-шестых, система организации самостоятельной работы студентов в процессе пролонгированного обучения математике, в основу которой положены, специально разработанные дорожные карты студентов, учитывающие их индивидуальные интересы и претензии, является необходимым условием формирования исследовательской деятельности бакалавра лесоинженерного дела в процессе математической подготовки в вузе.

Создание в процессе обучения математике бакалавра лесоинженерного дела названных организационно-педагогических условий обеспечивает для студента и преподавателя возможности выполнения основных действий исследовательской деятельности:

- постановка проблемы (анализ проблемной ситуации, выделение проблемы, анализ противоречий, формулирование частных задач);
- подготовка к проведению исследования (сбор материала, его систематизация и анализ, обобщение);
- проведение исследования (выдвижение гипотезы, ее обоснование или опровержение, переформулированные, нахождение оптимального решения, формулирование выводов);
- рефлексия (анализ своих действий).

Проводимые опросы студентов, анкетирование, уровень выполнения студентами исследовательских заданий, говорят о недостаточной сформированности у них исследовательской деятельности. Изучение специальной методической литературы, опыт коллег и личный опыт констатируют недостаточность изучения вопросов оптимального выбора методов, средств и содержания обучения математике бакалавра лесоинженерного дела, направленного на формирование их исследовательской деятельности. Это позволило нам констатировать существование противоречия между необходимостью формирования исследовательской деятельности бакалавра в процессе обучения математике в вузе как одного из результатов образования и недостаточной разработанностью методики такого обучения.

Выделенные выше критерии и организационно-педагогические условия формирования исследовательской деятельности бакалавра лесоинженерного дела в процессе обучения математике в вузе задают соответствующие требования к основным компонентам методики обучения математике в рассмотренном аспекте (цели, содержание, методы, формы и средства обучения). Например, при описании целей обучения математике, необходимо выделять группы целей формирования исследовательской деятельности.

Первая группа – цели, направленные на усвоение знаний, умений, навыков и способов математической деятельности.

Вторая группа – цели по формированию способов и приемов использования математических знаний и методов в решении задач вне предметной области.

Третья группа – цели по формированию способности к самостоятельному проведению исследования в условиях математического и профессионального контекстов.

Четвертая группа – цели по личностному развитию и профессиональному самоопределению бакалавра лесоинженерного дела в процессе обучения математике в вузе.

Обобщая вышеизложенное сделаем следующие выводы. Формирование исследовательской деятельности студента – процесс, ориентированный на результат, на достижение заданных целей, при активном участии личности обучающегося, с учетом его способностей и отношений к будущей профес-

сиональной деятельности. Формирование исследовательской деятельности бакалавра лесоинженерного дела в процессе обучения математике будет результативным, если это обучение является пролонгированным, а его содержание состоит из математических задач и заданий исследовательского типа с контекстами, выходящими за предмет математики, в том числе и профессиональными. Преподаватели, которые ведут активные научные исследования, могут вовлечь студентов в результативную самостоятельную исследовательскую деятельность в процессе обучения математике, используя для этого определенный набор активных методов обучения.

Библиографический список

1. *Далингер В. А.* Поисково-исследовательская деятельность учащихся по математике: учебное пособие. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2005. – 456 с.
2. *Кларин М. В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Рига, НПЦ «Эксперимент». 1998. – 180 с.
3. *Литвинцева М. В.* Формирование поисковой деятельности студентов в процессе математической подготовки в педагогическом вузе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2008. – 22 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 250400 «Технология лесозаготовительных и деревоперерабатывающих производств» (квалификация (степень) «бакалавр»), 2009 г. 7 [Электронный ресурс]. URL: [http:// lawsforall.ru/index.php?ds=2548](http://lawsforall.ru/index.php?ds=2548) (дата обращения: 05.10.2013).
5. *Шкерина Л. В., Журавлева Н. А.* Основные принципы и дидактические условия формирования базовых ключевых компетенций студентов – будущих учителей математики // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2011. – №4 (18) Красноярск. – С. 30–35.
6. *Шкерина Л. В., Шапкина М. Б., Багачук А. В.* Критериальная модель и уровни сформированности компетенций студентов – будущих бакалавров в формате ФГОС ВПО // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №7. С. 103–109.
7. *Шкерина Л. В.* Особенности проектирования профильной подготовки бакалавров педагогического направления // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №3. – С. 28–37.
8. *Шкерина Л. В.* Профильные дисциплины по выбору // Высшее образование в России. – 2011. – №5. – С. 119–123.

Некрасов Владимир Петрович*Кандидат технических наук, профессор кафедры информационных систем и технологий Уральского технического института связи и информатики, nvp1947@mail.ru, Екатеринбург***О МЕХАНИЗМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ УЧЕБНОГО КУРСА**

Аннотация. В статье предлагается подход по формированию когнитивных компетенций у студентов вуза на основе включения в методическую систему понятийных связей метапредметного характера, определяемых когнитивными базовыми конструктами. Траектория изложения материала, учитывающая понятийную близость, позволяет «сшивать» логически удаленные части курса, создавая у обучаемых более отчётливое представление об интегративном характере отдельных его элементов. Это способствует пониманию студентами идейной и методологической целостности курса, а преподавателю позволяет глубже продемонстрировать взаимосвязь отдельных составляющих дисциплины. Приведены экспериментальные данные о том, что построение курса с опорой на базовые когнитивные конструкты обеспечивает учёт понятийных связей и повышает качество усвоения студентами учебного материала.

Ключевые слова: когнитивные компетенции, метапредметные умения, понятийная связь, изоморфизм.

Nekrasov Vladimir Petrovich*Candidate of Technical Sciences, Professor of the Department of Information Systems and Technologies, the Urals Technical Institute of Communication and Computer Science, nvp1947@mail.ru, Ekaterinburg.***ON THE MECHANISM OF FORMATION OF COGNITIVE
COMPETENCE OF THE ACADEMIC COURSE**

Abstract. In the article the author describe an approach to form higher school students cognitive competences by including into the methodological system conceptual links of the metasubject character consisting of the fundamental constructs. The trajectory of the material presentation considering concepts relationship enables to “joint” logically remote parts of the course to ensure that the students develop a more precise knowledge of its separate elements integrative character. The approach facilitates the students to understand the ideal and methodological integrity of the course and the teachers to demonstrate in depth relationship of the discipline separate elements. Presented are experimental data proving that the construction of the course based on the fundamental cognitive constructs takes concept links into account and raises educational material mastering by the students.

Keywords: cognitive competences, metasubject skills, concept links, isomorphism.

В настоящее время общепризнанной является компетентностная парадигма высшего профессионального образования. В её основе лежит система компетенций – информационных, общекультурных, коммуникативных, социальных и т.д., являющихся по существу социально-личностными. В то же время теоретическую разработку системы компетенций нельзя назвать завершённой. В данной системе отсутствуют те компетенции, в которых описываются методы становления обучаемых специалистами, их способность воспринимать знания не отрывочно в

рамках отдельных курсов, а целостно, как составляющие своей специальности. Поэтому теоретическая разработка компетенций по воспитанию у студентов качеств, позволяющих им на производстве плодотворно выполнять свои рабочие функции, является актуальной проблемой.

Во всех упомянутых выше компетенциях в той или иной мере отчётливо проявляется когнитивная составляющая, подчёркивающая её познавательный характер. Наличие когнитивной компетенции обеспечивает готовность и способность выпускника образо-

вательного учреждения на основе имеющегося у него ЗУНовского контекста (знания, умения, навыки) ставить и решать познавательные задачи, принимать нестандартные решения, формулировать и разрешать проблемные ситуации, проводить исследования и вести другую разнообразную интеллектуальную деятельность.

Когда говорят о когнитивной компетенции, то всё перечисленное в её определении нельзя отнести ни к какому конкретному предмету и даже ни к какой конкретной профессии. Действительно, способность принимать эффективные решения в различных производственных ситуациях является надпредметной характеристикой данной компетенции и даже надпрофессиональной.

В то же время овладеть когнитивной компетенцией студенты могут только во время учебного процесса, т.е. при изучении учебных дисциплин. Возникающее противоречие между надпредметной сущностью когнитивной компетенции и внутрипредметной локализацией её развития у студентов должно разрешаться через освоение учащимися метапредметной деятельности, т.е. такой деятельности, которая позволяет осваивать надпредметные умения в предметных рамках. Поэтому в формировании данной компетенции основную роль должны играть метапредметные знания и умения. В современной педагогике к ним относят такие знания и умения, которые, будучи формируемыми в рамках различных дисциплин или разных разделов одной дисциплины, имеют отчётливо выраженные общие характеристики, задают обобщённые способы действия при решении тех или иных задач. Метапредметные умения проявляют себя в умениях видеть общность в тех или иных явлениях (в том числе, в применяемых методах), в единстве схем рассуждений, в аргументированном переносе свойств одних объектов на другие, в экстраполяции по аналогии и т.п.

Вместе с тем, в компетентностной парадигме высшего профессионального образования на собственно механизм формирования метапредметных знаний и умений внимание практически не обращается. Это же можно сказать и о среднем, и о заключительном звеньях школьного образования. На сегодняшний день лишь для начальной

школы можно наблюдать относительно законченное системное исследование данного вопроса А.Г. Асмоловым [6].

Поскольку развитие когнитивной компетенции студентов вуза происходит во время учебного процесса, то это обстоятельство предполагает особые требования к структуре и содержанию учебного курса. Для формирования метапредметных знаний и умений, кроме непосредственных знаний по предмету изучения, курс должен содержать метапредметную составляющую, включающую интегративные характеристики и позволяющую студенту воспринимать учебный процесс не «мозаично» как совокупность отдельных дисциплин, а как целостную компоненту его специальности.

Кроме того, формирование когнитивной компетенции учащихся требует временных затрат, в то время как временные рамки учебных курсов ограничены имеющимися нормативами. Возникающее противоречие между необходимостью реализации метапредметных знаний и умений в рамках нормативного учебного курса должно разрешаться через оптимизацию методики его построения, улучшение его восприятия и усвоения студентами.

Сказанное означает, что для адекватного представления межпредметных и внутрипредметных связей в структуре формирования когнитивной компетенции необходимо соответствующим образом описать вышеупомянутые инструменты мыслительной деятельности. В наших работах описание таких инструментов предложено давать в терминах понятийных связей. Выражаясь кратко, понятийные связи – это то, что может быть выражено как инвариант в различных понятиях, подходах, методах решений. Ранее мы представляли результаты первоначальных исследований понятийных связей, возникающих в преподавании курсов высшей (преимущественно дискретной) математики, и приведена их классификация [2; 5].

Таким образом, учебный курс предлагается формировать следующим образом (Рисунок 1). Строится логическая структура, над которой формируется топологическая надстройка.

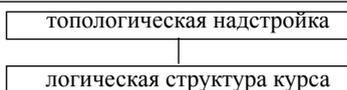


Рисунок 1. – Общая структура курса

Разрабатывая математический курс, каждый преподаватель выстраивает в определённой последовательности вводимые понятия, факты, утверждения, методы доказательства. Тем самым он задаёт логическую структуру изложения материала, которая считается общепризнанной для математических дисциплин. Нами предлагается моделировать разрабатываемый курс в виде пространства знаний, основу которого составляют деревья знаний, тезаурус и методические установки по преподаванию курса.

Логическая структура представляет собой бесконтурный ориентированный граф, расположенный в виде ярусно-параллельной формы (Рисунок 2). Вершинами графа являются понятия курса, рёбра определяют порядок их появления при изложении дисциплины. Такого рода граф соответствует традиционной схеме чтения курса. Нами сформированы деревья знаний ядра дискретной математики: «Множество», «Отношения», «Логика», «Граф» [2].

Следует отметить, что набор понятий в дереве знаний отдельного раздела и номер уровня отдельного понятия не являются неизменными величинами. Они зависят от вида дерева знаний, которое каждый преподаватель выстраивает для себя в соответствии со сложившейся у него схемой чтения курса.

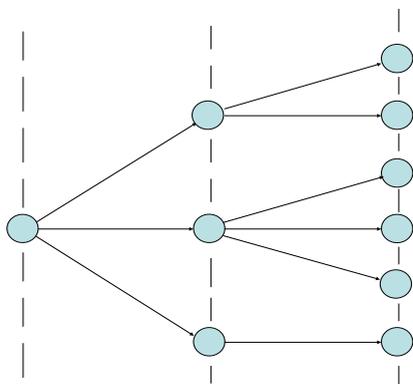


Рисунок 2. – Ярусно-параллельная форма графа

При построении дерева знаний используется единственный вид связи – логическая подчинённость понятий. На рисунке 3 понятия y и z логически следуют из понятия x .

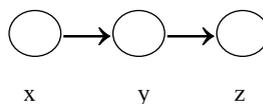


Рисунок 3. – Логическая подчинённость понятий

Определение. Понятие A логически подчинено понятию B , если в дереве знаний понятие B расположено на более раннем уровне, чем понятие A .

Введём метрику в пространстве знаний. Логическая длина между двумя вершинами графа равна длине кратчайшего пути между ними. При этом вес каждого ребра естественно принять равным единице.

Как говорилось выше, над логической структурой формируется топологическая надстройка из понятийных связей. Нами были выделены восемь видов понятийных связей (когнитивных конструктов): изоморфизм, понятийное включение, языковое представление, наследование, гомоморфизм, топологические узлы (источник и сток), вариативное представление понятий. О них подробно рассказано в [2; 5]. Остановимся на важнейшем когнитивном конструкте – изоморфизме. В работе «Математические модели формирования понятийных связей» была получена количественная оценка удельного веса понятийных связей по отношению к весу учебного курса. Оказалось, что вес понятийной связи «изоморфизм» составляет около 50 % [2].

Изоморфизм – это наиболее сильная когнитивная структура, заставляющая студента с одной стороны видеть, какие свойства изучаемых объектов или какие факторы, обуславливающие протекание процесса, являются существенными, а какие нет. С другой стороны, понимание изоморфизма разных объектов позволяет выбрать ту форму объекта, с которой более удобно организовать работу. При этом у каждого человека может быть собственное понимание, какая именно форма для него является удобной – это зависит от имеющегося опыта, освоенного инструментария и т.д.

К примеру, в дискретной математике наиболее ярким проявлением данной понятийной связи является изоморфизм теоретико-множественных и логических операций. В физике изоморфизм колебательных процессов – механического (маятник) и электромагнитного (колебательный контур).

Следует отметить, что теоретико-множественные операции и свойства операций усваиваются студентами достаточно неплохо. Если считать элементами множества A точки, например, круга, то, глядя на картинку (диаграмму Эйлера) (Рисунок 4), они обычно понимают, что пересечение и объединение множества A с самим собой равно множеству A , т.е. $A \cap A = A$ и $A \cup A = A$.

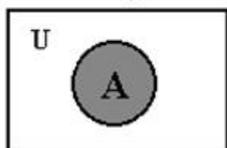


Рисунок 4. – Множество A

В то же время аналогичные тождества алгебры логики усваиваются намного хуже. Далеко не все сразу понимают, что если x – логическая, а не алгебраическая переменная, то логическое умножение (конъюнкция) и логическое сложение (дизъюнкция) удовлетворяют тождествам $x \cdot x = x$ и $x \vee x = x$, а не x^2 и $2x$, соответственно, как в алгебре.

Сопоставление множеству A логической переменной x , а теоретико-множественным операциям «пересечение» и «объединение» – операций «конъюнкция» и «дизъюнкция» дает изоморфизм этих понятий.

Таким образом, *понятийное* расстояние между этими понятиями равно нулю. Это означает, что методически целесообразно эти два понятия рассматривать взаимосвязанно, а не раздельно, как это традиционно делается.

Автором при чтении раздела «Множества» курса по дискретной математике достаточно было уделить изоморфизму теоретико-множественных и логических операций нескольких минут. Практика показала, что при этом студенты гораздо лучше воспринимают равносильности алгебры логики.

Но если изоморфизм освоен не как понятийная связь, т.е. не метапредметно, а только в рамках конкретных тем, то он не

становится структурой, способствующей формированию когнитивной компетентности. Выпускник просто не будет оперировать этим важным понятием в своей профессиональной деятельности или, что еще хуже, будет скрыто подразумевать изоморфизм ситуаций в тех случаях, когда его реально не существует. Проиллюстрируем это кратким описанием психолого-педагогического эксперимента, который был проведен А.В. Брушлинским [1].

Испытуемому, познакомившемуся до этого с теорией горения свечи в обычных земных условиях, был задан вопрос, как будет проходить процесс горения на космическом корабле в условиях невесомости. Все компоненты системы – стеариновая свеча, фитиль, окружающий воздух, содержащий кислород для горения, – остались теми же. Поэтому испытуемый пришел к выводу, что процесс будет проходить точно так же, как и на Земле. На самом деле данные ситуации неизоморфны, поскольку отсутствуют гравитационные связи, а значит, и конвекционные потоки, которые будут уносить продукты горения, замещая их кислородом. Причина неудачи испытуемого в несформированности у него этого фундаментального когнитивного инструмента, каковым является анализ на изоморфность, его рассуждения остановились на этапе проверки компонентного совпадения.

Траектория изложения материала, учитывающая понятийную близость, позволяет «сшивать» далекие части и тем самым более отчетливо представлять обучаемым интегративный характер отдельных элементов курса. Это создаёт у студентов понимание его идейной целостности, а преподавателю позволяет глубже понять взаимосвязь отдельных составляющих дисциплины. Выявление понятийных связей обеспечивает такое развитие мышления студента, которое позволяет ему владеть предметным инструментарием не на формальном, а на содержательном уровне. Поэтому указанные понятийные связи можно рассматривать как средство, позволяющее оптимизировать изложение материала с точки зрения методики.

Педагогический эксперимент по использованию теории понятийных связей при преподавании курса «Дискретная математика» проводился в Уральском техническом

институте связи и информатики в 2007–2013 гг. Результаты эксперимента приведены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1. – Показатели успеваемости

Учебный год	Средний балл по предмету	Доля студентов, сдавших экзамен с первого раза
2007/08	3.70	95.2 %
2008/09	3.93	97.0 %
2009/10	4.03	96.0 %
2010/11	3.87	98.3 %
2011/12	3.92	94.4 %
2012/13	3.88	96.5 %

Педагогический эксперимент осуществлялся в пяти потоках студентов, обучающихся в 2008/09, 2009/10, 2010/11, 2011/12, 2012/13 учебных годах. Контрольную группу составили студенты, обучающиеся по исходной методике в 2007/08 учебном году. Среднее число студентов в академической группе в разные годы составляло от 18 до 21.

Анализ таблицы 1 позволяет сделать следующие выводы по проведённому педагогическому эксперименту:

1. Во всех четырёх экспериментальных потоках наблюдается повышение успеваемости студентов по данной дисциплине.

2. Устойчивое повышение среднего балла по предмету свидетельствует о более высоком качестве усвоения студентами материала данной дисциплины в целом.

3. Высокий процент студентов, сдавших экзамен с первого раза, означает, что большое число студентов демонстрирует освоение ими знаний, позволяющих успешно продолжать обучение. Тем самым использование данной теории положительно влияет на сохранение контингента.

Конечно, резкое улучшение результатов на первом году эксперимента можно объяснять значительным изменением методики обучения. Но и в последующем результаты довольно устойчиво показывают рост по отношению к контрольной группе (Таблица 2).

В последнем столбце показано выраженное в процентах отношение числа хороших и отличных оценок к общему числу оценок.

Следует отметить, что при использовании механизмов понятийных связей наблюдается устойчивое более чем 10%-е превыше-

ние хороших и отличных оценок в сравнении с результатами в контрольной группе. А это означает, что применяемая методика не только сокращает отсев, но и обеспечивает более высокую подготовленность студентов к дальнейшему обучению.

Таблица 2. – Изменение качества успеваемости

Учебный год	Общее количество оценок, полученных студентами на экзамене	Общее количество хороших и отличных оценок	Доля повышенных оценок
2007/08	119	69	58.0 %
2008/09	110	76	69.1 %
2009/10	143	110	77.0 %
2010/11	171	121	70.8 %
2011/12	160	119	74.4 %
2012/13	85	63	74.1 %

Библиографический список

1. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование. дис. ... доктора псих. наук. – М., 1997. – 387 с.
2. Гейн А. Г., Некрасов В. П. Математические модели формирования понятийных связей. – Екатеринбург, УрТИСИ, 2011. – 112 с.
3. Гейн А. Г., Некрасов В. П. О количественной оценке дидактической насыщенности математического курса. // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – Киров, ВятГУ, 2010. – № 4 (3). – С. 63 – 67.
4. Гейн А. Г., Некрасов В. П. Метапредметные конструкты как факторы формирования когнитивных компетенций у выпускников вузов. // Вестн. Моск. ун-та, сер. Педагогическое образование. – 2012. – № 4. – С. 43–55.
5. Гейн А. Г., Некрасов В. П. Об одной модели метапредметных связей как механизме развития когнитивных компетенций выпускников вузов. // Известия Уральского федерального ун-та. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. – Екатеринбург.: УрФУ, 2013. – № 1. – С. 87–95.
6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
7. Шрайнер А. А., Шрайнер Е. Г. Алгоритмический подход как фактор формирования учебно-исследовательской деятельности обучаемых // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №5. – С. 110–114.

Романова Наталья Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент Уральского государственного университета физической культуры, romanova-natasha@mail.ru, Челябинск

СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема развития рефлексии эмоциональных состояний студентов вуза физкультурно-спортивного профиля, показана важность данной способности в работе будущего педагога физической культуры, представлено содержание авторской методики, основанной на применении арт-технологий в образовательном процессе, а именно: указана классификация технологий творческого самовыражения, предложены принципы применения каждой категории арт-технологий – изучение базовых эмоций на основе фототехник, диагностика индивидуальных особенностей личности на основе техник коллажа, исследование психических свойств и специфики проявления эмоций на основе рисуночных техник (графических методов), показана возможность регуляции эмоциональных состояний техниками пассивной музыкальной терапии, предложена методика выявления стиля поведения в конфликтной ситуации, индивидуальной социальной позиции (ведущий-ведомый), стиль управления партнером на основе танцевально-двигательных техник.

Ключевые слова: арт-технологии, методика, будущий педагог физической культуры.

Romanova Natalya Nikolaevna

Candidate of pedagogical sciences, professor assistant Ural state university of physical culture, romanova-natasha@mail.ru, Chelyabinsk

CONTENTS OF THE METHOD OF DEVELOPMENT OF REFLECTION OF EMOTIONAL STATES OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE

Abstract. The article contains the problem of development of reflection of emotional states of students of the physical culture and sports University, shows the importance of this ability in the work of a future teacher of physical culture, the contents of author's methods based on the application of the art technologies in the educational process, namely: the classification of technologies of creative self-expression, proposed principles on the use of each category of the art technology – studying of the basic emotions on the basis of phototechnics, diagnostics individual peculiarities of the personality on the basis of the techniques of collage, study of mental properties and specific of expression of emotions on the basis of picture techniques (graphic methods), shows the possibility of the regulation of the emotional state of passive techniques of music therapy, proposed the method to identify behavior style in conflict situations, the individual social position (master-led), management style partner on the basis of dance and movement techniques

Keywords: art-technologies, the method, future teacher of physical culture.

В настоящее время высшее образование переживает сложный период изменения требований к профессиональной подготовке студентов. От выпускника вуза требуется быстро ориентироваться в значительном потоке поступающей информации, принимать взвешенные решения в минимальный временной отрезок и нести в последующем

ответственность за результат решения. Этот факт отмечается и в ряде публикаций исследователей [1; 2; 3; 4 и др.].

Достижение успеха в процессе общения и взаимодействия педагога с воспитанниками во многом определяется эмоциональной устойчивостью, уравновешенностью, активностью, пониманием реакций людей в

условиях совместной деятельности, способностью находить различные соотношения между внутренним содержанием и внешними формами выражения данного содержания у воспринимаемой личности.

Центральную часть коммуникации, как показало наше исследование, составляет рефлексия эмоциональных состояний, способствующая сбалансированности межличностных отношений и адаптации в социуме, под которой понимается способность осознавать собственное актуальное эмоциональное состояние и, как следствие, латентные причины поведения, личностные особенности, стиль взаимодействия и общения с окружающими [5, с. 212].

Одним из результативных путей развития рефлексивных способностей являются арт-технологии. Они опираются на творческое начало в человеке, способствуют социальной адаптации, являются простыми и безопасными для применения в работе с различными возрастными группами. Каждое из направлений терапии искусством основано на вовлечении человека в различные виды творческой деятельности: техники частной терапии искусством (фототехники, техники коллажа, рисуночные техники и т.д.), техники музыкальной терапии, техники драматерапии, танцевально-двигательные техники.

Наше исследование проводится на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Уральский государственный университет физической культуры» с участием студентов очной формы обучения направления подготовки 034300 «Физическая культура» с 2007 г. по настоящее время.

Разработанная методика развития рефлексии эмоциональных состояний будущих педагогов физической культуры реализуется в русле спецкурсов «Психорегуляция» и «Регуляция эмоциональных состояний в процессе занятий физической культурой и спортом». Далее представим содержание разработанной методики относительно каждого направления арт-технологий.

В отношении фототехник использовались готовые снимки, поскольку создание авторских фото вызывало некоторые затруднения, связанные с технической стороной изучаемого вопроса. В условиях ограниченного

количества часов, предусмотренного учебной программой, применялся только один аспект фототехник – изучались базовые эмоции студентов. Данный факт в последующем предоставляет обучающимся возможность рефлексии эмоций, саморегуляции с учетом выявленных персональных особенностей.

Данные техники применялись в середине процесса обучения, поскольку в начале работы не представлялось возможным в полной мере реализовать защитную функцию фотографий. Будущим спортивным педагогам предлагалось предоставить фото в онтогенезе, при этом количество снимков должно быть достаточным для анализа и в равном соотношении относительно возраста. Важно, чтобы снимки были выполнены в естественных условиях (т.е. исключается вариант профессиональных фото, в которых эмоции являются демонстративными), а мимические реакции четко просматривались. Подбор фотографий осуществлялся студентами произвольно. Только при соблюдении данных условий предоставляется возможность изучения базовых эмоций, которые сопровождают человека в течение всей жизни, исключая ситуативные или часто повторяющиеся эмоциональные состояния.

Полученная информация способствует постоянному поддержанию базовой эмоции, а, следовательно, исключается вариант переживания длительных негативных эмоциональных состояний.

Как показывает практика, в процессе создания коллективного коллажа выясняются статусные позиции человека, особенности психологического микроклимата студенческой группы, лидерские процессы, конформность, стиль поведения в конфликтной ситуации, способность аргументированно отстаивать свою точку зрения. В процессе создания индивидуальных и групповых изображений, студенты анализировали возникающие эмоциональные состояния, причины их появления, поведенческие реакции (как собственные, так и одногруппников). Выявленные персональные особенности будущих спортивных педагогов способствовали в дальнейшем более четкому и оперативному пониманию эмоций, построению общения и взаимодействия в группе на основе компромисса и сотрудничества.

Работа с изобразительной продукцией

являлась одним из важных аспектов предложенной методики развития рефлексии эмоциональных состояний будущих педагогов физической культуры, поскольку позволяла невербально выразить, спроецировать как осознанные, так и неосознаваемые особенности поведения, состояния студента, его взаимоотношений с окружающими и трактовать их. В физкультурно-спортивной практике студенты часто работают с эмоциональными состояниями (как с собственными, так и с состояниями воспитанников). Рисунок предоставляет возможность в максимально короткие временные рамки отразить актуальные эмоции, переживания, ощущения. Обладая информацией относительно особенностей интерпретации символических образов, студент способен понять реальное эмоциональное состояние, причины его возникновения и скорректировать его соразмерно собственным потребностям и ситуации.

Применение техник музыкальной терапии также оказывало положительный эффект на процесс развития изучаемой способности. Они позволяли сосредоточиться на ощущениях и чувствах, переключить внимание с социума на собственный внутренний мир. При этом музыкальный материал, вызывающий позитивные эмоции может в дальнейшем осознанно использоваться спортсменами для создания необходимого настроения перед выполнением различных видов деятельности: проведения занятий с воспитанниками, регуляции предстартовых состояний, регуляции настроения в процессе собственных учебно-тренировочных занятий.

В техниках пассивной музыкальной терапии выбор материала для прослушивания и саморегуляции осуществлялся спортсменом самостоятельно, в зависимости от личных предпочтений. При этом небольшая по продолжительности композиция максимально быстро обеспечивает желаемый результат, позволяя человеку сосредоточиться на тексте, мелодии в целом, отдельных ее фрагментах, а также партиях музыкальных инструментов.

Проведение драматических презентаций осуществлялось в условиях учебного занятия без предварительной подготовки. Студенты получали инструкцию крайне нечетко, что предоставляло значительное число степеней свободы и при этом позволяло им

полностью нести ответственность за процесс и результат творческой деятельности. Несмотря на это, в процессе выполнения у будущих педагогов физической культуры часто возникали вопросы уточняющего характера, ограничивающие свободу выбора, предполагающие ответственность преподавателя за исход ситуации. Отказ преподавателя от комментариев предоставлялся в корректной форме, с целью осознания студентами их собственной позиции, личностных ресурсов и персональных особенностей.

Согласно авторской методике, после выполнения задания каждый студент высказывался относительно ряда позиций рефлексивного характера. При этом анализировалось, какие эмоции возникали после получения инструкции, в процессе подготовки и выполнения задания, по его завершении и почему; как реагировали одноклассники во время выполнения задания; как вел себя сам участник; где в обычной жизни он попадал в подобные ситуации, какова была его реакция в тот момент и сейчас, по какой причине и т.д.

Создание доверительной, толерантной обстановки, способствовало положительному настрою, поднятию эмоционального фона в группе, появлению определенной психологической силы, уверенности, необходимой при обсуждении, эмоций, переживаний, поскольку данная процедура всегда носит личный характер.

В целом применение техник драматерапии в образовательном процессе физкультурно-спортивного вуза содействовало развитию рефлексии эмоциональных состояний посредством нестандартности предлагаемых ситуаций, невозможности четко спланировать их финал. Важным является и тот факт, что аналитическому компоненту эмоциональных состояний уделялось достаточное внимание, осуществлялся деятельностный и личностно-ориентированный подход.

Из широкого спектра танцевальных техник нами по ряду причин был выбран материал латиноамериканской хореографии, а именно: джайв, ча-ча-ча, аргентинское танго, сальса. Данное направление имеет динамичное, позитивное музыкальное оформление, создающее повышенный эмоциональный фон. Яркий характер и быстрый темп танцев способствуют фокусировке внимания участников на технике исполне-

ния и эмоциях, а не на оценочной позиции по отношению к другим участникам.

На базе основного шага джайва и ча-ча-ча мы изучали стиль поведения студентов в конфликтной ситуации. Движение было разделено таким образом, что при его исполнении участникам непроизвольно приходилось сталкиваться друг с другом, быстро находить свободное пространство. Это позволило в минимальный временной промежуток отследить все пять способов поведения в конфликтной ситуации (сотрудничество, соперничество, компромисс, избегание, приспособление). В рамках разработанной методики предполагалось детальное обсуждение возникающих эмоциональных состояний, причины их появления, а также поведение студентов и его зависимость от личности, с которой необходимо было взаимодействовать. Обратная связь от группы, фото и видео были весомым дополнительным объективным аргументом в процессе рефлексии эмоций.

Социальную позицию «ведомый-ведущий» мы отслеживали на примере танца сальса. Нами был взят основной шаг и левый поворот, исполняемые в стиле руэда, позволяющем выполнять танцевальные фигуры в кругу с постоянным смещением партнеров. Также данный стиль предоставляет возможность преподавателю взаимодействовать со всей группой одновременно, а студентам за несколько минут мелодии, сменяя партнеров, поработать со всеми участниками процесса без исключения. Таким образом, каждый студент получил возможность осознать свою позицию в общении, увидеть, почувствовать и понять все нюансы данного явления. Анализ эмоционального состояния был проведен также подробно, детально и корректно.

Стиль управления партнером мы диагностировали на основе аргентинского танго. К значимым для нас особенностям танца можно отнести импровизационный характер исполняемого материала, близкую постановку в паре. Это позволяет почувствовать партнера по общению на физическом уровне, объяснить ему план действий невербально: когда ведомому партнеру начать танцевальную партию, в каком направлении двигаться, какую фигуру выполнить, в каком темпе,

с какой амплитудой, в какой момент закончить движение, паузу какой длительности выдержать перед выполнением следующей композиции. В целях экономии времени мы разбирали только некоторые основные фигуры аргентинского танго, такие как основной шаг, ронд, салида, крест, перенос веса партнера.

Основная сложность для студентов заключалась именно в невозможности вербально объяснить партнеру, в чем заключается поставленная задача в передвижении. Также много неопределенных моментов возникало при физическом контакте: обучаемые не всегда осознавали, как именно осуществлять ведение и показать на телесном уровне направление, маршрут и особенности танца. Проявлялись также и конфликтные ситуации – ведущие часто не осознавали, почему ведомый идет не в заданном направлении, не с ноги, освобожденной от веса и т.д. Также в начале практики для студентов оставалось непонятным, почему подобных споров не возникает при взаимодействии с преподавателем, находящимся в роли ведущего.

Многие отмечали, что при помощи речи удается добиться идеального взаимопонимания, а как только вербальный компонент отсутствует, возникает непонимание, раздражение, и как следствие – нежелание работать. Тем самым, каждый студент получил возможность увидеть и почувствовать на практическом уровне многообразие стилей управления, выявить свои личностные особенности или убедиться в них, а главное – проанализировать весь диапазон возникающих эмоций.

Таким образом, применение авторской методики на основе арт-технологий в процессе развития рефлексии эмоциональных состояний является продуктивным, поскольку оказывает позитивный эффект на эмоциональный тон группы в целом и каждого студента в частности. Также важным является возможность осознания нюансов различных ситуаций и связанных с этим эмоций и чувств, получение обратной связи от группы о происходящем, момент обмена собственным опытом, наблюдение различных моделей поведения.

Библиографический список

1. Карпова О. Л., Анисимова В. А. Самообразовательная деятельность студентов как условие качественной профессиональной подготовки специалистов // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 2. – С. 130–136.
2. Куликова Л. М., Ляпкало К. Л. Моделирование процесса развития познавательных ценностей студентов колледжа // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 2. – С. 176–181.
3. Найн А. А., Тихонова Т. Ю. Развитие коммуникативной компетентности педагога физической культуры на основе рефлексивного обучения // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 2. – С. 154–159.
4. Найн А. Я., Киуру К. В., Найн А. А. Педагогическая рефлексия как фактор управления учебной деятельностью студентов вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 2. – С. 200–206.
5. Романова Н. Н. Эффективность комплекса педагогических условий развития рефлексии эмоциональных состояний будущих педагогов // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 211–215.

*Суховой Елена Алексеевна**Кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Новосибирского государственного педагогического университета, suhovey2001@mail.ru, Новосибирск*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматривается роль исследовательской деятельности по русскому языку на материале художественных текстов в формировании профессиональной компетентности студентов – будущих учителей начальных классов. Приведены примеры тематики исследований, определена степень их сложности. Выделены этапы исследовательской деятельности и описана специфика работы преподавателя и студентов на каждом этапе с учетом уровня подготовленности студентов. Описывается опыт использования приема дополняющего анализа, работы с использованием разрабатываемых преподавателем шаблонов исследований.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, начальная школа, исследовательская деятельность, русский язык, анализ текста, анализ языковых явлений.

*Suhovey Elena Alekseevna**Candidate of Philological Sciences, Docent of the Pedagogics and Methodology of elementary education Department of Novosibirsk State Pedagogical University, suhovey2001@mail.ru, Novosibirsk*

THE SHAPING OF PROSPECTIVE PRIMARY SCHOOL TEACHERS PROFESSIONAL COMPETENCY ON RUSSIAN LANGUAGE INVESTIGATIONS

Abstract. The article considers the role of research activity in the Russian language on the material of fictional texts in the formation of professional competence of students – future teachers of primary classes. Examples of research subjects, determined by the degree of their complexity. Stages of research activities and describes the specific of work of the teacher and the students at each stage taking into account the level of the preparedness of students. Experience of using a receiving complementary analysis, work with use of the developed teacher templates research.

Keywords: professional competence, primary school, investigations, Russian language, text analysis, analysis of linguistic phenomena.

Компетентностный подход в преподавании языковых дисциплин играет важную роль в современном вузовском образовании и получил в настоящее время достаточно широкое освещение в различных аспектах [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Ранее нами был описан опыт использования модульной и кейс-технологии в ходе изучения филологических дисциплин [2]. Настоящая статья посвящена еще одному аспекту формирования профессиональной компетентности студентов – исследовательской деятельности по русскому языку на материале художественных текстов.

Для студентов специальности «Педагогика и методика начального образования», а также профиля «Педагогика начального образования» направления бакалавриата «Педагогическое образование» в рамках учебно-

го плана предусмотрены только прикладные педагогические исследования в форме курсовых и выпускных квалификационных работ. Исследования в области фундаментальных наук не предусмотрены.

Между тем наш опыт показывает, что организация студенческих научных исследований по русскому языку имеет важное значение в системе подготовки будущего учителя начальных классов.

Урокам русского языка и литературного чтения в начальной школе отводится ведущая роль, так как на этих уроках формируются не только предметные, но и общеучебные умения (умение грамотно строить устную и письменную речь, писать, читать, понимать содержание текстовой информации и др.). В неделю учитель начальных

классов проводит 9 уроков русского языка и литературного чтения. На уроках литературного чтения он учит школьников анализировать художественное произведение с опорой языковые средства, используемые автором, видеть языковые приемы художественной выразительности, понимать не только содержательно-фактуальную, но также содержательно-подтекстовую и содержательно-концептуальную информацию. Чтобы справиться с такой сложной задачей, учитель должен сам великолепно владеть приемами филологического анализа текста.

Раздел «Лингвистика текста» является завершающим разделом дисциплины «Русский язык» (на специалитете) и дисциплины «Теоретические основы и технологии начального языкового образования» (на бакалавриате). В ходе изучения данного раздела студенты, предварительно освоившие описательные разделы лингвистики (фонетику, лексикологию, морфемистику и словообразование, морфологию, синтаксис) и раздел «Стилистика», учатся анализировать, как «работают» различные единицы и категории языка в художественном тексте, какую роль они играют в формировании авторского замысла (содержательно-концептуальной информации). Такая работа начинается на последнем курсе обучения.

Первые исследования по русскому языку мы начинаем значительно раньше – на 2 курсе, когда студенты уже освоили раздел «Лексикология», изучили особенности словарного запаса русского языка, виды системных отношений в лексике.

Тематика исследований определяется профессиональной направленностью студентов. Исследования выполняются на материале произведений детских писателей, виртуозно владеющих языком.

Приведем виды тем, предлагаемых нами будущим учителям начальных классов (темы приведены по нарастанию степени сложности предмета исследования).

1. Исследование одного языкового явления в творчестве одного автора («Неологизмы в творчестве Э. Успенского»).

2. Исследование языковых явлений одного уровня языка в творчестве одного автора (Например, «Лексические средства языковой игры в творчестве Г. Б. Остера», «Окказиональное словообразование в творчестве Г. Б. Остера»).

3. Исследование одного языкового яв-

ления в творчестве нескольких авторов.

4. Комплексное исследование, требующее охвата языковых явлений нескольких уровней языка («Языковые средства выражения художественного времени и пространства в стихотворении Э. Успенского «Рассеянная няня»).

5. Комплексное исследование, требующее охвата языковых явлений нескольких уровней языка и включающее сравнительный анализ нескольких языковых сфер («Языковое воплощение реального и вымышленного миров в повести Л. Кассила «Кондуит и Швамбрания», «Языковое воплощение мира клоунов и мира завхозов в повести Э. Успенского «Школа клоунов») и т. д.

Исследовательская работа студентов включает следующие этапы:

- определение темы;
- поиск научной литературы;
- теоретическое обоснование исследования;
- сбор языкового материала;
- классификация языкового материала;
- интерпретация языкового материала;
- обобщение результатов исследования;
- представление результатов исследования на студенческой конференции.

На этапе определения темы преподавателю необходимо учитывать уровень языковой подготовки студента и его опыт исследовательской работы. Так, студентам 2 курса, как правило, преподаватель сам предлагает темы исследования. На старших курсах им предоставляется большая самостоятельность: студенты могут сами определиться с направлением исследования, а преподаватель в случае необходимости – предложить корректировку темы.

Особенности работы по поиску научной литературы также определяются степенью подготовленности студентов. В помощь студентам второго курса преподаватель сам определяет круг авторитетных теоретических лингвистических исследований, с которым необходимо ознакомиться студенту на первом этапе работы. Студенты старших курсов самостоятельно занимаются поиском и отбором исследований для теоретического обоснования проблемы.

Теоретическое обоснование проблемы исследования студенты пишут самостоятельно, преподаватель по мере необходимости предлагает его корректировку.

Сбор языкового материала для исследования – самый длительный этап работы. Как показывает опыт, студенты зачастую «не ви-

дят» многих значимых языковых явлений, им требуется помощь преподавателя.

Самый сложный этап исследования – собственно анализ языкового материала (его классификация и интерпретация). Студенты 2 курса, как правило, не вполне владеют приемами анализа и языком описания лингвистических явлений. Поэтому важную роль на данном этапе играет знакомство с образцами языкового анализа, проведенного известными лингвистами (например, Л. В. Щербой, В. В. Виноградовым, И. Р. Гальпериным и другими), а также с работами преподавателей кафедры и ранее обучавшихся студентов. Образцы исследований преподавателя и студентов не менее важны, чем образцы выдающихся лингвистов, так как демонстрируют тот факт, что данный вид работы может проводиться не только большими учеными. Это добавляет уверенности начинающим исследователям.

Кроме знакомства с образцами, мы используем такой вид работы, как дополняющий анализ (наподобие приема работы с деформированным текстом). Студент работает с заданным преподавателем шаблоном, дополняя его самостоятельно подобранным языковым материалом и его анализом. Преподаватель может задать структуру работы и привести пример анализа одного или нескольких языковых явлений или приемов, предложив студенту далее самостоятельно подобрать и описать языковой материал.

Приведем пример шаблона работы с образцом анализа и заданиями студенту (тема «Лексические средства языковой игры в творчестве Г. Б. Остера»; жирным курсивом выделены вопросы и задания студенту):

«Рассмотрим выявленные нами в творчестве Г. Б. Остера лексические средства языковой игры.

1. Обыгрывание многозначности и омонимии.

Например: *Если спросят на уроке, Где домашнее задание, Отвечай, что одичало И в дремучий лес ушло.*

В данном тексте языковая игра строится на переосмыслении значения слова *домашний*. Толковый словарь С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой (далее ТСРЯОШ) приводит следующие значения лексемы *домашний*: 1. Относящийся к дому, семье, частному быту. 2. Прирученный, не дикий.

При употреблении в устойчивом выраже-

нии *домашнее задание* у данной лексемы актуализируется смысл «выполняемый дома» в противопоставлении заданию, выполняемому в классе. Дальнейший контекст (глагол *одичало* и фраза *в дремучий лес ушло*) выдвигает на первый план смысл «живущий дома, а не в дикой природе» и актуализирует противопоставление *домашний – дикий*. Таким образом домашнее задание предстает как одушевленное существо, что усиливает комический эффект текста.

Сделай анализ использования многозначности в следующем фрагменте: Отними, сложи... Умножив, Честно с папой раздели И скажи ему, что в школе Учат этому тебя.

Найди и проанализируй примеры обыгрывания омонимии.

2. «Приписывание» слову несвойственно-го ему в языке значения.

3. Не менее интересным средством языковой игры являются синонимы и антонимы.

4. Различные трансформации фразеологических единиц.

Найди примеры этих приемов и проанализируй».

В данном фрагменте преподаватель сам выделил основные приемы языковой игры и выполнил анализ языковых средств одного из приемов, предложив далее студенту самому подобрать языковой материал для предложенных позиций и проанализировать его. Такая работа была предложена сильной студентке 2 курса.

Приведем пример работы с менее подготовленной студенткой (тема («Языковые средства выражения художественного времени и пространства в стихотворении Э. Успенского «Рассеянная няня»):

«Пространство и время персонажей няни и мальчика неодинаковы, в некоторой степени даже противопоставлены.

Пространство няни можно охарактеризовать как динамическое и открытое. Оно выражено в тексте глаголами движения: *перечислить их*, лексемами, обозначающими место: *выписать их*, предлогами и падежными формами с пространственным значением: *перечислить их*.

Эти языковые средства создают у читателя впечатление *чего?*

Точка остановки и обратного пространственно-временного отсчета для персонажа-няни передана в строках *каких?»*

«Художественное время персонажа маль-

чика характеризуется преимущественно глаголами *какого (совершенного или несовершенного?)* вида: *перечислите их*.

Художественное время персонажа няни представлено глаголами *какого* вида: *перечислите их*.

Интересно, что момент остановки персонажа няни маркирован появлением в тексте глагола *какого* вида?, *Найдите и напишите здесь этот глагол*. Можно сказать, что с этого момента меняется и пространство персонажа няни. Оно становится *каким*? *Какими* словами это выражено?

Изменение пространственно-временного положения мальчика обозначено глаголом *какого* вида? *найдите и напишите здесь этот глагол*.

Прямые указания на время, выраженные лексическими средствами со значением протяженности действия во времени встречаются в тексте только дважды. *Укажите их. О чем это говорит?*

Что еще заметили? Опишите. Сделайте общие выводы.»

Из данных фрагментов видим, что анализ практически полностью выполнен преподавателем, задачей студента является поиск заявленных преподавателем языковых средств, в некоторых случаях определение категорий этих средств (например, вида глаголов) и формулирование выводов.

Такая работа является довольно кропотливой как для студента, так и для преподавателя. Но опыт показал, что, пройдя такой этап, студент в дальнейшем способен самостоятельно проводить полноценное исследование, и роль преподавателя уже сводится к роли консультанта.

Очень важный этап – публичное представление результатов своего исследования и знакомство с исследованиями других студентов. Мы проводим многократные апробации работы: сначала студенты выступают перед однокурсниками и студентами других курсов в рамках практических занятий, учатся отвечать на вопросы и задавать вопросы другим выступающим, совершенствуют свою работу с учетом пожеланий и замечаний слушателей. Затем работа представляется на научно-практической конференции факультета/ института. Наиболее значимый и ответственный шаг – участие в межвузовской, всероссийской или международной конференции. Студенты института детства (ранее – факультета начальных классов) неоднократно принимали участие в

конференциях, проводимых Новосибирским государственным университетом, Семипалатинским государственным педагогическим университетом, Государственным институтом русского языка им. А. И. Пушкина. Опыт участия в таких конференциях, несомненно, значительно обогащает студентов: способствует формированию навыков публичного выступления, расширяет их кругозор, позволяет ощутить причастность к широкому сообществу молодых исследователей родного языка.

У студентов, занимающихся исследовательской работой по русскому языку, заметно повышается осознанность и заинтересованность в изучении дисциплин лингвистического и литературоведческого циклов, отмечается повышенное внимание к слову, ответственное отношение к построению собственных высказываний, формируются профессиональные навыки анализа художественного текста и целостное восприятие языка и литературы. В дальнейшем учителя начальных классов смогут профессионально развивать эти качества у своих учеников.

Таким образом, исследовательская деятельность по русскому языку на материале художественных текстов имеет большое значение в формировании профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов.

Библиографический список

1. Колесникова Н. И. Жанровая компетенция как ключевое звено профессиональной коммуникативной компетенции // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 8. – С. 115–119.
2. Лаврентьева Е. В., Соловьева О. Б. Непрерывное языковое образование в техническом вузе // Филология в XXI веке: методы, проблемы, идеи. – Пермь, Перм. гос. нац. исслед. ун-т., 2013. – С. 27–34.
3. Пермякова Т. Н. Развитие дисциплинарного знания и мышления в рамках курса «Русский язык и культура речи» // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 9. – С. 259–262.
4. Суховой Е. А., Тум Е. А. Компетентностный подход в преподавании дисциплины «Деловой русский язык» студентам-нефилологам // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 8. – С. 136–39.
5. Ушакова Е. В. К вопросу о взаимосвязи профессионально-педагогической и речевой культуры учителя // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 6. – С. 63–73.
6. Ушакова Е. В. Формирование профессионально-речевой культуры учителя начальных классов как педагогическая проблема // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 9. – С. 146–159.

Кучина Светлана Анатольевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Новосибирского государственного технического университета, sa_kuchina@teacher.edu.nstu.ru, Новосибирск

СТРУКТУРА ДИНАМИЧЕСКОЙ ВЕБ–ПРОГРАММЫ СПЕЦКУРСА: ELECTRONIC LITERATURE AND DIGITAL WRITING SPACE

Аннотация. В статье рассмотрены основные содержательные и структурные особенности модели динамической веб программы спецкурса Electronic literature and digital writing space. Динамическая веб программа представляет собой мультимедийный гипертекст, позволяющий включить в рамки онлайн курса большое количество необходимой информации в разнообразных форматах: аутентичное видео, аудио ряд, эффекты анимации, изображение, графика. В настоящее время динамическая программа может быть доступна не только на специальных веб ресурсах со стационарных компьютеров, но и в виде мобильного приложения. Мобильный формат динамической программы открывает новые возможности ее применения в процессе обучения, расширяя спектр заданий и предоставляя новые способы реализации интерактивности образовательного процесса.

Ключевые слова: динамическая веб программа, нарратив, электронный художественный текст, блог, мобильное приложение, интерактивность

Kuchina Svetlana Anatolevna

Candidate of Philological Science, Associate Professor of Humanitarian Faculty, Novosibirsk State Technical University, sa_kuchina@teacher.edu.nstu.ru, Novosibirsk

THE STRUCTURE OF DYNAMIC WEB–BASED PROGRAM: ELECTRONIC LITERATURE AND DIGITAL WRITING SPACE

Abstract. The article surveys the main content and structural features of the dynamic web-based program: Electronic literature and digital writing space. The dynamic web-based program is a multimedia hypertext contained authentic video, audio, animation, images etc. Nowadays dynamic web-based programs are available not only as specific resources for teachers but also as mobile applications. Mobile format opens new opportunities of dynamic web-based program usage and enlarges its interactive assignments.

Keywords: Dynamic web-based program, narration, electronic fiction text, blog, mobile application, interactivity

Век информационных технологий и технократических открытий расширяет возможности человека во всех сферах его жизнедеятельности, в том числе и в образовании. Большинство учебных курсов в зарубежных университетах имеют естественное дополнение в виде динамических веб–программ, которые становятся все более и более популярными и в нашей стране, поскольку обладают рядом несомненных преимуществ по сравнению с печатными аналогами. Основным плюсом использования динамических программ в образовательном процессе является интерактивность, т.е. возможность постоянного диалога между преподавателем и студентом или синхронного/асинхронного

полилога между всеми студентами группы в случае применения форума, телеконференции, новостной группы и т.д. Такой вид обучающей деятельности позволяет учащимся развивать культуру общения (в том числе и на иностранном языке), логику мышления, способность принимать самостоятельные решения, анализировать, вести проектную деятельность и т.д.

Динамическая веб–программа представляет собой мультимедийный гипертекст, позволяющий включить в рамки онлайн курса огромное количество необходимой информации в разнообразных форматах (аутентичное видео, аудио ряд, эффекты анимации, изображение, графика и др.). Таким образом,

две основные функции процесса обучения – информационная и коммуникативная – актуализированы в обучающей веб программе в динамическом равновесии.

Контентная наполняемость динамической веб программы основана на следующих модулях:

- содержательный модуль, включающий основные материалы для изучения, вопросы к ним, задания, тесты для промежуточного и итогового контроля и т.д.;

- метаинформационный модуль, представляющий гипертекст с локальными и глобальными ресурсами по курсу;

- коммуникативный модуль, отвечающий за интерактивность курса (электронная почта, учебный форум, чат, блог);

- демонстрационный модуль включает групповые проекты студентов, личные страницы преподавателя и студентов, архив студенческих работ по курсу;

- оценочный модуль, предполагающий как систему для самооценки и интерактивного самоконтроля, так и промежуточный и итоговый контроль со стороны преподавателя/тьютора.

Безусловно, формат электронного обучающего ресурса – динамическая веб программа – обладает рядом преимуществ по сравнению с традиционными печатными учебными материалами, а также может выступать в качестве структурированного сборника дополнительных материалов с аутентичной информацией и заданиями к базовому УМК.

На сегодняшний день динамическая программа может быть использована не только на специальных веб ресурсах со стационарных компьютеров, но и в виде мобильного приложения. Мобильный формат динамической программы открывает новые перспективы ее применения в процессе обучения, расширяя спектр заданий и предоставляя новые способы реализации интерактивности образовательного процесса.

Самым оптимальным решением на данном этапе развития мобильных технологий в образовании является формирование динамической программы на базе, доступной одновременно со стационарного ПК и в виде мобильного приложения, в частности мобильные блоги (на www.blogger.com) и мобильные приложения Moodle. В отличие от мобильного приложения для определенной

операционной системы (Android, App Inventor), преподавателю для создания авторской динамической программы по курсу достаточно базовых навыков пользователя ПК.

На сайте blogger.com есть функция добавления мобильного устройства. Зарегистрированный пользователь получает возможность оставлять краткие сообщения посредством MMS или бесплатно с приложения «Почта» на телефоне с прикрепленного к блогу мобильного устройства. Также сервисы Blogger позволяют читать и комментировать блог с мобильного устройства с помощью функции мобильного шаблона. Эта функция подключается автором блога и действует на всех мобильных устройствах, просматривающих блог. Полноценный спектр функций блога доступен с мобильного устройства, этот инструмент способен функционально заменить почту в качестве средства коммуникации и обмена информацией в учебных целях.

В обучающей среде Moodle преподаватель создает свой контент со стационарного компьютера, затем предоставляет обучающимся доступ к ресурсам динамической программы через любой веб обозреватель. Далее для использования динамической программы в мобильном формате необходимо настроить мобильную версию блога для работы с мобильных устройств.

С помощью динамической программы на базе мобильного приложения автор курса может систематизировать все дополнительные мультимедийные материалы по дисциплине, мобильные задания, а также мобильные коммуникативные инструменты в одном доступном и удобном в применении ресурсе.

Основным элементом содержательного модуля динамической программы на базе мобильного приложения становится календарь событий (например, интегрированный в программу Google). Посредством напоминаний календаря слушатели могут следить за сроками выполнения и сдачи работ по дисциплине.

Учебный курс на базе мобильного приложения позволяет осуществить переход на качественно новую ступень развития информационной и коммуникационной функций динамической веб программы. Целью динамической программы является оптимизация

работы слушателей курса с неограниченным потоком информации за счет подробного аннотированного метаинформационного модуля программы. Поисковые задания с точно заданными критериями поиска в мобильных справочных системах отчасти решают проблему беспорядочное обращение к непроверенным ресурсам.

Метаинформационный модуль динамической программы на базе мобильного приложения дает возможность преподавателю проводить ряд поисковых заданий непосредственно в аудитории (при условии наличия мобильной версии сайта, что становится одним из критериев отбора). Весьма важно, что мобильные технологии, на которых строится динамическая программа, модернизируют проектную и творческую деятельность обучающихся как в аудитории, так и при самостоятельной работе, привнося в нее элементы дополнительной реальности (augmented reality).

Мобильный формат динамической программы позволяет использовать многочисленные платформы для осуществления обратной связи – моноблог (опции комментариев к нему), twitter, facebook, SRS системы и тд. Посредством обратной связи, наравне с платформами для создания языковых упражнений типа множественного выбора, могут создаваться мобильные задания для закрепления языкового материала, а также контроля (промежуточного и итогового).

Обратимся более детально к проекту мобильной динамической программы по спецкурсу «Electronic literature and digital writing space» для студентов направления Лингвистика 035 700 (НГТУ). На исходе XX века новая цивилизационная революция вызвала к жизни принципиально новые форматы текста: это электронный текст с интегрированным аудио, видео, анимационным и др. компонентами. Синтетический характер современного текста влечет за собой серьёзные изменения в структуре литературного пространства, делая его поликодовым. Использование иконических и других невербальных средств (паралингвистических компонентов) в тексте не только придает ему зрительную чувственную наглядность, но и является неиссякаемым источником его информационного насыщения, расширяет его

прагматический потенциал.

Спецкурс по электронной литературе предполагает возможность знакомства студентов со знаковыми произведениями современной электронной литературы, а также основными способами создания электронных художественных текстов.

Содержательный модуль программы представлен восьмью обучающими модулями:

1. Introduction: Electronic Literature;
2. Early computer-mediated fiction;
3. Hypertext;
4. Cybertext;
5. Interactive fiction and text adventure games;
6. Automated poetics and text generators;
7. Locative media fiction;
8. Visual Poetry.

Курс ориентирован на развитие навыков анализа электронного мультимодального и мультимедийного художественного текста. Письменные задания курса (эссе) сформулированы таким образом, что акцент в них делается не только на разбор технических особенностей электронного художественного текста, но и на анализ его нарратологической структуры. В качестве финального задания предполагается создание электронного гипертекста (10–12 страниц), который должен быть представлен студентом в собственном тематическом блоге, чья система гиперссылок, интерфейс и содержательная часть будут отражать основные структурные и содержательные аспекты понятия «электронная литература» в современном медиа пространстве. В конце семестра все работы студентов аккумулируются на сайте, посвященном спецкурсу «Electronic literature and digital writing space».

Основными организационными требованиями к курсу является:

- посещение аудиторных занятий и участие в дискуссиях на заявленную тему (с учетом одного подготовленного выступления на 3–5 минут) – 20%;
- еженедельная активность в блоге, посвященного курсу (мини эссе 300–500 слов) – 20 %;
- выполнение промежуточного контроля в виде эссе (1000–1500 слов) по заявленной проблематике – 20%;
- выполнение итогового проекта web-based essay project – 40%.

С точки зрения технической подготовки, от студентов не требуется владения специфическими навыками программирования, в течение семестра учащиеся освоят основные принципы использования и создания собственных тематических блогов.

Остановимся более подробно на формах учебной активности в спецкурсе «Electronic literature and digital writing space». Безусловно, что успешность освоения материалов спецкурса напрямую зависит от степени индивидуального участия и подготовки слушателей. Сложность работы над материалами спецкурса обусловлена не традиционным характером учебного и художественного материала. Многие представленные в курсе электронные художественные произведения имеют нетрадиционную повествовательную структуру (эргодический характер текста, аудио – видеоряд, анимационные, графический компоненты), что усиливает степень сложности освоения материала. Адекватность подготовки к работе на аудиторном занятии определяется не только прочтением электронного художественного текста, но и способностью и готовностью учащегося обсудить прочитанное, четко сформулировав и высказав собственную позицию.

Подготовка презентации на одном из аудиторных занятий спецкурса предполагает прочтение и анализ одного из электронных художественных произведений, не заявленных и не рассматриваемых в рамках спецкурса. Задачей выступающего является:

1) представление электронного текста (сюжет, веб структура, особенности нарратива, система персонажей, средства художественной выразительности);

2) анализ структуры произведения (по одной из предложенных схем).

Еженедельное мини-эссе (ответ в блоге) предполагает письменное обсуждение художественного и исследовательского материала по теме спецкурса. Предполагается, что слушатели курса знакомятся также с эссе своих коллег непосредственно перед аудиторным занятием, посвященным обсуждению заявленного произведения.

Промежуточный контроль в виде эссе (1000-1500 слов) предполагает возможность

для слушателей курса развернутого тренировочного анализа одного из электронных художественных текстов, не рассматриваемых в рамках спецкурса. Тренировочный анализ предполагает комплексное рассмотрение структуры электронного текста с учетом его мультимодальных особенностей и основных элементов веб дизайна (гиперссылки, аудио, видео, анимация и т.д.).

Итоговый проект – web-based essay project – представляет собой аналитическую работу (эссе 3 000–4 000 печатных знаков) на материале как минимум двух электронных художественных текстов, представленных и рассмотренных в спецкурсе. Основная цель итогового проекта заключается в проверке усвоения навыков анализа медиа-специфических художественных текстов, установлении и описании связей между тремя аспектами электронного нарратива: формой текста (его повествовательной структурой), формальными особенностями веб дизайна электронного текста (аудио, видео, анимация и другие компоненты веб структуры) и содержанием.

Изучение феномена электронного художественного текста является неотъемлемой частью современного филологического дискурса. Смена печатного формата текста на электронный в XXI веке повлекло ряд необратимых изменений в художественной структуре электронных произведений, обогатило их повествовательную структуру, расширило свойства средств художественной выразительности и обусловило специфику их восприятия. Все перечисленные особенности электронных произведений определяют высокий потенциал электронного текста в современной образовательной среде, в том числе и в качестве отдельного предмета изучения в специализированном курсе.

Создание же и применение динамической программы любой дисциплины на базе мобильного приложения блога или Moodle никак не ограничивает, а отчасти модернизирует работу с ней посредством стационарного компьютера, расширяя спектр интегрированных в нее заданий, доступных для выполнения только при помощи мобильных технологий.

Библиографический список

1. Дьяконов Б. П. Новые роли педагога при асинхронном обучении // Педагогическое образование и наука. – 2013. – №4. – С. 109–113.

2. Андриенко Е. В. Актуальные проблемы профессионального сотрудничества педагогов системы высшего профессионального образования // Педагогическое образование и наука. – 2013. – №2. – С. 36–40.

3. Панин М. С. Пути интеграции вуза в мировое образовательное пространство // Педагогическое образование и наука. – 2013. – №2. – С. 70–78.

4. Патаракин Е. Д. Формирование личного учебного пространства в сети электронных коммуникаций // Educational Technology & Societ. – 2008. № 11(2). – С. 416–425. [Электронный ре-

сурс]. URL: <http://ifets.ieee.org/russian/-depository/v11i2/html/8.htm> (дата обращения: 06.11.2013).

5. Розина И. Н. Технологии исследования и продвижения компьютерно-опосредованной коммуникации // Образовательные технологии и общество: науч.-теорет. – 2007. – № 10(2). – С. 230 – 244. [Электронный ресурс]. URL: http://ifets.ieee.org/russian/-depository/v10_i2/html/1.htm (дата обращения: 06.11.2013).

6. Титова С. В. Информационно-коммуникационная компетенция педагогов и новые образовательные стандарты высшей школы // Вестник МГУ, XXI, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2011. – №4. – С. 35–47.

7. Трухина О. А. Взаимосвязь профессионально-личностного самосовершенствования и субъектности преподавателя вуза // Педагогическое образование и наука. – 2013. – №3. – С. 89–92.

Куликовская Мария Александровна

Старший преподаватель кафедры анатомии физиологии и безопасности жизнедеятельности Хакасского государственного университета, mariya4353@rambler.ru, Абакан

УЧЕБНО – ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО – ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлены результаты повышения профессионально-педагогической компетентности студентов, обучающихся по специальности «Безопасность жизнедеятельности» при включении учебно-творческих заданий в содержание учебных практик. Проведён анализ образовательных практик. Показаны принципы отбора заданий для выполнения в ходе учебных практик, обосновывается выбор критериев и показателей сформированности у будущих учителей основ профессионально-педагогической компетентности: мотивационный, когнитивный, деятельностный компоненты.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая компетентность, педагогический компонент учебной практики, мотивационный, когнитивный, деятельностный критерии профессионально-педагогической компетентности, учебно-творческие задания.

Kulikovskaja Marija Alexandrovna

Senior teacher of the Department of Anatomy Physiology and Life Safety of Khakas State University named after I. Katanov's, mariya4353@rambler.ru, Abakan

EDUCATIONAL AND CREATIVE TASKS AS A SOURCE OF RAISING THE LEVEL OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE LIFE SAFETY TEACHERS

Abstract. The article presents the results of the improvement of the professional-pedagogical competence of students of specialty « Life Safety » enabled educational and creative tasks in the content of educational practices. The principles of the selection of such tasks are shown, the selection of criteria and indicators of the professional and pedagogical competence: motivational, cognitive activity components.

Keywords: professional and pedagogical competence, pedagogical component of the training, motivational, cognitive and activity criteria of professional pedagogical competence, educational and creative tasks.

Анализ работ, посвященных совершенствованию профессиональной подготовки учителей безопасности жизнедеятельности, показал, что основным недостатком работы вузов по формированию профессионально-педагогической компетенции у студентов является их плохой контроль и оценка (Н.В. Абаскалова). А.В. Матвеев отмечает, что лишь 6% выпускников, будущих учителей безопасности жизнедеятельности имеют высокую подготовленность по методике преподавания курса «Основы безопасности жизнедеятельности», 34% – среднюю, 60%, имеют слабую подготовленность в

этом направлении [4, с. 20]. О.А. Абдуллина подчеркивает, что в практике работы педагогических институтов педагогические умения рассматриваются лишь как овладение определенными практическими действиями [3, с. 41]. Отсюда вытекает и сложившаяся система их формирования, когда все сводится к тренировке, упражнениям в выполнении действий учителя. Но для учителя, отмечает автор, совершенно недостаточно владение этими умениями лишь на эмпирическом уровне, от него требуется сознательное, творческое их применение. Говоря о практической подготовке студентов, сле-

дует уточнить это понятие. Мы разделяем точку зрения В. В. Филанковского о том, что «практическая подготовленность есть система, отдельные звенья которой вооружают студента комплексом профессионально-педагогических умений и навыков и позволяют опробовать их в естественных условиях практической деятельности, это процесс, ограниченный во времени для приобретения и закрепления практических умений и навыков [5, с. 87]».

К сожалению, анализ образовательной практики показывает, что рабочие программы учебных дисциплин и учебных практик специальности «Безопасность жизнедеятельности» носят рассогласованный характер и не ориентированы на формирование умений и навыков профессионально-педагогической деятельности, этому способствует и тот факт, что в преподавании дисциплин специального цикла преобладают содержательные и организационные компоненты, не предполагающие формирование психолого-педагогических знаний и соответствующих умений.

В ходе проведения нашей исследовательской работы было выявлено, что важным средством профессионального самосовершенствования студентов в процессе проведения учебных практик является система учебно-творческих заданий. В целях проверки педагогических условий повышения уровня профессионально-педагогической компетентности нами была разработана система учебно-творческих заданий для студентов специальности «безопасность жизнедеятельности», которые разделялись по типам: подготовительные, обучающие и творческие; и выделены следующие организационно-педагогические условия: а) соотнесение содержания профессионального обучения приемам и

способам деятельности в опасных для жизни и здоровья ситуациях и условиях с важнейшими особенностями профессиональной деятельности учителя-воспитателя; б) оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации взаимодействия студентов-практикантов с педагогами-инструкторами и друг другом; в) создание условий для организации самостоятельной познавательной работы при выполнении заданий психолого-педагогической направленности и для представления

результатов этой работы; г) рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки студентов к прохождению практики, направленных на формирование у них знаний, умений и личностных качеств, необходимых для преодоления трудностей будущей профессионально-педагогической деятельности.

Разработанная система заданий представляет собой упорядоченную последовательность разнообразных по форме и содержанию, постепенно усложняющихся учебно-ситуационных задач, логически связанных с программным материалом изучаемого курса. Они направлены на активизацию и углубление уже имеющихся знаний, на развитие наблюдательности, восприятия, познавательной активности, воображения, на обучение приемам мышления и будущей педагогической деятельности. Подготовительные задания использовались на начальном этапе обучения. Их основная цель – мотивация последующей учебной деятельности, формирование направленности на ее осуществление, усвоение опорных знаний, необходимых для выполнения заданий более сложного характера, мотивов, побуждающих к активной познавательной деятельности и формирующих потребность в самообразовании, а также ценностные ориентации, связанные с отношением студента к безопасности жизнедеятельности и к педагогической деятельности в сфере безопасности жизнедеятельности.

Целью обучающих заданий, выполняемых в ходе учебных практик, являлось:

- формирование готовности к осуществлению педагогической деятельности;
- обучение выполнению профессиональных заданий, т.е. отработка необходимых приемов, навыков, операций;
- обучение процедурам, механизмам профессиональной деятельности, умений выбирать оптимальный вариант выхода из сложившейся ситуации, а также представлений о том, как реализовать принятое решение на практике.

Эти задания зачастую носили тренировочный характер. Обучение и работа по ним зависела от подготовленности того или иного студента. Таким образом, происходило овладение приемами, механизмами, процедурами учебной деятельности, что подготов-

ливалось студентов к выполнению творческих заданий.

Творческие задания ориентируют студентов на овладение практическими умениями и реализацию принятого решения, а также приобретение определенного позитивного опыта применения знаний для решения разного рода профессионально-педагогических задач. Они способствуют формированию способности к осуществлению творческой педагогической деятельности, к самостоятельному выполнению заданий профессионального характера. Кроме того, этому способствовало использование различных видов учебно-творческих заданий в процессе прохождения учебных практик по дисциплинам цикла «Опасные ситуации природного характера».

Задания подготовительного характера

1. Задания, направленные на ориентацию студентов в учебном тексте либо в различного рода логических схемах высказываний, представленных графически. Такие задания способствуют развитию умений трансформировать информацию, видоизменять ее объем и форму, а также получать ее из различных источников.

2. Серия коммуникативных заданий, направленных на отработку конкретного явления (наилучшим образом эта задача решается благодаря использованию сменяющих друг друга ситуаций). Существенным условием эффективности этих заданий является смена партнеров общения, что способствует развитию умений аргументировать высказывания, устанавливать причинно-следственные связи. Задания носят аналитический характер, т.е. материал поступает нерасчлененным и используется студентами по готовой модели. Тем самым студент подготавливается к сознательному творческому анализу и овладению умений для выполнения учебных заданий следующего уровня.

3. Задания, организуемые в форме игр, направленные на отработку и развитие компетенций исследовательского характера, являющихся основой компетентностно ориентированного подхода к организации данного вида деятельности студентов при прохождении учебных практик. Этому также способствует соревновательный характер игры, который ускоряет аналитический поиск нужного решения. Заранее продуманные

вопросы подводят будущих специалистов к самостоятельному выведению правила.

Задания обучающего характера

1. Использование тренингов, представляющих собой подбор заданий, выполнение которых не требует специальной предварительной подготовки участников. Содержание заданий определяется предметными областями и видами деятельности. Для выполнения этих заданий необходимо применение различных умений и навыков практической, познавательной, творческой деятельности студентов. Эти задания, на наш взгляд, выступают средством активизации формирования познавательных универсальных действий. Такая организация процесса проведения учебных практик обеспечивает развитие у студентов мыслительных и исследовательских умений, способствует включению в самостоятельную деятельность по осознанию проблемы и поиску ее решения.

2. Задания по осмыслению и анализу конкретных ситуаций, встречающихся в профессиональной деятельности. В ходе выполнения таких заданий студенту предоставлялась возможность комплексно применить теоретические знания, проверить и показать свои способности мыслить аналитически и системно, так или иначе реализовать себя в интеллектуально-творческой деятельности, что способствовало формированию профессионально-педагогических навыков учителей безопасности жизнедеятельности, позволяло выявлять и оперативно преодолевать типичные трудности, возникающие при применении теоретического материала в процессе решения практических задач. Такая форма работы на учебных практиках облегчила студентам работу в школе в период педагогической практики, они в меньшей степени испытывали дискомфорт при работе с детьми.

Творческие задания

Индивидуализированные задания, направленные на персонификацию учебной деятельности, учитывающие возможности каждого студента, степень его готовности к профессиональной деятельности. Выполнение таких заданий предполагало проведение деловых и имитационных игр, когда студенты, выступая в роли учителя, проводили учебные занятия со своими однокурсника-

ми, используя традиционные и инновационные формы и методы проведения занятий, имитируя работу с детьми разного возраста, проектируя различные способы взаимодействия учителя безопасности жизнедеятельности с коллегами-учителями, представителями администрации школы и сотрудниками структурных подразделений и служб МЧС, родителями учеников (Абаскалова, Акимова, Петров, 2011). В процессе такой работы со студентами в соответствии с задачами каждого компонента учебной деятельности менялись формы организации этой деятельности и стиль взаимоотношений преподавателя и студентов. С усложнением проблемности учебно-познавательных задач рос и уровень самостоятельности студентов при их решении. Применение таких заданий в период учебных практик, организованных как учебный аналог профессиональной деятельности, было адекватно содержанию и структуре практической деятельности, осуществляющейся в реальных условиях или максимально приближенных к таковым.

В ходе исследования было выявлено, что показателями степени развития профессионально педагогической компетентности выступают целостность и мера сформированности ее основных компонентов: мотивационного, когнитивного, деятельностного. Все разработанные типы учебно-творческих заданий для прохождения учебных практик способствуют значительному повышению уровней всех выделенных критериев. В период с 2011 по 2012 годы мотивационный компонент увеличился на 26%, когнитивный – на 41%, деятельностный – на 33%. Это говорит о том, что умения, являющиеся показателями профессионально-педагогической компетентности (умения ставить педагогические задачи, программировать способы педагогических действий, реализовывать педагогические действия, учитывать и оценивать результаты педагогической деятельности и др.), могут быть реализованы педагогами в ходе непосредственной работы по безопасности жизнедеятельности при обязательном учете действующих в настоящий

момент в сфере БЖ стандартов и требований (ФГОС).

Результаты опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности применения разных типов учебно-творческих заданий в период прохождения учебных практик позволили констатировать значительное повышение у студентов уровня овладения знаниями, умениями, навыками, личностно-деловыми качествами и приемами их использования в разнообразных видах деятельности, что способствует подготовке студентов к работе в условиях будущей профессиональной деятельности, а также повышению конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. Сравнительный анализ результатов проведенной опытно-экспериментальной работы позволяет сделать вывод о том, что выделенные организационно-педагогические условия в единстве и взаимосвязи способствуют эффективному формированию профессионально-педагогической компетентности студентов в образовательном процессе вуза.

Библиографический список

1. *Абаскалова Н. П.* Методика обучения основам безопасности жизнедеятельности в школе: учебное пособие для студентов пед. вузов. – Новосибирск: АРТА, 2011. – 304 с.
2. *Абаскалова Н. П.* Формирование у бакалавров и магистров общекультурных и профессиональных компетенций в области здоровьесбережения // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2012. – №2. – С. 17–21
3. *Абдуллина О. А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: СПб, 2007. – 208 с.
4. *Матвеев А. В.* Специфика профессиональной подготовки преподавателя безопасности жизнедеятельности на базе ВУЗа физической культуры: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – СПб, 2008. – 20 с.
5. *Филанковский В. В.* Формирование профессиональной готовности учителя физической культуры. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2009. – 112 с
6. *Чстобаева А. Ю.* Психолого-педагогические аспекты соотношения понятий «коммуникативная речевая культура» и коммуникативно-речевая компетентность // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2013. – №5. – С. 219–223.

Малин Сергей Викторович

Кандидат педагогических наук, заместитель министра Министерства спорта, туризма и молодежной политики Московской области, tk.a.b@mail.ru, г.Красногорск

ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ТРУДОВОЙ НЕЗАНЯТОСТИ СОВРЕМЕННОЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос востребованности современных выпускников вузов на рынке труда. Автором выявлены особенности современной учащейся молодежи, а также выявлены условия успешной трудовой конкуренции современного выпускника вуза. Обозначен круг причин незанятости учащейся молодежи. Выявлены особенности и основные направления профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи. Рассмотрена педагогическая система профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи как инструмент целенаправленного влияния на профессиональное самосознание будущего выпускника. Профилактика трудовой незанятости учащейся молодежи – будущих выпускников определена в статье одной из первостепенных задач вуза по подготовке и выпуску конкурентоспособных специалистов на современный рынок труда.

Ключевые слова: конкурентоспособность, учащаяся молодежь, трудоустройство молодежи, профилактика трудовой незанятости



Malin Sergey Viktorovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Vice Minister of the Ministry of Sport, Tourism and Youth Policy of Moscow region, tk.a.b@mail.ru, Krasnogorsk

FEATURES OF THE PREVENTION OF LABOUR UNEMPLOYMENT OF MODERN STUDENTS

Abstract: The article discusses the demand of today's college graduates in the labor market. The author reveals peculiar features of modern young students, and identifies conditions for successful employment of the graduates. The reasons of students' unemployment, the features and the main directions of prevention of labor unemployment for young students are described. We consider the educational system of prevention of labor unemployment as a tool for students focused on the influence of the professional identity of the future graduate. The article prevention of labor unemployment of students – future graduates defined as one of the top priorities of the university for the preparation and production of competitive specialists in the modern labor market.

Keywords: competitiveness, students, youth employment, prevention of labor unemployment.

Востребованность выпускника на рынке труда как основа оценки итоговой компетентности – это один из главных аккредитационных показателей вуза. Однако в Законе РФ «Об образовании» и в Федеральном Законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» лишь несколько задач относится непосредственно к трудовому образованию и вопросам кадрового производства. Упор делается на развитие личности, т.е. на первый план выходит академическое образование, которым занимаются массовые университеты. Приобрести специальные знания в конкретной отрасли выпускник

может только непосредственно на рабочем месте после трудоустройства. Востребованность выпускников вузов, их конкурентоспособность на рынке труда сегодня одна из актуальнейших проблем высшей школы, побуждающая по-иному взглянуть на проблемы трудового образования и на задачу содействия в трудоустройстве.

Являясь важным ресурсом национального развития, современная молодежь представляется самой образованной за всю историю развития человечества. В настоящее время доля молодежи составляет около 18 % от общей численности населения земного шара.

Это 1,2 млрд. человек или 24 % населения трудоспособного возраста. Однако эксперты ООН подчеркивают, что в большинстве стран мира безработица среди молодых людей намного превышает безработицу среди населения в целом, а в странах Центральной и Восточной Европы 33,6 % молодых людей не учатся и не работают [4]. Перед лицом сложнейших глобальных проблем трудовое образование незанятой молодежи становится одним из важнейших условий успешного содействия разрешению существующих проблем в области продовольственной безопасности, здоровья населения, понимания культурного разнообразия и его поддержания в целях мира и безопасности, солидарности, роста и развития.

В решении вопросов трудоустройства выпускников следует сделать акцент на повышении собственной активности и инициативы у молодых специалистов, чтобы они смогли стать реальными субъектами на рынке труда.

В современных условиях выпускник должен не только иметь знания и уметь их применять в выбранной сфере будущей деятельности, но и быть личностью, способной решать поставленные жизнью задачи: исследовательские, проектные, организационные, предпринимательские и т. д. Должна быть сформирована и готовность студента к самообразованию.

Для молодого человека крайне важно получить конкурентоспособную профессию, от этого зависит, насколько легким или тяжелым будет трудоустройство. Однако, решая нелегкую задачу выбора жизненного пути и профессии молодые люди, к сожалению, нередко ориентируются на престижность получаемого образования.

Регулярно проводимые социологические опросы выпускников учебных заведений позволяют утверждать, что молодые специалисты в целом оптимистично оценивают конкурентоспособность своего профессионального образования [4]. Однако, столкнувшись с реальностью, часть из них принимает решение не работать по полученной специальности. Практика показывает, что происходит это потому, что многие старшекурсники не представляют себе, какие требования предъявляют работодатели к специалистам их профиля, не владеют информацией о том, насколько подобные специалисты востребо-

ваны, какие условия труда и заработная плата им предлагаются.

Низкая конкурентоспособность выпускников на современном рынке труда, связанная с изъятием затянувшейся социализации постсоветского поколения молодежи, состоящими прежде всего в снижении качества образования и сокращении возможностей профессионального выбора и получения профессионального обучения, требует от молодых людей значительной предприимчивости в поиске подходящей работы. Концепт «скрытой» безработицы означает вынужденное безделье, деморализующее молодых людей, ведет к текучести кадров, часть которых впитывает в себя теневой рынок, а также преступные группировки.

Конкурентоспособность современного выпускника учебного заведения, по данным исследований специалистов, определяется целым рядом факторов, среди которых демографические и социально-психологические. По оценкам социологов, каждый третий выпускник на рынке труда подвергается дискриминации по половозрастным признакам [4]. Нельзя забывать и о том, что конкурентоспособность выпускников определяется не только полученной специальностью, но и в значительной мере зависит от свойств личности, таких качеств, как предприимчивость и инициатива.

Таким образом, вторая особенность незанятых выпускников заключается в отсутствии конкурентоспособности на рынке труда в связи с перенасыщением рынка невостребованными профессиями.

Следующей причиной незанятости выпускников можно назвать непомерную амбициозность молодого специалиста, что нередко просто не соответствует реальному набору его качеств и умений. Плюсом выпускников является то, что многие молодые безработные отличаются высокой мобильностью: по данным опросов, каждый третий-четвертый студент хотел бы работать в Москве или за рубежом [5].

Однако встречаются ситуации, когда выпускник не может трудоустроиться, несмотря на то, что у него хорошее образование, опыт работы по специальности, блестящие деловые качества при минимуме притязаний. К подобным ситуациям относятся и те случаи, когда человек работает, но его успе-

хов никто не замечает, достижения присваиваются другими, зарплата не повышается и так далее. Происходит это потому, что очень многие талантливые перспективные специалисты просто не умеют себя «продать». В современных условиях скромность как при трудоустройстве так и в работе, становится серьезным препятствием к успеху. При этом искусство самопрезентации приходит с опытом не всегда, однако ему можно научиться. Выпускник должен понимать, что ни в коем случае не зазорно заявлять о своих качествах, способностях, успехах и даже их немного преувеличить. От самопрезентации, как правило, зависит результат первой встречи с работодателем и наивно полагать, что все ваши достоинства ему и так видны.

Таким образом, следующей особенностью незанятых выпускников является неумение самопрезентации. В этом случае одной из задач профилактики трудовой незанятости является научить выпускника грамотно подать себя.

Соответственно, главными особенностями незанятой молодежи являются первое появление на рынке труда; низкая конкурентоспособность; завышенная самооценка, амбициозность; неумение грамотно подать себя, отсутствие навыков самопрезентации; психологический дискомфорт от длительной безработицы.

В связи с вышесказанным профилактика трудовой незанятости учащейся молодежи – будущих выпускников – в настоящее время является как неотъемлемой частью государственной системы социальной защиты населения во всем мире, одним из ведущих и динамично развивающихся компонентов социальной сферы, так и одной из первоочередных задач вуза по подготовке и выпуску конкурентоспособных специалистов на современный рынок труда.

Выявление сущности профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи, предполагающей содействие их трудоустройству, самореализации и готовности к предупреждению возможных рисков, требует научного поиска *основных направлений* профилактики трудовой незанятости, которые будут способствовать созданию целостного, научно обоснованного представления об исследуемом базовом понятии данной отрасли государственной молодежной поли-

тики и трудового образования.

Первое направление предполагает вовлечение молодежи в социальную практику и связано с социализацией личности. При этом формы социализации включают в себя воспитание, обучение, самовоспитание, самообучение и являются управляемыми формами социализации личности. Существующая практика профилактики трудовой незанятости в Европейском союзе включает проект «YIPPEE» по содействию образованию и занятости молодежи в возрасте 15–29 лет. Общеизвестной тенденцией профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи является смещение акцентов с проектов ОЭСР (OECD) до конкретных мер в рамках активной политики содействия занятости населения в рамках правительственных программ (ALMP) [6]. Интегральная схема социализации личности включает в себя составляющие элементы данного сложного социального явления: личность, социальную среду, различия, типы взаимодействия, фазу, механизмы, формы и модели социализации.

Следующее направление основано на развитии профессионального самоопределения и самосознания учащейся молодежи. Целенаправленное изучение проблемы профессионального самоопределения связывается с развитием психотехнического движения и научно-психологическим подходом к проблемам профессионального становления человека, предполагающим учет направлений практической работы по подготовке молодежи к выбору профессии. В современной научной литературе процесс профессионального самоопределения анализируется с точки зрения внутренней детерминированности профессионального выбора и понимается как осознание личностью своих потребностей, мотивов, интересов («хочу»); возможностей, склонностей, профессионально значимых качеств и способностей («могу»); относительно устойчивых, закрепившихся психофизиологических и характерологических качеств («имею») и соотнесение их с теми требованиями, которые предъявляются социальной ситуацией человеку, выбирающему профессию [1]. Следовательно, в этом понимании профессиональное самоопределение есть такой этап социализации, внутри которого человек приобретает готовность

к самостоятельной профессиональной деятельности на основе осознания и соотнесения «хочу – могу – имею», т.е. становится субъектом деятельности. Завершение процесса профессионального самоопределения исследователи соотносят с устойчивым положительным отношением к себе как к субъекту профессиональной деятельности.

Самоопределение согласно М. Р. Гинзбург, связано с ценностями личности и реализуется как потребность формирования целостной когнитивной системы, в центре которой находится представление о смысле своей жизни. Структура личностного самоопределения образована психологическим настоящим и психологическим будущим [2]. В нашем понимании самоопределение следует признать в качестве исходного порождающего механизма профессионально-релевантного поведения, предполагающее функциональное и экзистенциальное соответствие человека и профессии.

Третье направление связано с профессиональной ориентацией. В отечественных исследованиях профориентация также связывается с профориентационными технологиями, психологией профессий, психологическим профессиональным консультированием и профессиографией. Исследованы этапы профориентации: профессиональное самоопределение личности, психологическое сопровождение профессионального становления личности на стадии оптации, стадии профессионального обучения, профессиональной адаптации, профессионализации, мастерства. Формирование профессионального самоопределения личности средствами профессиональной ориентации рассматривается как специально организованная деятельность, а также система равноправного взаимодействия личности и общества на определенных этапах развития человека, оптимально соответствующая личным особенностям и запросам рынка труда в конкурентоспособных кадрах.

Основными средствами формирования системы профессиональной ориентации учащейся молодежи являются: профессиональная информация и просвещение, развитие интересов, склонностей и способностей, профессиональная консультация, профессиональный отбор, профессиональная адаптация.

Четвертым направлением профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи является психологическое содействие, под которым понимается взаиморазвитие личности и деятельности, обеспечивающее продуктивное профессиональное развитие [3]. Содействие в отличие от психологического и педагогического сопровождения предполагает активность личности в проектировании своего профессионального образовательного пространства, самоформирование и самоактуализацию. Философским основанием психологического содействия является концепция свободного выбора как условия развития. Содействие может трактоваться как актуализация личностно-профессионального потенциала в формировании ориентационного поля развития, ответственность за принятие решений, определяющих его профессиональное будущее [3].

Непременными условиями успешной профилактики трудовой незанятости, а также возникновения, достижения и поддержания профессионального самоопределения, самосознания и профессиональной карьеры являются практика социальных взаимодействий с другими и с самим собой, личностное включение в освоение, развитие и совершенствование профессиональной деятельности, сопряжение эмоционально-ценностного и профессионально-личностного опыта как своего собственного, так и других профессионалов [1]. Успешность профилактики трудовой незанятости и последующего карьерного продвижения и эффективной профессиональной деятельности специалиста непосредственно связаны с позитивной профессиональной идентичностью, комплексно реализуемой в пространстве «Я – Другие – Дело».

Учет основных направлений исследуемой профилактики способствует закреплению основных составляющих профессионально-релевантного поведения: активности, компетентности, организованности, личностной зрелости, продуктивности, инициативности, деловой этичности, энергичности, стойкости, конкурентоспособности [1].

Выделенные направления предполагают: информирование учащейся молодежи о потенциальных возможностях саморазвития; обеспечение поддержки научной, творческой и предпринимательской актив-

ности молодежи; формирование целостной системы поддержки обладающей лидерскими навыками, инициативной и талантливой молодежи; гражданское образование и патриотическое воспитание молодежи; содействие формированию правовых, культурных и нравственных ценностей среди молодежи.

Основой профилактических мер является деятельность, направленная на создание оптимальных психолого-педагогических и социально-психологических условий для осуществления процесса социализации личности; осуществление психолого-педагогической и социальной помощи; обеспечение в случае необходимости мер социально-правовой защиты. Разработка педагогической системы профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи позволит создать благоприятные условия для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, для развития потенциала учащейся молодежи и его использования в интересах инновационного развития страны.

Педагогическая система профилактики трудовой незанятости учащейся молодежи как инструмента целенаправленного влияния на профессиональное самосознание будущего выпускника посредством организации помощи в конструировании или реконструкции собственной профессиональной деятельности при освоении новых

способов ее оценки по заданным требованиям к ее качеству, приводит к профессиональному развитию выпускников и их последующему успешному трудоустройству.

Библиографический список

1. Акбиева З. С. Психология карьеры в социальном контексте профессионального служения: монография. – М.: МГОУ, 2005. – 143 с.
2. Гинзбург М. Е. Универсальность как социальная характеристика выпускника вуза: социологический анализ: дис. ... канд. социол. наук. – Екатеринбург: РГБ, 2006. – 260 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007. – 240 с.
4. Информационный портал Федеральной службы по труду и занятости «Работа в России» [Электронный ресурс]. URL: www.trudvsem.ru (дата обращения 11.05.2010).
5. Немировский В. Г., Невирко Д. Д. Социология человека: От классического к постклассическим подходам. Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 304 с.
6. Разуваев С. Г. Социализация современного студенчества как теоретическая проблема // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №3. – С. 63–69.
7. Jackson S., Cameron C. Unemployment, education and social exclusion: the case of young people from public care // YIPPEE, Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, London [Электронный ресурс]. URL: <http://tcrui.ioe.ac.uk/yippee/>

Захарова Александра Владимировна

Старший преподаватель кафедры социально-массовых коммуникаций Новосибирского государственного технического университета, sah31zah@mail.ru, г. Новосибирск

КОММУНИКАЦИОННАЯ СТРАТЕГИЯ ВУЗА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация. Представленные в данной статье понятие «коммуникационной стратегии» и типологическое описание различных коммуникационных позволяют системно и комплексно охарактеризовать направления деятельности вуза для повышения востребованности и конкурентоспособности высшего учебного заведения на современном рынке образовательных услуг. Продолжая следовать коммуникационной стратегии на основе безразличия в рамках фонового присутствия, вузы поддерживают и провоцируют крушение целостной системы образования. Для решения поставленных перед вузами задач каждый из типов коммуникационной стратегии должен включать как взаимодействие с СМИ и общественностью, так и повышение уровня доверия потребителей образовательных услуг, что обеспечивается актуализацией информации о вузе, повышением статуса вуза и актуализации статусности получения образования по каждому направлению или специализации. Публикация может быть востребована специалистами в области информационной политики вуза, а также администрацией вузов.

Ключевые слова: коммуникация, стратегия, вуз, коммуникационная стратегия доверия, коммуникационная стратегия данности, коммуникационная стратегия безразличия.

Zakharova Alexandra Vladimirovna

Senior teacher of the Department of social and mass communications of the Novosibirsk State Technical University, sah31zah@mail.ru, Novosibirsk

COMMUNICATION STRATEGY OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS MEASURE OF COMPETITIVE ABILITY RISE ON THE CURRENT STAGE EVOLUTION OF HIGHER EDUCATION**

Abstract. The given concept of communication strategy and its typological description allows us to characterize in a systemic and complex manner the directions of activity of higher educational establishments in order to increase demand and competitiveness of higher educational establishment on the modern market of educational services. The article gives evidence that every type of communicative strategies should include interaction with mass media and public as well as it is aimed at increasing the level of trust on the part of consumers of educational services which is ensured by advertising of higher educational establishment, improving its status and impotence of education in each field and direction. This article can be interesting to the specialists in the field of information policy of institute as well as to its administration.

Keywords: communication, strategy, university, communication strategy of trust, communication strategy of the givenness, communication strategy of indifference.

* Статья выполнена в рамках НИР шифр С-14. «Разработка концепции интегрированной коммуникационной стратегии НГТУ» Программа стратегического развития НГТУ проект 2.3. «Информационные и цифровые технологии и системы».

**The article is implemented within the framework of Scientific Research Work – code number – С-14. “Development of the Strategy of an Integrated Communication Strategy of NSTU” project № 2.3. “Information and Digital Technologies and Systems”.

В современных условиях развития и постоянного реформирования системы высшего образования, а также проявившейся демографической ямы учреждения высшего профессионального образования оказались в сложной, а нередко и мало прогнозируемой ситуации, которая зависит от следующих причин: 1) от количества студентов на направлении и специальности, т.к. это является основным фактором финансовой состоятельности вуза; 2) от нормативно-правовой базы, регламентирующей деятельность вузов, которая является не всегда однозначной; 3) от сообщений высшего менеджмента государства, чьи высказывания создают имидж всему высшему образованию в целом, и отдельным направлениям и специальностям в частности. Все эти факторы, а также «объективная потребность современного государства в массовости профессионального высшего образования» [6, с. 11] и «наличию в различных вузах идентичных направлений подготовки и схожих образовательных программ» [9, с. 139], ставят вузы в сложную ситуацию необходимости ведения конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг России, что поднимает вопрос о важности ведения полноценной коммуникационной стратегии вузом.

Коммуникационная стратегия – это профессиональный термин, который трактуется специалистами многозначно. Т. Шибутани считает, что «коммуникация – это такой обмен, который обеспечивает кооперативную взаимопомощь, делая возможной координацию действий большой сложности» [13, с. 129]. Отсюда следует, что коммуникация – это и процесс, и результат воздействия субъекта на объект с целью информирования и изменения его поведения и сознания.

Понятие «стратегия» имеет военное происхождение. Первоначально под стратегией понималось искусство ведения войны. Современный взгляд на данное понятие можно найти в работах А. В. Серпилина, по мнению которого «стратегия – это план распределения ограниченных ресурсов фирмы в выбранных направлениях» [7, с. 35]. «Стратегия – интегрированная модель действий, предназначенных для достижения целей предприятия. Содержанием страте-

гии служит набор правил принятия решений, используемый для определения основных направлений деятельности» [1, с. 91]. В данной работе под стратегией мы понимаем обобщенную модель действий, необходимую для достижения поставленных целей, основанную на правильных и далеко идущих прогнозах, путем координации и распределения ресурсов. Таким образом, «коммуникационная стратегия – это комплексное воздействие компании на внутреннюю и внешнюю среду с целью создания благоприятного взаимодействия с целевой аудиторией» [8, с. 101]. Г. Я. Гольдштейн обозначает коммуникационную стратегию как многофакторную систему существующих в пространстве способов передачи информации целевой аудитории как потребителю, последовательности и времени их использования и количественной оценки достигаемых результатов, что определяет экономическую эффективность разработанной стратегии организации [2, с. 46]. Результатом развертывания коммуникационной стратегии является закрепление в сознании контактных и целевых групп представлений о компании, её деятельности, что является частью имиджа организации.

Разработка коммуникационной стратегии – точка опоры для грамотной политики взаимодействия компании с целевой аудиторией, определяющая стратегию построения, развития и продвижения товара или услуги. Коммуникационные стратегии зависят от стратегических целей и формируются на следующих основаниях:

- 1) на основе доверия;
- 2) на основе безразличия (фонового присутствия);
- 3) на основе данности.

По определению европейской конфедерации по связям с общественностью (CEPR), классической целью коммуникационной стратегии считается налаживание и поддержание диалога между организацией и её окружающей средой на основе осознанности, что позволяет заложить основы доверительности, жизнеспособности на протяжении длительного времени. Под минимальным позитивным интересом (доверием) к организации понимается желание

аудитории воспринимать информацию, передаваемую корпорацией, на основе одного из критериев: польза, правильность, общепринятый характер определенного восприятия при определенных условиях [10, с. 108]. В том случае, когда отсутствует интерес, у общественности нет стремления к осмысленному получению информации о данной корпорации, что приводит к тому, что сообщения становятся информационным фоном, и, как следствие, не формируется доверие. Не редко в коммуникативной практике вузов отсутствует четкость понимания необходимости ведения расширенного диалога с общественностью или этот «диалог носит фрагментарный и бессистемный характер» [4, С. 56], т.к. считается, что образовательные услуги высших учебных заведений имеют широкий спрос у общества. Однако данная практика приводит к появлению невостребованности специальностей и малой комплектности групп, что является серьезной проблемой в свете введения подушевого финансирования. Как отмечалось выше, необходимо подавать информацию системно, учитывая критерии, прорабатывая коммуникационную стратегию с учетом следующих моментов.

1. Общественность должна понимать причинно-следственную связь между сферой деятельности организации и качеством своей жизни (духовные, ментальные, социальные аспекты [3, с. 45]). В качестве примера можно привести практику европейских вузов, которые не столько рекламируют свою деятельность, а объясняют общественности необходимость получения высшего образования для повышения социального статуса, т.к. не редко определенные должности можно получать только при наличии диплома из магистратуры. Активно вузы и колледжи США используют технологию «product placement» для более четкого закрепления у общества причинно-следственной связи между высшим профессиональным образованием и качеством жизни. Это абсолютно отсутствует в России, где через продукты массовой культуры, высказывания представителей государственной власти, наоборот, закрепляется низкая ценность высшего образования, получения высокооплачиваемой должности без

диплома о высшем образовании, а также снижается роль гуманитарного образования и рассматривается бессмысленность педагогического образования и др.

2. Каждый, осознавая себя личностью и членом общества, обращает внимание на те качества жизни, которые затрагиваются в сообщении организации [Там же. С. 47]. К составляющим качества жизни принято относить ежедневные ситуации, изменения привычного образа жизни, питания, отдыха, развлечения, самоуважения, видения перспектив для себя и своих детей и др. Этот момент также редко затрагивается отечественными вузами в своей коммуникативной практике. Вышеупомянутая технология «product placement» позволит зафиксировать у представителей общественности стили жизни в период обучения, и как следствие даст возможность к пониманию необходимости обучения в вузе. К сожалению, российская практика применения этой технологии (сериалы «Универ», «Студент» и др.) формируют нереальные представления о деятельности вузов и студенческой жизни, что не может вести к формированию коммуникативной стратегии на основе доверия.

3. Информационные каналы должны иметь высокий уровень доверия потребителей, техническими характеристиками, обеспечивающими доступность, что на данный момент становится важным параметром для восприятия сообщения. В практике деятельности российских вузов необходимо отметить низкую активность в электронной среде, т.к. наличие официальных сайтов не говорит об «актуальности» представляемой информации для потребителя. Достаточно часто на официальных сайтах вузов размещена устаревшая информация, что снижает степень доверия пользователей. При разработке коммуникационной стратегии, основанной на доверии, вуз должен применять все многообразие каналов СМИ с учетом целевой аудитории и своих финансовых возможностей.

Состояние доверия между организацией и обществом выражается в склонности принимать соответствующую информацию. Отечественные вузы, считая предоставляемую ими услугу востребованной, достаточно дол-

го не видели смысла к организации диалога с общественностью, вступая в информационный контакт только в периоды набора абитуриентов. Что, в свою очередь, приводит к «применению» коммуникационной стратегии на основе безразличия, которое развивается у аудитории как ответная реакция на недостоверность, нерегулярность, «неактуальность» (критерии интереса указаны выше) сообщения. В российской практике коммуникационной деятельности вузов эта стратегия наиболее распространена, т.к., во-первых, нет регулярных контактов с аудиторией; во-вторых, отсутствуют «интересные» сообщения; в-третьих, вузы сосуществуют в ситуации «враждебного» информационного поля, что снижает степень доверия аудитории к сообщениям, исходящим от вузов, к этому добавляется и непонимание необходимости увеличения информационного присутствия в среде Интернета.

Коммуникационная стратегия на основе безразличия обеспечивает так называемое «фоновое присутствие», которое необходимо и выгодно только спецслужбам; корпорациям в виде профессиональных сообществ с одними целями интересами и обладающих уникальным ресурсам; государственным корпорациям, которые занимаются сложной для формирования позитивного общественного мнения деятельностью [10, с. 110].

Достаточно долго отечественные вузы относили себя ко второй категории, но в свете изменения представлений общества о необходимости и важности для качества жизни получения высшего образования, они (вузы) перестали обладать ресурсом, который является востребованным у достаточного числа потребителей, что ведет к сокращению количества студентов и, как следствие, государство ставит перед вузами невыполнимые задачи для возможности последующего сокращения числа учебных заведений на территории страны, что является логичным по законам бизнеса, убыточная отрасль (в данном случае не имеющая достаточное число покупателей/потребителей) реорганизуется для оптимизации финансовых затрат.

Продолжая следовать коммуникационной стратегии на основе безразличия в рамках фонового присутствия, вузы тем самым

поддерживают и провоцируют крушение целостной системы образования. Это происходит в результате коммуникационного воздействия «безразличия», основными из которых являются нижеследующие.

1. Общественность не видит причинно-следственную связь между сферой деятельности организации и качеством своей жизни (духовные, ментальные и социальные аспекты). Что приводит к ситуации низкой востребованности предлагаемой услуги и одновременно из-за снижения доходов от деятельности приводит к снижению качества. В результате увеличивается разрыв в осознании общественностью необходимости получения высшего профессионального образования для улучшения качества своей жизни. Приобретением образовательной услуги традиционного продолжают пользоваться представители «среднего класса», т.к. одним из параметров их стиля жизни является наличие высшего образования, которое в свою очередь не применяется в будущем (по данным всероссийского социологического исследования, проведенного Исследовательским холдингом ROMIR Monitoring совместно с журналом «Эксперт» «Стиль жизни среднего класса»). Все это порождает представление о бессмысленности получения высшего образования в российском обществе.

2. Каждый, осознавая себя личностью и членом общества, не обращает внимание на те качества жизни, которые затрагиваются в сообщении о деятельности организации. В российской действительности преобладает *сформированное* мнение, что профессиональное высшее образование не является необходимостью для продвижения по деловой иерархической лестнице и наличие диплома вуза не гарантирует занятие должности по полученной специальности, т.к. работодатель популяризирует мысль о бессмысленности обучения в вузе и необходимости получения практических навыков непосредственно на рабочем месте. Преодолением этого момента для вузов может стать включение в целевую и контактную группу коммуникационной стратегии работодателей.

3. Общественность не верит каналам информирования. Например, вузы недостаточно часто обновляют информацию на офици-

альном портале, что приводит к снижению доверия к самой организации.

4. Сообщения, относящиеся к сфере деятельности организации, противоречивы. В случае с деятельностью вузов такое противоречие порождает высказывания представителей высшего государственного менеджмента, действия сотрудников вуза, которые освещаются через различные коммуникационные каналы.

На основе безразличия в рамках деятельности вузов применяются следующие тактики: 1) формирование рассчитанного на длительный диалог с общественностью отвлекающего потока информации преимущественно негативного характера (в этом случае субъектом информационного воздействия выступает само государство); 2) подача сообщения о деятельности вуза в неправильно выбранном формате через неинтересную и не внушающую доверия информацию (здесь субъект коммуникации – сам вуз). Также фоновое присутствие достигается через низкую частотность сообщений и неактуальность информации.

Третий тип коммуникационной стратегии – это коммуникационная стратегия на основе данности. Этот тип отличается тем, что и организация признается, и общественностью и государством в качестве национального, культурного достояния. Стратегия достижения цели данности состоит в работе по принятию истории организации в качестве её репутации и отличается от стратегии достижения доверия необходимыми ресурсами в работе, исходными ситуациями и целями. Поддерживать однажды приобретенную данность проще, чем постоянно стоять диалог с общественностью для достижения доверия. В качестве примера можно привести коммуникационную деятельность Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена [подробнее см.: 12]. Для построения доверия и диалога с обществом в вузе существовали два отдела со штатом в несколько десятков человек, которые высшим руководством РГПУ были упразднены после признания на государственном уровне университета национальным достоянием. Получение данного статуса изменило интенсивность

коммуникаций, а также тональность сообщений, т.к. уверенность общественности в исторической данности РГПУ не требует дополнительной аргументации и делает вуз востребованным в ситуации «потребительского кризиса» других образовательных учреждений. Данная ситуация наблюдается и у МГУ, и у СПбГУ, а также у европейских «исторических» вузах. Получение статуса «национального достояния» вузом является идеальным стремлением, которое можно достичь через грамотную реализацию коммуникационной стратегии «доверия», где дополнительной целевой аудиторией будут выступать государственные органы власти и общественность через преломление исторических фактов в нужной интерпретации. В качестве исполнителей данного направления необходимо привлекать историков и публицистов, чья деятельность позволит сформировать отношение к вузу как национальному/региональному достоянию.

А. В. Чечулин, директор Центра общественных связей РГПУ, на основе анализа опыта деятельности российских вузов сформировал следующие принципы коммуникационной стратегии [Там же. С. 11]: 1) принцип доверия; 2) важность выполнения организацией социальной миссии, решения значимой общественной проблемы; 3) принцип открытости и прозрачности; 4) принцип долгосрочности и стратегичности взаимоотношений. Соблюдения данных принципов в коммуникационной стратегии позволят вузам сформировать имидж на основе доверия. Основными стимулами при разработке коммуникационной стратегии вуза можно назвать: приоритет качества высшего образования; адаптация к изменениям потребностей своих целевых сегментов потребителей; самоидентификация, являющаяся основой для создания конкурентных преимуществ, позиционирования и формирования бренда вуза [5, с.13].

Подводя итог, необходимо отметить, что стратегическая цель коммуникации не может быть сформулирована без проведения аудита коммуникаций как самой организации, так и ее конкурентов, что является основой для формирования коммуникационного набора и прогнозирования способа

его реализации. Также каждый вуз должен стремиться к реализации коммуникационной стратегии на основе доверия.

Библиографический список

1. *Андерсон А.* Источник стратегий и коммуникаций. – М., Эксмо, 2005. – 324 с.
2. *Гольдштейн Г. Я.* Стратегический менеджмент. – Таганрог: ТРТУ, 1995. – 93 с.
3. *Гэд Т.* 4D брендинг: взламывая корпоративный код сетевой экономики. – М.: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2005. – 230 с.
4. *Майкова С. Э., Баляева Р. Р.* Применение маркетинговых коммуникаций в сфере образования // Сборник научных трудов Sworld. – 2012. – Т.19. – № 3. – С. 56–57.
5. *Морозова Н. А.* Формирование маркетинговой стратегии вуза на основе коммуникационного подхода // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2013. – № 1 (5). – С. 12–15.
6. *Паршукова Г. Б.* Инновационная педагогика: современный культурный смысл // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 8. – С. 9–13.
7. *Сертилин А. В.* Основные подходы к разработке и внедрению стратегии развития предприятия //

Управление компанией. – 2001. – №3. – С. 31–48.

8. *Смит П., Бэрри К., Пулфорд А.* Коммуникации стратегического маркетинга. – С.: Юнити-Дана, 2001. – 415 с.
9. *Сударкина Х. В.* Маркетинг образовательных услуг вуза: особенности, возможности, перспективы // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2012. – Т. 133. – № 8. – С. 138–142.
10. *Ульяновский А. В.* Корпоративный имидж: технологии формирования для максимального роста бизнеса. – Изд. 2-е дораб. – М.: Эксмо, 2008. – 400 с.
11. *Христофорова И. В., Колгушкина А. В., Раздымаха Ю. Ю.* Концептуальные основы повышения имиджа высшего образования РФ // Вестник Ассоциации ВУЗов туризма и сервиса. – 2011. – №2. – С. 36–43.
12. *Чечулин А. В.* Деятельность российских вузов по формированию эффективных общественных связей // Связи с общественностью высшего учебного заведения: материалы Первой межрегиональной научно-практической конференции (СПб., 16-17 марта 2005г.). – СПб.: Астерион, 2005. – С. 8–19.
13. *Шибутани Т.* Социальная психология. – Ростов н/Д.: изд-во Феникс, 1999. – 544 с.

Пецух Ольга Петровна

Преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, Государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования Новосибирской области «Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», olga.pecuh@mail.ru, Новосибирск

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье приводятся результаты исследования проблемы формирования гуманистического дискурса учителя-логопеда в образовательном процессе профессиональной переподготовки, подчеркивается актуальность этой проблемы в контексте идей гуманизации образования. Описаны педагогические условия, которые в совокупности обеспечивают формирование гуманистического дискурса как существенной характеристики профессиональной готовности учителей-логопедов к личностно-ориентированной логопедической деятельности, представлено методическое обеспечение этих условий. Сделаны выводы о влиянии реализованных условий на становление готовности обучающихся к новому виду профессиональной деятельности, на достижение результатов логопедической деятельности, соответствующих современной концепции специального образования.

Ключевые слова: профессиональная переподготовка, педагогические условия, дискурс учителя-логопеда, готовность к личностно-ориентированной профессиональной деятельности

Petsukh Olga Petrovna

Instructor of the department of correction pedagogy and special psychology, state autonomous educational establishment of the additional vocational education of Novosibirskaya Oblast «Novosibirsk college for advanced training and retraining of the workers of formation», olga.pecuh@mail.ru Novosibirsk.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF HUMANISTIC DISCOURSE TEACHERS-SPEECH THERAPY IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Abstract. The article presents the results of a study of pedagogical conditions of formation of humanistic professional discourse teachers-speech therapist in the educational process of professional retraining, conclusions about the impact of these conditions on the formation of students ' readiness for the personality-oriented speech therapy activities.

Keywords: vocational courses, pedagogical conditions, the discourse of teachers-speech therapy, personality-oriented professions

В концептуальных и нормативных документах, отражающих государственную политику в области образования, отмечается, что дополнительное профессиональное образование, осуществляющееся посредством реализации программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, должно быть ориентировано, с одной стороны, на потребности человека в проявлении и развитии своих способностей, в повышении социальной и профессиональной мобильности, с другой стороны, на потребности общества и государства в специ-

алистах, которые обладают готовностью к решению современных социально значимых профессиональных задач. Педагогическое образование, по мнению Е. И. Артамоновой, в XXI веке не может идти по пути узкой профессионализации и специализации, его важнейшее назначение – формирование личности, гуманитарные основания которой (нравственные и ценностные) позволяют расширять горизонты сложного и быстро меняющегося мира [1, с. 21].

Рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) актуализирует

проблему освоения педагогами новой (дополнительной) квалификации «учитель-дефектолог», «учитель-логопед» в процессе профессиональной переподготовки, что является одной из актуальных тенденций развития системы дополнительного профессионального образования. При этом на передний край выдвигаются вопросы формирования профессиональной готовности педагогов к реализации новой концепции обучения и воспитания детей с ОВЗ, предполагающей смещение смыслового центра в специальном образовании в сторону социально-личностного развития детей (О. Е. Грибова, Н. Н. Малофеев, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова др.).

Новая смысловая наполненность профессиональной деятельности учителя-логопеда предъявляет особые требования к его профессиональному дискурсу, в котором, с одной стороны, вербально объективируются качества личности, с другой – реализуются коммуникативные стратегии и тактики, обеспечивающие эффективность решения современных профессиональных задач. По мнению Т. В. Ежовой [2], в проблеме дискурса учителя интегрируются предельно значимые для современного образования и общества вопросы общения, взаимодействия, взаимопонимания, конструктивного социального диалога. Обоснованность обращения к проблеме формирования гуманистического дискурса в дополнительном профессиональном образовании учителей-логопедов подтверждается результатами социологического исследования «Социум, дружественный детям-сиротам и детям с ограниченными возможностями», проведенного ВЦИОМ в 2011 году, которое показало, что в коррекционном процессе часто игнорируются социальные потребности детей в уважении, признании личности, межличностном общении, что отмечалось как самими детьми, так и их родителями. Обусловленность актуальности этой проблемы объективными образовательными реалиями требует ее педагогического осмысления и практического решения на педагогическом уровне.

Целью исследования, проведенного на базе ГАОУ ДПО НСО «Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования» и ФГБОУ

ВПО «Московский педагогический государственный университет», Филиала в г. Новосибирске, была разработка и опытно-экспериментальная апробация педагогических условий, способствующих формированию гуманистического дискурса учителя-логопеда в процессе профессиональной переподготовки педагогов по профилю «Логопедия» в рамках направления «Специальное (дефектологическое) образование» (050700).

Теоретическую основу исследования составили:

– концепции формирования дискурса учителя в процессе профессионального образования (А. Р. Габидуллина, Т. В. Ежова, А. Ф. Закирова, А. К. Михальская, А. А. Мурашов и др.),

– дискурсивные аспекты гуманизации педагогического образования (В. А. Григорьева-Голубева, В. И. Загвязинский, И. А. Зимняя, Г. В. Мухаметзянова, Ю. В. Щербинина и др.),

– научные исследования проблемы формирования готовности педагогов дефектологического направления к личностно-ориентированной профессиональной деятельности (Р.О. Агавелян, Т.Л. Корженевич, Л.А. Лисуленко, Н.Н. Малофеев, Л.С. Сековец, Л.Ф. Сербина и др.),

– концепции развития дополнительного профессионального образования учителей-логопедов в современной социокультурной ситуации (Р.Г. Аслаева, О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова, Е.В. Колтакова, А.В. Ястребова и др.).

Анализ теоретических источников и практики дополнительного профессионального образования учителей-логопедов позволил выделить в качестве *педагогических условий* формирования гуманистического профессионального дискурса в образовательном процессе:

1) обогащение содержания дополнительной профессиональной образовательной программы за счет усиления дискурсивных составляющих,

2) включение обучающихся в дискурсивные практики разного типа активными и интерактивными методами обучения,

3) организацию ситуаций субъект-субъектного дискурсивного взаимодействия в открытом образовательном пространстве.

Диалогичность содержания обучения рассматривается в качестве необходимого условия формирования компетентности

современного учителя [4]. В ходе опытно-экспериментальной *первое* из выделенных условий было реализовано путем преобразования содержания программы аудиторной и самостоятельной работы введением спецкурсов и курсов по выбору, введением дискурсивно-ориентированных тематических единиц в структуру предметно-профессиональных (профильных) дисциплин, что способствовало формированию теоретического и практического знания о гуманистическом профессиональном дискурсе, сущностной характеристикой которого является диалогичность. Как отмечает Н. Г. Пахомова, к ведущим системообразующим характеристикам содержания интеграции медико-психологической и педагогической составляющих профессиональной подготовки логопеда относятся «гуманистическая и духовная направленность коррекционного процесса» [6, с. 128]. Осмысление обучающимися этой направленности обеспечивалось освоением содержания программы практик, обогащенного заданиями на анализ и конструирование дискурсивно-профессиональных ситуаций как коммуникативных событий. В программу стажировки была введена научно-исследовательская работа, предполагающая, в частности, совершенствование дискурсивных умений обучающихся в коллегиальном режиме профессионально-дискурсивной деятельности.

Создание *второго* условия обеспечивалось применением методов педагогической герменевтики, разработанных А. Ф. Закировой [3] и адаптированных с учетом специфики дополнительного профессионального образования учителей-логопедов. Эти методы объединяли когнитивные и аффективно-образные моменты интерпретации научного знания в дискурсивных практиках академического типа, способствовали совершенствованию рефлексивно-дискурсивной деятельности обучающихся. При включении педагогов в дискурсивные практики квази-профессионального типа особое внимание уделялось стимулированию опоры на жизненный и профессиональный личностный опыт. В образовательный процесс вводились интерактивные методы и формы дискурсивных практик учебно-профессионального типа: проблемные диалоговые лекции с участием специалистов смежных профессий,

разные формы интерактивной трансляции инновационных логопедических практик, выездные практические занятия в образовательных учреждениях – местах работы обучающихся и др.

Реализация *третьего* педагогического условия раскрыла образовательный потенциал субъект-субъектного взаимодействия в группе профессиональной переподготовки как специфическом учебно-профессиональном сообществе педагогов, имеющих объективные различия в подходах к интерпретации проблем профессиональной деятельности учителя-логопеда (педагогов, имеющих опыт работы в должности учителя-логопеда, родителей, воспитателей, представителей администрации ОУ, учителей разных специальностей). Конструирование открытого образовательного пространства позволило организовывать ситуации разновекторного субъект-субъектного профессионального взаимодействия, соответствующие речевым жанрам профессионального дискурса учителя-логопеда. Важным обстоятельством, способствующим формированию гуманистического дискурса учителя-логопеда, явилось становление субъект-субъектных отношений при взаимодействии будущих учителей-логопедов с детьми, имеющими нарушение речи, при целенаправленной организации в образовательном процессе коммуникативных учебных ситуаций.

В Педагогическом словаре понятие «условия» трактуется как совокупность обстоятельств либо облегчающих, либо затрудняющих решение поставленных проблем [7, с. 54]. Для выявления характера влияния совокупности реализованных педагогических условий на решение проблемы формирования гуманистического профессионального дискурса учителя-логопеда в дополнительном профессиональном образовании в качестве одного из методов исследования был использован *метод экспертных оценок*. Экспертами являлись руководители стажировок на базе образовательных учреждений и члены Государственной аттестационной комиссии. Оценивался устный профессиональный дискурс выпускников в ситуациях взаимодействия с детьми при логопедическом обследовании и проведении логопедических занятий, взаимодействия с родителями при сборе анамнестических

данных и консультировании, взаимодействия с коллегами и членами Государственной аттестационной комиссии при защите выпускной квалификационной работы, а также письменный профессиональный дискурс – текст ВКР. Процедура оценки предполагала выделение экспертами тех проявлений гуманистической направленности в профессиональном дискурсе выпускника, которые свидетельствуют о том или ином уровне сформированности гуманистического дискурса учителя-логопеда. Критериями оценки послужили:

- *мотивационно-целевой* (отражающий целевые ориентиры и ведущие мотивационные стратегии профессионального дискурса),
- *ценностно-смысловой* (позволяющий оценить профессиональный дискурс в аспекте вербально объективирующихся личностных смыслов и ценностей профессиональной деятельности),
- *операционально-деятельностный* (основание для оценки характера профессионально маркированных речевых действий и поступков).

Систематизация полученных эмпирических данных осуществлялась с учетом разработанных нами показателей высокого, среднего и низкого уровня выраженности гуманистических тенденций в профессиональном дискурсе учителя-логопеда при оценке по каждому критерию. Данные, полученные на заключительном этапе опытно-экспериментальной работы, приведены в представленной ниже Таблице.

Полученные данные свидетельствуют о том, что формированию гуманистического дискурса учителя-логопеда в дополнительном профессиональном образовании способствует создание специальных педагогических условий, преобразующих со-

держание, методы и формы организации образовательного процесса. Применение U-критерия Манна-Уитни подтвердило статистическую достоверность различий в данных исследования профессионального дискурса учителей-логопедов – выпускников экспериментальной группы (ЭГ), в которой были реализованы разработанные условия, и контрольной группы (КГ) профессиональной переподготовки – при оценке по всем критериям: по мотивационно-целевому критерию $p=0,007$, по ценностно-смысловому критерию $p=0,007$, по операционально-деятельностному критерию $p<0,001$.

Результаты опытно-экспериментальной работы анализировались также в аспекте готовности педагогов к профессиональной деятельности учителя-логопеда. Данные о трудоустройстве педагогов в соответствии с новой (дополнительной) квалификацией «учитель-логопед» на протяжении первых двух лет после завершения профессиональной переподготовки, подтвердили предположение о позитивном влиянии реализованных в образовательном процессе условий формирования гуманистического профессионального дискурса на становление готовности обучающихся к новому виду профессиональной деятельности: в ЭГ зафиксировано 92% случаев трудоустройства, в КГ – 50%. Доказано также влияние реализованных педагогических условий на готовность учителей-логопедов к *личностно-ориентированной* профессиональной деятельности. Выявлены различия в результативности логопедической деятельности, направленной на формирование навыков эффективного коммуникативно-речевого поведения у детей с нарушениями речи, статистически подтверждена связь выявленных различий с характером профессионального дискурса

Таблица – Данные исследования уровня сформированности гуманистического профессионального дискурса учителя-логопеда

Критерии оценки профессионального дискурса	Распределение учителей-логопедов (выпускников профессиональной переподготовки) по уровням выраженности гуманистических тенденций в их профессиональном дискурсе, в %		
	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
мотивационно-целевой	ЭГ-26,92 / КГ-10,72	ЭГ– 57,70 / КГ-39,28	ЭГ-15,38 / КГ-50
ценностно-смысловой	ЭГ-23,08 / КГ-14,28	ЭГ-61,54 / КГ– 28,58	ЭГ-15,38 / КГ-57,14
операционально-деятельностный	ЭГ-34,61 / КГ– 7,14	ЭГ-53,85 / КГ-39,28	ЭГ-11,54 / КГ-53,58

учителей-логопедов – выпускников профессиональной переподготовки. Выявлены различия в характере профессионального взаимодействия учителей-логопедов с родителями детей с нарушениями речи, с учителями и воспитателями, участвующими в процессе коррекционного обучения и воспитания, статистически подтверждена связь этих различий с выраженностью гуманистических тенденций в профессиональном дискурсе учителей-логопедов.

Таким образом, реализованные в образовательном процессе педагогические условия формирования гуманистического дискурса учителя-логопеда можно рассматривать в качестве условий, способствующих формированию готовности учителей-логопедов к профессиональной деятельности в соответствии с современными требованиями к ее характеру и результатам.

Библиографический список

1. Артамонова Е. И. Забота международного педагогического сообщества о качестве человеческого потенциала: стратегический подход в свете реальностей XXI века // Педагогическое образо-

вание и наука. – 2013. – №2. – С. 19 – 24.

2. Ежова Т. В. Проектирование педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя: дис. ...докт. пед. наук. – Оренбург, 2009. – 449 с.

3. Закирова А. Ф. Теоретико-методологические основы и практика педагогической герменевтики: дис. ...докт. пед. наук. – Тюмень, 2001. – 316 с.

4. Мосина М. А. Диалогичность как интерактивная основа подготовки учителя иностранного языка // Педагогическое образование и наука. – 2011. – №6. – С. 85–89.

5. Одинокова Н. А. Теоретические аспекты формирования готовности студентов педагогического вуза к работе с детьми с особыми образовательными потребностями // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №5. – С. 81–85.

6. Пахомова Н. Г. Содержание и направление интеграции медико-психологических и педагогических знаний в профессиональной подготовке логопедов // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №2. – С. 124–130.

7. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.

Шадрин Александр Сергеевич

Адъюнкт адъюнктуры Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии Яковлева И.К МВД России, Shadrin5@yandex.ru, Новосибирск

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕЛОВЫХ КАЧЕСТВ ОФИЦЕРА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННОГО ВУЗА

Аннотация. Предметом обсуждаемой статьи являются профессионально-деловые качества офицера. В данной статье рассматривается специфика формирования профессионально-деловых качеств офицера в процессе обучения в военном институте. Авторы показывают, какие факторы оказывают существенное влияние на содержание понятия профессионально-деловых качеств офицера. Рассматриваются цели и задачи формирования профессионально-деловых качеств офицера в современном развитии внутренних войск, условия для наиболее эффективного развития данных качеств. Обоснован комплекс требований к содержанию формирования этих личностных качеств, которые должны быть сформированы у офицера. Кроме этого, авторами проанализированы основные проблемы формирования профессионально-деловых качеств офицера. Раскрыты основные профессионально-деловые качества которые необходимо сформировать у офицера. Даны некоторые рекомендации по стимулированию и совершенствованию развития организации учебного процесса. На основе анализа содержания данных теорий делается вывод об особом положении организации учебного процесса в формировании личности офицера и, как следствие, особом характере его профессионально-деловых качеств.

Ключевые слова: формирование, организация, образование, служба, учебный процесс, воспитание, контроль, дисциплина, компетенции, профессионально-деловые качества.

Shadrin Alexander Sergeevich

Post-graduate student in a Novosibirsk Military Institute of Internal forces of the Army General Yakovlev IK Ministry of Internal Affairs Russian, Shadrin5@yandex.ru, Novosibirsk

FEATURES OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL AND BUSINESS AN OFFICER IN THE PEDAGOGICAL PROCESS OF MILITARY UNIVERSITY

Abstract. The subject of the article under discussion is a professional-quality business officer. This article discusses the specifics of the formation of the professional and business qualities of the officer in the course of training at the Military Institute. The authors show which factors have a significant influence on the content of the concept of vocational and business skills officer. We consider the goals and objectives of the formation of the professional and business qualities of the officer in the modern development of the internal troops. What conditions must be created for the most effective development of these qualities. Grounded set of requirements to the content of the formation of these personality traits, which are to be formed at the officer. In addition, the authors analyzed the main problems of formation of professional and business qualities officer. Disclosed the basic professional business skills to be formed at the officer. Some recommendations to encourage the development and improvement of the educational process. On the basis of analyzing the content of these theories is concluded that the special situation of the educational process in shaping the personality of the officer and, as a consequence, the special nature of its professional and business qualities.

Keywords: formation, organization, education, service learning process, training, supervision, discipline, competence, professional and business skills.

В современном мире ученому сообществу, занимающемуся изучением субъекта труда, необходимо выявить особенности требований профессии к определяющим качествам сотрудника, что в дальнейшем позволяет определить степень пригодного со-

ответствия человека к данной профессии.

Анализ литературы показал, что специфика профессии офицера такова, что при отсутствии у него необходимых для успешной профессиональной деятельности соответствующих профессионально-деловых качеств, даже при наличии хорошо сформированных профессиональных знаний, умений и навыков, он не в состоянии полноценно выполнять свои служебные обязанности. Больше того. Поскольку речь идет о необходимости решать конкретные практические служебно-боевые задачи, связанные с безопасностью конституционного строя Российской Федерации и общества в целом, то такой человек может стать причиной трагедии [1; 4; 5; 6].

С учетом особенностей профессиональной деятельности офицера особое значение приобретает его ответственность за свою работу. Деятельность офицера происходит в воинском коллективе, и от профессионально-деловых качеств офицера зависит не только результат его деятельности, но и общая атмосфера в коллективе [9].

В военном институте акцент в образовательном процессе ставится на формирование у курсантов компетенций определенных приказом от 24 декабря 2010 г. №2048 в главе V. «Требования к результатам освоения основных образовательных программ подготовки специалиста» [7]. Методику использования в службе и обучении полученных знаний. Но недостаточное внимание оказывается на овладение курсантами психолого-педагогической стороны, которая на первый взгляд незрима и проявляется на протяжении определенного времени, процессов протекаемых в сознании военнослужащих. Дружный коллектив благоприятная психологическая атмосфера в воинском коллективе способствует качественному выполнению задач в любых экстремальных условиях. И тот офицер, который контролирует этот процесс, добивается наилучших результатов в обучении и особенно воспитании. Такой офицер воспитывает в подразделении взаимоуважение, взаимовыручку в сочетании с высокой дисциплиной и делают воинский коллектив неуязвимым. [8].

Для того чтобы офицер обладал такими профессионально-деловыми качествами, необходимо их формировать в процессе об-

учения в военном институте. В настоящее время для исправления данного положения дел предложена гуманизация образования, где основной акцент делается на формировании личности курсанта. При такой форме обучения в курсантском коллективе не будут жесткой конкуренции и соперничества друг с другом, будет здоровый дух соревнования, отношения сотрудничества, оказания помощи сослуживцам не только в учебное, но и в повседневной жизнедеятельности [9].

Совместная деятельность в процессе обучения, в атмосфере доброжелательного общения формирует качества уважения к себе и окружающим, способствует формированию навыков коммуникативного социального общения, в результате которого в воинском коллективе возникают доверие друг к другу, дружеские отношения между военнослужащими [10].

Проблеме формирования профессионально-деловых качеств специалиста уделялось значительное внимание в работах военных педагогов и психологов Б. Г. Ананьева, А. В. Барабанщикова, А. В. Карпова, Н. И. Калакова, П. А. Корчемного, Е. А. Климова, В. С. Мерлина, В. Д. Небылицина, Б. М. Теплова, В. Г. Звягинцевой, В. Д. Шадрикова. Процесс формирования деловых качеств специалиста исследовался такими педагогами и психологами, как Г. В. Енютина, В. Л. Маришук, В. Г. Михайловский, В. Ф. Перевалов, В. Н. Селезнев, Г. В. Зибров, Н. Ф. Феденко, А. Ф. Шикун, и др.

В качестве профессионально-деловых качеств могут выступать не только психические, но и конституциональные, типологические, соматические, нейродинамические и другие свойства субъекта.

Профессионально-деловые качества включают в себя индивидуально-психические и личностные качества субъекта, которые необходимы и достаточны для реализации той или иной продуктивной деятельности. Кроме собственно психических свойств (индивидуально-психологических особенностей) отдельные функции профессионально важных качеств могут выполнять и некоторые внеспсихические свойства субъекта – соматические, конституциональные, типологические, нейродинамические и др. [7].

Профессионально-деловые качества – это способности работника выполнять опре-

деленные функции с учетом имеющихся у него психологических квалификационных и предприимчивых качеств [2].

Деловые качества представляют собой крайне сложную категорию, они есть симбиоз (сожителство, помощь одного другому) двух составляющих: компетентности и организаторских способностей.

К деловым качествам относятся: развитый интеллект, высокая интеллектуальная работоспособность, аналитический склад ума, умение проводить квалифицированный анализ ситуации и разбираться в сложной обстановке, умение определять содержание действий, требуемых для разрешения возникающих проблем; умение выделить главное, последовательно достигать всё более значимых целей, расчетливость, хозяйственность, развитая интуиция, умение прогнозировать события, высокий уровень развития концентрации, устойчивость и распределение внимания, хорошо развитая речь, активное восприятие, развитое воображение, гибкое, логическое мышление, способность к творческому решению задач, находчивость; оригинальность, оперативная, образная и словесно-логическая память, легкообучаемость, предприимчивость и инициативность, энергичность, активность, целеустремленность, упорство при выполнении работы, способность к саморазвитию и самообразованию, коммуникабельность, социальная активность, пунктуальность, тактичность, воспитанность; терпеливость, способность устанавливать межличностные контакты с различными участниками общения [2; 3; 7; 8; 9; 10].

Деловые или профессиональные качества индивида противопоставлены личным или личностным качествам. Профессиональные качества личности соответствуют требованиям к человеку какой-либо определенной профессии и способствуют успешному овладению этой профессией. К профессиональным качествам относятся: обладание разносторонними общими и глубокими профессиональными знаниями, умениями, навыками и опытом в сфере своей деятельности, легко адаптируется к месту работы, ориентирование на профессиональную деятельность с реальными проблемами в реальных ситуациях, владение большим набором хорошо работающих методов, удачных шаблонов, способность создать новый метод

под конкретную задачу и др. [2; 3; 7; 9].

Профессиональные качества офицера идентифицируют его из общественной деятельности и от представителей своей же профессии. К данным качествам относятся: точное восприятие предписаний вышестоящих руководителей, умение работать в команде и действовать по установленному плану, обладание лидерскими способностями, умение ясно ставить задачи перед подчиненными и осуществлять эффективный контроль их исполнения; способность к последовательному и инициативному обеспечению их выполнения; ответственность, способность заниматься несколькими проблемами одновременно, умение оперативно принимать обоснованные и наиболее результативные решения; способность находить кратчайший путь к достижению цели, действовать напористо при решении практических задач и доводить дело до конца, обладание высокой мотивацией достижения успеха, профессиональные педагогические и психологические знания, иметь нервно-психологическую устойчивость (стрессоустойчивость), терпимость и физическую выносливость, уметь хранить тайну [2; 3; 7].

Для воинской службы является актуальным выделение помимо качеств соответствующих выполнению деятельности в нормальных условиях, и тех качеств, которые необходимы в *сложной* или *экстремальной* обстановке. Это объясняется тем, что воинская служба, особенно в горячих точках связана повышенной опасностью и требуют от человека особых качеств и свойств, в отличии от качеств используемых в нормальных условиях.

Все эти качества являются предпосылкой успешной профессиональной деятельности в процессе которой они определяются, развиваются, совершенствуются, это оказывает положительное влияние на профессиональную востребованность и самоактуализацию человека [9; 10].

Существуют качества, снижающие профессиональные возможности: низкая работоспособность в том числе и умственная, сниженные познавательная активность и интеллект, неразвитое воображение, отсутствие творческих способностей, слабая память, безответственность, безнравственность, психическая и эмоциональная неурав-

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Таблица 1. – Классификация основных профессионально-деловые качества офицера

№ п/п	Основные профессионально-деловые качества офицера	Определяющие критерии профессионально-деловых качеств офицера
I. Личностно-деловые качества		
1.	Нравственность	Воинский долг служения Родине, патриотизм, честность, порядочность, надежность, принципиальность, справедливость.
2.	Самоорганизованность	Способность управлять собой, умение оптимально организовать свою работу, требовательность по отношению к себе. Стремится достигать совершенства, улучшать показатели эффективности своей работы.
3.	Предусмотрительность	Умение действовать до того, как его вынудят к этому обстоятельства, выделять и четко формулировать приоритетные и наиболее важные в каждой конкретной ситуации задачи в ближайшей и дальнейшей перспективе.
4.	Инициативность	Систематически планирует служебную деятельность, разбивая крупные задачи на подзадачи.
5.	Работоспособность	Способность к напряженной, продуктивной, творческой деятельности в течение длительного времени.
6.	Упорство и целеустремленность	Готов к неоднократным усилиям, чтобы преодолеть препятствие, постоянно ставит и корректирует краткосрочные задачи для достижения цели.
7.	Творческие качества	Способности к креативной деятельности. Склонность к новаторской, инновационной деятельности, связанной с поиском новых идей, лучших альтернатив и способов организации деятельности в условиях неопределенности и постоянных новшеств, способность к нетривиальным ходам и нестандартным решениям.
8.	Дисциплинированность	Соблюдение установленных правил работы и норм поведения. Чувство субординации.
9.	Коммуникативность	Умение легко устанавливать контакт с людьми, находить индивидуальный подход, для формирования положительных межличностных отношений. Способность разбираться в людях и адекватно оценивать их. Умение слушать и понимать людей. Умение использовать осторожные стратегии для влияния и убеждения людей.
II. Профессиональный опыт		
10.	Правовая компетентность	Понимание интересов государства, общества, коллектива и отдельной личности. Руководство нормативно-правовыми документами.
11.	Профессиональные знания	Способность к самостоятельному мышлению и оперативному принятию обоснованных решений. Умение своевременно принимать аргументированные решения в соответствии с условиями действительности, обеспечение последовательного и планомерного их выполнения. Умение собирает информацию о складывающейся обстановке для своей информированности, использовать личные и деловые контакты как средство достижения целей. Способность отстаивать свою точку зрения.
III. Управленческие качества		
12.	Командирские качества	Способность вести за собой людей. Умение организовать, координировать, направлять и контролировать деятельность подчиненных.
13.	Требовательность, настойчивость	Уметь своевременно обеспечивать выполнение принимаемых решений своими подчинёнными.
14.	Стратегическое мышление	Умение мыслить стратегически, способность видеть ключевую проблему, принимать правильные решения на основе понимания потребностей выполнения наиболее важных задач при складывающейся обстановке, умение выбирать правильную тактику для достижения цели.
15.	Педагогические качества	Обладание способностями воспитательного и образовательного воздействия.

новешенность, агрессивность, замкнутость, нерешительность, отсутствие склонности к работе с людьми, психопатические черты и свойства характера, эмоциональная неустойчивость, пассивность, избыточная мнительность, тревожность, низкий уровень физического развития [2; 10].

Между различными качествами образуются функциональные взаимосвязи в компенсирующих и взаимодействующих формах. Такая система качеств выступает как универсальный симптомокомплекс субъектных свойств, специфичный для той или иной деятельности, того или иного человека. Он формируется у индивида в ходе занятия им данной деятельностью.

Из вышесказанного мы наблюдаем, что положительные профессионально-деловые качества офицера преимущественно относятся к познавательной или коммуникативной сферам личности, а отрицательные связаны прежде всего с эмоциональной сферой.

Рассмотрим теперь подробнее профессионально-деловые качества офицера. Важное место в профессионально-деловой деятельности офицера занимает законность, дисциплинированность, оптимальность, планомерность, стратегичность, коммуникативность, созидательность, знания и опыт психолого-педагогической деятельности и носит ответственно-доверительный, духовно-нравственный и морально-волевые характер.

Офицер с сформированными профессионально-деловыми качествами не только более адаптирован к данной военной среде, но и приносит колоссальную пользу воинскому коллективу в котором он выполняет свои служебные обязанности.

Успешный офицер – это инициативный субъект военного общества, который активно актуализирует себя за счёт своевременного и качественного выполнения служебно-боевых задач, способный применить возможные инновации для усовершенствования и оптимизации своей деятельности.

Профессионально-деловая деятельность офицера может служить целевым ориентиром развития профессионально-деловых качеств офицера.

Подведя итог, можно сказать, что в формировании профессионально-деловых качеств офицера важнейшее значение имеют

командный и профессорско-преподавательский составы военного института, которые призваны формировать на всех занятиях помимо знаний и умений еще и мировоззрение у будущих офицеров. Воспитание высоко-нравственного, дисциплинированного поведения, которые достигается путем систематической пропаганды принципов морали, требований военной присяги и общевоинских уставов и формируются только в процессе повседневного выполнения учащимися предъявляемых к ним требований.

Уставная организация учебной и повседневной деятельности – важнейшие условия успешного формирования у будущих офицеров профессионально-деловых качеств и адаптационной способности к предстоящей деятельности.

Большое значение в формировании коммуникабельных качеств у будущих офицеров имеет курсантский коллектив, общественное мнение, который несет в себе важную для курсанта социально-психологическую информацию роль, влияющую на его действия и поступки [8].

Также в формировании профессионально-деловых качеств офицера важнейшее значение имеет самовоспитание. Задача перед командным и профессорско-преподавательским составом состоит в том, чтобы заинтересовать, научить и приучить их к самовоспитанию. После чего руководить и контролировать этим процессом.

Формирование профессионально-деловых качеств у офицера – длительная кропотливая работа, требующая проявления упорства и целеустремленности всех участников педагогического процесса.

Библиографический список

1. Алексюк Р. А. Анализ сущности традиций, их классификации и роли в жизни армии и общества // Педагогическое образование и наука. – 2013. – №1. – С. 75–77.
2. Барабанчиков А. В. Психология и педагогика высшей военной школы. – М.: Воениздат, 1989. – 368 с.
3. Бархаев Б. П. Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера. – М.: Воениздат, 2006. – 488 с.
4. Бобков О. Б., Бобкова Т. С. Профессиональное становление военного специалиста в период обучения в вузе в условиях модернизации военного образования // Сибирский педагогический

журнал. – 2011. – № 9. – С. 217–231.

5. *Новожилов В. Ю.* Использование интеграционных процессов для совершенствования образовательной деятельности в военных вузах // Педагогическое образование и наука. – 2013–№1. – С. 71–74.

6. *Овечкин С. Л.* Особенности модульно-рейтинговой системы обучения в профессиональном образовании // Педагогическое образование и наука. – 2013. – №1. – С. 102–104.

7. Приказ Министерства образования и нау-

ки российской федерации от 24 декабря 2010 г. № 2048. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://minobr-altai.ru/index.php?catid=60> (дата обращения: 12.01.14).

8. *Сапунова М.* Вооруженные силы в социально-политической структуре общества // Государственная служба. – 2007. – 4 (48). – С. 101–106.

9. *Сорокун П. А.* Основы психологии. Псков: ПГПУ, 2005. – 312 с.

10. *Шадриков В. Д.* Профессиональные способности. – М.: Университетская книга, 2010. – 320 с.

Ефременков Андрей Борисович

Кандидат технических наук, доцент, директор Юргинского технологического института (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», yitipu@tpu.ru, г. Юрга

Пахомова Елена Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент ГОУ «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», pahomova-ea@ako.ru, Кемерово

Бибик Владислав Леонидович

Кандидат технических наук, доцент, заместитель директора по учебной работе, Юргинского технологического института (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», bibik@tpu.ru, г. Юрга

Калинюк Юрий Владимирович

Директор Асиновского техникума промышленной индустрии и сервиса, kalinuk@mail.ru, г. Асино

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация: В статье рассмотрены различные аспекты подготовки практико-ориентированных специалистов, как в России, так и за рубежом. Предложен вариант развития интегрированной системы подготовки специалистов в рамках программ прикладного бакалавриата. Рассматриваются формы и методы профориентационной работы, создающие основу для раскрытия и стимулирования развития творческих инициатив молодых людей при построении и реализации профессиональных планов. Ставится проблема организации профессионального образования молодежи в связи с ее последующей занятостью.

Ключевые слова: интегрированная подготовка, прикладной бакалавриат, профессиональный инженер, дуальная система профессионального обучения.

Efremenkov Andrei Borisovich

Candidate of Technical Sciences, Assistant Professor, Director of Iurga Technological Institute branch of National Research Tomsk Polytechnical University, yitipu@tpu.ru, Iurga

Pakhomova Elena Alekseevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of Kuzbass Regional Institute of Development of Vocational Education, pahomova-ea@ako.ru, Kemerovo

Bibik Vladislav Leonidovich

Candidate of Technical Sciences, Assistant Professor of Iurga Technological Institute branch of National Research Tomsk Polytechnical University, bibik@tpu.ru, Iurga

Kaliniuk Yuri Vladimirovich

Director of Asino Vocational College of Industry and Service, kalinuk@mail.ru, Asino

THE DEVELOPMENT OF PRODUCTION COMPETENCES DURING THE PROCESS OF PRACTICE-ORIENTED TRAINING

Abstract. Some aspects of practice oriented specialist training both in Russia and abroad are considered in the paper. An alternative of integrated system of training of specialists within the frameworks of applied bachelor training is proposed. The paper deals with forms and methods of carrier guidance that aim to develop creativity when planning and realizing career plans. Poses

the problem of organization of professional education of youth in connection with its subsequent employment

Keywords: integrated training, applied bachelor training, professional engineer, dual system of professional education.

Глобализация экономики предъявляет новые требования как к выпускникам вузов, так и специалистам. В настоящее время экономике необходимы специалисты: способные самостоятельно спроектировать и организовать высокотехнологичное производство; готовые к инновационной инженерной деятельности; нацеленные на создание лучших образцов современной техники и технологий; «заряженные» на победу в конкурентной борьбе.

Подготовка таких специалистов в России возможна, для этого российские вузы должны готовить специалистов в тесном взаимодействии и сотрудничестве с промышленностью и бизнесом, опираясь на богатые традиции отечественной инженерной школы, привлекая передовой опыт зарубежных университетов.

В последние годы в высшей школе России обозначились две прогрессивные тенденции. Первая тенденция связана с внедрением новых Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, предполагающих переход на двухуровневую систему подготовки специалистов и ориентацию на компетенции выпускников при формировании структуры и содержания соответствующих образовательных программ. Вторая тенденция связана с более активным формированием государственно-общественной системы гарантий качества высшего образования, предусматривающей государственную и общественно-профессиональную аккредитацию вузов и образовательных программ, а также создание системы сертификации профессиональных квалификаций.

Формирование профессионального инженера – долгий путь. В зарубежных странах получить звание «профессиональный инженер» можно через 4–7 лет после окончания вуза.

В развитых странах (США, Япония, Великобритания, Канада и др.) контроль качества инженерного образования осуществляется в два этапа [1].

Первый этап в вузе. Образовательная инженерная программа должна пройти обще-

ственно-профессиональную аккредитацию. Общественно-профессиональная аккредитация проводится силами квалифицированных экспертов из числа научно-педагогического состава вузов и представителей профессионального сообщества работодателей (машиностроителей, энергетиков, авиастроителей и т.д.)

Второй этап – на производстве. Выпускник вуза, получивший образование (диплом бакалавра или магистра) в области техники и технологии, должен пройти сертификацию после определенного законом периода практической работы на производстве по выбранной инженерной специальности. Сертификация инженерной квалификации проводится государственными и общественно-профессиональными структурами, созданными государством специально для цели сертификации инженерных квалификаций. Эти структуры ведут государственный регистр инженеров-профессионалов, куда включаются лица, получившие сертификат инженеров-профессионалов.

Для сокращения сроков формирования профессионального специалиста в России, необходимо начинать формировать профессиональные компетенции специалиста со студенческой скамьи. Следовательно, учебный план подготовки бакалавра (специалиста) должен быть составлен таким образом, чтобы на старших курсах студент получил опыт практической работы, опыт принятия инженерных решений и приобрел профессиональную компетентность.

В последние годы, в связи с общим подъемом экономики страны, восстанавливается деятельность промышленных предприятий, растет и потребность в высококвалифицированных инженерных кадрах. С другой стороны, за последние 15 лет увеличилось число вузов различной формы собственности, что привело к росту конкуренции среди выпускников вузов. Высока вероятность, что специалисты, при обучении которых использовались современные педагогические технологии, например «обучение на основе опыта», когда студенты имеют возможность ассоциировать свой собственный опыт с пред-

метод изучения, быстрее найдут применение своим знаниям. Следовательно, на повестке дня снова встал вопрос о развитии интегрированной системы обучения. В свою очередь и у предприятий появилась потребность активно влиять на качество подготовки кадров, особенно по обучающим технологиям.

Интегрированная система обучения подразумевает приближение учебного процесса к производству. Учебный процесс при этом характеризуется чередованием обычных семестров, когда студенты обучаются по очной форме обучения, и рабочих семестров, когда студенты сочетают обучение по очно-заочной (вечерней) форме с работой на базовом предприятии. Выпускник такого учебного заведения обладает производственными компетенциями, позволяющими более успешно адаптироваться к условиям конкретного предприятия и ускорить свой профессиональный рост [2].

В настоящее время в США государственные университеты подразделяются на две основные категории: первые – научно-исследовательские; вторые – университеты типа «ленд-гранд» и «си-гранд». Согласно этой системе большинство штатов имеют, как минимум, один государственный университет, предназначенный для обеспечения образовательных возможностей в традиционных областях науки и профессиональной подготовки, который помимо программ начального высшего образования, уделяют значительное внимание научно-исследовательской, а также педагогической работе. Университеты типа «ленд – грант» и «си – грант», так называемые «земельные» и «морские» (названия буквально отражают их ориентацию) делали особый упор на прикладное использование знаний в таких областях, как сельское хозяйство, технология и машиностроение («ленд – гран»), либо в области морских исследований («си – грант») [3; 4].

Наиболее близкой моделью к интегрированной системе обучения на наш взгляд является дуальная система профессионального обучения, традиционная для ФРГ, немецкоязычной Швейцарии, Австрии и частично внедренная в Дании [6].

Как известно, современная экономика ориентирована на экономический эффект, основной составляющей которого является живой труд человека, способного работать в

постоянно меняющихся технических, технологических и социальных условиях. В подготовке профессиональных кадров Германии – это – предприниматель, заинтересованный в получении подготовленного специалиста, обладающего набором профессиональных и общих компетенций; – учащийся, мотивированный на получение профессии, готовый к творческому освоению программы обучения; – независимая экзаменационная комиссия, определяющая уровень профессиональных компетенций выпускника.

Важнейшей особенностью профессионального образования Германии является самостоятельный выбор учащимся профессии, по которой он желает обучаться. Поэтому в Германии уделяется большое внимание ранней профориентации молодежи на профессии, наиболее нужные для развития экономики страны. В тоже время, возможность свободного выбора будущей профессии и траектории обучения предполагает большую степень ответственности самого ученика за процесс и результат обучения.

В Германии школьники начинают изучать возможности профессионального обучения в старших классах школы. Так процесс обучения в немецких школах более длителен, то профессионально определиться со своей дальнейшей карьерой, молодой человек может и в 16 лет и в 22 года. Полагаем, что расширение возрастных границ позволяет подойти более осознанно к выбору будущей профессии.

Помимо возрастных границ, профессиональное образование Германии отличается способами и местом его получения. Стать профессионалом в определенной сфере учащийся может: на предприятии; на государственной службе (в государственных управлениях и ведомствах); у представителей так называемых «свободных профессий», (в адвокатских, архитектурных конторах, частных медицинских учреждениях и др.); в образовательных учреждениях и специальных школах.

Заключительным этапом профессиональной подготовки является экзамен. Особенностью немецкой системы профессионального образования является в значительно большей степени независимость процесса обучения от оценки его конечных результатов.

Состав экзаменационной комиссии вклю-

чены представители предприятий, независимые эксперты, преподаватели и мастера, обладающие профессиональными компетенциями и педагогическим опытом, но не принимающие участие в процессе подготовки экзаменуемого.

В результате реформирования современная система профессионального образования в Германии приобрела форму более соответствующую экономическому развитию страны и, при этом, в значительной мере отвечающей интересам личности молодежи. Эти два фактора позволяют считать профессиональное образование Германии достаточно конкурентным и привлекательным как для молодежи Германии, так и для потенциальных зарубежных студентов.

Зарубежный опыт профессиональной подготовки кадров уже используется в некоторых учебных заведениях Сибири (г. Юрга Кемеровской области, г. Асино Томской области, г. Новокузнецк Кемеровской области, г. Новосибирск). В основном обучение ведется для тех, кто работает или в ближайшее время планирует работать в иностранных компаниях, которые все чаще создаются в России. К ним относятся фирмы КНАУФ, БОШ и др.

Большинство выпускников российских школ ориентировано на высшее (бакалавриат, магистратура) образование. По статистике из 100% оканчивающих среднюю школу – 80% поступают в вузы. Причем большинство стремятся получить высшее образование, а не гарантированную профессию.

Если следовать европейскому (в данном случае немецкому) опыту, то начинать следовало бы с обеспечения экономической заинтересованности работодателей в подготовленных специалистах. Если сравнить шкалу требований работодателей к выпускникам профессиональных учебных заведений, то на первом месте стоят компетенции в конкретной сфере деятельности, знание IT технологий, коммуникабельность, стрессоустойчивость, обучаемость, дисциплина. Чтобы получить профессионала, обладающего данными компетенциями, необходима экономическая заинтересованность и значительные капиталовложения. В Сибири лишь незначительная доля предприятий и частных предпринимателей готовы вкладывать финансы в сферу подготовки кадров. В Герма-

нии 50% стоимость профессиональной подготовки берут на себя предприятия. Среди выпускников школ низка мотивированность к получению рабочей профессии. В учреждениях профессионального образования не достаточно ценится труд мастера производственного обучения, педагога профильных дисциплин. Это касается материальной и социальной сторон значимости квалифицированного труда этой категории работников. И, наконец, перманентные реформы в сфере образования, дезориентируют обучающихся и их родителей. Мастер-класс, проведенный в рамках ФЦП: «Региональная модель оценки управления качеством аттестации педагогических работников и руководителей образовательных учреждений, в том числе специальных (коррекционных) образовательных учреждений» показал, что подавляющее большинство мастеров профессионального обучения недовольны своей заработной платой. Они считают, что требования, предъявляемые к компетенциям мастера производственного обучения, должны сопровождаться продуманной траекторией профессиональной подготовки самих мастеров и соответствующим материальным обеспечением.

Обогащение теории и практики профессионального образования опытом европейских а в перспективе и азиатских стран, будет способствовать созданию конкурентоспособного выпускника, способного работать на высокотехнологичном оборудовании, постоянно повышая свою квалификацию.

Дуальная форма профессионального образования в Германии – это образовательный процесс, сочетающий практическое обучение с частичной занятостью на производстве и обучение в традиционном образовательном учреждении. Дуальность означает «двуединство, двойственность», «единое организационное целое». Подобная форма профессионального образования возникла как продукт социального партнерства между работодателями и государством. В рамках дуальной формы (на предприятии и в профессиональной школе) за обучение молодежи отвечают преподаватели профессиональных школ и мастера производственного обучения, которые решают разные, но взаимодополняющие задачи. При этом под сотрудничеством понимается горизонталь-

ная координация профессионального обучения, когда преподаватели и мастера производственного обучения согласовывают свои действия на всех этапах.

Дуальная система профессионального обучения, которая организационно включает в себя обучение на предприятии одновременно с посещением сопровождающей профессиональной школы в Германии или колледжа в Дании в течение 1-2 дней в неделю; а содержательно предполагает, что теория и практика сливаются в единое целое, профессиональные навыки приобретаются в условиях реального производства, что, в конечном счете, приводит к высокой квалификации выпускников, способствующих их профессиональной устойчивости.

В Юргинском технологическом институте (филиале) Томского политехнического университета (Кемеровская область) интегрированная система реализуется с 1987 г. [7]. На 2, 3, 4, 5 и 6 курсах теоретические занятия с отрывом от производства осуществляются соответственно в 4, 5, 8, 9 и 11 семестрах, а производственная деятельность с обучением по очно-заочной форме – в 3, 6, 7 и 10 семестрах. В 12 семестре студенты защищают выпускную квалификационную работу. Производственная деятельность осуществляется на рабочих местах в подразделениях базового предприятия, а перевод по рабочим местам – в соответствии с программой, изложенной в «Учебно-производственном паспорте студента» и «Графиком перемещения по рабочим местам и инженерно-техническим должностям». Учебно-производственный паспорт является портфелем достижений студента, где фиксируются результаты учебной деятельности по всем семестрам, профессиональной деятельности на предприятии, а также поощрения и взыскания.

В связи с переходом на федеральные государственные образовательные стандарты, на наш взгляд одним из путей дальнейшего развития интегрированной подготовки специалистов может быть реализация программ прикладного бакалавриата.

Эксперимент по прикладному бакалавриату начат в России в 2010 году в связи с постановлением Правительства РФ от 19.08.2009 № 667 «О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего

профессионального и высшего профессионального образования». Цель эксперимента – формирование и внедрение новых видов профессиональных образовательных программ, ориентированных на освоение современных производственных технологий, новых форм и методов организации труда и обеспечивающих подготовку квалифицированных кадров в соответствии с потребностями инновационного развития экономики. Данным постановлением определен перечень укрупненных групп специальностей и направлений.

Целью эксперимента являлась подготовка полноценного бакалавра с расширенной прикладной частью, которая ориентирована на трудоустройство и установление связи между образовательными учреждениями и работодателями, а также повышение качества профобразования в соответствии с тенденциями на рынке труда.

Прикладной бакалавриат в реальном секторе экономики имеет смысл только тогда, когда рядом есть работодатель, который знает, какое оборудование у него установлено на производстве сейчас, какое технологическое перевооружение предполагается в перспективе, какие специалисты ему будут нужны под это оборудование.

Согласно стратегии развития высшего образования, программами прикладного бакалавриата к 2020 году должно быть охвачено до 30% российских студентов. При этом «прикладной бакалавриат ликвидирует социальный разрыв между рабочими профессиями и присущим выпускникам вузов повышенным социальным статусом» [8].

Для дальнейшего развития прикладных квалификаций в учебном плане предусмотрена дисциплина Инженерно-производственная подготовка в третьем, четвертом и восьмом семестрах. В период изучения данной дисциплины в рамках самостоятельной работы студентам будут предложены места трудовой деятельности на предприятиях города.

Главной особенностью учебных планов программ прикладного бакалавриата, реализуемых в Юргинском технологическом институте, является последовательность учебных дисциплин: дисциплины, которые необходимы для получения прикладных квалификаций вынесены на первый год обучения, а дисциплины академического бака-

лавриата, например философия, правоведе-
ние – на старшие курсы.

Программа прикладного бакалавриата является основной профессиональной образовательной программой с нормативным сроком освоения 4 года, обеспечивающей профессиональную практико-ориентированную подготовку, характерную для образовательных программ среднего профессионального образования, и профессиональную теоретическую подготовку, характерную для программ бакалавриата.

При обучении по программам прикладного бакалавриата студенты получают опыт работы по избранному профилю, что высоко ценится работодателями. Практико-ориентированная подготовка позволяет готовить специалистов, способных решать профессиональные задачи и проблемы, а также получить звание «профессиональный инженер» за более короткое время.

Библиографический список

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020

годы. – [Электронный ресурс]. URL: <http://obraz.volganet.ru/activity/programs>. (дата обращения: 25.08.2013).

2. Клименов В. А., Ефременков А. Б., Бибики В. Л., Морозова М. В. Новый подход к подготовке инженерных кадров на основе интегрированной системы обучения. *Машиностроение и инженерное образование.* – 2007. – №1. – С. 53–62.

3. Похолков Ю. П. Инженерная мысль в России – полет прерван? Аккредитация в образовании. – 2010. – №7. – С. 27–29.

4. Федько В. Т., Долгун Б. Г. Опыт внедрения интегрированной системы обучения «завод-вуз» // *Инженерное образование.* – 2004. – № 2 – 146–155 с.

5. *Berufsbildungsbericht 2002.* – Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2002. – 48 p.

6. Gray K., Herr E. *Workforce education: The basics.* – Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1998. – 326 p.

7. *Polytechnic Education in Finland.* Paris: OECD, 2003. – 98 p.

8. *Vocational education in the United States: toward the year 2000. Statistical Analysis Report.* – Washington D.C.: National Center for Education Statistics. US Department of Education. Office of Educational Research and Improvement, 2000. – 190 p.

УДК 376.42

Дробышева Елена Сергеевна

Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник научно-методического отдела инклюзивного образования Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, inclusive-edu@mail.ru, Новосибирск

Агавелян Оганес Карпетович

Доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства Новосибирского государственного педагогического университета, oganesagavelyan@yandex.ru, Новосибирск

ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ШКОЛ VIII ВИДА РАСПОЗНАВАНИЮ ИНТОНАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ГОЛОСА ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. В статье поднята проблема распознавания человека по интонационным характеристикам его голоса. Авторы предлагают основные направления и формы работы по распознаванию интонационных характеристик голоса человека с учащимися специальных (коррекционных) школ VIII вида. В процессе реализации предложенных направлений предусматривается возможность: формирования способности понимания и оценки учащимися черт личности; формирования умений воспринимать и описывать личность по голосу; развития способности анализировать голоса людей и соотносить их с определенными чертами личности; расширения знаний и опыта позитивного отношения к себе и другим людям; развития способности наиболее адекватно и полно познать себя и окружающих людей.

Ключевые слова: голос, интонационные характеристики, распознавание, учащиеся специальных (коррекционных) школ VIII вида.

Drobysheva Elena Sergeevna

Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher of the Scientific-Methodic department of inclusive education at Novosibirsk Institute of Professional Development and Retraining of Educators, inclusive-edu@mail.ru, Novosibirsk

Agavelyan Oganés Karapetovich

Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Special Education and Psychology of the Institute of the childhood at the Novosibirsk state pedagogical university, oganesagavelyan@yandex.ru, Novosibirsk

TO THE QUESTION OF TRAINING OF PUPILS OF SPECIAL (CORRECTIONAL) VIII KIND SCHOOLS TO RECOGNIZE INTONATIONAL CHARACTERISTICS OF THE VOICE OF THE PERSON

Abstract. The article is focused on the problem of recognition of a person according to intonational features of his voice. Authors offer the main directions and forms of work on recognition of intonational characteristics of a voice of the person by pupils from special (correctional) VIII kind schools. In the course of realization of the described directions occurs the opportunity of: formations of ability of understanding and assessment pupils of lines of the personality; formations of abilities to perceive and describe the personality on a voice; developments of ability to analyze voices of people and to correlate them to certain lines of the personality; expansions of knowledge and experience of the positive relation to and to other people; ability developments most adequately and fully to learn itself and surrounding people.

Keywords: voice, intonational characteristics, recognition, pupils of special (correctional) VIII kind schools.

Поиск наиболее эффективных путей включения в общество детей с ограниченными возможностями здоровья, становится одной из актуальных проблем специальной педагогики. Следует отметить, что учащиеся специальных (коррекционных) школ VIII вида во взаимодействии с другими людьми постоянно сталкиваются с необходимостью отражения информации о человеке, с процессами ориентации в ней, а также с опознанием и реагированием на неё. Важно отметить, что в процессе школьного обучения необходимо готовить учащихся к распознаванию интонационных характеристик голоса человека как условию преодоления трудностей в полифункциональном межличностном взаимодействии [1].

Теоретический анализ литературных источников позволил выявить несоответствия между потребностью общества и государства в реабилитации и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья и отсутствием специально организованной работы с учащимися специальных (коррекционных) школ VIII вида, которая способствовала бы формированию правильного понимания и оценивания индивидуально-психологических особенностей личности по интонационным характеристикам голоса человека;

необходимостью дальнейшего изучения особенностей распознавания черт личности у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида и недостаточной разработанностью методик, направленных на изучение данного феномена при нарушениях интеллекта; востребованностью развития у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида умений, способствующих не только соотношению голоса с конкретным человеком, но и определению соотношения между голосом и чертами личности, и недостаточной разработанностью психолого-педагогических направлений с учетом специфических особенностей познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы учащихся этих школ, что приводит к несовершенству межличностного познания и вследствие этого к нарушению их социализации.

Опираясь на теоретико-методологические позиции специальной педагогики, можно рекомендовать примерную схему направлений работы по оптимизации межличностного взаимодействия, которая будет способствовать успешной социализации учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида (Рисунок).

В процессе реализации предложенных направлений предусматривается возможность: формирования способности понимания и оценки учащимися черт личности; формирования умений воспринимать и описывать личность по голосу; развития способности анализировать голоса людей и соотносить их с определенными чертами личности; расширения знаний и опыта позитивного отношения к себе и другим людям; развития способности наиболее адекватно и полно познать себя и окружающих людей.

Основная цель представленных направлений заключается в преодолении той социальной изоляции, которая создается при недостаточной идентификационной работе в условиях межличностного взаимодействия. Мы исходим из той позиции, что при любом подходе в использовании различных принципов коррекции главным и слабо дифференцированным источником информации всегда является голос. Для достижения поставленной цели необходимо решить специфическую задачу обучения учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида распознаванию интонационных характеристик голоса другого и уточнению через голос его личностных черт для правильного и оптимального регулирования собственного поведения в условиях урочного и внеурочного воздействия.

Реализация выделенных направлений возможна при чередовании различных форм работы, которые могут лечь в основу психологической составляющей социальной адаптации учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида: индивидуальных и групповых коррекционных занятий, элементов тренинга, прослушивания аудиозаписей, игр, бесед, индивидуальной психолого-педагогической коррекции. Выделенные формы работы призваны решить общие задачи

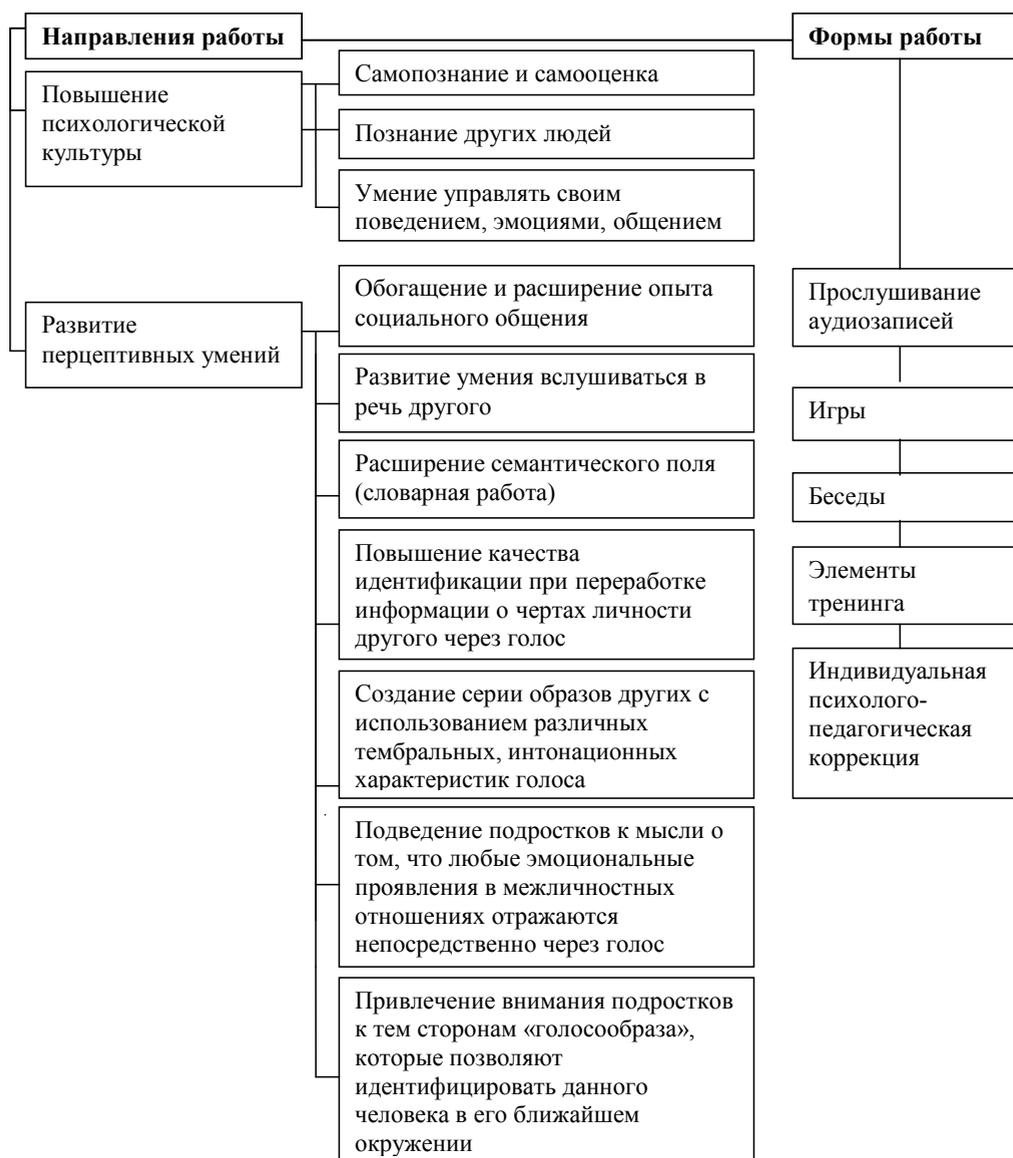


Рисунок – Направления и формы работы по распознаванию интонационных характеристик голоса человека

развития умений распознавать интонационные характеристики голоса. Существует необходимость в процессе школьного обучения организовать работу с учащимися, которая будет способствовать развитию у них адекватного и осознанного понимания окружающих людей, корректировке своего поведения, накоплению социального опыта и успешной адаптации в обществе.

Преимуществом между занятиями осуществляется за счет повторяемости предыдущего материала, обсуждения и включения

уже усвоенных знаний и умений в упражнениях и игры. В случае неовладения материалом необходимо изучить его в ходе индивидуальной работы.

Специфика психического развития учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида такова, что у них возникает узость, фрагментарность той социальной практики, которая создает и формирует определенный уровень общения. Это и влияет на успешность распознавания интонационных характеристик голоса человека этими детьми.

Учащиеся специальных (коррекционных) школ VIII вида из-за специфического поражения, затронувшего их интеллектуальную и эмоционально-волевою сферу, в процессе обучения и воспитания, конечно, могут накопить определенный багаж знаний и обрести социальный опыт.

При разработке направлений работы учитываются специфические особенности познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы учащихся. Вместе с тем существует убеждение, что в процессе воспитания и обучения в специальной (коррекционной) школе следует использовать психологические методы воздействия, которые могут в значительной степени влиять на реконструкцию личности этих учащихся, формировать у них адекватные навыки межличностного общения, приемлемые в социальной среде. Главной задачей излагаемых направлений является формирование у них элементарных знаний, с помощью которых они не только сумеют соотносить голос с эмоциональным миром человека, но и услышать определенное соотношение между голосом и чертами личности.

Для проведения работы по распознаванию интонационных характеристик голоса человека учащимися специальных (коррекционных) школ VIII вида педагогам и педагогам-психологам необходимо учитывать следующие принципы.

1. Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач.
2. Принцип единства коррекции и диагностики.
3. Деятельностный принцип коррекции.
4. Принцип учета возрастных психологических и индивидуальных особенностей подростков.
5. Принцип комплексности методов психологического воздействия.
6. Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к участию в коррекционном воздействии.
7. Принцип опоры на разные уровни организации психических процессов.
8. Принцип возрастания сложности.
9. Принцип учета объема и степени разнообразия материала.
10. Принцип учета эмоциональной сложности материала.

Для полноценного психического разви-

тия подростков с нарушением интеллекта особое значение имеет *повышение психологической культуры*, под которой понимается «забота о своем психическом здоровье, умение выходить из психологических кризисов самому и помогать близким людям» [7, с. 5]. Психологическая культура включает в себя три основных блока: самопознание и самооценка; познание других людей; умение управлять своим поведением, эмоциями, общением.

Второй блок рассматриваемого направления – *познание других людей*.

Задачи: помочь учащимся услышать свой голос через аудиозапись; обратить внимание учащихся на своеобразие собственного голоса; дать послушать голоса одноклассников, предложить попробовать определить их черты личности.

Третий блок – *умение управлять своим поведением, эмоциями, общением*.

Задачи: научить устанавливать соответствия между чертой личности и голосом, присущим данной черте; дать примеры положительной и отрицательной черт личности с голосовым подкреплением; дать примеры разных эмоциональных состояний, отраженных через голос в процессе общения.

Вторым важным направлением в деятельности педагогов и психологов по распознаванию интонационных характеристик голоса человека у учащихся является развитие перцептивных умений, в основе которых лежат обогащение и расширение опыта социального общения, развитие умения вслушиваться в речь другого, расширение семантического поля (словарная работа), повышение качества идентификации при переработке информации о чертах личности другого через голос, создание серии образов других с использованием различных тембральных, интонационных характеристик голоса, подведение учащихся к мысли о том, что любые эмоциональные проявления в межличностных отношениях отражаются непосредственно через голос, привлечение внимания учащихся к тем сторонам «голосового образа», которые позволяют идентифицировать данного человека в его ближайшем окружении.

По итогам проведенной работы можно провести заключительную беседу по проблеме «Голос в жизни человека», цель кото-

рой – обобщить полученные знания и умения учащихся о психологических возможностях голоса, закрепить умения идентифицировать черты личности по голосу; напомнить учащимся о богатстве черт личности и их выражении через голос; а в заключение можно предложить им высказаться.

В реализации проекта данных направлений при дальнейшем приобретении социального опыта учащиеся, по всей вероятности, сумеют избежать искаженных стереотипных образов, которые несут в себе неполноценную информацию о другом человеке [2].

Библиографический список

1. *Агавелян О. К., Дробышева Е. С.* Распознавание качеств личности по голосу детьми с легкой степенью умственной отсталости // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 8 – С. 243–249.
2. *Дробышева Е. С.* Идентификация черт личности другого по голосу подростками с нарушением интеллекта: диссерт. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2012. – 188 с.
3. *Назарова Н. М.* Развитие теории и практики дефектологического образования. М.: НПЦ «Коррекция», 1992. 164 с.
4. *Намазбаева Ж. И.* Эмоции и переживания умственно отсталых школьников // Совершенствование коррекционной работы с аномальными детьми. – Алма-Ата: Казахск. пед. ин-т им. Абая, 1989. – С. 62–66.
5. *Нугаев А. Н.* Состояние и перспективы подготовки педагогов для системы специального образования // Дети с ограниченными возможностями здоровья: изучение, образование и социально-педагогическая реабилитация. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1998. – С. 34–35.
6. *Никитина М. И.* Отношение педагогов дефектологов к педагогическим инновациям в социальном образовании // Дети с ограниченными возможностями здоровья: изучение, образование и социально-педагогическая реабилитация. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1998. – С. 35–37.
7. *Оситова А. А.* Общая психокоррекция. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 512 с.

Ваниева Виктория Юрьевна

Старший преподаватель кафедры специальной психологии Северо-Осетинского государственного педагогического института, vvanieva@yandex.ru, г. Владикавказ

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ В РЕСПУБЛИКЕ СЕВЕРНАЯ ОСЕТИЯ – АЛАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация: В статье дан анализ процесса профессиональной подготовки будущих дефектологов в республике Северная Осетия-Алания в контексте общероссийских тенденций и региональной специфики: гуманизации, интеграции, демократизации и информатизации образования. Роль педагога-дефектолога возрастает как в коррекционно-образовательном процессе, так и в процессах воспитания, развития, интеграции и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Однако в коррекционной педагогике по-прежнему сохраняется ряд проблем, часть из которых призван решить новый «Закон об образовании в Российской Федерации», в связи с чем особую актуальность приобретают вопросы подготовки будущих дефектологов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Vanieva Victoria Urjevna

Senior lecturer of the Department of Special Psychology of the North-Ossetian State Pedagogical Institute, vvanieva@yandex.ru, Vladikavkaz

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE DEFECTOLOGISTS TO WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE REPUBLIC OF NORTH OSSETIA-ALANIA: PROBLEMS AND PROSPECTS

Abstract: The article analyzes the process of professional training of future pathologists in the Republic of North Ossetia – Alania in the context of national trends and regional characteristics, such as the humanization, integration, democratization, and the computerization of education. However, there still remain a number of problems in the correctional pedagogy, part of which are intended to be solved by the new «Law on Education in the Russian Federation». In this regard special attention is devoted to the process of training future teacher-pathologists.

Keywords: professional training, inclusive education, children with disabilities.

В ст. 79 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» разъясняются основные принципы и условия получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья*. Их обучение возможно либо совместно с другими детьми (инклюзивное обучение), либо в отдельных классах и группах (интегрированное обучение детей в общеобразовательных учреждениях), либо в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность (дифференциро-

ванное обучение детей с олигофренией, с задержкой психического развития, нарушениями опорно-двигательного аппарата, а также речи, слуха, зрения в специальных (коррекционных) учреждениях I–VIII видов) [4]. Для более ясного представления об условиях осуществления профессиональной деятельности педагогами-дефектологами в Северной Осетии-Алании (далее – РСО-Алания), целесообразно рассмотреть основные тенденции, наметившиеся в республиканской системе специального образования, во многом отражающие как общероссийские, так и мировые тренды.

Гуманизация образования – приоритет развития «особого» ребенка над обучением, учет его возможностей, индивидуальных

* Ежегодно в России, по разным данным, рождается от 30 до 50 тысяч детей с различными пороками развития, приводящими впоследствии к инвалидности.

особенностей и интересов. Одним из проявлений гуманизации специального образования является отход от функционального подхода, базирующегося на понимании инвалидности как болезни, и предполагающего приспособление инвалида к условиям среды и тем самым закрепляющего его зависимость и дискриминацию. Понимание инвалидности как социально-политической проблемы определяет его равенство наравне с другими гражданами своей страны и предполагает приспособление не только человека с особыми возможностями, но и социума в целом.

Интеграция образования – взаимопроникновение компонентов содержания образования. В специальной педагогике понятие «интегрированное обучение» является синонимом «инклюзивного обучения».

Демократизация образования – предоставление больших прав и свобод как учреждениям, так и каждому обучающемуся, увеличение доли творчества и самостоятельной работы.

Информатизация и компьютеризация образования – использование специальных образовательных и коррекционных программ, повышающих эффективность педагогической деятельности, и, что немаловажно, мотивирующих ученика к обучению.

Вместе с тем нельзя не отметить следующие, не столь позитивные моменты.

1. Численность специальных образовательных учреждений не удовлетворяет потребности в получении образования для детей с ОВЗ. По данным Росстата, количество специальных учреждений растет, однако они весьма неравномерно распределены по территории Российской Федерации. В РСО-Алания из восьми видов специальных школ представлены два: для умственно отсталых детей (VIII вида) и глухих и слабослышащих детей (VII вида).

2. Недостаточная численность специальных педагогов. По данным Л. А. Ястребовой [6], численность педагогических кадров с высшим дефектологическим образованием в различных субъектах Российской Федерации достигает от 2 – 3% в Калмыкии и на Камчатке до 14% в «благополучных» регионах страны. Есть основания предполагать, что число работающих в образовательных учреждениях РСО-Алания педагогов с дефектологическим образованием составляет 1–1,5 % от всей численности педагогиче-

ских кадров республики. При этом большое количество выпускников не работает по специальности из-за отсутствия соответствующих штатных единиц в образовательных учреждениях, объективно нуждающихся в них. Вследствие чего часть выпускников «уходит в тень» и работает на дому, часть находится на учете в Центре занятости населения, другие вынуждены заниматься любым другим трудом. Обнадёживает тот факт, что в законе РСО-Алания «О стратегии социально-экономического развития РСО-Алания до 2025 года» в рамках задачи 1.1.1.6. «Создание устойчиво функционирующей системы работы с детьми, требующими коррекционно-педагогического сопровождения и их социальной поддержки» [1, с. 258] в числе прочих мер предполагается дальнейшее развитие сети классов компенсирующего и коррекционного обучения в общеобразовательных учреждениях и комплектование специальных (коррекционных) учреждений педагогическими кадрами, имеющими дефектологическое образование.

3. Недостаточная готовность педагогов к работе в новых условиях инклюзивного образования. Российское специальное образование традиционно реализуется в специальных учебных заведениях, где для разных категорий детей с отклонениями в развитии применяются специальные педагогические технологии в зависимости от типа и тяжести нарушения здоровья и где дети обеспечиваются особыми условиями обучения. Инклюзивное образование предполагает несколько иной подход. Особые условия детям с ОВЗ создаются в «среде обитания» здоровых сверстников. Педагогу инклюзивной школы должно быть одинаково компетентным в вопросах общего и специального образования. На деле педагоги имеют самое общее представление о специфике развития и принципах обучения «особых» детей [3].

4. Исключение детей с тяжелыми нарушениями из системы образования. Как правило, «необучаемыми» раньше признавались дети с глубоким нарушением интеллекта. Категория этих детей неоднородна, среди них много детей с детским церебральным параличом, аутизмом, болезнью Дауна, гидроцефалией, нарушениями слуха и речи [5]. В последние годы в отечественной педагогике все большее распространение получила идея о том, что «необучаемых детей

нет». Это дало надежду тысячам родителей детей с тяжелыми пороками развития. В этих случаях уместно говорить не столько об образовании, сколько о развитии личности ребенка, его адаптации и социализации, и, в конечном счете, повышении качества его жизни.

5. Трудности выявления детей раннего возраста с отклонениями в развитии и получения ими психолого-педагогической помощи. В республике нет консультативных центров, проводящих психолого-педагогическую диагностику отклонений в развитии у детей раннего возраста; недостаточно специалистов, владеющих современным диагностическим и коррекционным инструментарием, работающих с детьми от 0 до 3 лет.

6. Слабость материально-технической базы. Многие специальные (коррекционные) учреждения не обеспечены необходимыми условиями для реабилитации детей. Едва ли не единственный источник пополнения материально-технической базы – средства федеральной и региональных целевых программ.

Все противоречия, обозначенные выше, требуют от высшей школы новых подходов к подготовке будущих дефектологов. Независимо от вида обучения (дистанционный, на дому, в специальной (коррекционной) или общеобразовательной школе), детям с ОВЗ необходимо предоставить компетентного педагога, знающего его образовательные потребности, психофизиологические и интеллектуальные возможности и перспективы. Именно педагогу-дефектологу принадлежит ведущая роль в организации не только коррекционно-образовательного процесса, но и в обеспечении условий, необходимых для воспитания, развития, социальной адаптации и интеграции детей с особыми возможностями здоровья.

Специфика профессиональной деятельности педагога-дефектолога отличается значительным своеобразием, что отмечалось еще Д. А. Азбукиным, Л. С. Выготским, В. П. Кащенко, М. С. Певзнер, Ф. А. Рау и др., обуславливает также определенные психологические и личностные особенности: большая профессиональная успешность, но и более быстрое профессиональное «выгорание», нежели у педагогов общего профиля (В. И. Дианова), наличие личностных деформаций (Р. О. Агавелян, М. Г. Агавелян), высокая степень эмпатии (Р. О. Агавелян) и «миссианства» (О. Е. Грибова). Необходимость взаимодействовать с «особыми»

детьми требует от педагога-дефектолога не только профессиональной компетентности, но и определенных личностных черт, без которых невозможны высокая мотивация, профессиональный оптимизм, гуманистическая направленность на объект педагогического воздействия – «исключительного» (В. П. Кащенко) ребенка. Таким образом, дефектолог – ключевая фигура, определяющая и обеспечивающая успешность педагогической деятельности.

В этом контексте возрастает научный интерес к становлению и развитию профессионализма специального педагога-дефектолога. В последние годы многими авторами рассматривались вопросы профессиональной компетентности и профессионального роста специальных педагогов: дефектологов (Т. Л. Корженевич, И. А. Филагова, Л. А. Ястребова и др.), олигофренопедагогов (Р. Г. Аслаева, Л. А. Гладун, И. М. Яковлева и др.), учителей-логопедов (Е. Н. Жука-тинская, Е. В. Колтакова, В. Я. Сайтханова, Л. Л. Стахова и др.), сурдопедагогов (Е. В. Рязанова и др.). Одним из важнейших образований в понятии профессионализма является готовность педагога к осуществлению своей деятельности.

Готовность к профессиональной педагогической деятельности трактуется многими авторами как готовность к восприятию и решению педагогических задач (Н. В. Кузьмина), целостное образование, в котором можно выделить с одной стороны психологическую, психофизиологическую и физическую готовность, а с другой – научно-теоретическую и практическую компетентность (В. А. Сластенин). Психологи понимают готовность как особое психическое состояние и относительно устойчивые характеристики личности, такие, как интеллектуальные, мотивационные, эмоционально-волевые, профессионально-ценностные. Большинство авторов считают готовность к профессиональной деятельности сложным образованием, состоящим из комплекса разнообразных, связанных между собой компонентов.

В рамках нашего исследования нами было опрошено 52 студента выпускного курса Северо-Осетинского государственного педагогического института, получающих специальность «учитель-логопед». Исследование проводилось методом анкетирования. Нас интересовал прежде всего психологический

Таблица – Самооценивание уровня психологической готовности студентов-будущих логопедов к работе с детьми с ОВЗ

Категории детей	Низкий уровень (%)	Средний уровень (%)	Высокий уровень (%)
Только с речевыми нарушениями (РН)	-	11,5	88,5
Нарушение интеллекта и РН	51,9	34,6	13,5
Нарушения поведения и РН	32,7	48,1	19,2
Аутизм и РН	69,2	28,9	1,9
Нарушения опорно-двигательного аппарата и РН	5,8	50	44,2
Нарушения зрения и РН	23	65,5	11,5
Тяжелые пороки развития, полиморфные нарушения	96,2	3,8	-

компонент феномена профессиональной готовности, дающий представление о мотивационных установках студента. Студентам было предложено самостоятельно оценить его уровень как низкий, средний или высокий. Данные представлены в таблице.

Из таблицы видно, что наиболее благосклонно студенты оценивают возможность работы с собственно «речевыми» детьми. Низкий уровень своей готовности не зафиксировал никто.

Наименее желательным контингентом респонденты считают детей с тяжелыми пороками развития, с аутизмом и нарушением интеллектуальных способностей. Уровень психологической готовности к взаимодействию с ними студенты оценили в основном как низкий или средний. Однако по данным статистики, дети с врожденными пороками развития, психическими расстройствами и расстройствами поведения, а также с болезнями нервной системы составляют большую часть (75 %) от общего количества детей, признанных инвалидами в Российской Федерации в 2009 году [2].

Можно констатировать, что внутренняя мотивация студентов выпускных курсов к осуществлению профессиональной деятельности, объектом которой являются дети с особыми возможностями здоровья, недостаточна. Справедливости ради необходимо отметить, что в целом, ее уровень снижают внешние факторы мотивации: низкий социальный статус педагога, ограниченные возможности карьерного роста, недостаточная заработная плата. Это значит, что высшая школа должна изыскать скрытые резервы, найти определенные «точки сборки», которые позволят максимально оптимизировать

процесс профессиональной подготовки специальных педагогов, «очеловечить» систему образования и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Закон Республики Северная Осетия-Алания от 28 декабря 2012 г. N 54-рз «О стратегии социально-экономического развития Республики Северная Осетия-Алания до 2025 года» [Электронный ресурс] URL: <http://www.ossetia-invest.ru/attach file/Стратегия социально-экономического развития РСО-Алания до 2025 г.pdf> (дата обращения: 12.10.2013).
2. Инвалидность в России. Статистика/Dislife.ru – портал для людей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] URL: <http://www.dislife.ru> (дата обращения: 18.12.2013).
3. Ряпцова А. Г., Челель Т. Л. Исследование эффективности образовательного процесса в условиях инклюзивной практики // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №2. – С. 226–233
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 01.09.2013 года [Электронный ресурс] URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ> Об образовании в Российской Федерации (дата обращения: 25.11.2013)
5. Шитицына Л. М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – 2-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.
6. Ястребова Л. А. Формирование профессионально значимых качеств будущих педагогов-дефектологов: автореф. дисс. канд пед наук. – Армавир: АГПУ, 2008. [Электронный ресурс] URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalno-znachimykh-kachestv-budushchikh-pedagogov-defektologov> (дата обращения: 25.11.2013)

Пискун Ольга Юрьевна

Старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства Новосибирского государственного университета, o-piskun@yandex.ru, г.Новосибирск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОГО РАЗВИТИЯ ВЫПУСКНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация. В статье описаны условия коррекции эмоционально-волевого развития выпускников школы I вида в контексте ассистивного сопровождения через синтез знаний и творческую самоактуализацию, рассматривается влияние эмоционально-волевого развития на формирование временной перспективы будущего подростков с нарушением слуха, их самоопределение. Представленные диагностические и коррекционные сурдопсихологические поддерживающие практики, применяемые автором в процессе эмоционально-волевого развития школьников со слуховой депривацией, могут быть полезны специалистам в процессе работы с данной категорией лиц.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия, эмоционально-волевого развитие, ассистивное сопровождение, синтез знаний, творческая самоактуализация, временная перспектива будущего, профессиональное самоопределение, конструктивное общение, формирование интегративного самосознания, сурдопсихологические поддерживающие практики.

Piskun Olga Urjevna

Senior instructor Of Department of corrective Pedagogy and Psychology of Institute of Childhood of Novosibirsk State Pedagogical University o-piskun@yandex.ru, Novosibirsk

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CORRECTION OF EMOTIONAL AND VOLITIONAL PROGRESS OF SENIOR STUDENTS WITH HEARING DISORDER

Abstract. The article describes the conditions of correction of the emotional–volitional development of graduates of the I type school in the context of assistance through the synthesis of knowledge and creative self-actualization, examines the impact of the emotional–volitional development on the formation of temporal perspectives of the future of teenagers with hearing disorder, on their self-determination. Diagnostic and remedial supporting practices presented in the article and used by the author in the process of emotional and volitional development of students with hearing loss can be effective for specialists in the process of work with this category of people.

Keywords: Psychological and pedagogical conditions; the emotional-volitional development; assistance; the synthesis of knowledge; creative self-actualization; temporal perspective of the future; professional self-determination; constructive communication; formation of integrative self-consciousness; supporting practices..

В связи со сложившейся социальной обстановкой в обществе многие с большой тревогой и опасением смотрят в завтрашний день. Тревога возникает из-за неопределённости, неуверенности в себе, особенно, если речь идёт о выпускниках школ I вида. Это объясняется тем, что многие из неслышащих школьников испытывают три формы депривации (по классификации И. Лангмейера, З. Матейчека) – внешнюю, культурную и внутреннюю [6].

Внешняя депривация – воспитание ребёнка в интернатном учреждении и его депривация в семье (низкий экономический уровень, нарушение сенсорного развития родителей, социокультурная изоляция).

Культурная депривация – оценка места ребёнка в системе общественных ценностей, действующие модели воспитания, ценность родительства, как социального феномена, частые случаи инвалидности по здоровью родителей.

Внутренняя депривация – условия развития ребёнка, патологические различия (сенсорные, двигательные нарушения, дезинтеграция психических функций как результат поражения центральной нервной системы).

Все формы депривации оказывают существенное влияние на ход эмоционально-волевого развития, которое и является объектом нашего исследования.

В нашем понимании, *эмоционально-волевое развитие* – это процесс непрерывного накопления совокупности эмоциональных свойств и волевых качеств, их изменение, в зависимости от возраста, индивидуально-типологических особенностей детей с нарушением слуха, а также коррекционных воздействий, и переход на более высокий качественный уровень.

Предмет нашего исследования – условия психолого-педагогической коррекции эмоционально-волевого развития выпускников с нарушением слуха.

Гипотезой нашего исследования является предположение о том, что коррекция эмоционально-волевого развития выпускников с нарушением слуха будет происходить успешнее в определённых психолого-педагогических условиях.

Для изучения состояния эмоционально-волевого развития учеников выпускного класса школы I вида мы использовали комплекс методик, показавших, что эмоционально-волевое развитие заключается в формировании у человека со слуховой депривацией способностей видеть перспективу своей будущей жизни в состоянии эмоционально-волевой стабильности, способности самому определять цели своей жизни, пробуждении собственной активности.

Создание условий коррекции эмоционально-волевого развития у детей с нарушением слуха, на наш взгляд, обусловлено некоторыми задачами и складываются в направления исследований.

Исследования, посвящённые овладению трудовыми умениями, профориентации детей с отклонениями в развитии, в частности, с нарушением слуха, их жизненным перспективам, ценностным ориентациям – М.М. Нудельман, А.П. Гозова, Г.Н. Пенин и др. – свидетельствуют о том, что степень слухового дефекта существенно влияет на эмоциональную оценку старшеклассниками

своего будущего; школьники с нарушенным слухом более пессимистичны в оценке своих жизненных перспектив, однако у старшеклассников наблюдается положительный эмоциональный настрой для получения профессии [7; 4; 8]. В связи с тем, что последнее наблюдается не у всех, то необходимы психолого-педагогические воздействия школы и семьи, направленные на формирование у неслышащих учащихся ориентира на образование, получение трудовых навыков, профессии, временной перспективы будущего в условиях эмоционально-волевого развития (В. Петшак) [9]. Возможная неопределённость жизненных планов может быть вызвана ведущими стимулами, окрашенными эмоционально (материальный стимул, мотив заинтересованности; мотив социальной значимости). Старшеклассники с недостатками слуха чаще слышащих рассматривают профессиональную деятельность, как фактор обеспечивающий возможность жизненного успеха, они реже отмечают коммуникативный аспект профессии (из-за специфики дефекта).

Первая задача исследования заключается в *анализе представлений неслышащей молодёжи о перспективе собственной жизни в контексте периодов взросления*. Лонгитюдный характер нашего исследования даёт возможность определить *формирование временной перспективы будущего* у юношей и девушек с недостатками слуха, учитывая характеристики каждого возрастного этапа. Именно эти характеристики дают практическое представление о возможностях коррекции эмоционально-волевого развития и его роли в социальном самоопределении.

Временная перспектива будущего, являющаяся ментальной проекцией мотивационной сферы человека, формируется на протяжении всего детства с помощью ценностных установок родителей через усвоение общекультурных социальных норм и развитие мотивации. Работа над формированием временной перспективы школьников с недостатками слуха может осуществляться в процессе эмоционально-волевого развития и требует от сопровождающих особой ответственности.

Социальное самоопределение – это формирование мировоззрения, жизненной перспективы, профессиональных установок,

морального сознания. Важнейшими аспектами становления «я» являются формирование жизненных планов и выбор профессии. Подросток не задумывается о средствах достижения будущего. Образы ориентированы на результат, а не на способы его достижения («Я буду звездой, буду много путешествовать»).

По классификации И. Кона, *профессиональное самоопределение* – многоступенчатый процесс, включающий 4 этапа [5]. На наш взгляд, на каждом этапе педагоги и психологи должны создавать условия для творческой самопрезентации, самоактуализации, и тогда эти условия, с точки зрения эмоционально-волевого развития, становятся фундаментом для профессионального самоопределения выпускников со слуховой депривацией.

I этап. Детская игра. Ребёнок принимает на себя разные профессиональные роли и «проигрывает» отдельные элементы связанного с ними поведения 0-7(11)классы: игры на уроках развития речи, на творческих занятиях. В связи с сокращением сроков обучения, дети заканчивают школу от 15-16 до 18-19 лет.

II этап. Подростковая фантазия. Подросток видит себя в мечтах представителем той или иной привлекательной для него профессии 5(7)-10(11) классы. «Я хочу играть в футбол, клуб «Манчестер юнайтед», «Хочу объездить весь мир», «Хочу быть секретарём в офисе, потому что люблю писать бумаги, документы, но я не смогу, потому что я глухая. Это только мечта». «Я хочу быть всемирной и наилучшей модельной художницей». «Мечтаю быть принцессой, потому что хочу жить спокойно и богато, но буду, думаю, воспитателем в детском саду, потому что люблю детей»

III этап. Предварительный выбор профессии. Захватывает весь подростковый и большую часть юношеского возраста. Разные виды деятельности сортируются и оцениваются с точки зрения интересов, способностей, системы ценностей выпускника 11 класса.

С точки зрения интересов: «Я люблю работать на компьютере, хотел бы работать на компьютере со спецэффектами».

С точки зрения способностей: 1. «Мечтаю работать архитектором, но невозможно поступить в архитектурный институт, буду

работать программистом. Я хорошо учусь на уроках алгебры и геометрии – буду поступать в институт социальной реабилитации». 2. «У меня хорошие знания по математике (все говорят), пойду на ИТФ в ИСР НГТУ»

С точки зрения интересов и способностей: «Мне нравится профессия модельера-конструктора, потому что я люблю рисовать, шить, умею придумывать оригинальные модели одежды. Буду поступать в институт на ДПИ (декоративно-прикладное искусство)»

С точки зрения системы ценностей: «Мне хочется работать с нашими бедными глухими детьми. У нас есть свой мир. Мечтаю открыть платную мини-школу для глухих детей. Если у меня есть талант, то получу две специальности педагога (психолога) в педучилище и экономиста в Академии экономики, где надо учиться 5 лет, смогу стать бизнесменом или директором школы». «Всю жизнь мечтала сделать карьеру балерины, но для глухих это невозможно. Я выбрала профессию модельера-конструктора, потому что шить новое – это искусство, а я умею и люблю шить, придумывать интересные модели одежды. Буду поступать в институт».

Именно на третьем этапе наиболее значимыми становятся коррекционно-развивающие воздействия. Нами применялись программы «Коррекция тревожности и школьных страхов», «Развитие эмоционально-волевой сферы неслышащих учащихся» наряду с технологией.

IV этап. Практическое принятие решения. Выбор профессии. Этап включает в себя два компонента: 1) определение уровня квалификации будущего труда, объёма и длительности подготовки к нему; 2) выбор специальности.

Реальный выбор профессии предполагает наличие информации как о мире профессии в целом, о возможностях и требованиях каждой из них, так и о себе самом, своих способностях и интересах. Необходимы уроки (или факультативы) по психологии, которых нет в программе. Педагог-психолог совместно с администрацией школы, с классным руководителем и воспитателем решает информационно-справочную задачу: организует экскурсии, встречи с сотрудниками Института социальной реабилитации, преподавателями колледжей, ПТУ, знакомит с условиями поступления.

Вторая задача заключается в формировании эмоционально-волевой стабильности выпускников с нарушением слуха.

Формирование способности *самому определять цели своей жизни, пробуждению собственной активности* является третьей задачей исследования.

Эти задачи можно решить при условии осуществления морально-эмоциональной поддержки самоопределяющегося молодого человека с недостатками слуха. Особое значение здесь имеет организация эмоционально-доверительного контакта с ребёнком, имеющим недостаточность слуховой функции, и развитие этого контакта (доброжелательность, конструктивность, оптимистическое настроение).

Именно субъект-субъектное взаимодействие определяет индивидуальное развитие детей и формирование личностных особенностей.

Нами (совместно с авторским коллективом учителей школы-интерната №37 I вида г.Новосибирска) была составлена *«Программа психолого-педагогического сопровождения глухих учащихся выпускного класса»(2000г.)*. Концептуальная основа программы – положение о социально-перцептивных особенностях личности (О. К. Агавелян, А. А. Бодалёв, и др.) как о ресурсе её эмоционально-волевого развития [1; 2].

Программа была реализована по следующим направлениям в контексте эмоционально-волевого развития: 1) преодоление повышенной тревожности учащихся в связи с предстоящими экзаменами; 2) стратегия разрешения конфликтов, возникающих у детей с нарушением слуха с родителями, учителями; 3) профессиональная ориентация.

Программа осуществлялась в три этапа, соответствующих этапам реализации психолого-педагогической коррекции эмоционально-волевого развития: I этап – диагностический (сентябрь-октябрь); II этап – коррекционно-развивающий (октябрь-март), III этап – итоговый, рефлексивный (апрель-май).

Для исследования особенностей эмоционально-волевой сферы учащихся на первом и последнем этапах применялся комплекс методик. На основании полученных результатов по цветовому тесту Люшера можно делать вывод о большем или меньшем эмоциональном благополучии человека, об особенностях поведения выпускника в раз-

личных жизненных ситуациях, об уровне эмоционально-волевого развития. Тестирование проводилось в октябре и апреле. Результаты первого обследования (повышенная тревожность) помогли построить программу помощи в развитии эмоционально-волевой сферы выпускников с нарушениями слуха. Цель такой работы – эмоционально-волевое развитие выпускников со слуховой депривацией, воспитание уверенности в себе; оптимизма, формирование временной перспективы будущего. Использовались психотерапевтические приёмы, техники консультативной психологии; психодраматические упражнения, направленные на преодоление трудностей, связанных с профессиональным самоопределением, неадекватной самооценкой, повышенной тревожностью; осуществлялась программа развития временной перспективы будущего профессионального самоопределения, целеполагания; проводились специальные игровые профконсультационные методики (игры: «Ассоциации», «Угадай профессию»). Все поддерживающие сурдопсихологические практики нацелены на эмоционально-волевое развитие детей с недостатками слуха.

В результате планомерного психолого-педагогического сопровождения выпускников с нарушенным слухом, как показала итоговая диагностика, наблюдается положительная динамика эмоционально-волевого развития. Ребятам была предложена анкета М. М. Нудельмана [7] содержащая следующие вопросы: 1. Какая профессия тебе нравится и почему? 2. О чём ты мечтаешь? 3. Кем хочешь стать? 4. Каким хочешь стать? 5. Где хочешь жить? Чем хочешь заниматься? Что иметь?

Мотив выбора профессии ориентирован на материальный стимул у 62,5 % обследованных («Мне нравится профессия столяра, строителя, потому что большая зарплата»); мотив заинтересованности – у 25 % опрошенных; мотив социальной значимости у 12,5 % («Хочу открыть платную школу, чтобы помогать глухим детям»). Результаты проективной методики коллажа Ландгартен показали сформированность личностной структуры у всех выпускников, у большинства (в ходе реализации программы) произошла эмоциональная стабилизация. Например, у одной ученицы в начале учебного года наблюдалась повышенная тревож-

ность, невротичность, отказ от общения со сверстниками, страх перед экзаменами, неуверенность в собственных силах, а в конце учебного года проявились вера в себя, желание контактировать, отсутствие страхов.

С возрастом, при целенаправленном психолого-педагогическом сопровождении, ресурсные возможности неслышащего ребенка расширяются, повышается уровень *творческой самоактуализации*. У ребенка при столкновении с реальностью неудача может снизить уровень притязаний, а это и есть стимул для усвоения знаний, умений, навыков, формирования способности конструктивного взаимодействия, раскрытия возможностей профессионального и личностного самоопределения. Этому способствовала система социально-психологических тренингов (началась работа ещё на третьем этапе) по программе организации «Street Kids International» (Канадской общественной организации) неформального образования и воспитания по профилактике основных видов отклоняющегося поведения (зависимого, агрессивного, делинквентного, суицидального). Система тренингов нацелена на формирование понимания мотива деятельности, умения принимать решение в ситуации выбора, справляться с эмоциональным напряжением, на приобретение навыков эмоционально-волевой регуляции, умения конструктивного взаимодействия, обретения эмоционально-волевой устойчивости.

Следует отметить, что эффективной для эмоционально-волевого развития также оказались *поддерживающие сурдопсихологические практики в контексте ассистивного сопровождения*, когда выпускник находится в специально организованных взрослых условиях (инновационный характер учебной деятельности, основанной на стремлении к синтезу знаний); *ситуация принятия на себя ответственности* (на уроках самоуправления, в походах, театрализованных постановках, организации и проведении праздников и т.д.), может творчески актуализировать свой потенциал, т.е. стать социально значимым для сверстников, педагогов, что поможет ему в дальнейшем более успешно социализироваться.

В разрешении личностных проблем выпускников помогали групповая и индивидуальные консультации, чтение и обсуждение психологической литературы, ежедневные

утренние психотерапевтические эмоциональные настрои, еженедельные тренинги, коррекционные занятия, развивающие эмоционально-волевою сферу неслышащих школьников (с использованием устной, тактильной, калькирующей жестовой речи, разговорного жестового языка), где ребята обучались элементам аутотренинга, саморегуляции, знакомились с антистрессовыми методиками, методами снятия тревожности и формирования саногенного мышления, с приёмами построения конструктивного общения. В завершении работы по программе была проведена итоговая встреча, ребятам были вручены книги В. Сатир «Как строить себя и свою семью», справочник для учащихся «Знакомьтесь: наши страхи и тревоги» О. Д. Шушуновой, О. И. Водолазкиной. Этими материалами школьники активно пользовались при подготовке к экзаменам для стабилизации эмоционально-волевой сферы. В конце учебного года проводились заключительные индивидуальные консультации – необходимый этап для развития рефлексии.

Открытие «я» – это главный этап юношеского возраста, который продолжается до 22 – 25 лет. Л. С. Выготский называл это *формированием интегративного самосознания*, считая его главным итогом переходного возраста, хронологические границы которого подвижны [3], поэтому психолого-педагогическое сопровождение, морально-эмоциональная поддержка самоопределяющегося молодого человека с нарушением слуха должны продолжаться и за пределами школы: в институте, в колледже, в ПТУ, на рабочем месте. Значение эмоционально-волевого развития для личностного и профессионального самоопределения огромно и зависит, как показал наш опыт, от общения неслышащего старшеклассника с референтным взрослым.

К этому выводу мы пришли, реализуя «Программу психолого-педагогического сопровождения глухих учащихся выпускного класса» в системе комплексной психолого-педагогической коррекции эмоционально-волевого развития школьников с нарушением слуха, представленной семью одновременно действующими и взаимосвязанными программами, входящими в сурдопсихологический комплекс (7 взаи-

мосвязанных программных компонентов реализующихся на разных возрастных этапах) «Психолого-педагогическая технология развития творческой самоактуализации глухих школьников в контексте ассистивного сопровождения» [10].

Представленные в статье психолого-педагогические условия сопровождения выпускников со слуховой депривацией основаны, прежде всего, на возникновении интереса, базирующего не только на непосредственном мотиве деятельности, но и, в первую очередь, на эмоционально-волевом компоненте, подвигающем детей с недостатками слуха познавать мир в учебно-воспитательном пространстве школы.

Таким образом, психолого-педагогическими условиями коррекции эмоционально-волевого развития выпускников с нарушением слуха являются:

1) эмоциональное взаимодействие понимающего взрослого и доверяющего ему ребёнка в условиях специально организованной деятельности;

2) применение творческих, инновационных методов обучения и психокоррекции в контексте *ассистивной технологии сопровождения*, реализующейся в комплексе взаимодействующих программ, способствующих эмоционально-волевому развитию школьников выпускного класса с нарушением слуха через *синтез знаний и творческую самоактуализацию*;

3) сотрудничество всех участников реабилитационного процесса; целенаправленного осуществления психокоррекции;

4) учёт возрастных, типологических и индивидуальных особенностей детей с недостатками слуха.

Следовательно, психолого-педагогические условия коррекции эмоционально-волевого развития определяют, во-первых, формирование временной перспективы будущего и профессионального самоопределения выпускника школы I вида, т.е. способность творчески прогнозировать свою жизнь в культурно-образовательном пространстве – важнейшее качество, включающее регуляторные механизмы, во-вторых, предполагают наличие степени эффективности общения ученика и педа-

гога (психолога), его значимости для неслышающего выпускника, прочность эмоциональной связи между сопровождающим и сопровождаемым, в-третьих, располагают к осуществлению ассистивного сопровождения, т.е. предоставляя немалую долю свободы ребёнку, сопровождающий выступает в роли ассистента только тогда, когда его помощь, действительно, необходима, в иное время выпускнику даётся право быть самостоятельным участником и организатором (при самоуправлении) творческого образовательно-воспитательного процесса, пребывая с сопровождающим педагогом в творческом партнёрском взаимодействии, обеспечивающим успешное эмоционально-волевое развитие выпускников школы I вида, являющееся залогом обретения в дальнейшем социальной ценности. .

Библиографический список

1. *Агавелян О. К.* Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития: монографическое исследование // Челябинск: Издатель Татьяна Лурье, 1999. – 356 с.
2. *Бодалёв А. А.* Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1982. – 200 с.
3. *Выготский Л. С.* Лекции по педологии. – Ижевск, 2001. – 304с.
4. *Гозова А. П.* Психология трудового обучения глухих. – М.: Педагогика, 1979. – 216 с.
5. *Кон И. С.* Психология ранней юности. – М., Просвещение, 1989. – 255 с.
6. *Лангмейер Й., Матейчек З.* Психическая депривация в детском возрасте. – Прага: Медицинское издательство «Авиценум», 1984. – 334 с.
7. *Нудельман М. М.* Отношение глухих школьников к профессиям // Психология глухих детей. – 2-е изд., стереотип. – М.: Советский спорт, 2006. – С.447–453.
8. *Пенин Г. Н.* Политехническое образование глухих школьников в процессе трудовой и профессиональной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1998. – 485 с.
9. *Петшиак В.* Особенности понимания глухими школьниками эмоциональных состояний человека: дисс. ... канд. пед. наук. – Москва, 1981. – 137с.
10. *Пискун О. Ю.* Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевого развития глухих школьников // Сибирский педагогический журнал: 2007. – №15 – С. 188–200.

УДК 13+16

Подзорова Светлана Владимировна

Кандидат философских наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Института детства Новосибирского государственного педагогического университета, svetlana.podzorova@yandex.ru, Новосибирск

Я. А. КОМЕНСКИЙ О ПОСТИЖЕНИИ МУДРОСТИ КАК ПЕРВИЧНОЙ ЗАДАЧЕ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. В статье представлено теоретико-методологическое видение Я. А. Коменского понятия «мудрость», которое может быть использовано для разработки вопроса содержания образования на любой ступени образования и как методологическое руководство к исполнению в профессиональной деятельности и личной жизни человека. Данное видение имеет свое начало в глубоком понимании человеческой природы в аспектах не только его мышления, но и поведения, которые неотделимы друг от друга. Постигание мудрости есть первичная задача человека, осуществляя которую он преобразует себя и мир в целом. Это возможно только при условии истинной направленности и разумного метода, который согласован с вещами и с человеческим умом и позволяет иметь представление о всех вещах.

Ключевые слова: мудрость, знание, метод, средство.

Podzorova Svetlana Vladimirovna

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methodology of Elementary Education of the Institute of the Childhood at Novosibirsk State Pedagogical University, svetlana.podzorova@yandex.ru, Novosibirsk

Y.A. KAMENSKY ABOUT WISDOM COMPREHENSION AS TO PRIMARY TASK OF THE PERSON

Abstract. The article presents theoretical-methodological vision of Kaminski concept of «wisdom», which can be used: 1) to develop the issue of the content of education at any levels of education; and as 2) a methodological guide for its execution (for professional activities and personal life of a person). This vision has its beginning in deep understanding of human nature in aspects of (mentality) thinking and behavior which are inseparable from each other. Comprehension of wisdom is a primary task of a person, while performing it a person transforms himself and the world as a whole. It becomes possible only with the help of true orientation and reasonable method which coordinates both with things, and with the human mind, allowing to have idea of all things.

Keywords: wisdom; knowledge; method; means.

В труде «Предвестник всеобщей мудрости» [2, с. 129–177] Я. А. Коменский поднимает проблему, которая остается актуальной до нынешнего дня, будет актуальна в будущем, т.к. является нерешенной, и вряд ли она будет решена в ближайшем будущем, а именно: состояние знания, методы (способы) познания и передачи знания. В основе обозначенного вопроса лежит понятие «мудрость» как полная, все в себе заключающая и во всех частях согласная с собой, что и позволяет иметь человеку единство сознания и

поведения. Если человек постигнет данное понятие, то сможет решить обозначенную проблему и преобразовать самого себя и мир в целом.

Так, Я. А. Коменский видит понятие «мудрость» как: 1) *умный свет души*, в котором и с помощью которого созерцаются основания вещей; ее модусы: природный свет – философия, свет божественного откровения – теология, свет совести – целомудрие; 2) *добродетель*, которой нужно учиться, т.к. никто без нее

не может жить хорошо и даже сносно; 3) *художница всего*, которая научит всему человека путем наук и искусств. Задача человека идти к всеобщему познанию вещей, к Пансофии, т.е. все изучить – явное, сокровенное, чтобы человеческий дух стал тем, чем должен быть: образом и подобием всемудрого Бога [Там же. С. 131–134]. Другими словами, названное можно выразить семью ступенями христианской мудрости [3, С. 56–60]. Итак, благодаря мудрости человек может видеть основания вещей (через природу, божественное откровение и совесть), познавать и создавать все (через науку, образование, человеческую деятельность) и учиться быть добродетельным.

Любая универсальная система имеет свое начало и конец. Для Я. А. Коменского началом и концом является Христос, поэтому в Нем он видит источник мудрости, свет истины. Он объясняет свое заключение следующим положением: Бог проявляет божественное милосердие, (1) открывая людям театры Своей премудрости, природы и Писания, (2) дает орудия для их созерцания и уловления света премудрости и (3) восполняет в Откровении Своим божественным чувством и разумом, недостатки человеческого ощущения и разума. Поэтому человек должен быть благодарен Богу за божественную милость в научных занятиях [Там же. С. 132].

Я. А. Коменский видит назначение мудрости для человека (1) в приобретении основных суждений о вещах, (2) в появлении новых открытий, (3) в достижении конечной цели жизни – вечного блаженства и (4) как средства для облегчения тоски о тщетности жизни. Таким образом, мудрость является основанием 1) для *разума и науки*, значит, изучаемые науки должны воспитывать умы учащихся (следует отметить, что Я.А. Коменский выделяет духовно-нравственную составляющую знания (божественный высокий дар), которое нужно человеку не для удовлетворения любопытства, забавы ума, или чтобы отличиться, выдвинуться, или для выгоды, достижения внешних благ, т.к. все это есть нелепость); 2) для *понимания своего пути* и всех своих дел, действий, поступков, значит, нужно готовить умы ко всему, что случится в жизни, как в действии, так и в претерпевании; 3) для *возможности становиться блаженными*, значит, нужно

детей подводить к Богу, источнику вечного блаженства, подталкивать к Его исканию, указывать пути Его нахождения и готовить на основе любви к теснейшему единению с Ним: иначе все бесполезно. Итак, мудрость является основанием (1) человеческого разума, науки, (2) понимания человеком жизненного пути и (3) его соединения с Богом. Таким образом, Я.А. Коменский определяет основные положения, на которых должно основываться образование.

Кроме того, Я.А. Коменский отмечает, что человек приобретает мудрость благодаря долгому опыту, а опыт требует продолжительного времени и разнообразия обстоятельств, т.е. мудрость обогащается разным опытом. Вместе с тем, изучение мудрости должно происходить без препятствий и терний, должно быть гладким, удобным, доступным для всех и быть настоящим наслаждением [Там же]. Следовательно, для этого необходимо обладать определенным методом. Таким образом, Я. А. Коменский ставит перед собой задачу найти метод, чтобы при помощи его можно было постепенно и с меньшим трудом осуществлять процесс человеческого познания.

Одновременно А.Я. Коменский выделил ряд недостатков, которые не позволяют выстроить образовательный процесс на основе мудрости.

Первая проблема связана с чрезмерной затратой времени на научные занятия. Это происходит от того, что человек стремится ко всяким мелочам, как в отношении вещей, так и в отношении слов, в чем проявляется небрежность в различении необходимого. Таким образом, нужно выделить необходимое для изучения.

Вторая проблема связана с трудностями в изучении наук. Так, преподносимое содержание не по силам ума учащихся, и, чтобы его освоить, нужно приложить много труда, зачастую бесполезного. Поэтому необходимо 1) осуществлять подготовку к усвоению изучаемого; 2) все, подлежащее для изучения, располагать в наглядном последовательном порядке, чтобы учащиеся могли уже на основании начала предусмотреть середину, конец; 3) все соединять, в достаточной степени, полезное с приятным; 4) чтобы метод был согласован и с вещами, и с человеческим умом, т.е. изучение вещей должно

идти посредством личного рассмотрения, а не при помощи рассказа о вещах, который содержит в себе неясности, следовательно, с трудом запечатлевается в умах, плохо удерживается в памяти и перепутывается. Таким образом, Я.А. Коменский говорит об искусстве гуманного отношения к учащимся и о разумности метода.

Третья проблема связана с существованием множества заблуждений относительно вещей, их чрезвычайная запутанность. Я.А. Коменский, отмечает, что только истина, которая трудна и глубоко скрыта, о вещах может преодолеть пробелы, колебания, противоречия и все ошибки. Это возможно, если составляющие истины соединятся воедино: (1) чувственное, (2) умственное и (3) божественно-откровенное. Другими словами, принципы познания, которые имеют тройственность: чувство, разум, божественное откровение должны быть доведены до консолидации, тогда будут сняты разногласия относительно вещей, значит, не будет бесконечного числа мнений. Поэтому надо искать христианскую философию (Пансофия – всеобщая мудрость, вся мудрость, всезнание, премудрость, познание всего, всеобщая наука), в которой все восходило бы к незыблемым принципам, незыблемой истине и было бы согласовано между собой при помощи постоянной гармонии. Три познавательных принципа должны быть положены в основу Пансофии. 1) Изучение вещей должно быть основано на основании самих вещей, и запечатленных в чувствах, а не на внешних о них свидетельствах [5, С. 109–111]. 2) Применение разума, действующего по определенным нормам, где не достаточно ощущений. 3) Использование помощи божественного откровения, где разум бессилён. Пансофию нужно изучать в трех отношениях... 1) к самим вещам, 2) к наукам и 3) для пользы всех христиан.

Кроме того, небрежность речи, непонятность терминов, не совсем верные, неподходящие, приблизительные формулировки, излишняя ее пышность запутывают и отстраняют учащегося от истины, а истина воспринимается в чистом виде без прикрас. Итак, три причины, приводящие к ошибкам в изучении наук – это (1) раздробленность в составе изучаемого, (2) различные его извращения и (3) различные промахи в выра-

жении истин.

Четвертая проблема связана с чуждостью образования тому, что происходит в обычной жизни, поэтому оно не применимо к жизни и недостаточно приспособлено к потребностям повседневной жизни.

Пятая проблема связана с недостаточной подчиненностью всего в стремлении к вечности, к Богу. Школа не приближает детей к Богу, а отвращает их от дел Божиих и самого Бога. Нетленное подменяется признаками вещей тленных, и получается, что человек сам по себе пробивается вперед, сам для себя становится целью, увлекаясь мирской суетой, и начинает терять мудрость и блуждать, как только отходит от Бога. Научные занятия должны вести к прямым и безошибочным путям, к конечной цели – к Богу, а не давать многообразные поводы к тому, чтобы уклоняться от Него. Поэтому Пансофия должна закладывать основы истинного познания и страха Божия, с непрерывным побуждением к богоисканию повсюду, с четким руководством к нахождению Бога и почитания найденного Бога, чтобы куда не обратился человек, всюду он видел, что ничто не бывает без Бога [2, 1340–146].

Кроме названных выше несовершенств, мешающих овладевать мудростью, Я.А. Коменский выделил содержание человеческой науки. Ее составляют три вещи: (1) *познание Бога*, (2) *познание природы*, (3) *познание искусства* (человеческой деятельности), в чем нужно добиваться совершенства (их верное познание). Я.А. Коменский поясняет, что знание истинно тогда, когда вещи познаются таковыми, каковы они есть в действительности (как они возникли). Так, всякая вещь создана сообразно своей идее, по определенному плану, благодаря которому она смогла стать тем, что она есть. Все (дела Божии, дела природы и дела искусства) совершается, осуществляется сообразно идеям. Человеческая деятельность заимствует идеи своих созданий от природы, природа – от Бога, Бог – от Самого Себя. Все причастно идеям божественного разума. Все вещи тождественны друг с другом по своему основанию и различаются между собой лишь формой. Так, в Боге они существуют как в своем архетипе (прообразе), в природе – как в своем экипе (отображении), в искусстве – как в своем антетипе (противообразе). Основание

всех вещей, как в их создании, так и в их познании, есть гармония [Там же. С. 157–160]. Из вышесказанного видно, что Я.А. Коменский является сторонником идей Платона, и развивает их в христианском направлении. Итак, Я.А. Коменский предлагает создавать всеобщее руководство для человеческого ума (совершенный пансофический метод), чтобы человек познавал непрерывный ряд ступеней вещей от их основания до самых их вершин. Для этого необходимо: 1) все толкования сравнить с действительностью, чтобы восполнить, устранить и исправить все пробелы, излишества и неправильности; 2) все перечислить по порядку, что когда-либо существовало и существует, чтобы ничего не ускользнуло от познания. Общие предписания должны быть реальными и практическими аксиомами, т.е. такими положениями, которые заслуживают доверия сами по себе, которые не надо доказывать, а надо только иллюстрировать примерами так, чтобы человеческий ум немедленно признал их за норму истины; 3) все частное сделать специальным расширением предшествующих ему общностей и не привносить ничего нового. Все сочинение должно быть кратким, ясным, последовательным изложением вещей, следовательно, безошибочно должно вытекать познание и действие; 4) полезное положение, которое нельзя довести до демонстрационной достоверности, его нужно отнести к числу вопросов, требующих обсуждения, или выстроить его проблемные положения для дальнейшего разрешения; 5) представление всех вещей осуществить при помощи трихотомии: единство, истина, добро. Итак, все подразделения, определения, правила, должны быть: 1) ясными, 2) неподлежащими сомнению в применении, 3) истинными. Этот способ поможет отличить необходимое от не необходимого, полезное от бесполезного, истинное от ложного [Там же. С. 152, 168–170]. Таким образом, Я.А. Коменский, являясь продолжателем традиций библейской педагогики, показал путь развития науки, образования, методологические основы построения содержания образования на любой ступени образования, имеющие антропоцентрическое, натуоцентрическое начало [4].

Достаточно трудно представить, что идею Я.А. Коменского (о всеобщем руководстве

для человеческого ума) можно реализовать в масштабе всего мира, т.к. зачастую человек, социальные группы реализуют свой индивидуальный уровень потребностей или социально-групповой. Но предложенные Я.А. Коменским методологические, методические пути может использовать учитель, преподаватель, организация в профессиональной деятельности. С подобным предложением, но только в рамках одной проблемы (сознание) в свое время обратился Д.И. Дубровский. Он предлагал существующие исследования разных наук представить (1) не просто в виде систематизированного обзора в смысле упорядоченного описания и оценки опубликованных работ, а (2) в виде систематизированного сопоставления, анализа полученных результатов, выяснения узких мест, перспективности предлагаемых гипотез, степени их подтверждения наличным экспериментальным материалом [1].

Итак, благодаря мудрости человек видит основания вещей (на основе природы, божественного откровения и совести), познает все (благодаря науке, образованию) и учится добродетели. Он имеет разум и науки для того, чтобы делать основные суждения о вещах и умножать новые открытия, понимать свой жизненный путь, и соединиться с Богом для надежного достижения конечной цели жизни – вечного блаженства. Человек познает Бога, природу, человеческую деятельность, чтобы в этом добиваться совершенства, благодаря разумному методу, который согласован и с вещами, и с человеческим умом, который позволяет иметь представление о всех вещах при помощи трихотомии (единство, истина, добро), где истина соединится воедино: (1) чувственное, (2) умственное и (3) божественно-откровенное. Человек, обладающий вершиной мудрости способен во всем смотреть, что *должно быть сделано, какими средствами, каким способом*. Работа Я.А. Коменского «Предвестник всеобщей мудрости» ценна в теоретико-методологическом отношении и актуальна не только для философии, но и в первую очередь для педагогической теории и практики. Его видение мудрости, отличается универсальным подходом, терминологической емкостью, несет в себе глубокое духовно-религиозное содержание и в тоже время является методологическим руководством к исполнению, позво-

ляющим не только выстраивать содержание образования на любой ступени образования, но и осознанно подходить к проблеме знания, познания, методов и построения педагогической деятельности преподавателя.

Библиографический список

1. Дубровский Д. И. Сознание как предмет нейрофизиологического исследования (эпистемологические и методологические вопросы) URL: http://intelros.rupdf/philosophiya_nauki/15/14/pdf (дата обращения: 22.07.2013)

2. Коменский Я. А. Сочинения. Предвестник

всеобщей мудрости. Пер. с чешск. и лат. / Ин-т философии. – М.: Наука, 1997. – 476 с.

3. Марчукова С. М. Идеи гуманизма в учении Я.А. Коменского // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2010. – № 4 – С. 56–60.

4. Намakanов Б. А., Расулов М. М. Антропологические аспекты и технологии современной педагогики // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 2 – С. 61–69.

5. Турчин Г. Д. Золотое правило дидактики Я.А. Коменского // Известия Саратовского университета. Новая Серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика – 2010. – Т.3. – № 4 – С. 109–111.

Пивченко Владимир Петрович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии гуманитарно-го и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета, vladimirpivchenko@yandex.ru, Новосибирск

Шадрина Евгения Владимировна

Преподаватель кафедры специальной педагогики и гуманитарных наук Института социальной реабилитации Новосибирского государственного технического университета, Evgenya77@gmail.com, Новосибирск

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ» В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Аннотация. В статье проанализированы взгляды теоретиков педагогической мысли на целостный образовательный процесс в школах. Интеграция представлений о сущности образовательного процесса позволила авторам дать определение «целостный подход в общем образовании». Установлено, что реализация целостного подхода в общем образовании предполагает решение проблемы интеграции принципов отбора и систематизации научных знаний по дисциплинам естественно-математического и гуманитарного циклов соответственно возрастным возможностям учащихся; соотношения теории и практики в учебно-воспитательном процессе; соотношения принципов обучения, воспитания и развития мыслительных способностей и креативного потенциала учащихся общеобразовательных учебных заведений.

Ключевые слова: история, педагогика, целостный подход в общем образовании.

Pivchenko Vladimir Petrovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Institute of History, Humanitarian and Social Education at the Novosibirsk State Pedagogical University, vladimirpivchenko@yandex.ru, Novosibirsk

Shadrina Evgenia Vladimirovna

Lecturer at the Department of special training and humanities of the Institute of social rehabilitation at the Novosibirsk State Technical University, Evgenya77@gmail.com, Novosibirsk

THE CONCEPT CONTENT «HOLISTIC APPROACH IN GENERAL EDUCATION» IN THE HISTORY OF PEDAGOGICAL THOUGHT

Abstract. The article analyses views of theorists of pedagogical thought on integral educational process at schools. Integrating views of theorists of pedagogical thought on essence of educational process allowed the authors to give a definition of the term “holistic approach in general education”. The article demonstrates that the realization of the holistic approach in general education proposing solution of the problem of integrating principles. Among them: selection and systematization of scientific knowledge of natural sciences and humanities according to age potentialities of secondary school students, correlation of theory and practice in educational process, correlation of learning and educational principles, forming and development of power of apprehension and creative potential of secondary school students.

Keywords: history, pedagogy, holistic approach in general education.

Для понимания педагогической категории «общее образование» как целостного явления имеются исторические предпосылки.

По мнению Я. А. Коменского, ориентация на формирование целостной системы научных знаний об окружающем мире – важная составляющая целостного подхода в образовании учащихся школ. Задача учителя, как

ключевой фигуры образовательного процесса школьников, заключалась в интеграции принципов отбора научных знаний соответственно возрастным особенностям учащихся и соотношения теоретических знаний основ наук и искусств с реальной жизнью, с развитием и воспитанием школьников в процессе обучения. Учитель, по Я. А. Ко-

менскому, знающий и применяющий в процессе обучения учащихся все разнообразие метода, сможет достичь результата – всесторонне образовать учащихся, то есть не только дать целостную систему научных знаний об окружающем мире, но и воспитать нравственные качества личности обучающихся.

Швейцарский педагог И. Г. Песталоцци, в отличие от Я. А. Коменского, понимал образование как процесс мыслительной деятельности самого учащегося. Целостный подход в образовании осуществляется путем обучения, направленного, в первую очередь, на активизацию и развитие мыслительных способностей учащихся школ. Такое обучение, согласно И. Г. Песталоцци, строится соответственно возрастным возможностям и индивидуальным особенностям детей в неразрывной связи с нравственным и трудовым воспитанием в процессе осуществления многообразной деятельности учащихся.

Основополагающие идеи И. Г. Песталоцци получили продолжение в теоретической деятельности немецкого педагога А. В. Дистервега. Этот ученый в своих педагогических сочинениях, так же, как Я. А. Коменский и И. Г. Песталоцци, отражает интегративный характер обучения, организация которого, по его мнению, должна воздействовать на учащегося целостно: не только развивать представления, понятия, мыслительные способности, но и способствовать воспитанию человеческих качеств.

Однако А. В. Дистервег, обозначая проблему реализации единства, целостности формального и материального в образовании учащихся, пошел дальше своих предшественников.

Подходы к исследованию проблемы целостного подхода в образовательном процессе разрабатывали и в отечественной педагогике во второй половине XIX века К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев и другие.

Особое внимание К. Д. Ушинский уделял задаче развития умственных способностей учащихся начальных школ, которая решалась в единстве с задачами постепенного приобретения теоретических знаний по дисциплинам естественно-математического и гуманитарного цикла; развития творческих способностей и воспитания нравственных качеств личности.

Формулу единства формального и материального образования этот ученый реализует в своих учебниках «Детский мир», а позднее – «Родное слово», предназначен-

ных для начальной школы.

П. Ф. Каптерев в «Дидактических очерках» обосновал образовательный процесс не только с внешней стороны, но и с внутренней. Анализ педагогических произведений П. Ф. Каптерева позволяет нам выделить компоненты, раскрывающие сущность целостного подхода в образовании учащихся школ. К ним относятся:

- отбор содержания общего образования с точки зрения единства формальной и материальной составляющей в обучении и воспитании учащихся;

- обеспечение взаимосвязи содержания дисциплин естественно-математического и гуманитарного цикла, а также дисциплин, необходимых для практического пользования соответственно возрастным и умственным особенностям учащихся;

- взаимосвязь содержания учебного материала уроков определенной области научного знания;

- соотношение развития, обучения и воспитания; личного и общественного на уроке;

- соотношение методов организации обучения и воспитания.

В 20-е – 30-е гг. XX века целевая установка на обеспечение всестороннего гармонического воспитания человека нового, социалистического общества нашла отражение в программно-методической документации тех лет и определила организацию учебно-воспитательного процесса школ.

Анализ теоретических исследований Н. К. Крупской, П. П. Блонского, М. М. Пистрака, Б. П. Есипова и других [6, с. 402-403] позволил нам выделить основные критерии, способствующие реализации целостного подхода в образовании учащихся школ. К ним относятся: отбор и систематизация научного материала дисциплин естественно-математического и гуманитарного циклов соответственно возрастным возможностям учащихся (единство науки и учебного предмета); соотношение теоретических знаний с практической деятельностью школьников (единство теории и практики); соотношение обучения с развитием мыслительных и творческих способностей учащихся (единство обучения и развития); соотношение обучения с воспитанием учащихся школ (единство обучения и воспитания).

Обозначенные теоретиками педагогической мысли вышеперечисленные принципы важно было не только учесть в отборе со-

держания образования и реализовать в узких рамках учебной работы в школе, но и за ее пределами в тесной связи с внешкольной воспитательной работой.

В конце 50-х гг. XX в. наметилась тенденция отечественных исследователей (М.А.Данилов и другие) углубления в отдельные стороны педагогического процесса.

В 70-е – 80-е гг. XX в. в научной литературе широко употребляются понятия «комплексный подход к учебно-воспитательному процессу», «целостный подход к учебно-воспитательному процессу», «комплексный подход к воспитанию», «целостный учебно-воспитательный (педагогический) процесс», исследование которого стало одним из приоритетных направлений многочисленных работ В.С. Ильина, Ю.К. Бабанского, В.В. Краевского, М.И. Кондакова, Ю.П. Сокольникова, Э.И. Монозонца, Н.К.Сергеева, В.А. Кулько, в которых учебно-воспитательный процесс рассматривается с различных сторон.

Наиболее широкое определение этой категории дано Ю. П. Сокольниковым. По его мнению, целостность образования – это вся совокупность процессов: и обучения, и воспитания, и развития. Вместе с тем из данного определения не вытекает степень взаимосвязи и направленности деятельности учителей школ и учащихся, семьи, производственных коллективов, общественности на то, чтобы учащиеся школ постепенно приобретали целостное общее образование.

Содержание понятий «целостный подход в педагогическом процессе», предложенных учеными в 1990-е годы и в настоящее время, не противоречит понятию этого многоаспектного педагогического феномена, освещенного в работах Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, А. В. Дистервега, К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, Н. К. Крупской, П. П. Блонского, М. М. Пистрака, В. С. Ильина, Ю. К. Бабанского и других.

В настоящее время превалирует тенденция исследования отдельных аспектов образовательного процесса.

Так, В. Ф.Бак, Р. Г.Баранцев, М. Н. Берулава акцентируют внимание на целостном (интегративном) подходе к содержанию учебных дисциплин.

В. В. Краевский выделяет процесс обучения как важную составляющую единого педагогического процесса.

В. П. Пивченко вслед за Т. А. Ромм, Л. И. Новиковой и другими исследователями

акцентирует внимание на целостном подходе к воспитанию школьников [2; 5].

Итак, целостный педагогический процесс в широком смысле включает множество целостных компонентов, взаимодействие которых направлено на всестороннее развитие личности учащихся школ и постепенное приобретение целостного образования. Вместе с тем следует констатировать, что большинство исследователей (начиная с 50-х годов XX века и по настоящее время) целостность педагогического процесса трактуют преимущественно в одном аспекте. На наш взгляд, в особую группу следует отнести исследования, посвященные целостному подходу в обучении, поскольку оно является основным путем получения систематического образования.

Целостное содержание образования как неотъемлемая часть процесса обучения, по мнению В. В. Краевского включает четыре основных структурных элемента: опыт познавательной деятельности, фиксируемой в форме ее результатов – системы научных знаний; опыта осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу; опыта творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоциональных отношений – в форме личностных ориентаций [1].

На наш взгляд, если говорить о формировании целостной разносторонне развитой личности, готовой к самостоятельному решению жизненных проблем, то в первую очередь необходимо решить проблему соотношения основных элементов целостности в разработке содержания общего образования.

Недостаточное решение проблем отбора и систематизации научных знаний соответственно возрастным возможностям учащихся, неверное соотношение теоретических знаний с практической деятельностью учащихся; теории с развитием мыслительных способностей и с воспитанием личностных качеств в проектировании содержания общего образования приведет к тому, что в учебно-воспитательном процессе будет реализовываться теоретизированный подход, определяющий репродуктивные методы организации обучения, что вызывает негативное отношение учащихся к школе. На наш взгляд, в таком педагогическом процессе разрушается целостность не только между основными компонентами содержания общего образования: знаниями, умениями, навы-

ками, опытом творческой деятельности и опытом осуществления эмоциональных отношений, но и распадается целостность на уровне взаимодействия между педагогами и учащимися, поскольку обучение, в большей степени, будет направлено на репродуктивное восприятие учебной информации, а не на развитие учащихся школ. Такой педагогический процесс не будет способствовать формированию целостности общего образования.

Полноценное развитие учащихся будет зависеть от того, насколько учителям школ удастся решить проблемы, лежащие в основе реализации целостного подхода в образовании школьников, и соотносить образовательную функцию с развивающей и воспитательной не только в узких рамках учебной работы на уроке, но и воспитательной работы вне учебной деятельности как в школе, при согласованной деятельности педагогического персонала и учащихся, так и за ее пределами. Речь идет в первую очередь об организациях дополнительного образования: секциях, клубах и т.д.

Итак, целостный подход в общем образовании представляет собой содержательный (Чему мы будем учить? Какие качества личности будем развивать и воспитывать в процессе обучения? Как соотносить обучение, развитие и воспитание, чтобы учащиеся постепенно приобретали целостное образование?) и операционно-деятельностный (Как будем соотносить формы и методы организации обучения, развития и воспитания в образовательном процессе?) компоненты. О целостности содержательного компонента мы можем говорить только в том случае, если в нем определены соотношения принципов отбора и систематизации научных знаний по дисциплинам естественно-математического и гуманитарного цикла с возрастными возможностями учащихся; теории с практической деятельностью школьников; обучения с развитием мыслительных и творческих способностей и обучения с воспитанием личности учащегося. Реализация всех вышеперечисленных принципов в единстве через операционно-деятельностный компонент путем сочетания форм и методов организации обучения и воспитания, активизирующих познавательные возможности и мыслительные способности школьников при согласованной деятельности всех субъектов позволит реализовать целостный подход в общем образовании.

Интегрируя взгляды ученых на сущность

образовательного процесса в школах, целесообразно сформулировать такое определение: целостный подход в общем образовании – это решение проблемы интеграции принципов науки и учебного предмета; теоретической и практической деятельности школьников; обучения, воспитания и развития мыслительных и творческих способностей, как в содержании общего образования, так и реализации их в учебном и воспитательном процессе учащихся путем комбинирования форм и методов организации обучения и воспитания, позволяющих активизировать познавательные возможности и мыслительные способности школьников.

Проблема соотношения и интеграции принципов целостности общего образования решается

- на уровне отбора и соотношения общеобразовательных учебных дисциплин;
- на уровне содержания каждой учебной общеобразовательной дисциплины;
- на уровне интеграции содержания определенной группы учебных дисциплин (речь идет разработке интегративных учебных курсов, таких как естествознание и обществознание);
- на уровне соотношения теоретической и практической; репродуктивной, мыслительной и творческой деятельности учащихся, как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Библиографический список

1. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. – С. 18–57.
2. Краевский В. В. Содержание образования – бег на месте // Педагогика. – 2000. – №7. – С. 6–7.
3. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения: дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 229 с.
4. Пивченко В. П. Педагогический коллектив в воспитательной системе А.С.Макаренко: исторический контекст и современный взгляд // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №1. – С. 200–205.
5. Ромм Т. А. Социальное воспитание – ресурс развития социальности в человеке // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2010. – Т. 16. – № 2. – С. 11–15.
6. Шадрин Е. В. Осмысление подхода к содержанию общего среднего образования в 30-е гг. XX в. // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А.Некрасова. – 2009. – том 15. – №3. – С.401–404.

Суботьялов Михаил Альбертович

Кандидат биологических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Новосибирского государственного педагогического университета, *subotyalov@yandex.ru*, Новосибирск

Сорокина Татьяна Сергеевна

Доктор медицинских наук, профессор, заведующая курсом истории медицины Российского университета дружбы народов, *tatiana.s.sorokina@gmail.com*, Москва

Дружинин Владимир Юрьевич

Ассистент кафедры нормальной физиологии Новосибирского государственного медицинского университета, *edenmoony@mail.ru*, Новосибирск

ВКЛАД СУШРУТЫ В СТАНОВЛЕНИЕ МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению литературного и медицинского наследия врача аюрведической медицинской традиции Сушруты. Цель данной работы – проанализировать вклад Сушруты в аюрведическую медицину и в медицинскую науку в целом, а также в профессиональное образование врача. В работе представлен обзор содержания трудов Сушруты.

Ключевые слова: история медицины, традиционная аюрведическая медицина, медицинские источники, санскрит, медицинское образование, Сушрута.

Subotyalov Mikhail Albertovich

Candidate of biological sciences, professor of anatomy, physiology and life safety FSBEI HPE «Novosibirsk State Pedagogical University», doctoral candidate of Faculty of Medicine of the Russian University of People's Friendship, *subotyalov@yandex.ru*, Novosibirsk

Sorokina Tatiana Sergeevna

Doctor of medical sciences, Professor, Head of the History of Medicine course, SBEI HPE «Russian University of People's Friendship», *tatiana.s.sorokina@gmail.com*, Moscow

Druzhinin Vladimir Yuryevich

Assistant of department of normal physiology SBEI HPE «Novosibirsk State Medical University», *edenmoony@mail.ru*, Novosibirsk

THE CONTRIBUTION OF SUSHRUTA IN THE DEVELOPMENT OF MEDICAL EDUCATION

Abstract. The article is devoted to the study of literary and medical heritage of Ayurvedic physician Sushruta. The purpose of this paper – to analyze the contribution of Sushruta in Ayurvedic medicine and medical science in general, and in the professional education of physicians. This paper presents an overview of the content of the works of Sushruta.

Keywords: history of medicine, traditional Ayurvedic medicine, medical sources, Sanskrit, health education, Sushruta.

Сушрута (Suśruta) – великий учёный Древней Индии, врач, энциклопедист, один из авторов древнего трактата традиционной аюрведической медицины «Сушрута-самхита» («Suśrutasaṁhitā»). Проживал на территории современной Индии, по всей вероятности, в VII–VI вв. до н.э. Его имя упоминается в «Махабхарате» («Mahābhārata») и в «Гаруда-пуране» («Gārudapurāna»). Принадлежал к одной из крупнейших медицинских школ в городе Бенаресе (Варанаси на северо-востоке Индии) и был учеником Диводасы, врача царя этой местности [9].

«Сушрута-самхита» – второй по значимости канон «Брихат-трайи» («Большой Трилогии») аюрведических канонов) после «Ча-

рака-самхиты» [4]. Он посвящён в основном оперативному лечению и считается самым древним и единственным из дошедших до нас завершённых трудов по практической хирургии. Позднее Нагарджуна (Nāgārjuna), известный индийский учёный, основатель одной из буддийских школ, живший во II–III вв. н.э., составил новое обобщенное изложение этого труда, которое и дошло до наших дней [6].

Деятельность Сушруты приходится на период развития системы Аюрведы, в который была окончательно сформулирована концепция индивидуального подхода к больному, известная как учение «тридоша» – о трех конституциональных группах характеристик организма: вата, питта и капха (vāta, pitta, kapha), основы которой были заложены ранее [2]. Высоко оценивая значение крови для хирурга, Сушрута пошёл еще дальше и определил кровь, как четвертую дошу. Существует представление о том, что доктрина «Тридоша» повлияла на развитие гуморальной теории в античном Средиземноморье [8].

Вклад Сушруты в различные области медицины признан многими историками хирургии, урологии, пластической хирургии, офтальмологии.

Особую известность он приобрел как выдающийся хирург древности. В «Сушрута-самхите» описано свыше 120 хирургических инструментов (прямые и кривые иглы, зонды, шелковые и льняные нити и пр.), более 650 лекарственных средств, включая 57 препаратов животного и 64 препарата минерального происхождения, рассказывается о 1120 болезнях, 700 лекарственных растениях (в том числе обезболивающих – белене и гашише); описаны 14 форм перевязок и более 300 операций: приемы в случаях трудных родов, поворот плода на головку и на ножку, кранео- и эмбриотомии, ампутации, лапаротомии, камнесечения, пластические операции (в частности, индийский способ ринопластики) [10]. В XIX в. подробное описание операции по восстановлению повреждённых ушей и носа из «Сушрута-самхиты» было переведено на немецкий язык [6]. Операция по пересадке трансплантатов на ножке положила начало развитию пластической хирургии, и сегодня пластические хирурги всего мира считают Сушруту отцом своего искусства.

Сушрута полагал, что значительная часть хирургических проблем может быть успешно разрешена при помощи кровопускания, однако при этом указывал двадцать вариантов неправильных кровопусканий и подчёркивал, что чрезмерная потеря крови неприемлема.

Больничные палаты и операционные комнаты предписывал окуривать, сжигая растение апамарга (лат. *Achyranthes aspera*) и др., которые, как показали современные исследования, действительно очищают воздух от бактерий. Указывал, что проказа, лихорадка, чахотка и конъюнктивит, будучи заразными, «передаются при тесной близости» (секс, прикосновение, дыхание одним воздухом, еда из одной тарелки, общая постель, общая одежда, украшения, умачения и т.п.). Утверждал, что всякое острое осложнение должно лечиться в первую очередь.

В его сочинениях сообщается о методах анатомирования трупа (методом мацерации), описаны 500 мышц, 300 костей, 107 сочленений, 700 кровеносных сосудов (полых) и другие органы тела. В одном из поэтических произведений утверждается: «Мадхава преуспел в изучении причин заболеваний, Вагбхата – в составлении афоризмов, Сушрута – в знании строения тела, а Чарака достиг больших высот в лечении внутренних болезней». По убеждению Сушруты, из всех хирургических инструментов важнейшими являются руки, так как без них все прочие инструменты теряют смысл [1]. Чтобы добиться искусной ловкости в руках, его ученики препарировали человеческие трупы, изучая строение тела, а также оттачивали мастерство в экстракции и рассечении, упражняясь на муляжах, дынях, мочевых пузырях животных, на коже, снятой с трупов, на трупах животных, на стеблях лотоса [10]. Понимая, что анатомирование тел умерших – необходимая часть хирургической практики, Сушрута отстаивал подобные методы, несмотря на неотвратимость навлечь на себя позор, поскольку в те времена прикосновение к мертвому телу считалось худшей разновидностью осквернения.

Большое внимание Сушрута уделял и обучению медицине. Одна из глав «Сушрута-самхиты» (1.2.1-10) посвящена критериям отбора будущих врачей [3], там же описывается обряд посвящения в изучение медицинской науки, а также дни и места,

разрешённые и запрещенные для обучающих занятий [7]. В другом месте «Сушрутасамхиты» (1.3.48-51, 53) указывается важность изучения как теории, так и практики медицины [1].

При «усталости от телесного труда» предлагал ежедневно выполнять упражнения: ходьбу, бег, прыжки, плавание, подводное плавание, стрельбу из лука, борьбу и фактически был одним из первых врачей, назначавших упражнения в качестве лечения с учетом возраста, силы, телосложения пациента, диеты, а также времени года и местности. В то же время он решительно выступал против чрезмерных упражнений, потому что они могут вызвать различные заболевания и расстройства (кровотечения, рвоту, кашель, лихорадку, астму, кахексию и чахотку). Это согласуется с современными представлениями о том, что чрезмерная нагрузка подавляет иммунную систему.

Причинами ожирения считал сидячий образ жизни, переизбыток, недостаток физических упражнений. Лечение состояло в назначении лекарств и физических упражнений.

Заболевание мадхумеха (соврем. диабет) Сушрута оценивал как болезнь мочевыделительной системы, и относил к неизлечимым состояниям. Различал два вида диабета: «вызываемый ... в сперме или яйцеклетке» (т.е. обусловленный наследственно) и потому неизлечимый, и обусловленный «нарушениями в питании». Его лечение включало диету и прогулки, занятия спортом (борьбой, верховой ездой). Особым средством лечения диабета считал растение мадху-винашины (лат. *Gymnema sylvestre*), называя его «убийцей» диабета.

Сушрута сообщает о 76 заболеваниях глаз, связанных с дисбалансом каждой доши в отдельности, выходом из равновесия всех трёх дош (конституциональных характеристик – *sarva-jā*), внешними причинами (*bāhya*) и болезнями крови (*rakta*), указывает причины, приводящие к глазным болезням; среди них – купание в воде, когда глаза

подвергаются влиянию сильного жара или яркого солнечного света; напряжение глаз, вызванное рассматриванием далеко расположенных или мелких предметов, нарушение режима сна (дневной сон при ночном бодрствовании) и т.д. [5]. Сушрута был одним из величайших врачей древности, внесших значительный вклад в развитие как практической, так и теоретической медицины.

Библиографический список

1. Суботьялов М. А., Дружинин В. Ю. Деонтологические требования к врачу в древней Индии (на примере аюрведической медицины) // Биоэтика. – 2012. – Т. 1. – № 9. – С. 15–17.
2. Суботьялов М. А., Дружинин В. Ю. Индивидуально-типологический (конституциональный) подход к организму и личности в аюрведической медицине // Традиционная медицина. – 2011. – № 3. – С. 60–63.
3. Суботьялов М. А., Дружинин В. Ю. Медицинское образование в традиционной аюрведической медицине // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 6. – С. 186–90.
4. Суботьялов М. А., Дружинин В. Ю. Письменные источники Аюрведы как основа медицинского образования // Философия образования. – № 2 (47), – 2013. – С. 224–229.
5. Суботьялов М. А., Дружинин В. Ю. Профилактика глазных болезней в аюрведической медицине // Традиционная медицина. – № 2 (29), 2012. – с. 58–61.
6. Суботьялов М. А., Сорокина Т. С., Дружинин В. Ю. Этапы развития аюрведической медицины // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 2013, – № 2. – С. 57–60.
7. An English translation of the Sushruta Samhita by Kaviraj Kunja Lal Bhishagratna. – Vol. 1. – Calcutta. – 1907. – 571 p.
8. Chakrabarty Chandra. An Interpretation of Ancient Hindu Medicine. General Books LLC, 2010. – 194 p.
9. Meulenbeld G. J. A History Of Indian Medicine. Volume 1. Text. Groningen: Egbert Forsten, 1999. – 699 p.
10. Ray P., Gupta H., Roy M. Suśruta Samhita (A Scientific Synopsis). Indian National Science Academy, New Delhi, 1993. – 459 p.

Ермолаев Михаил Сергеевич

Старший преподаватель кафедры юридических и социально-политических наук Института истории гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета, директор муниципального вечернего (сменного) общеобразовательного учреждения города Новосибирска «Вечерняя (сменная) общеобразовательная школа №24», mermo@bk.ru, Новосибирск

**ВЕЧЕРНЯЯ ШКОЛА КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
Г. НОВОСИБИРСКА**

Аннотация. Статья освещает актуальное положение вечерних школ в современной системе образования города Новосибирска в преддверии их реструктуризации. В статье кратко представлена история вечерних школ, охарактеризована специфика образовательного процесса и преподавательского состава. Проведена классификация контингента учащихся, дана его краткая характеристика.

Ключевые слова: вечерняя школа, образование взрослых, реструктуризация.

Ermolaev Mikhail Sergeevich

Lecturer department of Legal and Social and Political Sciences Institute of History, "Novosibirsk State Pedagogical University", director of evening school of the city of Novosibirsk «Evening High School №24», mermo@bk.ru, Novosibirsk

**EVENING HIGH SCHOOL AS ELEMENT OF AN EDUCATION SYSTRM
OF NOVOSIBIRSK**

Abstract. The article shows actual position of evening school in a modern education system of the city of Novosibirsk. The history of evening schools is briefly presented in article, specifics of educational process and teaching structure is characterized. Classification of the contingent of pupils is carried out, its short characteristic is given.

Keywords: Evening High School, education of adults, restructuring.

Вечерняя школа – это «темная лошадка» системы образования. Студенты педагогических вузов знают о ней только «понаслышке», представления коллег из общеобразовательных школ зачастую насыщены «педагогической мифологией». Сегодня вечерняя школа – по определению «плохая школа», так как ее контингент изначально формируется благодаря негативной селекции. Шлейф «дурной» репутации тянется и за образовательным учреждением, и за учениками, и за учителями. Но оправдано ли это негативное отношение?

С момента своего возникновения школы рабочей и крестьянской молодежи начали играть важную роль в ликвидации безграмотности, повышении образовательного уровня, политическом просвещении, воспитании граждан. Менялась социально-экономическая жизнь страны, совершенствовались

организационные модели вечерних школ (центры образования взрослых, центры образования молодежи, центры непрерывного образования), менялись их названия (школа рабочей молодежи, вечерняя (сменная) общеобразовательная школа, открытая (сменная) общеобразовательная школа), вечерняя школа оставалась доступной, а образование в ней бесплатным, что ясно свидетельствовало о ее важной функции в образовательной политике государства.

С 80-х годов XX века вечерняя школа начинает осваивать функцию адаптации и обучения несовершеннолетних, прервавших обучения в общеобразовательных школах не по объективным социально-экономическим обстоятельствам, а по причине трудновоспитуемости и слабой успеваемости. Учениками вечеров все чаще становились дети, допускающие пропуски учебных занятий,

с низкой учебной мотивацией, пробелами в знаниях, учащиеся, требующие повышенного педагогического внимания.

С 90-х годов XX века начинает стремительно меняться контингент учащихся. Увеличивается доля несовершеннолетних, уменьшается количество работающих совершеннолетних (получение среднего образования все реже коррелирует с ростом заработной платы).

На конец 2012/2013 учебного года распределение обучающихся вечерних (сменных) общеобразовательных школ г. Новосибирска по возрасту было следующим: детей в возрасте 15 лет – 427 человек, учащихся 16-17 лет – 942 человека, от 18 до 29 лет – 1097 человек, 30 лет и старше – 139 человек. Несовершеннолетних учащихся – 1369 (53% от общего количества), совершеннолетних – 1236 (47%) [1].

Вечерняя школа сегодня обучает:

- несовершеннолетних, корректирует их поведение;

- совершеннолетних учащихся, предоставляет возможность получить образование в удобной форме.

- На сегодняшний день в Новосибирске функционирует:

- 10 муниципальных бюджетных вечерних (сменных) общеобразовательных школ, в которых обучается 2605 человек;

- 2 вечерних отделения при средних общеобразовательных школах, в них обучается 208 человек;

- 5 муниципальных казенных вечерних (сменных) школ при исправительно-трудовых колониях (ИТУ), в которых находятся 1375 воспитанников.

Большая неоднородность ученического коллектива обуславливает главную специфику современных вечерних (сменных) общеобразовательных школ (далее – В(С)ОШ): контингент обучающихся разнороден по возрасту, подготовленности, социальной зрелости, профессиональной направленности и мотивации обучения.

Условно ученический коллектив возможно классифицировать:

Несовершеннолетние:

1. дети из семей, нуждающихся в экономической и психолого-педагогической помощи и поддержке;

2. дети с «ослабленным» контролем со

стороны родителей (законных представителей);

3. дети из семей с асоциальной направленностью;

4. дети со спецификой в развитии, не имеющие значимо выраженных клинико-патологических характеристик;

5. дети с проявляющие социальную и психолого-педагогической дезадаптацию;

6. педагогически запущенные дети;

7. дети избыточно-комфортного типа;

8. несовершеннолетние, осознанно перешедшие в В(С)ОШ для совмещения учебы с трудовой деятельностью (заочная форма обучения).

Следует обратить внимание, что значительная часть несовершеннолетних учащихся имеет сложный социальный, медицинский и психолого-педагогический статус. Требуют особого внимания такие проявления, как:

- различной степени выраженности эмоциональные расстройства, неврастенические реакции, неврозоподобные состояния;

- наличие страхов, тревожности;

- нарушенная самооценка, нарушение доверия к окружающим людям;

- социально отягощенная возрастная или биологическая специфика развития;

- низкие коммуникативные навыки;

- импульсивность, стремление привлечь внимание.

В сравнении с общеобразовательными школами, значительно больший процент несовершеннолетних учащихся имеет соматические заболевания, часто хронического характера. Эмоциональная возбудимость учащихся вызывает привычку к искусственному возбуждению, многие имеют опыт употребления алкоголя и психоактивных веществ, курят. Педагогический коллектив сталкивается с такими проблемами как искаженность мотивов поведения, ценностных ориентаций, пробелы в знаниях, несформированность учебных действий. Несовершеннолетние учащиеся нуждаются в помощи социального педагога, педагога-психолога.

Характерные психологические особенности и социальные характеристики свойственные несовершеннолетним учащимся несомненно создавали сложности в их ходе обучения в общеобразовательной школе.

Такие дети допускают пропуски учебных занятий без уважительной причины, плохо усваивают учебный материал. Конфликты с педагогами и одноклассниками, становятся самыми заметными признаками дезадаптации. Показательно, что учащиеся МБВ(С) ОУ В(С)ОШ № 24, № 39 самой частой причиной перевода считают «конфликт с учителем», «конфликт с классом».

В современной системе образования, ориентированной на результат (и прежде всего на результаты итоговой аттестации), общеобразовательные учреждения охотно пользуются возможностью перевода в вечернюю школу обучающихся с низкими показателями для улучшения результата ОУ.

Закрепленная в «Типовом положении о вечерних (сменных) образовательных учреждениях» [5] (и сохраняющая свою актуальность) возможность принимать учеников в течение всего учебного года в зависимости от представленных документов способствует оттоку учеников из дневных школ в вечерние в середине учебного года, в том числе из выпускных классов. Следует отметить, что вечерние школы готовы обучать «слабоуспевающих» учащихся, и такой экстренный перевод может оказаться правильным решением в деле исправления сложившейся ситуации. Негативная тенденция «отсева» успевающих из общеобразовательной школы сегодня профилируется вдумчивой работой членов комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, выносящих решение о переводе несовершеннолетнего в вечернюю школу.

Разнороден по составу и контингент совершеннолетних учащихся. Данную категорию, возможно, разделить на три группы, отличающихся уровнем учебной мотивации и подготовленностью к продолжению обучения:

- учащиеся, ставшие совершеннолетними и продолжающие обучение без перерыва;
- учащиеся, имеющие незначительный перерыв в обучении;
- учащиеся, имеющие значительный перерыв в обучении.

Несовершеннолетние, переведенные из общеобразовательных учреждений, вследствие длительной дезадаптации и конфликта, имеющие проблемы с успеваемостью не мотивированы на продолжение обучения, систематически пропускают уроки, имеют

низкий познавательный интерес.

Учащиеся, не достигшие 18 лет и переведенные в вечернюю школу, продолжают обучение не только в силу внешней мотивации (в силу долга, обязанности, давления других людей), но и в силу внутренних, зачастую позиционных мотивов [3]. Лишь немногие забирают документы и бросают обучение по достижению совершеннолетия. По мере взросления, накопления социального опыта, с появлением долгосрочного целеполагания доминирующей становится оценочная и социальная мотивация обучения [2].

Учебные планы вечерних школ в целом соответствуют государственным образовательным стандартам 2004 года [8], регламентируют сокращенное в часах и растянутое на три учебных года среднее (полное) образование. Частичное несоответствие при заочной форме обучения вызвано применением устаревшего (рассчитанного на обязательный минимум содержания среднего общего и основного общего образования [6; 7]) примерного учебного плана вечернего (сменного) общеобразовательного учреждения [4]. Основой для выхода из сложившейся ситуации служит право вечерним школам вносить коррективы в распределение часов на отдельные предметы в пределах общего количества учебного времени, отводимого на группу. Так, перечень предметов федерального компонента Примерного учебного плана заочной формы обучения не соответствует перечню предметов ФК ГОС обязательных для изучения. Для реализации федерального компонента в полном объеме используется компонент образовательного учреждения. Из-за нехватки учебного времени «География Новосибирской области», «История Сибири» не могут изучаться как отдельные предметы, содержание курсов интегрировано в предметы «География» и «История» соответственно.

Следует отметить, что реализация вечерними школами общего образовательного стандарта является отступлением от идеи образования взрослых. Совершеннолетние, профессионально определившиеся учащиеся не нуждаются в изучении «Технологии», «Искусства (ИЗО)», «Искусство (Музыка)» и «Физической культуры». Реализация ФГОС 2004 года в условиях нехватки учебного времени по отдельным предметам порождает

«сжатие» учебного материала, ускорение темпов изложения, увеличение объема самостоятельной работы учащихся. В обучении используются учебники общеобразовательной школы, не учитывающие специфику образовательного процесса.

Еще одним препятствием в реализации образовательного стандарта в полном объеме становится недостаточная материально-техническая база вечерних школ. Такие предметы как «Технология», «Физическая культура» реализуются либо благодаря сетевому взаимодействию образовательных организаций, либо путем организации проектной деятельности учащихся.

Обучение ведется по заочной и очной форме, многие вечерние школы предоставляют возможность получить образование экстерном. В 2012/2013 учебном году на заочной форме и экстернате обучалось 86% от всего контингента учащихся вечерних школ города Новосибирска, остальные 14% обучались по очной форме. Существует три важнейших отличия очной и заочной формы обучения в вечерней школе:

- количество часов аудиторной работы с учителем в учебном плане;
- заочная форма допускает непосещение занятий учащимися, при обязательном выполнении зачетных заданий последними;
- наполняемость классов.

Группы с заочной формой обучения открываются при наличии не менее 9 учащихся. Рациональное комплектование и сниженный норматив наполняемости классов положительно сказывается на качестве обучения разнородной группы учащихся, обеспечивая возможность проводить индивидуальную работу в рамках классно-урочной системы.

При численности менее 9 обучающихся освоение общеобразовательных программ осуществляется по индивидуальному плану. Количество учебных часов в неделю по индивидуальной форме обучения устанавливается из расчета одного академического часа на каждого обучающегося по все видам работ. В 2012/2013 учебном году по индивидуальному плану обучалось 52 человека, подавляющее большинство из них несовершеннолетние.

Учащимся вечерней школы предоставлено право выбора времени занятий, они

имеют возможность обучаться в две смены (дневная и вечерняя).

Традиционно в вечерних школах практикуется зачетная система оценивания. Итоговая оценка за учебный предмет выставляется по итогам 2–6 зачетов, регламентированных локальным актом организации и отраженных в рабочей программе учителя. При принятии зачетов учитываются оценки, полученные за самостоятельные, практические, лабораторные работы. Такая система создает условия для дифференцированного процесса обучения, необходимого при неоднородном составе класса. Однако, если в общеобразовательных учреждениях введение зачетов рассматривается как нововведение, то в вечерних школах идет поиск новых систем оценивания, положительно сказывающихся на уровне учебной мотивации и способных объективно оценивать уровень учебных достижений учащихся.

Разнородный ученический коллектив, переводы учащихся в вечернюю школу и возобновление обучения совершеннолетними лицами (после перерыва в обучении) в течение учебного года, мешают правильно оценить результаты деятельности педагогических коллективов вечерних школ. В состав класса на момент аттестации могут входить:

1. учащиеся, обучавшиеся весь учебный год и ранее;
2. обучающиеся, перешедшие из других общеобразовательных учреждений в течение учебного года;
3. ученики с перерывом в обучении, приступившие к занятиям в течение учебного года.

По результатам аттестации такого классного коллектива нельзя сделать объективные выводы об учительском коллективе школы, уровне его профессионализма, компетентности, взаимоотношений учителей и учеников и т.д.

Однако итоги государственной аттестации являются важными показателями деятельности образовательных организаций, и вечерние школы в этом рейтинге занимают нижние строчки. Всего по итогам государственной итоговой аттестации в 2013 году получили аттестаты 256 выпускников, что составляет 67,5 % от общего числа выпускников – 379 человек.

Несмотря на столь низкие показатели, не-

обходимо отметить педагогическое мастерство учителей вечерних школ, ежедневно работающих с трудными учениками и добивающихся успехов в их обучении и воспитании (к сожалению, эти результаты нивелируются на фоне общеобразовательных организаций). Высокий профессиональный уровень подтверждается результатами аттестации: в вечерних школах Новосибирска работает 174 педагога, из них 137 (79 %) аттестованы, в том числе 32 человека (18 % от общего количества) на высшую квалификационную категорию.

Слабой стороной кадрового обеспечения продолжает оставаться внутреннее и внешнее совмещение таких предметов как география, физика, психология, ОБЖ (внутренних совместителей – 27 человек (15,5%), внешних совместителей – 71 человек (41%)). Причины: незначительная недельная нагрузка по данным предметам в связи с резким сокращением контингента учащихся и связанная с этим низкая заработная плата, сменность учебных занятий, специфика УВП и контингента. Встречаются факты совмещения одним педагогом 4 предметов, с аттестацией только по основному роду деятельности.

На протяжении последних лет уникальную по своей сути систему общего вечернего образования явно недооценивают. Вечерние школы не упоминаются в нормативных документах, педагогическое сообщество не говорит о ее социальной значимости и возможности использования заложенного в ней потенциала. Накопившиеся с годами противоречия, достигли критической массы (Федеральный Закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» не предполагает существования данного типа образовательной организации). На протяжении 2012/2013 учебного года все чаще звучало мнение о необходимости реструктуризации сети вечерних школ Новосибирска. Воплотятся ли эти заявления в реформирование образования или в экономию бюджетных средств покажет время.

Возможны два пути реформирования сети вечерних школ:

1. Признание необходимости вечерних школ. Устранение пробельности нормативной базы. Официальная передача функций по работе с «трудными» подростками (необ-

ходимо признать факт существования такой категории детей). Дальнейшее совершенствование методов работы с совершеннолетними учащимися, развитие дистанционных технологий обучения.

2. Закрытие вечерних школ. Распределение функций и контингента учащихся по общеобразовательным организациям. Дети нуждающиеся в особом педагогическом воздействии будут переводиться на очно-заочную, заочную форму обучения (с минимальным количеством аудиторных часов) или семейное образование, самообразование (в соответствии с письмом министерства образования и науки РФ от 15 ноября 2013 г. № НТ-1139/08 «Об организации получения образования в семейной форме» [9] образовательное учреждение не несет ответственности за качество образования получаемое учащимся в семейной форме).

Библиографический список

1. *Зверев В. А., Зверева К. Е.* Школа, грамотность и книга в сибирской деревне конца XIX – начала XX века: современная историография вопроса // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №5. – С. 159–165.
2. *Лукиянова М. И., Калинина Н. В.* Психолого-педагогические показатели деятельности школы. – М.: Сфера, 2004. 208 с.
3. *Маленьких Н. А., Нургалеев В. С.* Познавательные мотивы субъекта как предмет психологического анализа // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 167-171.
4. Письмо Минобразования РФ от 14.01.1999 г. № 27/11-12 «О примерном учебном плане вечернего (сменного) общеобразовательного учреждения (заочная форма обучения)». [Электронный ресурс]. URL: <http://zakon.law7.ru/base73/part2/d73ru2212.htm> (дата обращения: 25.08.2013).
5. Постановление Правительства РФ от 3 ноября 1994 г. № 1237 (ред. От 19.03.2001 №196) «Об утверждении Типового положения о вечернем (сменном) общеобразовательном учреждении». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bestpravo.ru/federalnoje/xg-pravo/a3o.htm>. (дата обращения: 25.08.2013).
6. Приказ Минобразования РФ от 19.05.1998 г. № 1235 «Об утверждении обязательного минимума содержания начального общего образования». [Электронный ресурс]. URL: <http://lexed.ru/doc.php?id=2901> (дата обращения: 25.08.2013).
7. Приказ Минобразования РФ от 19.05.1998 г. № 1236 «Об утверждении временных требований к обязательному минимуму содержания основного общего образования». [Электронный

ресурс]. URL:<http://www.referent.ru/1/31361> (дата обращения: 25.08.2013).

8. Приказ Минобрнауки РФ от 05.03.2004 № 1089 «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования» (в редакции приказов Минобрнауки России от 03.06.2008 №164, от 31.08.2009 №320, от 19.10.2009 №427, с изменениями, внесенными приказами Минобрнауки России от 10.11.2011 №2643, от 24.01.2012

№39, от 31.01.2012 №69). [Электронный ресурс]. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=423105> (дата обращения: 25.08.2013).

9. Письмо Минобрнауки России от 15.11.2013 № НТ-1139/08 «Об организации получения образования в семейной форме». [Электронный ресурс]. URL: http://xn--273--84d1f.xn--p1ai/akty_minobrнауки_rossii/pismo-minobrнауки-rf-ot-15112013-no-it-113908 (дата обращения 30.12.2013).

*Шарапова Эльвина Анасовна**Аспирант Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, stf0804@mail.ru, Уфа***ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ ВНЕШКОЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОМ БАШКОРТОСТАНЕ***

Аннотация. В статье обосновывается положение о том, что внешкольное и дополнительное образование должно тесно взаимодействовать и сотрудничать со школьным образованием. Автором представлены теоретические основы становления и развития внешкольного и дополнительного образования в дореволюционном периоде, где наблюдался подъем гуманистической мысли, переоценивались нравственные ориентиры, осознавалось значение личности. Рассмотрены особенности внешкольного образования в Башкортостане в конце XIX – начале XX вв., показаны объективные факторы его развития. Проанализированы и обобщены концепции педагогов-ученых по проблеме внешкольного образования, в частности, по вопросу библиотечного дела, народных чтений, школ для взрослых, музеев и др.

Ключевые слова: внешкольное и дополнительное образование, дореволюционный период становления внешкольного и дополнительного образования.

*Sharapova Elvina Anasovna**The postgraduate student of the M. Akmullah Bashkir state pedagogical university, stf0804@mail.ru, Ufa***THEORETICAL BASES OF FORMATION OF OUT-OF-SCHOOL AND ADDITIONAL EDUCATION IN PRE-REVOLUTIONARY BASHKORTOSTAN****

Abstract. The article gives the substantiation attitude that out-of-school and additional education has to interact and cooperate with school education closely. The author presented theoretical bases of formation and development of out-of-school and additional education in the pre-revolutionary period where lifting of humanistic thought was observed, moral reference points were overestimated, the importance of the personality was realized. Features of out-of-school education in Bashkortostan at the end of XIX – the beginning of XX century are considered, objective factors of its development are shown. Concepts of teachers scientists on a problem of out-of-school education, in particular, concerning a library science, national readings, schools for adults, museums and another are analysed and generalized.

Keywords: out-of-school and additional education, pre-revolutionary period of formation of out-of-school and additional education.

Современная система дополнительного образования является таким же важным сектором образования, как и школьная. С 1992 года дополнительное образование включено Законом Российской Федерации «Об образовании» в государственную систему

образования. Сегодня дополнительное образование успешно функционирует и является сформированной системой. Задачей дополнительного образования является постоянное самосовершенствование людей, развитие их индивидуальных творческих

* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ РБ «Урал: история, экономика, культура» в рамках научно-исследовательского проекта «Развитие системы профессионального образования в регионах России в XX-XXI веках (на примере Республики Башкортостан), проект № 13-16-02006

** The work was accomplished due to the financial support provided by the grant of RSNF RB “Ural: History, Economy, Culture” in the framework of the research project «The Development of the System of Professional Education in Regions of Russia in XX-XXI centuries (on the example of the Republic of Bashkortostan, project № 13-16-02006.

способностей. В этой сфере уже накоплена большая теоретическая и практическая база, разработаны различные методики обучения и воспитания.

Существует большое количество учреждений дополнительного образования: музыкальные и художественные школы, школы искусств, дома детского творчества, станции юных техников, станции юных натуралистов, центры профессиональной ориентации, учреждения повышения квалификации. При такой разноплановости и вариативности дополнительного образования, на наш взгляд, отсутствует взаимосвязь и сотрудничество со школьной системой. Это главная причина препятствующей реализации принципа непрерывности образования. Для решения данной проблемы необходимо обратиться к опыту, накопленному в течение многих десятилетий.

Истоки внешкольного и дополнительного образования уходят в далекое прошлое, эта сфера возникла по инициативе интеллигенции и общественных организаций, которые занимались обучением и просвещением широких слоев населения различных национальностей и возраста [8]. Для взрослых организовывали воскресные школы, народные чтения, лекции, чтения журналов и газет. Для детей устраивали детские площадки, детские сады, приюты, где занимались их обучением, воспитанием и физическим развитием. Работа общественных организаций имела большое значение, благодаря их деятельности сокращалось количество безграмотных людей. Также они предоставляли школам и училищам книги, учебники, наглядные пособия и оборудование. Именно с этой культурно-просветительской деятельности началось развитие системы внешкольного и дополнительного образования [6].

В развитии и формировании внешкольного и дополнительного образования можно выделить три периода: дореволюционный, советский, современный. Дореволюционный период – время становления и формирования внешкольного и дополнительного образования. Он был обусловлен социально-экономическими, политическими и культурными изменениями, произошедшими внутри страны. В этот период происходило развитие органов самоуправления, пришло осознание необходимости образования всех слоев на-

селения, наблюдался подъем гуманистической мысли, переоценивались нравственные ориентиры, осознавалось значение личности. В культурно-просветительской деятельности среди населения, участвовали учителя, врачи, писатели, общественные и государственные деятели. Их практическая работа открыла ряд важных теоретических вопросов о применяемых формах, методах и содержании внешкольной работы. Труды известных педагогов В. П. Вахтерова, Б. Б. Веселовского, А. У. Зеленко, Е. Н. Медынского, В. И. Чарнолуского, С. Т. Шацкого и других являются основными источниками для осмысления процесса развития научной теории в области внешкольного образования.

Так, книга В. П. Вахтерова, вышедшая в 1896 году «Внешкольное образование народа», стала первой теоретической разработкой этой сферы. Главной идеей мыслителя было развитие свободной личности, которая сама могла организовать себя и не подчиняться своим страстям и прихотям.

В. И. Чарнолуский, в работе «Основные вопросы организации внешкольного образования в России» проанализировал содержание нормативных документов, инструкций, правил, привел перечень разнообразных форм внешкольной работы и дал их подробное описание. Он утверждал, что распространение знаний должно быть общественной обязанностью, большую роль в процессе становления и развития внешкольного образования играют общественные организации, органы самоуправления и частная инициатива. Автор считал, что внешкольное образование оказывает не только большое влияние школьному образованию, а в некоторых случаях берет на себе ее задачи в обучении населения.

Е. Н. Медынский, соглашаясь с В. И. Чарнолуским, говорил, что между школьным и внешкольным образованием существует прямая зависимость. Чем выше уровень образования в школе, тем выше потребность во внешкольном образовании, а чем богаче содержание и применение большого количества методов и форм работы во внешкольном учреждении, тем лучше должна быть организована школа. Е. Н. Медынский является признанным классиком внешкольного образования. Он в полной мере раскрыл суть этой сферы образования в дореволюци-

онной России, выделил принципы построения такого образования: общедоступность, систематичность, планомерность, принцип районной организации.

Исследователи В. П. Вахтеров, Е. Н. Мединский и В. И. Чарнолуцкий в своих работах охватили все аспекты внешкольного образования в России до революции. Они раскрыли значение, определили цели, задачи и виды внешкольного образования, описали основные методы и формы работы. Особое внимание уделялось таким компонентам внешкольного образования как народные библиотеки, школа для взрослых, народные чтения и др.

Следующие авторы, С.Т. Шацкий, А.У. Зеленко, рассматривали не только теоретическую часть вопроса, но и занимались практической стороной внешкольного образования. А.У. Зеленко совместно с С.Т. Шацким в 1906 г. основали общество «Сетлемент», а также летнюю детскую трудовую колонию в Московской области и первый в России клуб для детей. Идею создания подобных обществ А. У. Зеленко заимствовал у американского объединения сэттлмент, члены которого селились в бедных районах для образования местного населения. Видимо попытка создания такого объединения для России было непривычным и вскоре 1909 году, она была закрыта. К счастью это была первая, но не последняя попытка создания подобного общества, последующие десятилетия общества занимающиеся обучением и воспитанием детей были открыты по всей России. Они являлись сторонниками антропологического и гуманистического подхода и выступали против старых методов обучения и воспитания. Общественные деятели хотели создать благоприятные условия для развития у ребенка индивидуальных качеств, а также формировать у них чувство ответственности, самостоятельности, солидарности и коллективизма. Занятия, организованные в клубах, были разнообразны и ориентированы на объединение всех детей.

Существенный вклад в осмыслении истории дореволюционного образования внесли исследования Б. Б. Веселовского. Его работа «История земства» в 4-х томах представляет собой важный этап в изучении истории земского самоуправления. В первом томе автор анализирует проблемы народного образова-

ния (школьного и внешкольного), рассматривает огромное количество справочных материалов. В основном, в работе уделялось внимание центральной части России, данные по другим областям представлены значительно меньше и не раскрывают полной картины действительности по Уральскому региону.

Особую группу исследований образуют труды, затрагивающие внешкольное образование Уфимской губернии. Среди них работы И. А. Крапчатова, В. А. Невского, М. И. Обухова, Б. М. Эльцина. Труды носят характер инструкций и методических рекомендаций, статистических обзоров.

М. И. Обуховым на основе отчетов земств, приведено большое количество статистических сведений, необходимых для характеристики основных государственных учреждений внешкольного образования. Из значимых работ М. И. Обухова можно выделить статистические очерки «Занятия с подростками и взрослыми. Народные чтения 1914–1915 учебный год». В его трудах анализируется и оценивается деятельность Уфимского земства по организации народных чтений, школ для взрослых, библиотек и изб-читален.

Интерес представляют работы И. А. Крапчатова и В. А. Невского, которые отражали педагогические аспекты внешкольного образования. Их исследования имели ценное значение для Уфимской губернии, потому что И. А. Крапчатов и В. А. Невский занимались разработкой технологии, которая могла бы осуществить оптимальное усвоение знаний при проведении народных чтений и лекций. Эти виды внешкольного образования применялись давно и были весьма распространенными, а программы, методических рекомендаций не существовали.

В. А. Невский главную роль отводил плану, программе проведения народных чтений и лекций. Им разработаны методические рекомендации, в которую вошли перечень рекомендуемых книг для лектора, слушателя, программы отдельных лекций, оформления помещения, где проходят чтения и многое другое.

Инструктором по Народному Образованию в Уфимском уезде И. А. Крапчатовым, разрабатывались частные вопросы по библиотечному делу и народным чтениям. Он

считал, что в процессе образования и просвещения народа, главной целью является «борьба с невежеством и некультурностью народных масс» [7, с. 4], в этом, писал он, кроется большая опасность, так как невежественный народ не может управлять государством и нормально развиваться. В своей работе «Методы культурно-просветительной и агитационной работе в народе» автор дает рекомендации по проведению народных чтений и лекций, подробно описывает возможные методы работы. Он обращает внимание на преимущество тех или иных методов работы в зависимости от поставленной цели.

Вопросами устройства яслей-приютов и правильной организации их деятельности занимался Б. М. Эльцин. Он являлся санитарным врачом Санитарного Бюро Уфимского Губернского земства. Санитарные требования, предъявляемые к яслям-приютам, были минимальны, главная ориентация на простоту и экономичность. Эти требования, конечно, оправданы, так как здесь были в основном дети крестьян.

Исследователи Башкортостана также рассматривали отдельные вопросы внешкольного образования. Обобщающих работ, целенаправленно и системно рассматривающих историю развития внешкольного образования в дореволюционном периоде нет. К современным авторам, которые занимаются проблемой внешкольного образования этого периода, относятся Г. Б. Азаматова, Т. М. Аминов, Р. А. Гильмиянова и О. П. Королькова. В настоящее время исследователями более полно изучена история развития библиотек. Этой проблеме посвящена диссертация Р. А. Гильмияновой, в которой рассматривается вопрос об особенностях распространения книг на территории Башкортостана, становлении и развитии библиотек [5]. Исследование Р. А. Гильмияновой имеет большую историческую ценность, однако педагогическое значение библиотек, как основного центра внешкольного образования, не рассмотрено.

Заведующие библиотеками организовали народные чтения, лекции, выставки и другие культурно-просветительские мероприятия. «Библиотеки открывались в первую очередь в сельских районах, где они нередко являлись единственными очагами просвеще-

ния народных масс», отмечал Т. М. Аминов [2, с. 15]. В своей работе он определяет и раскрывает типы и этапы развития внешкольного образования дореволюционного периода.

Г. Б. Азаматова в рамках своей работы «Уфимское земство (1874-1917 гг.) социальный состав, бюджет, деятельность в области народного образования» рассматривает основные виды внешкольного образования, но этот вопрос не является основным предметом ее изучения. Внешкольное образование она рассматривала в рамках всего народного образования, которое включает в себя так же школьное, профессиональное и другие виды образования.

О. П. Королькова рассматривала отдельные вопросы, отражающие деятельность общественных организаций, например, работа секции детского сада Уфимского Общества Народных Университетов. Изданы статьи, посвященные вопросу образования взрослых и народных чтений в Уфимской губернии.

Таким образом, можно сказать, идеи исследователей дореволюционного периода не утратили своего значения и в настоящее время. Учеными проделана большая работа в теоретическом обосновании вопроса внешкольного образования в дореволюционном периоде, и собран широкий спектр историко-педагогического знания, накоплен колоссальный опыт по организации внешкольных учреждений. Тем не менее, эти труды не дают исчерпывающих ответов на многие вопросы. Анализ научной литературы и архивных источников позволил констатировать, что необходимо охарактеризовать и систематизировать особенности организации, сформулировать и обосновать ведущие тенденции развития внешкольного и дополнительного образования в Башкортостане. Необходимо уделить внимание не только вопросу библиотечного дела, но и другим видам внешкольного образования, такие как школы для взрослых, народные чтения, музеи, театры, кинематограф и мн. др.

Библиографический список

1. *Азаматова Г. Б.* Уфимское земство (1874-1917 гг.) социальный состав, бюджет, деятельность в области народного образования. – Уфа: Гилем, 2005. – 239 с.
2. *Аминов Т. М.* Место внешкольного образования в просвещении народов дореволюционного

Башкортостана / Материалы научно-практической конференции: «Просветительство в Башкортостане традиции, современность, перспективы». – Уфа: Общество «Знание» РБ, 2004. – 144 с.

3. *Аминов Т. М.* Новая концепция историко-педагогического исследования // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 11. – С. 445–450.

4. *Аминов Т. М.* Теоретические и методологические основы историко-педагогического исследования // Педагогический журнал Башкортостана. – 2007. – №2 (9). – С. 42–62.

5. *Гильмиянова Р. А.* История библиотек Башкортостана: XVIII век – 1917 год (По материалам Оренбургской и Уфимской губерний): авто-

реф. дис. канд. ист. наук. – Новосибирск: [б. и.], 2003. – 22 с.

6. *Дейч Б. А.* Внешкольная работа с детьми: переход от воспитательной к образовательно-воспитательной модели // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №6. – С. 229–223.

7. *Кранчатов И. А.* Методы культурно-просветительской и агитационной работы в народе. – Уфа: Издание Уфимского Губернского Агитационного Культурно-просветительского отдела при Ком. Член. Учред. Собр., 1918. – 70 с.

8. *Ромм Т. А.* Внешкольное образование в Сибири на рубеже XIX и XX вв. // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – №2. – С. 113–119.

УДК 316.6

Печин Юрий Васильевич

Кандидат психологических наук, доцент, Новосибирский государственный аграрный университет, pechin65@mail.ru, Новосибирск

ПРОЩЕНИЕ КАК ТЕРАПИЯ КУЛЬТУРНОЙ ТРАВМЫ

Аннотация. В статье рассматривается терапевтический потенциал прощения в отношении травмирующих исторических событий и деятелей, с именами которых связаны эти события. Теоретической основой возможности такого подхода являются исследования прощения в западной (прежде всего – в американской) психологии и психотерапии, продемонстрировавшие наличие терапевтического эффекта в виде улучшения в целом физического и психического здоровья, уменьшения чувства тревоги, снижения показателей депрессии и гнева, повышения чувства собственного достоинства. Применена концепция культурной травмы (Дж.Александр, П.Штомпка) к анализу российской истории, предложен путь исцеления травм исторического сознания через прощение своих «исторических отцов». Использованы данные исследований в рамках нового направления в психологии – макropsихологии (А.В.Юревич и другие), которые констатировали негативное психологическое состояние российского общества. Одним из факторов душевного нездоровья является внутренняя противоречивость и разорванность исторического сознания современных россиян. Примирение через прощение – вполне цивилизованный путь к обретению национального согласия и душевного мира.

Ключевые слова: культурная травма, историческая память, макropsихология, психологическое состояние общества, прощение, примирение, терапия.

Pechin Yuriy Vasilievich

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Novosibirsk State Agrarian University, pechin65@mail.ru, Novosibirsk

FORGIVENESS AS A CULTURAL TRAUMA THERAPY

Abstract. The article discusses the therapeutic potential of pardon in respect of traumatic historical events and figures, which are associated with the names of these events. The theoretical basis of the possibility of such approach is the study of Forgiveness in the west (first of all – in the U.S.) psychology and psychotherapy, demonstrated the presence of a therapeutic effect by improving the overall physical and mental health, reduce anxiety, reduction of the rates of depression and anger, improvement of self-esteem. The author applies the concept of cultural trauma (J.Alexander, P.Sztompka) to the analysis of Russian history and offers a way to heal traumas of historical consciousness through the forgiveness of their «historical fathers». Used data from studies in the framework of a new trend in psychology – makropsihology (A.V.Yurevich and others), who noted a negative psychological state of the Russian society. One of the factors of mental illness is an internal inconsistency and fragmentation of historical consciousness of modern Russians. Reconciliation through forgiveness – it is the civilized way to the attainment of national harmony and inner peace.

Key words: cultural trauma, historical memory, makropsihologiya, the psychological state of society, forgiveness, reconciliation, therapy.

Понятие культурной травмы совсем недавно вошло в круг интересов и в язык социологов [3] и социальных психологов [1]. Концепт «культурная травма» получил методологическую поддержку у известного американского социолога Джеффри Александера [5], развивающего собственное на-

правление – культурсоциологию (Cultural Sociology). Александр отстаивает позицию «культурной автономии», то есть самостоятельности и приоритета культуры по отношению к социальным явлениям.

Понятие травмы (от греческого trauma – рана) более известно в медицине («наруше-

ние целостности и функций тканей (органа) в результате внешнего воздействия») и психиатрии (где объектом деструктивных воздействий выступает личность и ее компоненты). Однако П. Штомпка логично предполагает, что «имеет смысл отнести этот термин и к социальной сфере – как деструктивное воздействие на социальное тело» [3, с.7]. Согласно Штомпке, культурная травма проявляется в трех сферах, или на трех уровнях бытия социума – биологическом, социальном и культурном. Ее главное и универсальное воздействие – «нарушение нормальности» функционирования этих сфер. Говоря о социально-психологических проявлениях культурной травмы, Т. П. Емельянова выделяет такие признаки, как высокая степень социальной фрустрированности отдельных групп населения; резкие изменения в социальной идентичности граждан; негативная окраска эмоциональных компонентов социальных представлений о конкретных социально-политических и исторических явлениях [1].

Петр Штомпка дает и «примерный список» социальных изменений, которые потенциально могут вызывать травматические события или ситуации, например, это революции, государственный переворот, уличные бунты, крах рынка, радикальная экономическая реформа, геноцид, массовые убийства, акты терроризма и насилия, убийство первого лица государства, открытие секретных архивов и правды о прошлом, ревизия героических традиций нации и др. [3]. Сопоставление этого перечня с событиями российской истории за прошедший XX век позволяет сделать вывод: у нас было почти всё, практически весь «комплект» травоопасных событий, поэтому будет вполне обоснованным утверждать, что российский народ пережил (и неоднократно) серьезные травмирующие социокультурные воздействия.

Ближайшие исторические события, явно нанесшие культурную травму народам Большой России – это распад СССР, радикальные реформы последних 20 с лишним лет, смена социально-экономического и политического строя. Фактические доказательства реальности этой травмы в виде конкретных неблагоприятных проявлений на разных уровнях жизни общества уже много лет поставляют исследователи самого разного профиля – философы, социологи, демографы, психологи. Яркий и самобытный пример такого рода

свидетельств – работы в рамках нового направления психологии – *макропсихологии*, предметом которой является психологическое состояние общества [4]. Напомним, что общая оценка состояния и динамики психологического состояния российского общества в период с 1990 по 2005 годы, данная авторами концепции, оказалась неудовлетворительной. В расчеты композитного индекса вошли 2 группы показателей – индекс психологической устойчивости общества (заболеваемость психическими расстройствами, смертность от заболеваний нервной системы и органов чувств, смертность от самоубийств) и индекс социально-психологического благополучия (устойчивость семьи, уровень социального сиротства, смертность от убийств). За указанные годы композитный индекс макропсихологического состояния общества в России снизился более чем на 60% (с 6,52 до 4,09 единиц), уступив в абсолютном измерении не только европейским странам, но близким по развитию Беларуси, Казахстану, Украине.

Авторы справедливо подчеркивают, что в интегральный композитный индекс не вошли и не могли войти многие другие показатели, поскольку «нельзя объять необъятное». В связи с этим мы можем предположить, что список этих показателей имеет открытый характер и при необходимости может быть дополнен в зависимости от задач конкретного исследования. Например, на наш взгляд важным, хотя и косвенным показателем, отвечающим за социально-психологическое благополучие общества, является *состояние исторической памяти народа*. Под исторической памятью мы будем понимать «обобщенный коллективный опыт социальной группы или общества в целом, который формируется в процессе развития представлений человека о мире, является актуальным для ныне живущего поколения и хранится при помощи системы средств массовой информации и особых социальных институтов, для актуализации и последующего использования накопленного исторического опыта» [2].

В XX веке российское общество дважды – после 1917 года и с конца 1980-х гг. – прошло через радикальную «переоценку ценностей», меняя отношение к прошлому с позитивного на негативное и обратно. Со-

ветские историки с идеологических позиций критиковали дореволюционную Россию, «архитекторы» и «прорабы» горбачевской перестройки, а позже и либералы ельцинской эпохи, с азартом разоблачали «кровавые преступления большевиков», нередко идеализируя досоветские времена. Пережив двойное отрицание своей истории, переходящее порой в откровенное глумление над историческими отцами, россияне вступили в XXI век с искаженным, травмированным историческим самосознанием и с болезненными разрывами самоидентичности. Продолжающиеся дискуссии в академической среде и в СМИ по «проклятым вопросам» нашей истории, содержание школьных и вузовских учебников, публицистика – все свидетельствует о том, что проблема не решена, что тенденция очернения российской истории не преодолена, как не преодолена и установка перманентно каяться за нашу «неправильную» историю. Так, например, В. Мединский в серии своих книг по разоблачению исторических мифов о России подчеркивает, что бесконечные разговоры (подогреваемые уже не один век иностранцами) как в среде обывателей, так и среди некоторых специалистов об «исконном русском пьянстве», о «русской жестокости», «воровстве», «лени», о «мазохистской любви к тиранам-правителям», в конечном итоге укореняются в самооценке народа, превращаются в нечто бесспорное, в некую «горькую правду» о самих себе. И эта «правда» действует угнетающе, рождает негативные аффекты в отношении прошлого, снижает самооценку в настоящем и блокирует позитивную установку на будущее. Ситуация усугубляется на макрополитическом уровне: на ослабленную за последние два десятилетия Россию осуществляется беспрецедентное давление как со стороны Запада, так и изнутри некоторыми политическими силами с целью добиться публичного «покаяния» и признания своих «исторических преступлений» (пока только за XX век, но список «преступлений» открыт). Например, именно на это была направлена резолюция 18-й сессии Парламентской Ассамблеи ОБСЕ «Воссоединение разделенной Европы», принятая 3 июля 2009 года в Вильнюсе. В ней однозначно уравнивался нацизм и советизм (сталинизм, коммунизм), констатировалось, что

СССР – преступное государство, осуществлявшее геноцид, военные преступления, преступления против человечности.

Итак, России и российским народам предписывают в качестве «терапии» (и одновременно как условие ее принятия в число «цивилизованных стран») публичное покаяние. В связи с этим возникает ряд вопросов. Во-первых, строго говоря, покаяние есть акт глубоко личный, индивидуальный (каются только за себя, за другого человека можно лишь молиться). Во-вторых, все почему-то забывают – и у нас в пылу самобичевания, и на Западе в угаре менторства – о другом выходе из непростых отношений со своей историей и примирении с прошлым, а именно – о *прощении* своей истории, точнее – *прощении своих исторических отцов*. Примирение через прощение – вполне «цивилизованный» путь к обретению национального согласия и душевного мира. В этом вопросе есть чему поучиться у наших западных коллег.

Исследования в рамках психологии прощения активно идут последние 25 лет в США, а также в таких странах, как Германия, Голландия, Великобритания, Франция, Канада, Тайвань, ЮАР, Италия, Южная Корея, Малайзия. По оценкам лидера этого направления, американского психолога Роберта Энрайта, сегодня в мире работают около 1000 исследователей по проблеме прощения. Одиночные работы стали появляться и в России (Д. А. Томильцева, А. С. Чукина).

Многочисленные исследования прощения показывают, что и дарование прощения другим, и получение прощения от других имеют заметный, фиксируемый в статистически значимых показателях, терапевтический эффект: улучшается в целом физическое и психическое здоровье [8], уменьшается чувство тревоги, снижаются показатели депрессии и гнева, повышается чувство собственного достоинства, позитивного отношения к людям и многое другое [10; 6; 9; 11]. Отметим, что за относительно короткий период западные специалисты методично проработали самые разные сферы проявления и применения прощения в социальном взаимодействии и на самых разных выборках. Так, например, в одном из последних докладов на конференции в Риме (февраль 2011 г.) Роберт Энрайт презентовал результаты 9 исследований (1993 – 2011 гг.), проведенных под его руко-

водством, в частности, на выборке переживших инцест, раковых больных, наркоманов, клиентов с постабортным синдромом [7]. Весьма активно используются результаты психологических исследований прощения в миротворческой деятельности, в «горячих точках» планеты. В этом плане представляет интерес сборник «Прощение: избранные результаты исследований», вышедший в 2006 году под эгидой ООН и Американской Психологической Ассоциации (АРА) [8]. На страницах сборника Энрайт делится опытом внедрения программ обучения прощению в школах Северной Ирландии [8, р. 11–13], Фредерик Ласкин, руководитель Стэнфордского Проекта Прощения, описывает опыт групповой терапии для католиков и протестантов из Северной Ирландии [8, р.14–16], Дэниел Макинтош и коллеги представляют результаты исследования прощения среди американских студентов после 11 сентября 2001 г. [8, р. 17–19], австралийка Кэтрин Филпорт исследует феномен групповых и индивидуальных извинений на примере отношений австралийцев и японцев после Второй мировой войны [8, р. 28–30], Эрвин Стоб рассматривает опыт примирения после массового насилия в Руанде и других странах Африки [8, р.31-34]. Кроме этого, Энрайт и сотрудники его International Forgiveness Institute участвовали в урегулировании конфликта в Боснии и Сербии в 1990-х годах.

По сути, это примеры прагматического подхода к уже свершившимся событиям, поиск их нового истолкования, трансформации исторического факта из травматического события в «нормальное явление». Как верно определил Фредерик Ласкин, «простить – это значит отказаться от всякой надежды на лучшее прошлое».

Итак, факт позитивного влияния прощения на психологическое состояние индивида вполне доказан на материале клинических, лабораторных и полевых исследований, статистически обоснован на самых разных выборках испытуемых, результаты исследований с успехом применяются на практике. Какой же урок из этого может извлечь Россия? Нам представляется, что перед лицом прошлого, которого не отменить и не изменить, разумно было бы «отпустить обиду», проявить эмпатию, всмотреться внимательнее в лики исторических отцов наших, и с

любовью простить – насколько это возможно – их исторические грехи, точно так же, как мы, в конце концов, прощаем обиды своим близким и любимым.

Библиографический список

1. Емельянова Т. П. Культурная травма: социально-психологические аспекты / Т. П. Емельянова // Материалы итоговой научной конференции Института психологии РАН. – М.: Изд-во ИП РАН, 2008. – С. 61–69.
2. Тавокин Е. П., Табатадзе И. А. К вопросу об исторической памяти о Великой Отечественной войне // Социологические исследования. – 2010. – №5. – С.62–67.
3. Штомпка П. Социальное изменение как травма // Социологические исследования. – 2001. – № 1. – С. 6–17.
4. Юревич А. В., Ушаков Д. В. Макропсихология как новая область психологических исследований // Вопросы психологии. – 2007. – №4. – С. 3–15.
5. Alexander J., Eyerman R., Giesen B., Smelser N., Sztompka P. Cultural Trauma and Collective Identity / J. C. Alexander et al. – N.Y.: University of California Press, 2004. 314 pp.
6. Al-Mabuk R. H., Enright R. D., & Cardis P. A. Forgiveness Education with Parentally Love-deprived Late Adolescents // Journal of Moral Education. – 1995. – Vol.24(4). – pp. 427–444.
7. Enright R. D. Psychological Science of Forgiveness: Implications for Psychotherapy and Education. Presented at the Conference, Neuroscience and Moral Action: Neurological Conditions of Affectivity, Decisions, and Virtue. Pontificia Universita della Santa Croce. Rome, Italy. February 28, 2011 / R.D.Enright. [Электронный ресурс] URL: [www.couragerc.net/Courage_Home_Page/Santa%20Croce%20paper%20\(PDF\)%20February%202028,%202011.pdf](http://www.couragerc.net/Courage_Home_Page/Santa%20Croce%20paper%20(PDF)%20February%202028,%202011.pdf) (дата обращения: 14.07.2012).
8. Forgiveness: A Sampling of Research Results. American Psychological Association, 2006. Washington, DC: Office of International Affairs. Reprinted, 2008. – 254 p.
9. Freedman S. R., Enright R. D. Forgiveness as an Intervention Goal with Incest Survivors / S. R. Freedman, R.D. Enright // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1996. – №64. – pp. 983–992.
10. Hebl J. H., Enright R. D. Forgiveness as a Psychotherapeutic Goal with Elderly Females // Psychotherapy. – 1993. – Vol.30(4). – pp. 658p667.
11. Lin W.F., Mack D., Enright R.D., Krahn D., Baskin T.W. Effects of forgiveness therapy on anger, mood, and vulnerability to substance use among inpatient substance-dependent clients / W.F.Lin et al. // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 2004. – Vol.72(6). – pp. 1114–1121.

Собольников Валерий Васильевич

Доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, профессор кафедры ЮНЕСКО Новосибирского государственного университета, vsobolnikovis@gmail.com, Новосибирск

Собольникова Елена Валериевна

Кандидат медицинских наук, ассистент кафедры неврологии Новосибирского государственного медицинского университета, elenasobolnikova@gmail.com, Новосибирск

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ НЕОСОЗНАВАЕМОЙ ПСИХИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы психологии управления неосознаваемой психической активности студентов. Основной целью статьи является фрагментарное представление некоторых результатов исследований по разработке методики. В центре внимания находятся вопросы оказания скрытого психологического воздействия на неосознаваемую сферу психики, формирования у студентов структуры мотивации, создание с помощью психологических средств оптимальных условий для развития когнитивных возможностей и повышения в целом познавательной активности. Определенное внимание уделено актуализации когнитивной мотивации студентов посредством скрытых суггестивных воздействий и психологических средств модерации.

Ключевые слова: неосознаваемая психическая активность, суггестивное воздействие, модерация, сознание, когнитивная мотивация.

Sobolnikov Valeriy Vasilyevich

Doctor of Psychological Sciences, the Professor, Professor of the Psychology of Personality and special psychology of Novosibirsk State Pedagogical University, UNESCO Professor of Novosibirsk State University, vsobolnikovis@gmail.com, Novosibirsk

Sobolnikova Elena Valeryevna

Candidate of medical sciences, Assistant Professor of Neurology of Novosibirsk State Medical University, elenasobolnikova@gmail.com, Novosibirsk

PROBLEMS OF PSYCHOLOGY UNCONSCIOUS MENTAL ACTIVITY OF STUDENTS

Abstract. The article deals with the problem of management psychology ethically confusing mental activity of students. The main purpose of the article is the fragmentary representation of some results of research on the development of methods. The focus is on providing a hidden psychological effect on the psyche, the unknown formation of students' motivation, creation of structures by using psychological means of optimal conditions for the development of cognitive capabilities and improve overall cognitive activity. A particular attention is paid to the mainstreaming of the cognitive motivation of students through the hidden psychological influences and the suggestive of moderation.

Keywords: unknown, psychic activity, inspires effects, moderation, consciousness, cognitive motivation.

Обучение студентов в вузе является принципиально новым в сравнении с предшествующим и одним из наиболее значимых этапов жизненного пути человека. Во время обучения неизмеримо возрастают информационные нагрузки, сопровождающиеся аритмичностью когнитивных про-

цессов, усиливаются явления гиподинамии, усложняется характер межличностных отношений, возникают проблемы, связанные с урбанизированным проживанием в общезжитии, оторванностью от своей семьи и т.д. Совокупность перечисленных и ряда иных факторов могут стать основой возникнове-

ния состояния хронической эмоциональной напряженности и проявления неосознаваемой психической активности, в том числе и негативной направленности. По этой причине актуализируется потребность управления неосознаваемой психической реальностью, что может способствовать становлению и раскрытию значительного потенциала в реализации задач в процессе научения студентов. Особенность научения в отличие от обучения проявляется в том, что студент не только направляет свою активность, используя при этом личный опыт, сформированные установки и др., но также определяет критерии ее эффективности. При этом возрастает значимость модерационной (приспособление, поддержка) функции педагога посредством применения системы, в том числе и психолого-педагогических средств и приемов научения. В рамках изложенного проблема управления неосознаваемой психической активностью студентов в процессе научения представляется важной.

Интерес к проблеме неосознаваемой психической активности и оценка ее роли в поведении человека объясняется, прежде всего, потребностью повышения эффективности познавательной деятельности студента. Известно, что достаточное количество информации усваивается и перерабатывается нервной системой явно без участия высших уровней в иерархии ее управляющих систем, то есть без ее осознания. В современных условиях в когнитивной психологии оформилась нарастающая тенденция синтетического, системного подхода к изучению этой проблемы. Последнее находит свое выражение в литературе, например, в некоторых особенностях научного творчества, в проявлениях так называемой интуиции, в автоматическом развертывании определенных форм восприятия и деятельности и т.д. Результаты такой психической активности, явно скрытой от сознания, предстают обычно в виде готовых, но неизвестно каким образом сформировавшихся ярких образов. При этом, современные когнитивные психологи дают различную оценку уровню сознательно контролируемых неосознаваемых процессов в научении. Так, в отдельных исследованиях достаточно четко просматривается мысль о необходимости усиления контроля сознания для достижения большей

эффективности научения (Jacoby, Lindsay, Toth, 1992; Dulany, 1984; Perruchet, Vinter и др.). В других – утверждение, что при приобретении навыков и исполнении когнитивных операций научение осуществляется, как правило, за рамками сознания (Lewicki, Hill, Czyzewska). Более того, утверждается, что любые попытки сознательного контроля негативным образом сказываются на эффективности научения (Berry, Broadbent; Maxwell и др.). В заключение можно утверждать, что многочисленные исследования когнитивных процессов на осознаваемом и неосознаваемом уровне пока не привели к созданию единой стройной теории. Вместе с тем, накоплен значительный эмпирический материал о неосознаваемом влиянии прошлого опыта на когнитивную деятельность человека, его мысли, установки и, следовательно, поведение. При этом в литературе не обнаруживается определения степени сознательного управления неосознаваемой психической активностью, что в известной мере лишает нас возможности выявить степень качества когнитивной деятельности студентов при научении.

Единственно эффективным подходом к решению данной проблемы может стать восприятие соотношения осознаваемого и неосознаваемого как явления более гибкого, динамичного, но не стабильного. Подтверждение тому обнаруживается в концептуальных разработках В.М. Аллахвердова [3], где сознание рассматривается как логический аппарат принятия решений, составления гипотез об окружающем мире и их проверке. По сути, сознание, по справедливому мнению А.Ю. Агафонова, представляет собой главную фундаментальную проблему психологии, в то время как наиболее интригующей тайной психологии сознания является феномен осознания [1]. В целом, такой подход не вступает в противоречие с положениями когнитивной психологии относительно того, что избыток сознательного контроля лежит в основе эффекта психической интерференции. Известно, что снижение данного эффекта может происходить по мере усложнения характера задачи. При этом переход неосознанно приобретенного (имплицитного) знания в осознанное (эксплицитное), описывается как инсайт (озарение); а сознательно контролируемое превращается в ав-

томатическое, на уровне формирования навыка. В контексте изложенного проводимые нами в течение ряда лет исследования [8] не противоречат, а более того, во многом подтверждают изложенное выше.

Согласно нашей гипотезе, базирующейся на общепринятом теоретическом тезисе о единстве осознаваемого и неосознаваемого в психике, практическая реализация управления неосознаваемой деятельностью студентов становится возможной в рамках реализации идей суггестопедии. Предполагалось сформировать у студентов с учетом внушаемости структуру мотивации и обеспечить тем самым оптимальные условия для развития когнитивных возможностей и повышения в целом их познавательной активности посредством оказания целенаправленного скрытого психологического воздействия на неосознаваемую сферу психики в процессе модерационного сопровождения. Мы исходили того, что с учетом сложности исследования мотивов и потребности получения достоверной информации (сознательное сокрытие, низкий уровень рефлексии, ориентация на экспектации педагога и т.д.) о мотивации испытуемых в целях исследования труднодоступных смысловых образований не только возможно, но и необходимо использование гипнотических технологий. Настоящее исследование опиралось на диалектическое понимание взаимосвязи осознаваемого и неосознаваемого в жизнедеятельности, наличии синергизма данных форм их психической активности.

В современной психологии человека выделяются различные виды бессознательных психических явлений. Так, в личном бессознательном находят свое проявление разнообразные произвольные реакции, действия, психические явления. Одна из групп таких явлений включает ошибочные действия в виде оговорок, описок, ошибок при слушании слов. В основе другой группы бессознательных явлений лежит произвольное забывание имен, обещаний, намерений, предметов, событий. Третья группа бессознательных явлений личностного характера относится к разряду представлений и связана с восприятием, памятью и воображением, проявляемых в сновидениях, грезах, мечтах. Данный вид бессознательных психических явлений представляет для нас в плане рас-

сматриваемой проблемы значительный интерес. В качестве основного метода был использован метод суггестивного воздействия, получивший определенное распространение [5]. Такого рода воздействие обеспечивает информационное «проникновение» в психику человека преодолевая такие «контрсуггестивные барьеры» как критическое мышление, этические принципы личности и другие. По этой причине, методика модерационного постгипнотического (суггестивного) внушения (далее по тексту – ММПВ) была построена на изъятии из гипнотических внушений императивных формул директивного плана, что в значительной степени расширило возможности выявления и последующего структурирования мотивации. Сущность данной методики состоит не столько в использовании самого гипноза, сколько в введении вербальных технологий в рамках стратегии побочного внушения. Данное обстоятельство способствовало снижению и, во многих случаях, снятию сознательного контроля испытуемого и повышению объективности контроля экспериментатора за их действием. Взаимоотношение со студентами протекало в ситуационном контексте процесса научения. Целью взаимоотношений было создание условий для трансформационных изменений и формирования должной структуры мотивации. Ключевым моментом модерации стали технологии формирования взаимоотношения сотрудничества, когда для воздействия использовались крайне гибкие методы убеждения (формирование доверия, согласия и др.) и внушения (прямого, косвенного, а в необходимых случаях невербального). При этом общей целью этого стало формирование у студентов ощущения безопасного межличностного общения. Длительность гипнотического наведения была обусловлена степенью внушаемости испытуемых. При этом учитывались ранее выявленные у данной категории стереотипы поведения. Единственно качественным итогом работы могла стать сформированность в результате внутренней трансформации у испытуемого внутреннего устойчивого ощущения в необходимости личностных изменений и адекватного поведения в последующем.

Структура проведения экспериментальных работ складывалась на основе технологий, выполненных рядом авторов

под руководством О.В. Овчинниковой [7], а также методики ПСР Г.Д. Пивина, гипноза А.К. Бакирова, нами модифицированных [4]. В результате структура экспериментальных работ по методике ММПВ включила ряд этапов. В частности, до гипноза использовалась методическая процедура по снятию и измерению параметров учебной деятельности, доступной для фиксации фоновых данных. На втором, внешне целенаправленном, но не в полной мере осознаваемом испытуемым поведении, с использованием побочных, косвенных внушений проводилась работа по актуализации исследуемых мотивов, определялись тенденции в изменении учебной деятельности и ее связи с реализацией определяемого мотива. На последнем, постгипнотическом этапе, осуществлялась процедура начального этапа эксперимента, параметры постгипнотической деятельности сравнивались с фоновыми данными, фиксировались изменения в показателях учебной деятельности.

Экспериментальные работы носили длящийся характер и проводились в течение 2003 – 2012 г.г. в ряде вузов г. Новосибирска (СибАГС, НГАУ, НГИ и др.). В качестве испытуемых всего было задействовано 126 студентов 1–2 курсов, изъявивших принять добровольное участие в проводимом эксперименте. Теоретический и экспериментальный анализ полученных данных показал эффективность ММПВ, с помощью которой можно создать необходимые условия для формирования мотивов, активизирующих когнитивную деятельность. Ранжирование студентами ценностей в соответствии с личностно-смысловой значимостью мотивов убеждает в этом. Так, 86–95% из числа высокогипнабельных испытуемых ценность связанную с процессом познания перенесли с четвертой и пятой позиции, зафиксированных на начальном этапе, на первую. Одновременно студенты, имеющие низкий уровень гипнабельности (3–5%), оставили на прежних (четвертом – пятом) уровнях, тогда как остальные определили ее на второй позиции. У студентов со средним уровнем гипнабельности был зафиксирован рост ценности познания с пятой–четвертой на первую–вторую позиции. Определенным общим итогом работы стала сформированность внутреннего ощущения у испытуемых

в необходимости изменения поведения в следующем.

Результаты экспериментальных работ в целом показали, что корректировка внушающего воздействия на студентов становится возможной на основе учета единства и взаимодействия осознаваемых и неосознаваемых психических процессов. Стимулирование продуктивного сотрудничества со студентами в значительной мере усиливается по мере использования психологических средств в процессе модерации. Специально подготовленные модераторы осуществляли работу со студентами, обеспечивая ее сопровождение по формированию устойчивой стратегии поведения основанной на познавательной мотивации. С целью упорядочения и усиления значимости данного процесса, преследовалась цель сформировать у студентов новую внутреннюю когнитивную «карту» (парадигму). В рамках последней в дальнейшем стало возможным «перемещение» студента в новой психической реальности. В сущности, карта программирует, контролирует восприятие, поведение, коммуникации, навыки, состояние и т.д., а в итоге не только мотивирует, но и обеспечивает организацию когнитивной деятельности студентов продуктивным образом. В сущности «запускается» механизм нервной системы, структурированный определенным образом, что позволяет на основе эмоций, ценностных ориентаций, опыта, навыков, коммуникаций и т.д. формировать при научении адекватное поведение. Можно говорить о реализации модели стратегии – «Проверка – Действие – Проверка – Выход», предложенной ранее когнитивным психологом Миллером [6]. Таким образом, складывается определенная система управления осознаваемых и неосознаваемых аспектов деятельности направленных на активизацию резервных возможностей психики обучаемых.

В заключении становится возможным сформулировать ряд наиболее важных выводов:

– разработанная экспериментальная методика управления неосознаваемой психической активностью студентов обнаруживает эффекты осознаваемого и неосознаваемого в процессе научения;

– подтверждено суггестивное влияние

как одного из проявлений неосознаваемого на характер формирования мотивации, а также сопутствующего воздействия педагога в процессе модеративного общения со студентами как активизирующего фактора;

– апробированы методические рекомендации по учету различной степени гипнабельности студентов при формировании значимой для научения мотивации;

– выявлена возможность значимого влияния на эффективность научения с помощью мотивов усиления когнитивной нагрузки посредством введения стимульного материала (имплицитное научение) или усложнения режима его чередования (эксплицитное научение).

Изложенные выше представления убеждают в важности полученных результатов исследования. Видимо, когнитивная мотивация, насыщенная глубоким смыслом, окрашенная переживаниями, в рамках взаимодействия осознаваемых и неосознаваемых психологических установок приобретает статус психологического факта. Будучи определенным образом переработанным сознанием, мотивация обретает значение детерминанты научения. В результате проведенных нами исследований гипотеза нашла свое подтверждение.

Авторы в предлагаемой статье постарались сконцентрировать имеющийся материал по управлению неосознанной психической деятельности студентов в сфере научения, высказать свои суждения по ряду вопросов, определенная часть которых остается спорной. Очевидно, что построе-

ние целостной системы управления неосознаваемой психической деятельности требует коллективных усилий. При этом не стоит забывать слова Г.Айзенка, что «на протяжении тысячелетий человечество пыталось управлять поведением людей, не прибегая к помощи научного подхода и лабораторных исследований, и потерпело явную неудачу. Возможно, и научно-лабораторный подход тоже не позволит справиться с этой задачей» [2].

Библиографический список

1. *Агафонов А. Ю.* Когнитивная психомеханика сознания. Изд-е 2-е, испр. и доп.-Самара: ИД «Бахрах-М», 2007. – С. 23–24.
2. *Айзенк Г.* Как измерить личность. – Пер. с англ. Белопольский А. – М.: Когито-Центр, 2000. – 283 с.
3. *Аллахвердов В. М.* Экспериментальная психология познания: когнитивная логика сознательного и бессознательного. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006. – 352 с.
4. *Бакиров А.* НЛП-технологии: Разговорный гипноз. – М.: Эсмо, 2013. – 246 с.
5. *Гримак Л. П.* Моделирование состояний человека в гипнозе. – М.: Наука, 1978. – 272 с.
6. *Миллер Дж., Галлантер Ю., Прибрам К.* Планы и структура поведения. – М.: Прогресс, 1965. – 237 с.
7. *Овчинникова О. В., Иткин Н. Г., Насиновская Е. Е. и др.* Опыт изучения мотивов с применением техники гипноза//Психологические исследования. – М.:1974. – Вып.6.-С.20– 33.
8. *Собольников В. В.* Информационной воздействие в современном мире: социально-психологический аспект: монография. – Новосибирск, МАН,1999. – 283 с.

Хазова Светлана Абдурахмановна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, psychology2012@mail.ru, Кострома

Останина Надежда Владимировна

Кандидат педагогических наук, педагог-психолог школ «Лукишкю» и «Атейтес», Вильнюс, nadezda-05@mail.ru, Литва

ВОЗРАСТНАЯ СПЕЦИФИКА СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: Статья посвящена проблеме изучения совладающего поведения подростков и его изменению в процессе возрастного развития. Показано, что одним из сильнейших школьных стрессоров является буллинг, которому в разной степени подвергаются более 50% школьников, вследствие чего около 80% из них не считают школу безопасной. В статье на основе эмпирических данных описываются основные стратегии совладания со школьными стрессорами младших (11-12 лет, 98 чел.) и старших (14-17 лет, 135 чел.) подростков. Отмечается, что подростки младших классов предпочитают использовать эмоционально-ориентированные стратегии, направленные на отвлечение, регуляцию эмоций. Старшие подростки используют целый спектр как условно продуктивных (решение проблемы, самоконтроль, положительная переоценка), так и непродуктивных (избегание решения проблемы) стратегий, что связано с активным формированием стиля совладающего поведения в этом возрасте. Независимо от возраста подростки редко принимают на себя ответственность за происходящее.

Ключевые слова: подростки, школьные стрессоры, буллинг, стратегии совладающего поведения.

Hazova Svetlana Abdurahmanovna

Candidate of Social psychology department, Kostroma State University, psychology2012@mail.ru, Kostroma

Ostanina Nadezhda Vladimirovna

Candidate of practical psychologist in schools «Lukiškių» and «Ateytes», Vilnius, nadezda-05@mail.ru, Lithuania

AGE SPECIFICS OF COPING BEHAVIOUR OF ADOLESCENTS

Abstract: Paper describes the basic coping strategies of younger (11-12 years, n=98) and senior adolescents (14-17 years, n=135) based on empirical study data. The conclusion is about the orientation of younger adolescents' coping to emotional state changes and senior adolescents' coping to use a wider range of strategies.

Keywords: adolescent, school stressors, bullying, coping strategies.

Проблема психологической безопасности школьной среды активно обсуждается не только в профессиональной психологической и педагогической литературе, но и в средствах массовой информации. К специфически школьным стрессорам, по исследованию многих авторов, относится страх перед тестированием, экзаменами, ситуациями проверки знаний, большое количество домашних заданий. Так, согласно данным

И. Зайффге-Кренке, 32% школьников отмечают высокую стрессогенность экзаменов и тестов, 41% – большую нагрузку, 18% – проблемы, связанные со сменой класса и школы [7]. Однако одна из наиболее актуальных проблем современной школы – это проблема насилия и агрессии среди сверстников, моббинга и буллинга, в том числе группового. По данным европейских психологов, примерно 16% девочек и 17,5% маль-

чиков во всех развитых странах мира 2-3 раза в месяц становятся жертвами буллинга. 7% девочек и 12% мальчиков сами являются инициаторами травли – буллерами [7; 8].

Мы рассматриваем буллинг как трудную школьную ситуацию, следствием которой является ухудшение психического и соматического здоровья детей. Подвергаясь буллингу длительное время, у детей проявляются адаптационные нарушения, посттравматические стрессовые расстройства. У части пострадавших от буллинга высок риск возникновения социально-опасных форм поведения: насильственного, суицидального, аддиктивного. Факторы, способствующие развитию буллинга в классе/школе, имеют преимущественно социальный характер. К ним относятся отсутствие контроля за поведением на переменах, позиция безразличия в отношении насилия со стороны сверстников, а также равнодушие как установка или бессилие совладать с фактами насилия в школе со стороны педагогов. Родители в такой ситуации оказываются бессильными защитить ребенка в силу латентности (скрытости) самого процесса, а также потому, что сами жертвы избегают признаваться взрослым в своей беде [3; 6].

Практически все школьники считают школьную травлю экстремально высоким стрессором [8]. По своей опасности и радиусу разрушительного воздействия на личность ребенка, а затем и в период взрослости, буллинг может быть приравнен к самым сильным стрессорам человеческой биографии, таким как утрата близких, нахождение на территории стихийного бедствия и т.п.

По данным Н. В. Останиной (2012), более 80% учеников в возрасте 12-14 лет не считают школу безопасной в отношении насилия со стороны одноклассников и старших учеников, 72% говорят о регулярном проявлении буллинга в своей школе [3]. Из ответов детей следует, что наиболее частой формой выступает вербальное насилие (насмешки, высмеивание, присвоение кличек, обзывания) – 54%; около 30% респондентов испытывали физическое насилие (шлепки, подзатыльники, нанесение ударов, избивание, порча и отнимание вещей и денег); около 30% испытывали изоляцию и пренебрежение (отказ от общения, от совместной деятельности, отказ сидеть за одной партой и

даже бойкот), примерно столько же – унижения и оскорбления перед лицом всего класса. Настораживающим является тот факт, что такие формы скрытой агрессии наиболее распространены среди девочек-подростков. Более половины детей (55%) признаются, что они редко делятся такими проблемами со взрослыми. Около 20% пятиклассников отметили, что сообщают взрослым о фактах насилия в классе. Подростки 6-7 классов оказались самыми скрытными: до 40% отметили, что они не сообщают взрослым о фактах травли, и 55% делятся информацией с взрослыми лишь иногда. Все это говорит о латентном характере данного вида школьной агрессии.

В связи с этим, актуальным становится вопрос о совладающем поведении подростков с трудными школьными ситуациями, в том числе с буллингом. Мы попытались проследить возрастную динамику совладающего поведения подростков, выделив две возрастные группы 11-12 лет и 15-17 лет.

Совладающее поведение младших подростков. Для изучения стратегий совладания со школьными стрессами в младшей возрастной группе нами использовался «Опросник копинг-стратегий школьного возраста» И. М. Никольской, Р. М. Грановской [2]. Выборку составили 98 учащихся 5-6 классов (11-12 лет) русских школ г. Вильнюса.

В результате исследования выяснилось, что школьники 5-х классов (рис. 1) чаще всего используют следующие стратегии (в порядке уменьшения частоты использования): «Стараюсь расслабиться, оставаться спокойным», «Смотрю телевизор, слушаю музыку», «Стараюсь забыть», «Играю во что-нибудь», «Прошу прощения или говорю правду», «Мечтаю, представляю себе что-нибудь», «Обнимаю или прижимаю к себе кого-то близкого, любимую вещь (собаку, кошку и пр.)». Таким образом, они используют стратегии, ориентированные на отвлечение, подавление, вытеснение травмирующих переживаний, регулирование эмоционального состояния, а также исповедь («Прошу прощения или говорю правду»). Самыми редкими по использованию оказались стратегии: «Дразню кого-нибудь» (вербальная агрессия), «Схожу с ума», «Кусаю ногти или ломаю суставы пальцев», «Воплю и кричу» и др.

Мальчики восстанавливают силы и отвлекаются с помощью еды («Ем и пью»), а также стараются забыть, смотрят телевизор, слушают музыку, стараются расслабиться. Девочки чаще, чем мальчики, используют стратегии, ориентированные на телесный контакт («Обнимаю или прижимаю к себе кого-то близкого, любимую вещь (собаку, кошку и пр.)»), эмоционально-ориентированные стратегии («Плачу и грущу»), стратегии отвлечения («Играю во что-нибудь»), а также когнитивные стратегии («Мечтаю, представляю себе что-нибудь»). Таким образом, девочки 5-х классов в отличие от мальчиков наряду с эмоциональными способами используют способы интеллектуального совладания (отвлечение, переключение мыслей на что-то другое, игнорирование неприятной ситуации).

Школьники 6-х классов (Рисунок 1) чаще всего используют стратегии: «Смотрю телевизор, слушаю музыку», «Стараюсь расслабиться, оставаться спокойным», «Стараюсь забыть», «Мечтаю, представляю себе что-нибудь». Снизился по сравнению в пятими классами рейтинг стратегий «Играю во что-нибудь», «Прошу прощения или говорю правду», «Обнимаю или прижимаю к себе

кого-то близкого, любимую вещь (собаку, кошку и пр. Кроме этого, в 6-х классах добавилась стратегия «Рисую, пишу или читаю что-нибудь», хотя в целом, преобладающие стратегии аналогичны в обеих возрастных группах. Перечень редко используемых стратегий, связанных с агрессией и ауто-агрессией, расширился за счет стратегий аффективного отреагирования («Борюсь или дерусь с кем-нибудь», «Бью, ломаю или швыряю вещи» «Плачу и грущу»).

В целом, у шестиклассников лидирующее положение занимает стратегии отвлечения, на втором месте по степени использования оказались стратегии подавления эмоций, вытеснения, расслабления и восстановления физических сил. По сравнению с пятиклассниками, у шестиклассников добавляется стратегия погружения в свой внутренний мир, что говорит о развитии рефлексивных способностей младших подростков.

Таким образом, подростки младших классов предпочитают использовать эмоционально-ориентированные стратегии, направленные на отвлечение, регуляцию эмоций. Половые различия проявляются в том, что мальчики предпочитают стратегии

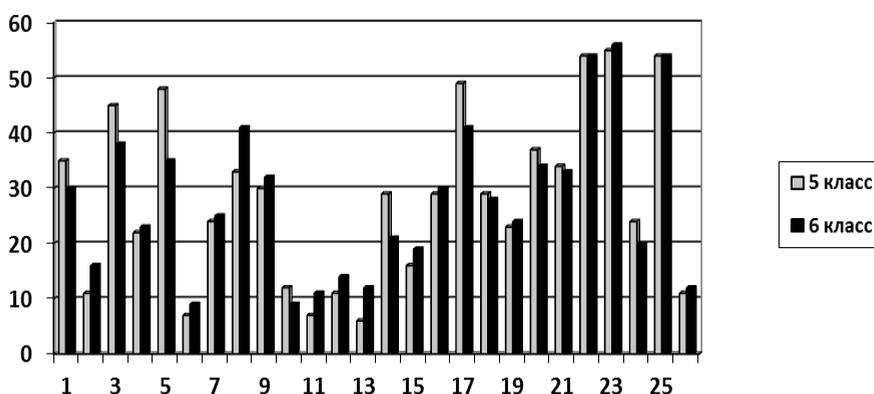


Рисунок 1. – Выраженность копинг-стратегий у учащихся 5 и 6 классов.

Примечание: Название стратегий:

1. Остаюсь сам по себе, один; 2. Кусаю ногти или ломаю суставы пальцев; 3. Обнимаю или прижимаю к себе кого-нибудь; 4. Плачу и грущу; 5. Мечтаю, представляю себе что-нибудь; 6. Делаю что-то подобное; 7. Гуляю вокруг дома или по улице; 8. Рисую, пишу или читаю что-нибудь; 9. Ем или пью; 10. Борюсь или дерусь с кем-нибудь; 11. Схожу с ума; 12. Бью, ломаю или швыряю вещи; 13. Дразню кого-нибудь; 14. Играю во что-нибудь; 15. Бегаю или хожу пешком; 16. Молюсь; 17. Прошу прощения или говорю правду; 18. Сплю; 19. Говорю сам с собой; 20. Говорю с кем-нибудь; 21. Думаю об этом; 22. Стараюсь забыть; 23. Стараюсь расслабиться, оставаться спокойным; 24. Гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде; 25. Смотрю телевизор, слушаю музыку; 26. Воплю и кричу.

вытеснения и отвлечения, в то время как девочки используют для регуляции состояния телесный контакт и когнитивные стратегии через отвлечение или переключение мыслей на что-то другое, игнорирование неприятной ситуации, что является значимой тенденцией и говорит о развитии возможности использовать когнитивные способности для совладания с трудными ситуациями.

Совладающее поведение старших подростков исследовалось с помощью Опросника способов совладания Р. Лазаруса (адаптация методики WCQ). Общее количество 135 человек в возрасте от 14 до 17 лет (8-11 классы. Одиннадцатый класс не является в Литве выпускным).

Опишем полученные результаты и проследим динамику изменения стратегий совладания от 8-го к 11-му классу (рис. 2 и табл.).

Если говорить о рейтинге стратегий, то очевидно, что наименее используемой (8 место) во всех возрастных группах является стратегия «Принятие ответственности» (статистически достоверные различия отсутствуют), при этом самый низкий результат демонстрируют учащиеся одиннадцатых классов. Непопулярной является и стратегия «Конфронтация» (6-7 место), предполагающая враждебность, агрессивные усилия и действия по преодолению ситуации. Не обнаружено значимых различий по выбору стратегий «Поиск социальной поддержки» и «Самоконтроль». Лучше (на уровне тенденции) контролируют свое эмоциональное состояние и действия учащиеся восьмых и десятых классов, хотя во всех группах эта стратегия входит в тройку наи-

более популярных. К социальной поддержке чаще обращаются учащиеся одиннадцатых классов, при этом примечательно, что показатели по стратегии «Поиск социальной поддержки» (5-6 место) возрастают от восьмого к одиннадцатому классу, что, вероятно, связано не только с необходимостью опоры на ресурсы социальных отношений, но и с возрастающим умением получать поддержку от других людей.

Наиболее значительными являются различия по стратегии «Положительная переоценка» ($N=14,52$, $p=0,0023$): реже всего трактуют трудности с точки зрения позитивного опыта и положительного значения для собственной личности девятиклассники (рейтинг 4), чаще всего – учащиеся десятых классов (рейтинг 1), выраженность данной стратегии у восьми- и одиннадцатиклассников приблизительно одинаковая. Стратегия «Планирование решения проблемы» ($N=18,86$, $p=0,003$) наиболее типична для восьмиклассников (рейтинг 1) и десятиклассников (рейтинг 3), несколько реже выбирают проблемно-фокусированные усилия учащиеся 11 класса (рейтинг 4), и реже всего – девятиклассники (рейтинг 6).

Одиннадцатиклассники значимо отличаются от более младших подростков по выбору стратегии «Дистанцирование» ($N=18,86$, $p=0,003$), 7 место в рейтинге по сравнению, например, с девятиклассниками (3 место), то есть когнитивные усилия для мысленного отделения от ситуации и уменьшения ее значимости используются ими реже.

Наиболее высокие значения по стратегии «Бегство-избегание», т.е. мысленное стрем-

Таблица – Рейтинг стратегий совладающего поведения у учащихся 8-11 классов

Стратегия	8 класс (n=19)		9 класс (n=21)		10 класс (n=50)		11 класс (n=45)	
	Среднее	Рейтинг	Среднее	Рейтинг	Среднее	Рейтинг	Среднее	Рейтинг
Конфронтация	8,9	7	8,0	7	9,2	7	9,8	6
Поиск социальной поддержки	9,0	6	9,3	5	9,3	6	10,0	5
Планирование решения проблемы	12,9	1	8,2	6	11,9	3	11,4	4
С/контроль	12,3	2	11,2	2	12,6	2	11,7	2
Дистанцирование	9,0	5	9,5	3	9,6	5	7,64	7
Положит. переоценка	11,7	3	9,4	4	12,8	1	11,4	3
Принятие ответственности	7,1	8	7,1	8	7,0	8	7,2	8
Бегство -избегание	10,4	4	11,3	1	11,9	4	14,0	1

ление и поведенческие усилия, направленные к бегству или избеганию проблемы, наблюдаются у одиннадцатиклассников, что значительно отличает их от подростков 8-х, 9-х и 10-х классов ($N=11,90, p=0,0077$). Использование этой стратегии обусловлено недостаточностью развития субъектных копинг-ресурсов и навыков активного разрешения проблем. Адаптивный или неадаптивный ее характер зависит в значительной мере от конкретной стрессовой ситуации и состояния системы ресурсов личности [4].

Таким образом, представленные результаты позволяют описать некоторые тенденции динамики копинг-поведения у подростков 8-11 классов.

Во-первых, школьники 8-х – 11-х классов редко принимают на себя ответственность, признают свою роль в проблеме, перекладывая ответственность за ее решение на других людей, то есть не стремятся решать проблему самостоятельно. Слабо развито у подростков и дистанцирование от ситуации за счет когнитивных усилий, что особенно характерно для одиннадцатиклассников. К наименее используемым принадлежит конфронтативный копинг, проявляющийся в агрессивных действиях, что, в принципе, является положительной тенденцией.

Во-вторых, наиболее популярные стратегии изменяются с возрастом, так, у учащихся восьмых классов – это решение проблемы за счет ее анализа и соответствующих дей-

ствий, усилия по регуляции своего эмоционального состояния и переоценка смысла ситуации и ее значения для личности. Подростки из девятых классов чаще используют стратегии избегания решения проблемы, способы регуляции своего эмоционального состояния и предпринимают усилия по приданию ситуации положительного смысла с точки зрения роста личности. Школьники десятых и одиннадцатых классов ориентированы на положительную переоценку ситуации, контроль своего эмоционального состояния и действий, однако существенным различием между ними является предпочтение действий по решению проблемы в десятом классе и избегающих стратегий в одиннадцатом, что может являться показателем формирования дезадаптивного, псевдосовладающего поведения.

В-третьих, старшие подростки используют целый спектр стратегий, однако менее всего, независимо от возраста стремятся принимать на себя ответственность за происходящее. Характерным является наличие как условно продуктивных, так и непродуктивных стратегии. Так, при общей тенденции к использованию стратегий, ориентированных на решение проблемы, самоконтроль и положительную переоценку происходящего, придание ему позитивного смысла, уже в восьмом классе появляется стремление к избеганию решения проблемы, которое к одиннадцатому классу достигает максимума

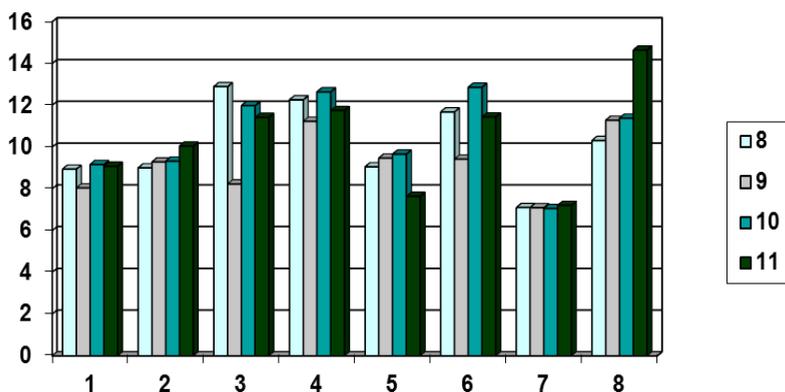


Рисунок 2. – Выраженность копинг-стратегий у подростков 8-11 классов.

Примечание: Название стратегий:

- 1. Конфронтация; 2. Поиск социальной поддержки; 3. Планирование решения проблемы;
- 4. Самоконтроль; 5. Дистанцирование; 6. Положительная переоценка; 7. Принятие ответственности;
- 8. Бегство-избегание.

и значительно превышает частоту использования других стратегий.

Выводы:

Поведение младших подростков характеризуется преобладанием эмоционально-ориентированных стратегий, направленных на отвлечение от проблемы, вытеснение неприятных эмоций, регуляцию своих эмоциональных состояний; появляется важная с точки зрения развития зрелого и эффективного совладающего поведения тенденция к использованию когнитивных способностей для изменения эмоционального состояния через отвлечение или переключение мыслей на что-то другое, игнорирование неприятной ситуации.

Старшие подростки используют более широкий репертуар копинг-стратегий, однако основу его составляют усилия по решению проблемы, саморегуляции и самоконтролю эмоциональных состояний и положительной переоценке ситуации с точки зрения ее позитивного значения для роста и развития личности. Негативной тенденцией является все возрастающее стремление избегать каких-либо усилий по решению проблемы, что находит наиболее значительное выражение у учащихся одиннадцатых классов.

Библиографический список

1. *Гаврилова Е. В.* Влияние образовательной среды на формирование индивидуально-психологических особенностей учащихся и школьной

мотивации // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 256–259.

2. *Никольская И. М., Грановская Р. М.* Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2000. – 507 с.

3. *Останина Н. В.* Буллинг как школьный стрессор // Ананьевские чтения – 2012. Психология образования в современном мире: материалы научной конференции, 16-18 октября, 2012 г. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2012. – С. 133–135.

4. *Останина Н. В.* Педагогическая поддержка поведения подростков по преодолению трудных школьных ситуаций: дисс...канд.пед. н. – Смоленск, 2009. – 169 с.

5. *Хазова С. А.* Совладающее поведение старшеклассников, воспитывающихся в школе-интернате // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2009. – Т.15. – №5 – С. 155–159.

6. *Хазова С. А.* Одаренный подросток как субъект межличностного взаимодействия // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия «Психология. Педагогика. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». – 2013. – Т.19 – №2. – С. 102–107.

7. *Seiffge-Krenke I.* Bewaeltigung von familiaeren und schulischen problemen / In: Stress und Stressbewaeltigung im Kindes- und Jugendalter / Hrsg. I. Seiffge-Krenke, A. Lohaus. – Goettingen, Hogrefe, 2007. – PP. 161–176.

8. *Sharp S.* How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal well being and educational progress of secondary aged students // Educational and Child Psychology. – 1995. – №12. – PP. 81–88.

УДК 316.346.3

Грасс Татьяна Петровна

Кандидат педагогических наук Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, доцент кафедры экономической теории и управления, tprgrass@mail.ru, Красноярск

Петрищев Владимир Иннокентьевич

Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, vpetrichchev@hotmail.com, Красноярск

Рыбакова Екатерина Владимировна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, rybakova355@mail.ru, Красноярск

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДПРИИМЧИВОСТИ И КУЛЬТУРЫ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА У ШКОЛЬНИКОВ-МИГРАНТОВ В ПРАКТИКЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И США *

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием предпринимчивости и культуры предпринимательства у учащихся-мигрантов в общеобразовательных школах ведущих англоязычных странах таких, как Великобритания и США [2]. Выявляются подходы к инновационному обучению школьников-мигрантов, способствующие формированию предпринимчивости и культуры предпринимательства. Анализируются предпринимательские программы, реализуемые в общеобразовательных школах для школьников-мигрантов в Великобритании и США, ориентированные на развитие интереса к предпринимательству и стратегию достижения успеха, повышение мотивации к участию в проектной деятельности, посредством развития уверенности в собственных силах.

Ключевые слова: школьник-мигрант, адаптация, предпринимчивость, культура предпринимательства, образовательная среда, школа.

Grass Tatiana Petrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor at Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, tprgrass@mail.ru, Krasnoyarsk

Petrishchev Vladimir Innokentievich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Foreign Languages Chair at Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, vperichtchev@hotmail.com, Krasnoyarsk.

Rybakova Ekaterina Vladimirovna

Senior teacher at the Chair of Foreign Languages at Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, rybakova355@mail.ru, Krasnoyarsk

INNOVATIVE APPROACH TO ENTERPRISING AND THE CULTURE OF ENTREPRENEURSHIP FORMATION FOR MIGRANT SCHOOL STUDENTS IN PRACTICE OF SECONDARY SCHOOLS IN GREAT BRITAIN AND THE USA **

* Статья подготовлена при финансовой поддержке авторов Российским гуманитарным научным фондом (РГНФ), проект № 11-06-00008

** The article is written due to the financial support of Russian Fund of Social Sciences (RGNF), project № 11-06-00008.

Abstract. The article describes issues connected with the formation of migrant school student enterprising and the culture of entrepreneurship in schools in Great Britain and the USA. Approaches to migrant school children innovative teaching capable to form enterprising and the culture of entrepreneurship are found out. Entrepreneurship programs implemented in secondary schools for migrant school children in Great Britain and the USA promoting interest to entrepreneurship to reach the success and to increase motivation to take part in project activities are analyzed.

Keywords: Migrant school student, adaptation, enterprising, the culture of entrepreneurship, educational environment, school.

В новом тысячелетии правительства Великобритании и США, видя растущую безработицу среди мигрантской молодежи, обращают вектор своего внимания на формирование предпринимчивости и культуры предпринимательства данной школьной молодежи, стимулируя ее к самозанятости. Эти экономически развитые англоязычные страны рассматривают формирование предпринимчивости и культуры предпринимательства как главную концепцию образования подрастающих поколений, ибо именно предпринимчивость граждан и их активная гражданская позиция являются залогом экономического процветания и социального благополучия населения этих стран, способствующей успешной социализации школьной молодежи в этих социумах [Подроб. об этом: 1]. В рамках данного направления бизнес-сообщества Великобритании и США взяли курс на более эффективное сотрудничество с общеобразовательными школами, поскольку подобное сотрудничество с коммерческими организациями может обеспечить подготовку мигрантской молодежи, обладать такими личностными качествами и компетенциями, которые отвечают современным требованиям, чтобы успешно адаптироваться к высоким темпам научно-технического и экономического развития этих стран.

Правительства англоязычных стран справедливо считают, что в XXI веке востребована совершенно новая модель обучения школьной молодежи, позволяющая готовить творческого, инициативного молодого человека, способного эффективно решать проблемы своего трудоустройства, создавать собственный бизнес и принимать грамотные решения по экономическим вопросам. Реализация концептуальной модели подготовки подобного работника, осуществляется, с одной стороны, с помощью экономического блока, проходящего через все общеобразовательные и специальные дисциплины в

школе, а с другой – через организацию мини-предприятий с практическим участием в них школьной молодежи и внедрением новых инновационных педагогических технологий в учебный процесс и т. п.

Инновация означает новшество, новизну, изменение, применительно к педагогическому процессу по формированию предпринимчивости и культуры предпринимательства подрастающих поколений. Другими словами, инновационный подход означает внедрение инноваций во все компоненты педагогической системы: цели, содержание, методы, средства и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности педагога и учащихся, их методическое обеспечение. Каким же образом этот подход оказывает влияние на формирование предпринимчивости и культуры предпринимательства школьной молодежи?

Главным образом он основывается на развитии способности человека, воплощать идеи в действия и включает творческий подход, новаторство, способность идти на разумный риск, умение создавать проекты и руководить ими. По мнению, инициаторов этого подхода, овладение этими качествами поможет молодому человеку, как в бытовой, так и в социальной сфере, найти возможность в дальнейшем шанс для своего трудоустройства.

Инновационный подход к формированию предпринимчивости и культуры предпринимательства у школьников-мигрантов направлен на обеспечение целенаправленной экономической социализации посредством формирования мировоззрения, системы знаний, общих и специальных компетенций, связанных с предпринимательской деятельностью, ибо инновационная деятельность это неотъемлемая сущность всего процесса предпринимательства. Ученые придерживаются мнения, что предпринимчивость проявляют не только люди, открывшие свое

дело, но и любые профессионалы, достигающие успеха в выбранной сфере деятельности. Неслучайно предприимчивость стала объектом внимания междисциплинарных исследований, в современной научной литературе понятие «предприимчивость» рассматривается с точки зрения многих наук. Справедливости ради, следует признать, что понятие «предприимчивость» в педагогический лексикон вошло относительно недавно. Изучение предприимчивости как социального феномена важно для выявления закономерностей процесса восходящей мобильности личности, в какой бы области это ни происходило. Таким образом, развитие предприимчивости становится одним из важнейших направлений современного образования, цель которого – обеспечение развития личности и сообщение ей знаний и компетенций, которые будут способствовать успешному трудоустройству или самозанятости [5].

Первоначально предприимчивость рассматривалась как набор качеств личности. Организация «Make Your Mark» составила консолидированную таблицу качеств, связанных с предприимчивостью в виде следующей схемы (Рисунок) [11].

Как видно, формирование предприимчивости у школьников происходит через развитие качеств, таких как смелость, настойчивость, восприимчивость и креативность.

Создатели программы по развитию этих качеств подчеркивают, что все упомянутые качества являются частью общей программы школьного образования и одновременно развиваются с помощью всего спектра школьных предметов и различных форм внеурочной деятельности школьников.

Существуют другие образовательные программы, дополняющие список этих качеств своими многочисленными вариантами, доказывая тем самым, что широкий спектр характеристик, связанных с предприимчивостью, дает более полное представление об этом многогранном явлении.

Примерами таких вариантов могут служить «мини-предприятия» в Великобритании и «школьные компании» в США. Данные программы разрабатываются и реализуются самим школьным коллективом на средства, предоставленные школьным советом или бизнес-партнерами школы, а также с привлечением лицензированных программ независимых образовательных консорциумов, таких как «Достижения Молодежи» (Junior Achievement) в США и ее Британский вариант под названием «Предпринимательство для Молодежи» (Young Enterprise). В рамках этих программ школьники-мигранты могут организовывать реальное производство или создавать виртуальное предприятие на специальном сайте, моделирующем бизнес-среду, включающую в себя программное обе-



Рисунок – Качества, связанные с предприимчивостью.

спечения для открытия и функционирования фирмы в виртуальной среде. В этом случае виртуальные предприятия служат площадкой-тренажером для учащихся-мигрантов по отработке навыков и технологий открытия и управления компанией. Естественно, что для создания школьного предприятия (компании) требуются специальные знания, умения и компетенций. Для этого проводятся семинары или мастер-классы с практико-ориентированным подходом, ориентирующим на предпринимательскую деятельность [4].

Наряду с указанным выше подходом, широко применяется проблемный подход, предусматривающий рассмотрение кейсов и решение разноплановых задач, содержащихся в них. Следует подчеркнуть, что одна из важных функций педагога на подобных семинарах состоит в создании ситуаций успеха для школьников-мигрантов с целью развития их интереса к предпринимательству и повышения мотивации к участию в проектной деятельности, посредством развития уверенности в собственных силах и формирования позитивных ожиданий у школьников [10].

Большинство исследователей считают, что когда речь идет о школьниках-мигрантах, то окончательные итоги в виде получения прибыли не всегда могут служить основными параметрами оценки их предпринимчивости. Например, во время работы над проектом одна группа школьников-мигрантов выбирает какой-то традиционный метод продажи товара или услуги, а другая разрабатывает более интересный проект, но сталкивается с большими сложностями при его реализации из-за отсутствия опыта, то как в этом случае можно оценить уровень предпринимчивости? В таком случае, по мнению ученых, наиболее значимым фактором является только бизнес-план, который составлен самими учащимися. На его основании с определенной степенью вероятности можно оценить их предпринимчивость [12].

Предпринимательские программы, реализуемые в общеобразовательных школах в Великобритании и США, демонстрируют примеры того, как предприниматели моделируют свои стратегии достижения успеха, подчеркивая, что никакого значительного успеха невозможно достичь без хорошо развитых социальных и профессиональных компетенций [6]. Педагоги учитывают, что

школьники-мигранты и школьники из принимающего общества имеют различную мотивацию, относящуюся к учебе, общению и будущей работе. Соответственно, при обсуждении будущей карьеры с такими учащимися, больше внимание уделяется тому, что предприниматели должны приносить пользу своей общине, а доход от предпринимательской деятельности дает им возможность помогать другим людям, попавшим в сложную жизненную ситуацию. Школьники-мигранты, участвуя в предпринимательских программах, получают больше шансов проявить себя, продемонстрировать свои таланты, смекалку, настойчивость и трудолюбие и тем самым заслужить уважение одноклассников. Чувство того, что их принимают и ценят, что они могут внести свой вклад в достижение общего успеха, помогает школьникам-мигрантам значительно повысить самооценку [10].

Эти программы способствуют повышению коммуникативной компетенции школьников-мигрантов. В первую очередь, это относится к совершенствованию владением английским языком. Постоянное, почти ежедневное общение, необходимое для успешного выполнения проектов или функционирования мини-предприятия, помогает школьникам-мигрантам быстрее преодолеть лингвистический барьер. Они перестают стесняться своих ошибок, ставят прагматическую функцию языка на первое место и стараются доступными им языковыми средствами сделать понятными и привлекательными свои высказывания. Эти умения и навыки развиваются посредством участия в различных симуляциях и реальном деловом общении. Школьники-мигранты учатся вести беседу по телефону, проводить опрос потребителей, знакомятся с техниками убеждения, технологиями продаж. Они проходят пробные собеседование при устройстве на работу, участвуют в переговорах с потенциальными партнерами или кредиторами, готовят и проводят разные виды презентаций [7]. Предпринимательские программы развивают способность школьников-мигрантов работать в команде. В специально созданных командах (группах) они получают возможность выполнять определенные роли: управляющего, финансиста, бухгалтера, креативщика и т.п. Такая работа способствует

ет более успешной интеграции детей-мигрантов в группу сверстников из принимающего общества. Для школьников-мигрантов и сверстников принимающей страны, появляется необходимость договариваться, прислушиваться к мнению друг друга, больше узнавать о личных качествах друг друга, появляется интерес к личности и уважение к другой культуре [9].

В западных школах, как было отмечено ранее, внедряется инновационный подход в обучении, который более ярко демонстрирует развитие предприимчивости у школьной молодежи (Таблица) [3].

Из таблицы видно, что система обучения стала более открытой и гибкой, она помогает школьникам-мигрантам быстрее освоиться в поликультурной общеобразовательной среде школы. Первостепенная роль отводится педагогическим технологиям, формирую-

щим умения самостоятельно добывать знания и навыки адаптации подростка к новым условиям работы.

Не случайно, в Великобритании и США культура предпринимательства становится экономическим, социокультурным и психологическим феноменом общества, ибо тесно связана с формированием особой системы ценностей, направленной на воспитание автономной и финансово независимой личности.

Культура предпринимательства, являясь частью социокультурной системы, представляет собой совокупность образцов поведения, ценностной системы, этических и социальных норм, принципов и тесных взаимоотношений с социумом, включающих многочисленные институты социализации, ориентирующие субъекты на разные формы экономической активности в предпринима-

Таблица – Сопоставление подходов к обучению мигрантов

№ п/п	Традиционное обучение	Инновационный подход к обучению
1	2	3
1	Закрывающаяся система - входные данные обучающихся тщательно контролируются	Открытая система – обучающиеся обеспечиваются разнообразным количеством « погружений » в тему
2	Последовательность в обучении – все обучающиеся занимаются в одной и той же последовательности. Они изучают только одну тему за одно занятие	Параллельный подход – обучающиеся могут одновременно выбирать ряд тем для изучения
3	Заранее спланированный процесс, который устанавливается другими	Обновленный подход – знания приобретаются путем сотрудничества тех, у кого они имеются, и тех, кто хочет их получить. При этом результат нельзя спрогнозировать
4	Контролируемый процесс – только учитель определяет, что когда и как мы учим	Самоорганизация – обучающиеся сами принимают активное участие в формировании учебного плана, в учебной деятельности и оценке обучения.
5	Разделительный подход – роли, которые выполняет учитель и обучающиеся совершенно разные	Гибкий подход – роли обучающихся и учителя достаточно гибкие
6	Подход с отсутствием элементов динамичности – одни и те же методы и один и тот же материал применяются для всех уровней обучающихся	Адаптируемый подход – материалы и методы преподавания адаптируются и варьируются в зависимости от интересов обучающихся
7	Линейный подход – материалы подаются в предсказуемой контролируемой последовательности, начиная от изучения простейших тем, переходя к более объемным	Нелинейный подход – обучающиеся не изучают темы в последовательности
8	Подход с элементами конкуренции – обучающиеся сами обучаются и соревнуются с другим за вознаграждение	Совместное развитие – обучающиеся учатся все вместе, в основе этого взаимодействия лежит тезис о том, что их развитие основано на общем интеллектуальном потенциале

тельстве. Анализ темы культуры предпринимательства подрастающих поколений в Великобритании свидетельствует о серьезности намерений. Занимаясь исследованием комплекса качеств, которыми должен обладать предприниматель, профессор Даремского университета А. Gibb (А. Гибб) в своей книге «Культура предпринимательства» предложил свою систему, базирующуюся на качествах, которые необходимы каждому школьнику, решившему открыть свой бизнес [8]. К ним он относит инициативу, сильную способность убеждения, умеренную, но невысокую степень риска, гибкость, креативность, независимость, способность решать проблемы, воображение, высокую уверенность в контроле над своей судьбой, навыки руководителя, упорную работу и т.п.

В заключении, следует отметить, что приобщение школьников-мигрантов к предпринимчивости и культуре предпринимательства в Великобритании и США имеет много общих черт. Одна из них заключается в том, что общеобразовательная школа в этих странах является важнейшим социально-экономическим и воспитывающим социумом, способствующим адаптации и экономической социализации мигрантской молодежи в новом для нее социуме.

Библиографический список

1. *Грасс Т. П., Петрицев В. И., Петрицева Г. П.* Что же влияет на процесс ресоциализации детей-мигрантов в Красноярском крае? ... // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 19–24.
2. *Петрицев В. И., Барканова О. В.* Особенности социализации детей младшего школьного возраста из семей мигрантов // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 38 – 43.
3. *Петрицев В. И., Грасс Т. П.* Предпринимательство как фактор экономической социализации школьной молодежи (на примере России и зарубежных стран): монография. – Красноярск.

Издательство КГПУ им. В.П. Астафьева. –2011. – 265 с.

4. *Cope J. & Watts G.* Learning by doing – An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning // International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research. – 2000. – № 6 (3) – P. 104 – 124.

5. *DeAtiles, J., & Allexsaht-Snide, M.* Effective approaches to teaching young Mexican immigrant children. Retrieved May 25, 2010 from (2003) – № 3 – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ericdigests.org/2003-4/immigrant-children.html> (дата обращения 06.01.2014)

6. *DeGarmo D. S., & Martinez C. R. Jr.* A culturally informed model of academic well-being for Latino youth: The importance of discriminatory experiences and social support // Family Relations. – 2006. – № 55. – P. 267 – 278.

7. *Fantuzzo J.W., Riggio R., Connelly S., and Dimeff L.* Effects of reciprocal peer tutoring on academic achievement and psychological adjustment: A component analysis // Journal of Educational Psychology. – 1989. – № 8. – P. 173 – 177.

8. *Gibb A.* Enterprise Culture – its Meaning and Implications for Education and Training // Journal of European Industrial Training. – 1987. – V 11. – № 2. – P. 3 – 22.

9. *Gillies R. M.* The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning // Learning and Instruction. – 2004. – № 14. – P. 197 – 213.

10. *Jackson M. A., Potere J. C., & Brobst K. A.* Are success learning experiences and self-efficacy beliefs associated with occupational interests and aspirations of at-risk urban youth // Journal of Career Assessment. – 2006. – № 14. – P. 333 – 353.

11. *Make your mark in manufacturing and engineering.* Retrieved June 14. – 2011. [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.makeyourmark.org.uk/manufacturing and engineering](http://www.makeyourmark.org.uk/manufacturing_and_engineering) (дата обращения 14 июня 2013).

12. *Ulijn J. M., Duill M. O. & Robertson S. A.* Teaching Business Plan Negotiation: Fostering Entrepreneurship Among Business and Engineering Students // Business Communication Quarterly. – 2004. – № 67 (1) – P. 41 – 47.

Пальянов Михаил Павлович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией сравнительного анализа систем профессионального образования ГОУ «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», annarost707@yandex.ru, Кемерово

Пахомова Елена Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент ГОУ «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», pahomova-ea@ako.ru, Кемерово

Демченко Анна Ростиславовна

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории сравнительного анализа систем профессионального образования ГОУ «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», annarost707@yandex.ru, Кемерово

Балахнина Светлана Витальевна

Заместитель директора ГОУ СПО «Новокузнецкое училище (техникум) олимпийского резерва», svbalahnina@mail.ru, Новокузнецк

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В УСЛОВИЯХ РЫНКА ТРУДА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы самоопределения обучающихся в системе образования Германии с ориентацией на рынок труда. Определяются формы, методы формирования профессионального самоопределения, раскрываются вопросы взаимодействия образовательных учреждений и социальных партнеров и их влияние на профессиональное самоопределение обучающихся, проводится сравнительный анализ формирования профессионального самоопределения обучающихся в Германии и России.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, взаимодействие школы и социальных партнеров, этапы профессионального самоопределения

Palyanov Mikhail Pavlovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Laboratory of Comparative Analysis of the Systems of Professional Education, Kuzbass Regional Institute of Development of Vocational Education, annarost707@yandex.ru, Kemerovo.

Pakhomova Elena Alekseevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of Kuzbass Regional Institute of Development of Vocational Education, pahomova-ea@ako.ru, Kemerovo.

Demchenko Anna Rostislavovna

Candidate of Pedagogical Sciences, senior scientific researcher of the laboratory of the comparative analysis of the systems of professional education, Kuzbass Regional Institute of Development of Vocational Education, annarost707@yandex.ru, Kemerovo.

Balankhina Svetlana Vitalyevna

Deputy Director of Novokuznetsk Olympic Reserve School, svbalahnina@mail.ru, Novokuznetsk.

**PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN THE LABOR MARKET
CONDITIONS OF STUDENTS IN GERMAN EDUCATIONAL SYSTEM**

Abstract: The articles examines the issues of self-determination of student in German educational system with the orientation to labor market. The author defines the forms and methods of the formation of professional self-determination, comments on the issues of interaction of educational institutions and social partners and their influence on the professional self-determination of students.

A comparative analysis of the formation of the professional self-determination of German and Russian students is held.

Keywords: professional self-determination, interaction of schools and social partners, stages of professional self-development.

Цель системы профессионального самоопределения в Германии – формирование у обучающихся способности выбирать профессиональную деятельность, оптимально соответствующую личностным особенностям и запросам рынка труда. В тоже время школа должна заниматься подготовкой учащихся к профессиональному становлению в области избираемой профессии, построению на этой основе осознания себя субъектом собственной профессиональной деятельности и пониманию социальной значимости своей профессии.

Основной Закон Германии гарантирует получение бесплатного образования и постоянное повышение квалификации. Основная задача государства в области образовательной политики – оказать оптимальную поддержку учащимся и дать квалифицированную подготовку, отвечающую их интересам и потребностям. Школьная система образования Германии организована таким образом, что после начальной ступени обучения происходит разделение детей по способностям и интересам. Обучающиеся, имеющие интерес к рабочим профессиям, переходят на обучение в основную школу (Hauptschule) для подготовки к профессиональной деятельности, где они получают базовое образование. Более успешные дети посещают реальную школу (Realschule). После её окончания некоторые выпускники по собственному желанию могут начать работать, подростки, имеющие хорошие знания продолжают обучение в 10–11-х классах гимназии.

Начиная с 7 класса, в учебном плане немецких школ появляются дополнительные предметы, ориентированные на подготовку к профессии. Воспитанники приобретают основные знания в трёх различных направлениях: техника, экономика и социальная сфера (2 часа в неделю). На уроках с усиленным уклоном на практический опыт (например, организация экскурсий на предприятия) учащиеся имеют возможность выявить свои интересы и наклонности и таким образом выбрать в конце седьмого класса одно конкретное направление. С 8-го клас-

са идёт углубление знаний (4 часа в неделю) в выбранном ребёнком направлении (техника, экономика и социальная сфера). На уроках, ориентированных на практику (сотрудничество с профессиональными школами и предприятиями, практика на предприятии), учащиеся знакомятся с различными профессиями выбранного направления и получают первые навыки и знания, чтобы в 9-ом классе выбрать для себя профессию. В 9-ом классе оказывается дополнительная поддержка в выборе профессии в рамках выбранного направления в сотрудничестве с биржей труда. При этом важно, чтобы учащиеся смогли сделать реалистический выбор, это значит решиться на одну, ещё лучше на минимум три профессии, которые подходят к их школьным, личным и профессиональным способностям и соответствуют их интересам. После получения табеля за полугодие в 9-ом классе учащиеся должны заняться интенсивными поисками места профессионального обучения (на предприятии или в школе).

В школах Германии учащимся предпоследних классов выдаётся план-карта выбора профессии с целью: выяснить свои интересы и способности, собрать информацию о профессиях в интернете, в центре профориентации (Berufsinformationszentrum-BIZ), посетить дни открытых дверей в фирмах, профессиональных училищах (Berufsschulen), подготовиться к производственной практике (выбрать место прохождения практики в соответствии с интересами и наклонностями), принять решение о дальнейшем образовании на старшей ступени образования (Sekundarstufe-I), задуматься над вопросом, какая профессия интересует, собрать информацию о требованиях фирм и производств, подать заявление на производство, найти адреса мест производственного обучения, подготовить и разослать содержательные и убедительные заявления, а также необходимые документы. Анализ информационных материалов по профессиональной ориентации (Beruf Aktuell) Федерального агентства по труду показывает, что немецкие учащи-

еся должны иметь высокую мотивацию к учёбе, получить место в профессиональном училище, колледже; найти контакты с производственным предприятием, предполагаемым в будущем место работы; показать себя с лучшей стороны во время школьно-производственной практики.

Наряду с использованием широкого спектра различных технических средств по профессиональной ориентации, между школой и предприятием (Саксония) составляется соглашение о прохождении производственной практики обучающимися 8-10 классов во время учебного года и трудоустройство на период летних каникул обучающихся 9-10 классов. Непрерывное сотрудничество школы и предприятия имеет особое значение в системе профориентационной работы в Германии. При объединении школы и предприятия разрабатывается общий план в соответствии с возможностями и потребностями каждой из сторон. Руководство предприятия и школы, ответственные за сотрудничество лица поддерживают это партнёрство. Все спорные вопросы и намерения обоюдно согласовываются в начале учебного года, а в его конце – оцениваются.

Кроме предусмотренных в школьных программах тем по профессиональной ориентации учащихся, в педагогической практике школ Германии применяются разнообразные формы и метода работы: внеклассные мероприятия, производственные практики разной длительности, паспорт специальности, ярмарки вакансий, консультирование посредством консультантов, наставников, диагностирование способностей и тестирование для определения профессиональной пригодности и наклонностей.

Значительную поддержку в профессиональном самоопределении учащимся оказывают специальные службы бюро по трудоустройству (психологические и медицинские услуги) через консультанта. В этой связи особо значимым фактором становится формирование престижа рабочих профессий у подростков образовательными и производственными учреждениями Германии: ориентация на практику, формирование навыков работы, начиная с простого оборудования до ультрасовременных программных средств, относительно высокая заработная плата, воспитание высококвалифицированных

специалистов, высокий уровень профессиональных навыков, постоянная модернизация оборудования и технологий, расширение производства, освоение новых рынков.

По статистике около 40 % обучающихся выбирают «реальную» школу, 25 % – «основную» школу. Данные школы, по мнению учащихся, дают молодым людям качественное профессиональное образование и позволяют им рано начать карьеру. В 10-м классе гимназии уделяется также особое внимание производственной практике, где воспитанники начинают знакомиться с профессиональной жизнью. Выпускники после «реальной» и «основной» школ приходят в профессиональные училища. Здесь они на протяжении двух-трёх лет получают среднее специальное образование.

В Германии законодательно запрещены частные агентства занятости. Согласно действующему законодательству школам также запрещено заниматься трудоустройством выпускников. Трудоустройство населения – монополия функция Федерального института занятости и его местных отделений и агентств. Объединение функций профориентации и трудоустройства в ведении единого государственного органа приближает профориентационную работу в Германии к комплексной системе «переходных услуг». Работодатель является активным субъектом профессиональной ориентации учащихся: привлекается к подготовке методических материалов, участвует в общественных организациях. Задача работодателя – информировать учащихся о происходящем на рынке труда, в профессиональном мире конкретного района, города и пр.

Меняющаяся рыночная экономика и изменения в производственной сфере формируют новую модель занятости и новые требования к работнику. Чтобы быть востребованным на рынке труда, современным выпускникам необходимо обладать не только большим запасом знаний, умений и навыков в выбранной профессии, но и быть готовым к овладению новыми средствами труда, профессиональными знаниями и умениями, активному приспособлению к обновляющимся условиям профессионального опыта. Профессиональное самоопределение обучающихся включает в себя профессиональную информацию, профессиональную

диагностику, профессиональное консультирование. Немецкие учёные отмечают, что основной целью подготовки к профессиональному самоопределению обучающихся старших классов является формированием компетентности выбора профессии.

Для профессионального самоопределения обучающихся в школах Германии существует целый ряд продуктивных форм организации профессиональной ориентации: уроки «трудоведения», производственная практика на предприятиях, в организациях и учреждениях, дополнительные профессионально ориентированные курсы, деятельность школьных мини-предприятий, вариативные модели производственных экскурсий, проведение профессионально ориентированных праздников, ярмарок и другие. Таким образом, организационно-педагогические условия и формы работы немецких школ, взаимодействие всех субъектов процесса самоопределения позволяют молодому человеку определить свой путь в профессиональной деятельности.

В школах Германии созданы рабочие группы по профориентации в целях поддержки и оказания помощи учащимся при прохождении производственной практики на предприятиях. В рабочую группу по профориентации входят руководитель практики, учителя по профориентации, закреплённые за каждым классом, учителя консультанты и учащиеся 7-10 классов. Рабочая группа составляет план прохождения производственной практики учащихся на предприятиях и согласовывает его с ответственным лицом за производственную практику на предприятии. Руководитель практики согласовывает с руководителем предприятия план прохождения производственной практики учащимися школы, посещает рабочие места, где дети проходят практику, отчитывается перед директором школы о выполнении плана прохождения производственной практики детьми.

В современной Германии функционируют различные институты подготовки молодёжи к профессиональному самоопределению: средства массовой информации, центры профессиональной ориентации, одногодичная профессиональная подготовка (основная/базисная), учреждения свободного времени, институты социального партнёрства. В период действия программы учащиеся

приобретают практический опыт, проходя стажировку в различных компаниях. Такая профессиональная ориентация позволяет им лучше понять мир трудовых отношений (и самих себя). По завершении программы молодые люди, будущие соискатели рабочих мест, становятся более подготовленными к плавному переходу в новый этап своей жизни.

В школах Германии применяются различные формы профессиональной ориентации: профессиональные тренинги, обмен опытом со стажерами, образовательный день на бирже труда, PR работа, проекты. В проект включена подготовка, проведение и подведение итогов второй производственной практики, посещение профессионального информационного центра (BIZ), биржи труда и профессионального школьного центра. Хорошим подспорьем для профессионального самоопределения и выбора профессии в поиске нужной информации являются компьютер и Интернет. Компьютерные программы просты в обращении, полученные результаты можно распечатать и взять с собой. BIZ-компьютер содержит такие программы, как «Интересы – профобразование – профессия», «Интересы – высшее образование – профессия», «Общий обзор профессий», «Заявление на место профобразования», «Помощь во время профобразования». Девиз центров профориентации: «Интернет для всех». Пользование ресурсами Всемирной паутины в BIZ бесплатно, online-Dienst для абитуриентов информирует о всевозможных курсах, сроках и стоимости обучения, наличии мест в вузах, дает описание требований к абитуриентам. Интернет-журналы «Abi-Magazin» и «Uni-Magazin» предназначены для учащихся 12-13-х классов и студентов.

В школах Германии созданы школьные фирмы, которые занимаются подготовкой обучающихся к профессиональному самоопределению, где они проходят школьную практику. В «системе берлинских школьных фирм» (NEBS) успешно применяются новые пути профориентации и профподготовки. В нем участвуют 47 специальных педагогических центров в Берлине с главной целью – обучение в самостоятельных школьных фирмах, близкое к реальной практике. Школьная фирма – это школьный проект с педагогически поставленной целью, не являющийся

реальной фирмой. Такие школьные фирмы работают, как правило, в зданиях школы. Процессы и структура их во многом идентичны реально существующим фирмам. В фирмах создаются и продаются продукты и услуги обслуживания.

Воспитанники в школьных фирмах могут попробовать себя в разных ролях. При этом развиваются важнейшие квалификации: такие, как: способность к групповой работе, личная ответственность, самостоятельность. Ученики получают доступ к функциональному принципу социальной рыночной экономики, в них формируются навыки предпринимательства. Параллельно с разработкой личной концепции целенаправленно разрабатывается и концепция окружающей среды. Для ее реализации работа в школьных фирмах дополняется ознакомлением производств и производственной практикой. Учитель, ведущий проект, получает на производстве функцию модератора. В настоящее время свыше 20000 школьников учатся в более чем 250 школьных фирмах в условиях самостоятельной работы познавать, тренировать и применять свои способности. Особое место начинает играть участие и сотрудничество детей-сирот в какой-либо школьной фирме. Им предоставляется возможность получения знаний и навыков на конкретных задачах трудового быта школьной фирмы с прямым соприкосновением с работой, рынком и покупателями, рабочим бытом.

Определенный интерес для организации профессионального самоопределения в нашей стране представляется и опыт образовательной системы Германии. Наряду со специальными курсами, которые посещают воспитанники 7-8-х классов, составной частью предмета «Трудоведение» в 9-10-х классах являются уроки профориентации, проводимые совместно с профконсультацией. При подготовке учащихся к планированию карьеры во внимание принимаются: функциональные аспекты, учитывающие многообразие сфер деятельности с различными потребностями в квалификации; социальные аспекты (различные формы общественной интеграции через профессиональную деятельность); экономические аспекты (оценка рабочей силы, шансы получения прибыли); аспекты самореализации

(индивидуальные возможности развития и квалификации через профессиональную деятельность, получение удовлетворения от труда в выбранной сфере).

Проанализировав процесс формирования профессионального самоопределения учащихся в системе образования в России и Германии, можно сделать следующий вывод: образование в Германии более разностороннее (много различных типов школ), оно даёт больше возможностей выбора профессий. Подводя итоги, можно назвать следующие социально-педагогические факторы, оказывающие влияние на организацию профессионального самоопределения учащихся и подготовку квалифицированных специалистов:

- признание образования важнейшей национальной ценностью;
- предоставление всем учащимся возможность получения образования, ориентированного на рынок труда, которое является лучшей гарантией от безработицы;
- высокий уровень квалификации работника, который является необходимым условием для экономического успеха, как отдельного предприятия, так и экономики в целом;
- предприятия могут лучше подготовить специалистов, чем государственные школы;
- развитие социального партнерства, в котором социальные партнеры (государственные ведомства, профсоюзы, работодатели и работники), которые сотрудничают на федеральном, земельном и коммунальном (региональном) уровнях и принимают участие в организации, консультациях и контроле профессионального самоопределения обучающихся.

Таким образом, опыт теоретических и практических подходов к организации руководства профессиональным самоопределением учащихся, позволяет сделать заключение о том, что развитие личности учащихся в процессе его профессионального самоопределения связано с характером и степенью ориентации профессионального самоопределения на рынок труда.

Библиографический список

1. Касаткина Н. Э. Теория и практика формирования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования:

дисс. ... докт. пед. наук. – М., 1995. – 351 с.

2. Михайлова Н., Кипнис Д., Кипнис А. Школьное образование в Германии. – Daniel Kipnis, 1999. – 168 с.

3. Пряжников Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения. – М.: МГППИ, 1999. – 108 с.

4. Dicht H. Modell Betriebspraktikum. – Bonn, 2000. – 320 S.

5. Georg C. Von der Schule zum Beruf: Schüler in der Berufsorientierung begleiten – Materialien und Anleitungen für Lehrkräfte. – Auflage – Bücher Carl Link Verlag. 2013. – 250 S.

6. Sacher W. Eltern im Berufsorientierungsprozess ihrer Kinder und ihre Einbindung durch Elternarbeit In: Projektträger im DLR e. V. (Redaktion): Eltern, Schule und Berufsorientierung. Berufsbezogene Elternarbeit. Bielefeld: Bertelsmann, S. 9–22.

УДК 37.0+371

Латыпова Ирина Владимировна

Методист Регионального центра Челябинского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, iralatipova@yandex.ru, Челябинск

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЯ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (ИТОГОВЫЙ ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ)

Аннотация. В статье обоснована необходимость формирования системы оценки достижения метапредметных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования, объект оценки метапредметных результатов, оценка проектной деятельности обучающихся, защита итогового индивидуального проекта как основная процедура итоговой оценки достижения метапредметных результатов, разработана шкала оценки индивидуального итогового проекта, проектные задачи, индивидуальные проекты.

Ключевые слова: проектная деятельность, индивидуальный проект, организация проектной деятельности в учебном учреждении.

Latypova Irina Vladimirovna

Methodologist of the Regional Center of Chelyabinsk Institute of Vocational Retraining and Development of Educational Personnel, iralatipova@yandex.ru, Chelyabinsk

PROJECTION OF SYSTEM OF AN ASSESSMENT OF ACHIEVEMENT OF PLANNED RESULTS OF MASTERING OF THE BASIC EDUCATIONAL PROGRAM OF THE BASIC GENERAL EDUCATION (THE TOTAL INDIVIDUAL PROJECT)

Abstract. The article explains the need of creation of the system to assess achievements of metasubject results of the basic educational program of the basic general education, object of an assessment of metasubject results, an assessment the projection activity of students, presentation of the results of individual project work as the main procedure of a total assessment of achievement of metasubject results, is developed the scale of an assessment of the individual total project, the project tasks, the individual projects.

Keywords: projection activity, the individual project, the organization of projection activity in educational institution.

Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования (далее – система оценки) представляет собой один из инструментов реализации требований Стандарта к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования, направленный на обеспечение качества образования, что предполагает вовлечённость в оценочную деятельность как педагогов, так и обучающихся.

Основные функции системы оценки: ориентация образовательного процесса на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования; обеспечение обратной связи, которая позволяет осуществлять управление образовательным процессом.

Оценка метапредметных результатов представляет собой оценку достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы, которые пред-

ставлены в разделах программы формирования универсальных учебных действий, планируемых результатов, показанных в разделах междисциплинарных учебных программ [4].

Защита итогового индивидуального проекта является основной процедурой итоговой оценки достижения метапредметных результатов.

Индивидуальный итоговый проект представляет собой учебный проект, выполняемый обучающимся в рамках одного или нескольких учебных предметов с целью продемонстрировать свои достижения в самостоятельном освоении содержания и методов избранных областей знаний и/или видов деятельности и способность проектировать и осуществлять целесообразную и результативную деятельность (учебно-познавательную, конструкторскую, социальную, художественно-творческую).

Для подготовки проекта общеобразовательным учреждением для каждого обучающегося разрабатываются план, программа подготовки и выполнения проекта.

В примерной основной образовательной программе основного общего образования предлагаются следующие рубрики для работы над индивидуальным проектом:

- организация проектной деятельности;
- содержание и направленность проекта;
- защита проекта;
- критерии оценки проектной деятельности.

При организации работы над индивидуальным учебным проектом необходимо продумать следующие позиции:

- спецификация индивидуального учебного проекта;
- комплекс контрольно-измерительных материалов для итоговой оценки метапредметных планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования образовательного учреждения (в форме итогового индивидуального проекта/исследования);
- карту наблюдения за ходом выполнения индивидуального итогового проекта;
- примерное содержательное описание каждого критерия

Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения является источником для создания рабочих материалов по проверке метапредметных

результатов основного общего образования. В статье мы приводим вариант спецификации индивидуального учебного проекта. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования предъявляет требования к системе оценки планируемых результатов: «Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования должна включать описание организации и содержания государственной (итоговой) аттестации обучающихся, промежуточной аттестации обучающихся в рамках урочной и внеурочной деятельности, итоговой оценки по предметам, не выносимым на государственную (итоговую) аттестацию обучающихся, и оценки проектной деятельности обучающихся»). Защита итогового индивидуального проекта является одной из обязательных составляющих системы внутришкольного мониторинга.

В основной образовательной программе основного общего образования, в целевом разделе «Планируемые результаты освоения обучающимися ООП» отмечается, что опыт проектной деятельности обучающиеся приобретут в ходе изучения всех учебных предметов.

Необходимо отметить, что индивидуальный итоговый проект – самостоятельная работа, выполняемая учащимся в течение одного или двух учебных лет (в соответствии с Положением об «Индивидуальном учебном проекте»). Индивидуальный учебный проект это еще и универсальная технология формирования комплекса УУД у обучающегося основной школы:

- регулятивные УУД – планировать и работать по плану, поиск проблем и оптимальных способов их устранения, проведение коррекции и достижение поставленной цели;
- коммуникативные УУД – организация совместной деятельности партнеров, удовлетворение эмоционально-психологических потребностей;
- познавательные УУД – способ проверки способности использовать знания для решения учебно-познавательных и учебно-практических задач учащихся, освоение предметных компетенций на двух уровнях.

Защита индивидуального учебного проекта может проводиться на школьной кон-

ференции, также возможны и другие формы защиты.

При разработке критериев оценки выполнения индивидуального учебного проекта в соответствии с учетом целей и задач проектной деятельности на данном уровне образования выделяются следующие позиции:

- способность к самостоятельному приобретению знаний и решению проблем;
- сформированность предметных знаний и способов действий;
- сформированность регулятивных действий;
- сформированность коммуникативных действий.

На уровне начального общего образования применяются проектные задачи, в отличие от индивидуальных проектов основной школы такие задания краткосрочны и более результативно решаются в групповой работе при педагогическом сопровождении проектной деятельности младших школьников [1].

На уровне основного общего образования обучающийся самостоятельно инициирует работу с руководителем. При этом просит необходимую помощь, реализует целеполагание, планирование, коррекцию, контроль и оценку результатов своей работы. Использует методы познания осознанно и самостоятельно. Применяет логические действия и операции для выполнения проекта. Руководитель же проекта только вносит коррективы в самостоятельную деятельность обучающегося и акцентирует внимание в последующем на уровень сформированности универсальных учебных действий.

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования отмечается, что «результаты выполнения индивидуального проекта должны отражать:

- сформированность навыков коммуникативной, учебно-исследовательской деятельности, критического мышления;
- способность к инновационной, аналитической, творческой, интеллектуальной деятельности;
- сформированность навыков проектной деятельности, а также самостоятельного применения приобретённых знаний и способов действий при решении различных задач, используя знания одного или нескольких учебных предметов или предметных областей;

– способность постановки цели и формулирования гипотезы исследования, планирования работы, отбора и интерпретации необходимой информации, структурирования аргументации результатов исследования на основе собранных данных, презентации результатов» [2, с. 34].

Собственно эти ориентиры и были применены нами при составлении шкалы оценки индивидуального итогового проекта.

На первом, организационном, этапе руководителю проекта предлагается обратить внимание на сформированность таких позиций у обучающегося, как «Определение темы проекта», «Поиск и анализ проблемы», «Постановка цели проекта».

На втором этапе «Содержание и направленность проекта» руководителю проекта предлагается обратить внимание на сформированность следующих позиций: анализ имеющейся информации; поиск информационных пробелов; сбор и изучение информации; построение алгоритма деятельности; составление плана реализации проекта.

На этапе «Защита проекта» руководителю проекта предлагается обратить внимание на сформированность следующих позиций: подготовка презентационных материалов; презентация проекта; изучение возможностей применения результатов проекта (выставка, публикация и др.).

На этапе «Критерии оценки проекта» руководителю проекта необходимо обратить внимание на сформированность позиций: анализ результатов выполнения проектов; а также оценка качества выполнения проекта.

При работе над комплексом контрольно-измерительных материалов для итоговой оценки метапредметных планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования образовательного учреждения (в форме итогового индивидуального проекта) мы выбрали УУД (универсальные учебные действия) критерии и показатели сформированности УУД в соответствии с этапами работы над проектом.

На следующем этапе определили показатели сформированности УУД

При выполнении обучающимися индивидуального учебного проекта нами была

Таблица 1 – Вариант организационного этапа

Этапы работы над проектом	Универсальное учебное действие	Критерии сформированности УУД
1. Организационный		
1.1. Определение темы проекта	Регулятивные	Целеполагание
1.2. Поиск и анализ проблемы	Познавательные	Освоенность методов познания, инструментария и понятийного аппарата, логических действий и операций
1.3. Постановка цели проекта	Регулятивные	Целеполагание

Таблица 2 – Вариант показателей сформированности познавательных УУД

Универсальное учебное действие	Показатели сформированности УУД обучающихся
Познавательные	<ul style="list-style-type: none"> – Сформированность умения самостоятельно планировать учебный проект (учебное исследование), используя оборудование, модели, методы и приемы адекватные исследуемой проблеме; – Сформированность умения самостоятельно выполнять учебный проект (учебное исследование), используя оборудование, модели, методы и приемы, адекватные исследуемой проблеме в соответствии с требованиями; – Сформированность умения самостоятельно оформлять учебный проект (учебное исследование) в соответствии с требованиями; – Сформированность умения представлять продукт (результат) учебного проекта (учебного исследования) в форме устной презентации с использованием объектов наглядности и аргументированных ответов на вопросы; – Сформированность умения при представлении продукта (результата) учебного проекта (учебного исследования) спорить и отстаивать свою позицию; – Сформированность умения проводить самоконтроль и самооценку хода и результатов выполнения учебного проекта (учебного исследования).

создана карта наблюдения за ходом выполнения индивидуального итогового проекта. В карту наблюдения занесены в соответствии с этапами степень выполнения обучающимся индивидуального итогового проекта. В соответствии с рекомендациями данными в ООП ООО мы определили следующие уровни выполнения индивидуального итогового проекта: повышенный уровень, базовый уровень, низкий уровень.

По каждому параметру отмечаются результаты наблюдений за учеником. При необходимости даются комментарии в процессе наблюдения или после завершения проекта. Описываются проблемы, возникшие в процессе работы.

В соответствии с принятой системой оценки целесообразно выделять два уровня сформированности навыков проектной деятельности: *базовый* и *повышенный*. Существенное отличие выделенных уровней состоит в степени самостоятельности обучающегося в ходе выполнения проекта, поэтому выявление и фиксация в ходе защиты

того, что обучающийся способен выполнять самостоятельно, а что – только с помощью руководителя проекта, являются основной задачей оценочной деятельности.

Качество выполненного проекта и предлагаемый подход к описанию его результатов позволяют в целом оценить способность учащихся к выполнению индивидуального учебного проекта. И основное здесь – индивидуальное выполнение проекта.

Отметка за выполнение индивидуального учебного проекта выставляется в графу или «Экзамен» в классном журнале и личном деле. В документ государственного образца об уровне образования – аттестат об основном общем образовании – отметка выставляется в свободную строку.

Результаты выполнения индивидуального проекта на повышенном уровне могут рассматриваться как главное основание при поступлении выпускника общеобразовательного учреждения на выбранное им направление профильного образования.

Библиографический список

1. *Богданова Р. А.* Педагогическое сопровождение проектной деятельности младших школьников //Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 3 – С. 28–30.

2. Проектирование основной образовательной программы основного общего образования общеобразовательного учреждения: особенности проектирования и оценки сформированности условий для ее реализации: методические рекомендации. –

Челябинск : ЧИППКРО, 2013. – 292 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего. – М.: Просвещение, 2013. – 63 с.

4. *Хан Е. Ю.* Особенности метапредметных действий младших школьников //Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 8. – С.118–121.

5. *Царева С. Е.* Проектирование уроков как средство формирования профессиональной компетентности будущих учителей // Начальная школа. – 2008. – № 9. – С. 72–79.

Перинов Сергей Борисович

Директор АОУ СПО РБ «Республиканский многоуровневый колледж», psbrb@mail.ru, Улан-Удэ

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССОВ РАЗВИТИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: Гуманитарная природа профессионального образования (как и любого образования вообще), делает неизбежным и необходимым процесс инновационного развития, детерминированный преимущественно внутренними факторами и нацеленный на создание условий для полноценного личностно-профессионального развития всех участников образовательного процесса. Именно от факта и качества собственной вариативной стратегии модернизации учреждения профессионального образования зависит преодоление смысловой отчужденности педагогических коллективов и, следовательно, успех модернизации профессионального образования в целом. Всем субъектам модернизации, на всех уровнях предоставляется возможность учета особенностей региона, базовой отрасли и конкретного образовательного учреждения и выстраивания на этой основе собственного варианта модернизационных изменений, не противоречащих федеральному тренду.

Ключевые слова: региональная система профессионального образования, модернизации профессионального образования, образовательная экспертиза

Perinov Sergey Borisovich

Headmaster of the Autonomous Institution of Secondary Vocational Education of the Republic of «The Republican multilevel college», postgraduate student, psbrb@mail.ru, Ulan-Ude

PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT PROCESS IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION

Abstract: The humanitarian nature of vocational education (as well as any education), inevitably causes the necessary process of innovative development. This process is determined mainly by internal factors and aims at creating conditions for the full personal and professional development of all its participants. Overcoming the sense of alienation of teaching staff depends on the quality of the own modernization strategy of particular vocational education institutions, and, consequently, the success of the modernization of vocational education in general. All the subjects of modernization at all levels have to consider the peculiarities of the region, its basic industry and of the particular educational institution and build on this basis their own version of modernization changes, which do not contradict the Federal trend.

Keywords: regional system of vocational education, modernization of vocational education, educational expertise.

Разработка проблематики развития образования началась в нашей стране в 90-е гг. В качестве исходного было принято положение о том, что *любая образовательная система может работать одновременно в двух режимах: функционирования и развития*. Как подчёркивает один из крупнейших отечественных специалистов в области управления образованием В.С. Лазарев, «соответственно различаются и виды управления образованием: в первом случае объектом управления оказываются учебно-воспитательные процессы и обеспечивающие их

программно-методические, кадровые, материально-технические, нормативно-правовые условия, а целью – эффективное использование имеющегося в образовательной системе потенциала. Во втором случае объектом управления выступают собственно изменения в содержании, организации и технологиях учебно-воспитательного процесса с целью наращивания образовательного потенциала, повышения его эффективности» [4]. При разработке проблемы развития образования отечественными учеными широко использовались идеи западных исследовате-

лей в области менеджмента. Статика и динамика любой организационной структуры рассматриваются менеджментом как своего рода динамическое равновесие: «единственная возможная стабильность – это стабильность в движении» [8].

Важная особенность практически всех работ в области развития образования, появившихся в нашей стране на протяжении двух последних десятилетий, состоит в том, что они посвящены процессам развития общеобразовательной школы (работы В. И. Гама, В. И. Зверевой, В. С. Лазарева, А. М. Моисеева, Н. В. Немовой, М. М. Поташника, Т. И. Шамоной, К. М. Ушакова, Т. В. Черниковой и др.). Главный вывод, к которому приходят многие из перечисленных авторов, состоит в том, что развитие образовательного учреждения может и должно пониматься лишь как инновационное развитие, детерминированное внутренними факторами.

Так, К. М. Ушаков определяет развитие организации как «непрерывные, структурированные попытки организации понять основы собственной деятельности» [7]. При этом образовательные *инновации* часто понимаются, в отличие от *нововведений*, как новшества, конструируемые «изнутри», за счёт внутренних творческих процессов в образовательной системе (Ю. В. Громыко, О. Е. Лебедев, Т. Г. Новикова, Т. И. Шамова и др.). Этот подход имеет два различных способа обоснования.

Первый способ обоснования исходит из того, что *действие внешних факторов развития общеобразовательной школы минимально или вовсе отсутствует* – такова природа общеобразовательной школы. В отличие от многих других социальных организаций, школы не имеют таких связей со своими потребителями и заказчиками, которые были бы способны стимулировать их развитие. Школа как социальная организация имеет «замкнутый характер, детерминирующий невозможность проведения их направленных изменений за счет внешних сил», поэтому источником изменений в них являются внутренние силы – лидерские команды, обладающие полномочиями и правом продвижения изменений» [2]. Учащиеся, воспитанники, родители находятся в состоянии большей зависимости от учреждения, чем оно от их оценки и отношения

к учебно-воспитательному процессу и качеству получаемого образования. Это усиливает тенденцию закрытости и вынуждает ориентироваться преимущественно на внутренние факторы развития школы (В. И. Гама, К. М. Ушаков).

Несмотря на очевидность и убедительность такого обоснования, оно используется довольно редко.

Более распространен другой способ обоснования инновационного характера развития школы: *в качестве полноценного способа развития общеобразовательного учреждения можно рассматривать только такое развитие, которое определяется внутренними силами школы*. Напротив, ориентация школы в своем развитии на внешние факторы приводит к целому ряду негативных последствий, среди которых – отчужденность коллектива от вводимых новшеств и его «сопротивление инновациям» (К. М. Ушаков), отсюда – имитация развития, снижение эффективности управления школой и качества школьного образования и т. д.

Следуя этой логике, Г. А. Мкртчян выделяет три модели развития общеобразовательного учреждения: (1) модель развития на основе совпадения инновационного давления и внутреннего саморазвития школы; (2) модель жизнедеятельности на основе способности школы к преобразованию в соответствии с ее внутренними потребностями; (3) модель развития, отвечающая внешним запросам общества к системе образования. При этом, как отмечает автор, «для школ третьего типа характерно сочетание низкой осознанности собственных проблем с высокой зависимостью от внешних воздействий... В школах третьего типа все новое принимается и осознается только как управленческая проблема» [5]. Оптимальной, с его точки зрения, является первая модель развития.

В. С. Лазарев выделяет две различные стратегии развития школы, говоря о том, что большинство школ реагирует лишь тогда, когда не реагировать уже нельзя («стратегия приспособительной адаптации»), тогда как другие стремятся понять тенденции изменений и осуществить опережающую реакцию на них («стратегия активной адаптации») [3]. При этом В. С. Лазарев особо подчеркивает, что «лучшей» и «худшей» стратегии

нет, поскольку выбор оптимальной стратегии зависит от реально существующих условий. Это последнее указание важно для нас в том плане, что оптимальная стратегия развития учреждения *профессионального образования* должна быть определена исходя из специфики данного типа образования и с учетом тех условий, в которых действует данное учреждение.

Очевидно, что региональная система профессионального образования иначе устроена и иначе взаимодействует с заказчиком, чем система общего образования. Региональная экономика выступает *естественным* и *непосредственным* заказчиком региональной системы профессионального образования, а отдельные, функционирующие в регионе работодатели – естественными и непосредственными заказчиками отдельных учреждений профессионального образования. В условиях рыночной экономики и конкурентной среды предприятия-заказчики активно развиваются, постоянно меняя технологии своей работы на более совершенные. Таким образом, любое учреждение профессионального образования находится в ситуации *внешнего* «инновационного давления» (термин Г.А. Мкртчяна [4]).

Таким образом, ситуация с факторами развития для учреждения профессионального образования в известном смысле противоположна ситуации общеобразовательной школы. Утрата связи с заказчиками из «реальной сферы» и переход от развития, «детерминированного извне», к развитию, «детерминированному изнутри», приводит к резкому падению социально-экономической, да и педагогической эффективности профессионального образования. Такой негативный процесс происходил в нашей стране с начала 90-х гг., по мере разрушения прежних связей между учреждениями профессионального образования и базовыми предприятиями. Бум «инновационного» развития этих учреждений, связанного с реализацией внутреннего потенциала их педагогических и научно-педагогических кадров, отнюдь не привел к восстановлению их эффективности. Для этого потребовалось иное – восстановление партнерских связей с работодателями, особенно актуализировавшееся во второй половине 2000-х в контексте трёх взаимосвязанных процессов:

(1) введения ФГОС, (2) формирования профессионально-образовательных кластеров, (3) разработки и реализации Региональных комплексных программ развития профессионального образования. Здесь оказывается задействованной логика, предложенная П.И. Третьяковым, когда первым среди механизмов управления, обеспечивающих процессы развития, выступает «осознание социального заказа» [6].

Вместе с тем, гуманитарная природа профессионального образования (как и любого образования вообще), делает неизбежным и необходимым процесс собственно инновационного развития, детерминированного преимущественно внутренними факторами и нацеленного на создание условий для полноценного личностно-профессионального развития всех участников образовательного процесса. Важный аспект процесса модернизации профессионального образования состоит в том, что всем субъектам модернизации на всех уровнях предоставляется возможность учета особенностей региона, базовой отрасли и конкретного образовательного учреждения и выстраивания на этой основе собственного варианта модернизационных изменений, не противоречащих федеральному тренду. При этом, как показывает практика, именно от факта и качества формирования собственной вариативной стратегии модернизации учреждения профессионального образования зависит преодоление смысловой отчужденности педагогических коллективов и, следовательно, успех модернизации профессионального образования в целом. Напротив, в тех образовательных учреждениях, где модернизация осуществляется без учета собственной уникальности, лишь на основе типовых сюжетов и схем, введение модернизационных новшеств чаще имитируется, чем полноценно реализуется.

Таким образом, образовательная экспертиза в региональной системе профессионального образования призвана обеспечивать два относительно независимых ряда процессов развития (Таблица).

Завершая рассмотрение вопроса об особенностях процессов развития в региональной системе общего образования, обратим внимание на тот факт, что первый из двух процессов, представленных в таблице («процесс развития, детерминированный из-

ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

*Таблица – Характеристика процессов развития
в региональной системе профессионального образования*

Характеристики	Процесс развития, детерминированный извне	Процесс развития, детерминированный изнутри
Ведущий фактор развития	Изменения в потребностях региональной экономической сферы и конкретных работодателей – заказчиков	Творческий потенциал руководящих и педагогических кадров
Сущность процесса развития	Развитие как «настройка» профессионального образования на потребности заказчика – «реальной сферы» региональной экономики	Развитие как принцип существования и ценностная основа образования
Цели развития	Повышение конкурентоспособности выпускников и их востребованности на региональном рынке труда	Создание условий для полноценного личностно-профессионального развития всех участников образовательного процесса
Основные компоненты образовательной системы, изменяющиеся в процессе развития	– требования к результатам профессионального образования – содержание образования – система оценки результатов образования	– требования к результатам, выраженным в форме общих компетенций – образовательные технологии – система воспитательной работы

вне)), предстает перед нами иначе, если мы изменим масштаб рассмотрения. В таблице в качестве такого масштаба выбрано *учреждение профессионального образования*. Если же мы увеличим ракурс нашего рассмотрения до масштаба *профессионально-образовательного кластера*, то в данном случае обозначенный процесс также приобретает характер инновационного, «детерминированного изнутри», т.е., полноценного развития, а не «приспособительной адаптации». Однако проблематика, связанная с развитием профессионально-образовательных кластеров, выходит за рамки настоящей статьи и должна стать предметом отдельного рассмотрения.

Библиографический список

1. *Алтынникова Н. В., Герасёв А. Д.* Стратегические приоритеты развития современного педагогического вуза // *Сибирский педагогический журнал*. – 2013. – № 5. – С. 26–31.

2. *Гам В. И.* Методология и технологии стратегического лидерства в условиях системных изменений в образовании: автореф. дис. ... докт. пед. н. – Калининград, 2009. – 43 с.

3. *Лазарев В. С.* Системное развитие школы. – М: Педагогическое о-во России, 2003. – 301 с.

4. *Лазарев В. С.* Управление образованием // *Российская пед. энциклопедия: В 2 тт. – Т2. – М–Я*, – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – С. 470–471.

5. *Мкртчян Г. А.* Психология экспертной деятельности в образовании: Теория. Методология. Практика. – Н.Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2002. – 182 с.

6. *Регион: Управление образованием по результатам. Теория и практика.* – М.: Новая школа, 2001. – 880 с.

7. *Ушаков К. М.* Теория и практика повышения квалификации управленческих кадров системы образования в нестабильной ситуации: дис. в виде научн. докл. ... д-ра. пед. н. – СПб., 1998. – 72 с.

8. *Gardner J. W.* Self-Renewal: The Individual and Innovative Society / J.W. Gardner. – rev. ed. – N.Y.: Norton, 1981. – 25 p.

Ефанов Андрей Викторович

Кандидат педагогических наук, директор научно-образовательного центра развития ремесленного образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет, efanov.prof@mail.ru, Екатеринбург

Карпачев Олег Александрович

Директор Тарко-Салинского профессионального училища, Ямало-Ненецкий автономный округ, t-spu@yandex.ru, Тарко-Сале

ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ РЕМЕСЛЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЕВЕРНОМ РЕГИОНЕ РОССИИ

Аннотация. В статье рассматриваются место и роль ремесленной деятельности и ремесленного образования в современном обществе. Анализируется немецкий опыт реализации экспериментальной подготовки кадров для малых предприятий ремесленного профиля, накопленный за последние годы в России, а также особенности его использования в северных регионах страны. Ключевой идеей работы является положение о том, что советская, а позже российская система профессионального образования много лет готовила кадры преимущественно для крупной промышленности, а целенаправленной подготовки кадров для малых предприятий не было. Поэтому сегодня целый сектор экономики использует не соответствующие ему квалификации и рабочие кадры. Мультипликация представленной модели ремесленного образования может оказать влияние на стратегию развития системы профессионального образования Ямало-Ненецкого автономного округа.

Ключевые слова: ремесленная деятельность, ремесленник, обучение ремесленным профессиям, экспериментальная работа

Efanov Andrey Viktorovich

Candidate of Pedagogical Sciences, director of research and educational center of apprenticeship, Russian State Vocational Pedagogical University, efanov.prof@mail.ru, Ekaterinburg

Karpachev Oleg Aleksandrovich

The Head of Tarko-Salinskogo Vocational school Yamal-Nenets autonomous district t-spu@yandex.ru, Tarko-Sale

PROBLEMS OF VOCATIONAL EDUCATION IN THE NORTHERN REGION OF RUSSIA

Abstract. The article describes the place and role of handicraft education and craft occupations in the contemporary society. Adaptation of European model of artisan education to conditions of north region of Russia is shown. Accumulated in Russia in recent years, German experience of experimental personnel training for small artisan companies is analyzed, as well as peculiarities of its usage in north regions of the country. The main idea is that soviet, and then russian system of professional education trained personnel predominantly for large-scale industry, while there was not purposeful personnel's training for small companies. That is why today the whole economic sector uses the personnel, which does not meet the qualification requirements. Given results and conclusions influence the development strategy of professional education of Yamalo-Nenets Autonomous Okrug system of professional education.

Keywords: craft activities, artisan, training craft occupations, pilot program

В нашей стране система профессионального образования многие десятилетия готовила кадры преимущественно для крупной промышленности, выпуская, так называемые

«рабочих-операционщиков». Целенаправленной подготовки кадров для малых предприятий, имеющих существенные отличия в организационных и производственных

составляющих (отсутствие технологического разделения труда, большая доля ручных операций, работа на рынке индивидуального спроса и др.), не было, поэтому, сегодня целый сектор экономики использует не соответствующие ему рабочие кадры и системы квалификации.

Такие предприятия фактически существуют во многих отраслях экономики: строительстве, металлообработке, деревообработке, пищевом и текстильном производстве, бытовом обслуживании, народных промыслах и т.д., на них производятся товары и услуги, необходимые для обустройства жизни и быта каждого человека, каждой семьи. За рубежом подобные предприятия, вместе с индивидуальными предпринимателями, образуют так называемый «ремесленный сектор» экономики, вносят существенную лепту в повышение благосостояния общества. В Германии, например, ремесленные предприятия создают до четверти ВВП страны.

Ремесленными предприятиями называют малые бизнес-структуры, которые обеспечивают население товарами или услугами, необходимыми для обустройства их жизни и быта, предназначение которых: от изменения внешнего облика человека до благоустройства его дома. Ремесленные предприятия характеризуются небольшими размерами, территориальной близостью к потребителю, единичным или мелкосерийным производством продукции или услуги, отсутствием пооперационного и технологического разделения труда, большой долей ручных операций, высоким качеством выполняемой работы и некоторыми другими признаками и занимают существенное место в различных отраслях экономики. Ремесленник – это каменщик, столяр, ювелир, автослесарь, электрик, стеклодув, парикмахер, кондитер и т.д. Главное, чтобы он работал не в цехе крупного производства, а на малом ремесленном предприятии в непосредственном контакте с потребителями.

Понятия «ремесленник», «ремесленная деятельность» сегодня широко используются в национальных законодательствах многих стран. Кроме того, это единая терминология ООН, ЕС и ВТО [2]. Сегодня значительная часть работающего населения планеты трудится на ниве ремесленной деятельности, например, в странах ЕС на ремес-

ленные предприятия приходится в среднем каждое пятое-шестое рабочее место несельскохозяйственного сектора экономики.

Современное ремесленничество постоянно обогащается новыми технологическими знаниями, материалами и оборудованием, использует современные коммуникации, производственную кооперацию и специализацию. Потребность в труде работников ремесленных предприятий в последнее время возрастает и в России, что позволяет, в известной мере, говорить о грядущем ренессансе ремесленных форм хозяйствования. Некоторые специалисты уже высказывают мнение о том, что в ближайшие десятилетия возросшее значение ремесла может породить феномен «*новой ремесленной экономики*» [5]. Это утверждение базируется на представлении о том, что новое поколение ремесленных производств будет более совершенным, чем их предшественники. Они будут оснащаться современными технологиями, будут иметь доступ к местным и глобальным рынкам, и, в силу этого, смогут конкурировать с крупными и средними хозяйствующими субъектами. Эти структуры будут динамичными, гибкими, зачастую для достижения поставленных целей будут сотрудничать с крупными компаниями.

Ввиду весьма существенных особенностей профессиональной деятельности ремесленникам требуется и особое образование, отличающееся по структуре, содержанию и методам обучения от существующего профессионального образования рабочих. Для их подготовки необходимы новые образовательные программы, дополненные блоками дисциплин, ориентированных на формирование всех вышеназванных профессионально важных качеств ремесленника, необходима особая научно-методологическая и организационно-методическая основа. По-существу, для этого требуется создавать новый вид образования – профессиональное ремесленное образование. Становление ремесленного образования для России в настоящее время является весьма актуальной научной проблемой и приоритетной практической задачей [4].

Именно эти факторы были положены в основу экспериментальной работы, проходившей в Свердловской области в 1998-2013 гг. в рамках двух германо-российских проек-

тов: «Поддержка ремесел через профессиональное образование» и «Профессиональное образование специалистов малого предпринимательства в сфере строительства Свердловской области». Основными участниками данных проектов были Министерство общего и профессионального образования Свердловской области, Фонд Эберхарда Шёка (Германия) и Российский государственный профессионально-педагогический университет. Главной образовательной площадкой по реализации проектов стал Уральский колледж технологий и предпринимательства (г. Екатеринбург), выпустивший за это время почти 800 специалистов ремесленного профиля. В 2005-2008 гг. география экспериментальной работы расширилась, обучение ремесленников по апробированным программам стало осуществляться в образовательных учреждениях гг. Березовский, Каменск-Уральский, Асбест (Свердловская область), г. Магнитогорск.

Цель указанных международных проектов заключалась в разработке и апробации принципиально новых для России экспериментальных образовательных программ подготовки специалистов по следующим ремесленным профессиям: маляр-дизайнер, столяр, плиточник-мозаичник, монтажник по санитарно-техническому и вентиляционному оборудованию, кровельщик. Подготовка будущих ремесленников велась на основе европейского (немецкого) опыта по интегрированным образовательным программам: на базе начального профессионального образования проходило обучение ремесленника, далее на базе среднего профессионального образования – руководителя ремесленного предприятия (ремесленника-предпринимателя). Образовательная программа среднего профессионального образования являлась логическим продолжением программы начального профессионального образования и позволяла будущему ремесленнику освоить организационные и управленческие функции предпринимателя.

В основу профессионального образования будущих ремесленников-предпринимателей были положены образовательные технологии и требования, существующие в системе подготовки ремесленных кадров Германии, которые были сведены к следующим организационно-практическим задачам:

1. Разработка и апробация экспериментальных образовательных программ по отдельным ремесленным профессиям.

2. Научное обоснование модели профессионального образования ремесленников, ее адаптация к российским условиям и перенесение ее в другие учреждения профессионального образования Свердловской области.

3. Организация процесса переподготовки преподавателей и мастеров профессионального обучения, работающих с учащимися ремесленных профессий.

4. Налаживание взаимодействия в рамках социального партнерства с малыми и средними предприятиями Свердловской области, получателями ремесленных кадров.

В итоге были сформулированы положения, отражающие наиболее важные особенности процесса обучения по ремесленным профессиям.

Во-первых, максимальная интеграция образовательных программ начального и среднего профессионального ремесленного образования через преемственность целей, задач, содержания, методов и организационных форм обучения. *Во-вторых*, это органичное соединение европейского и отечественного опыта профессионального обучения. *В-третьих*, организация обучения с использованием самого современного технологического инструмента и оборудования. *В-четвертых*, дидактическое единство предметов общеобразовательного и профессионального циклов, интеграция теоретического и практического обучения, с преобладанием доли последнего. *В-пятых*, качественное практическое обучение на учебных моделях и реальных производственных объектах. *В-шестых*, обучение предпринимательской деятельности и предпринимательскому мышлению на базе среднего профессионального образования на основе использования проектной технологии в обучении [1].

Какие главные итоги пятнадцатилетней экспериментальной работы? Образовательной практикой подтверждена целесообразность создания новой модели профессионального образования – ремесленного образования. Определено, что профессиональное ремесленное образование позволяет найти баланс между интересами личности, экономики и общества в современных

социально-экономических условиях. За эти годы разработан и апробирован комплекс организационно-педагогических условий, включающий в себя модель ремесленника-предпринимателя, структуру и содержание его образования, технологизацию образовательного процесса и создание развивающей образовательной среды. Создан дидактический инструментарий подготовки ремесленников-предпринимателей, на основе личностно-, деятельностно- и компетентностно ориентированных технологий (рабочие листы, направляющие тексты, учебные проекты). Разработанные организационно-педагогические условия подготовки ремесленников-предпринимателей позволяют выстраивать стратегию профессионального образования на основе гибкого реагирования на запросы рынка труда, сохранять социальную защищенность и профессиональную конкурентоспособность выпускников, следовательно, комплексно и качественно решать всю совокупность образовательных целей и задач.

В условиях удаленных территорий, с малочисленным населением и рассредоточенной экономической инфраструктурой, а к таковым относится Ямало-Ненецкий автономный округ, ремесленная деятельность является одним из главных инструментов создания рабочих мест, средством экономического роста и сохранения социальной стабильности в северном регионе. Ямало-Ненецкий автономный округ обладает рядом положительных факторов, которые создают благоприятные условия для дальнейшего развития в хозяйственной сфере разных видов ремесленничества. К ним относятся:

- растущий спрос населения на индивидуальные услуги на потребительском рынке в сферах малоэтажного строительства, деревообработки, металлообработки, пищевом производстве, бытовом и жилищно-коммунальном хозяйстве;

- необходимость сохранения традиционной культуры коренного населения округа, и востребованность национальной сувенирной и художественно-ремесленной продукции среди туристов и местного населения региона;

- наличие государственной социально-экономической стратегии и региональной программы по созданию новых высокопро-

изводительных рабочих мест;

- предложение разных видов поддержки малых форм предпринимательства со стороны органов муниципальной и региональной власти;

- хорошие возможности системы профессионального образования региона готовить кадры по востребованным видам ремесленной деятельности.

- Все сказанное выше побуждает систему образования округа серьезно оценить структуру и содержание подготовки рабочих в начальном и среднем профессиональном образовании и сориентировать ее на перспективные потребности предприятий малого и среднего бизнеса. Для этого необходимо концептуально изменить принципы и подходы к системе профессионального обучения. Надо, не разрушая, а опираясь на позитивный опыт существующей системы подготовки кадров, реконструировать ее так, чтобы перейти к обучению настоящего человека-профессионала, способного ответственно и грамотно решать разнообразные производственные задачи [4].

В логику данного процесса укладывается выбранный вектор и разработанная программа развития Тарко-Салинского профессионального училища, открывшееся в 2003 г. и располагающего сегодня необходимым для запуска экспериментальной работы в области ремесленного образования ресурсным потенциалом (материально-техническим, организационно-методическим и кадровым).

Целью образовательного эксперимента является обоснование, корректировка и практическая реализация необходимых организационно-педагогических условий для успешной адаптации инновационной модели ремесленного образования к условиям северного региона.

Задачи образовательного эксперимента включают в себя следующие приоритеты:

1. Адаптация существующей модели профессионального ремесленного образования к условиям северного региона для дальнейшей ее мультипликации в учреждения профессионального образования округа.

2. Развитие международных связей с немецкими партнерами в области ремесленного образования, повышение квалификации профессионально-педагогических работников и прохождения практики учащимися.

3. Расширение деятельности стажировочной площадки по реализации компетентностного подхода в ремесленном образовании путем создания условий для повышения квалификации на базе училища как профессионально-педагогических работников, так и руководящих работников учреждений профессионального образования округа.

4. Дальнейшее совершенствование материальной базы учебного заведения для эффективной подготовки специалистов ремесленного профиля.

5. Развитие социального партнерства между учреждением профессионального образования, администрацией города и сектором малых ремесленных предприятий.

Основной научной идеей экспериментальной работы является положение о том, что существующая модель ремесленного образования является живым учебно-воспитательным процессом, в результате которого формируется профессионально компетентная и социально ответственная личность, обладающая высокой конкурентоспособностью и профессиональной мобильностью на современном рынке труда.

Научная новизна состоит в том, что полученные результаты позволят уточнить существующие теоретические положения ремесленного образования и адаптировать практические рекомендации в области подготовки ремесленных кадров к условиям северного региона.

В ближайшие планы развития училища входит следующий набор шагов:

- создание Учебного полигона при училище для полноценной организации производственной практики, в силу пока малочисленности родственных предприятий;

- разработка системы оценки качества процесса обучения;

- организация выпускных квалификационных испытаний с учетом существующего зарубежного (немецкого) опыта обучения и аттестации;

- создание окружного ресурсного центра ремесленного образования при Тарко-Салинском профессиональном училище;

- в дальнейшем подготовка и переподготовка квалифицированных рабочих кадров по заказу предприятий с учетом нарабатываемого опыта ремесленного обучения по основным образовательным программам.

Ожидаемые результаты (эффекты) от реализации экспериментальной работы:

1. Разработана образовательная модель обучения по ремесленным профессиям, адаптированная к условиям северного региона.

2. Подготовлены научно-методические и учебно-методические материалы для дальнейшей мультипликации ремесленного образования в учреждения профессионального образования округа.

3. Повысится качество подготовки профессиональных кадров для предприятий региона.

4. Укрепятся международные связи с немецкими партнерами по обмену опытом в области ремесленного образования.

5. Созданы материально-технические, организационно-методические и кадровые возможности для перехода профессионального училища в статус среднего профессионального образовательного учреждения.

Представленные подходы к подготовке по ремесленным профессиям, на наш взгляд, позволят выстраивать перспективную стратегию развития ремесленных видов подготовки в учебном заведении на основе гибкого реагирования на запросы регионального рынка труда, сохраняя, при этом, социальную защищенность и профессиональную конкурентоспособность выпускников.

Оптимальный результат от развития ремесленного образования может быть достигнут лишь в случае, если удастся сформировать в будущем работнике одновременно и лучшие профессиональные качества, присущие мастерам-ремесленникам, и качества необходимые предприимчивой, социально активной личности, присущие представителям социального слоя ремесленников-предпринимателей. Важными эвристическим и управленческим результатами реализации программы должны стать перевод учебного заведения в инновационное поле деятельности и формирование у коллектива училища новой профессионально-педагогической культуры.

Полученные в ходе работы результаты и сформулированные на их основе выводы могут оказать влияние на стратегию развития системы профессионального образования Ямало-Ненецкого автономного округа, развернут вектор ее развития к реальным потребностям региональной экономики, будут

способствовать быстрейшему обновлению как самой системы профессионального образования, так и социально-экономическому развитию северных территорий.

Библиографический список

1. *Ефанов А. В., Доронин Н. А.* Новое ремесленное образование: результаты педагогического эксперимента // Профессиональное образование и рынок труда. – 2013. – № 2. – С. 22–25.

2. Национальный институт системных исследований проблем предпринимательства: Ответы на вопросы по теме «Ремесленничество» [Электронный ресурс]. URL: http://www.nisse.ru/business/article/article_1175.html (дата обращения:

18. 09. 2013).

3. *Романцев Г. М., Ефанов А. В.* Ремесленники XXI века: впереди эпоха Ренессанса // Аккредитация в образовании. – 2012. – № 12 (60). – С. 62–64.

4. Стратегия социально-экономического развития Ямало-Ненецкого автономного округа до 2020 г. Утверждена постановлением Законодательного Собрания Ямало-Ненецкого автономного округа от 14 декабря 2011 г. № 839 [Электронный ресурс]. URL: <http://spb-venchur.ru/regions/123/strategyyanao.htm>(дата обращения: 18. 09. 2013).

5. Intuit Future of Small Business Report. Third Installment: The New Artisan Economy [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ifff.org/>(дата обращения: 18. 09. 2013).

*Ильященко Дмитрий Павлович**Старший преподаватель кафедры сварочного производства ГОУ ВПО «Технологический институт Томского политехнического университета в г. Юрге», mita8@rambler.ru, Юрга*

**ЭТАПЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ
ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
ЮРГИНСКОГО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА
НАЦИОНАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ТОМСКОГО
ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Аннотация. В статье описаны этапы модернизации образовательной системы подготовки студентов технических специальностей в ЮТИ ТПУ: интегрированная система подготовки специалистов–бакалавров – прикладной бакалавриат. Интегрированная составляющая системы подготовки студентов – неотъемлемая составляющая часть подготовки студентов, которая присутствует на каждом этапе модернизации. Модернизация необходима для того, чтобы поддерживать равновесие между рынком труда в России и системой образования, или между выпускниками и работодателями. В результате выпускник ЮТИ ТПУ не только имеет полное представление о выбранной специальности, но и овладевает профессиональными компетенциями, необходимыми для максимально быстрой адаптации специалиста к условиям производства, что и является одной из основных целей успешной подготовки квалифицированных специалистов.

Ключевые слова: интегрированная система, производственная практика, профессиональные компетенции, специалист-бакалавр.

*Ilyaschenko Dmitri Pavlovic**Senior teacher of the Department of Welding Production of Technological Institute branch of Tomsk Polytechnic University in Jurga, mita8@rambler.ru, Jurga*

**STAGES OF MODERNIZATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM
OF TRAINING TECHNICAL STUDENTS AT JURGIN TECHNOLOGICAL
INSTITUTE OF THE NATIONAL RESEARCH TOMSK POLYTECHNIC
UNIVERSITY**

Abstract. The article describes the stages of the modernization of the educational system for training engineering students in YUTI TPU: integrated system of training – Bachelor's degree – Bachelor of Applied. Integrated component of the system of training of students is an integral component of the training of students and is presented at each stage of modernization. Modernization is necessary for that would maintain a balance between the labor market in Russia and the education system, or between graduates and employers. As a result, graduates of YUTI TPU not only have a full understanding of the chosen field, but also master the professional competencies needed for the fastest acclimatization to the conditions of production, which is one of the main objectives of the successful training of qualified specialists.

Keywords: integrated, production practice, professional competence, specialist bachelor.

«Профпригодность» выпускника в мировой системе оценки качества – один из главных результатов деятельности вуза. Следовательно, главным критерием оценки образовательного процесса являются соответствие выпускников на рынке труда, их успешность в дальнейшей карьере, уме-

ние работать в команде и соответствовать требованиям, предъявляемым работодателями. В развитых странах звание инженера получают далеко не все выпускники технических вузов (15-20% имеют диплом об инженерном образовании и попадают в Национальный регистр инженеров). В Рос-

сии выпускнику достаточно закончить соответствующий технический вуз, чтобы именоваться «инженером» и не работать по специальности. Поэтому в настоящее время проблемы качества высшего профессионального образования волнуют как научно-педагогическую общественность и работодателей, так и студентов вузов. Система интегрированного обучения в сфере высшего профессионального образования (для студентов специалистов) с трудовой деятельностью студентов на предприятиях, их обучение профессиональным умениям по конкретным направлениям и профилям, способна обеспечить повышение профессиональной подготовки студентов в реальных производственных условиях, приобретение ими, наряду с теоретическими знаниями, прочных практических навыков, а так же освоение и применение творческого подхода к выполнению производственных обязанностей, способна была решать важнейшие задачи качества инженерного образования [2].

На российском рынке труда за последнее десятилетие происходят ключевые изменения [6]:

1 реструктуризация индустрий и создание новых профессий;

2 перераспределение труда от низкоквалифицированных профессий в пользу высококвалифицированных;

3 увеличение мобильности трудовых ресурсов.

В связи с выше сказанным, для того чтобы выпускники института могли соответствовать требованиям работодателей и приходиться модернизировать систему обучения.

В Юргинском технологическом институте (филиале) Томского политехнического университета интегрированная система реализуется с 1987 г. [3; 4]. Схема интеграции теоретического обучения и производственной практики при обучении по программам специалитета представлена на рис. 1.

В связи с модернизацией образовательной системы переход на 2х уровневую бакалавриат и магистратура, с 1.09.2011 года в Юргинском технологическом институте (филиале) Томского политехнического университета перешел на реализацию 7 образовательных программ бакалавриата и 1 специальности по ФГОС (с 1987 г. подготовка студентов осуществлялась подготовка студентов по интегрированной системе обучения представленной на рисунке 1 [3;4]). Учебные планы были составлены таким образом, что сохранить интегрированную систему подготовки и учесть все требования ФГОС, в том числе и по срокам обучения. Предлагаемая схема подготовки бакалавров представлена на рисунке 2.

После первого и второго курса предусмотрены летние ознакомительные учебные

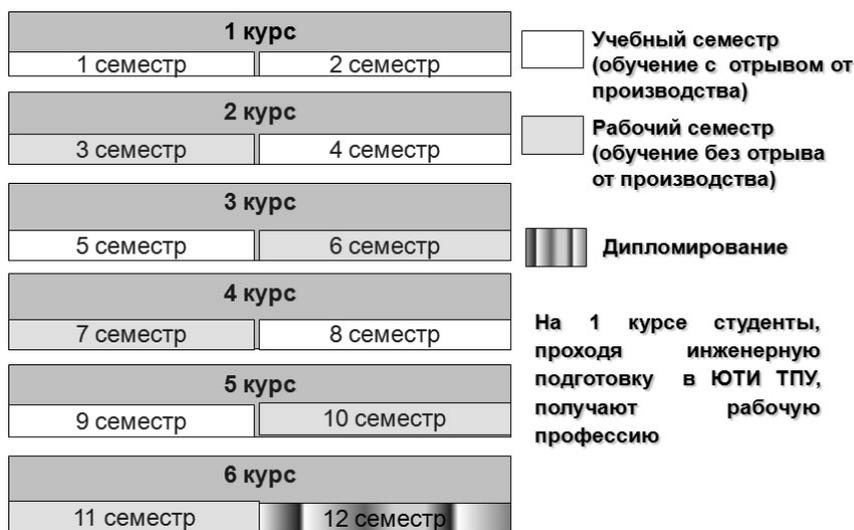


Рисунок 1 – Интегрированная система подготовки (специалисты)

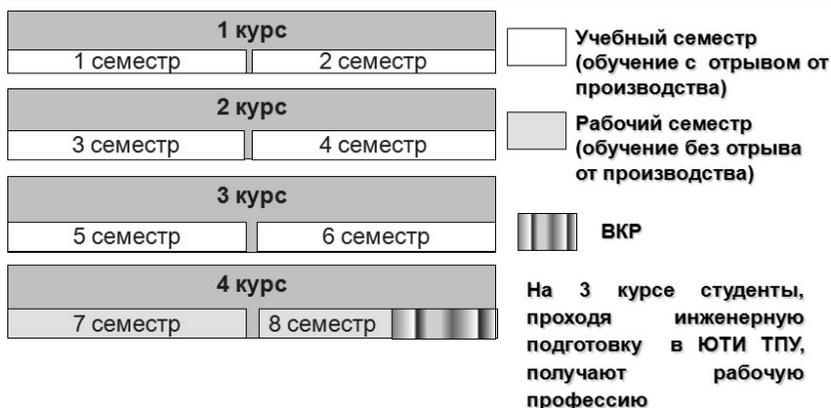


Рисунок 2 – Интегрированная система подготовки (бакалавриат)

практики. На в 5 и 6 семестрах в учебных планах предусмотрена дисциплина «Основы инженерно-производственной подготовки». При изучении этой дисциплины студенты осваивают рабочую профессию в зависимости от направления, с присвоением разряда. Первая длительная производственная практика в седьмом семестре предусматривает трудоустройство на рабочих специальностях в зависимости от направления, вторая производственная практика после освоения ряда специальных дисциплин в восьмом семестре, предусматривает работу на инженерно-технических должностях. В восьмом семестре предусматривается подготовка выпускной квалификационной работы.

Система подготовки бакалавров реализуемая в ЮТИ ТПУ (рисунок 2), хотя и включающая систему практической подготовки на 3 курсе (рисунок 2), не совсем находит понимание у работодателей и студентов (первые 2 практики учебные с 1 на 2 курс и со 2 на 3 студенты проходят техниками, а на по рабочей профессии эл. сварщика, в связи с отсутствием разрядов), поэтому с 1.09.2013 года для устранения потери практикоориентированности при подготовки студентов бакалавров, принято решение о реализации образовательной программы прикладного бакалавриата.

Программа прикладного бакалавриата дает возможность студентам быстро получить высокую квалификацию и приобрести навыки, востребованные на рынке труда. Прикладной бакалавриат – это конечная квалификация, которая позволяет осуществить

прямой выход на рынок труда и редко подразумевает дальнейшее обучение, хотя и не исключает его [5]. Прикладной бакалавриат уже доказал право на жизнь и успешно реализуется в зарубежных странах: Финляндия, Нидерланды, Франция, Австралия.

Миссия программ прикладного бакалавриата состоит в следующем [1]:

1. преодоление риска потери практикоориентированности при введении уровня высшего образования;
2. снижения уровня издержек организаций работодателей по доучиванию выпускников;
3. адаптация образовательных программ вузов к заказу на практикоориентированные результаты, соответствующие требованиям профессиональных стандартов;
4. сокращение сроков вхождения молодежи на рынок труда в условиях демографического кризиса и старения кадров.

Разработанная программа обучения студентов для реализации прикладного бакалавриата представлена на рисунке 3.

Проанализировав систему подготовки бакалавра и прикладного бакалавра в ЮТИ ТПУ можно сделать выводы о преимуществе прикладного бакалавра – студенты получают рабочую профессию на 1 курсе и на учебных практиках будут иметь возможность поработать по профессии эл. сварщик или контролер, что будет способствовать не только осмысленному получению теоретических знаний, но и что не мало важно практического опыта по специальности.

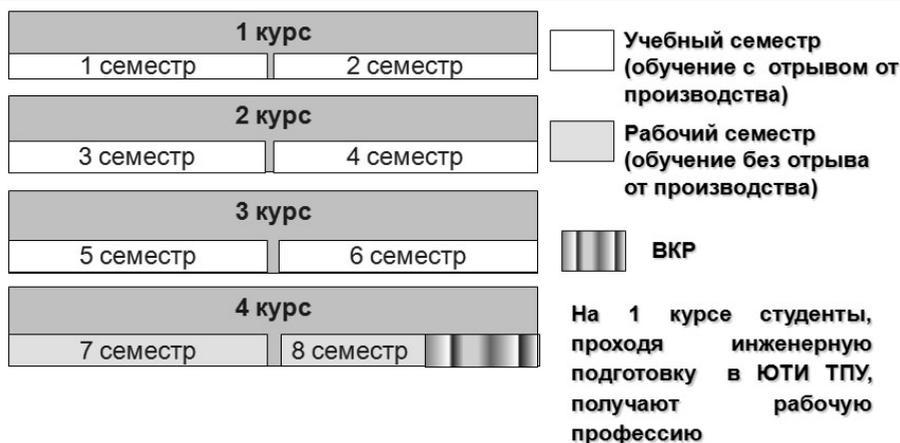


Рисунок 3 – Интегрированная система подготовки (прикладного бакалавриат)

Библиографический список

1 Блинов В. И. Концепция создания программ прикладного бакалавриата в системе профессионального образования Российской Федерации. – М.: Федеральный институт развития образования, 2010. – 17 с.

2 Ильященко Д. П., Бибик В. Л. Особенности подготовки специалистов-бакалавров в условиях модернизации образования, реализуемые в ЮТИ ТПУ // Дискуссия, Екатеринбург, Изд-во «Издательский дом «Ажур», 2013. – № 7. – С. 121–126.

3 Ильященко Д. П., Тищенко А. В., Ефремов А. Б. Производственная практика студентов – важнейшее звено подготовки высококвалифицированных инженерных кадров // Машиностроение

и инженерное образование, Москва, 2010. – Т. – № 3. – С. 68–73.

4. Ильященко Д. П., Крампит Н. Ю. Организация производственной практики студентов при интегрированной системе обучения // Сварочное производство, Москва, 2010. – № 4. – С. 52–54.

5. Чугунов Д. Ю., Васильев К. Б., Фрумкин И. Д. Введение программ прикладного бакалавриата в Российскую систему образования: зачем и как? // Вопросы образования, Москва, 2010. – № 4. – С. 247–267.

6. Tan H., Savchenko Y., Gimpelson V., Kapelyushnikov R., Lukyanova A. (2007) Skills shortages and training in Russian enterprises / Working paper WP3/2007/04. Moscow: SU – HSE.

Ширикова Оксана Александровна

Учитель-логопед ГБОУ Детский сад №2173 компенсирующего вида; anacko.lain@mail.ru, г.Москва

ТВОРЧЕСКИЕ ИГРОВЫЕ ПРИЁМЫ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования авторских творческих игровых приемов в коррекционно-логопедической работе со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи. Целью такой работы является устранение у них речевых и сопутствующих неречевых отклонений в развитии. Одним из ведущих средств является конструктивно-игровая деятельность. В статье приведены варианты игр, даны комментарии к игровым наборам. Раскрыта роль и значение игровой деятельности в логопедической работе с дошкольниками.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дошкольники, коррекционно-логопедическая работа, творческие игровые приемы, конструктивно-игровая деятельность.

Shirikova Oksana Alexandrovna

The teacher – speech therapist, Kindergarten №2173 of the compensating type, anacko.lain@mail.ru, Moscow

THE URGENT QUESTIONS OF USING OF CREATIVE PLAYING METHODS IN THE LOGOPEDIC WORK WITH UNDER SCHOOL AGE CHILDREN HAVING COMMON UNDERDEVELOPMENT WITH DRAWBACKS OF SPEECH

Abstract. The article presents the possibility of using the author's creative playing methods in the correction speech therapy practice with the late children of under school age having the common drawbacks of speech with the purpose of correcting the speech derivations and following them non with the help of constructive playing activity.

Keywords: the underdevelopment of speech therapy practice, creative playing methods, of constructive playing activity, under school age children.

Проблема поиска творческих, разнообразных, интересных приемов и методов коррекции речевых нарушений у детей является актуальной и на сегодняшний день. Учитывая, что основными видами в дошкольном и младшем школьном возрасте являются игровая и конструктивная деятельности, в общем и специальном образовании большое внимание отводится разработке и внедрению тех педагогических технологий, которые имеют ярко выраженный моделирующий характер.

В дошкольном и зачастую в начальном школьном периоде ведущим видом деятельности у детей является игра, на основе которой формируются продуктивные виды деятельности, в частности конструирование, способствующие становлению познавательных процессов, общему, речевому, эмоциональному, творческому развитию, само-

стоятельности и произвольных процессов. Посредством этих деятельностей – «прелюдий» формируется учебная деятельность, т. к. расширяется сфера интересов детей, развиваются психические процессы, личность, повышается мотивация и возникают потребности в знаниях (А. Л. Венгер, А. П. Усова; Е. В. Филиппова, В. Штерн; Д. Б. Эльконин др.)

В настоящее время отмечается рост числа дошкольников имеющих общее недоразвитие речи (ОНР), рассматриваемое как системное недоразвитие речи, при котором оказываются несформированными все ее стороны (Г.В. Бабина, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская и др.).

По результатам изучения детей с ОНР авторы (Н. С. Жукова, Р. Е. Левина, Р. И. Лалаева, Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова,

Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова и др.) отмечают у этих детей наличие различных отклонений в психофизическом развитии. Имеющиеся в литературе данные свидетельствуют о том, что у детей с ОНР неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно – волевой сферы, личности в целом, проявляющихся своеобразием самооценки и самосознания.

С. А. Миронова утверждает, что дети с общим недоразвитием речи проходят те же этапы развития речи, что и дети с нормальным развитием речи, только намного медленнее [6]. Это положение очень важно для нас. Автор является сторонницей теории, разработанной А.А. Леонтьевым, что речь является деятельностью. Определяя речь как деятельность, необходимо выделять ее компоненты: цели, мотивы, речевые действия и средства. Одной из особенностей речевой деятельности, свойственной детям дошкольного возраста, является слияние целей и мотивов речевого общения, а также применение речевого мотива, а какую-либо другую деятельность, например, в игровую. Использование разнообразных видов деятельности формирует у ребенка потребность в овладении речью. Наличие мотива (а потребности выступают в роли мотива деятельности) – важное условие, как для восприятия речи, так и для активного пользования ею в общении. В результате этого речь быстро становится объектом наблюдений ребенка.

В системе специального обучения детей учитываются особенности речевого общения дошкольников, используется игра и продуктивные виды деятельности с целью формирования потребности в овладении речевыми средствами.

Например, детское конструирование тесно связано с игровой и речевой деятельностью. Дети сооружают постройки (гараж для машины, рыцарский замок и т. п.), играют с ними, неоднократно перестраивая по ходу игры, оречевляют свои действия, общаются друг с другом (Л. А. Парамонова; Е.О. Смирнова). Название конструктивной деятельности происходит от латинского слова «constructio» – построение. Под детским конструированием понимается деятельность, в которой дети создают из различных материалов (бумаги, картона, дерева, специ-

альных строительных наборов и конструкторов) разнообразные игровые поделки (игрушки, постройки) [5].

В работах Ю. Ф. Гаркуши и Т. Н. Кротовой (2001) говорится о перспективности использования наглядного моделирования для коррекционного обучения детей с ОНР.

Однако и сама игровая деятельность изначально требует от ребенка определенного уровня развития познавательных возможностей, коммуникативных навыков, способности к определенным волевым усилиям, которые у детей с недостатками речи зачастую оказываются нарушенными. Некоторые стороны игровой деятельности дошкольников с нарушениями речи раскрыты в работах (В. П. Глухова, Т. Б. Филичевой, В. И. Селиверстова и др.). Возможность коррекции и развития речевой, познавательной, эмоционально-волевой сферы таких детей через игровую деятельность экспериментально доказана в исследованиях (О. В. Герасимовой и Т. А. Бочкаревой, Е. Смирновой, Л. Галигузовой, С. Мещеряковой и др.).

Значение игры как ведущего всесторонне развивающего дошкольников вида деятельности позволяет широко использовать игровые приемы в логопедической работе. А также выводит игру на первый план среди разнообразных методов при коррекционном воздействии. Посредством применения игры и отдельных игровых действий в ходе занятий можно преодолеть ряд трудностей, возникающих в коррекционной работе с детьми, имеющими речевые нарушения.

В нашей практической работе с детьми, имеющими речевые нарушения, мы обратили внимание на авторскую методику В.А. Кайе [4] в которой представлены материалы для занятий и игр с дошкольниками и младшими школьниками по детскому конструированию и экспериментированию с природным и бытовым материалом. Данные игровые наборы соответствуют высоким современным требованиям, предъявляемым к дидактическим и игровым средствам:

– *вариативность*: игровые наборы могут сочетаться между собой и с любыми другими дидактическими играми, могут легко видоизменяться, и использоваться в различных игровых зонах (на столе, полу) такой подход позволяет детям быть более подвижными, не находиться долго в статичной позе.

– *полифункциональность*: используются в свободной деятельности детей (дети могут играть в предложенные им игры, а так же придумывать и создавать игры сами из подручного материала), на логопедических занятиях и в работе других специалистов детского сада, в работе с родителями, что позволяет развить у детей фантазию, гибкость ума, творческие способности, желание к обучению;

– *эстетичность*: игровые наборы яркие, красочные, креативные и привлекательные для детей, что влияет на развитие у них эстетического вкуса;

– *доступность и безопасность*: игры просты в использовании и безопасны (материал, применяемый для игровых наборов экологически чистый: дерево, бумага, картон).

В нашей логопедической работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, мы использовали модифицированные нами комплекты авторских игр «СтройКай», «Колечки», «Баночка и шарик» и др. [4].

Приведем примеры некоторых игр, которые мы использовали на своих логопедических занятиях.

Цель игры «Запомни фигуру»: развитие зрительно – предметного восприятия и произвольной памяти, мелкой моторики ребёнка. Игровой набор: «Колечки». В ходе игры детям предлагалось четыре фигуры, составленные из колечек разного цвета (красный квадрат, синий круг, жёлтый круг, зелёный треугольник). Логопед предлагал детям запомнить фигуры и построить их. Дети по команде приступали к заданию. Выигрывал тот, кто правильно запомнил все фигуры и их порядок расположения.

Цель игр «Соберите фигуры, которые вы запомнили», «Сложи такую же фигуру»: развитие монологической речи, творческого воображения, мелкой моторики, памяти и мышления.

Цель игры «Собери сказочного героя»: развитие связной речи, воображения, мелкой моторики. Игровой набор: цветной конструктор «СтройКай».

В ходе игры логопед предлагал детям разбиться на пары (на две команды). Детям предлагалось из деталей конструктора, совместно придумать и составить как можно больше сказочных героев (Змей – Горыныч, Царевна – Лягушка, Аленький – Цветочек и

т.д.). Можно предложить описать этих героев, их характер, настроение, внешний вид. Выигрывала та команда, которая придумала больше героев и лучше о них рассказала.

В результате психолого-педагогического изучения детей с ОНР мы обнаружили, что эти игровые наборы доступны детям и любимы ими. Игровая деятельность создаёт приподнятый эмоциональный фон у детей, способствуют проявлению разнообразных чувств и эмоций, снятию напряжения, проявлению чувства удовлетворения, радости, позволяет естественным и спонтанным образом проявлять свои чувства, т. е. благотворно влияет на психоэмоциональное состояние ребенка.

Так же, мы заметили, что игры оживляют общение детей друг с другом и с педагогом; позволяют создавать неповторимые композиции творческого характера, что способствует развитию памяти, внимания, воображения, мышления, интеллекта, пространственной ориентировки. Занятия с использованием этих игровых наборов развивают у детей аккуратность, точность наблюдательность, сообразительность, ловкость, находчивость, сдержанность, увлечённость. При их использовании происходит тренировка тонких движений пальцев, что является мощным физиологическим средством стимуляции развития речи и интеллекта ребенка. Занятия способствуют формированию и развитию компенсаторных фондов, которые всегда имеют место в развитии ребенка с наличием дефекта.

Необходимо отметить, что в процессе игры с авторскими игровыми наборами дети чаще пользовались диалогической речью, чем в обычной ситуации, а также, в ходе игры у многих детей манипулятивные действия с предметами менялись на игровые, прослеживалось увеличение эмоционального отклика на сверстников.

На основе психолого-педагогических наблюдений, по результатам нашей практической работы с детьми, мы убедились, что игровые приёмы, предложенные нами, вносят разнообразие в логопедические занятия с детьми с ОНР, создают более обширную предметно-развивающую среду, заметно повышают качество речевой работы и потому могут использоваться в детском саду на индивидуальных и фронтальных заняти-

ях, с учётом индивидуальных и возрастных особенностей этих детей. Занятия с этими играми способствуют формированию общей готовности детей (физической, интеллектуальной и личностной).

Таким образом, использование авторских игровых приёмов в коррекционно-логопедической работе, позволил нам в определенной степени развивать у старших дошкольников с ОНР более высокую работоспособность, повышенный интерес к занятиям и обучению и за более короткое время достичь устойчивых положительных результатов в коррекции, психокоррекции, обучении и воспитании этих детей.

Библиографический список:

1. *Выготский Л. С.* Роль игры в психическом развитии ребенка // *Вопр. психол.*, 1966. – № 6. – С. 62– 76.
2. *Глухов В. П.* Использование игровых приемов в логопедической работе по коррекции звукопроизношения у дошкольников // *Дефектология*, 1993. – №4. – С. 37– 42.
3. *Игры в логопедической работе с детьми.* – М.: Просвещение, 1979.— 192 с.
4. *Кайе В. А.* Занятия по конструированию и экспериментированию с детьми 5-8 лет: методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 128 с.
5. *Кордуэлл М. Психология.* А– Я. Словарь-справочник / Пер. с английского К.С. Ткаченко. – М.: Фаир-Пресс, 2000. – 448 с.
6. *Миронова С. А.* Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. – М., 1991. – 204 с.

Календарь конференций

6–7 февраля 2014 г. Всероссийская научно-практическая конференция «От Советской школы к Российской школе XXI века», Ульяновск, Россия. Справки: web: <http://education.simcat.ru/school33>, E-mail: konferenz2014@mail.ru или innashustova@yandex.ru

19–20 февраля 2014 г. X-я Международная научно-практическая конференция «Педагогический профессионализм в образовании», Новосибирск, Россия. Справки: 630126 г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28, ФГБОУ ВПО «НГПУ», тел.: 8-(383)-244-03-78, 8-913-904-12-89, E-mail: Tanita973@list.ru

27–28 марта 2014 г. III Международный симпозиум «Социальная педагогика: актуальные проблемы и перспективы», Вильнюс, Литва. Симпозиум проходит при информа-

ционной поддержке научных изданий: «Вопросы воспитания» (Москва), «Сибирский педагогический журнал» (Новосибирск), «Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Социокинетика» (Кострома), «Вестник ПСТГУ» (Москва). Справки: E-mail arz65@mail.ru, web: <http://sp-journal.ru/>

15–16 апреля 2013 г. Всероссийская научно-практическая конференция «История и историография России и Сибири в исследовательском и образовательном контекстах», посвященная 90-летию проф. Е. И. Соловьевой, 65-летию проф. В.А. Зверева и 50-летию кафедры всеобщей истории, историографии и источниковедения НГПУ, Новосибирск, Россия. Справки: 630126 г. Новосибирск, ул. Виллюйская–28, ФГБОУ ВПО «НГПУ», e-mail: noc_iigso@list.u.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Журнал «Сибирский педагогический журнал» включён в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук в редакции от февраля 2010 г.

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо предоставление рецензии за подписью доктора наук по специальности, заверенной в установленном порядке.

1.4. Редакция не принимает к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.5. Редакционный совет и редакционная коллегия производят отбор поступивших материалов и распределяет их по постоянным рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.6. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.7. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте.

1.8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.9. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

1.11. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке и публикации авторского материала в периодическом научном издании «Сибирский педагогический журнал». Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

1.12. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) данные об авторе;
- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова.

2.2. Объем статьи может составлять до 0,5 печатного листа. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Текст печат-

тается в формате Word, до 20 000. печ. знаков с пробелами. Шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи и в библиографическом списке приводятся на языке оригинала.

2.3. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи и включать основную суть исследования, методы исследования, основные выводы. Объем аннотации – 1 000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный, выравнивание по ширине, отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт). Аннотация на английском языке составляет примерно 600 знаков.

2.4. Ключевые слова – 5–10 слов, по которыми статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

Пример 1 (оформление статьи).

2.5. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, в том числе, опубликованные в течение последних пяти лет; как минимум, пять из них должны быть опубликованы в научных изданиях индексированных в базах данных (РИНЦ, SKOPUS и др.). Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке, при цитировании – страницы.

Пример 2 (библиографический список).

2.6. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Cyr, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

2.7. Автор статьи дополнительно к статье оформляет на публикацию статьи заявку в виде отдельного файла в редакторе Microsoft Word.

Пример 3 (заявка).

Пример 4 (акт экспертизы о возможности опубликования) (На сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

3. ПОРЯДОК РАБОТЫ С РУКОПИСЬЮ В РЕДАКЦИИ

3.1. После получения материалов научной статьи ведущий редактор журнала проводит их регистрацию, оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

3.2. Зарегистрированные материалы научной статьи ведущий редактор направляет для рассмотрения члену редакционной коллегии журнала. Член редакционной коллегии организует рецензирование научной статьи в соответствии с порядком, установленным редакцией журнала.

Пример 5 (научная рецензия)

3.3. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. Как правило, срок приема статей для издания очередного номера устанавливается не позднее, чем за два месяца до месяца выхода.

3.4. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования в случае доработки, ответственный секретарь направляет автору по электронной почте руко-

пись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.5. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Автор должен отправить пересмотренный вариант статьи не позднее чем через две недели после получения рецензии и замечания редактора. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская 28, НГПУ, редакция «Сибирского педагогического журнала»

Пример 1. Оформление статьи

УДК 370.186

Морозова Ольга Васильевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии Кузбасской государственной педагогической академии, ... @mail.ru, Новокузнецк

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, лично ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: интеграция; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности.

Morozova Olga Vasilievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Pedagogy at the Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck

INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The article was substantiated necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

Keywords: integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

Библиографический список

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствие с ГОСТ Р 7.05-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа. В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16 – 17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социолингвистика. Цели, методы, проблемы / пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.*10
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / пер. с фр. – изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психолингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флин-та: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМА-Пресс, 2000. – 510 с.
9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
10. Основы теории коммуникации: учебник / М. А. Василик, М. С. Вершинин, В. А. Павлов [и др.] / под ред. проф. М.А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А.Кормилициной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
15. *Войскунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
17. *Школова М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.2013).
2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.2013).
3. *Белоус Н. А.* Прагматическая реализация коммуникативных стратегий в конфликтном дискурсе // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2006. – № 4 [Электронный ресурс]. URL: http://www.tverlingua.by.ru/archive/005/5_3_1.htm (дата обращения: 15.12.2013).
4. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006 [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-21.pdf> (дата обращения: 10.01.2013).
5. *Новикова С. С.* Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.2013).
6. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии // Академия имиджелогии. – 2004. – 26 марта [Электронный ресурс]. URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.2013).
7. *Парпалк Р.* Общение в Интернете // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря [Электронный ресурс]. URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.2013).
8. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 05.10.2013. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.2013).

Пример 3. Оформление заявки на публикацию в журнале

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____
 Имя _____
 Отчество _____
 Город _____
 Организация _____
 Должность _____
 Ученая степень _____
 Ученое звание _____
 Тема статьи _____
 Почтовый адрес для отправки авторского экземпляра _____
 Телефон для связи _____
 E-mail _____

Пример 5. Оформление научной рецензии

НАУЧНАЯ РЕЦЕНЗИЯ члена редакционной коллегии журнала на статью

Ф.И.О. автора статьи:

Название статьи:

Объем статьи: стр.

1. Соответствие названия статьи её содержанию:

- полностью соответствует
- в целом соответствует
- не соответствует

2. Вариант названия статьи _____
3. Соответствие аннотации содержанию статьи
4. Актуальность данной темы:
- актуальна
 - не актуальна
5. Новизна данной темы (данного исследования):
- тема является новой в данном направлении исследований
 - тема не является новой в данном направлении исследований
6. Теоретическая/методическая направленность данной работы:
- теоретическое исследование
 - методическая разработка (программа)
 - преобладание теоретической части
 - преобладание практической части
7. Теоретическая/практическая значимость данной работы:
- имеет большое теоретическое/методическое значение
 - имеет определенное теоретическое/методическое значение
 - не имеет большого (какого-либо) теоретического/методического значения
8. Терминологическая база работы:
- термины используются правильно
 - термины используются неправильно
 - термины используются уместно
 - термины используются неуместно
9. Ссылки на другие источники и цитаты:
- приведены верно
 - отсутствуют
 - ошибочны _____
10. Использование библиографических источников, опубликованных в течении последних пяти лет в научных изданиях индексированных в базах данных (РИНЦ, SKOPUS).
-
9. Рекомендации рецензента:
- опубликовать в журнале
 - доработать (что именно) _____
(обоснование)
 - публиковать нецелесообразно _____
- Ф.И.О. рецензента _____
- Занимаемая должность _____
- Дата рецензирования _____

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

1/2014

Главный редактор: Т. А. Ромм
Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова
Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.
Сайт журнала <http://sp-journal.ru>
E-mail: sp-journal@nspsu.ru; tromm@mail.ru

Формат 70×108/16. Печать RISO
Усл.-печ. л. 20,0. Уч.-изд. л. 20,2.
Подписан в печать: 25.02.2014 г. Тираж 600 экз. Заказ № .

Отпечатано:
630126, ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28