

«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

ИФ РИНЦ 2008 – 1,401

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

(научно-практическое издание)

10/2009

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

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

Председатель редакционной коллегии:

П. В. Ленин доктор педагогических наук, профессор

Председатель редакционного совета:

В. А. Слостенин доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

Редакционный совет:

Редакционная коллегия:

Н. П. Абаскалова доктор педагогических наук, профессор

Р. И. Айзман доктор биологических наук, профессор

С. П. Беловолова доктор педагогических наук, профессор

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

В. А. Зверев доктор исторических наук, профессор

В. С. Нургалеев доктор психологических наук, профессор

В. Г. Храпченков доктор педагогических наук, профессор

А. А. Чернобров доктор филологических наук, профессор

Л. Н. Алексикина (Москва) доктор педагогических наук, профессор

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

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

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

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

В. А. Дмитриенко (Томск) доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. П. Казначеев (Новосибирск) доктор медицинских наук, профессор, академик РАМН

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

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

Л. Н. Куликова (Хабаровск) доктор педагогических наук, профессор

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

Л. И. Лурье (Пермь) доктор педагогических наук, профессор

А. Я. Найн (Челябинск) доктор педагогических наук, профессор

Т. Н. Петрова (Чебоксары) доктор педагогических наук, профессор

С. М. Редлих (Новокузнецк) доктор педагогических наук, профессор

Г. И. Саранцев (Саранск, Мордовия) доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Ю. В. Сенько (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

А. И. Субетто (Санкт-Петербург) доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор

Н. Е. Щуркова (Москва) доктор педагогических наук, профессор

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати,

телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации ПИ №77 – 16812 от 20.11.2003.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс в каталоге «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.

Ссылка на журнал обязательна.

Периодичность издания 12 номеров в год.

ISSN 1813-4718

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

IF RINZ 2008 – 1,401

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL
JOURNAL**

(scientific edition)

10/2009

Novosibirsk

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

Editor-in-Chief: *V. A. Belovolov* doctor of pedagogics, professor

Editorial Board:

Chairman: *P. V. Lepin* doctor of pedagogics, professor

Editorial Council:

Chairman: *V. A. Slastyonin* doctor of pedagogics, professor, member of Russian Academy of Education

Members:

N. P. Abaskalova doctor of pedagogics, professor

R. I. Aizman doctor of biology, professor

S. P. Belovolova doctor of pedagogics, professor

A. Zh. Zhafyarov doctor of physics and mathematics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. A. Zverev doctor of history, professor

V. S. Nurgaleyev doctor of psychology, professor

V. G. Khrapcenkov doctor of pedagogics, professor

A. A. Chernobrov doctor of philology, professor

Members:

L. N. Aleksashkina (Moscow) doctor of philology, professor

R. M. Asadullin (Ufa) doctor of pedagogics, professor

M. A. Galaguzova (Yekaterinburg) doctor of pedagogics, professor

A. D. Cerasev (Novosibirsk) doctor of biology, professor

D. A. Danilov (Yakutsk) doctor of pedagogics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. A. Dmitriyenko (Tomsk) doctor of philosophy, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. P. Kaznachejev (Novosibirsk) doctor of medicine, professor, member of the Russian Academy of Medical Sciences

N. E. Kasatkina (Kemerovo) doctor of pedagogics, professor

T. K. Klimenko (Chita) doctor of pedagogics, professor

L. N. Koolikova (Khabarovsk) doctor of pedagogics, professor

V. M. Lopatkin (Barnaul) doctor of pedagogics, professor

L. I. Lurye (Perm) doctor of pedagogics, professor

A. Ya. Nine (Chelyabinsk) doctor of pedagogics, professor

T. N. Petrova (Cheboksary) doctor of pedagogics, professor

S. M. Redlikh (Novokuznetsk) doctor of pedagogics, professor

G. I. Sarantsev (Saransk, Mordovia) doctor of pedagogics, professor, member of Russian Academy of Education

Yu. V. Senko (Barnaul) doctor of pedagogics, professor, member of the RA of Education

A. I. Subetto (St Petersburg) doctor of philosophy, doctor of economics, professor

N. Ye. Shchurkova (Moscow) doctor of pedagogics, professor

The founder: Novosibirsk state pedagogical university. The journal is registered by the Ministry for Print, telebroadcasting and mass communication of Russian Federation.

SUBSCRIPTION INDEX IN THE CATALOGUE «MAIL OF RUSSIA» – 32358

ISSN 1813-4718

© Siberian pedagogical journal, 2009.



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

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

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

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

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

В журнале представлены следующие разделы:

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

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

ISSN под следующим номером: ISSN 1813-4718

Основное название: Sibirskij pedagogičeskij žurnal

Сокращенный вариант названия: Sib. pedagog. z.

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



**SIBERIAN
PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC EDITION**

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

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

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

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

The following sections are submitted in the journal:

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

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

ISSN under following number: ISSN 1813-4718
The basic name transliterated: Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal
(Russian: Сибирский педагогический журнал)
The shortened form of the name: Sib. pedagog. z.
«The Siberian Pedagogical Journal» is distributed
by subscription and at retail.
Subscription index in the Russpechat catalogue – 40633.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Профессиональное образование

Ю. В. Сорокопуд.

Система компетенций преподавателя высшей школы в контексте методологических подходов проекта “Tuning education programmes in Russian heis” («Настройка образовательных программ в Российских вузах») и ФГОС ВПО 3-го поколения28

В статье представлен опыт разработки системы компетенций как конечного результата обучения по дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» в контексте общеевропейского подхода классификации компетенций, который взят за основу при разработке ФГОС ВПО 3-го поколения.

Ключевые слова: проект «Настройка образовательных программ в Российских вузах»; общеевропейские подходы к классификации компетенций; ФГОС ВПО 3-го поколения; система компетенций преподавателя высшей школы.

Л. И. Ермакова.

Акмеологическая позиция будущего учителя как педагогический феномен36

В статье рассматривается профессионализм учителя с точки зрения акмеологического подхода, даётся определение акмеологической позиции как педагогического феномена, раскрывается сущность развития акмеологической позиции будущего учителя.

Ключевые слова: профессионализм; развитие личности; акмеологический подход; акмеологическая позиция; признаки акмеологической позиции; акмеологические инварианты.

Г. Г. Солодова, Н. А. Боброва, Г. В. Пинигина.

Содержание курса педагогики в контексте педагогической культуры изменяющегося социума42

В статье рассматриваются проблемы внедрения в воспитательно-образовательный процесс обновлённого содержания курса педагогики, разработанного с учётом социокультурных изменений в системе педагогического образования. Теоретически обоснованы и экспериментально апробированы его цель, задачи, содержание и организационно-методические условия.

Ключевые слова: личностное и профессиональное самоопределение; субъектная педагогика; педагогическая культура изменяющегося социума.

К. А. Морнов.

Построение модели личностно-профессиональной компетентности будущего специалиста-педагога на основе личностно-центрированного подхода53

В статье рассматривается модель личностно-профессиональной компетентности будущего специалиста-педагога, структура данной модели, составляющие ее компоненты и их содержание.

Ключевые слова: личностно-профессиональная компетентность; личностно-центрированный подход; феноменальное поле; самость; фасилитация.

Н. А. Иванищева.

Социально-педагогические предпосылки реализации андрагогических концепций в системе профессионального образования64

Модернизация системы российского образования предполагает структурирование содержания профессионального знания, основу которого должны составлять методологические представления о человеке и особенностях его образования на разных этапах жизни. Андрагогические концепции выступают неотъемлемым компонентом образования студента педагогического вуза.

СОДЕРЖАНИЕ

Ключевые слова: андрагогические концепции; андрагогические основы образования; система профессионального образования; предпосылки реализации андрагогических концепций; подходы к организации подготовки студентов.

Э. Ф. Зеер, М. В. Кормильцева.

Социально-личностные компетенции и профессиональная мобильность как целевая ориентация образования.....72

В статье рассматриваются компетенции (в частности, социально-личностные), формирование которых предусмотрено стандартами третьего поколения высшего профессионального образования, как основа, предпосылка профессиональной мобильности специалиста. Приводятся авторские определения рассматриваемых феноменов, их структура. Вводится понятие «социально-профессиональной динамичности».

Ключевые слова: компетенции; социально-личностные компетенции; профессиональная мобильность; социально-профессиональная динамичность.

Л. П. Григорьевская, Л. Б. Григорьевский, Л. А. Киргизова.

Реализация принципов управления процессом усвоения знаний через систему контрольных мероприятий при обучении инженерной графике79

Анализируются возможности интенсификации и индивидуализации учебного процесса, контроля уровня подготовки по графическим дисциплинам в техническом вузе при изучении начертательной геометрии

Ключевые слова: технический вуз; начертательная геометрия; интенсификация обучения.

Раздел II. Педагогические и информационные и технологии

И. Г. Овчинникова, Л. З. Давлеткиреева.

Методические основы развития информационной культуры будущих специалистов.....86

В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с методикой развития информационной культуры будущих специалистов. При этом внимание уделяется как ее образовательному, так и личностному аспекту.

В рамках представленной методики одним из основных средств развития информационной культуры будущих специалистов является информационная образовательная среда вуза. Она позволяет обеспечить положительную динамику по уровню сформированности мотивационной сферы; по уровню сформированности профессионально-личностных компонентов информационной деятельности; по степени удовлетворенности студентов; по уровню сформированности культурологических умений.

Информационная культура будущих специалистов развивается в рамках проектно-рефлексивной технологии на основе деятельности, интегрирующей учебную, информационную и рефлексивную составляющие.

Ключевые слова: информационная культура; информационная среда; профессиональная подготовка специалистов; методика; мотивы; умения.

Р. А. Афанасьева, З. А. Дулатова.

Проектирование индивидуальных коррекционно-развивающих и социально-адаптационных программ на основе оценки качества жизни97

Содержится: анализ результатов исследования качества жизни учеными разных стран; результаты комплексного изучения качества жизни детей Иркутска и области с использованием разработанных авторами диагностических материалов; подходы к проектированию индивидуальных коррекционно-развивающих и социально-адаптационных программ для повышения качества жизни детей с проблемами в развитии.

СОДЕРЖАНИЕ

Ключевые слова: адаптация; качество жизни; образование; диагностика; проблемы в развитии; проектирование; генетический ход развития; социализация; здоровье.

О. М. Лудова.

Модель развития критического мышления у будущих учителей информатики в процессе обучения дисциплинам информатического цикла 105

В статье описывается трехэтапная модель развития критического мышления у будущих учителей информатики в процессе обучения дисциплинам информатического цикла.

Ключевые слова: модель; критическое мышление; будущий учитель информатики; дисциплины информатического цикла.

Л. П. Саксонова.

Методика формирования социально-профессиональной компетентности будущих инженеров в процессе преподавания гуманитарных дисциплин 113

В статье представлено понимание особенностей методики формирования социально-профессиональной компетентности будущих инженеров в процессе преподавания гуманитарных дисциплин, в которой ключевая роль принадлежит «занятию – образу культуры».

Ключевые слова: культура; социально-профессиональная компетентность; культуросообразность; компетентностно ориентированный подход.

Раздел III. Языковая культура

И. Ю. Скибицкая, Э. Г. Скибицкий.

Развитие лингво-профессиональной компетентности студентов неязыковых вузов 120

Показаны предпосылки развития лингво-профессиональной компетентности студентов неязыковых вузов. Предложен педагогический инструментарий решения этой проблемы.

Ключевые слова: развитие; лингво-профессиональная компетентность; педагогический инструментарий; интегрированный курс; научно-методическое сопровождение; технология.

С. Е. Мельчагова.

Культурологический подход к проектированию содержания иноязычного образования 128

Статья содержит материал по вопросу комплексного подхода к решению проблемы развития гуманитарной культуры личности студента в процессе обучения иностранным языкам, в частности – о культурологическом подходе к содержанию иноязычного образования и его реализации в практической преподавательской деятельности.

Ключевые слова: культурологический подход; содержание иноязычного обучения; педагогические технологии.

Л. В. Павлова.

Критерии и уровни развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе 137

В статье представлено теоретическое обоснование и дано описание критериев и показателей уровней развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе.

Ключевые слова: гуманитарная культура; развитие; компонент; информационно-когнитивный; аксиологический; коммуникативный; художественный; рефлексивный; деятельностный; знания; умения; качества; критерий; показатель; уровень.

Раздел IV. Формирование культуры личности

Т. С. Курьякова.

Исследование персонификации личности студента – будущего учителя 145

Статья посвящена освещению результатов исследования педагогических условий персонификации личности студента – будущего педагога; анализу эффективности педагогических условий; анализу проявлений персонифицированности личности будущего педагога.

Ключевые слова: персонификация личности; персонифицированность личности; педагогические условия персонификации личности будущего педагога; педагогическое взаимодействие.

О. Ф. Левичев.

Этическое становление личности и законы природы 152

В статье автор раскрывает технологии этического становления личности и законы природы.

Ключевые слова: этическое образование; этическое становление личности.

Раздел V. Повышение качества современного школьного образования

Н. Н. Васильева.

Коммуникативное качество письменной речи учащихся 5–9-х классов на родном (якутском) языке..... 162

На современном этапе существует противоречие, требующее своего разрешения, а именно, понимание педагогами важности развития способностей учащихся использовать язык как средство самообразования, самореализации, самовыражения и недостаточное формирование коммуникативных качеств речи учащихся, а также потребности в совершенствовании собственной речи.

Ключевые слова: коммуникативное качество речи; правильность речи; коммуникативная целесообразность речи; письменная речь; потребность в совершенствовании собственной речи.

А. Н. Нефедова.

Курсы подготовки детей старшего дошкольного возраста к школе как организационная форма дошкольного образования на современном этапе..... 168

В данной статье обосновывается необходимость внедрения такой организационной формы дошкольного образования как курсы подготовки к школе; особенности их организации в условиях гимназии.

Ключевые слова: дошкольное образование; формы дошкольного образования; курсы подготовки к школе.

Н. Е. Татаринцева.

Концепция полоролевого воспитания детей дошкольного возраста..... 174

В статье представлена культуросообразная концепция полоролевого воспитания детей дошкольного возраста в современной социокультурной ситуации. Основными идеями концепции выступают: идея детства как личностного пространства становления образа «Я» мальчика (девочки) и приобретения им полоролевого опыта; идея освоения, осмысления и переживания детьми дошкольного возраста полоролевых ценностей, сложившихся в истории, культуре и традициях народа; идея пространства полоролевого воспитания как среды полоролевого взаимодействия, отношений, сотрудничества в системе ребенок-ребенок, ребенок-взрослый, ребенок – виртуальный взрослый; идея значимости пола родителя и педагога как агентов, уполномоченных обществом выполнять общекультурную, воспи-

СОДЕРЖАНИЕ

тательную, социальную функцию в становлении опыта полоролевого поведения ребенка в условиях дошкольного образовательного учреждения и семьи.

Ключевые слова: полоролевое воспитание; концепция; дошкольный возраст.

И. А. Гришанова.

Успешная коммуникативная деятельность младшего школьника: результаты формирования, анализ, перспективы 182

Статья содержит описание результатов сформированности успешной коммуникативной деятельности младших школьников, анализируются объективные и субъективные показатели приобретённого учащимися положительного опыта учебного общения.

Ключевые слова: коммуникативная деятельность; успешная коммуникативная деятельность; параметры успешной коммуникативной деятельности; коммуникативная образовательная среда.

Е. Н. Деревцова.

Этапы формирования готовности студентов педагогического колледжа к реализации партнерских отношений 190

В статье рассматривается вопрос о роли партнерских отношений в деятельности социального педагога, раскрывается этапность формирования готовности студентов к реализации партнерских отношений в условиях педагогического колледжа.

Ключевые слова: отношения партнерства; готовность к установлению партнерских отношений среди студентов.

О. Н. Хахлова.

К проблеме профессиональной готовности будущего социального педагога к организации детской досуговой деятельности детей 199

В статье рассматривается проблема формирования профессиональной готовности будущих социальных педагогов к организации детской досуговой деятельности в условиях вузовского обучения. Раскрыта сущность и содержание профессиональной деятельности социального педагога, компоненты его профессиональной готовности к организации досуговой деятельности детей и подростков. Отражены основные технологические и содержательные аспекты профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к организации досуговой деятельности детей в образовательном процессе педагогического вуза.

Ключевые слова: досуг; досуговая деятельность; социальный педагог; профессиональная готовность.

О. Н. Большакова.

Актуальность проблемы конструирования личности инновационной направленности 205

В статье раскрыта необходимость развития новой личности инновационной направленности и указаны аспекты ее формирования в вузе – самоактуализация, саморазвитие, самостоятельность, профессиональная мотивация, креативность, социальный интеллект, профессиональное становление.

Ключевые слова: психологическая социализация; социальный интеллект; самоактуализация; самореализация.

В. А. Беловолов, Е. В. Ильенко.

Аксиологическая составляющая правового образования учащейся молодежи 214

В статье авторы раскрывают аксиологические аспекты правового воспитания учащейся молодежи.

Ключевые слова: правовое образование; аксиология.

<i>А. Н. Никульников.</i>	
Нормативно-правовые и теоретические подходы подготовки вожатого: исторический аспект	218
В статье проведен краткий анализ нормативно-правовых документов по подготовке вожатых с 1920 по 1986 гг. За эти годы подготовка вожатых приобрела помимо разработанной схемы и определенной структуры, мощную теоретическую составляющую, основанную на признании ведущей роли педагогической практики и психологических знаний в формировании вожатого высокой квалификации.	
Ключевые слова: нормативно-правовые документы по подготовке вожатых; формы подготовки вожатых; система подготовки пионерских кадров; профессиограмма вожатого.	
 <i>С. А. Власова.</i>	
Генетический подход к формированию определяемых понятий школьного курса планиметрии.....	224
Статья посвящена проблемам реализации генетического подхода к формированию определяемых понятий школьного курса геометрии. Раскрываются этапы указанного процесса, предполагающего также обучение школьников деятельности по созданию новых определений как таковой.	
Ключевые слова: генетический подход; школьный курс геометрии; формирование понятий.	
 <i>Т. Г. Макусева.</i>	
Альтернативные образовательные системы: экстернат.....	233
В статье рассматривается экстернат как одна из альтернативных образовательных систем. Описаны основные компоненты педагогической системы обучения экстернатом.	
Ключевые слова: вариативное образование; альтернативное образование; самообразование; экстернат.	
 <i>Л. В. Зудилова.</i>	
Педагогическая деятельность по формированию социально-профессиональной активности студентов колледжа.....	239
В статье дается обоснование групповых и индивидуальных форм работы при формировании социально-профессиональной активности студентов колледжа, единые подходы и принципы в организации групповой деятельности, практические рекомендации по составлению индивидуального плана социально-профессионального саморазвития.	
Ключевые слова: педагогическая деятельность; социально-профессиональная активность; социализация; личность; колледж.	
 <i>А. М. Магомедгаджиева.</i>	
Использование новых образовательных информационных технологий в учебном процессе инновационных учебных заведений.....	245
Применение новых образовательных технологий имеет решающее значение для повышения эффективности процессов управления образованием на всех уровнях. В данной работе раскрываются возможности их использования в учебном процессе инновационных учебных заведений.	
Ключевые слова: информационные технологии; инновационные учебные заведения; межпредметные связи.	
 <i>Ю. В. Шаркунова.</i>	
Эффективность системы психологического сопровождения профессионального самоопределения учащихся.....	252
В настоящее время возникла потребность поиска эффективной системы, условий, средств и методов работы повышения мотивации учения и снижения уровня тревож-	

ности в системе психологического сопровождения профессионального самоопределения учащихся.

Ключевые слова: познавательные мотивы; социальные мотивы; тревожность; психологическое сопровождение; профессиональная ориентация; профессиональное самоопределение.

С. О. Ларионова.

Особенности нравственного развития детей младшего школьного возраста с нарушениями развития: идеи Л. С. Выготского259

Статья посвящена рассмотрению проблемы нравственного развития и воспитания детей младшего школьного возраста с нарушениями развития. В статье приводятся результаты исследования особенностей нравственного развития детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Анализируются психолого-педагогические идеи Л. С. Выготского в аспекте изучаемой проблемы.

Ключевые слова: нравственное развитие; нравственные нормы; дети младшего школьного возраста; дети с нарушениями развития; дети с задержкой психического развития; нравственное воспитание; культурно-исторический подход Л. С. Выготского.

О. В. Захарова.

Промежуточный контроль по разделам тригонометрии как средство подготовки к итоговой аттестации264

Основной целью единого государственного экзамена является объективная оценка уровня и качества подготовки выпускников общеобразовательных учреждений, на основе которой осуществляется итоговая аттестация выпускников общеобразовательных учреждений и вступительные испытания в учреждения среднего и высшего профессионального образования.

Ключевые слова: промежуточный контроль; тригонометрия; итоговая аттестация.

Раздел VI. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

Ю. В. Чекмаева.

Традиционные семейно-брачные отношения мордовского народа271

В статье рассмотрены некоторые особенности устройства мордовской семьи и брачных отношений. Автор анализирует обусловленность традиций воспитания, необходимость возврата к ценностям народной педагогики.

Ключевые слова: традиции воспитания; семья; брачные отношения; культ предков; мордовский народ; морально-психологический уклад семьи.

Раздел VII. История педагогической теории и практики

С. И. Кимайкин.

Педагогический идеал в русской педагогической мысли конца XIX – начала XX века278

В статье рассматривается категория нравственности в качестве педагогического и общечеловеческого идеала и дается его анализ известными деятелями-просветителями конца XIX – нач. XX века.

Ключевые слова: педагогический идеал; конец XIX – нач. XX века; русская педагогическая мысль; идеи С. Н. Булгакова, Н. Ф. Бунакова, В. П. Вахтерова, К. В. Ельницкого, П. Ф. Каптерева, В. С. Соловьева.

- Н. А. Ковешникова.*
Промышленное развитие и художественно-промышленное образование в России в середине XIX – нач. XX века (окончание)285
 В статье рассмотрена деятельность отечественных художественно-промышленных школ середине XIX – нач. XX в. Показано, что в этот период была переосмыслена роль художника в производственном процессе. Поэтому в России остро стоял вопрос о реформе художественно-промышленного образования.
Ключевые слова: рисовальная школа; художественно-промышленное училище; художественная промышленность.
- Т. В. Егорова.*
Исторические аспекты становления социально-педагогической поддержки молодежи в России.....292
 В статье освещаются исторические этапы становления социально-педагогической поддержки молодежи в России, знание и учет которых необходим для определения направлений и организации взаимодействия с молодежью с целью ее успешного вхождения в общество в условиях современного мира.
Ключевые слова: молодежь; социально-педагогическая поддержка; милосердие; благотворительность; защита; гуманизация отношений; взаимодействие; смысл жизни.
- М. А. Турбина.*
Отечественное высшее техническое образование: набор студентов. Начало XX в. – 30-е гг. XX в.300
 Статья посвящена истории отечественной высшей технической школы. В работе анализируются архивные материалы, приводятся сведения об изменении социального состава студенчества в 30-х гг. XX в. Автор рассматривает организацию втузами вступительных испытаний, проведение мероприятий по привлечению студентов техническими институтами в ранний советский период.
Ключевые слова: высшее техническое образование; набор студентов.

Раздел VIII. Сравнительная педагогика

- Т. В. Лучкина, Е. В. Наказная.*
Оценка профессиональной компетентности учителя в США.....309
 В статье анализируется опыт США в области оценки профессиональной компетентности учителей посредством их сертификации как одного из условий выявления уровня эффективности его работы. Авторы подчеркивают значимость прохождения сертификации не только опытными учителями, но и необходимость лицензирования начинающих профессиональную деятельность специалистов. Высокий уровень профессиональной компетентности учителя в США подтверждается сертификатом Национального совета по профессиональным стандартам.
Ключевые слова: профессиональная компетентность; сертификация; лицензирование; тесты серии «Праксис»; Национальный совет по профессиональным стандартам для учителей; портфолио; тестирование.

Раздел IX. Психологические исследования

- Т. В. Бедарева.*
Влияние негативного опыта беременности на перестройку ценностно-смысловых составляющих образа мира женщин.....322
 В статье раскрывается влияние негативного опыта беременности на перестройку ценностно-смысловых составляющих образа мира женщины. Показаны результаты формирующего эксперимента, проведенного на базе Краевого перинатального центра г. Барнаула

СОДЕРЖАНИЕ

Алтайского края с беременными женщинами, проявляющиеся в изменении ценностно-смысловых составляющих образа мира.

Ключевые слова: беременность; негативный опыт.

Раздел X. Коррекционная педагогика, специальная психология

О. В. Булатова.

Особенности познавательного интереса у младших школьников с задержкой психического развития327

В статье представлены данные экспериментального изучения индивидуально-типических особенностей познавательного интереса в структуре общей способности к учению у младших школьников с ЗПР. Результаты показывают, что для младших школьников с ЗПР характерны существенные особенности в формировании познавательного интереса во всех структурных компонентах.

Ключевые слова: познавательный интерес в структуре общей способности к учению; индивидуально-типические особенности познавательного интереса.

Раздел XI. Повышение квалификации педагогических кадров. Управление образованием

А. Н. Орлов, Г. А. Калачев, Л. Г. Куликова, О. В. Титова.

Управление учебно-воспитательным процессом в высшем педагогическом учебном заведении334

В статье раскрыта проблема управления учебными заведениями, отмечены факторы влияющие на развитие системы образования, представлена структурная схема управления системой педагогического образования, предлагается модель кубического изображения координации деятельности студентов и этапы постановки их личной цели.

Ключевые слова: управление; система; факторы; модель; учебно-воспитательный процесс; педагогическое образование; подготовка учителя; координационное управление.

Е. Б. Слепова.

Инновационная деятельность учителя технологии как средство развития исследовательских умений344

Автор статьи обращается к одной из актуальных проблем для современного дополнительного профессионального образования – развитие технологической культуры учителя как составляющей его профессионально-педагогической культуры. Важным условием для развития технологической культуры учителя технологии автор рассматривает инновационную деятельность. Создание, освоение и использование педагогических инноваций направлены на развитие исследовательских умений учителей, на совершенствование их профессионально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: технологическая культура; инновация; инновационная деятельность; исследовательские умения.

Н. Д. Бобкова.

Возможности мобильного профессионального образования в решении задач подготовки специалистов молодежной сферы в России353

Организация и введение в практику непрерывного образования специалистов, работающих с молодежью, позволяет повысить результативность их работы. Эта система образования должна быть системной, мобильной, непрерывной и соответствовать интересам и требованиям специалистов.

Ключевые слова: специалисты по работе с молодежью; профессиональная переподготовка; мобильное обучение; компетентностный подход.

М. В. Ясюкевич.

Экспериментальная деятельность педагогических работников колледжа: проблема психолого-педагогического сопровождения359

В данной статье рассматриваются вопросы включения педагогических работников колледжа в экспериментальную деятельность в условиях инновационного развития среднего профессионального образования. Определяется роль системы психолого-педагогического сопровождения этой деятельности.

Ключевые слова: экспериментальная деятельность; педагог-исследователь; учитель-экспериментатор; психолого-педагогическое сопровождение.

Раздел XII. Образование. Здоровье. Безопасность

З. Н. Черных.

Интерес к физкультурно-спортивной деятельности как условие формирования профессиональной готовности студентов педагогического вуза365

В статье обуславливается влияние физкультурно-спортивной деятельности, интереса к ней на качественные изменения личности, доказывается, что развитие интереса студентов к физкультурно-спортивной, двигательной деятельности может служить не только способом их приобщения к физической культуре и спорту, а выступать необходимым условием формирования профессиональной готовности будущих учителей.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание; современные социокультурные условия; модель и технология воспитания студентов.

Е. В. Кожина.

Психолого-педагогические аспекты проблемы репродуктивного здоровья подростков.....372

В статье анализируется проблема репродуктивного здоровья в старшем подростковом возрасте. Автором рассматриваются основные методологические подходы к изучению здоровья подростков. Выявлены основные проблемы охраны репродуктивного здоровья школьников. Предложены психолого-педагогические методы формирования ценности здоровья в репродуктивной сфере подростков.

Ключевые слова: здоровье; репродуктивное здоровье; репродуктивное поведение; охрана репродуктивного здоровья; подростковый возраст.

Раздел XIII. Размышление, обсуждение

Е. И. Минаева.

Педагогическая культура преподавателя как условие формирования духовной культуры личности студента.....378

В статье рассматривается одно из важнейших педагогических условий формирования духовной культуры личности студентов: осуществление руководства образовательным процессом преподавателями-профессионалами с высокой педагогической культурой; анализируется понятие «педагогическая культура», ее структурные компоненты.

Ключевые слова: духовная культура; педагогическая культура; православная культура; педагогические условия; структурные компоненты педагогической культуры.

М. Л. Ньюшенкова.

Критериальный аппарат оценки сформированности профессиональной культуры менеджера социально-культурной сферы385

Менеджер социально-культурной деятельности, обладающий компетенциями и профессиональной культурой, в современных условиях особенно востребован. Определение и реализация критериального аппарата оценки готовности данного специалиста к профес-

СОДЕРЖАНИЕ

сиональной деятельности актуальны для образовательного учреждения и работодателей социально-культурной сферы.

Ключевые слова: критериальный аппарат; индикаторы; уровни культуры; условия формирования; востребованность выпускников.

Е. А. Крашевская.

Исследование особенностей психологического консультирования человека пост-советского пространства.....393

На примере реальных исследований показывается актуальность мультимодального подхода в современном консультировании.

Ключевые слова: психологическое консультирование; мультимодальный подход.

Т. И. Блинова, Л. А. Луценко.

Некоторые пути решения проблем повышения профессионализма преподавателей вузов.....398

Произведен анализ проблем, стоящих перед высшим образованием Российской Федерации. Представлен комплекс изменений происходящих в системе послевузовской подготовки академических кадров. Предложены пути повышения качества высшего образования через повышение уровня психолого-педагогической грамотности преподавателей.

Ключевые слова: качество высшего образования; послевузовская подготовка преподавателей; проблемы преподавания в вузах; психолого-педагогическая грамотность.

Правила оформления статей.....404

CONTENTS

Section I. Vocational Training

Y. V. Sorokopud.

System of competencies high school teacher in the context of methodological approaches project «Tuning education programmes in Russian HEIs» («setting up educational programmes in Russian universities») and Standards 3rd generation28

Article submitted to the experience of developing a system of competencies, as the final result of training on additional qualification «Lecturer in higher education»; in the context of pan-European approach to the classification of competencies, which followed when designing a Standards 3 generation.

Keywords: draft «Tuning education programmes in Russian HEIs»; pan-European approaches to classification of competencies; Standards 3 generation; system of competencies Lecturer in higher education.

L. I. Ermakova.

Acmeological position of a future teacher as a pedagogical phenomenon36

The article deals with the acmeological approach to teachers' professionalism, the definition of the acmeological position as a pedagogical phenomenon, the development of the acmeological position of a future teacher.

Keywords: professionalism; the development of a personality; the acmeological approach; the acmeological position; the indications of the acmeological position; acmeological invariants.

G. G. Solodova, N. A. Bobrova, G. V. Pinigina.

Pedagogical course content in context of pedagogical culture of the changing society42

The article deals with the introduction of an innovated content of pedagogy course into educational process. The course reflects social-cultural changes in the system of pedagogical education. The aims, objectives, content and organizational-methodical conditions of the course are theoretically based and experimentally approved.

Keywords: personal and vocational self estimation; the person oriented pedagogies; pedagogical culture of the changing society.

K. A. Mornov.

Construction of the model of person-professional competence of future specialist-teacher on the basis of person-centered approach53

The model of person-professional competence of future specialist of teacher, structure of this model, is structure in the article, constituents of its components and their maintenance.

Keywords: person-professional competence; person-centered-approach; organism; phenomenal field; self; to facilitate.

N. A. Ivanitsheva.

Socio-pedagogical premises for realization of androgenous conceptions in the system of professional education64

Modernization of Russia system of education assumes structuring of the substance of professional knowledge, the basis of which must form methodological ideas about a human being and peculiarities of his education on different levels during his life. Androgenous conceptions appear to be an integral educational component of a student of teacher's training universities.

Keywords: androgenous conceptions; androgenous basis of education the system of profession education; premises for realization of androgenous conceptions; ways of organization of student's training.

<p><i>E. F. Zeer, M. V. Kormiltseva.</i> Socially-personal competences and professional mobility as target orientation of formation.....72</p> <p>In article are considered the competences (in particular, socially-personal), which formation is provided by standards of the third generation of the higher vocational training, as a basis, the precondition of professional mobility of the expert. Are resulted author's definitions of considered phenomena, their structure. The concept of socially- professional dynamism is entered.</p> <p>Keywords: competences; socially-personal competences; professional mobility; socially-professional dynamism.</p>	
<p><i>L. P. Grigorevskay, L. B. Grigorevskii, L. A. Kirgizova.</i> Strategy realization of process monitoring of student's achievement through system of control activities in engineering graphics instructions79</p> <p>The article analyses means of intensification and individualization of academic activity, checking of academic background level in graphics subjects at technical educational institution of higher professional training.</p> <p>Keywords: engineering instructions of higher professional training; perspective geometry; intensification of academic activity.</p>	
<p>Section II. Pedagogical and Information technologies</p>	
<p><i>I. G. Ovchinnikova, L. Z. Davletkireeva.</i> Methodical bases of development of information culture of the future experts.....86</p> <p>In given article the questions connected with a technique of development of information culture of the future experts are considered. Thus the attention is given both its educational, and to personal aspect.</p> <p>Within the limits of the presented technique one of the basic means of development of information culture of the future experts is the information educational environment of high school. She allows to provide positive dynamics of level of formation of motivational sphere; is professional-personal components of an information work; on degree of satisfaction of students; formations of cultural urological abilities.</p> <p>The information culture of the future experts develops within the limits of design-reflective technology on the basis of the activity integrating educational, information and reflective components.</p> <p>Keywords: information culture; the information environment; vocational training of experts; technique; motives; abilities.</p>	
<p><i>R. A. Afanasieva, Z. A. Dulatova.</i> Individual correction-development and social-adaptation programs raise the quality of life.....97</p> <p>Analysis results of research quality of life by scientists of different countries; results of complex examination quality of child's life in Irkutsk and Irkutsk region, using author's diagnostics materials; approach for projection individually correction-development and social-adaptation programs providing quality of child's life with problem of development.</p> <p>Keywords: adaptation; quality of life (QI); education; diagnostics; problem of adult; projection; socialization; genetic course of development; health.</p>	
<p><i>O. M. Ludova.</i> The model of development of critical thinking of informatics teachers-to-be in the process of teaching subjects of information block..... 105</p> <p>The article is devoted to the description of three-leveled model of development of critical thinking of informatics teachers-to-be while teaching subjects of information block.</p> <p>Keywords: model; critical thinking; informatics teacher-to-be; subjects of information block.</p>	

- L. P. Saxonova.**
Methods of forming of social and professional competence of future engineers in the teaching humanities..... 113
 In article the understanding of features of a technique of development of socially-professional competence of the future engineers in the course of teaching of humanitarian disciplines in which the key role belongs to “culture employment-image” is presented.
Keywords: culture; socially-professional competence; culture conformity; competence focused approach.

Section III. **Language Culture**

- I. U. Skibitskaja, E. G. Skibitsky.**
The development linguistic-professional competence of students notlanguage higher school establishment..... 120
 The prerequisites of the development linguistic-professional competence of the students notlanguage higher school establishment are showed. The pedagogical instrument of the solution this the problem are requires.
Keywords: the development; the linguistic-professional competence; the pedagogical instrument; the integrational course; the scientifically methodical escort; the technology.

- S. E. Melchagova.**
Culturological approach to designing of the contents of the language education..... 128
 The article contains the material on question of the complex approach to decision of the problem of the development of the humanitarian culture to personalities of the student in process of foreign language education, in particular – about cultural approach to contents of the foreign education and its realization in practical teaching activity.
Keywords: cultural approach; contents of the foreign education; pedagogical technologies.

- L. V. Pavlova.**
Criteria and levels of the development of university students’ humanitarian culture in the process of learning foreign languages 137
 The article presents theoretical grounding and gives the description of the criteria, levels and descriptors of the assessment of students’ humanitarian culture development in the process of learning foreign languages at the university.
Keywords: humanitarian culture; development; component; informational; cognitive; axiological; communicative; aesthetic; reflexive; active; knowledge; skills; abilities; criterion; descriptor; level.

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

- T. S. Kuryakova.**
Research of individual student (a teacher–to-be) personification 145
 This article is devoted to a research results presentation of pedagogical conditions for a student (a teacher–to-be) individual personification; to analysis of pedagogical conditions effectiveness; to analysis of display of a teacher–to-be individual personification process result.
Keywords: individual personification; individual personification process result; pedagogical conditions for a teacher–to-be individual personification; pedagogical interaction.

- O. F. Levichev.**
Ethical formation of the person and nature laws 152
 The author compares technologies of ethical formation of the person and laws of nature
Keywords: ethical education; ethical formation of the person.

CONTENTS

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

N. N. Vasileva.

Communicative quality of written speech in the Yakut language (mother tongue) among pupils from 5 until 9 grades..... 162

At the present time there is a problematic issue which needs to be solved. It is important that teachers should understand and take into account the importance of developments of students' abilities to use language in self-education, self-realisation and self-expression. It is also important to understand the weakness of foundation of speech's communicative quality among pupils and needs in developing own speech.

Keywords: communicative quality of speech; correct speech; communicative expedient of speech; written speech; needs in developing own speech.

A. N. Nefedova.

Training for school courses for senior preschool-age children as an organization form of present-day preschool education..... 168

The article bases the need for use of such organization form as training for school courses in preschool education; peculiarities of their organization in a grammar school.

Keywords: preschool education; forms of preschool education; training for school courses.

N. E. Tatarintseva.

Cultural concept of gender role upbringing of preschool children 174

The article deals with the cultural concept of gender role upbringing of preschool children in modern sociocultural situation. The main concept ideas are the childhood idea as an establishment of male or female personal space and getting the gender role experience; the idea of adoption, learning and going through the gender role values peculiar for their history, culture, traditions; the idea of space modeling of gender role upbringing as an environment of gender role cooperation, relations, interactions in such systems as a child- a child, a child- a grown up, a child- a virtual grown up; the idea of gender importance of a parent and a teacher as authorized agents to fulfill cultural, educational, social functions in the experience establishment of a child gender role behavior in the preschool and family education.

Keywords: education; preschool age.

I. A. Grishanova.

The junior pupils' successfull communicative activity formation results, analysis, prospects..... 182

The following article contains the junior pupils' successfull communicative activity formation results, therefore some objective and subjective ways of the educational dealings positive experience are being analysed.

Keywords: communicative activity; successfull communicative activity; successfull communicative activity parameters; communicative educational environment.

E. N. Derevtsova.

Stages of Forming Willingness to Carry out Partnership Relations among Students of Pedagogics Colleges 190

The article explores the question of partnership relations role in the activity of a social teacher. It also reveals the stages of forming student willingness to realize partnership relations within a pedagogics college.

Keywords: Partnership relations; Willingness to carry out partnership relations among students.

<i>O. N. Hahlova.</i>	
To a problem of professional readiness for a future social teacher in organization of free time activity of children	199
The article investigates the process of formation of professional readiness for the future social teachers, it defines main tasks in organization children's free time activity in process of high school training. It studies essence and contents of professional activity of students. Main components of professional readiness in organization of free time activity of children and teenagers are discovered. The basic technological and substantial aspects of professional training of the future social teachers in organization of free time activity of children in educational process of pedagogical high school are covered in the article.	
Keywords: leisure; leisure activities; social pedagogue; professional readiness.	
 <i>O. N. Bolshakova.</i>	
Actual Problems of Person Development in Innovational Process	205
The article deals with the necessity of a new person's development according to innovative activity and shows the aspects of its forming at the university – these aspects are: self-actualization, self-development, self-independence, professional motivation, creativity, social intellect, professional realization.	
Keywords: psychological socialization; social intellect; self-actualization; self-realization.	
 <i>V. A. Belovolov, Ye. V. Ilyenko.</i>	
The Axiological component of legal training of students	214
The authors disclose axiological aspects of legal training of students.	
Keywords: legal education; axiology.	
 <i>A. N. Nikulnikov.</i>	
Normative and theoretical bases of leaders' training. Historical aspect	218
There is a short-story analysis of normative documents conducted a leaders' training in 1920 – 1986s in the article. Over the years the preparation obtained the powerful theoretical constituent in addition to developed chart and certain structure. Which based on acknowledgement of the basic role of pedagogical practice and psychological knowledges in the training of high qualified leaders	
Keywords: leaders' training normative documents; forms of leaders' training; system of pioneers' personnel training; leader's professionogramm.	
 <i>S. A. Vlasova.</i>	
Applying the genetic approach to concept formation in plane geometry for secondary school.....	224
The article looks into implementation techniques for the genetic approach in the acquisition of defined concepts in plane geometry (secondary school level). We single out the stages of student awareness and demonstrate how to lead the pupils towards defining other concepts.	
Keywords: genetic approach; plane geometry; secondary school; concept formation.	
 <i>T. G. Makuseva.</i>	
Alternative educational systems: external.....	233
External studies as one of the alternative educational systems are considered in the article. The main components of pedagogical educational system of external studies are described.	
Keywords: variation education; alternative education; self-education; external studies.	
 <i>L. V. Zudilova.</i>	
Pedagogical work of forming social and professional activity of college's students	239
The given article gives the explanation of group and individual forms of work at forming the social and professional activity of college students, the unique methods and principles in the	

CONTENTS

group activity organization, practical recommendation for making the individual plan of social and professional self-education.

Keywords: pedagogical activity; social and professional; socialization; personality; college.

A. M. Magomedgadgieva.

Use of new educational information technologies in educational process in the new of educational institutions245

The application of new educational technologies has decisive meaning (importance) for increase of efficiency of processes of management of education at all levels. In the given job the opportunities of their use in educational process in the new of educational institutions are opened.

Keywords: information technologies; innovational educational institutions; intersubject communications (connections).

J. V. Sharkunova.

Effectiveness of the system of psychological accompaniment in professional self-determination of students252

Nowadays there has been a need for searching an effective system, conditions, means and methods of work on making students the motivated learners and reducing their anxiety level in the system psychological accompaniment in professional self-determination of students.

Keywords: cognitive motives; social motives; anxiety; psychological accompaniment; professional orientation; professional self-determination.

S. O. Larionova.

Peculiarities of moral development of junior schoolchildren with disturbance of development: L. S. Vygotskiy's ideas.....259

The article is devoted to investigating the problem of moral development and upbringing of junior school children with disturbance of development. The author presents the results of investigation of peculiarities of moral development of junior schoolchildren with mental retardation. Psychological pedagogical ideas of L. S. Vygotskiy are analyzed in the aspect of the problem under discussion.

Keywords: moral development; morality; moral standards; junior school children; children with disturbance of development; children with mental retardation; moral upbringing; cultural historical approach of L. S. Vygotskiy.

O. V. Zaharova

The intermediate control on trigonometry, as means of preparation for total certification.....264

Main objective of uniform graduation examination is the objective estimation of level and quality of preparation of graduates of educational institutions on which basis total certification of graduates of educational institutions and introductory tests in establishments of average and higher vocational training is carried out.

Keywords: intermediate control; trigonometry; final certification.

Section VI. **Ethnopedagogical culture in modern educational space**

Y. V. Chekmaeva.

Traditional family-marriage relations of mordvinian people271

In article are described particular features of mordvinian family and family relations. Author analyses conditionality of educational traditions, speaks about necessity of return to national pedagogics value.

Keywords: educational traditions; family; marriage relations; cult of ancestors; mordvinian people; moral and psychological way of life in family.

Section VII. **History of the Pedagogical Theory and Practice**

S. I. Kimajkin.

The Pedagogical ideal in Russian pedagogical thought of the end XIX-has begun the XX-th centuries.....278

In article the category of morals as a pedagogical and universal ideal is considered and its analysis is given by known figures-prosveshchentsami of the end XIX-has begun the XX-th centuries

Keywords: a pedagogical ideal; the end XIX-has begun the XX-th centuries; Russian pedagogical thought; ideas of C. H. Bulgakov, N. F. Bunakova, V. P. Vahterova, K. V. Elnitsky, P. F. Kaptereva, V. S. Soloveva.

N. A. Koveshnikova.

Industrial development and artistic industrial education in Russia of 19 – of beginning 20 century (Termination).....285

This article is about activity of domestic artistic industrial schools from middle of 19th to beginning of 20th. It shows that role of artist in production process was reconsidered. That's why the question of artistic industrial education reform was risen.

Keywords: drawing school; artistic industrial school; artistic industry.

T. V. Egorova.

Historical Aspects of Social Pedagogical Support Formation of Youth in Russia292

The article deals with historical stages of social pedagogical support formation of youth in Russia. Knowledge about these stages and their consideration are necessary to define trends and interaction organization with youth for successful entering society under uneasy modern world conditions.

Keywords: youth; social pedagogical support; mercy; charity; defense; humanization of relations; interaction; meaning of life.

M. A. Turbina.

Domestic higher technical education: admission of students (early 20th century – 1930 s).....300

The article is devoted to history of Soviet higher technical schools. The paper contains analysis of archive materials and shows the changing social composition of students in 1930s. The author considers the organization of entrance examinations to technical colleges, various actions for attraction of students to technical schools during the early Soviet period.

Keywords: higher technical education; technical high school; admission of students.

Section VIII. **Comparative pedagogics**

T. V. Luchkina, E. V. Nakaznaya.

Professional Teaching Competence Appraisal in the USA309

The present article explores the practice of the professional teaching competence appraisal by means of certification as one of the ways to determine the level of teacher efficiency in the USA. The authors emphasize the importance of certification not only for experienced teachers but also the necessity of licensure for new teachers. The high level of professional teaching competence in the USA is confirmed by the certification through the National Board for Professional Teaching Standards.

Keywords: professional competence; certification; licensure; PRAXIS tests; National Board for Professional Teaching Standards (NPSTS); portfolio; testing.

Section IX. **Psychological Research**

T. V. Bedareva.

The negative pregnancy experience influence on reorganization of valuable meaning components of the woman's world image322

The article reveals the influence of a negative pregnancy experience influence on reorganization of valuable meaning components of the woman's world image. Here the present the results of the forming experiment among pregnant women conducted on the base of Barnaul city, Altay territory. Shown in changes of valuable meaning components of the woman's world image.

Keywords: pregnancy; negative experience.

Section X. **Correction pedagogics, applied psychology**

O. V. Bulatova.

Particular features of cognitive interest of younger pupils with mental retardation.....327

The data of experimental study of individual and typical features of cognitive interest in the structure of general capability for learning of younger pupils with mental retardation are represented in this article. The results illustrate, that the essential features are typical of younger pupils with mental retardation in the forming of cognitive interest in all the structural components.

Keywords: cognitive interest in the structure of general capability for learning of smth.; individual and typical features of cognitive interest.

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

A. N. Orlov, G. A. Kalachev, L. G. Kulikova, O. V. Titov.

The management of teaching and educational process in the pedagogical educational institution.....334

In clause the problem of management is opened by educational institutions, factors education systems influencing development are noted, the block diagram of management is presented by system of pedagogical formation, the model of the cubic image of coordination of activity of students and stages of statement of their personal purpose is offered.

Keywords: management; system; factors; model; teaching and educational process; pedagogical formation; coordination management.

E. B. Slepova.

Инновационная деятельность учителя технологии как средство развития исследовательских умений344

The author of the article addresses to one of the actual problems for the modern additional vocational training – the development of the technological culture of the teacher as a part of his professional-pedagogical culture. The important condition for development of the technological culture of the teacher of technologies the author considers the innovation activity. Creation, mastering and using of pedagogical innovations are directed on development of the exploratory skills of the teachers, on improvement of their professional-pedagogical activity.

Keywords: technological culture; innovation; innovation activity; researching skills.

N. D. Bobkova.

Opportunities of mobile professional education in the training the sphere of youth policy in Russia353

Organization and introduction of continuing education for professionals working with young people can improve the results of the work. This system of education should be a system, mobile, continuous and consistent with the interests and requirements of professionals.

Keywords: professionals working with young; vocational retraining; mobile learning; competence approach.

M. V. Yasukevich.

The experimental activities of the college pedagogical staff: the problem of psychological and pedagogical support 359

This article investigates the issues of involvement of the college pedagogical staff in the experimental activities in conditions of innovative development of intermediate vocational education. The role of the system of psychological and pedagogical support of these activities is identified.

Keywords: experimental activities; research teacher; experimentalist teacher; psychological and pedagogical support.

Section XII. **Education. Health. Safety**

Z. N. Chernyh.

Interest towards the gymnastic-sporting activity as a condition of the career preparedness' formation among the students of the pedagogical institution 365

An influence of the gymnastic-sporting activity, of interest to it upon the person's qualitative changes is conditioned in the article, it demonstrates that development of the students' interest to the gymnastic-sporting motor activity can serves not only the way of their joining to physical culture and sport, and also to be an essential condition of forming the career preparedness of future teachers.

Keywords: interest towards the gymnastic-sporting activity; the career preparedness; pedagogical conditions.

E. V. Kozhina.

Psychological and Pedagogical Aspects of Reproductive Health of the Adolescents 372

In article analyses problem reproductions health in senior the teenagers age. The Author is given main methodological approaches to study of health teenager. The basic problems protection reproductions healths of schoolboys are revealed. The offered psychology-pedagogical ways of the shaping of value of health in reproduction to sphere teenager.

Keywords: health; reproductions health; reproductions behavior; guard reproductions health; teenagers age.

Section XIII. **Reflections and Discussions**

E. I. Minaeva.

Pedagogical culture of the teacher as a condition of formation of spiritual culture of the person of the student 378

In article one of the major pedagogical conditions of formation of spiritual culture of the person of students is considered: management realisation by educational process of teachers-professionals with high pedagogical culture; the concept is analyzed «pedagogical culture», its structural components.

Keywords: spiritual culture; pedagogical culture; orthodox culture; pedagogical conditions; structural components of pedagogical culture.

M. L. Nyushenkova.

Assessment criteria for professional knowledge of manager in social cultural sphere 385

Manager of social-cultural sphere, possessing knowledge and professional culture is extremely demanded nowadays. Definition and realization of criteria for assessments of professional knowledge is actual for educational establishments and employers of social-cultural sphere.

Keywords: criterion indicators; levels of culture; conditions of formation; demand of graduates.

CONTENTS...

Ye. A. Krashevskaya.

Research into peculiarities of psychological consultation of the post-Soviet person393

An example of real research shows the necessity of multimodal approach in modern psychological personal consultation.

Keywords: psychological consultation; multimodal approach.

T. I. Blinova, L. A. Lucenko.

Some ways of problems' s decision of rise of professionalism of higher school's teachers398

The analysis of problems with are found before, the higher education of Russian Federation are made. The complex of changes which are being happened in the post higher educational system of academic staff's training is represented. The ways of rise of the higher education's quality through the rise of level of psychological-pedagogical literacy of teachers are offered.

Keywords: the quality of higher education; the post higher educational training of teachers; the problems of teaching in the higher educational institutions; the psychological-pedagogical literacy.

Rules of registration of papers406

РАЗДЕЛ I
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377(075.8)

Сорокопуд Юнна Валерьевна

*Кандидат педагогических наук, научный сотрудник кафедры педагогики и психологии
высшей школы Ставропольского государственного университета, yunna_sorokopud@mail.ru,
Ставрополь*

**СИСТЕМА КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ
ПОДХОДОВ ПРОЕКТА “TUNING EDUCATION
PROGRAMMES IN RUSSIAN HEIS” («НАСТРОЙКА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В РОССИЙСКИХ
ВУЗАХ») И ФГОС ВПО 3-ГО ПОКОЛЕНИЯ**

Sorokopud Yunna Valerevna

*Candidate pedagogical sciences, research fellow of Faculty of pedagogy and psychology
school Stavropol State University, yunna_sorokopud@mail.ru, Stavropol*

**SYSTEM OF COMPETENCIES HIGH SCHOOL TEACHER
IN THE CONTEXT OF METHODOLOGICAL APPROACHES
PROJECT TUNING EDUCATION PROGRAMMES IN RUSSIAN
HEIS (“SETTING UP EDUCATIONAL PROGRAMMES
IN RUSSIAN UNIVERSITIES”) AND STANDARDS 3RD
GENERATION**

Как известно, в настоящий момент в магистратурах, аспирантурах, адъюнктурах, учреждениях ДПО осуществляется подготовка по дополнительной образовательной программе профессионального образования «Преподаватель высшей школы». Её содержание определяет Приказ МО РФ от 24 января 2002 г. № 180 «О введении в действие Государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы». В то же время, уже в 2003 г. произошло важное событие – подписание Россией Болонского соглашения, которое детерминировало перестройку высшего профессионального образования России на основе общеевропейских подходов. В результате потребовалась существенная доработка «Минимума содержания...» для приведения его в соответствие с произошедшими изменениями. Не останавливаясь подробно на изменениях в содержании данной подготовки, рассмотрим систему требований к слушателю, освоившему данную квалификацию. С учётом того, что данный минимум разрабатывался группой отечественных учёных на рубеже XX–XXI вв., то конечный результат дополнительной профессиональной подготовки преподавателей высшей школы

был представлен в контексте знаниевой парадигмы и содержал систему знаний, умений и навыков, которыми должен овладеть слушатель.

В настоящий момент, с учётом общеевропейских подходов и основанных на них методологии ФГОС ВПО 3-го поколения, возникла необходимость представить конечный результат подготовки по дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» в виде системы компетенций. При этом наряду с высоким уровнем предметной компетентности преподавателей вузов предполагается их готовность к реализации учебной, воспитательной и методической функций в условиях перехода Российского образования на общеевропейские стандарты качества. Тем самым, как отмечают ведущие отечественные учёные и практики в области профессионального образования (В. Байденко, П. Кубрушко и др.), изменение парадигмы результата отечественного профессионального образования требует серьёзной проектно-методической работы преподавателей и включает целеполагание в новом формате (проектирование содержания предметных компетенций слушателей по различным дисциплинам), пересмотр содержания предметов, подбор педагогически эффективных технологий обучения и методик контроля качества освоения компетенций и компетентностей, определенных программами [3].

Следует отметить, что в отечественной науке существует несколько подходов к определению компетенций и, главное, к их классификации (И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, А. В. Хуторской и др.) [4; 5; 7]. Но в настоящее время возникла необходимость объединения усилий различных учёных для выработки единого подхода с учётом интеграции России в общеевропейское образовательное пространство. С этой целью Россия участвовала в Проекте «Настройка образовательных программ в Российских вузах» («Tuning Education Programmes in Russian HEIs», далее – TUNING-Russia), который является составной частью международного проекта «Настройка образовательных структур» («Tuning Educational Structures», далее – TUNING). *Суть проекта заключается в использовании инструментов Болонского процесса для согласованного представления структур и описаний программ всех уровней на основе компетентностного подхода.*

В 2006–2007 гг. проект реализовывался Государственным университетом – Высшей школой экономики в сотрудничестве с Национальным фондом подготовки кадров, Российским университетом дружбы народов и Томским государственным университетом. В проекте принимают участие ведущие эксперты Министерства образования и науки Российской Федерации. Зарубежными партнерами по проекту являлись Университет Грёнинген (Голландия), Университет Лондон Метрополитен (Англия), Университет Деусто (Испания), Университет Лимерик (Ирландия) [2].

Стратегическая цель проекта: обеспечить профессорско-преподавательский состав (ППС) российских вузов методологией разработки и представления структуры и содержания учебных программ по широкому спектру дисциплин на основе опыта, полученного в результате международного проекта TUNING.

Оставаясь полностью в русле Болонских принципов, проект дополняет их двумя частными, но весьма существенными положениями:

– девиз проекта (TUNING motto) звучит следующим образом: «Настраиваем образовательные структуры и программы на основе разнообразия и автономии»;

– настройка образовательных структур производится на основе компетентностного подхода, который предполагает рассмотрение отдельных курсов, программ и циклов (уровней) обучения через два понятия: компетенции и результаты обучения [6].

В соответствии с принятым в рамках проекта определением, компетенции представляют собой динамичное сочетание знаний, пониманий, навыков и умений. Развитие компетенций является целью программ обучения. Компетенции будут формироваться в рамках различных курсов и оцениваться на каждой стадии обучения. Согласно проекту, были выделены компетенции, которые подразделялись на общие и специальные (в ФГОС ВПО 3-го поколения они получили название, соответственно универсальные и профессиональные). В свою очередь общие компетенции были поделены на три категории, которые кратко можно описать как:

– способности к учебе, включая владение методологиями изучения предмета, технологий и языков (**общенаучные** – в дефинициях макета Стандарта 3 поколения);

– способности к взаимодействию и сотрудничеству (**социально-личностные**);

– способности к систематизации, выбору инструментария и формам и методам организации сотрудничества для решения поставленных вопросов (**инструментальные**).

Методика структурирования системы компетенций в русле проекта Tuning Educational Structures нашла свое воплощение в макете ФГОС ВПО 3-го поколения, который будет введен в России в 2010 г. Представим определение ведущих дефиниций в русле компетентностного подхода, которые даны в макете ФГОС ВПО 3-го поколения:

– *Компетенция* – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области (определение из макета ФГОС ВПО 3-го поколения)

Компетенции специалистов являются интегративным качеством, позволяющим осваивать и применять междисциплинарные знания и умения в профессиональной деятельности.

– *Универсальные (общие) компетенции* характеризуют особенности деятельности любого специалиста и подразделяются на *социально-личностные и общекультурные, общенаучные, инструментальные*.

– *Профессиональные компетенции* отражают профессиональные особенности деятельности специалиста, структурируются на подгруппы, соответствующие основным видам деятельности специалиста.

– *Профессиональная компетентность* – результат подготовки студентов определенной специальности, выраженный в уровне освоения соответствующих универсальных и профессиональных компетенций, интегральная характеристика личности выпускника-специалиста, включающая *когнитивную* (знания), *операционно-технологическую* (умения, навыки), *мотивационно-ценностную, этическую, социальную и поведенческую* составляющие личности.

Таким образом, в ФГОС ВПО 3-го поколения принята следующая классификация компетенций:

1. типы компетенций: универсальные и профессиональные.

2. виды компетенций:

а) Универсальные компетенции:

- социально-личностные и общекультурные (СЛК);
- общенаучные (ОНК);
- инструментальные (ИК).

б) Профессиональные компетенции:

- производственно-технологические;
- организационно-управленческие;
- научно-исследовательские;
- проектные и др. (по основным видам профессиональной деятельности)

(табл. 1).

Таблица 1

Классификация компетенций в проекте ФГОС ВПО 3-го поколения

Типы Виды	Универсальные компетенции	Профессиональные компетенции (ПК)
1	социально-личностные и общекультурные (СЛК).	производственно-технологические.
2	общенаучные (ОНК).	организационно-управленческие.
3	инструментальные (ИК).	научно-исследовательские.
4		проектные и др.

Универсальные компетенции – инвариантные к области деятельности выпускника, характеризующие его общенаучный, общекультурный уровень подготовки и социально-личностные качества, способствующие его социальной мобильности и устойчивости на рынке труда.

Универсальные компетенции, являющиеся ключевыми как в профессиональной, так и более широко – в социальной деятельности каждого человека и включают следующие виды: *социально-личностные и общекультурные (СЛК); общенаучные (ОНК); инструментальные (ИК)*.

Социально-личностные и общекультурные компетенции: способность к саморазвитию, социальному взаимодействию, самосовершенствованию, *общенаучные*: способность к познавательной деятельности, интеграции, профессиональному развитию, *инструментальные*: обладание когнитивными и методологическими способностями, технологическими навыками.

На основе подходов к содержанию универсальных компетенций, которые приводятся в Макете ФГОС ВПО 3-го поколения, мы выделили следующие компетенции преподавателя высшей школы:

Социально-личностные и общекультурные компетенции:

– понимает высокую социальную значимость и ответственность профессии преподавателя высшей школы, как представителя интеллектуальной элиты общества, обладает высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;

– владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения, умеет логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь;

– имеет сформированную гуманистическую позицию по отношению к окружающей действительности; транслирует в процессе жизнедеятельности навыки гуманитарной культуры;

– готов к социальному взаимодействию со студентами, коллегами и другими людьми на основе принятых в обществе моральных и правовых норм, проявляет уважение к людям, толерантность к другой культуре;

– знает свои права и обязанности как гражданина своей страны; умеет использовать Гражданский Кодекс, другие правовые документы в своей профессиональной деятельности;

– способен постоянно совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень, готов к повышению своей квалификации и мастерства;

– способен к самостоятельному обучению новым методам исследования, к организации исследовательской деятельности, направленной на совершенствование учебно-воспитательного процесса в высшей школе;

– готов к активному общению и профессиональному взаимодействию с коллегами в научно-педагогических сферах деятельности;

– способен свободно пользоваться русским и иностранным языками, как средством делового общения; способен к активной социальной мобильности;

– способен использовать на практике навыки и умения управления студенческим коллективом, формировать благоприятный социально-психологический климат в учебной группе;

– готов к разрешению конфликтных ситуаций в студенческих коллективах, при взаимодействии с отдельными студентами;

– способен оказывать личным примером позитивное воздействие на студенческую молодёжь, транслируя навыки нравственно-психологического здоровья;

– способен брать на себя всю полноту ответственности за здоровье студентов во время занятий, практик и других видов учебной работы и т. д.

Общенаучные компетенции (ОНК):

– способен использовать знания фундаментальных и прикладных дисциплин в процессе профессиональной педагогической деятельности;

– способен использовать углубленные теоретические и практические знания в своей предметной области в процессе профессиональной педаго-

гической деятельности, постоянно отслеживая новые научные достижения в своей предметной области и в смежных областях;

– способен самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, расширять и углублять своё научное мировоззрение;

– способен использовать углублённые знания правовых и этических норм при оценке последствий своей профессиональной педагогической деятельности, при разработке и осуществлении социально значимых проектов при работе с молодёжью;

– способен демонстрировать навыки работы в научном коллективе, способность порождать новые идеи (креативность) и реализовывать их на практике и т. д.

Инструментальные компетенции:

– умеет работать с традиционными носителями информации, распределёнными базами знаний;

– способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях;

– свободно владеет литературной и деловой письменной и устной речью на русском языке, навыками публичной и научной речи;

– умеет создавать и редактировать тексты профессионального назначения, анализировать логику рассуждений и высказываний;

– владеет одним из иностранных языков (в идеале – настолько, чтобы можно было бы на нём преподавать в зарубежных вузах);

– умеет использовать возможности коммуникативных связей для реализации внутренних резервов в процессе профессионально-педагогического общения;

– способен использовать для решения коммуникативных задач профессионально-педагогической деятельности современные технические средства;

– способен и готов проводить научные эксперименты, оценивать результаты исследований;

– способен анализировать, синтезировать и критически резюмировать научную, методическую и др. информацию;

– способен к профессиональной эксплуатации современного оборудования и приборов в процессе профессионально-педагогической деятельности;

– способен оформлять, представлять и докладывать результаты выполненной исследовательской работы, в том числе используя навыки работы с компьютерной техникой и т. д.

Профессиональные (предметно-специализированные) компетенции определяются с учетом основных *видов профессиональной деятельности*, выполняемых специалистами в рамках любой профессии. Применительно к преподавателю высшей школы в состав этих компетенций входят следующие виды (связанные с основными видами деятельности преподавателя): научно-исследовательские; организационно-методические; воспитательные; учебно-методические (табл. 2).

Профессиональные компетенции преподавателя высшей школы

Виды профессиональных компетенций	Содержательные характеристики компетенций
1	2
Научно-исследовательские	<ul style="list-style-type: none"> – способен к разработке актуальной научной проблемы и получению знания, значимого для развития теории и практики высшего образования; – способность к самостоятельной исследовательской работе; – готовность к проведению исследовательской работы с использованием современных информационных систем (сети Интернет); – готовность к организации и участию в работе временных или постоянно действующих исследовательских групп; – знает основы теории высшего профессионального образования; – владеет современной методологией и методами исследований в области высшего образования; – способен к проектированию и реализации на практике содержания учебных предметов с учетом процессов модернизации высшей школы; – владеет навыками рецензирования и анализа материалов по проблемам высшей школы и проблемам конкретной научной области; – умеет представлять результаты своей научно-исследовательской деятельности в виде отчетов, рефератов, статей, докладов, сообщений и др.
Организационно-методические компетенции	<ul style="list-style-type: none"> – готовность к взаимодействию с образовательным комплексом региона для решения общих задач обучения и воспитания студенческой молодежи; – способен к подготовке и проведению научно-практических конференций (в том числе Интернет-конференций) преподавателей вуза и учителей школ города (района, края); – готовность к организации и проведению педагогической практики студентов, к взаимодействию с администрацией школ, учителями и др.
Воспитательные компетенции	<ul style="list-style-type: none"> – умеет использовать знания культуры и искусства в качестве средств воспитания студентов; – умеет использовать профессиональные знания в конкретной научной области в качестве средств воспитания студентов; – владеет методикой организации воспитательных мероприятий со студентами на основе современных технологий; – готовность к организации и участию в работе временных или постоянно действующих групп студентов по реализации социально-значимых проектов среди молодежи; – способен осуществлять работу в качестве куратора академической группы: проводить педагогическую диагностику личности студентов с целью организации индивидуальной воспитательной работы; – планировать и проводить воспитательные мероприятия со студентами на основе личностно-ориентированного подхода и др.

1	2
Учебно-методические компетенции	<ul style="list-style-type: none"> – знает основы психологии личности и социальной психологии, сущность и проблемы обучения и воспитания в высшей школе, биологические и психологические пределы человеческого восприятия и усвоения, психологические особенности юношеского возраста, особенности влияния на результаты педагогической деятельности индивидуальных различий студентов; умеет использовать в учебном процессе знания фундаментальных основ, современных достижений, проблем и тенденций развития соответствующей научной области, ее взаимосвязей с другими науками; – владеет методами и приемами устного и письменного изложения предметного материала, разнообразными образовательными технологиями, в том числе методикой разработки мультимедийных презентаций к лекционным занятиям; – готов к использованию инновационных методов и технологий обучения и воспитания; – умеет излагать предметный материал во взаимосвязи с дисциплинами, представленными в учебном плане, осваиваемом студентами; – владеет методикой структурирования и психологически грамотного преобразования научного знания в учебный материал, методами и приемами составления задач, упражнений, тестов по различным темам, систематики учебных и воспитательных задач); – владеет методами формирования у студентов навыков самостоятельной работы; – владеет методикой написания, переработки учебных программ по дисциплинам в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта; – способен к разработке учебно-методических материалов по проведению деловых игр, решению педагогических ситуаций; – способен к разработке сценария для создания электронных учебно-методических пособий.

Тем самым представленная система компетенций преподавателя высшей школы должна служить ориентиром для:

Модернизации содержания, технологий и методов обучения и воспитания в рамках дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» на основе компетентностного подхода, подразумевающего смещение акцентов в сторону усиления практической направленности данной подготовки.

Переработки программ дисциплин в рамках дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы», с учётом универсальных и профессиональных компетенций.

В этой связи разработанная нами структура универсальных и профессиональных компетенций преподавателя высшей школы имеет важное методологическое и методическое значение. В то же время, разработанную систему компетенций мы считаем открытой, что подразумевает возможность её дополнения и общей корректировки. Главная цель нашей работы в этом направлении – применение к разработке системы компетенций препода-

вателя высшей школы общеевропейского методологического подхода, на котором основаны и ФГОС ВПО 3-го поколения.

Библиографический список

1. **Байденко, В.** Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) [Текст] / В. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11;
2. **Железов, Б. В.** «Настраиваемся по-Болонски: о проекте Tuning в России и в мире» [Текст] / Б. В. Железов // Платное образование. 2007. – № 1–2 (51–52).
3. **Жукова, М.** Подготовка преподавателей технических вузов к проектированию учебно-программной документации [Текст] / М. Жукова, П. Кубрушко // Высшее образование в России – 2008. – № 9. – С. 3 – 10.
4. **Зеер, Э. Ф.** Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст] / Э. Ф., Зеер, А. М., Павлова, Э. Э. Симанюк – М., 2005.
5. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 5.
6. **Проект «Настройка образовательных программ в российских вузах»** [Текст] // Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. – 2006. – № 8.
7. **Хуторской, А. В.** Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к проектированию образовательных стандартов [Текст] / А. В. Хуторской – М., 2007.

УДК 378

Ермакова Людмила Ивановна

Аспирантка кафедры педагогики, старший преподаватель кафедры теоретической физики и методики преподавания физики, Карельская государственная педагогическая академия, luta@kspu.karelia.ru, Петрозаводск

АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Ermakova Ludmila Ivanovna

A post graduate student of the Chair of Pedagogics, a teacher of the Chair of Theoretical Physics and the Methods of Teaching Physics, the Karelian State Pedagogical Academy, luta@kspu.karelia.ru, Petrozavodsk

ACMEOLOGICAL POSITION OF A FUTURE TEACHER AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON

В процессе развития профессионализма личности особенно важно сохранять индивидуальные особенности каждого учителя и ученика, их внут-

реннее «Я», что является базисом развития личности. Профессионализм личности педагога во многом обусловлен объективными и субъективными детерминантами развития.

Профессионализм личности, выступая системообразующим фактором личностно-профессионального развития учителя на его пути к достижению вершин «акме», является важным условием профессионального становления и совершенствования его педагогического мастерства, фундаментом дальнейшего его профессионального роста. Как справедливо отмечает Е. В. Андриенко, профессионализм определяется высокой подготовленностью к выполнению задач соответствующей деятельности, дает возможность достигать значительных качественных и количественных результатов труда при минимальных затратах физических и умственных сил на основе использования рациональных приемов выполнения рабочих задач. Профессионализм проявляется в творческой активности, способности продуктивно удовлетворять возрастающие требования в соответствующей сфере деятельности. В профессиональном исполнении всегда присутствуют непринужденность, легкость, отсутствие напряжения [2].

В. А. Сластенин расширяет категорию профессионализма, считая ее основополагающей категорией акмеологии. По его мнению, эта категория отражает не только деятельностный контекст (по Н. В. Кузьминой), но и личностный аспект, т. к. профессиональные достижения обуславливаются не только системой знаний, умений и навыков, но и развитием личностно-профессиональных качеств, что особенно значимо для нашего исследования [8].

Разделяя точку зрения психолога Э. Ф. Зеера о таком факторе развития личности, как время, мы говорим о профессионализме студента на стадии допрофессионализма, когда человек не обладает полным набором качеств настоящего профессионала, проходит интенсивное обучение в условиях высшего профессионального образования, когда личность на основе интериоризации профессиональных норм, стереотипов профессионального поведения с учетом собственных потенциальных возможностей формирует у себя совокупность личностных свойств, профессиональных черт, определяющих ее будущую профессиональную деятельность [5].

Акмеологический подход нацелен на решение проблем, связанных с развитием профессионализма в педагогической деятельности, достижения вершин мастерства – профессиональной зрелости, своеобразного оптимума профессионального развития (Б. Г. Ананьев). В процессе личностно-профессионального развития будущего учителя происходит умножение личностного потенциала: эффективное изменение направленности личности (расширение круга интересов, изменение потребностей, актуализация роли мотивов достижения, возрастание потребности в саморазвитии); приобретение опыта и повышение квалификации; развитие профессионально важных психологических качеств; развитие личностно-деловых качеств (организованности, исполнительности, инициативности, нормативности поведения);

развитие акмеологических инвариант профессионализма (антиципации, саморегуляции, умения принимать решения и др.) [1].

Таким образом, с точки зрения акмеологического подхода, необходимо говорить не просто о профессионализме личности будущего учителя, но о ее уровне, о необходимости содействия личности в достижении все более высоких уровней профессионального «акме», и пролонгированной способности личности жить и действовать в соответствии со своим образовательным уровнем.

Новые потребности подготовки учителя в системе высшего педагогического образования поставили, в частности, задачу выработки у будущего специалиста установки на достижение вершин профессионализма, то есть на развитие акмеологической позиции личности.

Разделяя определение В. Н. Максимовой, что акмеологическая позиция педагога – это «гуманистическая ориентация на обеспечение успеха и здоровья каждого школьника, ориентация на высокие результаты и достижения педагогического труда, на развитие творчества учителя и ученика при наличии устойчивых гуманистических мотивов профессиональной деятельности» [7, с. 52], мы уточняем: акмеологическая позиция студентов, являющаяся задачей профессиональной подготовки, представляет собой сложное многокомпонентное образование, выступающее качественной особенностью личности. Акмеологическая позиция обладает дихотомической функцией, одновременно являясь результатом, достижением развития личности и потенциальной силой, двигателем дальнейшего развития человека; она одновременно аккумулирует и выражает совокупность профессиональных умений и личностно-профессиональных качеств студента и его основные потребности в будущей профессиональной деятельности.

Акмеологическая позиция, по мнению А. А. Деркача, связана с изменением отношений и взаимодействий в процессе и результате развития: в процессе прогрессивного личностного развития диадические отношения выравниваются и становятся равноправными, а психосоциальная идентичность снижается благодаря индивидуализации развития, так как достигнутый акмеологический уровень субъекта обычно более высокий по отношению к группе. Прогрессивно и интенсивно развивающаяся личность выходит за рамки диадических и психосоциальных ограничений. Существуют особенности в акмеологической позиции по отношению к проблеме обобщенных концепций или моделей развивающейся личности, рассматриваемые в концепции функционально-динамической структуры личности К. К. Платонова и системной структуре личности В. С. Мерлина [4].

К основным признакам акмеологической позиции обучающегося можно отнести [6]:

– субъектность как личностную активность обучающегося в освоении различных видов деятельности (как учебной, так и социальной);

- адаптивность как умение принимать условия социально-профессиональной среды, использовать их в целях личностного развития;
- сформированность гуманистических ценностей как системы регулирующей поведение и деятельность личности, определяющей не только мотивационно-потребностную сферу, но и направленность личности на реализацию своего профессионального потенциала;
- стремление к самореализации как полному раскрытию своих способностей, которое возможно лишь в общественно значимой деятельности;
- обучение будущего специалиста различным технологическим процедурам и приемам, используя различные формы и методы обучения;
- создание развивающей акмеологической среды, способствующей личностному росту обучающегося и становлению личностной и социальной зрелости и др.

Акмеологическая концепция образования, разработанная В. Н. Максимовой совместно с учителями акмеологических школ, позволила ей выделить еще более высокий, акмеологический уровень продуктивности педагогической деятельности – системно-моделирующий целостное развитие растущего человека. Такой уровень, отмечает, В. Н. Максимова «требует высокого педагогического мастерства учителя, его способности конструировать многоуровневые стратегии педагогической деятельности, соподчинение целей и задач и их одновременное и взаимосвязанное решение на каждом этапе общей программы обучения и воспитания. Таким образом, качество педагога – это качество его профессиональной деятельности и качество личности; взаимодействие этих показателей профессионализма (акмеологическая категория) отражается в профессиональной позиции педагога» [7, с. 53].

Развитие акмеологической позиции будущего учителя может быть рассмотрено как направленный процесс новообразований профессионально-личностных качеств и развития профессионально-педагогических умений учителя. Понятие «развитие» трактуется в научной литературе по-разному: как необратимые качественные изменения, как бесконечное движение от низшего к высшему, от простого к сложному, как прогрессивные изменения отдельных систем и т. п.

Синтезируя наиболее устоявшиеся определения, приходим к выводу, что в человеческом развитии проявляется действие универсального философского закона взаимоперехода количественных изменений в качественные и наоборот.

Одним из стабилизирующих факторов в становлении нового человеческого качества и нового этапа в развитии личности, В. Н. Максимова считает ориентацию педагогов «на целостное и устойчивое развитие растущего человека как социально зрелой, здоровой личности и творческой индивидуальности, на формирование акмеологической позиции в жизни и в труде» [7, с. 149]. Реализация этого фактора, на наш взгляд, определяет

акмеологическую позицию будущего учителя, которая повышает качество его деятельности и стимулирует личностный рост, а значит и качество образования в целом.

Системообразующим условием в развитии акмеологической позиции студентов педагогического вуза, на наш взгляд, является амплификация дисциплин психолого-педагогического, предметного циклов и педагогической практики, поскольку содержание учебного материала и применяемые практические методы оказывают стимулирующее влияние на развитие акмеологической позиции, связанной с большим количеством функций профессионально-личностной самореализации студента (мотивационной, интеллектуальной, рефлексивной, формирования проективных умений, ассертивности и т. д.). Эти положения базируются на идеях акмеологии как науки о достижении профессионально-жизненных вершин (акме) и выходе на этом пути из кризисов, связанных с преодолением катаболе, о выработке акмеологического поведения (жизнестойкость, стрессоустойчивость, общественно-значимые в социокультурном отношении действия и поступки пр.). Акмеологи (А. А. Бодалев, М. В. Войтенко, И. Д. Демакова, Н. Б. Лаврентьева, А. Н. Сухова и др.) утверждают, что развитие взрослого человека, и особенно вершины его достижений, напрямую зависят от того, как складывалось его развитие в каждую пору его детства и юности. Отсюда следует понятие «малое акме», т. е. выход индивида на свои вершины, типичные для каждого возраста. Неумение достигать малых вершин может привести взрослого к упадку, кризису, недооценке своих способностей. Акмеологическая позиция позволяет выйти из катаболе к новому акме, показывает, что нет одного единственного акме, что есть множественность акме. К числу общих и специфических акмеологических инвариантов, определяющих продвижение специалиста к вершинам профессионализма, относят постоянную включенность в процесс принятия решений, предвидение, проницательность, личностные притязания, мотивацию достижения, саморегуляцию и другие важные качества [3].

Развитие акмеологической позиции обеспечивает повышение качества профессиональной подготовки учителя и заключается в направленности педагогических воздействий на актуализацию творческого потенциала студентов, повышение у них профессиональной мотивации и мотивации к достижению успеха в практической деятельности, формирование стремления к самосовершенствованию и успешной самореализации в профессии, способностей и потребностей в постоянном обновлении профессиональных знаний и умений, в творческом саморазвитии, ориентации на достижение высот профессионализма.

Таким образом, акмеологическая позиция будущего учителя как педагогический феномен субъекта деятельности, на наш взгляд, представляет собой системное образование, сложившееся под влиянием целенаправленного процесса профессиональной педагогической подготовки

и социально-педагогических требований профессиональной деятельности и опирается, по замечанию В. Н. Максимовой, на психологическую закономерность развития в «зоне ближайшего развития».

Библиографический список

1. **Абульханова-Славская, К. А.** Акмеологическое понимание субъекта. Кн.: Основы общей и прикладной акмеологии [Текст] / К. А. Абульханова-Славская – М.: РАГС, 1995. – 205 с.
2. **Андрienко, Е. В.** Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя: [Электронный ресурс] дис. д-ра пед. наук: 13.00.08 / Е. В. Андрienко. – М.: РГБ, 2003. – 410 с. Режим доступа: <http://diss.rsl.ru/diss/03/0660/030660009.pdf>.
3. **Бодалев, А. А.** Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения [Текст] / А. А. Бодалев. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 165 с.
4. **Деркач, А. А.** Акмеология [Текст]: учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
5. **Зеер, Э. Ф.** Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст]: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.
6. **Максимова, В. Н.** Акмеология [Текст]: новое качество образования / В. Н. Максимова. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена. – 2002. – 99 с.
7. **Максимова, В. Н.** Введение в акмеологию школьного образования [Текст] / В. Н. Максимова. – СПб.: ЛОИРО, 2002. – 156 с.
8. **Сластенин, В. А.** Профессионализм педагога: акмеологический контекст [Текст] / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 4–9.

УДК 37

Солодова Галина Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета, kasatkina@kemsu.ru, Кемерово

Боброва Наталья Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета, kasatkina@kemsu.ru, Кемерово

Пинигина Галина Вениаминовна

Кандидат педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии и педагогики Кузбасского государственного технического университета, kasatkina@kemsu.ru, Кемерово

**СОДЕРЖАНИЕ КУРСА ПЕДАГОГИКИ
В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
ИЗМЕНЯЮЩЕГОСЯ СОЦИУМА**

Solodova Galina Gennadievna

Candidate of pedagogies Kemerovo State University, kasatkina@kemsu.ru, Kemerovo

Bobrova Natalja Aleksandrovna

Candidate of pedagogies Kemerovo State University, kasatkina@kemsu.ru, Kemerovo

Pinigina Galina Veniaminovna

Candidate of pedagogies, professor Kuzbass State Technical University, kasatkina@kemsu.ru, Kemerovo

**PEDAGOGY COURSE CONTENT IN CONTEXT
OF PEDAGOGICAL CULTURE OF THE CHANGING SOCIETE**

Подготовка студентов к педагогической деятельности требует учёта социокультурных условий. В данной статье представлены результаты исследования проблемы совершенствования курса педагогики и его экспериментальной проверки на естественно-научных факультетах в классическом университете, а также в процессе психолого-педагогической подготовки магистров в техническом университете.

Философами и социологами отмечается, что современный человек живёт в эпоху цивилизационного слома и становления исторически нового пространства. Для человека «эпохи перемен» складывается совершенно особая ситуация в жизни и в профессиональной деятельности, когда он выбирает, отвергает, осваивает то новое, что появляется в жизни. И от того, какие ценности станут доминирующими, зависит будущее. Важную роль в жизни общества играет педагог, от которого во многом зависит процесс осмысления, освоения и становления общественного сознания и самосознания буду-

щих граждан страны. Для того чтобы реализовать эту высокую миссию, современный педагог должен уметь ориентироваться в окружающем его мире, оценивать те новшества, которые появляются в жизни, в профессии, в общении с другими людьми и которые будут определять тенденции в развитии социума и личности.

Вузовский этап профессиональной подготовки имеет особое значение в жизни личности – в этот период у личности ещё только закладываются основы профессионализма, ещё не выработаны стереотипы педагогической деятельности. Студенчество – это возраст, когда личность открыта к восприятию всего нового и прогрессивного, а потому в процессе подготовки к педагогической деятельности студент должен занять позицию «созидателя» нового образа педагога и нормативов педагогической деятельности (в сознании и самосознании) и её «преобразователя» в реальной педагогической практике. Студенты как будущие педагоги уже в процессе подготовки к будущей профессии должны овладевать новыми формами, средствами и приёмами педагогической деятельности, найти свой индивидуальный способ их применения, соотнесённый с новой социокультурной ситуацией, в рамках которой эта деятельность реализуется.

Возникает необходимость поиска новых подходов в организации воспитательно-образовательного процесса вуза, так как только педагог, воспитанный в новых традициях, сумеет решать поставленные перед школой задачи развития и воспитания личности, способной в максимальной степени реализовать свои потенциальные возможности. В связи с этим нами был разработан курс педагогики, направленный на подготовку студентов к педагогической деятельности в новых социокультурных условиях.

Обоснование экспериментального курса педагогики для социума переходного периода позволяет нам представить авторское видение его структуры и содержания, определяющего теоретическую подготовку студентов к педагогической деятельности в условиях вуза. Педагогическое образование рассматривается нами как социокультурный феномен, результатом которого является становление профессионального сознания студента, побуждающего его к преобразующей педагогической деятельности, обуславливающей переход системы образования на новую парадигму.

Значимыми для нашего исследования являются работы, в которых устанавливается взаимообусловленность педагогики и культуры (А. М. Анохин, С. Н. Батракова, В. Л. Бенин, Б. М. Бим-Бад, Е. В. Бондаревская, И. Е. Видт, О. С. Газман, Е. Ю. Захарченко, И. Ф. Исаев, И. Г. Золкина, И. А. Колесникова, О. Е. Костенко, Т. А. Костюкова, Г. Б. Корнетов, Н. Б. Крылова, Е. В. Пискунова, С. Д. Поляков, А. А. Попов, В. А. Сластёнин, Е. Н. Шиянов, П. Г. Щедровицкий и др.). В работах по педагогической культурологии акцент делается на формировании педагога как субъекта педагогической культуры. Только такой учитель, как отмечается в работах культурологов и педагогов, способен осуществлять движение к новому историческому типу культуры – антропоцентристскому, при котором сущность человека

и его место в социокультурном пространстве осмысливается как ведущая педагогическая ценность.

Теоретический курс педагогики должен приобретать *социальный* и *мировоззренческий* характер, в котором в максимальной степени находят отражение проблемы в педагогической культуре изменяющегося социума, проблемы школы и особенности развития взрослеющей личности, а также поиски путей их разрешения. На наш взгляд, курс педагогики должен предстать перед студентами, готовящимися к педагогической деятельности в сложных условиях педагогической реальности, не как «учебник» уже готовых решений, а как *процесс поиска ответов на вопросы*, которые возникают в современной ситуации. Из этого следует, что в процессе осмысления основных педагогических категорий студенты должны быть вовлечены в решение возникающих в социуме проблем.

Результатом познавательной деятельности студентов становится сформированность педагогической позиции, в которой отражается отношение будущего педагога к изучаемым педагогическим явлениям и процессам. Педагогическая наука, которую познают студенты, рассматривается нами не как наука, которая предписывает действия, а как наука, которая *обосновывает право выбора студентом личной педагогической позиции*, способствует осознанию необходимости изменений в педагогической профессии и в самом себе в целях достижения социокультурной адекватности личностных характеристик задачам современной школы.

Возможность проявлять профессиональное самоопределение по отношению к будущей профессии и самому себе посредством её осмысления (анализа, обоснования, оценки, сравнения) в категориях педагогической культуры позволяет студенту находить личностные смыслы, проявлять свою причастность к проблемам, возникающим в педагогической реальности, размышлять о путях их разрешения. Таким образом, студент в процессе своего образования становится на позицию субъекта педагогической культуры, а её освоение ставит его в позицию исследователя – он осмысливает и переосмысливает, оценивает и переоценивает педагогические категории и теории, представленные в педагогической культуре человечества, определяет их социокультурную значимость для решения задач современного социума.

Эти обстоятельства накладывают большую ответственность на преподавателя теоретического курса педагогики, который определяет содержание и формы педагогического образования, значимые для формирования гуманистической позиции и развития субъектных характеристик студента как будущего педагога. Возникает необходимость разработки курса педагогики переходного периода – курса, учитывающего специфику социальной ситуации развития студента как будущего педагога, обусловленную особенностями педагогической культуры изменяющегося социума.

Содержание курса *«Педагогика в эпоху социальных перемен»* должно способствовать:

– *во-первых*, осознанию студентами тех оснований традиционной педагогической практики, от которых надлежит «уходить», и тех положений, которые обуславливают переход на новую парадигму образования и воспитания;

– *во-вторых*, такой курс должен способствовать осознанию студентом собственной роли и возможностей в утверждении положений субъектной педагогики, основанных на принципах гуманизма и демократии. Педагогика «переходного периода» должна помочь будущему педагогу выходить за рамки известного (негативного) опыта и создавать «проекты тех общественных и духовных структур, которые могут стать основаниями будущего развития культуры» [1, с. 27].

Курс педагогики должен рассматриваться не только как учебная дисциплина, которая обуславливает подготовку к практической деятельности, обосновывает её, предписывает какие-либо правила и действия. Педагогическая наука рассматривается как часть общественной культуры, где отражён опыт человечества по воспитанию и образованию нового поколения. Такой курс нацеливает студента на познание педагогической культуры человечества, а не только на овладение педагогическими категориями. В процессе усвоения педагогической культуры, отражённой в содержании курса, становится возможным познание смыслов профессионально-педагогической деятельности, общечеловеческих и педагогических ценностей, нравственных категорий, которые определяют образ современного педагога.

Таким образом, целью педагогики переходного периода становится – приобщение студентов как будущих педагогов к педагогической культуре и формирование у них потребности и способности развивать культуру, актуализируя гуманистические ценности.

Задачи курса:

1. Помочь студентам осознать состояние переходности в педагогической культуре изменяющегося социума как условия реализации их будущей профессиональной деятельности, осознать себя субъектом историко-педагогического процесса, определяющего направленность в развитии личности и социума.

2. Формировать представления о социокультурном типе педагога, востребованного в современной школе и обществе, способного к решению задач развития личности в условиях изменяющегося социума.

3. Содействовать познанию педагогических процессов и явлений, выявляя их существенные характеристики, которые могут рассматриваться в качестве критериев оценки инновационных процессов в системе образования и формировать целостное представление о педагогическом процессе в новых социокультурных условиях.

4. Развивать у будущего педагога педагогическое сознание, в котором отражаются гуманистические ценности, обуславливающие профессиональное самоопределение студента в педагогической культуре изменяющегося социума.

5. Способствовать формированию педагогической позиции студента как системы педагогических ценностей, которая выступает в качестве условия его «включённости» в педагогическую культуру изменяющегося социума и обуславливает его способность к самоопределению в социуме, профессии, самом себе.

6. Научить студента воспринимать педагогические знания в категориях «сущего» и «должного», т. е. в процессе изучения педагогической науки развивать умение различать: а) знания, которые *описывают* конкретную ситуацию социального развития личности, *фиксируют* уровень её развития, а также *анализируют* возникающие в процессе развития личности проблемы и трудности (категория «сущего»); б) знания, в которых *отражаются перспективы* развития личности и группы, а также *противоречия*, требующие своего разрешения, *условия и пути достижения* обозначенных задач профессионального саморазвития (категория «должного»).

7. Помочь студенту соотносить требования «должного» в профессии, вытекающие из сущностных характеристик воспитательно-образовательного процесса, и «необходимого» («возможного») для личности, исходя из своих индивидуальных особенностей.

8. В процессе преподавания теоретического курса педагогики создать условия, позволяющих студенту «созидать» образ современного педагога и разрабатывать нормативы педагогической деятельности, определяющие переход системы образования на новую парадигму.

9. В воспитательно-образовательном процессе вуза создать условия, позволяющие студенту как будущему педагогу «проживать» ценности субъектной педагогики и оценивать их социокультурную значимость для современного человека.

Курс «Педагогика в эпоху социальных перемен» состоит из *модулей*, выделение которых соответствует логике педагогической науки, раскрытию генезиса основных педагогических понятий и проблем в системе современного образования. Методологической основой в теоретической подготовке студентов к педагогической деятельности является структура педагогической науки, где обозначен тот категориальный аппарат, который позволяет формировать педагогическую картину мира с точки зрения её *полноты* и *системности*, *проблемно* отражать переходное состояние в системе образования.

Представленные модули как структурные основания содержания педагогического образования образуют «теоретическое пространство», в котором студенту как будущему педагогу надлежит самоопределяться. Научное знание «встраивается» в личный опыт студента, побуждая его размышлять и принимать решения в условиях множества различных точек зрения. В рамках данных модулей создаются ситуации поисковой активности студента, результатом которой становится сформированность определённых аспектов его педагогической позиции. Самоопределение студентов в рамках проблематики каждого из представленных модулей обуславливает развитие

педагогической позиции относительно ведущих педагогических явлений и процессов, позволяет формировать целостную картину педагогической реальности в её переходном состоянии.

Курс состоит из шести модулей:

1-й модуль – *«Общие основы педагогики»* – даёт общее представление о педагогической науке, её объекте и предмете, структуре, связях с другими науками; знакомит студента с категориальным аппаратом, методами педагогического исследования; задачами и тенденциями в развитии педагогики.

Задачи, которые решаются при освоении данного модуля, направлены: на развитие представлений о педагогике в контексте педагогической культуры социума, её изменчивости в зависимости от социокультурных особенностей общества, в которых она функционирует; на осмысление значимости педагогического знания для становления социокультурного типа современного педагога.

2-й модуль – *«Развитие и воспитание личности»* – является базовым для изучения последующих модулей. “Развитие” и “воспитание” в содержании данного курса выступают ведущими категориями, а потому осмысление их сущностных характеристик и особенностей их соотношения определяет исходные позиции в ситуациях выбора образовательной и воспитательной парадигмы – цели и задач развития личности, содержания, форм и методов педагогического воздействия и взаимодействия, стиля педагогической деятельности. В данном модуле раскрываются сущностные характеристики процесса развития личности, исследуются факторы, его обуславливающие; выявляется роль воспитания как фактора развития личности.

Задачи, которые решаются при освоении данного модуля, направлены на исследование научных оснований субъектной педагогики: обосновать роль активности личности в процессе её саморазвития; представить процесс воспитания как содействие развитию в личности ребёнка социально и личностно значимых черт и характеристик; выявить возможности воспитания как целенаправленного процесса в развитии субъектных характеристик личности.

3-й модуль – *«Возрастные и гендерные особенности развития и воспитания личности»* – реализуется в аспекте конкретизации сущностных характеристик процесса развития личности относительно её возрастных и гендерных особенностей. В содержание данного модуля вводится понятие “социальная ситуация развития личности”, где находят отражение социокультурные характеристики факторов и условий развития личности. Особое значение приобретает исследование процесса воспитания как создание условий для полноценного возрастного развития личности с учётом новых социокультурных реалий их жизнедеятельности. Студентам предлагается выявить гендерные различия в развитии личности, обосновать их изменение под влиянием социокультурных факторов.

Задачи, которые решаются при освоении данного модуля, позволяют проследить становление субъектных характеристик личности в зависимости

от возрастных и гендерных особенностей: выявить особенности социальной ситуации развития личности на разных этапах возрастного развития и обосновать её перевод в воспитательную ситуацию; обосновать необходимость личностно-ориентированного подхода в создании воспитательных ситуаций, обеспечивающих успешность личностного развития школьников; проследить социокультурные изменения в гендерных различиях личности и обосновать их учёт при построении воспитательно-образовательного процесса в современной школе.

4-й модуль – *«Цель и сущность процессов воспитания и обучения»* – является центральным для обоснования научных основ педагогической деятельности. В содержании данного модуля исследуются целевые установки воспитания как общественного явления, что позволяет будущему педагогу осознавать социокультурную составляющую в структуре педагогической деятельности, самоопределяться в смысловой значимости изменений, происходящих в современной системе образования. Выявление сущностных характеристик педагогических процессов – воспитания и обучения – позволяет будущему педагогу самоопределиться в известных парадигмах воспитательно-образовательного процесса.

Задачи, которые решаются при освоении данного модуля, направлены на формирование профессионально-педагогической позиции студента как будущего педагога, основанной на ценностях субъектной педагогики: сформулировать цель воспитания и обучения, в которой находят отражение личностные характеристики, обусловленные особенностями современной социокультурной ситуации; обосновать сущностные характеристики процессов воспитания и обучения, значимые для реализации ценностей субъектной педагогики; выстраивать педагогическую деятельность как реализацию сущностных характеристик процессов воспитания и обучения; выработать представление о демократическом стиле педагогической деятельности как условия реализации ценностей субъектной педагогики; выявить противоречия социокультурного плана, преодоление которых обеспечивает реализацию ценностей субъектной педагогики.

5-й модуль – *«Теоретические основы процесса воспитания»* – предполагает освоение основных компонентов воспитательной системы как целостного процесса, включающего его направления: гражданское, нравственное, эстетическое, физическое, половое и т. д. Студенты осмысливают социальную ситуацию развития личности, значимую для становления конкретных качеств личности (например, гражданственности, нравственности, физического совершенства и т. д.), формулируют цель и задачи в развитии личности с учётом возрастных и гендерных особенностей, определяют содержание, формы и методы воспитательной работы. В данном модуле представлены психологические основания воспитательного процесса, характеристика его форм и методов.

Задачи, которые решаются при освоении данного модуля, позволяют самоопределяться в концептуальных и процессуальных основах педагоги-

ческого процесса: формировать представление о воспитательном процессе как целостном явлении, в структуре которого выделяются взаимосвязанные и взаимообусловленные направления (гражданское, нравственное, эстетическое, физическое и т. д.); разрабатывать концепцию «идеальной» школы, в которой отражаются ценности субъектной педагогики; обосновывать социокультурные особенности в реализации воспитательной системы современной школы; соотносить традиционные и инновационные подходы в решении проблем современной школы и развития личности.

6-й модуль – *«Теоретические основы процесса обучения»* – предполагает освоение научных основ в организации процесса обучения. В данном модуле процесс обучения понимается как часть процесса воспитания, которая организована в учебно-познавательной деятельности школьников; представлены психологические основания процесса обучения, дана характеристика его форм и методов. Студенты осмысливают традиционную и развивающую парадигмы образования; решают противоречия, возникающие в процессе обучения; обосновывают возможности реализации содержания образования и его функций с точки зрения культурологического подхода; знакомятся с многообразием современных подходов в организации воспитательно-образовательного процесса.

Задачи, которые решаются при освоении данного модуля, позволяют самоопределяться в образовательных парадигмах организации учебно-познавательной деятельности школьников: формировать представление о процессе обучения как составной части воспитательно-образовательного процесса; выявлять культурологический смысл содержания образования в рамках конкретной учебной дисциплины; осваивать личностно-ориентированный подход, позволяющий создавать воспитательные ситуации, обеспечивающие успешность личностного развития школьников; обеспечивать реализацию функций процесса обучения с учётом социокультурных условий современной школы; сформировать представление о педагогической деятельности как необходимом условии демократизации воспитательно-образовательного процесса.

В рамках каждого модуля предлагается освоение *содержания* педагогического образования, в котором отражаются проблемы изменяющегося социума. Содержание теоретического курса «Педагогика в эпоху социальных перемен» рассматривается как создание *поликультурного пространства* для профессионального самоопределения студентов как будущих педагогов. Такое понимание содержания образования позволяет уходить от «знаниевого» подхода в организации учебно-познавательной деятельности студентов и рассматривать его в культурологическом смысле как «форму личностного бытия в культуре» (Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, М. С. Каган и др.).

В числе основных структурных компонентов теоретического курса «Педагогика в эпоху социальных перемен» могут (должны) быть представлены:

1. Анализ ситуации переходного состояния социума. В современном социуме происходит смена образовательной парадигмы – от авторитарной педагогики к педагогике гуманизма и свободы личности. Закономерно возникают вопросы: какой педагогике учить будущего педагога? Чему отдать предпочтение? На наш взгляд, курс педагогики необходимо представить как отражение педагогической культуры в изменяющемся социуме. Такой взгляд на учебную дисциплину позволяет создавать ситуации, которые позволяли бы студентам фиксировать противоречия социокультурного характера, создавать и анализировать ситуации переходного периода, обосновывать пути к новой образовательной парадигме. Педагогика как учебная дисциплина должна помочь будущему педагогу понять и объяснить педагогическую реальность в её противоречиях, проблемах, создавать ситуации поиска ответов на возникающие вопросы.

2. Анализ образа педагога. В содержание педагогического образования возможно включить те фрагменты педагогического знания, которые обуславливают представление студентов о социокультурном типе педагога, о функциях его педагогической деятельности в условиях современного социума. В курсе педагогики возможно познакомить студентов с различными типами педагогов и социально-педагогическими функциями, характерными для тех или иных исторических этапов развития общества, что позволяет проследить обусловленность педагогической деятельности социокультурными условиями, в которых эта деятельность реализуется. В этом смысле курс педагогики может рассматриваться как фактор социализации и инкультурации студентов – будущих педагогов, а также как фактор демократизации общества посредством формирования «нового» педагогического сознания нового поколения учителей.

3. Обоснование сущностных характеристик педагогических явлений и процессов. В сущностных характеристиках педагогических процессов и явлений находит отражение поиск смыслового фундамента педагогики, осмысление и принятие которого проявляется в личной позиции учителя. Из этого следует, что в курсе педагогики следует прежде всего сосредоточить внимание студентов на познании теоретико-методологических оснований процессов становления личности, проследить их проявление в известных теориях.

4. Анализ педагогических ценностей. Изменение роли и места человека в социокультурных условиях жизнедеятельности обуславливают изменения в содержании педагогического образования. Так, в курсе педагогики возникает необходимость осмысливать ценности, реализация которых способствует обновлению педагогической реальности, – «свобода», «свободоспособность», «жизнетворчество» и т. д. Идея ответственности за себя и окружающий мир становится центральной идеей новой педагогики. По-новому осмысливается цель воспитания: «человек культуры» (О. С. Газман), «саморазвивающаяся личность» (Е. А. Ямбург) и др. В работах педагогов можно встретить формулировки новых педагогических принципов, например, при-

нции свободоспособности (О. С. Газман), принцип цивилизационной ответственности (Е. А. Ямбург) и т. д. Все эти новые идеи, определяющие обновление педагогической практики, должны найти отражение в содержании курса для того, чтобы вместе с авторами, в работах которых формулируется новая педагогика, готовить студентов к новой педагогической реальности.

5. Анализ педагогических традиций. Переход на новую парадигму воспитания и образования предполагает снятие несоответствия между «новым» педагогическим сознанием и «старыми» профессиональными привычками. Курс педагогики должен побуждать студента как будущего педагога к самопознанию и саморефлексии. Теория педагогики оказывает влияние прежде всего на сознание и самосознание личности, однако без анализа опыта и его соотнесения с нормами и принципами педагогической деятельности теоретический курс педагогики не реализует свои потенциальные возможности, не имеет своей завершающей стадии. Являясь теорией для обоснования педагогической деятельности, он должен фиксировать внимание студентов на педагогическом опыте, преобразовывать его с позиции субъектной педагогики.

6. Анализ стереотипов обыденного сознания и педагогических заблуждений. Приобретение опыта неизбежно приводит к формированию профессиональных привычек, однако при этом педагог может терять гибкость в поведении, что приводит к формированию стереотипных форм поведения. Стереотипы поведения и педагогические заблуждения необходимо рассматривать как феномены педагогической реальности, которые в определённой мере отражают социокультурные аспекты профессиональной деятельности учителя, в момент изменяющегося социума они мешают становлению нового педагогического сознания, а потому должны быть осмыслены как негативные формы в жизнедеятельности личности и социума, так как тормозят личностное развитие профессионала. Теоретический курс педагогики позволяет осмысливать педагогические «мифы», которые утвердились в общественном мнении и самосознании педагогов-практиков и студентов, готовящихся к педагогической деятельности. Анализ педагогических стереотипов и заблуждений позволяет в учебном процессе создавать ситуации для профессионального самоопределения личности. Студент переосмысливает известный ему опыт с точки зрения сущностных характеристик процессов развития, воспитания и обучения, пытается выявить их ошибочность; у студента развивается способность анализировать, выделять сущностные характеристики педагогических явлений и процессов, соотносить ситуации; у него формируется педагогическая позиция, побуждающая его к преобразующей деятельности.

7. Критический анализ педагогических нововведений. Ситуация переходности в социуме и педагогической культуре характеризуется поликультурностью, появлением многочисленных взглядов и точек зрения относительно будущего. Для культурно-образовательной ситуации характерно многообразие культурно-педагогических нововведений, которые сосущес-

твуют как альтернативные траектории дальнейшего развития, по которым может пойти дальнейшее развитие педагогической практики, однако не все положения «новой» педагогики могут быть использованы при переходе к новой парадигме воспитания и образования. Как показывает практика, не все из разрабатываемых программ вызывают однозначную оценку со стороны педагогической общественности, а потому студент как будущий педагог должен уметь самоопределяться в многообразии педагогических теорий и подходов – он должен научиться оценивать и выбирать те из них, которые в наибольшей степени соответствуют конкретной ситуации развития личности, особенностям их педагогических условий, в которых должна осуществляться данная практика, в также соответствовать возможностям личности самого педагога. Результаты такой познавательной деятельности позволяют развивать у будущих педагогов критический взгляд на инновационные процессы, оценивать их с точки зрения целесообразности и культуросообразности педагогической ситуации, соотнося их с индивидуальностью ребёнка.

8. Характеристика педагогической деятельности. В структуре курса педагогики должны найти отражение характеристики педагогической деятельности, значимые для новых социокультурных условий. Реализация ценностей субъектной педагогики обуславливает субъектную позицию педагога и организацию субъект-субъектных отношений с воспитанниками. Курс педагогики обладает достаточными возможностями для того, чтобы системно представить педагогическую деятельность и актуализировать внимание студентов на тех качествах и характеристиках, которые определяют успешность в решении воспитательных и образовательных задач. В целях осуществления практико-ориентированной подготовки студентов к педагогической деятельности в содержании курса должны найти отражение положения педагогической праксеологии, выступающей в качестве общей теории педагогической деятельности, где рассматриваются общие принципы и пути повышения эффективности и полезности профессиональных действий, закономерности и условия целесообразного и рационального построения деятельности педагога.

9. Анализ особенностей своей личности. В процессе изучения курса педагогики важно не только познавать педагогическую реальность изменяющегося социума, но и учиться оценивать социокультурную адекватность личности педагога. Как показывает практика, только тогда становится возможным реализация положений субъектной педагогики в практической деятельности учителя.

Выводы, которые мы сделали в ходе нашей опытно-экспериментальной работы, позволяют утверждать о необходимости создания в воспитательно-образовательном процессе ситуаций неопределённости и поликультурности, которые ставят студента как будущего педагога в позицию субъекта, развивают в нём способность выбирать наиболее оптимальные технологии, выявлять существенные характеристики педагогических процессов и явлений,

ориентироваться на педагогические ценности, значимые для новой социокультурной ситуации.

Библиографический список

1. **Каган, М. С.** Философия культуры [Текст] / М. С. Каган. – СПб.: Петролис, 1996. – 416 с.

УДК 159.922

Морнов Константин Алексеевич

Аспирант Братского государственного университета, 1983@yandex.ru, Братск

**ПОСТРОЕНИЕ МОДЕЛИ
ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА-ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ
ЛИЧНОСТНО-ЦЕНТРИРОВАННОГО ПОДХОДА**

Mornov Konstantin Alekseevich

Post-graduate student, Bratsk state university, 1983@yandex.ru, Bratsk

**CONSTRUCTION OF THE MODEL
OF PERSON-PROFESSIONAL COMPETENCE
OF FUTURE SPECIALIST-TEACHER ON THE BASIS
OF PERSON-CENTERED APPROACH**

В нашем исследовании, изучаемый феномен – личностно-профессиональная компетентность (ЛПК) будущего специалиста-педагога (БСП), и условия ее становления, следующим образом, по нашему мнению, условно соотносятся со структурой личности предложенной К. Р. Роджерсом. Так, основа ЛПК находится и имманентно присуща психическому компоненту структуры личности – «организму», предпосылки становления ЛПК создаются или не создаются психическим компонентом структуры личности – «самостью», сам процесс становления ЛПК при наличии соответствующих психологических условий протекает в третьем компоненте структуры личности – «феноменальном поле».

Под личностно-профессиональной компетентностью БСП мы понимаем процесс непрерывного становления уникальной совокупности качеств и свойств, убеждений, потребностей и целей, ценностей и смыслов, знаний, умений, способностей, аффективно-волевых установок и мотивов, способствующих процессам самоактуализации, саморазвития, самореализации, как

в учебной, так и в будущей профессиональной деятельности, становлению полноценно функционирующей личности БСП в целом.

Для понимания процесса становления ЛПК будущего специалиста необходимо рассмотреть структуру личности согласно К. Р. Роджерсу.

Истоки саморазвития человека, с точки зрения личностно-центрированного подхода (ЛЦП) К. Р. Роджерса, обусловлены его личностной структурой, условно состоящей из трех психических компонентов: организм, феноменальное поле, самость.

Организм – это индивидуум как живое существо в целом: физическое бытие, потребности, эмоции, чувства и т. д. Организм изначально направлен на самоусиление и в нем нет ничего негативного, не отвечающего задаче личностного роста. Развитие в сторону усиления – это имманентная личностная тенденция организма, которая не формируется и не задается извне; она является врожденной и ориентирует личность по мере ее взросления на индивидуальное становление, личностную автономию и самоактуализацию (на этом, по нашему мнению, основывается ЛПК – К. М.)

Феноменальное поле (поле опыта) – содержит весь жизненный опыт индивидуума, личностный, учебный и профессиональный, который им осознается, независимо от того, существовал ли этот опыт изначально на сознательном или бессознательном уровне; иными словами – это внутренний мир человека, в котором отражается все, что происходит в организме и во внешней среде. «Поле опыта уникально для каждого индивидуума; «феноменальное поле» содержит все, что происходит внутри оболочки организма в любой данный момент, что потенциально доступно сознанию» [3, с. 38].

Самость (последний компонент личностной структуры) – это совокупность восприятий индивидуумом самого себя. Самость по Роджерсу выражается, прежде всего, в способности индивидуума к самооценке и определению своего места и своей роли во внешнем мире. Самость не является врожденным компонентом в структуре личности, она приобретает ребенка в процессе взаимодействия с социумом. Общение ребенка с внешним миром и с другими людьми является неременным условием развития самости и личностного роста в целом.

Самость включает в свою структуру такие компоненты, как восприятие своей сущности, индивидуальности, своих особенностей и способностей; восприятие и самооценивание себя в отношениях с внешним миром и другими людьми. Самость изначально является продолжением феноменального поля, но по мере социализации индивида становится самостоятельной психической подструктурой. В целом, самость или представление личности о самом себе «...есть взгляд человека на себя, основанный на прошлом опыте, данных настоящего и ожиданиях будущего» [6, вып. 4, с. 8].

С позиции ЛЦП, источником действия внутренних механизмов саморазвития человека является ориентир на ценности. К. Роджерс разделяет существующие ценности на два вида: ценности «действенные», проявляю-

щиеся в выборе индивидуумом реальных объектов, и ценности «знаемые», проявляющиеся в выборе объектов символических.

«Действенные» ценности обуславливаются текущими и конкретными потребностями такой психической подструктуры, как организм, транслирующий в пространство феноменального поля свои потребности. Иными словами, феноменальное поле выполняет роль внутреннего экрана, на котором проецируется то, что, происходит в организме.

Ценности «действенные» – это то, что ценно и важно для конкретного индивидуума как для живого существа в данный момент времени; то, что необходимо «здесь и теперь» организму для реализации его тенденций к саморазвитию и самоусилению. То, что сейчас ценно человеку для здорового функционирования или для обеспечения жизнедеятельности, через некоторое время (как правило, после получения и реализации ценности) может стать абсолютно неважным и безразличным [3].

Ценности «знаемые» (абсолютные) – это ценности, приходящие из социальной среды; они внешние по отношению к индивидууму и не связаны с тем, что происходит в его организме. К «знаемым» можно отнести и такие ценности, как признание и уважение со стороны других людей, и, прежде всего, родителей, педагогов.

Ценности «знаемые» – это также результат проекции на «экран» феноменального поля потребностей, но уже не со стороны организма, а со стороны самости. Самость как самостоятельная психическая подструктура обладает собственными потребностями (часто несовпадающими с потребностями организма), среди которых доминирующей, особенно у ребенка, и является потребность в признании и принятии [4].

Таким образом, в пространство феноменального поля, иными словами во внутренний мир индивида (БСП), проецируют как на «экран» и воздействуют своими ценностями, потребностями две мощные силы: одна идущая из организма и основывающаяся на тенденции к самоактуализации и индивидуальному становлению; вторая, идущая от самости и ориентированная на получение в основном любви и признания, но также по нашему мнению, и ориентированная на получение исходящих от внешнего мира в целом, от процесса обучения в частности лично значимых, имеющих личностный смысл, «знаемых» ценностей (в рамках нашего исследования, «знаемых ценностей» для становления своей индивидуальной личностно-профессиональной компетентности – К. М.).

Если обе силы совпадают по направлению (совпадение потребностей самости и тенденций организма) идет процесс эффективной личностной самореализации, в частности становления ЛПК. Совпадение представляет собой позитивное реагирование внешнего окружения (родители, педагоги, государственные и общественные структуры) на стремления индивида к индивидуальному саморазвитию [2].

В процессе обучения совпадение потребностей самости и тенденций организма БСП, по нашему мнению, становится возможным благодаря созда-

нию особой совокупности психолого-педагогических условий, которую К. Р. Роджерс назвал – фасилитация.

В концепции личностно-центрированного подхода (ЛЦП) К. Р. Роджерса целью работы психолога, педагога, воспитателя является оказание помощи личности в осуществлении индивидуального саморазвития.

Фасилитатор – (от англ. to facilitate – помогать, способствовать) – это, в теории К. Роджерса, тот, кто оказывает содействие личностному становлению индивидуума, помогает ему в поиске и создании благоприятных условий для самоактуализации.

Педагог-фасилитатор не формирует и не переделывает ребенка под изначально заданный образец, не вкладывает в него извне какое-либо (с его точки зрения нужное) содержание, он только помогает субъекту саморазвития стать самим собой [3, с. 81].

Педагог-фасилитатор решает проблемы создания помогающих взаимоотношений, в которых учащийся (БСП) сможет раскрыть свой потенциал и «принять» знания как элемент собственного опыта, чтобы затем использовать их для личностного роста. Свободно, самостоятельно и ответственно инициировать собственное осмысленное учение, направлять его на усвоение элементов личностно-значимого опыта [2].

Из своей теоретической и практической деятельности К. Р. Роджерс делает вывод, что «педагога-фасилитатора нужно готовить уже на студенческой скамье, в ходе подготовки к профессиональной педагогической деятельности» [2, с. 40]. Присоединяясь к словам К. Р. Роджерса, добавляем, в ходе становления профессионально-педагогической компетентности БСП (которая является частью ЛПК), и которая, по нашему мнению, является компетентностью в сфере фасилитации (фасилитационной), то есть становление необходимых качеств личности способствующих эффективному процессу фасилитации (и которые, по нашему мнению, возможно, назвать фасилитационными компетентностями БСП).

Психолого-педагогическим условием становления ЛПК является фасилитация, благодаря которой, по нашему мнению, в процессе обучения становится возможным появление у БСП и проявление им главного, психологического, личностного условия – совпадение потребностей самости и тенденций организма; становление личностно значимыми, имеющими личностный смысл «знаемыми» ценностями содержаний компонентов ЛПК.

Таким образом, если со стороны самости БСП восприятие себя и самооценка основывается на наиболее сущностной, базисной аксиоматической установки, убежденности, вере (и не противоречит ей), в безусловной позитивности природы человеческого организма (как своего собственного, так и других людей), которая изначально направлена на конструктивное саморазвитие и достойна доверия и уважения. А также понимании, принятии и признании, что «...становление личности – это процесс интенциональный (направленный, идущий «изнутри» организма), и что он не может быть спроектированным и управляемым со стороны внешнего мира, в том числе,

не является прямым результатом педагогических воздействий. Признание и принятие БСП, что человек есть свободный и ответственный субъект собственного личностного роста» [3, с. 150]. И в случае, если данные положения становятся личностно значимыми, имеющими личностный смысл «знаемой ценностью» БСП, что, по нашему мнению, является условием становления **сущностного компонента** личностно-профессиональной компетентности (ЛПК), который на личностном уровне проявляется в качестве процесса становления личностной компетентности, то есть совокупности свойств и качеств личности развиваемых, регулируемых и создаваемых собственным сознанием, интеллектом и волей индивидуума. В целом, в нашем исследовании, личностную компетентность, мы рассматриваем, как совокупность компетентностей входящих в пространство управления и контроля со стороны сознания (восприятия, внимания, мышления, воображения, речи и т. д.), компетентности составляющие систему волевой, интеллектуальной и духовной саморегуляции человека; компетентности в наибольшей степени относящиеся, способствующие и проявляющиеся в процессах самоактуализации, саморазвития, личностного роста, самосозидания, самодотраивания.

Личностная компетентность БСП на уровне данного компонента, по нашему мнению, ориентирована на становление следующих сущностных, базовых, наиболее фундаментальных компетентностей: понимание себя и отношение к себе как к «главному фактору» собственного становления, уверенность (безусловная вера) в своих личностных силах и опора при этом на свой внутренний мир, как на глубинную экзистенциальную основу, неконформность (независимость, личный суверенитет) и конгруэнтность (соответствие самому себе). Внутренний локус контроля, высокий уровень развития аутоэмпатии (понимание собственных эмоций, чувств, состояний и потребностей) и толерантности.

На профессиональном уровне, по нашему мнению, данный компонент проявляется в качестве процесса становления профессиональной педагогической компетентности, фасилитационной компетентности БСП. Фасилитационная компетентность на уровне данного компонента, ориентирована на становление следующих фундаментальных, базовых компетентностей: сущностной убежденности БСП в том, что «...ребенок (человек) является центром собственного личностного развития; он центр, в котором сосредоточены источники его роста, механизмы самоусиления; в возможности и способности ребенка к конструктивному развитию, саморазвитию (к изменениям и самоизменениям ведущих к здоровому личностному росту)» [4, с. 121]. Понимание, принятие, определение себя в будущем педагогом-фасилитатором. Ориентированность на создание, обеспечение достаточных условий способствующих полноценному саморазвитию, личностному росту ребенка. Способствование обретению собственного аутентичного Я ребенка (помогает найти, принять и осуществить самого себя, стать самим собой). Желания и возможности принять, понять и помочь осмысленному

учению ребенка. Отношение к детям (равно как и к другим участникам педагогического взаимодействия) как к суверенным субъектам личностного самоосуществления, личностного роста «...во всех педагогических ситуациях склонен отдавать приоритет естественному, здоровому саморазвитию ребенка перед выполнением им учебных, социальных и прочих функций (не отрицая определенную важность последних)» [3, с. 150].

Сущностный компонент, являясь системообразующим, определяет специфику всех других компонентов ЛПК БСП.

Становление сущностного компонента ЛПК обуславливает определенные потребности и создает цели, которые, по нашему мнению, являются естественным продолжением тенденций организма, задают направленность компетентностям БСП, ориентируют деятельность. Основными, по нашему мнению, являются следующие, согласно которым «...цель человеческого бытия – как можно более полное раскрытие и реализация своего личностного потенциала; потребность обретения себя как уникальной, самостоятельной, свободной и ответственной личности, проявляющейся в таких специфических для человека феноменах как конструктивная проактивность, самоактуализация и креативность, целостность и духовность» [3, с. 151].

Таким образом, в случае положительной самооценки со стороны самости БСП данных целей и потребностей, принятие их, как лично значимых. По нашему мнению, является условием становления **потребностно-целевого компонента** ЛПК, который, на личностном уровне, на уровне становления личностной компетентности проявляется в потребностях личностного роста, устремленности БСП на достижение целей личностной компетентности. Потребности личностного роста и процесс достижения целей в рамках личностной компетентности, по нашему мнению, проявляются в следующем: в ориентированности БСП на непрерывное саморазвитие в направлении возрастающей конструктивности, целостности, зрелости, повышения личностной компетентности в результате как самоактуализации собственной сущностной природы организма, рефлексии личностного роста, так и самосозидания личностных качеств, саморазвития необходимых компетентностей в условиях свободного и сознательного выбора возможностей предоставляемых образовательной средой, внешним миром в целом.

На профессиональном уровне, на уровне становления педагогической, фасилитационной компетентности, данный компонент проявляется в потребностях самоосуществления, самореализации БСП в процессе обучения, познавательной активности, осмысленности учения, рефлексии учебно-профессиональной деятельности, ориентированности на профессиональный рост, направленности на достижение главных целей педагогической деятельности. В качестве таких целей БСП определяет и выбирает цели фасилитации – «... содействие процессу естественного саморазвития ребенка; создание помогающих условий и отношений, необходимых для развития тех сторон личности, для которых есть наиболее благоприятные субъективные

условия (желания индивида) и объективные возможности семьи, школы, общественности...» [3, с. 151].

Становление потребностно-целевого компонента ЛПК обуславливает определенную систему личностно-профессиональных ценностных ориентаций и смыслов, среди которых главной ценностью признается «...человек, как полноценно функционирующая, самосозидающаяся личность, характеризующаяся экзистенциальным (свободным и ответственным) образом жизни. Причем, в качестве такой ценности БСП рассматривает не только самого себя, но и всех других людей – равноправных участников межличностных диалогических взаимоотношений» [3, с. 151]. Придание БСП личностного смысла данным (гуманистическим) «...ценностным ориентациям связано с оценкой их соответствия собственным потребностям и проявляется в переживании и утверждении особой их значимости» [1, с. 57].

В случае, позитивной самооценки со стороны самости БСП данных ценностей, а также наделение данных ценностей (убеждений) личностными смыслами. По нашему мнению, является условием становления **ценностно-смыслового компонента** ЛПК, который, на личностном уровне проявляется в приоритетных ценностях личностной компетентности БСП, нравственных ценностях, ценностях самоактуализации и самосозидания, к которым А. Маслоу относил истину, добро, красоту, справедливость, совершенство, бытийную неэгоистическую любовь, творчество, бескорыстное познание внутреннего и внешнего мира.

Также, становление личностной компетентности на уровне данного компонента, проявляется в ориентированности БСП на следующие приоритетные ценности: «...экзистенциальную проактивность (способность делать самостоятельные выборы, ведущие к развитию и нести ответственность за них), автономность (самостоятельность), аутентичность (подлинная индивидуальность), конгруэнтность» [3, с. 152].

На профессиональном уровне, на уровне становления педагогической, фасилитационной компетентности, данный компонент проявляется в ориентированности БСП на следующие приоритетные профессиональные ценности: «... личность и личностное достоинство детей, их индивидуальность, неповторимость в познании, самовыражении, способность к самоопределению, самостоятельность и ответственность, инициатива и творческая активность учащихся, уверенность в себе, интернальный локус контроля, адекватная и позитивная Я-концепция, личностный рост учащихся в целом» [3, с. 151]. «Задаваемая этими ценностями педагогическая стратегия – является стратегией помощи, поддержки и уважения ребенка. К личности, к сложному и уникальному внутреннему миру каждого ребенка как, впрочем, и к своему собственному, к которому взрослые относятся с осторожностью и деликатностью» [3, с. 146].

Становление потребностно-целевого и ценностно-смыслового компонентов ЛПК детерминирует определенную систему знаний, когнитивную основу ЛПК БСП, которая включает в себя жизненно-эмпирические и науч-

но-теоретические знания. Жизненно-эмпирическое содержание знаний складывается на основе личного опыта (феноменального поля) БСП, осмысления им жизненных и учебно-профессиональных ситуаций. Научно-теоретическое содержание знаний складывается на основе осмысления БСП философских и психолого-педагогических положений различных концепций. Особый интерес, в силу личностной значимости и соответствия собственным убеждениям, оценкам, потребностям, целям и ценностям (компетентностям в целом) представляют, по нашему мнению, психолого-педагогические положения гуманистического подхода, эгодинамических концепций (экзистенциализм, синергетика, феноменология, личностно-центрированный подход) научно обосновывающие гуманистически ориентированную систему взглядов на личность и процесс ее динамики [3].

Таким образом, в случае, положительной самооценки со стороны самости БСП данных знаний, а также принятия их как личностно значимых, имеющих личностный смысл «знаемых ценностей», по нашему мнению, является условием становления **когнитивного компонента** ЛПК. Который, на личностном уровне, на уровне становления личностной компетентности проявляется в выраженной гуманистической направленности компетентностей БСП, направленности на интеллектуальный рост, повышение познавательной активности, осмысленности учебной деятельности, получение научно-теоретических знаний содержащихся в экзистенциально-гуманистическом и феноменологическом подходах, посвященных проблемам внутреннего мира человека и его самоактуализации, ориентированности на освоение методологических компетентностей: понимание исходных положений, теорий, структуры и функций данных (гуманистических) знаний, логики и методов исследований, способов применения знаний и достижений психолого-педагогических наук на практике. Информационных компетентностей: понимание и уверенная ориентация в информационной «картине» современного мира «...понимание ценности знания об информации, ее источниках, способах представления, сохранения, преобразования и использования, знание специфики работы с информационными потоками самого разного вида и содержания, знание сути информационных процессов» [2, с. 84].

На профессиональном уровне, на уровне становления педагогической, фасилитационной компетентности, данный компонент проявляется в ориентированности БСП на действительную гуманизацию педагогического процесса, направленности на адекватные гуманистическому подходу знания, профессиональное мышление и представления «...как о ребенке, о движущих силах и закономерностях его развития, так и о сущности учебно-воспитательного процесса, фасилитации» [3, с. 152]. Ориентированности использовать в своей будущей профессиональной деятельности «...индирективные теоретические системы и концепции, полностью отвечающие гуманистическим принципам. Причем теоретические аспекты не доминируют над живым, творческим поиском всеми участниками педагогического взаимодействия собственных способов познания и развития» [3, с. 152].

Эмоциональное отношение к становлению вышеназванных компонентов ЛПК обеспечивает следующий **аффективно-волевой компонент**. Данный компонент, обуславливает устойчивость, стабильность, аффективное подкрепление действий, компетентностей, способствует выработке волевых установок ЛПК (готовность действовать, совершать выборы, решать жизненные проблемы, активно изменять обстоятельства, «...противостоять авторитарным и манипулятивным воздействиям со стороны внешнего мира») [3, с. 152].

Таким образом, по нашему мнению, положительная самооценка со стороны самости БСП сущностных убеждений, потребностей, целей, ценностей, знаний то есть содержаний компонентов ЛПК ставших интернальным (внутренним опытом, частью феноменального поля) создает предпосылки, является условием становления **аффективно-волевого компонента** ЛПК БСП, который на личностном уровне, на уровне становления личностной компетентности проявляется в изначально позитивном отношении (положительные эмоции и чувства), как к собственному внутреннему миру, так и к миру внешнему, к другим людям, в позитивном отношении к своей личностной компетентности. Уверенности в возможности преодоления любых препятствий, встающих на пути самоактуализации и личностного роста, повышения компетентности. Эмоциональной уравновешенности, свободе от психологических защит, отсутствии невротических симптомов. При высоко развитом аффективно-волевом компоненте ЛПК процесс самоактуализации становится образом жизни БСП, а не является лишь неосуществленным желанием или стремлением.

На профессиональном уровне, на уровне становления педагогической, фасилитационной компетентности, данный компонент проявляется в позитивном эмоциональном отношении БСП к процессу своего обучения, фасилитации (удовлетворенность ими) и педагогической действительности в целом. «Свободе от часто встречающихся негативно окрашенных профессиональных стереотипов и предубеждений. Настроенности на конструктивное взаимодействие с детьми, основанное на открытых положительных эмоциях и чувствах, высоком развитии компетентностей эмпатии (глубокое и искреннее сопереживание), толерантности. Волевой аспект данного компонента придает фасилитационным взаимоотношениям стабильность, исключая возможность их перехода на директивные основы [3].

Степень проявления содержаний компонентов ЛПК (сущностных убеждений, потребностей, целей, ценностей, знаний, аффективных и волевых установок) ставших интернальным опытом, в реальной деятельности БСП характеризуется **мотивационно-практическим компонентом** ЛПК.

Данный компонент проявляется в мотивации БСП на определенные типы общения, поведенческой активности, стиль жизни и взаимодействия с окружающим миром, способ бытия в целом [3].

Таким образом, конструктивная, позитивная самооценка со стороны самости БСП актуальности и степени проявления содержаний вышеперечисленных компонентов ЛПК в деятельности, является, по нашему мнению,

условием становления **мотивационно-практического компонента** ЛПК, который на личностном уровне, на уровне становления личностной компетентности характеризуется как интраперсональными показателями или критериями процесса самоактуализации БСП (личностные компетентности, способствующие личностному росту индивида на уровне мира внутреннего), так и интерперсональными показателями процесса самоактуализации БСП (личностные компетентности, способствующие личностному росту на уровне мира внешнего). К интраперсональным показателям можно отнести такие компетентности, как доверие и вера в себя, в свои силы, принятие себя, самопонимание, аутосимпатия (позитивное отношение к себе), аутентичность, естественность, холистичность (личностная целостность), внутренний локус контроля, умение быть открытым опыту и открытость опыту, стремление и умение жить настоящим. К интерперсональным показателям можно отнести, такие компетентности, как конгруэнтность, эмпатия, толерантность, конструктивность, креативность, автономность, коммуникативная компетентность, проявляющаяся в контактности (общительности), гибкости в общении, в стремлении к демократическим взаимоотношениям на основе межличностного диалога, высокая социально-психологическая адаптивность.

На профессиональном уровне, на уровне становления педагогической, фасилитационной компетентности данный компонент ЛПК проявляется в мотивированности, направленности БСП на создание активной образовательной среды, помогающей раскрытию и саморазвитию личностного потенциала ребенка как по интраперсональным, так и по интерперсональным показателям самоактуализации. Ориентированности осуществлять в будущем педагогическую деятельность, фасилитацию на основе компетентностей межличностного диалога, организовывать общение и взаимодействие на принципах паритета, взаимоуважения и взаимопонимания, индирективных, подлинно доброжелательных взаимоотношений с учащимися. Будущий специалист представляет и стремится в последствии построить учебный процесс таким образом, чтобы изучаемые и усваиваемые учащимися знания и умения приобретали для них индивидуальную ценность, личностную значимость, причем, при изучении какого-либо предмета «акцент делается не на фактической стороне и объективном знании, а на субъективном личностном смысле – на человеческом измерении любого изучаемого материала» [3, с. 154].

Мотивационно-практический компонент ЛПК проявляется, прежде всего, в стремлении и способности БСП к самореализации и самоактуализации [3]. Таким образом, критериями развитости, как данного компонента, так и ЛПК в целом, являются показатели самоактуализации БСП.

ЛПК БСП, по нашему мнению, составляют ключевые, то есть основные, базовые личностные компетентности, от которых напрямую будет зависеть профессиональная деятельность будущего специалиста и ее эффективность,

его профессиональная самореализация и профессиональный рост, самоактуализация в целом.

Библиографический список

1. **Булгаков, С. Н.** Свет невечерний: Созерцания и умозрения [Текст] / С. Н. Булгаков – М.: Риск, 1994. – 415 с.
2. **Вербицкий, А. А.** Гуманизация и компетентность: контексты интеграции [Текст] / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова – М.: МГПОУ, 2006. – 172 с.
3. **Подлиняев, О. Л.** Теория и практика становления гуманистического мировоззрения учителя на основе личностно-центрированного подхода (в системе вузовского и поствузовского образования) [Текст]: дис. д-ра пед. наук / О. Л. Подлиняев. – Иркутск, 1999. – 390 с.
4. **Подлиняев, О. Л.** Очерки о теориях личности в психологии и их педагогических проекциях [Текст]: учеб. пособие / О. Л. Подлиняев. – Изд. 2-е, испр. и доп. – Иркутск: ГОУ ВПО «ИГУ», 2006. – 160 с.
5. **Теории личности в западно-европейской и американской психологии.** Хрестоматия по психологии личности. Райгородский, Д. Я. (ред. – сост.). – Самара: Бахрах, 1996. – 480 с.
6. **Фейдимен Дж.** Личность и личностный рост [Текст] / Дж. Фейдимен, Р. Фрейгер – пер. с англ. – М.: Изд-во Росс. открытого ун-та. – Вып. 1. – 1991; Вып. 2. – 1992; Вып. 3. – 1994; Вып. 4. – 1994.

УДК 371.01(470.56)

Иванничева Надежда Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономической географии и методики преподавания географии, заместитель руководителя по учебной работе в Институте естествознания и экономики, докторант кафедры общей педагогики Оренбургского государственного педагогического университета, ivanicheva@list.ru, Оренбург

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ
РЕАЛИЗАЦИИ АНДРАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Ivanitsheva Nadeghda Alexandrovna

Master of pedagogical sciences, the chair of economic geography and methods of teaching geography, the deputy of the director of Natural Sciences and Economics Institute, doctorant of the chair of general pedagogics of Orenburg State Teacher's Training University, ivanicheva@list.ru, Orenburg

**SOCIO-PEDAGOGICAL PREMISES FOR REALIZATION
OF ANDROGENOUS CONCEPTIONS IN THE SYSTEM
OF PROFESSIONAL EDUCATION**

Образование в России начала XXI в. осознается как приоритетная сфера государственной политики, обеспечивающей устойчивость развития страны, реализующей ее интеллектуальный потенциал посредством системы непрерывного образования и повышения качества профессионального образования. В Национальной политике развития образования (2000–2025 гг.) в качестве концептуальной заложена идея непрерывной качественной профессиональной подготовки специалиста, способного обеспечить рост конкурентоспособности страны. Данная идея реализуется в ряде нормативных документов:

1. Согласно «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» основной целью профессионального образования является «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования» [1, с. 28].

2. В перечень мероприятий «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг.» включены направления по «разработке и внедрению моделей непрерывного профессионального образования, обеспечивающего каждому человеку формирование индивидуальной обра-

зовательной траектории для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста, а также введению нового перечня направлений подготовки (специальностей) и профессий, обеспечивающих непрерывность профессионального образования и соответствующих государственных образовательных стандартов, разработанных в целях формирования образовательных программ, адекватных мировым тенденциям, потребностям рынка труда и личности» [2, с. 21].

3. Среди направлений государственной программы «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009–2012 гг.» большое внимание уделено развитию непрерывного и дополнительного образования, подготовке и переподготовке кадров [3].

4. Государственный стандарт высшего профессионального образования второго поколения и разрабатываемый государственный стандарт третьего поколения для многоуровневого образования выступают средством обеспечения единства и преемственности отдельных его ступеней в условиях перехода к непрерывной системе образования [4].

В проекте Закона «Об образовании взрослых», в программе «Образование взрослых: реальность, проблемы, прогноз», программе курса «Андрагогика», в «Концепции развития образования взрослых в условиях российской действительности», в разрабатываемых положениях «Концепции непрерывного образования взрослых в условиях инновационного развития РФ на период 2010–2015 гг.» прописаны содержание и перспективы развития образования взрослых [5; 6; 7; 8; 9].

Социально-экономические преобразования последних лет в России обусловили активизацию инновационных процессов в образовании (профильное обучение, многоуровневая система высшего образования), переориентацию ценностей, воспринимаемых системой образования как социальный заказ, актуализацию новых требований к уровню профессиональной подготовки специалиста.

Темп происходящих структурных изменений российской экономики в период глобального финансового кризиса, эффективность деятельности и конкурентоспособность предприятий и производств, организаций и учреждений в большей степени зависят от уровня профессионализма, подготовки и деловых качеств специалистов, их мобильности, готовности переучиваться, настойчиво пополнять и совершенствовать профессиональные знания и умения.

Если еще до 1990-х гг. Взрослому человеку достаточно было базового образования, а необходимость переподготовки возникала только в отдельных случаях, то сегодня, в условиях информационного общества и знаниевой экономики, явно прослеживается необходимость постоянного совершенствования профессиональных знаний и умений.

Современное усиление роли личности в обществе и производстве, рост ее потребностей, гуманизация и демократизация общества, интеллектуализация труда, быстрая смена техники и технологии предполагают замену

формулы «образование для жизни» на формулу «образование на протяжении всей жизни».

Основу структурирования содержания профессионального педагогического знания должны составлять методологические представления о человеке и особенностях его образования на разных этапах жизни. В этом смысле андрагогика выступает неотъемлемым компонентом образования студента вуза.

Мы рассматриваем андрагогику как явление, связанное с вузовским образованием в двух аспектах: во-первых, это наука об организации образования студентов (как взрослеющих людей) в вузе; во-вторых, андрагогика – это теория, система знаний о взрослых людях и особенностях организации их образования, когда у них уже есть опыт и особая мотивация. Для студентов педагогического вуза это особенно важно, поскольку им придется сталкиваться в будущей профессиональной деятельности с образованием взрослых в разных видах, работая в общеобразовательных школах, учреждениях дополнительного образования, центрах социального обслуживания населения и др.

В прикладном отношении андрагогика способствует приобретению всеми желающими знаний, умений, навыков, личностных качеств и ценностных ориентаций, необходимых для успешной работы в любой сфере деятельности, в которой участвуют взрослые люди. В настоящее время каждый специалист выполняющий те или иные профессиональные функции при работе со взрослыми людьми, обязан владеть основами андрагогических концепций. Андрагогические концепции мы рассматриваем как целостное представление о взрослом человеке, создающееся посредством комплекса дисциплин его изучающих; это стержень профессионального самообразования, самоопределения, самореализации личности; это основа устойчивой внутренней позиции, отражающая положительную настроенность студента на взаимодействие со взрослыми людьми (разными по возрасту и социальному статусу), это личный инструмент интерпретации социального опыта. Андрагогические концепции являются фундаментом для развития андрагогических основ образования на разных ступенях – школьной, вузовской, послевузовской.

Сегодня экономика нашей страны в силу чрезвычайной подвижности своей конъюнктуры делает необходимым для взрослого человека постоянно учиться и переучиваться. Для этого в стране должна быть выстроена четкая система осуществления образования через всю жизнь, начиная от предпрофильной подготовки и профильного обучения в основной и средней (полной) школе до курсов повышения квалификации взрослых и их переподготовки. Только такая система организации обучения может предоставить населению возможность учиться всю жизнь, повышать свою квалификацию. В рамках такого подхода на первое место выдвигается высшая школа, потому как только она способна обеспечить подготовку специалистов в соответствии с последним словом науки, а также осуществлять их переподготовку и повышение квалификации.

Безусловно, роль высшей школы в переподготовке и повышении квалификации специалистов важна, но она выступает лишь элементом всей системы,

обеспечивающей процесс непрерывного образования человека. Общеобразовательная школа призвана сегодня играть роль базового звена, поскольку должна дать каждому человеку общественно необходимый уровень знаний, приобщить к богатствам отечественной и мировой культуры. Следовательно, профессиональные учебные заведения всех уровней (начальное профессиональное, среднее профессиональное, высшее профессиональное) должны быть переориентированы – от обучения студентов каким-либо конкретным профессиям «на всю жизнь» к предоставлению им широкого базового профессионального образования.

В современный информационный век происходит поразительно быстрое старение прежних знаний. Становится очевидной необходимость постоянного обновления и пополнения объема знаний взрослого человека. Это в свою очередь требует существенной модернизации системы непрерывного образования с тем, чтобы оно было способно готовить специалистов, умеющих жить в новых общественных условиях, тем самым предоставлять им социальную защиту [10].

Действующее в стране традиционное базовое образование в силу своей инерционности не успевает за изменениями в мире знаний. Как следствие, молодые люди, получившие высшее образование к 22–23 годам, являются носителями уже устаревших знаний. В течение следующих 5–6 лет они обычно строят свою карьеру, направив на это всю свою энергию, и по достижении высокого служебного положения нередко оказываются псевдоспециалистами, не обладающими современными знаниями.

В связи с этим, возникает новая социальная проблема, которая заключается в недоиспользовании каждым предыдущим поколением своего интеллектуального ресурса и опыта. Данная проблема будет существовать до тех пор, пока система и технология профессионального образования не перестанут отставать от процесса обновления знаний, эффективное время каждого нового поколения будет сокращаться. Успевать за быстро меняющимся миром знаний помогают новейшие технологии, включающие содержание основ андрагогических концепций, используемых в профессиональной подготовке специалиста.

К сожалению, практика показывает, что сложившаяся традиционная система непрерывного образования явно не поспевает за быстро меняющимися реалиями социально-экономической жизни общества. Традиционная система профессионального образования готовит специалиста «под конкретное рабочее место», что довольно часто не способствует жизненному успеху обучающихся. Ее роль сводится, главным образом к росту числа специалистов, чьи знания и умения остаются невостребованными на рынке труда. Быстрая смена ситуаций (экономической, социальной, политической и др.) в стране и мире вызывает необходимость непрерывного образования и знания основ андрагогических концепций.

В системе профессионального образования г. Оренбурга складываются новые подходы к организации подготовки, повышения квалификации и профессио-

нальной переподготовки педагогических кадров путем приближения к потребителю, выполнения соответствующего социального заказа, реализации совместных образовательных проектов. Созданы предпосылки для дальнейшего развития системы дополнительного профессионального образования на основе маркетингового подхода, обеспечивающего максимально полное удовлетворение запросов всех заказчиков и потребителей образовательных услуг.

В Оренбургском государственном педагогическом университете реализуются следующие формы профессионального образования:

- довузовская подготовка;
- подготовка студентов разных специальностей по традиционной и многоуровневой системам высшего образования;
- повышение квалификации и переподготовка педагогических кадров.

Довузовская подготовка осуществляется для учащихся выпускного класса г. Оренбурга и области на протяжении одного года обучения по разным школьным предметам. От качества профессиональной ориентации абитуриентов в значительной степени зависит качество выпускаемых специалистов. В университете организована работа подготовительных курсов, различающихся сроками и формами обучения, учебными планами и программами. Охватить довузовской подготовкой районы области позволяют заочные подготовительные курсы. Ежегодно обновляются и разрабатываются методические указания к контрольным работам, учебные пособия по различным предметам, тестовые задания, что оказывает действенную помощь абитуриентам в подготовке к вступительным испытаниям.

Университет имеет опыт по организации работы профессорско-преподавательского состава в профильных классах разного типа школ г. Оренбурга: школы № 30, № 39, № 65, № 68, № 73, № 76; лицея № 1, № 3; гимназии № 2, № 3, № 4, № 7. Двухлетний курс обучения помогает учащимся в целенаправленном выборе будущей специальности и способствует качественному освоению учебных программ по выбранному профилю.

Подготовка студентов в университете осуществляется по педагогическим (учитель географии, биологии, химии, математики, русского языка и литературы и др.) и непедагогическим (менеджмент организации, экология, журналистика, информационное программирование) специальностям. В профессиональном становлении выпускника вуза акцент делается на качественную и эффективную подготовку в перспективе дающую возможность успешной педагогической деятельности и востребованности на рынке труда.

Проведенный углубленный анализ вузовских учебных планов, программ, пособий, содержащих сведения, адекватные андрагогическим (возрастная анатомия и физиология, психология, социальная педагогика и др.), вскрыл резервы активизации знаний студентов с помощью этих предметов.

Подготовка студентов к реализации андрагогических концепций может осуществляться следующими применяемыми основными социально-педагогическими средствами: интегрированные спецкурсы, практико-ориентированные формы и методы образования (информационные и проблемные

лекции, эвристические беседы, творческие имитационные игры, моделирование ситуаций типа «учитель – родитель», «учитель – сотрудники социальной службы», «социальный педагог – семья» и др.), позволяющими обогащать опыт студентов по их использованию, закреплять уверенность и заинтересованность в успешной работе со взрослыми людьми.

Обогащение опыта использования андрагогических концепций может происходить также на семинарах, практических занятиях и в ходе педагогической практики, в образовательных учреждениях города, в сфере работы со взрослыми людьми – коллегами по работе, администрацией школы, родителями, специалистами социальных служб и т. д.

Анализируя процесс подготовки студентов в вузе к реализации андрагогических концепций, следует отметить, что наиболее эффективно он происходит в соответствии с профессиональным контекстом и действенен при активном использовании полученных в ходе образования в вузе и в период практики педагогических знаний и умений.

Социально-педагогическими предпосылками подготовки студентов к реализации андрагогических концепций при обучении в вузе являются:

- бинарность цели изучения андрагогики (для будущей профессии и для себя как взрослеющего человека);
- специфика цели овладения организационно-педагогическими умениями (для будущей работы со взрослыми и для собственного обучения в вузе в настоящем).

Реализация андрагогических концепций предусматривает четкое планирование учебного процесса, в котором главную роль играет сам обучающийся, а преподаватель выступает в роли источника обучения, методиста, консультанта, партнера по исследованию.

Целесообразно обучать студентов овладению андрагогическими концепциями совместно с педагогической моделью для альтернативного проектирования образовательного процесса и выработки у них критического мышления. Развитие критического мышления – это важнейший андрагогический принцип гуманизации образовательного процесса в вузе.

Знание андрагогических концепций важно для будущего педагога как профессионала и, кроме того, ценно для личностного развития уже в стенах вуза, как обучающегося взрослеющего человека.

Студенческий возраст, включающий юность и раннюю взрослость, это особый период развития личности, продолжающийся при обучении в вузе или в среднем специальном учебном заведении, когда происходит воспитание будущего специалиста, освоение и консолидация многих социальных функций, формирование профессионального мастерства. Одной из важнейших задач, осваиваемой личностью на данном этапе ее развития, является формирование профессионального самосознания и усвоения основ будущей профессии. Эффективность учебного процесса в вузе в целом напрямую связана с тем, насколько высока мотивация овладения будущей профессией у студентов.

Включение России в Зону европейского образования «Болонский процесс» в 2003 г. обязывает нашу традиционную систему образования значительно модернизироваться, выстраивать процесс непрерывной подготовки специалистов на идеях «учеба через всю жизнь», «инвестиции в человеческие ресурсы», «ценность учебы», «базовые умения для всех» и др. В университете профессиональная подготовка студентов по многоуровневой системе высшего образования реализуется на факультете социологии. Обучение студентов в магистратуре факультета социологии осуществляется с 1999 г. Подготовка магистров по специальности 040200 «Социология» рассчитана на 2 года и осуществляется в рамках 13 авторских магистерских программ.

Организация учебного процесса в магистратуре предусматривает сочетание продолжения общеобразовательной подготовки по направлению с углубленной специализированной подготовкой в избранной области знания с учетом перспектив развития научных направлений в ближайшем будущем. Одним из основных принципов обучения в магистратуре является максимальная индивидуализация процесса обучения. Подготовка в магистратуре осуществляется по индивидуальным планам, которые разрабатываются в соответствии с конкретными магистерскими программами, отражающими специфику кафедр и научно-педагогических школ факультета. Авторами этих программ являются ведущие сотрудники факультета социологии, среди которых доктора и кандидаты наук. Итоговой формой государственной аттестации является защита магистерской диссертации, выполнение которой осуществляется как базе факультета, так и в рамках привлечения программ научного и учебного сотрудничества с ведущими зарубежными вузами и при поддержке грантов различных фондов и именных стипендий талантливому молодому ученому.

Выпускникам магистратуры факультета социологии присуждается степень «Магистра социологии». После окончания магистратуры выпускники трудоустраиваются в региональном центре развития образования и институте повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров (инспектор, методист, эксперт, тьютор), в высших учебных заведениях, в научно-исследовательских институтах, в государственных административно-управленческих структурах, в международных службах производственно-экономического образования, на биржах труда, в службах занятости, в центрах информации и ориентации населения в сфере образовательных услуг, в различных коммерческих организациях.

Повышение квалификации и переподготовки педагогических кадров ведется на базе Института повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, являющимся учебным подразделением ОГПУ. Разработана и реализуется профессиональная образовательная программа повышения квалификации и осуществления процедур аттестации педагогических кадров по категориям и руководящих работников общеобразовательных школ [11].

Стратегия подготовки и переподготовки кадров определена в соответствии с «Концепцией Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы», где прописаны модели реформирования системы под-

готовки педагогических кадров, их организации, структуры, содержания, принципов взаимосвязи с образовательной практикой и инновационными процессами в образовании [2].

Повышение квалификации и переподготовки педагогических кадров реализуется посредством модульного построения учебно-тематических планов и программ дисциплин. Содержание модулей разработано с учетом требований конкретной квалификационной категории, что совершенствует и конкретизирует подготовку аттестуемых, организацию оценки и умения в процессе аттестации.

Таким образом, существующее многообразие форм непрерывного профессионального образования должно создать максимально выгодные, благоприятные условия для продвижения специалистов разного возраста в образовательном пространстве. Знание андрагогических концепций повышает уровень профессиональной образованности будущего педагога, укрепляет устойчивость внутренней позиции, обеспечивает положительный настрой работы со взрослыми людьми.

Библиографический список

1. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] // Учительская газета. – 2002. – № 31. – С. 26–29.
2. **Концепция** Федеральной целевой программы развития образования на 2006 - 2010 годы [Текст] // Вестник образования России. – 2005. – № 22. – С. 8–40.
3. **Программа** «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009 – 2012 годах» [Текст] // Российская газета. – 2008. – № 4742 (от 03.09.2008 г. Федеральный выпуск). – С. 1–3.
4. <http://www.edu.ru> – федеральный образовательный портал «Российское образование» – Государственные образовательные стандарты.
5. **Андрагогика**. Учебный план и учебная программа / Образование взрослых – шаг России в XXI век: Материалы Международной научно-практической конференции / авт. кол. С. Г. Вершловский, М. Б. Есаулова и др. – СПб. – Н. Новгород, 1999. – 37 с.
6. **Вершловский, С. Г.** Социально-педагогические проблемы управления современной школой [Текст] / С. Г. Вершловский // Материалы научно-практической конференции «Непрерывное образование педагога: вероятностный прогноз и новые проекты». – СПб.: Изд-во ИОВ РАО, 1998. – С. 24–28.
7. **Кулюткин, Ю. Н.** Функциональная грамотность, обучаемость и творческий потенциал личности [Текст] / Ю. Н. Кулюткин // Проблемы функциональной грамотности взрослых. – СПб.: Изд-во ИОВ РАО, 1993. – С. 86–94.
8. **Подобед, В. И.** Системное управление образованием взрослых [Текст]: дис. д-ра пед. наук В. И. Подобед – Ярославль, 2000. – 309 с.
9. **Формирование** законодательной базы системы непрерывного образования взрослых [Текст] // Официальные документы в образовании. – 2009. – № 11 (331). – С. 84–92.

10. **Ситник, А. П.** Образование взрослых в России как их социальная защита: учеб. пособ. [Текст] / А. П. Ситник, И. В. Крупина, В. К. Крупин. – М.: АПКИП-ПРО, 2008. – 60 с.

11. **Сборник** нормативных документов и учебных программ по повышению квалификации и переподготовке педагогических кадров [Текст] – Оренбург.: Изд-во ОГПУ, 2007. – 214 с.

УДК 159.9:377

Зеер Эвальд Фридрихович

Доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой психологии профессионального развития Института психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, kafedrappr@mail.ru, Екатеринбург

Кормильцева Мария Владимировна

Аспирант, ассистент кафедры психологии профессионального развития Института психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, mashaperv@rambler.ru, Екатеринбург

**СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ
КАК ЦЕЛЕВАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

Zeer Evald Fridrihovich

The doctor of psychological sciences, the professor, corresponding member RAE, managing chair of psychology of professional development of the Russian State Vocation-Pedagogic University, kafedrappr@mail.ru, Ekaterinburg

Kormiltseva Maria Vladimirovna

The post-graduate student, the assistant of chair of psychology of professional development of the Russian State Vocation-Pedagogic University, mashaperv@rambler.ru, Ekaterinburg

**SOCIALLY-PERSONAL COMPETENCES AND PROFESSIONAL
MOBILITY AS TARGET ORIENTATION OF FORMATION**

Современная ситуация на рынке труда требует реализации связи между подготовкой в образовательном учреждении и успешностью его выпускника в профессии, на рабочем месте. Это привело к необходимости реализации компетентного подхода в системе профессионального образования и введения таких терминов как «компетентность» и «компетенция».

Н. Попкова в исследовании вопросов гуманизации профессиональной подготовки в инженерно-техническом вузе утверждает, что «постоянные технологические инновации формируют новый тип работника, главное

качество которого – мобильность, способность менять профессию, место и род деятельности, умения принимать самостоятельные и нестандартные решения. Результатом новой мобильности стала вера людей в себя и свое будущее, в свои силы и возможности, воплотившиеся в высокие жизненные запросы, а также способность быстро осваивать новые рабочие места, новую социальную и даже национальную среду» [2]. Н. Попкова определила основные цели гуманитарной подготовки в инженерно-техническом вузе:

- Формирование способности к профессиональной мобильности (возможность гибкой адаптации к изменению содержания социальной и профессиональной деятельности, осознание необходимости непрерывного самообразования, умение с его помощью поддерживать свой профессионально-творческий и социальный потенциал в условиях научно-технического прогресса).

- Развитие творческих способностей и критического мышления.
- Формирование социальных качеств специалиста.
- Формирование общекультурных качеств специалиста.
- Формирование экологической этики.

Д. Пузанков, В. Федоров, В. Шадриков разработали модель специалиста для сферы техники и технологий в рамках двухступенчатой системы высшего профессионального образования. Разработанная модель описывает набор компетенций, которыми должен обладать выпускник вуза, и менее жестко привязана к конкретному объекту и предмету труда, что «обеспечивает более высокую мобильность выпускников в изменяющихся условиях рынка труда» [4]. Согласно данной модели, такие группы компетенций как социально-личностные, экономические и организационно-управленческие, общенаучные, общепрофессиональные выступают основой профессиональной мобильности выпускника. Сформированность этих групп компетенций позволит выпускнику гибко ориентироваться на рынке и труда и быть готовым к непрерывному образованию и самообразованию.

Н. Матушкин, И. Столбова, Т. Ульрих отмечают, что набор компетенций, которыми должен обладать выпускник, специалист – это «некая интегральная характеристика, определяющая его готовность к самостоятельной жизни и продуктивной профессиональной деятельности, что создает предпосылки для более высокой мобильности ... специалистов в условиях динамично меняющегося рынка труда» [3].

А. Ташкинов, В. Лалетин, И. Столбова утверждают, что общие компетенции (к которым относят личностные и социальные) служат основой формирования дополнительных качеств будущего специалиста: владение современными информационными технологиями, способность к саморазвитию, мобильность, конкурентоспособность на рынке труда и т. д. [6].

Л. В. Горюнова на основе анализа содержания компетенций / компетентностей выделяет те из них, которые обеспечивают профессиональную мобильность специалиста (педагога):

1. Ключевые компетентности (лично-социальные): компетентность здоровьесбережения, компетентность гражданственности, компетентность социального взаимодействия, компетентность общения, информационно-технологическая компетентность

2. Общепрофессиональные компетентности: проективная компетентность, организационная компетентность, компетентность педагогического взаимодействия, компетентность профессионального самосовершенствования и самообразования [2].

По мнению автора, именно сформированность ключевых (лично-социальных) и общепрофессиональных компетентностей обеспечит профессиональную мобильность педагога как внутри профессии, так и на рынке труда [2].

Ряд исследователей выделяют социально-профессиональную мобильность как социально-личностную компетенцию, и определяют ее (мобильность) как готовность и способность к быстрой смене профессии (к пере-квалификации), выполняемых производственных заданий, рабочего места. Умение быстро адаптироваться к новым социально-экономическим и внутриорганизационным условиям работы.

В ходе теоретического анализа было выявлено, что профессиональная мобильность рассматривается, как интегральное качество личности и характеризуется:

1. Готовностью к смене специальности, профессии.
2. Способностью к освоению инноваций, новой техники, технологий; организационных форм деятельности.
3. Умением переключаться с одного вида деятельности на другой.

Проведенный теоретический анализ позволяет определить профессиональную мобильность как интегративное, целостное качество субъекта деятельности, обеспечивающее способность и готовность гибко ориентироваться в динамичных профессиональных условиях (как внутренних, так и внешних), и выстроить следующую структуру данного феномена:

- Базовый компонент (индивидуально-типологические свойства, личностные качества, интеллектуальные свойства).
- Когнитивный компонент (осознание необходимости смены профессии, специальности и т. п., выбор путей реализации данного решения).
- Компетенции (данные конструкты формируются и развиваются в процессе обучения, выстроенного с позиций компетентностного подхода).
- Конативный компонент (профессиональная мобильность проявляется в быстрой смене выполняемых производственных заданий, рабочего места, специальности, профессии, отрасли).

В Федеральном государственном образовательном стандарте определены следующие группы компетенций: универсальные (общенаучные, инструментальные, социально-личностные, общекультурные) и профессиональные (по видам деятельности). Значительную роль в повышении профессиональной мобильности личности играют социально-личностные

компетенции. Это определяется их инвариантностью к области профессиональной деятельности и опосредованной связью с ней. В конечном счете, именно личностные качества, ценности определяют характер использования знаний, и, следовательно, вектор общественного развития. Кроме того, данный вид компетенций раскрывает способность личности к позитивному интеллектуальному, психологическому и волевому саморазвитию и изменению, а также обеспечивают жизнедеятельность человека во многих контекстах социального взаимодействия и достижения согласия с другими.

Как уже было показано выше, социально-личностные компетенции относятся к категории универсальных и наряду с общекультурными, общенаучными и инструментальными служат фундаментом, позволяющим выпускнику гибко ориентироваться на рынке труда и быть подготовленным к продолжению образования как на второй (магистерской) ступени высшего профессионального образования, так и в сфере дополнительного и послевузовского образования.

Несмотря на то, что группа социально-личностных компетенций активно исследуется, до сих пор нет общепринятого понимания данного феномена. К тому же, в некоторых источниках, даже при рассмотрении структуры социально-личностных компетенций, не приводится их определение.

Л. В. Блинов, В. Л. Недорезова относят социально-личностные компетенции к аксиосфере; это ценности, отражающие собственное «Я» [1].

Ю. В. Шашакова рассматривает социально-личностные компетенции как сложное системное образование, которое формируется на основе оценки личностью тех ценностей социального окружения, которые регулируют ее поведение в социуме, процесс личностной саморегуляции и профессионального становления [7].

Е. М. Сартакова определяет данный феномен как совокупность компетенций, относящихся к самому человеку как к личности и к взаимодействию личности с социальным окружением (другими людьми, группой и обществом в целом) на основе ее отношения к себе, другим, обществу с учетом особенностей социальной ситуации, социальных норм и окружающих условий [5].

А. Н. Белова, А. О. Шарапов определяют социально-личностные компетенции в совокупности с общекультурными как формирующие способность выстраивать и реализовывать перспективные линии интеллектуального, культурного, нравственного, физического и профессионального саморазвития и самосовершенствования; толерантность, развитие эмоциональных, мотивационных, когнитивных и деятельностных компонентов личности; умение работать самостоятельно и в коллективе; способность критически переосмысливать накопленный опыт.

На основе теоретического анализа сущности и компонентного состава социально-личностных компетенций, в данной работе изучаемый феномен

будет пониматься как способность личности к позитивному интеллектуальному, психологическому и волевому саморазвитию, способствующая самореализации личности, ее успешной жизнедеятельности в социальном взаимодействии. Социально-личностные компетенции включают в себя достаточно большое количество компонентов.

С целью упорядочения состава и выделения компонентной структуры социально-личностных компетенций был проведен экспертный опрос. К опросу привлекались представители управленческого звена, «рядовые» служащие, а также представители разных сфер профессиональной деятельности, т. к. социально-личностные компетенции носят универсальный характер. Всего принимали участие 103 респондента.

Согласно полученным результатам оценки респондентами компетенций по степени их важности для субъектов профессиональной деятельности, были выделены четыре группы, относящиеся социально-личностных:

1. *Компетенции межличностного взаимодействия* (проявлять терпимость к другим мнениям и позициям, владеть навыками межличностного общения, проявлять терпимость к этническим меньшинствам, умение быть хорошим организатором, стремиться к конструктивному поведению в конфликтных ситуациях).

2. *Правовые и нормативные компетенции* (приверженность правовым нормам, приверженность профессиональным этическим нормам, знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина, приверженность этическим нормам).

3. *Поведенческо-регулятивные компетенции* (быть способным и демонстрировать дисциплинированность, способность адаптироваться к социально-профессиональным изменениям, быть способным и демонстрировать ответственность, проявлять самостоятельность и осуществлять самоконтроль в профессиональной деятельности и обучении).

4. *Личностные компетенции* (проявлять уверенность в себе, способность к критике и самокритике, вести здоровый образ жизни, быть эмоционально устойчивым).

Взаимосвязь и взаимообусловленность социально-личностных компетенций и профессиональной мобильности следует из их определения и структурного состава, однако в психологии и педагогике они исследуются отдельно. Интеграция данных феноменов приводит к образованию принципиально нового конструкта – социально-профессиональной динамичности – сверхнормативной активности, направленной на инновационное (творческое) преобразование деятельности и самоактуализацию профессионально-личностного потенциала. Данный феномен характеризуется корреляционной связью между компонентами социально-личностных компетенций и профессиональной мобильности. Ниже приведен фрагмент таблицы корреляции между компонентами данных конструктов.

СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ...

	Прояв- лять уве- ренность в себе	Привержен- ность профес- сиональным этическим нормам	Проявлять терпимость к другим мнениям и позициям	Способность адаптироваться к социально-про- фессиональным изменениям
Мотивация достижения успеха	0,550**	0,579**	0,411*	0,385*
Планирова- ние решения проблемы	0,285	0,415*	0,525**	0,385*
Положи- тельная переоценка ситуации	0,480*	0,163	0,664*	0,390*
Цели в жизни	0,111	0,473*	0,268	0,157

* $p \leq 0,01$; ** $p \leq 0,05$

Данные результаты получены при проведении констатирующего эксперимента на студентах заочного отделения Российского государственного профессионально-педагогического университета (207 человек).

В заключение отметим, что, несмотря на большое количество ученых, отмечающих влияние компетенций на развитие, формирование профессиональной мобильности, на сегодняшний день имеется ряд противоречий:

Между признанием профессиональной мобильности результатом формирования и развития компетенций и отсутствием эмпирических подтверждений данных умозаключений.

Между признанием необходимости формирования и развития профессиональной мобильности личности (и отдельных ее компонентов, прежде всего, компетенций) и недостаточной теоретической и практической разработанностью данной проблемы в современной психологической науке.

Между возрастающей потребностью в мобильных специалистах и невозможностью ее полноценного удовлетворения в условиях традиционных подходов к их профессиональной подготовке.

Резюмируя, можно утверждать, что постоянно изменяющиеся социально-экономические условия обуславливают необходимость подготовки специалистов, способных к перемещениям «по вертикали» и «горизонтали» в социально-профессиональном пространстве. Современный специалист должен уметь адаптироваться к новым социально-профессиональным технологиям, гибко взаимодействовать с разными информационно-коммуникационными системами и их субъектами. Чтобы быть успешным и востребованным в современном обществе человек должен обладать социально-личностными компетенциями и профессиональной мобильностью. Эти две интегральные

универсальные характеристики обеспечивают активность, подвижность (гибкость, пластичность) и готовность личности к любым изменениям в социально-профессиональной жизни. Овладение специалистом в процессе профессиональной подготовки социально-профессиональной динамичностью будет способствовать достижению конкурентоспособности на рынке труда, свободному владению своей профессией и ориентацией в смежных областях деятельности, эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, формированию готовности к постоянному профессиональному росту.

Библиографический список

1. **Блинов, Л. В.** Социально-профессиональная компетентность личности – продукт межкультурного взаимодействия [Текст] / Л. В. Блинов, В. Л. Недорезова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 1. – С. 52–56.
2. **Горюнова, Л. Ю.** Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России [Текст]: дис. д-ра пед. наук / Л. Ю. Горюнова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 427 с.
3. **Матушкин, Н.** НИРС как составляющая системы формирования компетенций специалиста [Текст] / Н. Матушкин, И. Столбова, Т. Ульрих // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2007. – № 5. – С. 3–7.
4. **Пузанков, Д.** Двухступенчатая система подготовки специалистов / Д. Пузанков, И. Федоров, В. Шадриков [Текст] // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С. 3–1.
5. **Сартакова, Е. М.** Формирование социально-личностных компетенций студентов технических вузов [Текст]: автореф. дис. канд. док. пед. наук / Е. М. Сартакова. – Екатеринбург, 2008. – 18 с.
6. **Ташкинов, А.** Формирование общих и профессиональных компетенций при инновационных технологиях обучения [Текст] / А. Ташкинов, В. Лалетин, И. Столбова // Высшее образование в России. – 2007. – № 1. – С. 128–133.
7. **Шашкова, Ю. В.** Психолого-педагогические проблемы развития социально-личностной компетенции у студентов экономического вуза [Текст] / Ю. В. Шашкова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 5. – С. 30–33.

УДК 37.05

Григоревская Людмила Петровна

Доктор педагогических наук, декан общетехнического факультета, заведующая кафедрой инженерной геометрии и компьютерной графики ГОУ ВПО «Братский государственный университет», grilp@mail.ru, Братск

Григоревский Лев Борисович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры инженерной геометрии и компьютерной графики ГОУ ВПО «Братский государственный университет», Grigorevskii@mail.ru, Братск

Киргизова Людмила Александровна

Доцент кафедры инженерной геометрии и компьютерной графики ГОУ ВПО «Братский государственный университет», Братск

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ
УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ КОНТРОЛЬНЫХ
МЕРОПРИЯТИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКЕ**

Grigorevskay Ludmila Petrovna

EdD, Dean of the General Technics Faculty, head of Engineering Geometry and Computer Graphics Sub department in State Educational Institution of Higher Professional Training "Bratsk State University", grilp@mail.ru, Bratsk

Grigorevskii Lev Borisovich

Cand.Ed., reader in Engineering Geometry and Computer Graphics in State Educational Institution of Higher Professional Training "Bratsk State University", Grigorevskii@mail.ru, Bratsk

Kirgizova Ludmila Aleksandrovna

Reader in Engineering Geometry and Computer Graphics in State Educational Institution of Higher Professional Training "Bratsk State University", Bratsk

**STRATEGY REALIZATION OF PROCESS MONITORING
OF STUDENT'S ACHIEVEMENT THROUGH SYSTEM
OF CONTROL ACTIVITIES IN ENGINEERING GRAPHICS
INSTRUCTIONS**

Теоретическая подготовка, как одна из составляющих любого вида обучения, заключается в приобретении студентами системы знаний, необходимых для овладения профессией. Под процессом овладения знаниями понимается система различных действий по восприятию информации, ее переработке и изменению. Если учебный процесс рассматривается как деятельность, то следует особое внимание уделить структурным элементам

этой деятельности: осознанию мотивов и целей учения; способам и приемам деятельности, воспроизведению и анализу результатов деятельности.

При проектировании и осуществлении учебного процесса за единицу принимаем отдельную учебную тему, содержание которой определяется рабочей программой дисциплины. Построение деятельности студентов по усвоению темы организуется на основе теории поэтапного формирования умственных действий (Л. С. Выготский [2; 3], И. Я. Гальперин [4; 5], Н. Ф. Талызина [6; 7] и др.). Цель, которая формулируется очень коротко и диагностично в начале занятия, является структурным основополагающим элементом деятельности студента.

Следующий элемент деятельности – исполнительно-познавательный. Он начинается с формирования и изложения информации, подлежащей изучению. При этом применяются различные средства обучения. Деятельность студентов по конспектированию материала, который может быть представлен как в устной, так и в письменной форме, можно отнести к внешнеречевому этапу теории формирования умственных действий.

Формирование действий, на наш взгляд, достигается системой упражнений в виде конкретных прикладных заданий непосредственной практической деятельности. Обобщение учебного материала, вовлечение его с систему общего знания осуществляется в период контрольно-оценочного этапа. Далее, в виде проверочной или тестовой работы выполняется анализ знаний, умений и навыков. Результаты этого анализа позволяют, в случае необходимости, выполнить корректировку знаний.

Методы обучения, спроектированные на основе современных представлений об усвоении знаний, позволяют преподавателю не только контролировать учебный процесс, но и отслеживать формирование мнений студентов от результатов обучения, удовлетворенность текущей учебной деятельностью и полученными результатами.

Разработка новых научно-обоснованных форм организации обучения в высшем учебном заведении невозможна без методологического анализа цели, структуры и связей системы обучения. В последнее время складывается тенденция к усложнению содержания образования, возрастанию объема необходимой информации при значительной ограниченности времени, отведенного для ее усвоения. В связи с этим возникает необходимость поиска более совершенных методов обучения, при которых формируются интеллектуальные, творческие и познавательные способности студентов. Поиск таких приемов обучения, прежде всего, должен проявляться в отказе от принципа единообразия в образовании.

Высшему техническому учебному заведению необходима научно-обоснованная нормативная педагогическая модель целостной системы обучения. Эта модель в идеале должна обеспечивать интеграцию вузовского преподавания с производством и наукой. Фундаментом такой интеграции должен быть учебный процесс, построенный на основе нормативной модели и принципе взаимной заинтересованности преподавателя и студента.

Важнейшим показателем эффективности обучения любому предмету учебного плана, в частности дисциплине «Начертательная геометрия. Инженерная графика», является наличие обратной связи, которая должна осуществляться через систему контрольных мероприятий. Оперативная обратная связь позволяет судить об успешности усвоения той или иной темы курса. Она базируется на следующих важнейших, на наш взгляд, этапах:

- анализ практики обучения начертательной геометрии, инженерной и компьютерной графике в ведущих ВУЗах России;
- анализ учебной деятельности студентов на практических и лекционных занятиях;
- тестирование;
- педагогический эксперимент;
- анкетирование;
- интервьюирование;
- методы количественного и качественного анализа.

Ниже представлена экспериментальная структура и последовательность контрольных мероприятий для одной из тем курса «Начертательная геометрия. Инженерная графика», применяющаяся при обучении студентов инженерно-технических специальностей высшего учебного заведения.

Контрольные мероприятия включают в себя: письменный экспресс опрос – пятиминутка, итоговый тестовый контроль, решение задач в рабочей тетради, выполнение индивидуальных графических заданий. Все контрольные мероприятия оценивают обязательный минимальный уровень подготовки студентов по отдельным темам и разделам курса, соответствующий нормативному объему часов, отводимых на изучение дисциплины. При этом тематика отдельных заданий на различных уровнях сложности может быть одинаковой, допускаются отличия в системе свойств контрольного объекта.

Например, тема «Пересечение прямой с плоскостью» (рис. 1). При изучении данной темы можно выделить три задачи с различным уровнем сложности.

Задача 1. Пересечение прямой общего положения с плоскостью частного положения. Первый уровень сложности.

Задача 2. Пересечение прямой частного положения с плоскостью общего положения. Второй уровень сложности.

Задача 3. Пересечение прямой общего положения с плоскостью общего положения. Третий уровень сложности.

В лекционном курсе, рассчитанном на 34 часа, по данной теме рассматриваются все три задачи.

В процессе реализации принципов управления процессом усвоения информации каждый предыдущий усвоенный учебный материал в последствии должен дополняться новым. Рассмотрим при решении каких задач тема «Пересечение прямой с плоскостью» находит свое логическое развитие. Ближайшая тема «Пересечение двух плоскостей» (рис. 2).

Рис. 2.

Задача 4. Построить линию пересечения плоскости общего положения с плоскостью частного положения.

Задача 5. Построить линию пересечения двух плоскостей частного положения.

Задача 6. Построить линию пересечения двух плоскостей общего положения.

Свое дальнейшее развитие тема «Пересечение прямой с плоскостью» находит при построении сечений многогранной поверхности плоскостью. Следует отметить, что при изучении темы «Сечение многогранной поверхности плоскостью» в курсе «Инженерная графика» исключаются задачи, где рассматриваемые геометрические элементы (плоскость, многогранник) занимают общее положение. Примерный тип задач (рис. 3).

Рис. 3.

Задача 7, 8. Построить линию пересечения поверхности плоскостью. Определить видимость линии.

Следующей темой, в которой пересечение прямой с плоскостью находит свое развитие, является тема «Пересечение многогранников». Примерный тип задач.

Задача 9, 10. Построить линию пересечения поверхностей геометрических тел (рис. 4).

Рис. 4.

Логическое завершение рассматриваемая тема находит при изучении темы «Виды», которая напрямую связана с завершающей темой курса «Инженерной графики» – чтение и составление чертежей деталей (рис. 5).

Задача 11. По двум видам построить третий.

Рис. 5.

Преимущество использования теоретической информации по теме «Пересечение прямой с плоскостью» представлено на рис. 6.

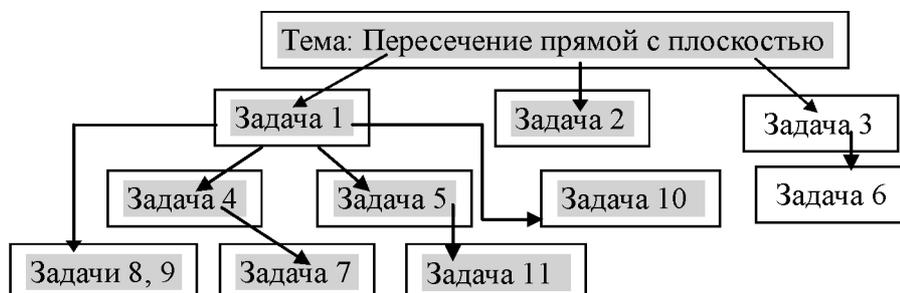


Рис. 6.

Из составленной схемы (рис. 6) видно, задачу 3 и 6, для оценки минимального уровня знаний, можно исключить без особых потерь для усвоения конечной темы курса «Инженерная графика» – составление и чтение машиностроительных чертежей.

В базу контрольных заданий определяющих минимальный уровень знаний желательно включать задачи локально направленные на построение чертежей деталей. Условие задач: определить проекции точки пересечения прямой с плоскостью.

Рис. 7.

Рис. 8.

Рис. 9.

Учитывая простоту построений, задачи, представленные на рисунках 7, 8, 9 можно широко использовать в различных сочетаниях при проведении экспресс контроля на лекционных и практических занятиях.

Материалы исследования многократно обсуждались на заседаниях кафедры «Инженерной геометрии и компьютерной графики» Братского государственного технического университета, на научно-технических и научно-методических конференциях в городах Братске, Нижнем Новгороде.

Ежегодно, начиная с 1999 г., результаты исследования оформлялись в виде раздела в отчетах госбюджетной научно-исследовательской темы, выполняемой по заданию университета, «Прогнозирование, формирование и диагностика действенных видов обучения». Результаты научно-исследовательской работы оформлены одиннадцатью актами внедрения в учебный процесс ГОУ ВПО «Братский государственный университет».

Результаты экспериментального обучения позволяют сделать следующие выводы:

1. Разработана методика изучения теоретического материала, выявлены и экспериментально обоснованы педагогические условия, подтверждающие доминирующее значение структуры, содержания, формы и способов подачи теоретической информации для обеспечения обратной связи.

2. Подготовлена база контрольных заданий, определяющих минимальный уровень знаний, включая задачи локально направленные на построение чертежей деталей.

Библиографический список

1. **Архангельский, С. И.** Задачи и формы интенсификации учебного процесса. [Текст] / С. И. Архангельский, И. Г. Шамсутдинов В сб. Новые методы и средства обучения. № 1 (13) – М.: Знание.1991.
2. **Выготский, Л. С.** Избранные психологические исследования [Текст] / Л. С. Выготский – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956 – 517 с.
3. **Выготский, Л. С.** Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский – Под ред. В. В. Давыдова – М.: Педагогика, 1991 – 479 с.
4. **Гальперин, П. Я.** Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий [Текст] / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в современной психологии – М., 1966. – С. 29–38
5. **Гальперин, П. Я.** Современное состояние теории поэтапного формирования умственных действий [Текст] / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина // Вестник МГУ. – Сер. психол. – 1979. – № 4. – С. 78–90
6. **Талызина, Н. Ф.** Теоретические основы контроля в учебном процессе [Текст] / Н. Ф. Талызина – М., 1983.
7. **Талызина, Н. Ф.** Управление процессом усвоения знаний [Текст] / Н. Ф. Талызина – М.: МГУ. – 1984 – 343 с.

РАЗДЕЛ II

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ

УДК 38.09

Овчинникова Ираида Григорьевна

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры информатики, начальник отдела, факультет информатики, ГОУ ВПО Магнитогорский государственный университет, depmq@masu.ru, Магнитогорск

Давлеткиреева Лилия Зайнитдиновна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных систем, заместитель декана по научной работе, факультет информатики ГОУ ВПО Магнитогорский государственный университет, ldavletkireeva@masu-inform.ru, Магнитогорск

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Ovchinnikova Iraida Grigoryevna

Candidate of pedagogy, professor at the chair of computer science, chief of department, the computer science faculty, the Magnitogorsk state university, depmq@masu.ru, Magnitogorsk

Davletkireyeva Lily Zaynitdinovna

Candidate of pedagogy, senior lecturer of the chair of information systems, assistant dean for scientific work, faculty of computer science, the Magnitogorsk state university, ldavletkireeva@masu-inform.ru, Magnitogorsk

METHODICAL BASES OF DEVELOPMENT OF INFORMATION CULTURE OF THE FUTURE EXPERTS

Анализ исследований показывает, что состояние информационной культуры студентов в настоящее время не может быть признано удовлетворительным, общий уровень информационной подготовки как выпускников общеобразовательных школ, так и высших учебных заведений остается достаточно низким, что проявляется в неумении решать типовые информационные задачи в системе электронных коммуникаций.

Типичными недостатками информационной подготовки являются: отсутствие представлений о составе и возможностях использования мировых, национальных и региональных информационных ресурсов; незнание особенностей ресурсной базы различных информационных учреждений; неумелое владение алгоритмами ведения адресного, тематического и фактографического поиска; ограниченность знаний и умений по анализу и синтезу, критической оценке найденной информации; репродуктивный характер деятельности при обработке информации и подготовке на ее основе инфор-

мационных продуктов, являющихся результатом самостоятельной учебной или научно-исследовательской.

Отмеченные недостатки не устраняются, а усугубляются при использовании компьютера. Следует подчеркнуть ошибочность тезиса об автоматическом повышении уровня информационной культуры учащихся при переходе от традиционных средств поиска и обработки информации к компьютерным.

Тревожным симптомом, характеризующим низкий уровень информационной культуры студентов, является то, что они зачастую не осознают своей некомпетентности в области информационной деятельности, не представляют ценности специальных знаний и умений в области информационного самообслуживания, не понимают, какую реальную помощь эти знания и умения могут оказать им в различных сферах практической деятельности: учебной, научно-исследовательской, самообразовательной и др.

В информационной подготовке студентов отсутствует мировоззренческий компонент, призванный обеспечить глубокое осознание того, что знания и умения по работе с информацией важны и в контексте решения задач социализации личности: освоения профессии, получения специальной профессиональной подготовки в условиях высших учебных заведений. Особую остроту это приобретает в условиях конкуренции на рынке труда.

Роль информационной культуры в контексте подготовки будущих специалистов важна и с точки зрения того, что вхождение человечества в эпоху информационного общества обусловило смену устоявшегося девиза «образование на всю жизнь» новым девизом – «образование в течение всей жизни».

Реализация идеи непрерывного образования направлена на преодоление основного противоречия современной системы образования – противоречия между стремительным темпом роста знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения человеком в период обучения. Это противоречие заставляет образовательные учреждения, прежде всего, формировать умение учиться, добывать информацию, извлекать из нее необходимые знания.

Этап вузовской подготовки является одним из важнейших в развитии информационной культуры. На этом этапе происходит переход с уровня образованности на уровень информационной компетентности. На наш взгляд, значимость развития информационной культуры в вузе, в первую очередь, определяется возможностью ее использования для профессионального самоопределения и средства саморазвития студентов. В связи с этим информационная культура рассматривается нами как с точки зрения когнитивного – познавательного аспекта, так и с точки зрения личностного аспекта.

Методическая система развития информационной культуры, соответствующая этому образовательному этапу представлена в табл. 1.

Методическая система развития информационной культуры

Основные параметры	Содержание параметров
Цели	Формирование профессиональной направленности информационной культуры: освоение теоретических знаний в области методологии проектирования и применения информационных технологий в будущей профессиональной деятельности; овладение информационно-технологическим инструментарием реализации профессиональной деятельности; формирование индивидуального стиля информационной деятельности.
Содержание	Учебно-профессиональная область – теоретико-методологические и методические основы профессиональной деятельности; основные технологии профессиональной деятельности и аспекты их информатизации; типологии электронных продуктов, методология их разработки и применения; психолого-педагогические особенности использования информационных технологий; гуманизация, гуманитаризация и фундаментализация образования на основе информационных технологий.
Методы	Методы, ориентированные на развитие профессиональной составляющей информационной культуры.
Средства	Информационная образовательная среда, учебно-профессиональные ситуации, направленные на приоритетное формирование профессионального компонента информационной культуры; использование информационно-технологических инструментов и информационных ресурсов в профессиональной деятельности; учебные проекты.
Формы организации учебной деятельности	Лекции, лабораторно-практические занятия, самостоятельная работа, курсовая работа, производственные практики, проектная деятельность, групповая работа.
Контроль	Соблюдение требований образовательного стандарта. Контроль при собеседовании с преподавателем, компьютерное тестирование, презентация реальных учебных продуктов самостоятельной творческой деятельности, созданных средствами информационных технологий; анализ проектной деятельности обучаемого и сотрудничества в группе.
Планируемые результаты: когнитивный аспект	Освоение основ компьютерной дидактики, методов организации профессиональной деятельности в условиях информатизации образования, способов организации и функционирования информационно-образовательной среды.
Планируемые результаты: личностный аспект	Осознание целей и идентификация поля своих возможностей в осуществлении информационной деятельности в профессиональной области; рефлексия сочетания целей информационной деятельности и оценки имеющихся ресурсов при постановке образовательных задач; развитие личностных качеств креативности, коммуникабельности, толерантности; проявление мобильности, гибкости и адаптивности в информационно-образовательной среде; формирование академической готовности, профессионального самоопределения.

Постановка целей не дает достаточных оснований для действия, но она определяет поле возможных педагогических средств. Диалектическая логика (Г. Гегель, Н. Н. Трубников) требует рассматривать категории цели и средства в неразрывном единстве. «Отношение к цели... является существенным отношением предмета, определенного как средство. Предмет, взятый объективно, безотносительно к человеческой деятельности, не получает определения средства» [2, с. 71]. В понимании педагогических средств мы исходим из идеи К. Маркса, который писал, что средства – это «вещь или комплекс вещей, которые человек помещает между собой и предметом труда и которые служат для него в качестве проведения его воздействий на этот предмет... в соответствии со своей целью» [1, с. 190].

Рассмотрим в соответствии с этими положениями те педагогические средства, применение которых поможет достичь целей развития информационной культуры студентов в процессе обучения в вузе.

К педагогическим средствам относятся:

- содержание образования;
- методы, приемы и формы обучения, наглядные и технические средства обучения;
- профессиональная компетентность преподавателя.

Однако, одним из основных средств, позволяющим в условиях вуза развивать информационную культуру студентов, является единая информационная образовательная среда. При этом в работе могут быть использованы самые разнообразные формы, педагогические технологии, методы и приемы развития и саморазвития студентов, включая средства самопроектирования информационной культуры.

В ходе работы студенты осваивают методы поиска тем и информации необходимой для учебного процесса, способы навигации по сетям с использованием различных протоколов, знакомятся с основными поисковыми системами, принципами сбора и классификации информации. Студенты учатся методам анализа информации, с помощью которых удаляется косвенная информация и выделяются данные, непосредственно связанные с темой поиска. В этом случае они максимально ясно понимают поставленные задачи, так как самостоятельно определяют их ключевыми словами и анализируют в данной области исследования.

В дальнейшем студенты приступают к освоению языка HTML. Это позволяет им создавать тематические сайты, связанные с исследовательскими задачами и будущей профессиональной деятельностью. Творческий элемент проявляется в сочетании с полученной и переработанной информацией. Студенты используют информацию ресурсов Интернета и учатся представлять ее в удобном виде, классифицируют и описывают ее и т. д. Здесь проявляется взаимное влияние Интернета и личности, то есть процесс становится творческим. Результатом этого взаимного влияния является использование полученной и обработанной информации в учебном процессе, в работе над курсовыми и дипломными проектами.

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что организация образовательного процесса вуза с опорой на педагогические возможности единой информационной образовательной среды позволяет добиваться более высоких показателей (обеспечивать положительную динамику):

- по уровню сформированности мотивационной сферы пользователей (деловая, корпоративная, общения, познавательная, игровая, самоутверждения) у студентов преобладает ориентация на деловую, познавательную и корпоративную мотивации);
- по уровню сформированности профессионально-личностных компонентов информационной деятельности (по параметру «самопроектирование»);
- по степени удовлетворенности студентов (по параметру «возможности для самовыражения и самореализации»), по параметру «информационно-профессиональная привлекательность»;
- по уровню сформированности культурологических умений (по параметрам «распознавание», «оценивание» и «преобразование»).

Для повышения эффективности развития информационной культуры студента с помощью названных средств необходимо поставить студентов перед необходимостью обращения к информационным источникам, подготовленным преподавателями вуза в виде электронных ресурсов. Они могут включать различные материалы по учебным предметам (учебные тексты, хрестоматию, контрольные вопросы, задания для семинарских и практических занятий, описание лабораторных работ, тематику курсовых, дипломных проектов и многое другое).

Студенты дневного отделения не всегда имеют возможность посещать учебные занятия по расписанию (болеют, подрабатывают и т. д.). Тем, кто имеет компьютеры, значительно удобнее учиться в рамках единой информационной образовательной среды, поэтому если предусмотреть такой дистанционный вариант обучения, то появляется дополнительная возможность воздействия на информационную культуру студента.

Для студентов заочного отделения такой вариант, как показывает практика многих вузов, является оптимальным способом обучения и, как следствие, развития информационной культуры.

Рассмотрим процесс обучения в вузе и развитие информационной культуры с позиций проектно-рефлексивной технологии.

На этапе вузовской подготовки процесс развития информационной культуры на наш взгляд возможен только посредством формирования компетенций, что требует использования активных методов обучения.

Развитие информационной культуры студентов осуществляется в деятельности, интегрирующей учебную, информационную и рефлексивную. В связи с этим мы подходим к управлению развитием информационной культуры с точки зрения тех противоречий, которые возникают при предъявлении требований к деятельности.

Требование сравнить свой опыт в учебной и информационной деятельности с предлагаемым (противоречие здесь возникает из-за неожиданности, новизны постановки вопроса, отсутствия ответа на него). Разрешение данного противоречия ведет к развитию экзистенциальной, эмоциональной сфер, сферы саморегуляции студента (развиваются самопознание, самоанализ, рефлексия, осознание своего «Я», самооценка), за счет этого происходят новообразования в психологическом компоненте информационной культуры.

Противоречие между необходимостью использовать опыт информационного поведения в учебной деятельности и отсутствием соответствующих компетенций, невозможностью это делать в условиях учебной деятельности (противоречие «переноса» или «интеграции»). Разрешение данного противоречия приводит к появлению потребности в формировании компетенций информационного поведения в учебной деятельности (приобретение опыта информационного поведения, компьютерная образованность), стремления самостоятельно связывать учебную и информационную деятельности с будущей профессиональной деятельностью, самостоятельно анализировать и оценивать существующий опыт.

Овладение компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности в рамках проектов, т. е. компетенции и деятельность в профессиональной среде неразрывно связаны между собой.

В качестве проектов нами были использованы:

- учебные проекты, которые требуют активизации всех свойств и качеств (в том числе и рефлексии), применения всех необходимых знаний и умений, поиска новой информации, ее переработки и т. д.;
- курсовые проекты;
- дипломные проекты.

Все обозначенные виды проектов предусмотрены государственным образовательным стандартом по всем направлениям подготовки выпускников высшего профессионального образования.

Для использования учебных проектов в развитии информационной культуры студентов важно не столько раскрыть сущность этого метода обучения (это уже сделано в целом ряде специальных исследований), сколько определить организационные и психолого-педагогические условия.

Во-первых, успешное осуществление учебных проектов с применением информационных технологий требует предварительной работы как преподавателей (по подготовке необходимых материалов для обеспечения минимума необходимых знаний и умений у студентов в области информационных технологий), так и студентов по овладению информационным минимумом.

Во-вторых, положительная динамика в развитии информационной культуры студентов возможна в случае положительных изменений в сферах индивидуальности студентов, а именно: наличии желания работать в условиях информационной образовательной среды, причем как для личных целей, так и для учебных; сформированности видения потенциала и возможностей среды (и мультимедиа-программ в его рамках) для учебного процесса и др.

Все это свидетельствует о некотором развитии всех компонентов информационной культуры: знания и умения, связанные с работой на компьютере, с медиапрограммами, в Интернете (когнитивный компонент); способы получения и переработки нужной для учебного проекта информации (деятельностный компонент); мотивация информационного поведения, креативность, самостоятельность, критичность (личностный компонент) и др.

В целом учебный проект способствует развитию информационной культуры при соблюдении следующих условий:

- предварительная работа преподавателя по обеспечению принятия замысла учебного проекта студентами как одного из способов развития информационной культуры;
- обеспечение необходимого минимума готовности студента к работе на компьютере;
- консультирование студентов по вопросам интеграции учебной и информационной деятельности;
- подготовка инструктивных материалов для разработки учебного проекта и его осуществления с применением информационных технологий;
- оказание студентам психолого-педагогической поддержки в процессе их работы над учебными проектами;
- проведение со студентами текущих обсуждений хода работы над учебными проектами с целью развития у них рефлексии.

Анализ требований к учебным проектам по гуманитарным, естественно-научным, педагогическим укрупненным группам специальностей показал, что независимо от направления подготовки все они ориентированы на формирование ключевых, инструментальных и системных компетенций.

Ключевые инструментальные компетенции включают когнитивные способности, способность понимать и использовать идеи и соображения; методологические способности, способность понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем; технологические умения, связанные с информационной деятельностью, владение информационными технологиями и способности информационного управления; лингвистические умения, коммуникативные компетенции.

К инструментальным компетенциям относятся:

- способность к анализу и синтезу;
- способность к организации и планированию;
- базовые знания в различных областях;
- навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников);
- решение проблем;
- принятие решений.

Системные компетенции основаны на сочетании понимания, отношения и знания, которые позволяют анализировать взаимодействие компонентов

в системе, планировать изменения с целью совершенствования системы и конструировать новые на основе уже имеющихся.

К системным компетенциям относятся:

- способность применять знания на практике;
- способность к самосовершенствованию;
- способность адаптироваться к новым ситуациям;
- способность порождать новые идеи (креативность);
- лидерство;
- способность работать самостоятельно;
- участие и управление проектами;
- инициативность и предпринимательский дух;
- забота о качестве;
- стремление к успеху.

Специальные профессиональные компетенции – это специальные способности, знания, умения и навыки, присущие специалистам определенной профессиональной области и выражающиеся в готовности студента к осуществлению будущей профессиональной деятельности. На формирование этих компетенций направлены курсовые и дипломные проекты. Однако независимо от направления подготовки они включают в себя: компетенции принятия решений, включающие системность мышления; видение развития процессов; способность анализировать ситуацию; нести ответственность за принятые решения; способности принимать и предлагать новое, быстро и адекватно реагировать на внештатные ситуации; готовность к изменениям; способность к самоанализу.

Дипломный проект в отличие от курсового проекта является итоговой комплексной работой студентов. Он представляет собой исследование какого-либо актуального вопроса в области избранной студентом специальности и имеет целью систематизацию, обобщение и проверку специальных теоретических знаний и практических навыков выпускников. Дипломный проект предполагает достаточную теоретическую разработку темы с анализом экспериментов, наблюдений, литературных и др. источников по исследуемому вопросу.

Поскольку в рамках дипломного проекта решаются более масштабные задачи, для его выполнения требуется создание проектных групп и использование эффективных методов взаимодействия их участников. В результате у студентов формируются ключевые межличностные компетенции.

Межличностные компетенции основаны на индивидуальных способностях, связаны с умением выражать чувства и отношения, критическим осмыслением и способностью к самокритике, а также направлены на формирование социальных навыков, связанных с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства. К ним относятся:

- способность к критике и самокритике;
- работа в команде;

- навыки межличностных отношений;
- способность работать в междисциплинарной команде;
- способность общаться со специалистами из других областей;
- приверженность этическим ценностям.

Участие в проектах способствует:

- формированию ценностной установки на успех в будущей профессиональной деятельности;
- усилению мотивации к достижению успеха;
- повышению готовности к переменам и адаптации к ним через самосовершенствование;
- ориентацией на постоянное пополнение знаний об инновациях и новшествах в осуществлении профессиональной деятельности.

Рассмотрим пример проекта, направленного на развитие информационной культуры и формирование обозначенных выше компетенций.

На специальности «Информатика» факультета информатики в рамках курса «Методика преподавания информатики» при изучении темы «Учебно-методическое обеспечение процесса обучения информатике в школе» были включены следующие вопросы: школьный учебник как средство обучения информатике; школьный учебник как средство формирования информационной культуры ученика; функции школьного учебника; содержательно-методические линии школьных учебников информатики; федеральный комплект учебников информатики и пособий для учащихся средней школы; роль информационных технологий в проектировании школьного учебника нового поколения; учебные комплекты по информатике: совокупные и индивидуальные функции частей учебного комплекта, методика продуктивного использования комплекта; дополнительные учебные пособия для учащихся: хрестоматии, книги для внеклассного чтения, словари, справочники и т. д.

На занятиях по данной тематике студентам предлагалось решить серию учебно-профессиональных задач:

- заполнить таблицу, обобщающую результаты сравнительного анализа школьных учебников информатикой;
- представить рекламу (или антирекламу) одного из школьных учебников информатики;
- провести логико-дидактический анализ одной из учебных тем, представленных в учебнике, связанной с вопросами социальной информатики;
- охарактеризовать школьные учебники информатики на степень их соответствия концепции образования в информационном обществе;
- провести анализ направленности учебника на формирование целостной информационной культуры ученика;
- провести дидактическую игру со студентами своей группы (показать пример использования учебника на уроке при изучении вопросов информатики) и т. д.

На следующем семинарском занятии проводился диспут на тему: «Какой учебник информатики нужен школе?», где студенты демонстрировали результаты решения выбранных ими учебно-профессиональных задач.

Организованное таким образом изучение курса «Методика преподавания информатики», способствует развитию рефлексии будущих педагогов, мотивов, смыслов, целей, качества и результатов своей информационной деятельности; осознанию необходимости ее осуществления как с пользой для других и общества, так и в интересах своего творческого развития и личностной самореализации, сочетания личностной свободы, ответственности и самоограничения как основы саморегуляции человека в информационной среде.

С целью формирования коммуникативной составляющей информационной культуры студентам в рамках курсовых работ могут быть предложены для рассмотрения следующие темы:

1. информационное общество как среда компьютерной коммуникации; коммуникационные революции;
2. модели компьютерной коммуникации; коммуникация и компьютерная коммуникация: общее и особенное;
3. информационные барьеры в компьютерной коммуникации;
4. мировые процессы глобализации и компьютерная коммуникация;
5. культурологические аспекты компьютерной коммуникации;
6. компьютерная коммуникация и национальная идентичность; Интернет – пол и культурная информационная среда; глобальная культура и национальная культура: противоречия, проблемы и способы их решения в компьютерной коммуникации;
7. проблемы личности в компьютерной коммуникации; этические аспекты компьютерной коммуникации; правовое регулирование в компьютерной коммуникации;
8. компьютерная коммуникация как фактор развития демократии, становления гражданского общества; права человека, культура мира, толерантность, межкультурный диалог; межкультурные, межэтнические, межконфессиональные отношения в компьютерной коммуникации;
9. семантические аспекты компьютерной коммуникации; универсализация компьютерной коммуникации и сохранение языкового разнообразия;
10. творческая свобода и компьютерная коммуникация;
11. феномен формирования виртуальных сообществ; маргинализация отдельных виртуальных сообществ: хакеры, компьютерные игровые наркоманы, интернет-зависимые и др.;
12. проблемы компьютерной коммуникации: социальные, психологические, нравственные, этические, правовые и т. д.;
13. формирование информационной культуры личности общества как фактор решения проблем компьютерной коммуникации.

Оперативными целями на занятиях в рамках обозначенной тематики являются освоение знаний в области компьютерной коммуникации, полу-

чение реального опыта общения в сети Интернет, изучение специфики компьютерной коммуникации. В качестве интегративных целей – формирование коммуникативной и ценностно-смысловой составляющей информационной культуры: осознание студентом поля своих возможностей при реализации компьютерной коммуникации; рефлексия целей, способов и результатов своей информационной деятельности в сетях; нравственная позиция по отношению к явлениям, объектам и процессам компьютерной коммуникации и т. д.

По результатам курсовой работы готовится выступление студентов с использованием презентации. Все наработки, выполненные в ходе работы над учебными, курсовыми и дипломными проектами по желанию студентов размещаются в единой информационной образовательной среде. Таким образом, студенты принимают непосредственное участие в наполнении среды информационно-образовательными ресурсами. Зачастую учебные проекты дорабатываются и переходят в разряд курсовых, а на основе материала курсовых работ разрабатывается дипломный проект.

Использование проектов в образовательной деятельности направлено не только на развитие информационной культуры, но на формирование квази профессионализма. В результате работы в проектах формируется специалист соответствующий современным требованиям общества и производства, востребованный на рынке труда.

Сформированные в ходе выполнения проектов компетенции и научно-исследовательские навыки позволяют создать подготовленный студенческий коллектив для работы в технопарках, бизнес-инкубаторах и инвестиционных проектах. Использование проектов направлено на развитие инновационной деятельности в вузе, создание и стимулирование малого наукоемкого бизнеса в рамках системы подготовки профессионально-ориентированных специалистов.

Библиографический список

1. **Маркс, К.** Капитал. Т. 1. Кн. 1 [Текст] / Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т. 23, – С. 1–784.
2. **Тихомиров, В. П.** Основные принципы построения Системы дистанционного образования России [Текст] / В. П. Тихомиров // Дистанционное образование. – М.: Издательский центр МЭЭСИ, 1998. – № 1. – С. 4–9.

УДК 371.9

Афанасьева Раиса Альбертовна

Доцент, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики и психологии специального обучения и воспитания Восточно-Сибирской академии образования, dulatova@yandex.ru, Иркутск

Дулатова Зайнеп Асаналиевна

Доцент, кандидат физико-математических наук, заведующая кафедрой математики и методики обучения математике Иркутского государственного педагогического университета, dulatova@yandex.ru, Иркутск

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ
И СОЦИАЛЬНО-АДАПТАЦИОННЫХ ПРОГРАММ
НА ОСНОВЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ***

Afanasieva Raisa Albertovna

Associate professor, phd, chief by the department of pedagogical of East Siberian State Academy of Education, dulatova@yandex.ru, Irkutsk

Dulatova Zainep Asanalievna

Associate professor, phd, chief by the department of mathematics and method of teaching mathematics of East Siberian State Academy of Education, dulatova@yandex.ru, dulatova@yandex.ru, Irkutsk

**INDIVIDUAL CORRECTION-DEVELOPMENT
AND SOCIAL-ADAPTATION PROGRAMS RAISE
THE QUALITY OF LIFE**

Качество жизни человека определяется двумя группами факторов: объективными и субъективными.

Объективные факторы – это условия, созданные для человека природой, государством и обществом.

Субъективные факторы – это личностные характеристики человека, определяющие возможности его самореализации и оценки ее результатов. К субъективным факторам относят: восприятие и оценка личностью объективных условий своей жизнедеятельности; интересы, потребности, запросы, мотивы, ценностные ориентации; способности самостоятельного удовлетворения и корреляции запросов и т. д.

Специфика взаимодействия субъективных и объективных факторов определяет различия в структуре и содержании качества жизни людей одинакового социального статуса и экономического положения в одном и том же обществе. Это обусловлено тем фактором, что определяющую роль в оценке

* Исследования поддержаны грантом РГНФ (проект № 07-06-00361а).

качества жизни человека играет, прежде всего, самооценка степени реализации своих возможностей в удовлетворении своих потребностей [4].

Структура и содержание качества жизни определяются человеком также достаточно индивидуально. Структурные составляющие качества жизни можно определить в соответствии с компонентами жизнедеятельности человека – быт, культура, производство, личная значимость которых каждым определяется индивидуально. Более детализировано в структуре качества жизни выделяют образование, материальное благосостояние, здоровье, безопасность, социальную защищенность и значимость, культуру индивидуальную и социальную, удовлетворенность производственными отношениями и т. д.

Содержание каждой структурной составляющей качества жизни определяется также каждым индивидуально, в соответствии с соотношением своих потребностей с возможностями, степенью объективности самооценки и т. д. Например, удовлетворенность профессиональным образованием может определяться такими параметрами: обеспеченность высокооплачиваемой работой; возможность постоянного познания нового; разнообразие деятельности и т. д. Оценка материального благосостояния также индивидуальна: у кого-то хлеб черствый, а у кого-то бриллианты мелковаты. В оценке состояния здоровья, как правило, исходят из его соответствия возможности ведения желаемого образа жизни [3].

Анализ результатов исследований качества жизни учеными разных стран показал, что основными факторами, позволяющими личности обеспечить высокий уровень качества жизни, являются образование, социальная культура, безопасность и материальное благосостояние. Размещение образования на первом месте, а материального благосостояния на последнем месте обосновывается следующими положениями. Экономические факторы в современном обществе детерминируются в большей степени, социокультурными основаниями жизнедеятельности. Среди социокультурных условий фактором, детерминирующим все остальные, является образование, которое определяет экономическое положение, духовное состояние личности, ее социальный и профессиональный статус [4].

Выявление факторов, влияющих на качество жизни, их структуры и содержания компонентов качества жизни, средств диагностики уровня каждого компонента в основном проводятся для взрослых людей, не имеющих проблем в развитии. Причем, практически для каждого компонента разрабатываются отдельные диагностики, каждая по своей методике. Поэтому, актуальной является задача разработки единообразных диагностических средств для детей и подростков, имеющих и не имеющих проблемы в развитии, позволяющих определять состояние каждого компонента качества жизни.

Авторами статьи были разработаны диагностические методики, с использованием которых было проведено комплексное исследование по оценке качества жизни учащихся общеобразовательных и специальных учебных заведений Иркутской области (960 респондентов).

Для разработки единых методик оценки качества жизни детей и подростков, разного уровня развития, проблемных и не проблемных, необходимо было спроектировать общую структуру понятия «качество жизни» и содержание каждой составляющей в соответствии с возрастом и уровнем развития детей. В разработанных проекциях выделено общее и составлена интегральная характеристика понятия «качество жизни» применительно к детям разного возраста. Выделенные структурные составляющие организованы в группы медицинских, социальных, психологических и педагогических показателей.

Специфика разработанных диагностических методик заключается не только в их комплексности, основанной на векторном подходе, но и на использовании опосредованных оценок, как диагностируемым человеком, так и его окружением различных факторов, влияющих на различные компоненты качества жизни.

Кроме того, эти методики обладают следующими свойствами: возрастная вариативность, дифференциация и интеграция диагностируемых компонентов, использование уточняющих и конкретизирующих, опосредованных и отвлеченных вопросов и заданий, привлечение к диагностике родителей, педагогов, воспитателей и других лиц, заинтересованных в ребенке. При проведении обследования использовались различные варианты диагностик, в зависимости от возраста ребенка, от его возможностей проведения адекватной самооценки по обследуемым компонентам. При проведении диагностики с привлечением третьих лиц (родителей, воспитателей и т. д.) также учитывались их возможности адекватности понимания вопросов, объективности оценки, как самого ребенка, так и условий его развития. Отметим, что даже при проведении опроса опосредованно, использовались корреляции результатов на основе различных экспертных оценок достоверности ответов опрашиваемых.

По результатам обследования всех испытуемых можно условно дифференцировать по определенным параметрам:

- возрастной показатель (первый и второй уровень);
- показатель хода развития (нормально развивающиеся и имеющие проблемы в развитии), балльная оценка векторов «качества жизни».

Старшие дошкольники и младшие школьники (6–8 лет) были отнесены к первому возрастному уровню, ко второму уровню мы отнесли учащихся старших классов общеобразовательных и специальных учебных заведений (16–18 лет). Каждый возрастной уровень был дифференцирован в зависимости от баллов, которые набирались в ходе оценки показателей «качества жизни». Дифференциация по ходу развития проводилась одновременно с оценкой качества жизни.

В рамках первого возрастного уровня оценка качества жизни проводилась по четырем составляющим: здоровье, социализация, педагогические и психологические характеристики. Анализ результатов позволил выделить

в первом возрастном уровне четыре группы детей, существенно различающихся по показателям.

В первую группу, с высоким уровнем качества жизни (0–2 балла) по всем векторам, можно отнести нормально развивающихся детей. По мнению родителей детей, их здоровье и социализация не вызывают проблем. Педагоги оценили педагогический и психологический уровень их развития достаточно высоко.

Во вторую группу, со средним уровнем качества жизни (3–4 балла), вошли нормально развивающиеся дети. У детей данной группы, по мнению родителей, снижен показатель векторов «здоровье» и «социализация». Родители отмечали частые простудные заболевания, низкую физическую активность, частые пропуски занятий, отсутствие интереса к общению со сверстниками. Педагоги констатировали незначительные отклонения по векторам «психологическому» и «педагогическому».

В третью группу, с низким уровнем качества жизни (5–7 баллов), вошли дети, имеющие проблемы в развитии, проживающие в семьях. Эти дети имели заболевания или функциональные расстройства центральной нервной системы, проблемы с социализацией, значительные отклонения процессов психического развития и школьной адаптации.

В четвертую группу, с крайне низким уровнем качества жизни (8–9 баллов), вошли дети, имеющие проблемы в развитии, находящиеся в специальных учреждениях. Медицинский и педагогический персонал учреждений, в которых находились дети, отмечал значительные проблемы в здоровье детей, низкий уровень социализации, крайнюю затрудненность или практическую невозможность школьного обучения.

В рамках второго возрастного уровня оценка качества жизни проводилась по трем векторам: здоровье, социализации, психолого-педагогические характеристики. Этот уровень можно разделить на три группы в зависимости от балльных показателей «качества жизни».

В первую группу, с высоким уровнем качества жизни (0–2 балла) по всем векторам, можно отнести только несколько нормально развивающихся старшеклассников. По собственному мнению, их здоровье и социализация не вызывает проблем. Они достаточно высоко оценили свои психолого-педагогические возможности.

Во вторую группу, со средним уровнем качества жизни (3–5 баллов), вошли как нормально развивающиеся, так и старшеклассники с проблемами развития. При самостоятельном выполнении тестовых заданий они отмечали наличие проблем со «здоровьем» и «социализацией», не всегда понимали сущность «психолого-педагогического» вектора. Данная группа – самая многочисленная по количеству испытуемых.

В третью группу, с низким уровнем качества жизни (6–9 баллов), вошли старшеклассники, имеющие проблемы в развитии, находящиеся в условиях социальной депривации. Они смогли выполнить тестовые задания только

при оказании помощи. У всех имеются значительные проблемы со здоровьем и адаптацией, снижен уровень психического развития.

Из результатов проведенного обследования видно, что качество жизни у детей и подростков Иркутска и Иркутской области в целом находится на невысоком уровне и, в связи с этим, актуальным является поиск путей его совершенствования.

Дифференциация на основе оценки качества жизни дает возможность определить основные подходы к проектированию социально-адаптационных и коррекционно-развивающих программ для разных возрастных уровней. Причем, следует отметить, что такие программы оказались нужны не только для детей официально признанных как дети с проблемами в развитии, но и для детей, развитие которых считается нормальным. Особенно это касается социально-адаптационных программ.

Прежде всего, необходимо выделить основные принципы, в соответствии которыми должны разрабатываться такие программы, определить их цель и задачи, обозначить основные структурные компоненты.

В результате исследований нами были выделены следующие принципы проектирования индивидуальных социально-адаптационных и коррекционно-развивающих программ: принцип учета генетического хода развития ребенка; принцип развивающей направленности обучения и воспитания; принцип единства диагностики и коррекции отклонения в развитии; принцип расширения социальных связей. Комплексное использование данных принципов при проектировании индивидуальных программ развития позволяет учесть все векторные составляющие «качества жизни». Так, например, принцип учета генетического хода развития, тесно связан с таким компонентом качества жизни как здоровье. Оценка векторной составляющей «здоровья» даёт возможность более эффективного использования данного принципа. Принцип расширения социальных связей, базируется на составляющем компоненте качества жизни «социализация» [5; 7].

Рассмотрим подробнее содержание выделяемых принципов.

Прежде всего, обучение должно учитывать общие тенденции развития детей и подростков в норме и с отклонением. Однако темпы развития у данных групп детей будут разными. Кроме того, у ребенка с проблемами в развитии формирование определенных возможностей достигается другими средствами, чем у их сверстников в норме. Конечные результаты естественно не совпадают у детей в норме и детей с нарушениями интеллекта. Однако необходимо стремиться к тому, чтобы каждый этап возрастного развития ребенка с проблемами в развитии был максимально приближен к норме. Исходя из этого, при обучении детей с проблемами в развитии, мы учитываем принцип генетического хода развития психической деятельности [1; 2].

Следующим важным принципом проектирования коррекционно-развивающих и социально-адаптационных программ является развивающий характер обучения. Развивающее обучение должно учитывать как особен-

ности возраста, так и особенности структуры нарушения. Оно должно быть направлено на возможно более раннее начало коррекционно-воспитательного процесса, ускорение темпа развития и преодоление отклонения в развитии. Обучение оказывается развивающим только тогда, когда оно учитывает зону ближайшего развития ребенка. Зона ближайшего развития представляет собой тот резерв потенциальных возможностей ребенка, который не может быть реализован самостоятельно, но может быть реализован с помощью взрослого. Учить можно и нужно тому, что пока не воспринимается самостоятельно, но усваивается под руководством взрослого [1; 2].

Принцип единства диагностики и коррекции отражает целостность процесса оказания психолого-педагогической помощи. Этот принцип является основополагающим всей коррекционно-развивающей работы, эффективность которой на 90% зависит от комплексности, тщательности и глубины предшествующей диагностической работы [7]. Данный принцип реализуется в двух аспектах:

Во-первых, началу осуществления коррекционно-развивающей работы обязательно должен предшествовать этап прицельного комплексного диагностического обследования, на его основании составляется заключение, и определяются цели и задачи коррекционно-развивающей работы, в которых учитываются результаты тестирования каждой составляющей вектора качества жизни. Проектирование комплексных коррекционно-развивающих и социально-адаптационных программ проводится так, чтобы улучшение показателей каждой составляющей вектора качества жизни происходило на каждом этапе реализации программы, желательно, в процессе проведения каждого мероприятия, а планируемый результат был достижим. При этом в программе должно быть отражено какие показатели, и какими средствами в процессе проведения мероприятий будут улучшаться.

Во-вторых, реализация коррекционно-развивающих программ требует постоянного контроля динамики изменений деятельности, поведения, эмоциональных состояний, коммуникаций детей и подростков в процессе коррекционной работы. Такой контроль позволяет внести необходимые коррективы в задачи самой программы, вовремя изменить и дополнить методы и средства психолого-педагогического воздействия. Таким образом, контроль динамики хода эффективности использования коррекционно-развивающих и социально-адаптационных программ, в свою очередь, требует осуществления диагностических процедур, пронизывающих весь процесс коррекционно-развивающей работы и предоставляющих педагогу необходимую информацию и обратную связь.

При проектировании социально-адаптационных программ необходимо учитывать принцип расширения социальных связей. Он нацелен на социализацию ребенка в разных средах и условиях, обеспечивая расширение разнорольных и разнонаправленных социальных контактов. Данный принцип предполагает преодоление неадекватных форм поведения, расширение форм поведения ребенка, связанных с сотрудничеством, взаимопомощью, ответственностью

и самостоятельностью. Также, он предусматривает выработку и закрепление адекватных форм поведения. В целом, данный принцип способствует комплексной адаптации и функционированию в реальной жизни [5].

В качестве основных задач при проектировании индивидуальных социально-адаптационных и коррекционно-развивающих программ для детей разных возрастных уровней мы рассматриваем следующие:

- организация постоянного комплексного обследования по основным составляющим «качества жизни»;
- проектирование действий, необходимых для обеспечения защиты, сохранения и укрепления здоровья, в том числе и через формирование представлений о здоровом образе жизни ребенка и членов его семьи, о способах его достижения;
- проектирование процессов развития компенсаторных механизмов, становления психики и деятельности проблемного ребенка, преодоления вторичных отклонений;
- планирование такого процесса социализации детей, который обеспечит не только более комфортное пребывание в обществе, но и повысит их самостоятельность и автономию;
- обеспечение становления нравственных ориентиров в деятельности и поведении детей, актуализация и воспитание положительных личностных качеств;
- развитие познавательной активности и познавательных способностей ребенка;
- формирование способов усвоения социального опыта взаимодействия с людьми и предметами окружающей действительности;
- обучение родителей отдельным психолого-педагогическим приемам, повышающим эффективность взаимодействия с ребенком.

В раздел «Здоровье» коррекционно-развивающей и социально-адаптационной программы включается серии мероприятий, направленные на создание условий для охраны и укрепления здоровья детей, на формирование у них культурно-гигиенических навыков, потребности быть здоровыми, вести здоровый образ жизни, иметь представление о средствах укрепления здоровья. Среди таких мероприятий серии игр, семинаров, соревнований объединенные темами «Человек есть то, что он есть», «Здоровье всему голова», «Движение – основа жизни», «Советы доктора» и др.

В разделе программы «Социализация» планируются серии мероприятий, по трем основным направлениям: отношение к себе, отношение к людям, отношение к окружающему миру. По отношению к себе – формирование у детей представлений о самом себе, воспитание элементарных навыков выстраивания адекватной системы положительных личностных оценок и позитивного отношения к себе. По отношению к людям – сотрудничество и продуктивное взаимодействие с ровесниками, старшими и младшими детьми, взрослыми. По отношению к окружающему миру – его адекватное восприятие, экологическое мироощущение, нравственное отношение

к национальным традициям и общечеловеческим ценностям. Примерная тематика серий мероприятий: «Я в этом мире», «Я и взрослые», «Дети», «Я и экология» и т. д.

Однако, надо помнить, что нельзя что-либо воспитать в человеке дискретными воздействиями, что все взаимодействия с ребенком надо организовывать с учетом всех направлений его совершенствования.

Решение остальных задач направлено на формирование и развитие познавательных способностей ребенка. В коррекционно-развивающих и социально-адаптационных программах это направление должно быть отражено в разделах: «Сенсорное развитие», «Формирование мышления», «Развитие речи и коммуникативных способностей», «Формирование продуктивных видов деятельности».

Раздел «Сенсорное развитие» является основным для становления всех видов детской деятельности и направлен на формирование перцептивных действий (рассматривание, выслушивание и т. п.), а также на обеспечение освоения систем сенсорных эталонов. Раздел «Формирование мышления» в наших программах представлен как единый диалектический процесс, где каждое из видов мышления является необходимым компонентом общего мыслительного процесса. Три формы мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое, должны образовывать единый процесс познания реального мира.

Развитие речи и формирование коммуникативных способностей должно проходить во всех видах деятельности в повседневной жизни, в процессе общения. Весь приобретенный социально-эмоциональный опыт закрепляется и обобщается в слове, а сама речь получает адекватную содержательную основу.

Формирование продуктивных видов деятельности, таких как изобразительная, конструктивная и трудовая, направлено на развитие у детей интереса к определенному виду деятельности, зрительно-двигательных координаций, умения передавать особенности предметов и явлений окружающего мира посредством рисунка, лепки, аппликации, конструкции.

Содержание каждого раздела коррекционно-развивающих и социально-адаптационных программ должно быть направлено на решение поставленных задач, соответствующих данной категории детей и должно содержать серии заданий, в комментариях к которым выделены ведущие виды деятельности для их выполнения. По каждому разделу необходимо прогнозировать потенциально возможные достижения ребенка.

Библиографический список

1. **Выготский, Л. С.** Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства [Текст] / Л. С. Выготский. – Собр. соч., т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – 486 с.
2. **Выготский, Л. С.** Детская психология [Текст] / Л. С. Выготский. – Собр. соч., т. 6. М.: Педагогика, 1984. – 387 с.

3. **Козлова, А. В.** Проблемы уровня жизни населения [Текст] / А. В. Козлова, М. Г. Чурина // Материалы межвуз. научн. – практ. конф. «Проблемы экономики России в условиях глобализации, Иркутск, 25 марта 2002 г. – Иркутск: Изд-во ИГЭА, 2002. – С. 48–51.
4. **Лига, М. Б.** Качество жизни как основа социальной безопасности [Текст]: монография / М. Б. Лига – М.: Гардарики, 2006. – 223 с.
5. **Маллер, А. Р.** Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии [Текст] / А. Р. Маллер. – М.: АРКТИ, 2000. – 123 с.
6. **Пенкин, Е. Н.** Качество: прошлое, настоящее, будущее [Текст] / Е. Н. Пенкин // Стандарты и качество. – 2006. – № 1. – С. 47–54.
7. **Эльконин, Д. Б.** Детская психология [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М.: Академия, 2008. – 383 с.

УДК 33.04

Лудова Ольга Михайловна

*Преподаватель кафедры информатики и методики преподавания информатики
Тобольской государственной социально-педагогической академии имени Д. И. Менделеева,
olga-ludova@ya.ru, Тобольск*

**МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНАМ
ИНФОРМАТИЧЕСКОГО ЦИКЛА**

Ludova Olga Mikhaylovna

*Teacher of the chair of informatics and methodics of informatics teaching in Tobolsk state
social and pedagogical Academy named after D. I. Mendeleev, olga-ludova@ya.ru, Tobolsk*

**THE MODEL OF DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING
OF INFORMATICS TEACHERS-TO-BE IN THE PROCESS
OF TEACHING SUBJECTS OF INFORMATION BLOCK**

Изменения, происходящие в общеобразовательной школе, предполагают ориентацию образования не столько на усвоение учащимися определенной суммы знаний, сколько на развитие их личности и способностей. Реализация данной задачи может быть под силу только самостоятельному, активному, толерантному, критически мыслящему учителю.

В настоящее время активный интерес многих педагогов привлечен к развивающим технологиям, одной из которых является технология развития критического мышления. Вопросы, связанные с формированием критического мышления, отражены в работах как зарубежных исследователей (К. Мередит, Д. Стил, Ч. Темпл, Д. Халперн и др.), так и отечественных

ученых (М. В. Кларин, С. И. Заир-Бек, И. О. Загашев, И. В. Муштавинская, А. С. Шаров и др.). Несмотря на разнообразие трактовок понятия «критическое мышление», можно отметить, что они не противоречат, а, скорее, дополняют друг друга, и предполагают проявление человеком психической, эмоциональной, познавательной активности, которая должна быть направлена на решение конкретной проблемы [1].

Под *критическим мышлением будущего учителя информатики* будем понимать вид мыслительно-оценочной деятельности, проявляющейся в специальных умениях, формирующихся в процессе обучения дисциплинам информатического цикла, необходимых для эффективного решения профессиональных задач.

В структуре критического мышления будущих учителей информатики можно выделить три компонента: мотивационный, когнитивный и деятельностный.

Мотивационный компонент предполагает наличие познавательной мотивации без которой человек не может мыслить критически.

Чтобы критически относиться к определенным фактам, высказываниям, гипотезам необходимо быть, прежде всего, хорошо ориентированным в той области знаний, к которой они относятся. Такие предметные знания составляют когнитивный компонент критического мышления.

В когнитивном компоненте выделим также интеллектуальные умения: анализировать информацию, проводить аналогии, устанавливать причинно-следственные связи, структурировать информацию, сопоставлять информацию из разных источников.

В деятельностном компоненте выделим следующие рефлексивные умения: умение оценивать результаты своей деятельности, осуществлять самооценку и самоконтроль. Поведенческие умения составляют: умение поддерживать диалог, вступать в дискуссию, задавать вопросы различных типов, признавать ценность высказываний товарищей. Кроме того, в деятельностный компонент отнесем умение делать аргументированные выводы, выдвигать гипотезы, планировать и прогнозировать, подвергать сомнению степень обоснованности суждений, учитывать и оценивать разные точки зрения.

Анализ процесса обучения студентов дисциплинам информатического цикла позволяет констатировать, что указанные показатели, проявляющиеся в деятельности студентов, не всегда находятся на должном уровне. Поэтому задача развития критического мышления является важной и актуальной в процессе подготовки учителей информатики.

В последнее время в нашей стране, благодаря разработкам американских педагогов, получила распространение педагогическая технология развития критического мышления. Структура данной педагогической технологии стройна и логична, так как ее этапы соответствуют закономерным этапам когнитивной деятельности личности. В данном случае термин «технология» не предполагает алгоритмическую заданность, механистичность.

Это, скорее, «открытая система стратегий, обуславливающих процесс формирования самостоятельного, критически мыслящего специалиста» [2].

В основе технологии лежит следование трем фазам: Вызов – Осмысление – Рефлексия.

Фаза вызова. Одной из важнейших задач этой фазы является самостоятельная формулировка студентом собственных целей обучения, что создаст необходимые предпосылки постановки внутренних мотивов к процессу учения. Второй задачей, которая решается на фазе вызова, является активизация студентов. Важно, чтобы на фазе вызова каждый смог принять участие в работе, ставящей своей целью актуализацию собственного опыта. При этом преподаватель может сочетать приемы индивидуальной и групповой работы. В случае успешной реализации фазы вызова у студентов возникает мощный стимул для работы на следующем этапе – получения новой информации.

Фаза осмысление. На этом этапе основной задачей является отслеживание понимания студентами изучаемого материала. Если помнить о том, что на фазе вызова студенты определили направления своего познания, то преподаватель в процессе объяснения имеет возможность расставить акценты в соответствии с ожиданиями и заданными вопросами. При реализации данной фазы важно поддерживать интерес и активность студентов, созданные во время фазы вызова, стимулировать студентов к постановке новых вопросов.

Фаза рефлексии. Рефлексивный анализ направлен на прояснение смысла нового материала, построение дальнейшего маршрута обучения. На фазе рефлексии студенты систематизируют новую информацию по отношению к уже имеющимся у них представлениям. Наиболее целесообразно на данной фазе комбинировать индивидуальную и групповую работу. Различные виды письменных работ можно сочетать с устной рефлексией.

Технология развития критического мышления предполагает применение определенных приемов, каждый из которых может быть направлен на совершенствование показателей критического мышления у будущих учителей информатики. В рамках базовой модели «Вызов – Осмысление – Рефлексия» могут быть использованы разнообразные, достаточно хорошо известные и апробированные на практике приемы.

На фазе «Вызов» можно использовать следующие приемы: парная и групповая мозговая атака, «Ассоциация», «Ключевые термины», «Перепутанные логические цепи», «Инструкции», «Разбивка на кластеры», таблица «Знаем / Хотим узнать / Узнали», «Денотатный граф», «Толстый» и «Тонкий» вопросы.

На фазе «Осмысление» в качестве основных приемов могут быть: система маркировки текста «Инсерт», «Взаимоопрос», «Взаимообучение», «Чтение с остановками», таблица «Плюс – Минус – Интересно», «Двойные дневники», «Ромашка вопросов», «Лист решения проблем», «Таблица аргументов».

На фазе «Рефлексия» целесообразно применение следующих приемов: парная мозговая атака / парное подведение итогов, возвращение к ключевым терминам, возвращение к кластерам, возвращение к таблице «Знаем / Хотим узнать / Узнали», «Маркировочная таблица», возвращение к двойным дневникам, «Пятиминутное эссе», «Синквейн», «Шесть шляп мышления».

На основе изучения опыта преподавания дисциплин информатического цикла в педагогическом вузе, а также результатов анкетирования преподавателей, нами был сделан вывод о том, что в процессе предметной подготовки не уделяется достаточного внимания вопросам развития критического мышления у будущих учителей информатики. Причины этого положения различные. Это и нехватка учебного времени, и недостаточное владение преподавателями приемами развития критического мышления, и отсутствие специальной методической литературы. В то же время большинство респондентов согласны с тем, что выпускники педагогических вузов, в частности, будущие учителя информатики, должны быть творческими, критически мыслящими личностями.

В силу междисциплинарного характера информатика обладает богатыми возможностями для развития критического мышления студентов. История науки позволяет глубже понять сущность основных достижений какой-либо отрасли данной науки, осознать современное состояние и правильно оценить перспективность тех или иных направлений развития. В этой связи, потенциал истории информатики может быть успешно реализован для развития критического мышления у будущих учителей информатики.

Полученные результаты привели нас к выводу о необходимости разработки модели развития критического мышления у будущих учителей информатики. Разработанная нами модель состоит из целевого, диагностического, процессуального и оценочно-результативного компонентов.

Целевой компонент предполагает постановку *конечной цели* – развитие критического мышления у будущих учителей информатики в процессе обучения дисциплинам информатического цикла, – которая направляет и регулирует данный процесс.

Основное назначение *диагностического компонента*: констатация исходного уровня развития критического мышления. Оценка уровня развития критического мышления выполнялась по составляющим его компонентам с помощью соответствующих тестовых методик.

Процессуальный компонент описывает этапы процесса развития критического мышления. Разработанная нами модель развития критического мышления у будущих учителей информатики включает три этапа: начальный, основной и заключительный.

Суть начального этапа: включение в содержание дисциплин информатического цикла заданий, направленных на отработку мыслительных умений и критичности ума. На данном этапе преподаватели на различных этапах занятий используют приемы технологии развития критического мышления, создавая тем самым, условия для формирования познавательной мотивации

студентов, развития интеллектуальных умений. Приоритет на данном этапе отдается формированию *мотивационного* и *когнитивного* компонентов критического мышления.

Суть *основного этапа*: введение в программу предметной подготовки курса «История информатики», основными целями которого являются: формирование у будущих учителей информатики представлений об истории возникновения и развития информатики, истории развития отечественной и зарубежной вычислительной техники, развитие критического мышления.

Проведение курса осуществляется в соответствии с технологией развития критического мышления у студентов. В результате происходит дальнейшее развитие интеллектуальных умений, формирование коммуникативных навыков и рефлексивных умений. На данном этапе уделяется внимание формированию *всех компонентов* критического мышления.

Суть *заключительного этапа*: совершенствование показателей критического мышления. Сформированные на предыдущих этапах качества критически мыслящего человека становятся опорой в учебно-исследовательской деятельности студентов, во время написания курсовых и выпускных квалификационных работ, во время прохождения педагогической практики. В рамках дисциплины «Теория и методика обучения информатике» преподаватели особое внимание уделяют практическому применению студентами приемов технологии развития критического мышления в будущей профессиональной деятельности. На заключительном этапе приоритет отдается совершенствованию *рефлексивных умений* деятельностного компонента.

Рассмотрим характерные для каждого этапа цели, содержание, основные формы, средства и методы обучения.

Определение *целей* развития критического мышления на каждом этапе является первостепенной задачей, поскольку от этого будет зависеть отбор содержания, средств, форм и методов обучения. Проектируя цели каждого этапа модели, важно учитывать, что критическое мышление включает в себя три компонента: мотивационный, когнитивный и деятельностный, которые проявляются как во внешних факторах, регулирующих поведение и деятельность, так и во внутренних – индивидуальных особенностях личности. Следовательно, система целей каждого этапа должна обеспечивать развитие каждого компонента критического мышления. Мотивационный компонент предполагает формирование познавательной мотивации, устойчивых внутренних профессиональных мотивов, формирование индивидуально и социально значимых мотивов.

При проектировании целей обучения, направленных на формирование когнитивного компонента, необходимо учитывать возрастные и психологические особенности студентов. Большое значение приобретает воспитание ответственности, самостоятельности, коммуникативных умений, самоконтроля.

Результативное формирование деятельностного компонента может быть достигнуто при реализации следующих целей: овладение коммуникативными умениями, умения ставить оценку и самооценку, планировать свою деятельность.

Цели определяют следующий компонент – *содержание*. На начальном этапе развития критического мышления содержание дисциплин информатического цикла мы предлагаем дополнить историческими сведениями. Это могут быть, например: биографические очерки ученых-информатиков; рассмотрение предпосылок возникновения предмета и исторических периодов становления предмета; история становления терминов; краткое описание исторического периода, при котором было сделано открытие; перспективные направления разработок.

В качестве содержания *основного этапа* может выступать курс, основной целью которого будет развитие критического мышления у студентов. Необходимо тематику курса определить таким образом, чтобы в процессе обучения у студентов формировались навыки критического мышления. С одной стороны, такой курс должен *содержательно дополнять* дисциплины, указанные в федеральном компоненте цикла, с другой стороны, быть *гуманитарной* направленности, т. к. это позволит работать с текстами, вести диалоги и дискуссии, использовать как индивидуальные, так и групповые формы работы (что отражает основные положения технологии развития критического мышления). Кроме того, одним из принципов современного образования является принцип *гуманитаризации*, который в настоящее время рассматривается как средство развития студентов и предполагает увеличение доли культурологических и исторических элементов. Еще одним важным моментом в процессе обучения дисциплинам информатического цикла в педагогическом вузе является подготовка студентов к *исследовательской деятельности*. Если обратиться к программе кандидатского экзамена «История и философия науки» то можно увидеть, что одним из компонентов современной культуры мышления является историзм, а история науки рассматривается как основа новой информационной культуры.

Нам представляется значимой «идея персонализации» образовательного процесса, т. е. усиление *биографического компонента* содержания. Рассмотрение идей через призму жизни известных людей способствует усилению личностно значимого аспекта, что создает условия для самовыражения, самореализации выпускника в профессии, социуме.

Не менее важно, на наш взгляд, осуществление междисциплинарных связей, так как интеграция содержит когнитивный, интеллектуальный потенциал развития критического мышления, усиливает *эмоциональный компонент* содержания, позволяя формировать у будущих учителей информатики более широкий и целостный взгляд на мир, место человека в нем, динамику приоритетов, что нам представляется особенно важным для становления критически мыслящей личности. Все вышесказанное довольно полное отражение может найти в курсе «История информатики».

На *заключительном этапе* преподаватели особое внимание уделяют совершенствованию показателей критического мышления. В рамках дисциплины «Теория и методика обучения информатике» демонстрируется профессиональная значимость материала и ближайшие перспективы его практического применения в будущей профессиональной деятельности.

Важным моментом при моделировании процесса развития критического мышления у студентов является определение наиболее эффективных *форм, методов и средств* обучения на каждом этапе.

Напомним, что на *начальном этапе* развития критического мышления учебная деятельность студентов направлена на формирование мотивационного компонента. Основными формами организации работы на данном этапе являются традиционные для вуза лекции, семинарские занятия и лабораторные работы. Наиболее эффективными методами на данном этапе являются стратегии работы с текстом, диалогический метод, метод постановки вопросов. На семинарских занятиях целесообразно, на основании критического анализа и обобщения информации, составление кластеров, таблицы «Плюс – Минус – Интересно» и др.

На *основном этапе* развития критического мышления наибольшее внимание уделяется привлечению студентов к постоянной активной учебной деятельности, что подразумевает дальнейшее применение методов и приемов, активно используемых на первом этапе. Наряду с аудиторной формой организации учебной работы, на этом этапе целесообразно использовать внеаудиторную самостоятельную работу студентов. Среди всего многообразия средств обучения предпочтение может быть отдано компьютерным средствам обучения.

На *заключительном этапе* особое внимание было обращено на методическую подготовку будущих учителей информатики. На данном этапе наиболее оптимальными являются методы проблемного обучения – исследовательский, диалогический, эвристический. Наиболее эффективными приемами на этом этапе могут быть: обнаружение ошибок при разрешении проблем путем организации дискуссий, научных споров; рецензирование своих и чужих сочинений, рефератов (критический анализ текста); обсуждение научных статей; написание эссе; формирование умений доказательству или опровержению гипотез, выдвинутых в прошлом в науке, а также при разрешении проблем современности; создание на занятиях условий для формирования навыков объективной оценки и самооценки. Основными формами работы являются индивидуальные консультации, конференции, учебно-исследовательская работа и т. д.

Основное назначение последнего компонента построенной модели – *оценочно-результативного* – заключается в определении результативности процесса развития критического мышления у будущих учителей информатики. Блок коррекции используется в том случае, если необходима корректировка методической системы. Построение модели развития критического мышления предполагает определение *ожидаемого конечного результата*: повышение

ние уровня сформированности каждого компонента и, как следствие, уровня развития критического мышления в целом.

Экспериментальная проверка предлагаемой нами модели развития критического мышления у будущих учителей информатики в процессе обучения дисциплинам информатического цикла, которая предусматривает поэтапное развитие критического мышления в процессе обучения дисциплинам информатического цикла, насыщенных историческим материалом, использование предлагаемых форм, методов и средств обучения, способствующих эффективному формированию компонентов критического мышления, и результаты статистического анализа подтвердили ее эффективность.

Библиографический список

1. **Биккулова, Г. Р.** Развитие критического мышления в контексте медиаобразования [Текст] / Г. Р. Биккулова // *Инновации в образовании*. – 2009. – № 3. – С. 4–17.
2. **Загашев, И. О.** Критическое мышление: технология развития [Текст] / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. – СПб.: Альянс-Дельта, 2003. – 284 с.

УДК 378.1; 378.4; 378.146

Саксонова Лариса Петровна

*Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных наук
Сызранского филиала Самарского государственного технического университета,
saxon@artsfer.ru, Сызрань*

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ
В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН**

Saxonova Larisa Petrovna

*Candidate of pedagogical science, reader, reader of chair of humanitarian science of Syzran
branch of Samara State Technical University, saxon@artsfer.ru, Syzran*

**METHODS OF FORMING OF SOCIAL AND PROFESSIONAL
COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS
IN THE TEACHING HUMANITIES**

Определяющей чертой современного развития человеческого общества являются противоречивые, но бесспорно приоритетные процессы глобализации, включающие в себя экономическую реструктуризацию, социальные перемены и культурные изменения.

Новые условия хозяйствования настойчиво ориентируются на культуру и цивилизованность взаимодействия между агентами рыночных отношений. От каждого участника производства требуется не просто сумма технических и гуманитарных знаний, но и наличие личной точки зрения, определенных убеждений, делающих его поведение ответственным и этичным. Наиболее существенной чертой труда становится его интеллектуализация и доминирующий в ней умственный компонент, основанный на знаниях и компетенциях, расширяющих креативный диапазон личности, развертывающийся в условиях нарастающего динамизма и неопределенности. Все более отчетливо вырисовывается еще одно требование к специалисту – его растущая социальная ответственность за возможные последствия ошибок и просчетов в производственных и общественных процессах, степень достижения которой характеризует результативность образования с позиций придания ему характера опережающего последствия в формировании личности.

Способности к прогностическому мышлению и к преобразующей деятельности не всегда реализуются в сторону возвышения человека, его духа и достоинства. Все тупики и разрушительные способы реализации созданных образов являются во многом результатом заблуждений людей в отношении самих себя вследствие неполноты знаний, невежества, переоценки своих

возможностей, назначения и природы. Во многом это связано с их низким уровнем культуры, нравственно-смыслового развития и духовности.

Существо идеи о необходимости разработки и реализации культуросообразной системы формирования социально-профессиональной компетентности студентов высшей технической школы как проблемы заключается в том, что для всего непрерывного образования наступает новая эпоха, приоритетным вектором развития которого стало выдвижение культуры на первый план педагогического внимания. Культура постепенно становится ведущим компонентом текущих социальных трансформаций [1]. Все прогрессивные изменения в обществе обусловлены развитием культуры и реализуются через культуру. Не безудержное стремление к обладанию и потреблению, разрушающее личность, а гармония бытия, целостность личности, свобода и критичность мышления, стремление к постижению мира, пониманию людей, достижению единения и сохранение при этом своей индивидуальности – суть ценностной установки современных идей культуросообразной системы непрерывного образования. Для существенных преобразований окружающей действительности необходимо становление культурно-ориентированной педагогики, в которой формирование культуры на долгое время станет предметом ее исследования и практической деятельности работников образования.

Кроме этого, в последнее десятилетие во всем мире требования к результату общего и особенного высшего профессионального образования формулируются исключительно в категории компетенции/компетентности. При несомненно положительной оценке переориентации определения результата образования возникает вопрос, как формируемые компетентности соотносятся с общей культурой будущего специалиста. Отвечая на поставленный вопрос, И. А. Зимняя в своих исследованиях подчеркивает, что *общая культура* человека – это социально-детерминированный способ жизнедеятельности человека, социально-профессиональная компетентность есть проекция этого способа на определенную сферу, область деятельности [2]. Таким образом, *социально-профессиональная компетентность* – это сформированное на основе общей культуры человека его качество, обеспечивающее возможность решения социально-профессиональных задач, адекватно возникающим штатным и нештатным ситуациям [2].

В теоретическом плане проблема формирования целостной социально-профессиональной компетентности путем приобщения молодежи к отечественной и мировой культуре связана с выполнением требований и правил педагогического *принципа культуросообразности*, который «предполагает максимальное использование в воспитании и образовании культуры той среды, в которой находится конкретное учебное заведение (культуры нации, общества, страны, региона)» [3, с. 47].

Формирование социально-профессиональной компетентности в культуросообразной подготовке будущего инженера определяет степень его знакомства с культурным опытом нации, нормами межлических отноше-

ний, оценочными иерархиями, уровнем знания языка общества проживания и позволяет усвоить комплекс обычаев, ритуалов, этикета и церемониала. При этом особую роль в процессе становления личности будущего инженера играет гуманитарное образование. Дадим характеристику ведущим идеям методики формирования социально-профессиональной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения ими цикла гуманитарных дисциплин.

Для того чтобы будущий инженер стал личностью с высокой степенью культуры, осознавал принадлежность к окружающей культурной и природной среде, понимал меру своей ответственности за сохранение и приумножение природного, национального и мирового культурного достояния, необходимо в процессе преподавания осуществлять синтез гуманитарных дисциплин, искусства, знаний из разных областей целостного познания мира на основе образов, тем, понятий и текстов, обладающих универсальным смыслом и символом, учитывать включение регионального компонента.

Очевидно, что для формирования социально-профессиональной компетентности будущего инженера приоритетным в содержании преподавания предметов гуманитарного цикла следует считать преобразование мыслей, чувств, отношения к жизни и культуре, которые в комплексе с освоением понятий и умений должны стать интегральным конечным продуктом его подготовки [4]. В связи с чем, программы по гуманитарным предметам необходимо нацелить на новые возможности эстетических способов познания, творческого развития, профессиональной подготовки будущего инженера, благодаря которым он приобретает свободу ориентации в обширном культурно-информационном пространстве, усваивает опыт эстетической и культурной деятельности. Поэтому структура и содержание методики преподавания гуманитарных дисциплин составляют единое целое, отражают исходные положения моделирования образовательной системы и отличаются не только постановкой задач обучения, но и принципиально иной конструкцией. Большинство гуманитарных предметов строятся на поэтапном принципе, в котором отдельно существует методика преподавания истории, методика преподавания философии и т. д. (рис. 1). При традиционном обучении эти элементы не связываются между собой, что отнюдь не способствует целостному освоению гуманитарных предметов студентами. Кроме того, в такой модели преподавания невозможно определить уровни знаний, навыков творческого и социокультурного развития выпускника технического университета.

Методика преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе					
Методика преподавания истории	Методика преподавания философии	Методика преподавания культурологии	Методика преподавания социологии	Методика преподавания правоведения	Методика преподавания политологии

Рис. 1. Поэлементное построение методики преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе

В представленном исследовании основу конструкции экспериментальной методики преподавания представляет диалог культур по «горизонтали» как приобщение к мировой духовной культуре и взаимопроникновение «вертикалей», которые отражают знания, навыки по специфичным вопросам гуманитарных дисциплин. «Социально-профессиональные знания, умения, навыки» будущего инженера не исключаются, а входят в конструкцию методики преподавания гуманитарных предметов в качестве одной из подсистем.

Таким образом, важнейшим отличием разработанной методики по циклу преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе становится целостное блоко-тематическое построение единых кругов познания при разнообразии теоретической и практической деятельности студентов (рис. 2).



Рис. 2. Блоко-тематическое построение экспериментальной методики преподавания гуманитарного цикла в техническом вузе

В структуре экспериментальных программ по гуманитарным предметам выделена система доминант на каждом этапе обучения:

- первый этап – закрепление основы представлений и содержания, единство восприятия и практической деятельности на каждом занятии;
- второй этап – закрепление и развитие основы знаний (гуманитарного мышления), состоящей из единства восприятия и практической работы в каждой изучаемой теме;
- третий этап – формирование и развитие социально-профессиональной компетентности студентов с разделением практической работы и восприятия на параллельные курсы (теоретический и практический) и их базирование на основах исторической, философской, правовой и культурологической грамотности.

Следовательно, появляется последовательность доминирующих тем, которой подчиняется логика перехода от одного занятия к другому. Связь лекций и семинаров становится прочной. Такой принцип построения методики преподавания помогает преподавателю легче отделить главное от второстепенного, случай от закономерности, дает возможность представить критерии успеха студентов в формировании и развитии их социально-профессиональной компетентности.

Традиционные программы делают акцент на том, *что* и *как* нужно изучать, потому что в культуре всегда что-то и как-то изображено (предметы, люди, явления, события). Экспериментальные программы обращают внимание на то, *зачем* это нужно познать и понять, т. е. подчеркивают социальную цель познания культуры человечества (рис. 3).

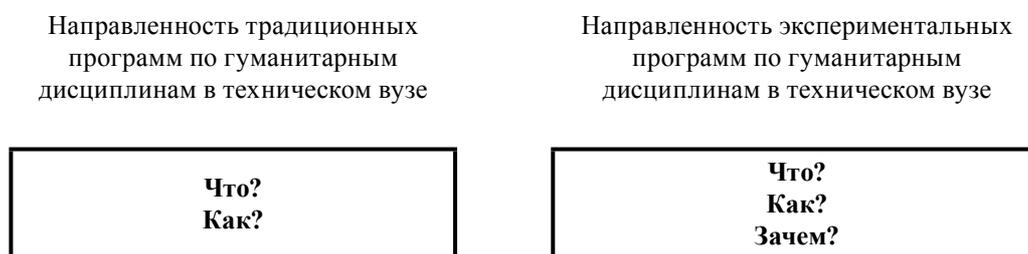


Рис. 3. Сравнение направленности традиционных и экспериментальных программ по гуманитарным предметам в техническом вузе

В экспериментальном обучении занятия (лекция, семинар) становятся образом культуры, поэтому их можно рассматривать как особый тип, структура которых должна подчиняться законам искусства. По этому поводу Б. М. Неменский писал: «Две стороны необходимы в дидактике: научная дидактика и дидактика художественная, причем основой последней является именно переживание, которое – суть единственно адекватная содержанию форма обучения, уникальный способ освоения заложенного сюда человеческого опыта» [5, с. 45].

При проектировании занятия как образа культуры необходимо учесть передачу социального (художественно-эмоционального) опыта от одного субъекта (преподавателя) к другому субъекту (студенту) через эстетическое переживание, эмоциональное напряжение, сопровождающееся увлечением, самоопределением, самоуважением будущего инженера. Поэтому «занятию-образу» близки понятия «драматургия», «сюжет», «замысел», «завязка», «кульминация» и в котором:

– «действительность» – это создание преподавателем программы как прошлой, настоящей и будущей реальности;

– «драматическое действие», «сценическая игра» – это диалог, общение, взаимодействие преподавателя и студента в условиях, обстоятельствах места и времени, заданных сценарием занятия;

– «участники спектакля» и «зрители» – это студенты и преподаватели в их совместной деятельности, где педагог – режиссер-постановщик, а обучаемые – исполнители и зрители в одном лице.

«Образ художественный» («занятие-образ») – специфический способ отражения действительности, выражения мысли и чувств, который рождается в воображении художника (преподавателя), воплощается в создаваемом им произведении (занятии) в пластической, звуковой, жестомимической, словесной форме и воссоздается воображением зрителя, читателя, слушателя (студента). В отличие от других, «занятие-образ» несет в себе целостно-духовное содержание, в котором органически слито эмоциональное и интеллектуальное отношение художника (преподавателя) к миру, поэтому

будет уникальным (авторским) с присущими принципами построения (проектирования) [4, с. 206–210, 239].

Отказ от авторитарно-догматической и переход к гуманно-демократической модели с учетом приоритета ценности инженера и его дальнейшего развития как самоценного субъекта; возрастных, семейных, национальных, региональных, религиозных особенностей окружающей среды технического вуза; знания индивидуальных особенностей студентов-инженеров; оценки и самооценки личностных качеств, способности к саморазвитию и самообразованию будущих инженеров в данной сфере деятельности.

Приоритет формирования эмоционально-ценностных отношений через освоение, преобразование собственного «Я» студента, коллектива, среды на основе формирования социально-профессиональной компетентности будущих инженеров как части духовной и профессиональной культуры; интерес и увлеченность деятельностью на занятиях по циклу гуманитарных дисциплин; переживание образа в процессе его восприятия и практического создания.

Принцип авторской свободы проектирования содержится в сценарии занятия и создании необходимых условий для участия преподавателей и студентов в сотворчестве и проведении занятия.

Принцип педагогической драматургии представляет требования к сценарию как реализации замысла; замыслу – основной цели занятия; сюжету – драматургии процесса занятия; наличию эмоционально-образных акцентов сюжета (эпизод, завязка, кульминация и развязка), построенных на ролевой, деловой, имитационной игре студентов технического вуза.

Принцип вариативности структуры «занятия-образа» зависит от педагогической цели; режиссерской и исполнительской функции его участников – студентов и преподавателя («занятие-поиск», «занятие-исследование», «занятие-мастерская», «занятие-сказка», «занятие-цитата» и т. д.); динамичной структуры занятия с его подвижными элементами.

Принцип свободной интеграции и диалог с другими видами культурно-эстетической деятельности реализуется через использование опыта мировой художественной культуры (диалог культур «по горизонтали») и связь времен в различных видах искусства («по вертикали»); интегрирование занятий с другими видами культурно-эстетической деятельности (музыка, театр и др.).

Принцип открытости занятия предполагает привлечение к работе со студентами родителей, работодателей, деятелей различных видов искусств, других преподавателей, ученых; сотрудничество студентов разных групп и возрастов; проведение занятий в мастерских художников, выставочных залах и т. д.

Принцип оценки, самооценки процесса и результатов педагогической деятельности на занятии включает критику через диалог, анализ и сравнение; оценку и самооценку результатов деятельности преподавателя и обучаемых; их совместное определение критериев оценки деятельности: эмо-

ционально-ценностных и нравственных, творческих (новизна), технических (грамотность); проведение «смотра знаний», презентаций.

Таким образом, авторское занятие по гуманитарным предметам можно представить как конструируемую и целостную модель самореализации личностных, творческих возможностей преподавателя и студента в их взаимодействии по передаче и усвоению определенной части содержания образования, как форму реализации педагогического замысла средствами, адекватными самому процессу создания художественного образа.

В ходе обмена мнениями в форме «круглого стола» с представителями работодателей, муниципальных органов департаментов образования, культуры, фонда занятости населения, отдела по делам молодежи, комитета по делам семьи, материнства и детства были учтены рекомендации по совершенствованию подготовки студентов технических вузов и формированию их социально-профессиональной компетентности.

Поэтому разработанные программы по философии и культурологии – это открытые, вариативные, образовательные программы для технических вузов, основанные на приобщении студентов к мировой философской и художественной культуре как части духовной культуры.

Библиографический список

1. **Андреев, В. И.** Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс [Текст] / В. И. Андреев. Кн. 1, 2. – Казань, 1998. – 566 с. – ISBN – 5-691-00112-4.
2. **Зимняя, И. А.** Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14–20.
3. **Безрукова, В. С.** Педагогика: учебник для инженерно-педагогических специальностей [Текст] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург: Екатер. обл. ин-т развития образования, 1994. – 312 с. – ISBN – 5-230-06616-4.
4. **Неменский, Б. М.** Культура – Искусство – Образование: цикл бесед [Текст] / Б. М. Неменский. – М.: Центр ХКО, 1994. – 79 с.
5. **Неменский, Б. М.** Мудрость красоты: о проблеме эстетического воспитания [Текст] / Б. М. Неменский // Кн. для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 225 с.

РАЗДЕЛ III ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 808.2

Скибицкая Ирина Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Сибирской академии финансов и банковского дела, iriza-s@yandex.ru, Новосибирск

Скибицкий Эдуард Григорьевич

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Сибирской академии финансов и банковского дела, skibit@yandex.ru, Новосибирск

РАЗВИТИЕ ЛИНГВО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Skibitskaja Irina Urevna

Candidate of pedagogy, senior lecturer, senior lecturer of department of foreign languages of the Siberian Academy of Finance and Banking, iriza-s@yandex.ru, Novosibirsk

Skibitsky Eduard Grigorevish

Head of the chair of Pedagogics and Psychology, doctor of pedagogy, professor of the Siberian Academy of Finance and Banking, skibit@yandex.ru, Novosibirsk

THE DEVELOPMENT LINGUISTIC-PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS NOTLANGUAGE HIGHER SCHOOL ESTABLISHMENT

Развитие лингво-профессиональной компетентности студентов неязыковых вузов сегодня обусловлено усилением ориентации профессиональной деятельности на международные стандарты. Это повлияло на реструктуризацию рынка труда и определило задачи подготовки специалистов к коммуникативной деятельности в условиях современной информационной среды как одну из первоочередных в системе непрерывного образования. Высшая профессиональная школа играет в этом процессе важную роль, поскольку уровень подготовки будущих специалистов определяет социально-экономический, научно-технический и культурный прогресс.

Это послужило основанием введения в Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования курса «Русский язык и культура речи». В нем определены знания и умения, которыми должен владеть выпускник вуза. После изучения курса он должен знать: основные признаки литературного языка; новые явления в русском языке; термины, связанные с профессиональной деятельностью будущих специалистов; основные качества хорошей речи (точность, логичность, чистота, богатство, выразительность, правильность); основные словари русского языка; нормы современного русского литературного языка; особенности устной и пись-

менной речи. Уметь: работать с различными словарями; контролировать степень соответствия устной и письменной речи требованиям норм современного русского литературного языка; контролировать орфографическую и пунктуационную грамотность письменной речи; грамотно в речевом отношении составлять устные и письменные тексты деловых бумаг и др.

Поскольку понятие «лингво-профессиональная компетентность» будет постоянно фигурировать в тексте статьи, установим содержание, которое будет вкладываться в эту дефиницию.

Анализ литературных источников показал, что понятия «профессиональный», «лингвистика», «компетентность» и «компетенции» в различных литературных источниках трактуются по-разному. Слово «профессиональный» – такой, который полностью отвечает требованиям данного производства, данной области деятельности [3]; специализированная подготовка будущих специалистов, обладающих высоким уровнем профессионализма и компетентности [4] и др.

Проблема формирования профессионализма сложна и многоаспектна. Вопросы формирования профессионализма освещены в работах С. Я. Батышева, Е. А. Климова, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Н. С. Пряжникова, В. А. Сластёнина и др.

Е. И. Рогов в работе [9] профессионализм связывает с компетентностью. По его мнению, профессионализм – совокупность психофизиологических, психологических и личностных изменений, происходящих в специалисте в процессе овладения и длительного выполнения деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях. Он считает, что формирование профессионализма происходит по трем основным направлениям:

– изменение всей системы деятельности, ее функций и иерархического строения. В ходе выработки соответствующих трудовых навыков происходит движение личности по степени профессионального мастерства, развивается специфическая система способов выполнения деятельности – формируется личный стиль деятельности;

– изменение личности субъекта, проявляющееся как во внешнем облике (моторике, речи, эмоциональности, формах общения), так и в соответствующих элементах профессионального сознания (профессионального внимания, перцепции, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы), что в более широком плане может рассматриваться как становление профессионального мировоззрения;

– изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности, что проявляется в когнитивной сфере – в уровне информированности об объекте, в склонности к взаимодействию и удовлетворенности от этого взаимодействия, несмотря на трудности; эмоциональной сфере – в интересе к объекту, в склонности к взаимодействию и удовлетворенности от этого взаимодействия, несмотря на трудности; прак-

тической сфере – в осознании своих реальных возможностей влияния на объект [9].

Профессиональная деятельность является практикой обмена интеллектуальными ценностями, поэтому особую значимость с позиции её совершенствования приобретают: владение средствами информатизации, обеспечивающих оперативность доступа к информационному ресурсу; коммуникабельность и мобильность специалиста; знание этико-психологических деловых отношений, организации межличностных коммуникаций в процессе продвижения товара на рынок; знание психологических основ формирования имиджа и конкурентоспособности и др. В своей работе мы будем придерживаться определения «профессионализм», приведённого в работе [9].

В методике преподавания русского языка термин «лингвистика» тесно связан с дефиницией «компетенция». Понятие компетенции (языковой) было введено в научный обиход в 60-е годы XX в. американским лингвистом Н. М. Хомским, предпринявшим одну из первых попыток определения понятия владение языком.

Истоки возникновения лингвистики восходят к Древней Индии (V–IV вв. до н. э.), Древней Греции и Риму. Но как наука лингвистика зародилась только в начале XIX в. в форме общего и сравнительно-исторического языкознания. Сначала предметом изучения лингвистики служили лишь отдельные элементы языка – звуки, слова, словосочетания и предложения. Впоследствии языкознание занялось изучением сочетаний предложений, абзацев и даже целого текста.

Несмотря на широкое употребление, дефиниция «лингвистика» [фр. *linguistique* < лат. *lingua* язык] не имеет четкого и однозначного определения. Она в литературе трактуется как наука о языке, языковедении, языкознании [1]; исследующая закономерности структуры языка, функционирования и развития, включающее сравнение отдельных языков с целью выявления генетических и типологических связей между ними; обо всех языках мира как конкретных его представителях, общих законах строения и функционирования человеческого языка [2]; о человеческом естественном языке [3] и др.

Многие исследователи, изучавшие природу компетенции и компетентности, обращают внимание на многосторонний, разноплановый и системный характер данных понятий. В литературе термин «компетенция» трактуется как круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлён [3]; обобщенные и глубокие сформированные качества личности, её способность наиболее универсально использовать и применять полученные знания и навыки; совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих субъекту приспособиться к изменяющимся условиям, способность действовать и выживать в данных условиях [7] и др. Компетентного [компетентность] специалиста понимают как «знающего, осведомлённого, авторитетного в какой-либо области» [3].

Компетентность (лат. *competo* добиваюсь, соответствую, подхожу) в работе [5] понимают как «круг полномочий, представленный законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу»; «знания и опыт в той или иной области»; способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению обучающимся своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное, обеспечивающее востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости.

По мнению В. А. Болотова и В. В. Серикова [8], природа компетентности – следствие саморазвития индивида, его личностного роста, самоорганизации и обобщения деятельностного опыта. Дж. Равен под компетентностью понимал специальную способность человека, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающую узкоспециальные знания, навыки, способы мышления и готовность нести ответственность за свои действия. М. А. Чошанов [10] считает, что компетентность – не просто обладание знаниями, а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях, то есть владение оперативными и мобильными знаниями; это гибкость и критичность мышления, подразумевающая способность выбирать наиболее оптимальные и эффективные решения и отвергать ложные.

По мнению Н. И. Колесниковой, компетенция в обучении русскому языку включает способность к речевому общению и усвоение совокупности знаний о русском языке, формируемых в процессе обучения. Понятие компетенции уточняется её сочетанием с прилагательными: учебная, социокультурная, культурологическая, стратегическая, риторическая, коммуникативная, профессиональная и пр. [11]. Автор считает, что общеродовым понятием, определяющим уникальную способность человека к общению, считается коммуникативная компетентность личности. С точки зрения исследователя, коммуникативная компетенция связана с научной сферой общения, является многокомпонентной и интегрирует следующие компетенции: языковую, стилистическую, предметную, текстовую, жанровую. Автор справедливо отмечает важность формирования коммуникативной компетенции студентов-филологов и считает владение научными жанрами основополагающими для решения коммуникативных задач в любой профессиональной сфере, «это точка опоры, личностный ресурс, позволяющий личности уверенно чувствовать себя в процессе общения, успешно заниматься самообразованием, развивать деятельностные и творческие способности» [11].

В работе [6] исследователи рассматривают формирование компетенций следующих типов: языковой, лингвистической, коммуникативной и культурологической. Рассмотрим их краткое содержание.

Языковая компетенция понимается как владение системой языка, развитие внимания к слову и его лексическому значению. Формирование языковой компетенции подразумевает обогащение словарного и фразеологического

запаса; усвоение фонетических словообразовательных, морфологических, синтаксических литературных норм, обогащение грамматического строя речи новыми синтаксическими конструкциями. Это знание системы орфографических и пунктуационных понятий, а также овладение системой правописных умений, обеспечивающих уровень относительной орфографической и пунктуационной грамотности.

Лингвистическая компетенция включает знание основ науки о русском языке; определенного комплекса понятий, связанных с единицами и категориями разных уровней системы языка; элементарных представлений о роли русского языка в жизни общества и человека, его месте в мировой системе языков; об исторических изменениях в системе языка, выдающихся лингвистах и становление на этой основе научно-лингвистического мировоззрения.

Коммуникативная компетенция предполагает владение всеми видами речевой деятельности, культурой речевого поведения; включает знание основных речеведческих понятий (понятий лингвистики речи), систему коммуникативных умений, среди которых главными являются умения и навыки речевого общения применительно к различным сферам, ситуациям общения, с учетом адресата, стиля.

Формирование *культуроведческой компетенции* предполагает осознание языка как формы выражения национальной культуры, национально-культурной специфики русского языка. Формирование культуроведческой компетенции обеспечивает совокупность знаний о материальной и духовной культуре русского народа, о его социально-культурных стереотипах речевого общения, единицах с национально-культурным компонентом значения [6].

Наряду с общими языковыми компетенциями, развиваемыми в процессе обучения русскому языку, специалист должен обладать и лингво-профессиональной компетентностью. Под ней мы понимаем способность владения методами и средствами грамотного употребления языка профессии, который является инструментом взаимодействия специалистов в процессе совместной деятельности, позволяющего им ориентироваться в профессиональной области, и на основе этого решать различные практические (производственные) задачи.

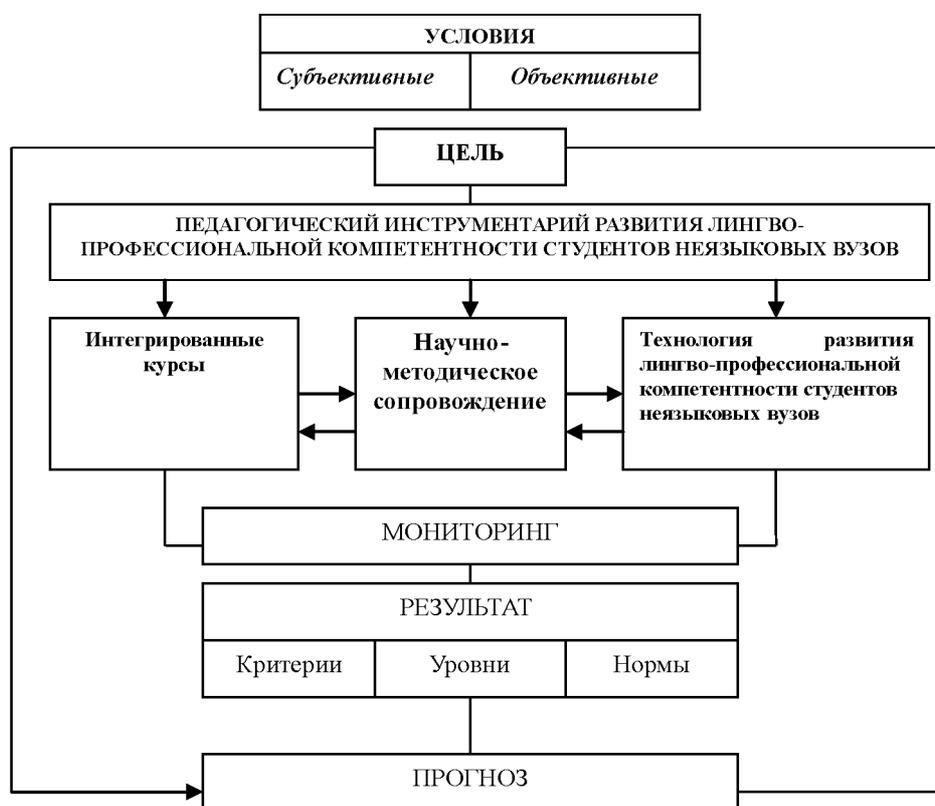
Следовательно, развитие лингво-профессиональной компетентности студентов неязыковых вузов – не формальное дополнение к их подготовке, а необходимый элемент профессионального образования.

В динамике современного высшего профессионального образования всё более осознаётся фундаментальное значение как профессиональной, так и лингвистической компетентности, которая выступает мерой и способом творческой самореализации личности будущего специалиста в различных видах профессиональной деятельности и общения.

Следовательно, для решения проблемы развития лингво-профессиональной компетентности необходимо разработать научный подход к проекти-

рованию и конструированию такого инструмента, который бы обеспечил формирование профессионально важных и личностно-деловых качеств профессионализма, позволяющий личности уверенно чувствовать себя в процессе общения, высокий уровень креативности, ценностные ориентации, направленные на развитие специалиста в любой области деятельности.

На основе изучения литературных источников нами установлено, что в состав такого инструмента развития лингво-профессиональной компетентности студентов неязыковых вузов входит педагогический инструментарий, включающий интегрированные курсы «Русский язык синхронного изучения русского языка и финансово-экономической терминологии» и «Русский язык и культура речи для студентов неязыковых вузов», технологию развития лингво-профессиональной компетентности студентов неязыковых вузов и научно-методическое сопровождение (рисунок).



Педагогический инструментарий развития лингво-профессиональной компетентности студентов неязыковых вузов

Под *педагогическим инструментарием* мы понимаем совокупность инструментов (средств), которыми владеет педагог при формировании профессионализма студентов. Он создан с учетом современных достижений в области педагогики, психологии, эргономики, экономики, лингвистики, информатики и других сфер знаний для решения определенных

педагогических задач. В нашем случае – это развитие лингво-профессиональной компетентности студентов неязыковых вузов.

Для обеспечения результативного функционирования высшего профессионального образования требуется выполнение определённой совокупности условий: субъективных (обучаемость, состояние здоровья и др.) и объективных (наличие средств обучения, методов, форм и др.).

Для целостного понимания содержательной учебной информации по различным областям знаний применяются междисциплинарные связи. Они отражают комплексный подход к воспитанию и обучению студентов, позволяют вычленивать взаимосвязи между дисциплинарными областями знаний. В процессе обучения одна учебная дисциплина наполняется элементами другой. Известно, что знания и идеи, передаваемые различными науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь. Осуществление междисциплинарных связей на уровне интеграции знаний выражается в педагогическом инструментарии. На основе общности дидактических целей различных учебных дисциплин выделяются междисциплинарные связи разных уровней: внутродисциплинарные и междисциплинарные. В процессе исследования выявлена, например, возможность сочетания экономических, технических, лингвистических, исторических и др. понятий в развитии лингво-профессиональной компетентности студентов неязыковых вузов. Задачи воспитания в процессе обучения успешно решаются в условиях интеграции дисциплин гуманитарного и естественнонаучного циклов. Это наглядно иллюстрируется междисциплинарным характером в содержании педагогического инструментария. Кроме того, междисциплинарные связи на первоначальных этапах их включения в педагогический процесс играют роль побуждающего стимула. Они выполняют различные функции. К таким функциям можно отнести: а) развивающая функция, способствующая применению знаний в новых условиях; б) детерминирующая функция благодаря интеграции знаний, что повышает продуктивность протекающих психических процессов, выступает как результат обобщающих действий и включается в новый способ действий.

Научно-методическое сопровождение педагогического инструментария – специально организованный и контролируемый процесс его внедрения в педагогическую практику развития лингво-профессиональной компетентности и оказания методической помощи субъектам в процессе обучения. Оно направлено на разрешение проблемных ситуаций, возникающих в процессе применения педагогического инструментария развития лингво-профессиональной компетентности. Научно-методическое сопровождение включает в себя информационное, организационное, методическое, образовательное и коррекционное обеспечение. Технология научно-методического сопровождения педагогического инструментария – комплексная совместная деятельность команды «Разработчик» и субъек-

тов педагогического процесса, участвующих в реализации педагогического инструментария.

Технология, входящая в структуру педагогического инструментария, предназначена для реализации интегрированного курса в процессе обучения. При её построении мы использовали систему принципов: целостности, целеустремленности, адаптивности, активного эмоционально-интеллектуального сотрудничества педагога и студентов, воспроизводимости обучающего цикла, технологичности, самоконтроля и самокоррекции, синхронности, коммуникативности, динамичности и гарантированности результатов учебной деятельности. Системообразующим является принцип целостности. Технология включает в себя: мотивационно-целевой, предметно-содержательный, когнитивно-операционный, оценочно-коррекционный, рефлексивно-прогностический компоненты. На основе вышеназванных компонентов технологии разрабатывается алгоритм управления процессом обучения. Он представляет собой последовательность предписаний управления процессом учебной деятельности на занятиях и является техническим заданием разработчикам. Компоненты педагогической технологии взаимосвязаны и взаимообусловлены, так как изменение одного компонента технологии требует изменение другого.

Проведенные исследования показали, построенный на основе междисциплинарных связей педагогический инструментарий позволяет развивать лингво-профессиональную компетентность студентов неязыковых вузов.

Таким образом, образовательный процесс при использовании педагогического инструментария развития лингво-профессиональной компетентности рассматривается как соотношение взаимосвязанных дидактических, психологических и социальных явлений, развивающий личность, соответствующую профессиональным и социальным требованиям на основе международных стандартов и мировой культуры.

Библиографический список

1. **Ахманова, О. С.** Словарь лингвистических терминов [Текст] / О. С. Ахманова. – М.: Сов. энциклопедия, 1966. – 607 с.
2. **Новейший** словарь иностранных слов и выражений [Текст]. – Мн.: Харвест, М.: ООО Изд-во АСТ, 2001. – 976 с.
3. **Ожегов С. И.** Толковый словарь русского языка [Текст] / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., допол. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
4. **Профессиональная педагогика:** учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям [Текст]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904 с.
5. **Российская педагогическая энциклопедия** [Текст]. В 2 тт. / Гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 672 с.
6. **Обучение** русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов [Текст] / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. Е. А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004. – 240 с.

7. **Ефремова, Н. Ф.** Современные тестовые технологии в образовании [Текст] / Н. Ф. Ефремова / исслед. Центра пробл. качества подгот. специалистов. Дон. гос. техн. ун-т. – Ростов н/Д.: ДГТУ, 2001. – 186 с.
8. **Болотов, В. А.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В. А. Болотов, В. В., Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
9. **Рогов, Е. И.** Личность в педагогической деятельности [Текст] / Е. И. Рогов / Рос. акад. образования. Юж. отд-ние Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов н /Д.: Феникс, 1994. – 239 с.
10. **Чошанов, М. А.** Гибкая технология проблемно–модульного обучения [Текст] / М. А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 157 с.
11. **Колесникова, Н. И.** Профессиональная коммуникативная компетенция студента нефилологического вуза [Текст] / Н. И. Колесникова // Русская речь современном вузе: материалы пятой междунар. науч.-практ. Интернет-конф. 20 нояб. 2008. – 20 янв. 2009 г., Орел ГТО. – Орел: Орел ГТО, 2009. – С. 101–104.

УДК 378.147:802/809-07

Мельчагова Светлана Евгеньевна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков Тихоокеанского государственного университета, Svetlana.Melchagova@mail.khstu.ru, Хабаровск

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Melchagova Svetlana Evgenievna

Senior teacher of the department of the foreign languages of the Pacific national university, Svetlana.Melchagova@mail.khstu.ru, Khabarovsk

CULTUROLOGICAL APPROACH TO DESIGNING OF THE CONTENTS OF THE LANGUAGE EDUCATION

Современные социально-экономические обстоятельства предъявляют принципиально новые требования к сфере высшего образования и науки. Человеческий капитал возрастает не только и не столько за счет накопления специальных знаний, умений, навыков, но, главным образом, за счет личностного потенциала и гуманитарной культуры человека.

В статье 14 Закона «Об образовании» акцентируется значимость самоопределения личности в условиях мировых интеграционных процессов. В данном законе обозначены общие требования к содержанию образования, которые ориентированы на «обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; формирование адекватного мировому уровню общей и профессиональной культуры общества; интеграцию личности в национальную и мировую культуру и т. д.» (Закон РФ «Об образова-

нии» в редакции от 2005 г. «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»). Таким образом, исполнение требований Закона «Об образовании» предполагает необходимость пересмотра содержания образования, в том числе на основе принципа поликультурности.

Тем не менее, сегодня преподаватель иностранного языка часто сталкивается с тем, что имеющиеся традиционные учебники и учебные пособия не уделяют должного внимания проблеме развития межкультурных отношений, и поэтому не могут служить средством формирования гуманитарной культуры личности студента.

Предлагаемые тексты в традиционных учебниках носят профессиональный характер. Студентам приходится знакомиться с профессионально-значимой информацией на начальном этапе обучения, и к тому же на иностранном языке. Это создает определенные трудности, поскольку и на родном языке информация им еще незнакома. При такой ситуации не учитывается эмоционально-ценностный фактор, аксиологический акцент смещается с философско-антропологического подхода на узко-профессиональную терминологию. Студент в таких условиях не становится активным участником образовательного процесса, поскольку не учитывается фактор подлинного интереса к содержанию предлагаемого учебного материала и оригинального способа его подачи. А образовательный процесс превращается в трансляцию знаний и фактов, их усвоение и репродукцию.

Изучение современных учебных пособий показало, что текстовые материалы не всегда содержат проблемные ситуации, которые побудили бы студентов к поиску, активности, творчеству и самостоятельности. Обучение строится репродуктивными методами: «прочитайте и представьте», «прочитайте и воспроизведите», «выполните задание по образцу», «заполните пропуски словами из рамки» и т. п. Результатом такого обучения является реконструкция заданного текста, а знания и смыслы, заложенные в тексте, не присваиваются учащимися в полной мере. Не применяется в полной мере и творческие задания. Содержание обучения не включает материалы, способствующие выработке ценностей и личностных смыслов.

В своем исследовании мы исходили из трактовки изучения иностранного языка как овладения культурой, как процесса ее личностного открытия, создания мира культуры в себе, участия в диалоге культур. Культуросообразный принцип отбора изучаемых тем опирался на ценностно-деятельностный подход в образовании, при котором происходит обращение студентов к общекультурным ценностям и присвоение этих ценностей как личностных новообразований.

Таким образом, в нашей работе при проектировании содержания иноязычного обучения мы ставили три задачи: пересмотреть существующие программные и дидактические материалы и подобрать с учетом культурологического подхода материалы, отражающие проблемы различных культурных систем, традиций, а также конфликты и противоречия в существующих мировых взаимоотношениях; разработать методику организации учебно-познавательного

процесса на основе дискурсивной, исследовательской, эвристической деятельности студентов; сформировать комплект заданий, предполагающих необходимость творческого поиска при изучении иностранного языка.

Таким образом, мы предложили комплексное решение проблемы формирования языковой компетентности через проектирование содержания иноязычного образования на основе культурологического и личностно-ориентированного подходов.

Культурологический подход при проектировании содержания иноязычного обучения представляется нами как комплексная система. В основу данной разработанной системы легли научные концепции, подтвержденные практическими экспериментами. В частности, использованы исследования В. И. Чупрасовой, Н. В. Войтик, Н. Н. Карпенко, В. А. Сластениным, Г. И. Чижиковой, И. С. Якиманской, позволяющие сформировать модель культурологического подхода в проектировании содержания иноязычного обучения. Спроектированная модель представляет собой синтез организационного и процессуального аспектов образования.

Культуросообразное проектирование содержания иноязычного обучения основывалось в нашем исследовании на следующих *принципах*, с учетом ведущих культурологических идей [3, с. 95–110]: *контекстного рассмотрения, диалогизации, семиотической неоднородности, регионализации, перевода содержания с уровня значений на уровень личностных смыслов, целостности источников содержания образования*. Данные принципы выступили как ориентиры в проектировании культуросообразного содержания иноязычного обучения.

На основе данных принципов студентам были предложены для рассмотрения проблемы общечеловеческого значения: проблемы межэтнических конфликтов; СПИД как проблема мирового масштаба; безработица и увольнение; мировой голод и помощь нуждающимся; проблема детской смертности и другие. Изучение предложенных тем носило характер диалога, который предстал в нашей работе не только как диалог студентов, но и как диалог идей, диалог культур, диалог с самим собой. Именно диалогичное постижение целостного мира культуры, с нашей точки зрения, способствует осознанию обучающегося своей принадлежности к целостному миру, и к общемировым событиям. В результате происходило взаимодействие личности с разноуровневыми пластами культуры (этнорегиональными, общенациональными, мировыми).

В качестве целевого ориентира выступали не столько знания, а смысл. Обучающийся задает себе вопросы, поставленные историческими культурами; ищет на них свои ответы. В процессе такой деятельности он получает новые ракурсы видения себя, своего мышления, своих поступков, своей жизни. Существенным фактором стало рассмотрение культурного события с позиций разных наук. Многомерное изучение культурного события способствует созданию целостной, более широкой картины мира. Использо-

вались материалы, охватывающие все области человеческой деятельности: медицину, политику, экономику, спорт, культуру и др.

Следующим важным звеном в проектировании содержания иноязычного обучения на основе культурологического подхода стало его проблемно-тематическое структурирование.

В экспериментальной работе мы стремились ориентироваться на универсальные общечеловеческие ценности культуры. Каждая из изучаемых тем представляла собой многомерную проблему. Центральной идеей стала позиция признания человека не как центра Вселенной, а как части природы и социума, ответственного за гармонизацию отношений личности и общества, сохранение и развитие окружающего мира. На этом основании были выделены следующие тематические линии: Социальные вопросы; Спорт; Политика и право, Наука, Техника, Образование; Медицина; Экономика; Экология. Выделенные темы, основанные на общечеловеческих концептах и являющиеся основами проблематизации, обеспечивают целостность внутри образовательной области «Человек в мире культуры». При этом сохраняется семиотическая неоднородность системы. Системообразующим фактором выступает культура как полисемантическое образование. Такой подход, на наш взгляд, создает условия передачи и усвоения культурных ценностей.

Выделяя ведущие темы, мы стремились к тому, чтобы учащиеся могли формировать основы понимания особенностей мировых общекультурных ценностей, убеждений, взглядов. При этом принципиально значимым является рассмотрение культурных ценностей в их взаимосвязи и сравнении.

На уровне учебного материала изучаемые темы, в основе которых лежат ценностные доминанты как многомерные проблемы, позволяют реконструировать то или иное событие, явление. Раскрытие ценностных доминант, заключенных в текстах, позволяет выстроить модель культуры, которая дает представление об образе мира и человека в этом мире.

После определения ведущих тематических линий возникала проблема подбора такого материала, при котором: возрастает мотивация к изучению иностранного языка; акцентируются гуманистические ценности и используется философско-антропологический подход; отражается поликультурное многообразие и реализуется принцип диалога культур; реализуются принципы личностно-ориентированной, компетентностной и культурологической парадигм образования; используются творческие задания и проблемные ситуации, направленные на активизацию учебно-творческой деятельности.

Подбор соответствующего материала осуществлялся из разнообразных аутентичных неадаптированных источников ([http://www. voanews.com](http://www.voanews.com); [http://www. guardian. co. uk](http://www.guardian.co.uk); [http://www. observer.com](http://www.observer.com) и др.)

На основе изученных материалов были подготовлены учебные пособия «All over the world» (Со всего света), «Engineering for humanity» (Инженерия

для человечества), «Computing technology in our life» (Компьютерные технологии в нашей жизни).

Учебное пособие «All over the world» (Со всего света) включало разделы: SOCIAL WORLD PROBLEMS (социальные мировые проблемы), HEALTH AND MEDICINE (здоровье и медицина), ECONOMICS (экономика), ECOLOGY (экология), POLITICS (политика), SCIENCE AND EDUCATION (наука и образование). В соответствующие разделы были включены темы: «Права женщин в борьбе против бедности»; «Пути развития до 2015 г.»; «Голод: новые пути решения проблемы»; «Исследование проблемы бедности»; «Медицина в борьбе за мир»; «Бизнес-план социальных изменений»; «Урбанизация: плюсы и минусы»; «Спорт в борьбе против наркотиков»; «Возможно ли предотвратить гражданскую войну»; «Коммунизм в Китае – пути развития до 2012 г.»; «Китай в погоне за высокими технологиями»; «Новая жизнь через нанотехнологии»; «Мы не должны слепо верить науке»; «Новые способы лечения депрессии»; «ЮНИСЕФ в борьбе против СПИДа»; «СПИД: вакцина будущего»; «Загрязнение мирового океана»; «Климатические изменения»; «Джозеф Джуран: Жизнь под знаком качества» и др.

Учебное пособие «Engineering for humanity» (Инженерия для человечества) включало тексты однородной направленности по следующей тематике: «Низкотехнологичные проекты в помощь развивающимся странам»; «Простые технологии в помощь бедным»; «Архитекторы для человечества» – в помощь развивающимся странам; «Технологии обработки воды в Индии»; «Новый способ предсказания землетрясений»; «Зеленые крыши»; «Новые технологии с использованием солнечной энергии»; «Новые беспроводные системы» и др.

Таким образом, в педагогической практике по формированию языковой компетентности были задействованы материалы общечеловеческой направленности, структурированные по тематике.

Культуросообразное построение содержания иноязычного обучения не может рассматриваться в отрыве от процессуальной формы его существования и требует адекватных содержанию педагогических технологий. И потому следующим этапом при культурологическом подходе в проектировании содержания иноязычного обучения встало внедрение адекватных педагогических технологий.

В нашем исследовании вставала задача использования таких педагогических технологий, которые бы в максимальной степени позволяли реализовывать культуросообразное содержания иноязычного обучения. В этой взаимосвязи мы опирались на исследования И. С. Якиманской, которая считала, что сформулировала следующие условия реализации культуросообразное содержания иноязычного обучения: предоставление учащемуся свободы выбора способов выполнения учебных заданий; использование нетрадиционных форм занятий, и творческих заданий для самостоятельной и коллективной деятельности в целях активизации творчества учащихся; разработка и использование индивидуальных программ обучения, моделирующих исследовательское (поисковое) мышление; организацию занятий в малых

группах на основе диалога, имитационно-ролевых игр, тренингов учебного общения; конструирование предметного знания для реализации метода исследовательских проектов по выбору самих учащихся [6, с. 44–45].

Перед нами встал вопрос отбора таких технологий, которые бы в максимальной степени соответствовали данным характеристикам. Исследуя вопрос современных образовательных технологий (в частности технологических, экономических, экологических, социальных, информационных, гуманитарных), мы выделили гуманитарные технологии, как технологии в полной мере обладающие характерологическими чертами, позволяющими адекватно реализовывать культуросообразное содержание иноязычного обучения.

Среди гуманитарных технологий нами были выбраны следующие: личностно-ориентированные технологии обучения: технология педагогических мастерских; технология обучения как учебного исследования, технология коллективной мыследеятельности, технология эвристического обучения как наиболее полно удовлетворяющие сформированным выше требованиям и позволяющие реализовать культуросообразное содержание иноязычного обучения [5, с. 37–51].

В педагогическом процессе по формированию языковой компетентности как фактора развития гуманитарной культуры были введены технологии *педагогических мастерских*, сущность которых выражается в следующих основных положениях: личность с новым менталитетом; все способны; интенсивные методы обучения и развития личности; новый тип педагога. Характерными чертами педагогических мастерских являются: создание эмоционального настроения; индивидуальное создание гипотезы, решения, текста, рисунка, проекта; групповая работа, направленная на создание и реализацию какого-либо проекта, презентации, оформлении гипотезы; организация студенческих игр-конференций, презентаций, круглых столов. В нашей работе мы использовали разнообразные аутентичные материалы, способствующие созданию определенного эмоционального настроения. Презентационные проекты студентами разрабатывались с использованием современных компьютерных технологий.

Таким образом, результатом работы студенческих мастерских явились проекты, содержащие рекомендации по решению насущных мировых проблем. Студенческие работы показали высокий уровень владения современными технологиями оформления и презентации проектов. Подготовленные видеоролики, презентации, научные статьи свидетельствуют о широкой эрудиции и информированности студентов в области социальных взаимоотношений.

К содержанию изучаемого материала мы подводили студентов как к проблеме исследования, провоцируя возникновение чувства неудовлетворенности, ощущения ограниченности. Учебный процесс превращается в учебное исследование, при котором студенты сталкиваются с проблемой, набирают необходимые дополнительные материалы по изучаемой теме, формируют объяснение, анализируют проблему, представляют выводы. Студенческие работы выполнялись как индивидуально, так и в группах, и должны были содержать решение или рекомендации по решению насущной проблемы.

Проекты представлялись на игровых пресс-конференциях. Обсуждая в режиме коллективной мыследеятельности учебную проблему, слушатели творческой группы упражняются в демократическом типе общественных отношений: в равноправном сотрудничестве, в выработке собственной позиции и т. д. Для этого соблюдается ряд новых правил взаимодействия: необходимость выслушать и понять другого, доброжелательность, терпимость, уважение к иному мнению, чёткая формулировка своей позиции с обязательной её аргументацией, в случае несогласия – аргументированная оппозиция.

В результате коллективной мыслительной деятельности возникают новые проблемы, решение которых остается открытым. Это побуждает учащихся к поиску возможностей других решений, к развитию ситуации на новом уровне. Рождается новая идея, проблема, гипотеза, версия, схема, опыт, текст и пр. Таким образом, обучение приобретает эвристический характер.

Технология эвристического обучения предполагает открытое, неокончательное решение главной проблемы. Эвристическое обучение реализуется на трех образовательных уровнях: частнопредметном, общепредметном, метапредметном. Схематично представим изучение темы «**New Way to Help Predict Earthquakes**» (Новый способ предсказания землетрясений) с использованием технологии эвристического обучения на всех трех уровнях (таблица).

Использование технологии эвристического обучения

<i>Технологические элементы</i>	<i>1-й уровень (частнопредметный)</i>	<i>2-й уровень (общепредметный)</i>	<i>3-й уровень (метапредметный)</i>
1	2	3	4
<i>Объект познания</i>	Частный предметный объект (новый метод предсказания землетрясения)	Общепредметный объект (традиционные методы предсказания землетрясений)	Фундаментальный образовательный объект (землетрясение как природное явление)
<i>Проблема</i>	Какова сущность нового метода?	Что общего в традиционных методах и новом методе?	Какова природа возникновения землетрясений и их последствия?
<i>Постановка задач</i>	Описать механизмы и сущность нового метода	Проанализировать традиционные методы и сравнить с новым методом	Установить природный и техногенный характер возникновения землетрясений, крупнейшие землетрясения в истории человечества
<i>Способы решения задачи</i>	Поиск фактов о преимуществе нового метода	Иные сейсмологические методы исследования	Размышления о природе возникновения землетрясений и их последствиях, знакомство с трудами ученых-сейсмологов, писателей-футуристов, инженеров-спасателей.

1	2	3	4
<i>Демонстрация результатов</i>	Защита собственных версий предсказания землетрясений	Защита гипотез других существующих методов исследований сейсмической активности.	Написание и публикация естественнонаучного или философского доклада о возникновении и последствиях землетрясений, рецензии на другие работы
<i>Рефлексия деятельности</i>	Перечень применённых методов исследований землетрясений	Фиксация выявленных закономерностей, сходства и отличия методов исследования сейсмической активности	Осознание своих происшедших в ходе выполнения работы внутренних изменений на логическом и чувственном уровне.

Таким образом, гуманитарные педагогические технологии педагогических мастерских; учебного исследования, коллективной мыследеятельности, эвристического обучения обеспечивают эффективную реализацию культурологического и личностно-ориентированного подходов в освоении содержания иноязычного образования.

Следующим важным звеном при проектировании содержания иноязычного обучения стал отбор заданий, направленных на развитие креативности, коммуникативности и социальной перцепции как критериев гуманитарной культуры. При отборе заданий для практикума, основываясь на опыте исследователей (в частности Ф. Б. Абаевой [1]), мы включали творческие задания на интерпретацию, постановку и обсуждение проблемных ситуаций, комментарии учебного материала.

При составлении заданий нами был использован следующий перечень глаголов:

Глаголы заданий общего характера: анализировать, вычислять, высказывать, демонстрировать, знать, интерпретировать, использовать, оценивать, понимать, преобразовывать, применять, создавать и т. д.

Глаголы заданий «творческого» типа (поисковых действий): варьировать, видоизменять, модифицировать, перегруппировать, перестроить, предсказать, поставить вопрос, реорганизовать, синтезировать, систематизировать, упростить и т. п.

Глаголы заданий, направленных на развитие устной и письменной речи (речевые действия): выделить, выразить в словесной форме, записать, обозначить, подвести итог, подчеркнуть, продекламировать, произнести, прочитать, разделить на составные части, рассказать, пересказать и т. д.

Глаголы заданий направленных на межличностное взаимодействие: вступить в контакт, выразить мысль, высказать согласие (несогласие), извиниться, извинить, ответить, поблагодарить, высказать похвалу (одобрение), оказать помощь, пригласить, присоединиться, сотрудничать, принять участие и т. п.

Результатом использования таких заданий становилось создание собственных текстов-дискурсов (аннотация, эссе, резюме, презентация, проект, научная статья и др.). Для возможности полноценного представления результатов выполнения этих заданий была организована студенческая конференция, по результатам которой вышел сборник студенческих научных статей.

Таким образом, логика экспериментального построения культуросообразного содержания иноязычного обучения может быть представлена в следующих общих выводах: культурологический подход при проектировании содержания иноязычного обучения представляет собой комплексную систему, содержащую следующие компоненты: философско-антропологический акцент смысловой нагрузки изучаемых материалов, культурологические принципы при отборе содержания обучения, проблемно-тематическое структурирование изучаемого материала, адекватные содержанию педагогические технологии, отбор заданий коммуникативного и творческого характера.

Библиографический список

1. **Абаева, Ф. Б.** Развитие навыков межкультурной коммуникации в процессе преподавания делового английского языка: дис. канд. док. пед. наук [Текст] / Ф. Б. Абаева. – Владикавказ, 2003. – 141 с.
2. **Войтик, Н. В.** Актуализация педагогического потенциала учебного текста: На примере обучения иностранным языкам в вузе [Текст]: дис. канд. док. пед. наук / Н. В. Войтик. – Тюмень, 2004. – 165 с.
3. **Карпенко, Н. Н.** Педагогические условия культуросообразного построения содержания образования в современной школе [Текст]: дис. канд. док. пед. наук / Н. Н. Карпенко. – Санкт-Петербург, 2003. – 189 с.
4. **Сластенин, В. А.** Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. Высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В. А., Сластенин, Г. И. Чижакова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
5. **Чупрасова, В. И.** Современные технологии в образовании: Курс лекций [Текст] / В. И. Чупрасова. – Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2000. – 52 с.
6. **Якиманская, И. С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 112 с.

УДК 152.32

Павлова Любовь Владимировна

*Кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой английского языка
Магнитогорского государственного университета, pavlovaluba405@mail.ru, english@
masu.ru, Магнитогорск*

**КРИТЕРИИ И УРОВНИ РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНОЙ
КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ**

Pavlova Lubov Vladimirovna

*Candidate of Pedagogy, professor, Head of the English Department of the Magnitogorsk State
University, pavlovaluba405@mail.ru, english@masu.ru, Magnitogorsk*

**CRITERIA AND LEVELS OF THE DEVELOPMENT
OF UNIVERSITY STUDENTS' HUMANITARIAN CULTURE
IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES**

Проблема развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе является актуальной в современных условиях модернизации высшего профессионального образования. Сегодня, одним из ведущих направлений развития образовательной ситуации становится переход к гуманистической парадигме образования, которая предполагает, что наряду с задачами освоения накопленной обществом культуры, формирования ценностного отношения к природной и социальной сферам, особое место занимает изменение творческого потенциала личности, развитие её способностей преобразовывать существующую действительность. На первый план выходит воспитание молодежи в духе мира, диалога культур, уважения прав и основных свобод человека, осознания глобальной взаимосвязи и необходимости взаимодействия, терпимости и дружбы между народами, нациями, расовыми и религиозными группами, готовности к участию в решении проблем своего общества, страны и мира в целом. Таким образом, в содержание образования должна входить не только информационная составляющая, но и гуманитарные личностно-развивающие знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностные ориентации, система нравственно-эстетических чувств, определяющих её поведение в многообразных жизненных ситуациях.

Предметное изучение различных аспектов гуманитарной культуры показывает, что проблема оценки степени сформированности гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе и разработка валидных методик по её измерению остались на периферии научного внимания. Сегодня в педагогической науке не определена шкала и технология оценки уровней развития гуманитарной культуры. Решение данной

проблемы возможно в контексте определения теоретических основ диагностики и мониторинга гуманитарной культуры личности.

Опираясь на научные труды Л. И. Арнольдова, Т. Г. Браже, С. И. Иконниковой, И. Ф. Исаева, М. С. Кагана, В. А. Слостенина, Е. Н. Шиянова, А. С. Запесоцкого и др., мы определяем гуманитарную культуру личности как целостное личностное образование, проявляющееся в:

- образованности как совокупности усвоенных гуманитарных знаний, общечеловеческих ценностей, способов познания и категоризации окружающего мира;

- гуманистических ценностных ориентациях, целостном мировоззрении, разнообразии духовных и эстетических потребностей, социально-ответственном поведении;

- способности к адекватному общению на межличностном, межкультурном уровнях;

- готовности к активной творческой деятельности по усвоению и созданию социокультурного опыта, обеспечивающее социальную и культурную интеграцию личности в постоянно изменяющемся поликультурном мире.

Уровень развития гуманитарной культуры студентов определяется по результатам двух взаимосвязанных процессов – диагностики и мониторинга.

«Диагностика – это установление, изучение и оценка полезных свойств, характеристик и признаков качества, определяющих состояние рассматриваемого объекта или явления, для выяснения причин этого состояния» [9, с. 27].

Под педагогическим мониторингом мы понимаем форму организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации о функционировании и динамике системы развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе, обеспечивающую непрерывное слежение за её состоянием, оценку эффективности достижения постоянной цели и прогнозирование её развития.

Для проведения диагностики и педагогического мониторинга необходимо определить критерии и показатели. В связи с многообразием научных подходов к определению понятия «гуманитарная культура» вопрос о критериях сформированности гуманитарной культуры является наиболее сложным и дискуссионным в теории и практике.

По мнению Т. А. Ильиной критерий в широком смысле означает то, на что следует равняться, с чем сверять те или иные достижения и результаты. Критерий должен иметь как содержательную характеристику (т. е. соотноситься с определенной целью и образовательной задачей), так и отражать уровень достигнутых результатов. Критерий всегда связан с выделением определенных показателей. Являясь средством диагностики, он прежде всего нужен для того, чтобы дать определенные ориентиры, помогающие в разработке дальнейших действий [2, с. 381].

В. М. Полонский и М. Н. Скаткин разработали следующие требования к выделению и обоснованию критериев:

1. Критерий должен быть адекватен тому явлению, измерителем которого он является. Следовательно, в критерии должны четко отражаться природа измеряемого явления и динамика изменения, выражаемого критерием свойства;

2. Критерий должен выражаться дефиницией. То есть одни и те же фактические значения разных явлений должны при применении к ним критерия давать одинаковые качественные значения;

3. Критерий должен быть простым, т. е. допускать простейшие способы измерения с использованием недорогих и несложных методик, опросников, тестов [5; 6].

В нашем исследовании гуманитарная культура студентов вуза понимается как целостное личностное образование, включающее знания, умения и качества, отражающие совокупность компонентов гуманитарной культуры студентов (информационно-когнитивного, коммуникативного, аксиологического, художественного, рефлексивно-деятельностного). Следовательно, критериями гуманитарной культуры могут выступать составляющие её знания, умения, качества, представленные в информационно-когнитивном, коммуникативном, аксиологическом, художественном, рефлексивно-деятельностном аспектах, то есть комплекс соответствующих компетентностей.

Считаем необходимым раскрыть каждый критерий через признаки, характеризующие его.

Как отмечает Е. Н. Соловова, коммуникативная культура является стержневым компонентом, и её необходимо последовательно формировать и развивать в тесной связи с общенаучными, академическими и информационными умениями, готовностью к решению проблем одновременно на родном и иностранном языках в единой логике. Без коммуникативной компетенции невозможно осуществлять рефлексию, а значит и эффективное проектирование и планирование собственной деятельности, о чем явно свидетельствуют исследования в области рефлексивной теории и практики, труды по мыследеятельности [8, с. 39].

Показателями сформированности коммуникативного компонента гуманитарной культуры являются:

- знания аспектов языка и правил построения текстов, правил коммуникативного взаимодействия; знания о национальном менталитете, национальном достоянии;

- умения применять лексический и грамматический материал при построении высказывания на родном и иностранном языках в соответствии с коммуникативной задачей; умения найти, обработать и применить социокультурную информацию;

- способность использовать родной и иностранный языки как средство межличностного и межкультурного общения; способность понимать и принимать различия и общность в разных моделях действительности, в специфике поведения (вербального и невербального) в контексте всеобщей культуры.

Информационно-когнитивный компонент предполагает количественное накопление, каталогизацию, систематизацию различной информации, знаний. При этом знания рассматриваются как некий информационный результат познавательного процесса, его итог, откладывающийся в гуманитарной культуре студента.

Информационно-когнитивная компетентность предполагает наличие следующих признаков:

- общекультурные знания: гуманитарные, естественно-научные, экономические, политические, правовые и т. д.;
- знания о языковой и концептуальной глобальной картине мира;
- умения выделять общее и культурно-специфическое в моделях развития различных стран и цивилизаций;
- умения обрабатывать информацию (составление плана, конспектирование, аннотирование, реферирование, подготовка образов, составление библиографического описания, оформление цитат и ссылок и т. п.);
- способность управлять собственными интеллектуальными процессами;
- способность регулировать своё собственное информационное поведение в свете выработанных обществом нравственных и правовых норм.

Аксиологический компонент является стержневым в структуре гуманитарной культуры, поскольку в его основе, по мнению В. А. Сластенина, – концепция взаимозависимого и взаимодействующего мира. Она утверждает, что наш мир – это мир целостного человека, поэтому важно научиться видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует каждую отдельную личность [7].

Значимость духовной составляющей образования, понимание его как процесса передачи ценностного отношения, ценностного поведения человека подчеркивал ещё Платон. Главной задачей образования в аксиологическом аспекте является формирование ценностного сознания, ценностного отношения, ценностного поведения личности.

Таким образом, аксиологическая компетентность может быть представлена следующими показателями:

- знания о системе общечеловеческих интерсоциальных ценностей и универсальных гуманистических идей; знание правовых этических, нравственных норм, регулирующих поведение человека в современном социуме;
- умения управлять своим поведением на основе морально-нравственных норм, принятых в обществе; умения вырабатывать социально ценные установки и ориентации в различных видах деятельности;
- способность принимать и разделять общечеловеческие ценности, действовать в соответствии с этими ценностями; способность к эмпатии, толерантному отношению к другим людям, к различным культурным моделям, нормам жизни и т. д.

Художественная культура представляет собой обобщённую и целостную характеристику определенных знаний, умений, оценочных представлений и образа поведения студентов в мире искусства, а также меру их участия

в распространении и приумножении ценностей культуры путем проявления себя в различных видах художественной деятельности.

Вслед за А. Г. Недосекиной [4] мы полагаем, что художественный компонент гуманитарной культуры отражает степень развитости образного мышления личности, эмоциональной отзывчивости, продуктивного воображения, умений восприятия произведений культуры.

Таким образом, художественная компетентность может быть представлена следующими признаками:

- знания основных жанров искусства; знания специфики художественной литературы;
- умения оценивать произведения искусства; умения создавать художественные образы, подбирать образные средства выражения;
- способность к душевному переживанию, восприятию гармонии и красоты;
- способность устанавливать сходства или различия, находить ассоциации, вызываемые художественным явлением.

Ещё одним важным критерием, на основании которого происходит оценка гуманитарной культуры студента вуза является сформированность рефлексивно-деятельностного компонента, который проявляется через наличие рефлексивной позиции к общекультурным знаниям, к собственной учебно-познавательной деятельности, к себе как субъекту деятельности. Исследуя педагогическую рефлексию А. Поллард и С. Тан [10] отмечают, что рефлексия не только способна обеспечить лучшее понимание задач и последствий собственных действий в процессе преподавания, но и создать необходимое мотивационное поле и реальную возможность для пополнения набора новых знаний и обучающих технологий.

С данным утверждением солидаризуется мнение Г. П. Звенигородской, И. Н. Семенова, С. Ю. Степанова о том, что... «интенсификация мыслительного процесса именно через вопросы и оценки способствует осознанию предметных оснований совершаемой деятельности, а также средств и способов достижения успешного развития» [1].

Рефлексивно-деятельностный компонент гуманитарной культуры характеризуется единством знания, отношения и действия. Культура представляет собой результат активной деятельности человека, который, познавая мир, познает самого себя. Уровень культуры личности определяется не только тем, что она есть в данный момент, но и тем к чему она стремится. Сохранение и развитие культуры обеспечивается за счет сознательного и ответственного выбора способов мышления и действия, ведущих к образованию самого себя. Самообразование есть наиболее сложный вид образовательной деятельности, поскольку связан с процессом рефлексии, формированием умений и навыков самостоятельно приобретать знания и применять их в практической деятельности. Этот путь самостоятельного приобретения знаний и приобщение к культуре особенно значим в условиях информационного общества, поскольку знания устаревают настолько быстро, что человек

должен развить способность к самостоятельному постоянному добыванию знаний и приобщению к культуре.

Когда студент способен сознательно и самостоятельно выбирать цели и средства своей деятельности, управлять своей деятельностью, он одновременно совершенствует и развивает свои способности к её осуществлению, совершенствуя себя, в результате чего и происходит самообразование.

Таким образом, рефлексивно-деятельностная компетентность может быть охарактеризована следующими показателями:

- знания об основах и принципах рефлексии; знания о механизмах рефлексивного мышления;
- умения интерпретировать знания (фиксировать и анализировать свои собственные пробелы в знаниях, умениях, личностных качествах); умения планировать, контролировать и оценивать свою деятельность;
- способность отбирать методы самообразовательной деятельности, соответствующие её целям и мотивам; способность к постоянному самообразованию, культурному, профессиональному и личностному развитию.

Механизмом перевода данных качественных показателей в количественные в нашем исследовании явились уровни развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе. Согласно теории уровневого подхода, совершенствование системного целого представляет собой последовательность ступеней развития, связанных друг с другом таким образом, что одна является отрицанием другой. Таким образом, динамическая структура целого представляет собой закономерный порядок следования её состояний. В педагогической литературе известны следующие пути перехода с уровня на уровень: усложнение развития элементов, приводящее к усложнению структуры; создание более совершенной системы отношений между элементами, то есть создание более совершенной структуры с последующим доразвитием элементов до уровня развития структуры; одновременное совершенствование элементов и структуры [3].

В своем исследовании мы придерживаемся трехуровневой шкалы. Поскольку высокий уровень гуманитарной культуры личности обеспечивает её успешную социализацию и культурную интеграцию в современном обществе, то соответственно, мы выделяем следующие уровни развития гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе:

- низкий уровень – социокультурно-неориентированный;
- средний уровень – социокультурно-адаптированный;
- высокий уровень – социокультурно-интегрированный.

Каждый уровень включает специфическую характеристику, которая определяется на основе показателей выделенных нами критериев.

Социокультурно-неориентированный уровень. На этом уровне студент демонстрирует недостаточные общекультурные знания, неглубокие знания о системе, норме и узусе языка, поверхностные знания о правовых, этических, нравственных нормах, регулирующих поведение в обществе, ограниченные знания в области искусства, бедное эмоциональное восприятие

произведений искусства, слабо ориентируется в системе общечеловеческих интерсоциальных ценностей, не имеет знаний об основах рефлексии. Студент не владеет интеллектуальными стратегиями, затрудняется в выявлении общего и культурно-специфического в моделях развития различных стран и народов, умеет частично реализовать коммуникативную задачу в общении, нетолерантен, предвзято относится к иным культурным моделям, эпизодически проявляет эмпатию к собеседнику. Выбор тех или иных ценностей студентом носит случайный характер, он не осознает свою внутреннюю позицию по отношению к интерсоциальным ценностям. Затрудняется в выборе методов самообразовательной деятельности, беспомощен при планировании, контроле и оценке своей деятельности. Не осознает необходимости в постоянном культурном, профессиональном и личностном развитии.

Социокультурно-адаптированный уровень. Данный уровень характеризуется тем, что студент обладает определенными общекультурными знаниями, знаниями различных областей искусства, имеет достаточное представление о языковой картине стран изучаемых языков, концептуальной картине мира, достаточные знания о системе языка для построения речевых высказываний, достаточно осведомлен о системе общечеловеческих интерсоциальных ценностей, о правовых, этических и нравственных нормах, регулирующих поведение человека в современном социуме. Способен установить и поддерживать взаимодействие с инокультурным собеседником, не всегда проявляет эмпатию и адекватно реагирует на изменение речевого поведения партнера. В основном владеет интеллектуальными стратегиями и приемами обработки информации. Более терпим к различным культурным моделям, намечаются попытки формирования внутренней позиции по отношению к интерсоциальным ценностям. Присутствуют определенные эмоции в процессе восприятия и становится более адекватной оценка произведений искусства. Эпизодически рефлексировать и осуществляет анализ своих пробелов в знаниях, умениях, личностных качествах. Наблюдается интерес к постоянному культурному, профессиональному и личностному развитию.

Социокультурно-интегрированный уровень. Студент имеет обширные общекультурные знания, хорошо осведомлен о языковой картине стран изучаемых языков и концептуальной картине мира, обладает глубокими знаниями о системе, норме и узусе языка, фоновыми знаниями для достижения взаимопонимания и взаимодействия культур в ситуациях моно и кросс-культурного общения. Проявляет эмпатию к собеседнику. Имеет глубокие знания о системе общечеловеческих интерсоциальных ценностей, о правовых, этических, нравственных нормах, регулирующих поведение человека в современном социуме. Осознанно выбирает те или иные ценности. Устойчиво выражена внутренняя позиция по отношению к интерсоциальным ценностям. Толерантен в общении, терпим к различным культурным моделям. Высоко эрудирован в различных областях искусства, демонстрирует способность к эмоциональному переживанию и богатый ассоциативный

ряд в процессе восприятия произведений искусства. Осознанно рефлексивует и осуществляет анализ своих пробелов в знаниях, умениях, личностных качествах, самостоятельно планирует, контролирует и оценивает свою деятельность. Ярко выражен интерес к постоянному культурному, профессиональному и личностному развитию.

Все три уровня тесно связаны с друг другом и каждый последующий обуславливает предыдущий, включая и его состав. Исследование показывает, что развитие гуманитарной культуры студентов в процессе иноязычного образования в вузе происходит постепенно, от уровня к уровню.

Таким образом, гуманитарная культура представлена нами как целостная интегративная система взаимосвязанных компонентов, которые в свою очередь находятся в постоянном развитии, судить о котором мы можем на основе уровня, а переход от низкого к более высокому уровню показателей, характеризующих каждый из критериев, свидетельствует о положительной динамике развития гуманитарной культуры студента в процессе иноязычного образования в вузе.

Библиографический список

1. **Звенигородская, Г. П.** Педагогические условия развития рефлексивных способностей учащихся в образовательном процессе [Текст]: дис. канд. док. пед. наук / Г. П. Звенигородская. Хабаров. гос. ун-т. – Хабаровск, 1997. – 205 с.
2. **Ильина, Т. А.** Педагогика [Текст] / Т. А. Ильина. – М.: Просвещение, 1984. – 486 с.
3. **Конаржевский, Ю. А.** Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой [Текст] / Ю. А. Конаржевский. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
4. **Недосекина, А. Г.** Эстетическое и художественное освоение мира: учеб. пособие [Текст] / А. Г. Недосекина. – М.: «Прометей», 2005. – 350 с.
5. **Полонский, В. М.** Оценка качества научно-педагогических исследований [Текст] / В. М. Полонский. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.
6. **Скаткин, М. Н.** Методология и методика педагогических исследований [Текст] / М. Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 234 с.
7. **Сластенин, В. А.** Гуманитарная культура специалиста [Текст] / В. А. Сластенин // Магистр. – 1991. – № 1. – С. 16–25.
8. **Соловова, Е. Н.** Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография [Текст] / Е. Н. Соловова. – М.: ГЛЮССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
9. **Усова, А. В.** Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения [Текст] / А. В. Усов – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
10. **Pollard, A.** Reflective teaching in the primary school / A. Pollard; S. Tann. – NY.: Cassell, 1995. – 305 p.

РАЗДЕЛ IV
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 378.+378.180.6

Курьякова Татьяна Сергеевна

*Старший преподаватель кафедры математики и методики обучения математике (МуМOM) ГОУ ВПО «Иркутский Государственный педагогический университет»,
tat_ser_kur@mail.ru, Иркутск*

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРСОНИФИКАЦИИ ЛИЧНОСТИ
СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

Kuryakova Tatiana Sergeevna

*Senior teacher of mathematic and mathematic teaching method chair of State Educational Administration of High Professional Standard “Irkutsk State Pedagogical University”,
tat_ser_kur@mail.ru, Irkutsk*

**RESEARCH OF INDIVIDUAL STUDENT
(A TEACHER-TO-BE) PERSONIFICATION**

Каждого человека отличают индивидуальные, субъектные и индивидуальности особенности. Отличительным качеством личности является существование ее внутреннего Я. При этом не любым человеком в полной мере осознается собственная подлинная сущность, не у каждого есть стремление к сохранению собственного внутреннего Я (быть, оставаться самим собой), к преобладанию внутреннего над внешним. Такое положение обусловлено тем, что не у каждого сформированы подлинные самопредставления (понимание изначальной природы сущности; набора ценностей и т. д.), самопонимание (понимать, адекватно воспринимать причину происхождения тех или иных явлений и изменений самости), самопринятие (принимать подлинную сущность), стремление к самопреобразованию (стремление к себе – лучшему с сохранением самости).

Успешность развивающейся личности во многом зависит от ее способности к самореализации и самопроявлению, основы которой закладываются и в образовательном процессе учебного заведения под влиянием личности педагога, во взаимодействии с ним.

В условиях личностно ориентированного образования, построения субъект-субъектных отношений участников образовательного процесса педагог призван содействовать развитию личности обучающегося, его творческой самостоятельности, проявляя специфические профессионально значимые качества. С позиций личностно-ориентированного обучения значимым профессиональным качеством в современных условиях образования исследователи считают персонифицированность педагога. Согласно исследованиям А. Б. Орлова, под персонифицированностью личности мы понимаем спо-

способность осознать свою уникальность, самобытность, индивидуальность – собственную подлинную сущность, стремление к сохранению внутреннего Я (быть, оставаться самим собой), понимание самоценности, вера в себя [1; 2].

Персонифицированность личности – основа становления человека активным творцом собственного развития (самопознания и самообразования) [2]. Персонифицированную личность педагога отличает внимательное отношение к ближнему, базирующееся на знании и понимании его ценности, стремление помогать воспитаннику достигать внутренней гармонии, содействовать его развитию.

Изучая проблему профессиональной подготовки педагогов, мы пришли к мнению, что персонифицированность и ее развитие как профессионального качества у студентов педагогических учебных заведений не исследована. В связи с этим, нами была сформулирована проблема – несоответствие возросших требований к личности педагога (учителя) и обеспечением в образовательном процессе вуза становления и развития персонифицированности личности студента – будущего педагога.

Экспериментальной базой исследования явился факультет математики, физики и информатики ГОУ ВПО «Иркутский государственный педагогический университет».

Исходя из понимания глубинной сущности и психологических основ процесса персонификации [1; 2], мы выделяем признаки персонифицированности личности:

1. наличие подлинных самопредставлений личности о природе собственной сущности, наборе ценностей, личностно значимых характеристик; представлений о средствах и возможностях осуществления самоанализа; знаний о себе, мере совпадения образов Я – реального и Я – идеального; стремления к поиску себя, его мотивов; адекватной самооценки;

2. самопонимание (понимать, адекватно воспринимать – как и почему происходят те или иные явления и изменения внутриличностного развития, осознавать причины собственных поступков, действий, реакций);

3. самопринятие (принимать подлинную сущность; оценивать наличие (отсутствия) внутреннего конфликта, отношение к собственным недостаткам и достоинствам);

4. стремление к самопреобразованию (стремление к себе – лучшему с сохранением самости): оценка уровня представлений о возможностях самопреобразования, степени готовности к самосозиданию в направлении «быть собой», умения осуществлять самосозидание, управление своим становлением в целом.

Выраженность каждого из признаков персонифицированности личности (самопредставление, самопознание, самопонимание, самопринятие, самопреобразование) стала основанием характеристики трех условно выделенных нами ее уровней: низкого, среднего и высокого.

Предпосылками успешной персонификации личности будущего учителя являются:

- особенности студенческого возраста, который характеризуется интенсивностью формирования личностных особенностей обучающихся (в то же время особенностями возраста и наличие прошлого индивидуального опыта обусловлены и трудности персонификации личности);

- особенности учебных дисциплин и предметной деятельности (частое оперирование большим объемом знаний, их глубокое осмысление, умение выделять главную мысль, логически выстраивать процесс рассуждений и др.);

- особенности будущей профессии при условии ее сознательного выбора студентом.

Анализ психолого-педагогических исследований дает основание утверждать, что в вузе существуют возможности для личностного обогащения обучающегося, для персонификации его личности. Изучение особенностей персонификации студента в педагогическом взаимодействии с преподавателем в образовательном процессе вуза с использованием комплекса основных и вспомогательных методов исследования свидетельствует, что уровень персонифицированности 225 студентов факультета математики, физики и информатики ГОУ ВПО «Иркутский государственный педагогический университет», обучавшихся по специальностям «032100 – математика» и «030100 – информатика» оказывается разным. Так, у 194 испытуемых – низкий (86%), у 27 человек (12%) – средний и лишь у 4 студентов (2%) – высокий. Наличие в единичных случаях высокого уровня персонифицированности подтверждает возможность ее положительной динамики в ходе специально организованного формирующего эксперимента.

Студенты с различным уровнем персонификации:

- имеют различные наборы терминальных и инструментальных ценностей;

- в различной мере обладают стремлением разбираться в людях, сочувствовать, сопереживать, помогать, быть понятыми и принятыми окружающими людьми, значимыми в коллективе, к личностному росту и развитию (что чем выше уровень персонификации, тем конгруэнтнее поведение студента);

- в различной мере соотносят настоящую действительность с будущей деятельностью учителя (чем ниже уровень персонификации, тем ниже профессиональная направленность и мотивация);

Исследование конкретных причин, обуславливающих низкий уровень персонифицированности студентов, показало, что в их числе:

- низкий уровень мотивации на будущую профессиональную деятельность;

- отсутствие представлений о возможностях развития и саморазвития, оставаясь при этом самим собой, сохраняя и развивая свой внутренний мир, собственную самость, свою сущность в процессе подготовки к будущей профессиональной деятельности;

– в реально осуществляемом процессе педагогического взаимодействия отсутствуют педагогические условия, реализация которых содействовала бы персонификации личности студента.

Исходя из того, что движущей силой персонификации, как целостного и интегративного процесса развития личности [2], является разрешение противоречия между возможностями персонификации личности и условиями, в которых она осуществляется. Достижение этой цели определило методику формирующего эксперимента.

Он включал три этапа, на каждом из которых решали конкретные задачи:

– *на первом этапе* содействие персонификации осуществлялось посредством обеспечения понимания студентами общих основ сущности развития и воспитания, саморазвития и самовоспитания и т. д.;

– *на втором этапе* по завершению изучения основных теоретических психолого-педагогических основ базовых курсов педагогики и психологии, ввели специальный курс «Педагогические условия персонификации личности обучаемого». К содержанию этого курса экспериментатор обращался в процессе освоения студентами дисциплин предметного блока (элементарная математика, методика обучения математике);

– *на третьем этапе* обеспечивали перенос теоретических знаний студента в собственную учебно-профессиональную (практическую) деятельность во время прохождения педагогической практики в школах и инновационных учебных заведениях.

В ходе реализации педагогических условий персонификации личности студента на каждом из этапов формирующего эксперимента выявляли динамику их персонифицированности.

Так, по окончании первого этапа был проведен контрольный срез с целью – выявить особенности изменения персонифицированности личности студента. В проявлениях персонифицированности произошла динамика, о чем свидетельствуют следующие факты.

Порядка 44% от общего числа испытуемых выказывали стремление к самодиагностике, понимание необходимости ее осуществления, что свидетельствовало о проявлении таких критериев персонифицированности личности как самопредставление и стремление к самопознанию.

Испытуемые выказывали интерес к выявлению собственной самооценки (97%), делали попытки уточнять самохарактеристики (75%). Однако лишь два студента экспериментальной группы (6%) предприняли попытку не просто констатировать собственные характеристики, но и попытаться установить их причинно-следственные связи, что свидетельствовало о среднем уровне выраженности критериев самопредставления и самопознания. Одинадцать (34%) студентами были предприняты попытки описания собственных чувств; 26 человек (81%) признали зависимость совершаемых ими поступков от симпатии и интереса со стороны окружающих.

У четырех студентов группы (13%) проявились положительные изменения самопринятия, у девяти (28%) – стремления к самопреобразованиям. Испытуемые не просто пересматривали свои достоинства и недостатки, но и делали попытку их осознать. Они отмечали, что порой имеет место подмена понятий «самопреобразование» и «стремление ко внешней успешности».

Большинство испытуемых пришли к убеждению, что:

- осуществляя самооценку личности, необходимо опираться на систему собственных самопредставлений о природе своей сущности, реагировать на стереотипные оценочные суждения извне адекватно самопредставлениям;
- воспринимая происходящее (окружающих людей, их поступки, внешность и пр.), следует задумываться о причинах тех или иных явлений, избегать собственных негативных реакций на их действия, необоснованных оценок, особенно если они касаются индивидуальных качеств человека.

Созданные педагогические условия обеспечили переход безличностной теоретической информации в личностно значимую непосредственно на занятиях общепрофессиональной и предметной подготовки, вследствие осуществления рефлексии.

Качественные изменения в персонифицированности личности испытуемых после второго этапа выражались в том, что:

- студенты демонстрировали стремление разбираться в людях (в частности, в будущих учениках), сочувствовать, сопереживать, помогать, быть понятыми и принятыми, значимыми в коллективе, прилагать усилия для достижения желаемого результата деятельности, к личностному росту и развитию;
- для испытуемых стали характерными осведомленность о процессе персонификации собственной личности и умение ее диагностировать;
- самопредставления испытуемых стали базироваться на самоисследованиях, осуществляемых с помощью научно обоснованных методов диагностики, студенты стали демонстрировать более высокий уровень интереса к осуществлению процесса самопознания, сознательно осознавать возможности собственной личности для самопреобразования в направлении к себе – лучшему;
- студентам стало присуще не только наличие желания в достижении внутренней гармонии, но и понимание возможностей ее достижения.

Вместе с тем для испытуемых стало характерным стремление к саморазвитию; они стали утверждаться в мыслях относительно того, что сами могут содействовать развитию будущих учеников. Обладая подобной уверенностью, а также определенными знаниями и умениями, накопленными в процессе освоения содержания курса, студенты готовы к реализации данного стремления во время собственной педагогической деятельности.

Продумывая собственную деятельность на период прохождения практики, студенты ориентировались не только на выполнение программы, но, прежде всего, на подход к каждому школьнику как к персонифицирую-

щейся личности, стремясь не нарушить протекание сущностных глубинных процессов.

В процессе педагогической практики студенты получали возможность, проецируя знания об особенностях формирования собственной самости, содействовать персонификации личности воспитанника. Выстраивая и реализуя собственную траекторию воспитательной деятельности, студенты использовали знания о сущности воспитания и о содержании работы классного руководителя. При этом они концентрировали свое внимание на личности ученика, выказывая стремление к пониманию, признанию и принятию обучающегося как субъекта свободного и ответственного самосозидания, центра собственного становления.

Наблюдения за студентами по ходу практики, анализ отчетной документации свидетельствуют, что студенты не ограничились входной диагностикой определения уровня персонифицированности учащихся. Они отслеживали проявление ее признаков у школьников в процессе взаимодействия на протяжении всего периода его осуществления (проводили тестирование, беседы и пр.).

Студенты избегали жестких воздействий, установок, требований к ученикам; они советовались со школьниками, планируя воспитательные мероприятия, прислушивались к их мнению относительно их содержания, времени и форм проведения. Выполняя свои индивидуальные планы на время прохождения педагогической практики, студенты в разных формах организации образовательного процесса касались проблем персонификации: проводили беседы и диспуты о сущности саморазвития, самосовершенствования, самопредставлений, самопознания, самопонимания, самопринятия, стремления к самопреобразованиям личности. Как отмечали сами студенты, познание школьниками данной информации придало особый смысл процессу взаимодействия, его сознательному восприятию и принятию большинством школьников, которые становились не только внимательнее друг к другу, но и стали проявлять живой интерес к познанию взрослых, товарищей и самих себя.

При осуществлении взаимодействия студентов и учащихся, было очевидно, что студенты, проходившие педагогическую практику:

- отдавали приоритет такой организации учебно-воспитательного процесса, при которой стимулируется самовоспитание и самообразование школьника;
- переносили акцент с преподавания на учение, на его осмысление;
- делали ставку на самостоятельную творческую деятельность учащихся;
- активизировали, стимулировали выход субъекта в рефлексивную позицию;
- использовали не только познавательную, но и нравственно-волевою мотивацию деятельности учащихся;

– старались завершать каждый этап взаимодействия процессом рефлексии, самооценки, анализировать свои проявления, отнестись к себе критически.

Все использованные студентами методы педагогической деятельности были нацелены на удовлетворение потребностей школьников в самопознании и самореализации, на персонификацию личности в ходе осуществления взаимодействия с учителем.

Анализ результатов практики студентов, принимавших участие в формирующем эксперименте, свидетельствует, что, используя теоретические знания о сущности персонификации, об условиях ее обеспечения в ходе педагогического взаимодействия в системах «учитель–ученики», «учитель–ученик» и др., они смогли заложить основы для обеспечения персонификации личностей обучаемых. Это дает основание считать, что целенаправленное систематическое взаимодействие педагогов и учащихся должно быть ориентировано на содействие свободе выражения взглядов, взаимоуважению, проявлению здорового честолюбия, творческого горения, стремления к саморазвитию и самосовершенствованию, на оказание поддержки и адекватной помощи.

Проведение формирующего эксперимента и создание комплекса педагогических условий персонификации личности студента – будущего учителя в процессе педагогического взаимодействия в вузе детерминировало количественные и качественные изменения проявившиеся в положительной динамике уровня персонифицированности студентов экспериментальной группы.

Использование математических и статистических методов, свидетельствует о достоверности полученных результатов и тем самым подтверждает эффективность комплекса педагогических условий персонификации личности студента – будущего учителя математики. Так, коэффициент персонифицированности студентов экспериментальной группы за период проведения эксперимента изменился на 16,63% (по сравнению с 6,07% в контрольной группе), произошла явная динамика общей выраженности параметров персонифицированности личностей студентов экспериментальной группы – изменилась система представлений студентов о себе и о возможностях самосовершенствования, стало проявляться стремление к пisku себя, способность к рефлексии и пр.

Анализ результатов формирующего этапа показал, что персонификация становится мощным фактором не только личностного, но и профессионального роста будущего учителя. Так, персонифицированность личности студента, проявляющаяся в педагогическом взаимодействии, содействует персонификации личности ученика, посредством моделирования ситуаций межличностного общения и проецирования их на будущую педагогическую деятельность в ходе педагогического взаимодействия происходит формирование ценностного отношения к будущему воспитаннику и педагогической профессии.

Библиографический список

1. **Орлов, А. Б.** Личность и сущность: внешнее и внутреннее я человека [Текст] / А. Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 5–19.
2. **Орлов, А. Б.** Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики [Текст] / А. Б. Орлов. – М.: Академия, 2002. – 300 с.

УДК 371,0

Левичев Олег Федорович

Кандидат педагогических наук, доцент ИРООО, levlaw@bk.ru, Омск

**ЭТИЧЕСКОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ
И ЗАКОНЫ ПРИРОДЫ**

Levichev Oleg Fedorovich

Candidate of pedagogy, senior lecturer at the Omsk Regional Institute for Development of Education, levlaw@bk.ru, Omsk

**ETHICAL FORMATION
OF THE PERSON AND NATURE LAWS**

«Все изменяется и остается неизменным».

Гегель

Тезис Римского Клуба: «Думать глобально, а действовать локально», может превратиться в свою противоположность: «Думать локально, а действовать глобально».

Глобально мыслить и локально действовать – это прежде всего культура этического мышления, которая и определяет возможности разумного принятия конкретных решений.

Локально мыслить и глобально действовать – это прежде всего развитие эгоистического мышления, неспособного оценить последствия принятых решений в осуществляемом выборе.

Глобально мыслить и локально действовать с позиции этического образования – это выстраивание процесса образования на законах природы, определение методов и средств развития нравственной личности в логике данных законов.

Логика данного процесса обеспечит устойчивое и эффективное становление личности в согласовании с динамикой и естественными законами природы, не зависящими от субъективных точек зрения «великих» педагогов современности. В этом и только в этом случае развитие педагогики не будет зависеть от произвола субъективных оценок. Но тогда возникают естественные вопросы:

Что представляют универсальные законы природы? Как согласовать нравственный выбор человека с универсальными законами природы в процессе его этического становления?

Назовем восемь положений, которые на наш взгляд раскрывают принципиальные особенности методологии становления этической личности:

1. Думай глобально, а действуй локально.
2. Думай системно.
3. Думай на перспективу.
4. Думай в целом.
5. Думай естественно.
6. Думай с позиций общества.
7. Думай общечеловеческими ценностями.
8. Думай изменениями.

Добавим теперь к каждому положению по несколько слов, которые будут раскрывать особенности нашей методологии: методологии естественного становления этической личности.

1. *Думай глобально, а действуй локально с целью сохранения развития системы природа–общество–человек.*

2. *Думай системно и для этого, прежде всего:*

- выдели систему из ее окружения, то есть выдели пространственно-временную границу, отделяющую систему от среды;
- выдели в системе «сохраняющееся» и «изменяющееся» или, другими словами, «общее» и «частное», или «инвариантное» и «частные системы координат»;
- установи между ними связи в пространстве и времени как группу преобразований с инвариантом;
- определи правила устойчивого движения системы, то есть законы ее сохранения и изменения во времени и пространстве;
- определи правила сличения решений с законами движения системы;
- рассмотри все возможные траектории движения системы;
- выбери из всех возможных решений те, которые согласуются с законами устойчивого движения системы;
- выбери из оставшихся решений те, которые сохраняют развитие системы в целом.

3. *Думай на перспективу:*

- опираясь на законы движения и развития системы;
- выделяя ближайшую и отдаленную перспективу;
- оценивая ближайшие и отдаленные последствия возможных решений с позиции их влияния на сохранение развития системы в целом.

4. *Думай в целом и для этого:*

- выдели систему из среды;
- определи сущность системы;
- рассмотри все возможные входящие в систему и выходящие из системы потоки;

– установи связь этих потоков с сущностью системы и законами ее движения;

– определи траекторию движения, обеспечивающую сохранение развития сущности системы.

5. *Думай естественно и для этого:*

– научись выражать свои мысли на языке природы и ее фундаментальных законов.

6. *Думай с позиций общества в целом* независимо от форм его политического устройства и форм собственности, а с позиций его устойчивого развития не только в текущее время, но и в будущем.

7. *Думай общечеловеческими ценностями*, опирающимися на РАЗУМ – способность сохранять развитие системы в целом.

8. *Думай изменениями*, согласованными с устойчивым развитием в системе природа–общество–человек.

Система природа–общество–человек рассматривается как ЦЕЛОСТНАЯ, динамическая, волновая, открытая, устойчиво неравновесная система, с выделением не только внутренних связей, но и внешних – с космической средой. В качестве инварианта глобальной системы, природа–общество–человек, использован закон сохранения.

Этот закон «пронизывает насквозь» всю систему и обладает свойством изоморфизма на всех ее микро-, макроуровнях.

Каждая предметная область образует свою частную систему координат (как бы свое поле): физическую, химическую, биологическую, экологическую, экономическую, правовую, политическую и педагогическую.

Вся совокупность проекций (различных форм записи) одного и того же инварианта во всех частных системах координат образует понятие ГРУППЫ, а правила перехода от записи в одной системе координат к записи в другой системе координат – ПРЕОБРАЗОВАНИЕМ с инвариантом мощность или ТЕНЗОР. Он проявляется:

– в философии – через категории ВРЕМЯ–ПРОСТРАНСТВО, ПОКОЙ–ДВИЖЕНИЕ, различные формы логических суждений;

– в математике – через понятия ГРУППА, ИНВАРИАНТ, группа преобразований с инвариантом;

– в физике – через законы сохранения и изменения;

– в химии – через фотохимические преобразования;

– в биологии – через обмен веществ и процесс эволюции живых систем;

– в экологии – через взаимодействие общества с природной средой и понятия: ПРОДУКТИВНОСТЬ или ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОСТЬ РЕСУРСОВ, их запасы и потери;

– в экономике – через все ключевые понятия политэкономии, включая: СТОИМОСТЬ, ТРУД, ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОСТЬ ТРУДА, ПРИБЫЛЬ и многие другие;

- в финансах – через понятия ДЕНЬГИ, АКТИВЫ и их обеспечение, ГАРАНТИИ ВОЗВРАТА ИНВЕСТИЦИЙ, РИСКИ НЕВОЗВРАТА;
- в праве – через понятия ЗАКОНЫ ПРАВА и ЗАКОНЫ ПРИРОДЫ, через понятие ОТВЕТСТВЕННОСТЬ;
- в политике – через понятия ВЛАСТЬ, УПРАВЛЕНИЕ, ПОЛИТИЧЕСКОЕ РЕШЕНИЕ, ИНТЕРЕСЫ, ВОЗМОЖНОСТИ, ЦЕЛИ; через анализ критических ситуаций и войн в истории; через определение связей с политическим курсом стран и многие другие;
- в проектологии – через логику проектирования изменений в системе природа–общество–человек [8].

Какой же ТЕНЗОР будет присутствовать в педагогике как науке?

1. Что в этическом становлении «известном» и «объясняемом» является одинаковым – СОХРАНЯЕТСЯ?

2. Что в этическом становлении «известном» и «объясняемом» является различным – ИЗМЕНЯЕТСЯ?

На смену тезису «все изменяется» приходит тезис – «все неизменно». Синтезис состоит в объединении этих утверждений: «ВСЕ ИЗМЕНЯЕТСЯ И ОСТАЕТСЯ НЕИЗМЕННЫМ». Чтобы этот синтезис не очень резал слух педагога, покажем, что он содержит математическое определение ДВИЖЕНИЯ: «Изменяются координаты, а перемещающийся объект остается тем же самым» [8].

Что же сохраняется и изменяется во времени и пространстве этического становления личности? Любой педагог скажет: «Иванов Иван Иванович, учится и воспитывается 11 лет в школе. Переходя из класса в класс, Иванов И. И. приобретает знания, умения, навыки. Осмысливает, применяет их в жизни, формирует свой характер, мировоззрение, миропонимание. Иванов И. И., все время изменяется, становясь личностью, в процессе реализации этических, академических знаний. Именно реализация синтеза этих знаний и отстаивание своих жизненных принципов основанных на общечеловеческих идеалах и ценностях приводят к изменению личности. Изменилось все – физическое тело, характер, психологическая структура его личности. Он вырос, повзрослел, но по документам Иванов И. И. все тот же, а не другой».

Да мы согласны с педагогом, что Иванов И. И. изменился, а что же осталось неизменным? Не уже ли только Ф. И. О.? На наш взгляд, в становлении личности изменяется: интеллектуальное, эмоциональное, физическое, но не духовное. Оно было и есть, следовательно, может только проявиться в благоприятных ситуациях. В процессе своего проявления оно сохраняется и остается неизменным до следующей фазы проявления.

Вернемся к вопросу: Какой же ТЕНЗОР будет присутствовать в педагогике как науке? Мы с уверенностью можем сказать, что это – ДУХОВНОСТЬ. Именно ПРОЯВЛЕНИЕ ДУХОВНОСТИ в РЕБЕНКЕ – есть задача педагогики. Но духовность в нашем понимании это не общепринятая религиозность, а развитие в человеке 3 логик: 1) логики исследования; 2) логики

конструирования; 3) логики организации на основе пространственно-временной перспективы развития его личности.

По мнению О. Л. Кузнецова и П. Г. Кузнецова существуют две пространственно-временные перспективы, определяющие выбор всех развитий:

1) Земля – замкнутая система и жизнь возможна только на ее территории. Если сделан такой выбор, то как следствие – предел развития и, следовательно, неизбежны идеи геноцида населения (например, известная идея – один «золотой» миллиард людей будет «достойн» для проживания на Земле);

2) Земля – открытая система и все живое на Земле есть космическое явление. Если сделан такой выбор, то как следствие – сохранение развития не только на Земле, но и в Космосе [8].

Вообще говоря, этим видам логики соответствуют два направления развития (системы: природа–общество–человек) от Природы к Идее и, наоборот, от Идеи к Природе. Их синтез приводит человека к мысли, что в этическом становлении личности, процесс «исследования» и процесс «конструирования» есть лишь разные названия единого, целостного процесса проектирования или организации становления нравственной личности.

Цель проектирования в становлении этической личности – это внести определенные изменения в окружающий ее духовный мир при использовании трех логик в реализации законов природы.

Конечно, для каждого конкретного человека механизм материализации закона природы имеет свои специфические формы. Мы считаем, что технологии становление этической личности, должны основываться на конкретных законах природы. Если этого не будет, то с одинаковым успехом в этической ситуации можно доказать справедливость прямо противоположных точек зрения. И прав будет тот, у кого больше прав».

Например, если лицо, которое принимало те или иные решения, НЕ ЗНАЛО самого закона природы, то его поведение было выражением «субъективизма» лишь потому, что оно «не ведало, что творит».

Субъективизм рано или поздно входит в противоречие с объективным законом и порождает проблемы, кризисы, конфликты между людьми. Поэтому, уйти от субъективизма можно лишь одним путем – это понять механизм законов природы и реализовывать их в своей жизни.

Для этого, на наш взгляд, необходимо в этическое образование ввести ПРИНЦИП – ЗАКОННОСТИ. Рассмотрим его суть: термин «ПРИНЦИП – ЗАКОННОСТИ» несет идею, что использование законов в процессе становления этической личности должно быть принципом самого развития.

В литературе под принципом понимают (лат. *principium* – основа, первоначало) первоначало, руководящую идею, основное правило поведения. Принцип, обуславливает необходимость, закон становления явлений. В критической философии понятие принципа означает первое положение, исходную точку и основания (принципы обоснования и объяснения). В этике принцип рассматривается как внутреннее убеждение, максима (принцип действия,

мышления) задает общую установку по отношению к действительности, нормам поведения и деятельности.

Учитывая, вышеизложенное, можно сделать вывод, что использование «ПРИНЦИПА – ЗАКОННОСТИ» в этическом становлении личности, способствует осознанию человеком *вселенной как системы законов. Не системы функционирующей по законам, а системы законов, которые реализуются в условиях создаваемых самим человеком.*

Уместно вспомнить, евклидовую геометрию, которая, по мнению Гельмгольца, не что иное, как законы движения твердых тел. Так и вселенная не что иное, как законы существования человека: его поступков, мыслей и чувств. В реализации законов природы, необходимо говорить и о СЕРПЕНТИНЕ ЗАКОНА (сопряженности законов и о доминирующем законе, который реализуется в точке сопряжения законов природы или как говорят в точке бифуркации).

Раскроем суть понятия – закон. Закон – философская категория, отображающая существенную, необходимую, устойчивую, повторяющуюся (регулярную) связь (вообще говоря, – отношение) между объектами, строением объектов, между явлениями разного рода, их формами, свойствами, процессами, состояниями и функциями. В законе выражена инвариантность (постоянство) их существенных характеристик, а также их определенный изоморфизм во времени и пространстве. Закон выражает только что обрисованные связи (отношения) как между целостностями (объектами) разного рода, так и между их внутренними уровнями строения, элементами, свойствами, между действительным, возможным и невозможным, необходимым и случайным и др.

Выполнение (абсолютное и относительное) любого закона как *процесса и как инварианта* всегда ограничено природой объектов отношений, причинами и условиями (средой), в которых находятся объекты, о которых идет речь, свойствами и состоянием описываемых объектов, а также условиями существования несуществования их свойств, уровней строения, состояний и отношений. В природе беспричинных законов не бывает [7; 8].

На языке обыденного сознания закон – это постоянный, правильный, упорядоченный, неизменный, нерушимый, безусловный и регулярный, может быть, даже и всеобщий, а не частный ход вещей, событий, некое правило. Т. е., закон – это тот метод, та манера, те правила, которыми наше сознание воспринимает ряд явлений; весь он содержится в сознании. В действительности, наше сознание резонирует с законами пространства и времени, иначе оно не детерминировало ни одного закона из пространства во времени.

Мозг человека, являясь системой управления организма, использует детерминированные законы сознанием для развития и новообразований личности субъекта. На основе этого законом называем последовательное или одновременное повторение известных явлений, сопровождаемое убеждением в регулярности их повторения, позволяющим нашему сознанию обнять

общий метод всей серии явлений, а мозгу направить организм в том направлении, которое свойственно его природе или естественному развитию.

Основываясь на идеи детерминизма, мы считаем, что «ПРИНЦИП – ЗАКОННОСТИ» в становлении этической личности делает акцент на «сквозных законах». В свое время, подчеркивая историчность обнаружения единства законов разных предметных областей в рамках физики, И. В. Кузнецов, О. Л. Кузнецов, П. Г. Кузнецов [7; 8] сделали акцент также на обнаружении именно их единства. Он писал: «Имеется ряд «сквозных законов», общих не только с «соседними», непосредственно сменяющими друг друга теориями, но и всеми вообще физическими теориями. Такими являются, например, закон сохранения. Закон сохранения можно отнести и к сохранению информации, которую получает субъект и использует в своей жизнедеятельности.

Под информацией в науке понимается не любые сообщения, передаваемые в субъект–субъектных или объект–субъектных отношениях в процессе обучения, а лишь те, которые уменьшают неопределенность у получателя информации. Чем больше уменьшается эта неопределенность в сознании субъекта, тем больше снижается минимум информации, который необходимо получить, чтобы ликвидировать неопределенность прогнозируемой деятельности по решению проблемных ситуаций на уроке.

Следовательно, закон сохранения информации для этического образования личности можно выразить так, информация трансформируется в убеждения личности, только в том случае, если процесс ее преобразования снижает уровень неопределенности понимания формируемых личностных качеств в жизнедеятельности субъекта.

В теории связи, информация выступает в виде различных сообщений: например, букв или цифр, как в телеграфии, или непрерывной функции времени, как при телефонии или радиовещании, но в любом из указанных примеров в конечном итоге задача состоит в передаче смыслового содержания человеческой речи. На это удивительное свойство этого вида информации – представлять одно и то же смысловое содержание в самом различном физическом виде – обратил особое внимание исследователей У. Эшби. Это свойство вторичной информации называется кодированием. Для того чтобы общаться с другими людьми, человеку приходится постоянно заниматься кодированием, перекодированием и декодированием.

Обратим внимание на мышление в процессе становления этической личности. Человек, используя знаки в определенной последовательности и озвучивая их, кодирует информацию в образы. Эту кодированную информацию человек должен сохранить и реализовать согласно закону природы. Зададим вопрос: Кодирование передаваемой информации (в звуковых колебаниях и образах) в виде определенной последовательности влияет на ее сохранение и реализацию?

Отвечая на данный вопрос, обратимся к К. Шеннону. К. Шеннон, заметил, что при передаче словесных сообщений частота использования различных

букв алфавита не одинакова: некоторые буквы используются очень часто, другие – редко. Существует и определенная корреляция в буквенных последовательностях, когда за появлением одной из букв с большой вероятностью следует конкретная другая.

Значит человек, может кодировать информацию, таким образом, что она будет снижать неопределенность в процессе проектирования им реализуемых поступков. Поэтому, мы можем предположить, что мыслить ясно и доступно это значит кодировать информацию по определенным правилам соответствующим закону сохранения информации.

Представим механизм закона сохранения информации для этического становления личности. На основе имеющихся знаний ученик усваивает информацию, преобразует ее и использует, происходит преемственность информации. Преемственность под, которой понимают меру причинной зависимости (неслучайности) последующих состояний субъекта развития от предыдущих, связывает те и другие в единый целостный процесс развития и придает ему свойство определенной упорядоченности, направленности и устойчивости (по терминологии К. Х. Уоддингтона) [2; 3; 8; 13; 14].

Сохранение информации в сознании субъекта возможно, когда в его сознании существует мера причинной независимости неопределенности последующих состояний субъекта развития по отношению к предыдущим. Эта мера (или новизна) обуславливает: 1) саму возможность последовательной смены предыдущих состояний последующими; 2) отсутствие строго детерминизма.

Следовательно, закон сохранения информации в сознании предполагает, необходимость понимания механизмов преемственности и новизны. Это логически альтернативные, но при этом строго дополнительные понятия. Каждая из них неявно (имплицитно) предполагает противоположное.

Преемственность предполагает обновление информации в сознании ученика. В противном случае субъект развития останется неизменным. В процессе обучения, чем сильнее преемственность, тем слабее происходят новообразования ученика, а значит хуже идет процесс обучения.

Новизна предполагает преемственность. Чем больше новизна, тем менее однозначна и жестка связь каждого предыдущего состояния с последующим, тем более прерывистым (дискретным, нелинейным) может быть процесс обучения. Но одновременно рост новизны понижает преемственность и увеличивает риск ее прерывания, следовательно, риск прерывания динамики процесса становления и становление этической личности будет не равномерным, прерывистым, а в последствии – не эффективным.

Не эффективность процесса этического становления, с позиции закона сохранения информации, говорит о том, что инерционность и наличие собственного внутреннего кодирования являются причинами не эффективности этического становления ученика.

Выводы:

Эффективность технологии этического становления личности предполагает использование, механизма закона сохранения информации, который состоит из: новизны, преемственности и инертности. Суть данного закона: все изменяется и остается неизменным.

Дано определение закону сохранения информации для этического образования: информация трансформируется в убеждения личности, только в том случаи, если процесс ее преобразования снижает уровень неопределенности понимания личностью формируемых ею нравственных качеств.

Использование «ПРИНЦИПА – ЗАКОННОСТИ» способствует осознанию человеком *вселенной как системы законов. Не системы функционирующей по законам, а системы законов, которые реализуются в условиях создаваемых самим человеком. Уместно вспомнить, евклидовую геометрию, которая, по мнению Гельмгольца, не что иное, как законы движения твердых тел. Так и вселенная не что иное, как законы существования человека: его поступков, мыслей и чувств.*

Продуктивность этического становления личности должна основываться на восьми положениях:

1. Думай глобально, а действуй локально.
2. Думай системно.
3. Думай на перспективу.
4. Думай в целом.
5. Думай естественно.
6. Думай с позиций общества.
7. Думай общечеловеческими ценностями.
8. Думай изменениями.

Библиографический список

1. **Анохин, П. К.** Философские аспекты теории функциональной системы [Текст] / П. К. Анохин. Избр. труды. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
2. **Вигнер, Э. П.** Инвариантность и законы сохранения. Этюды о симметрии [Текст] / Э. П. Вигнер. М.: Едиториал УРСС, 2002. – 320 с.
3. **Гулидов, А. И.** Диалектика необходимого – случайного в свете концепции динамического хаоса [Текст] / А. И. Гулидов, Ю. И. Наберухин // Философия науки. – 2001. – № 1 (9). – С. 33–46.
4. **Иваницкий, А. М.** Сознание и мозг в мире науки», ноябрь. – 2005. – № 11.
5. **Иордан, П.** Причинность и статистика в современной физике [Текст] / П. Иордан // УФН. – 1927. – Т. 7, вып. 5. – С. 318. См.:
6. **Капра, Ф.** Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем [Текст] / Ф. Капра. Киев; М.: София, 2003. – 336 с.
7. **Кузнецов, И. В.** Взаимосвязь физических теорий [Текст] / И. В. Кузнецов // Избранные труды по методологии физики. – М., 1975. – С. 197.
8. **Кузнецов, О. Л.** Система «Природа-Общество-Человек»: устойчивое развитие [Текст] / О. Л. Кузнецов, П. Г. Кузнецов, Б. Е. Большаков – М., 1998.

9. **Новосельцев, В. Н.** Организм в мире техники. Кибернетический аспект. [Текст] / В. Н. Новосельцев – М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1989. – 240 с.
10. **Пенроуз, Р.** Тени разума. В поисках науки о сознании. Часть 1. Понимание разума и новая физика. [Текст] / Р. Пенроуз – М., Ижевск: Институт компьютерных технологий, 2003. – 368 с.
11. **Пригожин, И.** Время, хаос, квант. [Текст] / И. Пригожин, И. Стенгерс – М.: Прогресс, 1999. – С. 80, 81.
12. **Разумовский, О. С.** Современный детерминизм и экстремальные принципы в физике [Текст] / О. С. Разумовский – М., 1975
13. **Раутиан, А. С.** Эволюция биосферы и биоразнообразия [Текст] / А. С. Раутиан – М.: КМК, 2006. – С. 20–38.
14. **Эшби У. Р.** Конструкция мозга [Текст] / У. Р. Эшби – М.: Иност. лит-ра, 1962. – 398 с.

РАЗДЕЛ V
**ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 32

Васильева Надежда Николаевна

*Старший научный сотрудник ФГНУ «Институт национальных школ РС(Я)»,
vasna73@mail.ru, Якутск*

**КОММУНИКАТИВНОЕ КАЧЕСТВО
ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ 5–9-Х КЛАССОВ
НА РОДНОМ (ЯКУТСКОМ) ЯЗЫКЕ**

Vasileva Nadezhda Nikolaevna

*A senior researcher, Federal State Scientific Institution “Institute for National Schools of
Republic of Sakha (Yakutia)”, vasna73@mail.ru, Yakutsk*

**COMMUNICATIVE QUALITY OF WRITTEN SPEECH
IN THE YAKUT LANGUAGE (MOTHER TONGUE)
AMONG PUPILS FROM 5 UNTIL 9 GRADES**

В настоящее время социальный запрос общества диктует необходимость формирования коммуникативной компетенции учащихся как одну из важных сторон человеческой жизни и как решающее условие становления каждого человека как личности.

В формировании коммуникативной компетенции личности немаловажную роль играет культура письменной речи (высокая степень владения грамматическими и стилистическими нормами), т. е. коммуникативное качество речи: 1) правильность речи; 2) коммуникативная целесообразность (богатство, точность, логичность, ясность, доступность и уместность) речи.

Правильность и нормативность речи считаются главным коммуникативным качеством речи, т. к. она лежит в основе других качеств, является их необходимым условием. Поэтому правильность речи определяют как соблюдение пишущим норм литературного языка (орфоэпических, лексических, орфографических, пунктуационных, грамматических, стилистических).

Коммуникативная целесообразность письменной речи оценивается в зависимости от того, насколько она соответствует речевой ситуации. Умение последовательно, непротиворечиво и аргументированно оформлять выражаемое содержание говорит о логичности речи. Если пишущий умеет отбирать слова, языковые средства и конструкции в том или ином функциональном стиле, чтобы доступно раскрыть содержание и смысл высказывания, можно говорить о точности, уместности и богатстве речи. По тому, как автор письма усиливает впечатление от написанного, вызывает и поддерживает внимание

и интерес у читателя, как воздействует на его разум, чувства и воображение можно оценивать выразительность его речи. К выразительным средствам языка обычно относят тропы и стилистические фигуры, называя их изобразительно-выразительными средствами.

Формирование культуры письменной речи учащихся, развитие коммуникативных качеств речи на родном языке являются одними из важных задач школьного языкового образования. Письменная речь не есть простой перевод устной речи в письменные знаки, и овладение письменной речью не есть просто усвоение техники письма. Письменная речь есть совершенно особая речевая функция, отличающаяся от устной речи не менее, чем внутренняя речь от внешней по своему строению и способу функционирования [1]. Она наиболее сложная форма речевой деятельности. Мысли в ней должны излагаться развернуто, а фразы формулироваться наиболее точно во избежание всяких недоразумений, которые не могут быть сразу же устранены, как в устной речи [2].

Между тем, следует отметить, что на современном этапе существует противоречие, требующего своего разрешения, а именно, понимание педагогами важности развития способностей учащихся использовать язык как средство самообразования, самореализации, самовыражения и недостаточное формирование коммуникативных качеств речи учащихся, а также потребности в совершенствовании собственной речи.

Исходя из названного противоречия, вытекает необходимость оценки состояния сформированности коммуникативных качеств письменной речи на родном языке учащихся 5–9-х классов якутской школы. В связи с этим, в 2005 г. Институтом национальных школ РС(Я) был проведен мониторинг в 14 школах г. Якутска.

Инструментарием исследования не случайно было выбрано сочинение, которое как одно из самостоятельных письменных работ обладает богатыми диагностическими возможностями. Учащиеся строят свой текст, излагают собственные мысли, переживания, суждения, намерения, где реализуют функциональные возможности языка, закономерности его синтаксиса, лексики, стилистики.

В исследовании всего приняли участие 1894 учащихся 5–9-х классов городских школ. Из них 1029 (54,3%) учащихся учатся в классах с родным (нерусским) языком обучения, а 865 (45,7%) учащихся являются учениками так называемых якутских классов с русским языком обучения.

Проверялись следующие коммуникативные умения и навыки учащихся:

1) раскрытие темы и основной мысли в соответствии с темой, задачей и содержанием высказывания (*точность, уместность, богатство, выразительность речи*); 2) выстраивание композиции текста (*логичность речи*); 3) соблюдение нормы якутского литературного языка.

Умение раскрывать тему и основную мысль в соответствии с темой, задачей и содержанием высказывания, также умение выстраивать композицию текста тесно связаны с логикой мышления учащихся. Тему и основную

мысль сочинения без затруднений раскрыли 1302 (68,7%) учащихся. Как показывает анализ сочинений, полное раскрытие темы между якутскими классами (33,2%) и якутскими классами с русским языком обучения (30,4%) не имеют больших отличий.

Также большинство учащихся (57,8%) на относительно высоком уровне умеют выстраивать композицию текста. 38% учащихся испытывают некоторые затруднения при создании собственного речевого высказывания на предложенную тему, не умеют достаточно ясно и точно, последовательно и логично выражать свои мысли в письменной форме. Эта тенденция отмечается больше у учащихся якутских классов с русским языком обучения. Если в 5, 6, 7 классах разрыв в уровнях подготовки имеет лишь незначительное отличие, в 8–9 классах разница начинает увеличиваться. Например, если среди восьмиклассников якутских классов не умеют последовательно поддерживать логическую связь текста 31,8% учащихся, то в якутских классах с русским языком обучения эта часть учащихся составляет 47,5%.

Обогащение словарного запаса и грамматического строя служит развитию речи точной, богатой и выразительной.

Словарный запас обогащается в плане восприятия речи и ее порождения. Так, понимание учащимися всех лексических единиц, встречающихся в текстах, формирует пассивный словарный запас. В плане порождения речи учитель добивается свободной, разнообразной и выразительной речи, точной в словоупотреблении и богатой синонимически. Известно, что самым слабым местом в лексическом запасе учащихся является абстрактная и эмоционально-оценочная лексика, а также языковая и контекстуальная синонимия; работа над этими элементами активного словарного запаса является чрезвычайно важной для формирования коммуникативной компетенции учащихся.

Обогащение грамматического строя происходит в основном через овладение учащимися грамматическими синонимами.

Относительно высокий уровень богатства речи и выразительности отмечается у 26,2% учащихся. Интересен тот факт, что отрыв между процентными данными высокого уровня якутских классов и якутских классов с русским языком обучения из года в год увеличивается. Так, у пятиклассников прослеживается 31,3% на 35,5%, у шестиклассников – 29,5% на 20%, у семиклассников – 38% на 14,5%, у восьмиклассников – 27,8% на 15,1%, у девятиклассников – 30,3% на 17,1%. Как показывают цифры, уровень обогащения речи учащихся якутских классов на несколько лет сохраняется стабильно на среднем уровне. В якутских классах с русским языком обучения фиксируется тенденция понижения.

Достаточно богатым словарным запасом обладают 56,2% учащихся, у которых также прослеживается сформированный на среднем уровне навык пользования разнообразными синтаксическими конструкциями, умение различать стилистические особенности и оттенки значений разных по построению словосочетаний и предложений и т. п. Например: Ардах түстэбинэ

былыр оѳолор атах сыгыннах үөрэ-көтө сүүрэ, ооннуу таһырдыа тахсаллара (7 кл.); Кыыдааннаах кыһыммыт бутэн, күүтүүлээх сандал сааспыт тийэн кэллэ; Халдыаайы кытытыгар ньургуннар чөмөхтөһөн үүммүт буолаллар (8 кл.); Хас биирдии ыалы тымны тыалыман хаарыйбыт, арахпат ыар аһыны, бааһы хаалларбыт бу ынырыктаах сэрии туһунан өйдөбүл көлүөнэттэн көлүөнэбэ бэриллэн, хаһан да умнуллуо суоҕа; Сэрии ыар тыына хас биирдии ыалы аймаабыта (9 кл.).

Хотя учащиеся стараются передать мысли более четко, лаконично, выразительно, в качестве характерных ошибок можно отметить такие речевые недочеты, как: неоправданное повторение одного и того же слова в предложении (тавтология); несоблюдение порядка слов в предложении; употребление в предложении неуместных слов и т. д. Например, Билигин биһиэхэ дьингээх кыахтаахпыт, эбээһинэстээхпит ветераннарга эйэни, дьолу, кытаанах доруобуйаны баҕарарга; Тыаба сарсыарда кыракый хаапылка уулар мас сэбирдэхтэригэр баар буолаллар; Саас мастарга күөх сэбирдэхтэр үүнэллэр (5 кл.); Сэрии сабаланытыгар ниэмэстэр биһиги саллааттарытын сэриилээн кэбиспиттэр; Саас кэллэбинэ бастакы ардаһтар түһэллэр; Харанга хойут буолар, өр күүлэйдиигин, тонмоккун; Арай биирдэ уһуктубутум, уулуссаба ооннуу тахсыбытым сылаас тыал аргый аҕай сирэйгэ үрэр; Саас ыйдарыгар айылба барыта үүнэр (6 кл.); Дэриэбинэлэргэ Өлүөнэ өрүс эстээри турар, ол иһин кинилэргэ уу кэлээри турар (7 кл.); Биһиги төрүү иликпитинэ, биһиги эһээлэрбит, эбээлэрбит оморбут сылларыгар, улахан Аба дойдуну сэриитэ саба түспүтэ; Сэрии бириэмэтэгэр саха дьонно сэриигэ барбыт Мин эбэм 16 сааһыгар дьол уота тыкпыт (8 кл.); Эһиги көрүн, хайдах сиргэ оморобутун, биһиэхэ халлаан күөх халлааннаахпыт, төбөбүт үрдүгэр от күөх оттоохпут атаһыт анныгар ити барыта бэтэрээннэрбит баар буолан, баар; Саас бары-бары тыллар, үөрэр-көтөр. Туох барыта тиллэр, хаар уулар; Сип-синньигэс хаппыт лабаалара күн көрөн, сырдаан уһаан биэрэллэр уонна лабааларыттан санга тыллан эрэр сэбирдэхтэр көстөллөр (9 кл.).

Орфографическая и пунктуационная грамотность учащихся по родному (якутскому) языку показывает неплохие результаты.

Так, без единой ошибки или с одной негрубой орфографической ошибкой работу написали 39,4% пятиклассников, 36,1% шестиклассников, 34,4% семиклассников, 40,1% восьмиклассников и 37,5% девятиклассников. От двух до четырех орфографических ошибок допустили 48,2% пятиклассников, 39% шестиклассников, 42,4% семиклассников, 42,3% восьмиклассников и 46,4% девятиклассников. Более пяти ошибок обнаружено у 17,3% учащихся пятых классов, 24,8% шестиклассников, 23% семиклассников, 17,4% восьмиклассников и 15,9% девятиклассников.

Пунктуационная грамотность во всех классах сохраняется на высоком уровне. У пятиклассников этот показатель составляет 67,2%, шестиклассников – 66,1%, семиклассников – 66%, восьмиклассников – 66,7% и девятиклассников – 76,5%.

Данное явление, возможно, следует объяснить тем, что учащиеся сознательно избегают построения сложных предложений, частого употребления причастных, деепричастных оборотов, ограничиваясь простыми предложениями, однородными членами предложения, простыми синтаксическими конструкциями и т. д.

По школьной программе изучение систематического курса синтаксиса родного (якутского) языка предусмотрено в 8–9 классах. В начальных классах и в 5 классе синтаксис изучается на уровне пропедевтики. Но практика показывает, что учащиеся даже начальных классов в свободном сочинении интуитивно употребляют различные речевые обороты родного (якутского) языка, стараясь передать свою мысль более глубоко, подробно, содержательно. Поэтому уместнее отметить, что в данном случае учителя сознательно не засчитывают некоторые пунктуационные ошибки учащихся 5, 6 и 7 классов.

Между тем, синтаксис речи тесно связан с мышлением и, несомненно, играет немаловажную роль в формировании коммуникативного качества речи учащихся на родном (якутском) языке. Поэтому систематический курс синтаксиса родного (якутского) языка целесообразнее ввести с 5 класса, что предполагает дальнейшему обучению родному языку в 6, 7, 8 и 9 классах на основе синтаксиса предложения и текста в целом. Данный подход обеспечивает полноценное формирование коммуникативных умений учащихся на родном (якутском) языке.

Известно, что коммуникативные качества письменной речи учащихся наиболее эффективно формируются сознательным путем, с опорой на теоретические обобщения. В школе за курс родного (якутского) языка закладываются основы лингвистических знаний, изучается строй языка и т. д. Понятия и правила, являясь ориентировочной основой учебных действий, должны способствовать осознанию способов действия, создавать условия для переноса знаний и умений, помогать учащимся осуществлять самоконтроль в обучении, употреблять языковые средства в соответствии с нормами якутского литературного языка. Тем не менее, результаты исследования показывают, что в настоящее время недостаточно определены пути соразмерного соединения освоенных теоретических сведений о коммуникативных качествах речи и развития письменной речи учащихся.

Также анализ письменных работ учащихся показывает, что основным условием развития коммуникативных качеств речи остается язык обучения в школе, языковая среда. Отсюда вытекает, что сформированные коммуникативные качества устной речи выступают основой развития письменной речи. Здесь можно отметить работы Т. А. Ладыженской, посвященные развитию связной устной речи учащихся. По отношению к формам устной и письменной речи она утверждает, что обе формы речи “связаны тысячами переходов друг в друга”. Эту органическую связь между устной и письменной речью психологи объясняют тем, что в основе обеих форм речи лежит внутренняя речь, в которой начинает формироваться мысль, далее она указывает, что

устную речь мы произносим и слышим, письменную – пишем, читаем. Но все же ею подтверждается мнение о том, что устная речь первичная и главная форма в развитии связной речи учащихся [3].

Таким образом, оценка состояния сформированности коммуникативных качеств письменной речи учащихся 5–9 классов показала, что в период обучения в основной школе у детей особой динамики развития речи не отмечается. Основной причиной данного явления можно назвать недостаточную сформированность потребностей у учащихся: 1) в совершенствовании собственной речи; 2) в развитии языкового чутья; 3) в сознательном регулировании своей речевой деятельности.

Возможно, что эти же причины имеют влияние и на развитие речи учащихся на русском (неродном) языке, т. к. сформированные коммуникативные качества письменной речи на родном языке определяют коммуникативную компетенцию личности в целом. Умение самостоятельно выстраивать целостную целенаправленную речевую структуру и письменно изложить свои мысли – показатель сформированной речевой культуры, которая достигается путем постоянного совершенствования.

Библиографический список

1. **Выготский, Л. С.** Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский – М.: Лабиринт, 1996. – 414 с.
2. **Синица, И. Е.** Психология письменной речи учащихся [Текст]: Автореф. дис. док. пед. наук (по психологии) И. Е. Синица. – Киев, 1968. – 56 с.
3. **Ладыженская, Т. А.** Устная речь как средство и предмет обучения [Текст] / Т. А. Ладыженская – М.:Флинта, Наука, 1998. – 131 с.

Нефедова Анджелла Николаевна

Старший преподаватель кафедры социальной педагогики Уральского государственного педагогического университета, nauka419a@yandex.ru, Екатеринбург

**КУРСЫ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ШКОЛЕ
КАК ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ФОРМА ПРЕДШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

Nefedova Andzhella Nikolaevna

Senior lecturer of the chair of social pedagogics, Ural State Teacher Training University, nauka419a@yandex.ru, Yekaterinburg

**TRAINING FOR SCHOOL COURSES FOR SENIOR
PRESCHOOL-AGE CHILDREN AS AN ORGANIZATION
FORM OF PRESENT-DAY PRESCHOOL EDUCATION**

В последнее время в отечественной педагогике получил широкое распространение термин «предшкольное образование». Обращение к идее организации предшкольного образования в России в первую очередь связано с насущной потребностью и наличием существенных предпосылок для создания модели предшкольного образования детей 5–7 лет с целью их подготовки к школе.

Проведенный анализ состояния дошкольного образования в ряде городов и поселков Свердловской области и г. Екатеринбурга в период с 2006 г. по настоящее время свидетельствует о том, что с каждым годом возрастает количество детей, не посещающих дошкольные образовательные учреждения и не получающих полноценной подготовки к школе в домашних условиях. При этом, большинство действующих дошкольных образовательных учреждений не осуществляют подготовку детей старшего дошкольного возраста к школе в полном объеме, а лишь частично, нередко ограничиваясь «натаскиванием» ребенка по отдельным предметным областям. Предшкольное образование в этом случае обеспечит реальный выход из образовавшейся ситуации путем создания равных для всех детей стартовых условий и возможностей в получении качественного общего образования и станет звеном, обеспечивающим создание единой системы дошкольного и начального школьного образования, которые, в сущности, представляют собой «единый развивающийся мир» (Р. К. Шаехова).

Акцентируем наше внимание на этимологическом значении словосочетания «предшкольное образование». Прежде всего, следует сказать несколько слов о смысловом понимании категории «предшкольное». Само слово

состоит из двух основ – «пред» (в данном случае играет роль приставки) и «школьное». «Пред», согласно словарю С. И. Ожегова, выступает как «до чего-либо», «непосредственно перед чем-либо», «предшествующий чему-либо», «опосредующий», «идущий впереди» [7, с. 316]. Что касается категории «предшкольное», то она как бы вбирает в себя все вышеуказанные значения. В силу этого соединение основ позволяет нам отследить этимологическое значение словосочетания «предшкольное образование», в буквальном смысле представляющее собой образование, которое дается ребенку непосредственно перед школой, с целью его подготовки к школе. При этом зачастую рассматривается только один год образования, соответствующий подготовительной группе детского сада и охватывающий возрастные границы 6–7 лет.

Однако, в связи с переходом на четырехлетнее начальное образование, снизились возрастные границы поступления ребенка в школу. Как показывает практика, на сегодняшний день большинство детей к обучению в школе приступают с 6–6,5 лет. Наиболее серьезные возражения против школьного обучения в этом возрасте приводит Д. Б. Эльконин: «Переход на следующий, более высокий этап развития детей определяется тем, насколько полно прожит предшествующий период, насколько созрели те внутренние противоречия, которые могут разрешиться путем такого перехода. Если же он будет совершен до того, как эти противоречия созрели, – искусственно форсирован без учета объективных факторов, – то существенно пострадает формирование личности ребенка. Сокращение дошкольного детства на один год может нарушить сложившийся процесс развития детей и не принести пользы. Вместо организации школьного обучения с шести лет целесообразнее расширить сеть подготовительных групп детских садов, в которых удобнее готовить детей к школе, поскольку детям в детском саду лучше, они живут более полной, более многообразной жизнью и выглядят жизнерадостнее и здоровее, чем их сверстники-школьники» [6, с. 234–235]. В связи с этим решение проблемы преемственности всех ступеней образования, а особенно преемственности между дошкольным и начальным звеном приходится признавать приоритетным направлением современной системы образования.

В частности, конкретные шаги по включению ступени предшкольного образования в единое образовательное пространство, предпринимаются уже на протяжении достаточно длительного времени. С 2004 г. в соответствии со Стратегией Российской Федерации в области развития образования на период до 2008 г. [8, с. 6] в структуру общего образования введена предшкольная ступень, в рамках которой обучение осуществляется с 5–5,5 лет. В контексте Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг. В этом направлении предметом приоритетного внимания становится «выравнивание стартовых возможностей детей из разных социальных слоев и достижение ими необходимого и достаточного уровня подготовки к школе» [5, с. 3].

Анализ отечественного опыта дошкольного образования дает возможность проследить линию организационно-педагогических форм работы с детьми дошкольного возраста успешно реализуемых в различных регионах: «Центр развития дошкольников» (для детей 4–7 лет), «Школа будущего первоклассника» (для детей 6–7 лет), «Студия раннего творческого развития» (для детей 4–7 лет), «Семейные занятия для самых маленьких» (для детей 4–6 лет), «Играя, обучаюсь» (для детей 3–7 лет), «Курсы подготовки к школе» (для детей 6–7 лет), Центр Проблема Детства и др. [3]. Из всего многообразия существующих форм, остановимся и более подробно ознакомимся с такой формой дошкольного образования как курсы подготовки к школе, организованные в г. Екатеринбурге при МОУ «Гимназия № 9».

Главной концептуальной идеей курсов подготовки к школе следует считать, возможность приобщения к посещению курсов как детей, посещающих дошкольные образовательные учреждения так и «домашних» детей и расширение возможностей семейного воспитания при организации системы дошкольного обучения и подготовки дошкольников к условиям гимназического образования. Организация курсов подготовки детей старшего дошкольного возраста к школе в своей основе преследовала цель заключающуюся в необходимости создания основ для формирования личности дошкольника через активизацию данных от природы способностей и задатков посредством, во-первых, выявления способностей ребенка к определенному виду деятельности на более раннем этапе его развития; во-вторых, осуществления развития мотивационной, интеллектуальной и эмоциональной сфер личности ребенка.

Отличительными особенностями такой организационной формы дошкольного образования следует считать, во-первых, направленность курсов подготовки к школе на создание реальной среды, приближенной к среде обитания ребенка в конкретной гимназии, обеспечивающей психологическую, социальную и педагогическую адаптацию дошкольника при переходе на ступень начального школьного обучения.

Во-вторых, учитывая длительность учебного года (в нашем случае учебный год составляет восемь месяцев – с сентября по апрель месяц текущего года), возрастной ценз детей поступающих на курсы (мы принимаем для подготовки к школе детей с 5 до 7 лет), особенности комплектования групп (группы детей от 5 до 6 лет и группы детей более старшего возраста – от 6 до 7,2 лет) особое место на курсах отводится диагностической деятельности. Суть диагностической деятельности при этом сводится к выявлению особенностей личностного и познавательного развития ребенка, его возможностей в пределах психолого-педагогической нормы.

В основе понятия «психолого-педагогическая норма» (Т. В. Паченкова), лежит указание на кривую Гауза (кривая нормального распределения), согласно которой норма – это то, что характерно для большинства (Анастаси). Исходя из этого и учитывая возможность организма, особенно детского, развиваться и изменяться, переходить из одного состояния в другое на протя-

жении всего периода детства, выделение уровней развития считаем нецелесообразным. В этом отношении, рассматривая развитие ребенка, особое внимание на курсах подготовки к школе уделяем соответствию показателей развития дошкольника его паспортному возрасту и физиологическим нормам. К этим критериям следует добавить уровень развития мотивации к любой деятельности, уровень интеллектуального развития, включающий речевое, эмоционально-волевое и личностное развитие и уровень обучаемости ребенка.

Педагогический аспект, включенный в понятие «психолого-педагогическая норма», выражается в приобретении первоочередного значения для развития старшего дошкольника наряду с его психологическими особенностями, среды развития, жизненных ресурсов и личного опыта малыша. «Человеческое развитие, – утверждает Б. Г. Ананьев, – обусловлено взаимодействием многих факторов: наследственности, среды, воспитания и собственной практической деятельности человека» [1, с. 44]. Учитывая то, что понятие «развитие» является ключевым применительно к человеческому организму, мы соотносим развитие «с приростом физических и психических умений ребенка» [4, с. 55]. Подтвердить правомерность этого хотелось бы словами Н. Ф. Талызиной, что «осуществляясь реально в разных видах конкретной деятельности, психические процессы в ней же и формируются» [9, с. 78].

Содержание образования и специфика задач курсов подготовки к школе способствуют проведению в работе с детьми комплекса диагностик. Первоначально это тестирование, на основании результатов которого детей зачисляю на курсы. Тестирование представляет собой совместно организованную беседу психолога, педагога и ребенка, во время которой последний выполняет ряд заданий, позволяющих определить особенности его психического, личностного и социального развития на начальном этапе. В начале каждого года обучения организуется исходная диагностика, позволяющая своевременно и целенаправленно планировать работу, предусматривающую развитие познавательных возможностей ребенка-дошкольника. По окончании учебного года организуется итоговая диагностика, выявляющая эффективность работы, организуемой с детьми. Используемые для диагностик задания, анкеты и тестовые методики направлены на выявление уровня развития познавательной активности, творческих и умственных способностей детей, их личного опыта и т. д.

Кроме этого в течение самого учебного года предусмотрено проведение ряда диагностических заданий с целью раскрытия предметных знаний и академических умений дошкольника, его предметного опыта. Подобная диагностика проводится по каждому учебному предмету отдельно в форме групповой работы, фронтального занятия или индивидуального собеседования.

Подбор методик и диагностических материалов осуществляется педагогом и психологом курсов совместно с психологом гимназии. После обработки и анализа результатов обследования, на каждого ребенка составля-

ется анкета-характеристика, с содержанием которой знакомят родителей на родительских собраниях, школе для родителей или в совместной индивидуальной беседе с педагогом и психологом курсов. Аналогичная диагностика с целью отслеживания особенностей развития ребенка, выявления возможностей его развития, его успехов и неудач проводится дважды в год: при стартовом запуске в образовательный процесс и по окончании обучения. По необходимости или по усмотрению педагога, психолога или родителей допускается проведение промежуточных срезов знаний детей, особенностей их поведения и т. д.

В-третьих, отбор содержания, форм и методов организации образования с детьми 5–6 летнего возраста на курсах, прежде всего, определяется тем, что перед нами – дети-дошкольники, которые еще только готовятся к систематическому обучению в школе. При этом важно обратить внимание, «что мы имеем дело с растущим детским организмом, созревание которого еще не закончилось, функциональные особенности которого еще не сложились и работа которого еще во многом ограничена. При перестройке педагогического процесса, при совершенствовании воспитательных программ необходимо предусматривать не только то, что ребенок данного возраста способен достигнуть при интенсивной тренировке, но и каких физических и нервно-психических затрат будет ему это стоить» [2, с. 262]. Само содержание образования на курсах подготовки к школе выстраивается с учетом требований развивающего образования Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова и имеет продолжение при последующем обучении ребенка в гимназии. Традиционным компонентом образовательного процесса является игра, отвечающая психолого-педагогическим требованиям при организации педагогической деятельности с детьми дошкольного возраста.

В-четвертых, учебный план курсов предусматривает введение в содержание педагогической деятельности с детьми учебных предметов способствующих развитию базиса личностной культуры ребенка, развитию его познавательной мотивации и познавательных ценностей. В качестве таких учебных предметов у нас выступают: математика с элементами логики, обучение детей основам грамоты, развитие речи, игровая экология, развитие творческого воображения, хореография, музыка, изобразительная деятельность с элементами бумагопластики, психология общения. В-пятых, межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса – детей, родителей и педагогического коллектива – предусмотрено в форме праздников, дней именинника, открытых занятий, родительских собраний, школы для родителей и т. п.

О целесообразности внедрения в педагогическую практику такой организационной формы предшкольного образования, как курсы подготовки к школе и о результатах нашей педагогической деятельности свидетельствуют результаты анкетирования и беседы с родителями дошкольников, младших школьников и учителями гимназии. По мнению большинства родителей (83% (от общего числа опрошенных): «подготовка детей к школе

на курсах осуществляется с учетом возрастных и психологических особенностей дошкольников и обеспечивает дальнейшее успешное обучение ребенка на базе гимназии уже в период младшего школьного возраста»; «подготовка к школе – многосторонняя, способствует не просто формированию качеств школьника, а развивает личность ребенка с разных сторон»; «педагогический коллектив курсов подготовки к школе отличается не просто профессионализмом, наши учителя – это люди, которые посвятили себя нашим детям» и т. п. Учительский состав гимназии в свою очередь отмечает, что дети после курсов подготовки к школе быстрее и легче адаптируются при обучении в гимназии, умеют учиться, более успешны при последующем обучении в старшем и среднем звене гимназии. Самим детям также очень нравится посещать курсы подготовки к школе. Ниже приведем мнения самих детей: «мне в школе очень нравится, там интересно и никто не ругается»; «меня здесь научили размышлять»; «интересно, а все школы такие или нет?» и т. д.

Таким образом, на основании нашего многолетнего опыта мы с полным правом можем считать курсы подготовки к школе эффективной формой дошкольного образования, обеспечивающей не только целенаправленную, целостную и углубленную подготовку ребенка старшего дошкольного возраста к школе, но и способствующей его всестороннему развитию, выявлению его возможностей и способностей, определяющих возможности дальнейшего обучения малыша.

Библиографический список

1. **Ананьев, Б. Г.** Структура индивидуального развития как проблема современной педагогической антропологии [Текст] / Б. Г. Ананьев // Избр. психол. труды: в 2-х т., Т. 2 М., 1980. – С. 44.
2. **Запорожец, А. В.** Значение ранних периодов детства для формирования детской личности [Текст] / А. В. Запорожец // Принцип развития в психологии. М., 1978. – С. 262.
3. **Казакова, Г. М.** Дошкольное образование детей в ДОУ: Формы организации и примеры игровых занятий [Текст]: Практическое пособие // Г. М. Казакова. – М.: АРКТИ, 2007. – 104 с.: ил. (Развитие и воспитание).
4. **Колесниченко, А. К.** Энциклопедия педагогических технологий [Текст]: пособие для преподавателей / А. К. Колесниченко – СПб.: КАРО, 2002, – 368 с. – С. 55.
5. **Концепция** Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг. [Текст] // Нормативно-правовая база дошкольного образования. Сборник документов. – М.: Издательский дом «Воспитание дошкольника», 2008.
6. **Кулагина, И. Ю.** Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий – М.: ТЦ «Сфера», при участии «Юрайт-М», 2001. – 464 с. – С. 234–235.
7. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов. – М., 1983.

8. **Стратегия** Российской Федерации в области развития образования на период до 2008 г. [Текст]: постановление Правительства Российской Федерации Нормативно-правовая база дошкольного образования // Сборник документов. – М.: Издательский дом «Воспитание дошкольника», 2008.

9. **Талызина, Н. Ф.** Управление процессом усвоения знаний [Текст] / Н. Ф. Талызина – М.: МГУ, 1975. – 78 с.

УДК 372.21

Татаринцева Нина Евгеньевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики Педагогического института Южного федерального университета, nina_tatarinceva@mail.ru, Ростов-на-Дону

КОНЦЕПЦИЯ ПОЛОРОЛЕВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Tatarintseva Nina Evgenyevna

Candidate of pedagogy, senior lecturer at the chair of preschool education. the Pedagogical institute of the Southern federal university, nina_tatarinceva@mail.ru, Rostov-on-Don

CULTURAL CONCEPT OF GENDER ROLE UPBRINGING OF PRESCHOOL CHILDREN

Концепция полоролевого воспитания дошкольников в условиях модернизации российского общества – это попытка определить качественно новый подход к полоролевой социализации и воспитанию детей дошкольного возраста, это попытка отказаться от устаревших норм и принципов. Задача культуросообразной концепции полоролевого воспитания дошкольников – дать определенные критерии и ориентиры процесса воспитания мальчиков и девочек дошкольного возраста, предложить цели, задачи и направления полоролевого воспитания дошкольников.

Теоретические положения о целеполагании (Е. В. Бондаревской, Б. Т. Лихачева, В. А. Караковского, Н. М. Таланчука, Н. Е. Щурковой и др.) позволили сформулировать концептуальную цель полоролевого воспитания детей дошкольного возраста, которая состоит в воспитании счастливого, эмоционально благополучного ребенка, адекватно осознающего и переживающего свои физические и психологические индивидуальные мужские (женские) особенности, осваивающего способы полоролевого взаимодействия, и в диалоге со взрослым овладевающим ценностями, смыслами полоролевого поведения, стремящегося к самореализации

богатства внутреннего мира, женского (мужского) своеобразия, саморегуляции полоролевой деятельности.

Приступая к разработке своей концепции полоролевого воспитания ребенка дошкольного возраста, мы исходили из следующих основных идей:

1. *Идея детства как личностного пространства становления образа «Я» мальчика (девочки) и приобретения им полоролевого опыта*, которое обусловлено соединением ценностей культуры, истории и личностей, как субъектов и объектов воспитательного пространства, где ребенок открывает для себя свой пол (физический, социальный, поведенческий, ролевой и т. д.) под воздействием внешнего мира с его культурными традициями, образами, законами, правилами, обязанностями и многообразием человеческой деятельности, образцов поведения значимых для ребенка взрослых, как носителей половых ролей, эталонов полоролевых отношений, общения путем подражания и полоролевой идентификации.

Данная идея опиралась на методологические положения пространственного подхода, сложившегося в теории педагогики, психологии и дошкольной педагогики, позволяющего определить культуру и творчество ценностно-смысловой основой процесса и системы полоролевого воспитания ребенка дошкольного возраста (Е. В. Бондаревская, В. П. Борисенков, Н. М. Борытко, В. Г. Бочарова Т. И. Власова, Г. И. Герасимов, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк, И. А. Колесникова, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова и др.). Рассматривая пространственный подход как важное методологическое положение нашего исследования, мы определяем детство как личностное пространство становления образа «Я» мальчика (девочки) и приобретения им полоролевого опыта Оно протяженно, многомерно, автономно, целостно, технологично. Размер его зависит от степени доверия, близости ребенка с субъектами полоролевого воспитания, влияет на величину желания сохранить его вокруг себя.

Детство как личностное пространство жизни ребенка позволяет открывать образ «мальчика» («девочки»), понимаемый как система представлений о самом себе, ценностное отношение к себе как человеку соответствующего пола, способность к самопознанию и самореализации посредством диалога с образами других людей. В дошкольном возрасте становление образа «Я» осуществляется посредством общения ребенка с окружающими его людьми, референтными взрослыми для ребенка выступают родители и педагоги. В этом процессе механизмами формирования образа «Я» выступают: процесс принятия взгляда другого на себя (Ч. Кули, У. Джемс, Дж. Мид, М. М. Бахтин, И. С. Кон); процесс переноса ребенком знаний, полученных о другом, на себя (Д. Бэм, Е. О. Смирнова, В. Г. Утробина); субъективное отделение ребенка от матери (З. Фрейд, А. Фрейд) и т. д. Важнейшей задачей формирования образа «Я» мальчика (девочки) является развитие у ребенка ценностного осмысления себя как представителя пола и неповторимой личности, отличающейся внешними признаками и внутренним

миром, активизация ребенка к поиску своего места в мире. Такой подход к самоосмыслению позволит ребенку начать сложный путь творца своей жизни, субъекта мужского (женского) мира.

Опираясь, на понятия детства, данное Д. И. Фельдштейном, мы определяем детство как пространство приобретения полоролевого опыта, совокупности практически усвоенных полоролевых знаний, способов полоролевых взаимодействий, мужских (женских) умений, приобретенных в детско-взрослой среде. Полоролевой опыт предполагает освоение, опредмечивание категорий «мужественность» («женственность») и обретение полоролевых ценностей и личностных смыслов. Полоролевой опыт выступает результатом активного взаимодействия человека и мира. Он является поликомпонентным личностным образованием и представляет собой совокупность всего, что происходит с человеком определенного пола в его жизни. Актуальная задача педагога видится в том, чтобы выявить поле личного полоролевого опыта каждого ребенка, обратиться к волнующим его жизненным проблемам и создать такие условия воспитания, которые способствовали бы личностно-значимому познанию окружающего мира.

Сегодня, наряду с родителями как носителями позитивных и негативных образцов полоролевого поведения и воспитателями – женщинами, на ребенка оказывают влияние виртуальные образцы поведения, в связи с чем происходит нарушение, рассогласование представлений детей о содержании половых ролей. Социокультурный информационный фон транслирует детям культурные и этические ценности, гендерные и поведенческие аномалии, несовместимые с духовными традициями общества, что способствует их ущербной полоролевой социализации; неполные семьи препятствуют осознанию детьми образцов полоролевого поведения. Это обуславливает необходимость создания новых педагогических технологий, названных нами «компенсирующий взрослый», что позволит восполнить недостающую модель полоролевого в семье, детском саду, позволит скорректировать систему полоролевых отношений и обеспечит воспитание полоролевого поведения. Таким компенсирующим взрослым может быть виртуальный образ, ситуативно включенный взрослый.

2. Гуманистический подход к модернизации образования обусловил необходимость пересмотра вопросов воспитания детей в аспекте вечных ценностей, сложившихся в культурном наследии человечества – Человек, Семья, Отечество, Культура, Мир, Добро, Здоровье и т. д. как целевые ориентиры и средства воспитания (Е. В. Бондаревская, Л. П. Буева, В. П. Зинченко, Э. С. Маркарян, М. Мамардашвили, В. М. Межуев, Н. И. Непомнящая, Г. Б. Корнетов, С. И. Гессен, В. И. Додонов, Н. Д. Никандров, А. В. Мудрик, З. И. Равкин, Р. М. Чумичева и др.). Концепция дошкольного воспитания определила ценности познания, осмысления и переживания фундаментальной основой разработки содержания и технологий воспитания и обучения детей дошкольного возраста. В аспекте аксиологического подхода

определилась концептуальная *идея освоения, осмысления и переживания детьми дошкольного возраста полоролевых ценностей, сложившихся в истории, культуре и традициях народа*, определяющих включенность ребенка в активный процесс культурной и полоролевой идентификации. Освоение полоролевых ценностей опосредовано взаимодействием, общением, сотрудничеством ребенка со взрослым, где диалог выступает условием и механизмом познания смысла полоролевых ценностей и побуждает ребенка к самовыражению, самореализации, саморегуляции «мужской» («женской») индивидуальности детей, саморазвития личностных качеств.

Полоролевые ценности как общественно одобряемые и передаваемые из поколения в поколение образцы полоролевой культуры запечатлены в знаках, символах мужского и женского мира, культурных образцах полоролевого поведения, межполового взаимодействия. Они находят отражение в текстах произведений, предметах материальной и духовной культуры, этнических обычаях, различных языках и символических системах. Среди полоролевых ценностей можно выделить: культурно-познавательные ценности, которые заключены в познании ребенком мира культуры, ее общечеловеческой ценности, общности и специфичности эталонных способов мужского (женского) поведения и общения, отраженных в художественных образах и исторических фактах, освоении гуманистических традиций воспитания мальчиков и девочек, созданных народом, возрождении и воспроизводстве их в различных ситуациях жизнедеятельности; гуманистические ценности, выраженные в идеалах добра, красоты, любви, равенства, милосердия, терпимости, способствуют проявлению активности вне зависимости от пола, умению свободно выражать внутреннюю позицию посредством оценок и самооценок, приобретению собственного социального опыта самовыражения и полоролевой идентификации; нормативно-коммуникативные ценности, представленные в содержании воспитательного процесса нормами, правилами, культурными эталонами мужского и женского поведения, а также способами, знаками, символами, регулирующими действия мальчика (девочки) и мужчины (женщины) в сообществе; эстетические ценности, отраженные в портретной и жанровой живописи, графике, дизайне разных эпох, обеспечивают формирование у ребенка способности воспринимать, переживать и оценивать мир чувств человека своего и противоположного пола посредством произведений искусства. Художественный «женский» («мужской») образ способствует присвоению детьми эстетического опыта социальных отношений в игровой, познавательно-речевой и изобразительной деятельности во взаимодействии со взрослыми и сверстниками.

Открытие смыслов полоролевых ценностей происходит рано посредством полоролевой идентификации, которая рассматривается нами как процесс отождествления ребенком себя с человеком определенного пола и обретения психологических черт и особенностей поведения человека

того же или противоположного пола, включая типичное ролевое поведение. Осмысление ребенком ценностей в процессе культурно-творческой деятельности (музыкальной, изобразительной, досуговой, игровой и др.) способствует введению их в структуру личности и определяет стиль полоролевого поведения.

Эмоциональное переживание своего образа особо значимо для ребенка. А. Адлер отмечает, что эмоции по своему функциональному значению являются важнейшей образующей стиля жизни человека. Эмоции играют роль как в формировании новых мотивов поведения у детей, превращая их из знаемых в реально действующие, так и в реализации уже имеющихся у субъекта мотивов поведения, где проявляется регулятивно-побудительная эмоция. Через собственные эмоциональные переживания ребенок имеет возможность почувствовать свою значимость для другого, желание сделать себя лучше, проявить себя. Освоение, осмысление и переживание детьми дошкольного возраста полоролевых ценностей, сложившихся в истории, культуре и традициях народа, происходит на основе культурной и полоролевой идентификации.

Специфика формирования полоролевых ценностей заключается в синтезе осознания целесообразности нравственной сущности полоролевого поведения и деятельности и непосредственном эмоциональном переживании потребности в реализации социальных требований, предъявляемых к представителям мужского и женского пола и побуждающих к практической деятельности. Мерой проявления полоролевых ориентаций и ценностей выступает полоролевая культура личности, которая рождается на основе культурной и полоролевой идентификации, когда ребенок осваивает ценности, нормы и традиции, транслируемые взрослым, осознает чувство принадлежности к данной культуре и определенному полу, утверждает свою мужскую (женскую) индивидуальность в культурном пространстве, самореализует свои взгляды, интересы и способности.

На наш взгляд, полоролевая культура выступает перспективной целью воспитания личности на всех этапах ее обучения и развития. В личностном аспекте полоролевая культура есть знание субъектом требований общества, предъявляемых к представителям мужского и женского пола, богатство эмоциональной сферы, способность совершить нравственный выбор и реализовать его в деятельности. Наличие у индивида полоролевой культуры позволяет ему верно ориентироваться в социокультурной ситуации, признавая ценность своего пола и собственного избранного варианта поведения. Присвоение в процессе культурной и полоролевой идентификации полоролевой культуры позволяет личности самосохраняться от эмоциональных разрушений, успешно строить полоролевые отношения, что впоследствии будет способствовать строительству гармоничных семейных взаимоотношений.

3. Идея пространства полоролевого воспитания как среды полоролевого взаимодействия, отношений, сотрудничества в системе

ребенок–ребенок, ребенок–взрослый, ребенок–виртуальный взрослый, ориентированных на социокультурные знаки, символы, эталоны, образцы женского и мужского в окружающем мире.

Самовыражение личности мальчика (девочки), ее саморазвитие происходит в «границах» воспитательного пространства, во взаимодействии с другими субъектами полоролевого воспитания, в «пространстве реальной действительности». Взаимодействие представляет тот инструмент, который реально обеспечивает не только «существование» личности в воспитательном пространстве, но и, самое существенное, – формирование ее социального, нравственного, полоролевого опыта. Система отношений, складывающаяся в результате полоролевого взаимодействия, определяет эффективность и результативность полоролевого воспитания. При удачно складывающихся полоролевых отношениях – налицо важные позитивные изменения, при не сложившихся – серьезные проблемы, касающиеся невозможности ребенка осуществить глубинные потребности в самореализации, полоролевой социализации, принятии себя как представителя пола. Пространство полоролевого воспитания предусматривает активную субъектную позицию дошкольника, способствует его саморазвитию, накоплению позитивного опыта социализации, самосовершенствованию женской (мужской) индивидуальности и тем самым является личностно ориентированным.

Составляющими элементами пространства полоролевого воспитания выступают знаки и символы мужского и женского мира, которые понимаются как универсальные образы чувств, отношений, событий, общения, действий, предметов, вещей, выражающих идеальное содержание мужского и женского. Знаковые коды объединяют различные сферы бытия: растительное, животное, цветочное, предметное, одористическое (язык запахов) и др. В мужском и женском мире. Занимая субъективную позицию в пространстве полоролевого воспитания, ребенок идентифицирует себя с мужским (женским) образом человека, присваивает архетипы, раскодирует социальные и культурные коды, знаки и символы мужской и женской культуры.

Целостное пространство полоролевого воспитания представлено совокупностью макроуровня (единое воспитательное пространство): культурные ценности, система отношений, механизмы идентификации, знаковые атрибуты полоролевого поведения и др. и микроуровня (индивидуальное воспитательное пространство), в котором каждый ребенок находит свои способы самовыражения полового образа при определенной системе методов поддержки со стороны взрослых. Главная задача пространства полоролевого воспитания – расширение возможностей личности мальчика (девочки) для самопредъявления полового образа, осознание дошкольником многогранности маскулинных и фемининных проявлений; стимулирование ответственности личности за все происходящее, в том числе за смысл собственного существования, и, в конечном счете, формирование

субъективной деятельностной позиции личности, принимающей решения и действующей в соответствии с выработанными социально-нравственными, полоролевыми ценностями.

4. Идея значимости пола родителя, педагога как агентов, уполномоченных обществом выполнять общекультурную, воспитательную, социальную функцию в становлении опыта полоролевого поведения ребенка в условиях дошкольного образовательного учреждения и семьи.

В процессе воспитания для формирования половой идентичности ребенка знаковой фигурой выступает взрослый, с которым он постоянно взаимодействует и который реагирует на ребенка как на представителя пола, побуждая его к выработке полоролевых стереотипов. Такими взрослыми для ребенка выступают педагоги и родители – первичные агенты полоролевой социализации и педагоги. Образцы мужского и женского поведения входят в структуру самосознания ребенка, прежде всего, через непосредственное проявление старшим поколением мужественности и женственности. Наличие персонифицированного идеала в лице отца (матери) дает возможность дошкольнику увидеть в себе те лучшие качества, которые находятся в нем потенциально, но предстают перед ним уже как осуществившиеся в образе другого. Именно полоролевая идентификация с родителем развивает ребенка как представителя пола.

Модернизация дошкольного образования, переход к личностно-ориентированной модели взаимодействия заставляют педагогов учитывать пол дошкольника. Производя дифференциацию детей по их половой принадлежности в процессе общения, педагог передает детям социальный опыт полоролевого поведения. Пол педагога, как правило, обуславливает выбор стиля общения, способов педагогической деятельности и образовательных приоритетов. В связи с этим, следует обратить внимание на профессиональную подготовку педагогов. Одним из важных направлений профессиональной подготовки и повышения квалификации студентов и воспитателей должна стать активизация готовности специалистов к работе по полоролевому воспитанию дошкольников, к осуществлению дифференцированного в зависимости от пола подхода к воспитанию детей дошкольного возраста. Педагог, обладающий высоким уровнем полоролевой воспитанности, являясь эталоном маскулинности (фемининности) для детей, эффективнее способствует их полоролевой идентификации.

Детское сообщество в пространстве полоролевого воспитания есть особая форма социального взаимодействия, развивающаяся через диалог носителей полоролевой культуры, поиск совместно принимаемых полоролевых ценностей и традиций, ролевую игру, самоорганизацию, выход в расширяющееся полоролевое пространство. Интеграция усилий педагогов и родителей является важным условием формирования полоролевого опыта, ценностей, смыслов, способов полоролевого поведения дошкольников.

В ходе разработки идей концепции определились ведущие принципы проектирования модели пространства полоролевого воспитания, на которых строится полоролево воспитание дошкольников, технологии полоролевого воспитания, структура среды и характер общения в ней детей и взрослых, компетенции, которые нужно освоить детям в процессе культурной и полоролевой идентификации. К принципам полоролевого воспитания дошкольников относятся: природосообразности, культуросообразности, интегративности, ценностно-смыслового подхода, совместности, мотивационного обеспечения полоролевой деятельности, субъектности, дифференциации, полоролевой толерантности, самореализации. Механизм полоролевого воспитания связан с феноменом совместной деятельности, с диалоговым представлением полоролевых ценностей, носителем которых для ребенка выступает другой человек того же или противоположного пола, воспитатель как представитель пола, социум как модель «мужского» и «женского» мира.

Итак, культуросообразная концепция полоролевого воспитания дошкольников предполагает:

- передачу полоролевого опыта и полоролевой культуры;
- организацию образа жизни и деятельности мальчиков и девочек дошкольного возраста;
- воспитательное взаимодействие воспитателя и ребенка;
- создание условий для развития личности мальчика (девочки), т. е. оказание им помощи и поддержки в процессе полоролевой социализации, в случае семейных проблем, трудностей в деятельности и общении со сверстниками и взрослыми своего и противоположного пола.

Библиографический список

1. **Бондаревская, Е. В.** Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская. – Ростов-н/Д: РГПУ, 2000. – 352 с.
2. **Лихачев, Б. Т.** Философия воспитания [Текст] / Б. Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1995. – 282 с.
3. **Щуркова, Н. Е.** Воспитание: новый взгляд с позиции культуры [Текст] / Н. Е. Щуркова. – М.: Педагогический поиск, 1997. – 77 с.

Гришанова Ирина Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики филиала Глазовского государственного педагогического института им. В. Г. Короленко, grish1@udm.ru, Ижевск

**УСПЕШНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА: РЕЗУЛЬТАТЫ
ФОРМИРОВАНИЯ, АНАЛИЗ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

Grishanova Irina Alekseevna

Post-graduate student Glazov State Pedagogical Institute, grish1@udm.ru, Izhevsk

**THE JUNIOR PUPILS' SUCCESSFULL COMMUNICATIVE
ACTIVITY FORMATION RESULTS, ANALYSIS, PROSPECTS**

В педагогике коммуникативная деятельность школьников исследуется в нескольких аспектах: как целенаправленное взаимодействие всех участников обучения, общения и развития, которое выражается в переходе объективного коммуникативного опыта в субъективный практический коммуникативный опыт обучающихся [1; 3; 6], через создание целенаправленного, организованного сочетания условий, которые обеспечивают её успех [2; 4; 7].

Обучающиеся, участвуя в коммуникативной деятельности, приобретают опыт, лежащий в основе успешной коммуникативной деятельности, которая определяется нами как результат положительного опыта коммуникативной деятельности, проявляющегося в стремлении учащихся включиться в учебное общение на своём уровне развития, обученности, воспитанности.

На основании анализа коммуникативной деятельности младших школьников в процессе исследования установлено, что в качестве параметров успешной коммуникативной деятельности выступают: когнитивный – способность определять собственные коммуникативные проблемы; поведенческий – способность управлять поведением; эмотивный – способность владеть эмоциями.

Сформированность успешной коммуникативной деятельности по каждому параметру определяется конкретными критериями.

Когнитивный параметр: способность проявлять интерес к общению; помогать и поддерживать одноклассников, прислушиваться к их советам; критически относиться к результатам общения, правильно оценивать замечания одноклассников; ориентироваться в ситуации общения; способность к самовыражению, самоактуализации через различные виды творчества в учебной деятельности.

Поведенческий: способность располагать к себе одноклассников; умение шутить, улыбаться в общении; самостоятельно принимать решения, стре-

миться к успеху; способность мимикой или жестами выразить свое отношение к происходящему; осознавать свое поведение в коллективе, следовать адекватным формам поведения.

Эмотивный: способность держаться спокойно и уверенно; управлять своим эмоциональным состоянием; регулировать силу голоса и темп речи адекватно ситуации общения; сдерживаться в ситуациях конфликта.

Формирование успешной коммуникативной деятельности учащихся начальных классов происходит путём погружения в коммуникативную образовательную среду, обеспечивающую усвоение учащимися положительного опыта учебного общения.

Механизм формирования успешной коммуникативной деятельности младших школьников в образовательной среде сводится к:

- включению учащихся в учебное общение на основе создания ситуации успеха;
- стимулированию коммуникативной деятельности учащихся путём ориентации на те области предметно-практической деятельности, которые отвечают их потребностям и интересам;
- активизации компенсаторного механизма решения коммуникативных проблем через использование в процессе учебного взаимодействия учащихся речевых моделей иностранного языка.

Ситуация успеха, создаваемая в коммуникативной учебной среде, переживается обучаемым и способствует приобретению положительного опыта коммуникативной деятельности. Положительный опыт коммуникативной деятельности младших школьников в результате обуславливает формирование их успешной коммуникативной деятельности. В свою очередь, ситуация успеха достигается тогда, когда сама личность определяет этот успех. Коммуникативная среда становится пусковым механизмом процесса формирования успешной коммуникативной деятельности учащихся.

Мотивация младших школьников на общение в условиях образовательной среды осуществляется путём их ориентации на предметно-практическую деятельность, отвечающую потребностям и интересам, представленную дидактическими коммуникативными играми, пением, хоровой декламацией, занятиями изобразительной деятельностью с комментированием, упражнениями на ритмизацию моторных процессов. Все виды работы адаптируются к потребностям детей, испытывающих коммуникативные трудности.

Проведенный анализ научно-педагогической литературы позволяет утверждать, что коррекционно-развивающая работа с детьми, имеющими коммуникативные трудности, строится на основе воздействия словом родного языка. В данном исследовании предпринята попытка воспитания и обучения младших школьников через слово иностранное. Слово из чужого для ученика языка обеспечивает компенсаторное решение коммуникативных проблем, являясь для учащихся, имеющих коммуникативные трудности, защитой – способом, которым индивид защищает себя от внутренних и внешних напряжений, что помогает избежать реальности [5]. Коммуникативная деятельность

на занятиях иностранным языком выступает компенсацией неудачного речевого опыта на родном языке. На специально организованных занятиях иностранным языком ребенок с коммуникативными трудностями выводится за пределы негативной речевой практики, успешнее проявляет себя в общении. Использование иностранного слова воспринимается школьниками, имеющими коммуникативные трудности, как игра, с помощью которой можно спрятаться от реальных проблем со словом родного языка.

Таким образом, механизм ситуации успеха, мотивации, компенсации обеспечивает формирование успешной коммуникативной деятельности младших школьников в образовательной среде. Преимущество представленного подхода состоит в том, что он даёт возможность самим школьникам на основе саморазвития и собственного положительного опыта коммуникативной деятельности подняться на оптимальный уровень коммуникативного развития, овладеть успешной коммуникативной деятельностью. Деятельность педагога должна быть связана с созданием условий обучения, стимулирующих учащихся к включению в учебное общение, приобретению собственного положительного опыта коммуникативной деятельности.

Главным организационно-педагогическим условием формирования успешной коммуникативной деятельности учащихся определено комплексное использование элементов дидактического процесса, к которым относится интеграция средств педагогической коммуникации и учебной информации. Считаем, что обоснованным средством экспериментального обучения выступает интеграция игровых методов, групповых форм организации учебного общения и содержания коммуникативно-направленных заданий на занятиях в начальной школе.

Основной целью для педагога, организующего учебное общение обучающихся, является создание успеха их коммуникативной деятельности. Испытывая успех в коммуникативной деятельности на занятии, обучаемый переживает чувство радости, эмоционального подъема. Переживание успеха в учебном общении внушает ему уверенность в собственных силах; повышается самооценка, появляется желание вновь достигнуть хороших результатов в коммуникативной деятельности, чтобы еще раз пережить радость успеха. Таким образом, ситуация успеха является условием активизации коммуникативной деятельности; из пассивного объекта обучающийся становится субъектом, творцом коммуникативной деятельности.

Далее представлены результаты практической реализации идеи формирования успешной коммуникативной деятельности младших школьников.

Целью проведения формирующего этапа эксперимента явилось внедрение в учебный процесс авторской системы формирования успешной коммуникативной деятельности учащихся. В эксперименте, проходившем в три этапа, приняли участие 360 младших школьников. В экспериментальной части исследования представлены усреднённые за три года данные по 120 учащимся, которые составили две выборочные совокупности: экспериментальную и контрольную.

Экспертное оценивание и самооценка успешной коммуникативной деятельности проводились до и после экспериментального обучения. Результаты экспертной оценки представлены в табл. 1 и на рис. 1, 2.

Таблица 1

Показатели экспертной оценки успешности коммуникативной деятельности учащихся экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп до и после обучения

Выборка	Параметры			Результат сравнения	
	Когнитивный	Поведенческий	Эмотивный		
U – критерий (ЭГ и КГ до обучения)	1610	1597	1549	Различия случайны	
ЭГ (до обучения)	4,5	5,0	4,5	Общий ср. балл	14,0
ЭГ (после обучения)	5,1	5,8	5,3		16,2
\tilde{T} – критерий	2,7	3,2	2,9	Различия существенны при $P = 0,01$	
КГ (до обучения)	4,7	4,7	4,8	Общий ср. балл	14,2
КГ (после обучения)	5,0	5,2	5,1		15,3
\tilde{T} – критерий	1,97	2,14	2,06	Различия существенны при $P = 0,05$	
U – критерий (ЭГ и КГ после обучения)	1492	1361	1415	Различия случайны для когнитивного параметра, существенны при $P=0,05$ для поведенческого и эмотивного параметров	

Сравнение показателей экспертной оценки в экспериментальной группе до и после экспериментального обучения, показало, что различия достоверны по всем параметрам на уровне значимости 0,01. Эксперты, которые могли наблюдать учащихся в течение всего времени, пока длилось экспериментальное обучение, отметили повышение показателей сформированности успешной коммуникативной деятельности по когнитивному, поведенческому и эмотивному параметрам.

Анализ данных, полученных в экспериментальной и контрольной группах на выходе из экспериментального обучения (табл. 1, рис. 1, 2), свидетельствует о том, что экспериментальная оценка по когнитивному параметру успешной

коммуникативной деятельности в экспериментальной группе выше, чем в контрольной, но различия не достоверны. Младшие школьники не способны к анализу составляющих когнитивного компонента, они не могут понять другого человека посредством включения в данное состояние и данные обстоятельства другой личности.

Показатели экспертной оценки по поведенческому и эмотивному параметрам успешной коммуникативной деятельности в экспериментальной группе достоверно на уровне значимости 0,05 отличаются от показателей экспертной оценки по данным параметрам в контрольной группе. Сознательный контроль собственных действий в младшем школьном возрасте достигает такого уровня, когда учащиеся уже могут управлять своим поведением и владеть эмоциями.

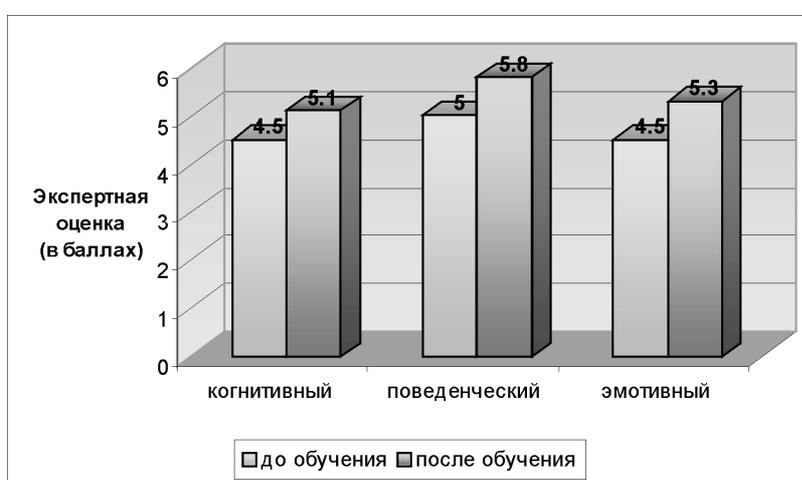


Рис. 1. Показатели экспертной оценки успешности коммуникативной деятельности учащихся экспериментальной группы

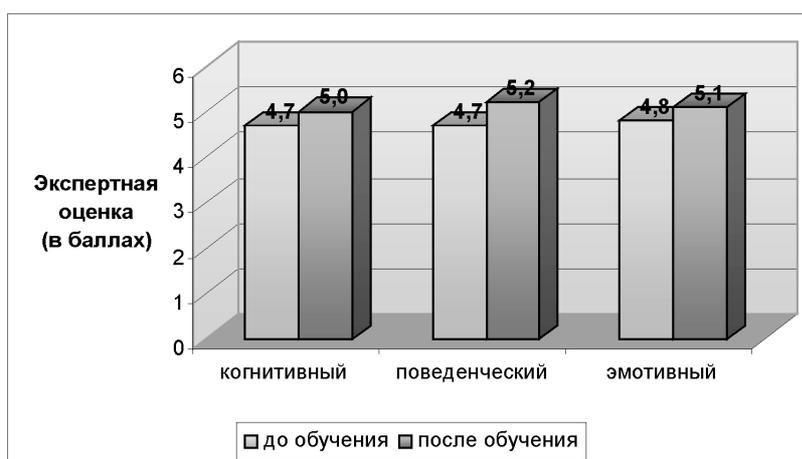


Рис. 2. Показатели экспертной оценки успешности коммуникативной деятельности учащихся контрольной группы

Далее представлены результаты самооценки успешности коммуникативной деятельности в экспериментальной и контрольной группах до и после обучения (табл. 2).

Таблица 2

Показатели самооценки успешности коммуникативной деятельности учащихся экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп до и после обучения

Выборка	Параметры			Результат сравнения	
	Когнитивный	Поведенческий	Эмотивный		
U – критерий (ЭГ и КГ до обучения)	1529	1608	1587	Различия случайны	
ЭГ (до обучения)	5,3	5,2	5,8	Общий ср. балл	16,3
ЭГ (после обучения)	6,0	5,9	6,8		18,7
\tilde{T} – критерий	1,99	2,03	2,47	Различия существенны при P = 0,05	
КГ (до обучения)	5,5	5,3	5,7	Общий ср. балл	16,5
КГ (после обучения)	5,9	5,5	6,2		17,6
\tilde{T} – критерий	1,76	1,64	1,52	Различия случайны	
U – критерий (ЭГ и КГ после обучения)	1475	1383	1378	Различия существенны при P = 0,05	

Самооценка успешности коммуникативной деятельности учащихся экспериментальной группы после экспериментального обучения также достоверно отличается от самооценки в этой же группе до него по когнитивному, поведенческому и эмотивному параметрам на уровне значимости 0,05. Это значит, что обучаемые стали чувствовать себя увереннее; они выше оценивают свои возможности. Кроме того, итоговая самооценка учащихся по всем параметрам выше, чем итоговая экспертная оценка. Любые изменения, которые происходят в обучаемом, он сам замечает гораздо раньше, чем окружающие. Для того чтобы какое-то качество проявилось в виде поведенческих особенностей и социального успеха, необходимо время, поэтому обучаемый подсознательно чувствует изменение к лучшему.

Как свидетельствуют данные табл. 2, эмоциональная сфера до и после обучения была оценена учащимися выше, чем две другие характеристики, то есть они понимают, что трудности в общении пока есть, и поведение

оставляет желать лучшего, но при этом считают, что после экспериментального обучения умеют управлять своими эмоциями.

Специфика полученных данных укладывается в возрастные особенности самооценки учащихся. В младшем школьном возрасте самооценка еще не устоявшаяся, во многом она зависит от оценки взрослого, но при этом в начальной школе учителя стремятся не снижать самооценку ребенка, поощряя его активность. Кроме того, в этом возрасте ведущая деятельность смещается с социальных факторов на предметные, в частности, на учебную деятельность, поэтому можно констатировать некоторое отставание развития социальной рефлексии. Однако высокая самооценка в сравнении с более низкой экспертной оценкой по эмотивному параметру свидетельствует о том, что педагоги недооценивают эмоциональную сферу ребенка, недостаточно придают значения интенсивности его эмоциональных состояний, а такое же сравнение когнитивной составляющей, в которой расхождение наибольшее, является подтверждением того, что ребенок обращает внимание на другие критерии и параметры общения, чем взрослый.

Итак, экспертная оценка успешности коммуникативной деятельности и самооценка учащихся отличаются по структуре. В структуре экспертной оценки ведущую роль играет поведенческий параметр – способность управлять поведением, далее выделен эмотивный параметр – способность владеть эмоциями, а когнитивный параметр – способность определять собственные коммуникативные проблемы – стоит на последнем месте. В самооценке на первом месте стоит эмотивный параметр, на втором – когнитивный, а поведенческий – на третьем. Результат экспертной оценки объясняется тем, что учителя, выступавшие в качестве экспертов, больше внимания уделяли поведенческому параметру, оценивая остальные параметры на его основе. А дети оценивали себя по эмоциональной реакции, так как эмоции в младшем школьном возрасте легче всего поддаются рефлексии, поэтому самооценка имеет эмотивный параметр как содержательную основу.

Сравнение экспериментальной группы с контрольной на констатирующем этапе экспериментального исследования показало, что контрольная группа имеет значимо более высокий уровень самооценки по когнитивному параметру, и, как следствие, более высокий уровень самооценки в целом. На контрольном этапе экспериментального исследования по самооценке группы различаются в пользу экспериментальной по всем параметрам, включая когнитивный.

Таким образом, погружение учащихся в коммуникативную образовательную среду, обеспечивающую учебное общение, привело в итоге к повышению успешности коммуникативной деятельности младших школьников, участников экспериментального обучения. Педагогический эксперимент свидетельствует об эффективности разработанной сис-

темы формирования успешной коммуникативной деятельности младших школьников.

Обобщение результатов проведённого исследования позволяет резюмировать следующее: формирование успешной коммуникативной деятельности учащихся в образовательной среде необходимо рассматривать как одну из актуальных проблем современного начального образования, а её разработка должна осуществляться на основе идеи о связи между обучением и общением в контексте самооценности человеческой личности, её внутренних ресурсов и саморазвития.

Библиографический список

1. **Амонашвили, Ш. А.** Школа жизни. Трактат о начальной ступени образования, основанной на принципах гуманно-личностной педагогики [Текст] / Ш. А. Амонашвили – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2000. – 141 с.
2. **Белкин, А. С.** Ситуация успеха. Как ее создать [Текст] / А. С. Белкин – М.: Просвещение, 1991. – 170 с.
3. **Ворожцова, И. Б.** Школа культуры общения [Текст] / И. Б. Ворожцова, Ю. В. Черезова, Н. А. Щенина – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2006. – 150 с.
4. **Коротаева, Е. В.** Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в общение [Текст] / Е. В. Коротаева – М.: КСП, Институт психологии РАН, 1997. – 224 с.
5. **Райгородский, Д. Я.** Психология личности [Текст] / Д. Я. Райгородский – Самара: Бахрах, 1999. – 448 с.
6. **Ситаров, В. А.** Дидактика [Текст] / В. А. Ситаров // Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 368 с.
7. **Яшнова, О. А.** Успешность младшего школьника [Текст] / О. А. Яшнова – М.: Акад. Проект, 2003. – 144 с.

Деревцова Елена Николаевна

Старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии Иркутского государственного педагогического университета, ele-derevcova@yandex.ru, Иркутск

**ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА
К РЕАЛИЗАЦИИ ПАРТНЕРСКИХ ОТНОШЕНИЙ**

Derevtsova Elena Nikolaevna

Senior lecturer at pedagogics and psychology department of Irkutsk State Pedagogics University, ele-derevcova@yandex.ru, Irkutsk

**STAGES OF FORMING WILLINGNESS TO CARRY OUT
PARTNERSHIP RELATIONS AMONG STUDENTS
OF PEDAGOGICS COLLEGES**

Сегодня приоритет отдается партнерским, деловым взаимоотношениям во всех социальных структурах и сферах как личной, так и профессиональной жизни (Ю. М. Резник, Ю. М. Розов и др.). Особую значимость приобретает задача установления партнерских отношений в ряде профессий социального типа. Так, сама специфика профессиональной деятельности социального педагога обуславливает необходимость построения успешных взаимодействий, поскольку специалист не только включается в совместную работу с коллегами, но и сотрудничает с самыми различными социальными группами населения, учреждениями, организациями, играя активную роль в структурировании, программировании и координации их действий (М. А. Галагузова, М. П. Гурьянова, В. А. Никитин, Е. И. Холостова и др.).

Построение социально-педагогической деятельности на основе партнерских отношений, позволяет профессионалу:

- установить (усилить) необходимые профессиональные связи и контакты со специалистами других социальных структур;
- активизировать жителей, представителей местных организаций, добровольцев на оказание помощи нуждающимся;
- разрешать ситуации, связанные с несовпадением или противоречием интересов различных субъектов взаимодействий;
- а также решить ряд других задач.

Сравнительно-сопоставительный анализ основных категорий проблемы (отношения, взаимодействие, партнерство) позволяет рассматривать партнерские отношения в профессиональной деятельности социального педагога как результат конструктивного взаимодействия с субъектами социально-педагогической деятельности, достигнутый в процессе решения социальных

проблем подопечных и других профессиональных задач, при иницилирующей (активной) роли специалиста социальной сферы.

При этом, опираясь на исследования В. Н. Мясищева, Н. Н. Обозова и др., конструктивное взаимодействие мы определяем как механизм установления партнерских отношений. Конструктивный механизм взаимодействия как способ построения успешных действий между участниками совместной деятельности предполагает: решение общей задачи через активность всех субъектов взаимодействия, поэтапное развертывание процесса взаимодействия, взаимное содействие между людьми, эффективное влияние друг на друга, координацию единичных сил участников (упорядочивание, комбинирование, суммирование этих сил) и др. В свою очередь, партнерские отношения, выступая результатом построенных конструктивных взаимодействий, могут характеризоваться как плодотворный, продуктивный способ, тип контакта партнеров, процесс функционирования системы совместных действий его соучастников, при котором: соблюдается оптимальный баланс интересов его субъектов, сторонами партнерства принимается отказ от противоборства и конфронтации, ресурсный вклад его участников определяется возможностями и преимуществами каждого, действует работанность механизма конструктивного взаимодействия; основными ориентирами в регулировании поведения партнеров выступают: равенство по правам, разделяемая ответственность за проблему, добровольность, согласованность интересов.

В исследованиях подчеркивается, что к субъектам социально-педагогической деятельности можно отнести отдельного человека, семью, группу, сообщество, организацию [4]; все социальное пространство обслуживаемого социальным педагогом микросоциума [1]; специалистов и волонтеров различных секторов общества, в развитии которых имеется немало проблем, важнейшая из них – проблема их гармоничного взаимодействия [2]; органы и учреждения, занимающимися социальной защитой ребенка и семьи: органы социальной защиты населения, органы опеки и попечительства, учреждения дополнительного образования, общественные организации и фонды, центры занятости населения, учреждения здравоохранения, отделы по делам молодежи [3] и др. Представленных субъектов можно, на наш взгляд, рассматривать с позиций уровней (федерального, областного, муниципального, уровня организации), существующих связей (внешних и внутренних, реальных и потенциальных), секторов (государственного, некоммерческого и коммерческого).

Между тем, практика и результаты научных исследований свидетельствуют о том, что проблемное поле профессиональной деятельности специалистов социальной сферы включает в себя трудности, испытываемые педагогами в установлении контактов с различными субъектами социально-педагогической деятельности.

По результатам социологического опроса, около половины социальных педагогов не готовы осуществлять конструктивное взаимодействие

с органами власти и муниципальными службами, правоохранительными органами, родительскими общественными организациями, детскими объединениями и учреждениями дополнительного образования, спонсорами, шефами (С. А. Косабуцкая, О. К. Крокинская, Л. С. Нагавкина). Результаты проведенного нами исследования подтверждают эти данные, указывая на то, что большинство опрошенных социальных педагогов (67%) (независимо от места и стажа работы), и выпускников педагогического колледжа (81%) испытывают неудовлетворенность уровнем своей готовности выстраивать деловые профессиональные отношения.

В связи с этим особую важность в сфере профессионального образования приобретают новые задачи по подготовке специалистов, готовых выстраивать отношения на принципах равенства, солидарности, открытости, владеющих механизмом построения и реализации конструктивного взаимодействия с субъектами совместной деятельности.

Опираясь на исследования В. А. Слостёнина, Е. И. Соколовой и др., формирование готовности студентов к реализации партнерских отношений мы определяем как процесс становления у будущих педагогов личностной (направленность личности на дело; сформированность группы личностных качеств, обеспечивающих успешность построения партнерских отношений), теоретической (владение системой знаний о сущности, особенностях организации партнерских отношений и их применении в профессиональной деятельности социального педагога), технологической (владение стратегиями, тактиками построения и реализации механизма партнерских взаимодействий) готовности.

Постановка исследуемой проблемы, рассматриваемой нами в качестве одной из сторон общего процесса формирования личности будущего социального педагога в условиях педагогического колледжа, обусловлена возможностью усиления теоретико-практической подготовки студентов в выбранном направлении, а также практико-ориентированным характером процесса обучения в СУЗе.

При разработке организационно-содержательных основ процесса формирования готовности студентов к реализации партнерских отношений мы исходили из ряда положений, полученных в ходе теоретической работы над исследованием, а также из результатов констатирующего эксперимента. Так, на основании разработанной и апробированной диагностической системы, представленной в исследовании совокупностью методов и методик (методика определения триады личностной направленности, опросник Т. Лири, опросник «Социальный педагог в системе партнерских отношений» и др.), был выявлен недостаточный уровень готовности будущих педагогов к реализации партнерских отношений. Так, в экспериментальной группе на низком уровне готовности находились 20,5% испытуемых, на среднем – 66,7%, на высоком – 12,8%. Сходные результаты получены и в контрольной группе: на низком уровне – 24%, на среднем – 62%, на высоком – 14% студентов. Нами была определена преобладающая направленность студентов – пер-

вокурсников на общение, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, уступчивость, склонность к дезьюктивным (конфликтным) проявлениям, преобладание конформных установок. Большинство респондентов имели начальные, достаточно разрозненные представления о сущности партнерских отношений, об особенностях их применения в деятельности социального педагога, в недостаточной степени владели умениями и навыками партнерского взаимодействия.

Используемый критериальный подход к анализу целевого, предметно-содержательного, организационно-технологического, программно-методического и социального компонентов образовательного процесса педагогического колледжа позволил оценить их как потенциально успешные, т. е. мы могли говорить о наличии в учебном заведении определенного потенциала для формирования готовности студентов к реализации партнерских отношений. Тем не менее, выявленные нами позитивные условия не обеспечивали в полной мере результативность подготовки студентов к партнерским отношениям, формируясь большей частью стихийно и, в некоторых случаях, в недостаточной степени. Так, отсутствовала целенаправленная и комплексная система накопления студентами знаний, отработки, реализации умений и навыков конструктивного взаимодействия; не было подготовлено его программно-методическое обеспечение.

Согласно полученным результатам было уточнено содержание педагогических условий формирования готовности студентов к реализации партнерских отношений и разработана модель (как способ наглядного, целостного представления и систематизации информации) по их реализации в образовательном процессе педагогического колледжа. Определено, что социально-личностная группа педагогических условий включает в себя: учет факторов, влияющих на процесс формирования готовности студентов к реализации партнерских отношений; усиление потенциала социальной среды колледжа; активизацию субъект-субъектных партнерских взаимодействий, создание соответствующей психологической атмосферы; стимулирование студентов к самопознанию, саморазвитию, в процессе решения задач, связанных с будущей профессиональной деятельностью в направлении партнерства. Содержательно-деятельностная – разработку и внедрение предметного содержания, обеспечивающего информационное обогащение личности; использование практико-ориентированных форм и методов учебной и внеучебной работы; поэтапное включение студентов в партнерскую деятельность, соответствующее логике обучения и закономерностям профессионального становления, посредством разработки и реализации соответствующей модели.

Модель формирования готовности студентов к реализации партнерских отношений, разработанная на основе системно-структурного подхода, представляет собой единство цели, задач, принципов, модулей, этапов реализации педагогических условий и прогнозируемого результата.

Для достижения поставленной цели, задач (лично-ориентированной, информационно-теоретической, деятельностно-процессуальной), в соответствии с модульным принципом построения и реализации модели, процесс формирования готовности к реализации партнерских отношений нами был выстроен по отдельным модулям. Выделение информационного модуля было обусловлено важностью усвоения студентами базовых знаний, необходимых для реализации партнерских отношений в профессиональной деятельности социального педагога. Акцент в этом модуле сделан на одну из интегративных форм организации образовательного процесса – «Мастерскую построения знаний». Функционирование тренингового модуля мы связывали с приобретением и отработкой партнерских умений у студентов в ситуациях учебного взаимодействия. Базовой формой реализации данного модуля являлся педагогический тренинг, который включал в себя комплекс диагностических процедур, упражнений, игр и др. Формирование реального опыта партнерства через погружение студентов в различные ситуации их будущей профессиональной деятельности мы соотнесли с введением проективного модуля. Организационной формой работы студентов в этом модуле являлась разработка и реализация социально-педагогических проектов.

Обозначенные выше основные формы информационного, тренингового и проективного модулей определяли логику осуществления подготовительного, основного и завершающего этапов формирования готовности к партнерским отношениям, где каждая форма логически обуславливала начало следующей (мастерская–тренинг–проект).

Подготовительный этап формирования готовности к партнерским отношениям совпадал с первым годом обучения в колледже будущих социальных педагогов и был представлен мотивационно-ориентирующим содержанием. Основные его задачи были связаны с изучением готовности студентов к реализации партнерских отношений, формированием у них установки на партнерское взаимодействие, актуализацией познавательного интереса к содержательным аспектам проблемы; знакомством с основами социально-педагогического проектирования.

Представление новой проблемы «Партнерство в профессиональной деятельности социального педагога», обсуждение и выделение основных понятий, без которых невозможно выстраивание смысла темы, знакомство с задачами, принципами партнерства, его применением в деятельности социального педагога, а также другая базовая информация была освещена в рамках педагогической мастерской «Погружение в тему». Особенности построения данной мастерской явились: моделирование изучаемого объекта; составление, обмен, решение, обсуждение вопросов по изучаемой теме (индивидуальная и групповая работа); использование методов самодиагностики (изучение теоретической и технологической готовности); выполнение широкого спектра заданий, связанных с разработкой портрета социального педагога, составления схемы «Карта партнерства социального педагога»,

с рефлексией приобретенного знания. Проведенная работа способствовала осознанию студентами цели выполняемого дела, появлению познавательно-практического интереса к теме, желания выстраивать конструктивное взаимодействие («построить диалог так, чтобы он помог решить поставленную задачу»), овладению начальным объемом знаний по проблеме исследования, а также создала информационный запрос со стороны обучающихся – «как стать идеальным партнером в личной и профессиональной жизни», послуживший основанием для реализации следующей формы подготовительного этапа – педагогического тренинга.

В состав педагогического тренинга был включен комплекс диагностических процедур, а также серия упражнений («Здравствуй, это я», «Диалог с самим собой», «Мои достоинства», «Мои недостатки», «Автопортрет» и др.), направленных на изучение личностной готовности студентов к партнерским отношениям. Его результаты позволили выявить препятствия, которые могут возникнуть у будущих педагогов в профессиональной деятельности при реализации задач построения партнерства. Частью программы подготовительного этапа также являлась тренинговая группа «МЫ – команда», с использованием групповой дискуссии «Факты о нас», упражнений: «Связывание группы», «Совместный счет», «Поиск сходства» и др., ориентированных на решение задач по сплочению коллектива, развитию у студентов умения координировать свои действия, навыков межличностного восприятия, наблюдательности по отношению к людям.

Итоговой работой данного этапа явилась разработка проекта «Социальный педагог в системе партнерских отношений» с последующей реализацией одного из запланированных направлений – первые профессиональные пробы. Знакомство студентов с содержательными и технологическими основами проектирования осуществлялось через организации «Мастер-класса создания проекта», в процессе прохождения которого они смогли отработать умения в области определения проблемы, ее анализа, формулирования целей и задач, поиска и оценки ресурсов, разработки и реализации плана работы, презентации результатов проекта.

Самый обширный по содержанию, насыщенности, временной протяженности (второй и третий курсы обучения) – основной этап формирования готовности студентов к партнерским отношениям. Стержневое содержание данного этапа было связано с формированием у студентов качеств партнерского взаимодействия; освоением ими основного объема знаний, необходимого для установления успешного профессионального взаимодействия; отработкой умений партнерских взаимодействий в области стратегического планирования, диагностики, организации совместной деятельности (через подбор методов и средств взаимодействия с партнерами), оценки ее успешности.

Ведущей формой обогащения знаний на данном этапе явились педагогические мастерские «Построение знаний». Темами мастерских выступали ключевые вопросы изучения проблемы партнерства в профессиональной

деятельности социального педагога («Стратегии и тактики партнерства», «Формы и методы построения партнерских отношений» и др.). Диалоговый характер всех используемых методов и приемов способствовал динамичному усвоению студентами новых знаний, их систематизации, осмыслению, переработке (критический пересмотр), наполнению их личностно-значимым смыслом, а также содействовал выработке новых умений: быть открытым диалогу, публично предъявлять свой результат.

Педагогические тренинги, включенные в основной этап работы, явились логическим продолжением каждой тематической мастерской построения знаний. Групповая тематика тренингов позволила поэтапно формировать основные умения партнерских отношений. основополагающим средством программы тренинга первой группы «Стратегия и стиль партнерского взаимодействия социального педагога» выступал метод решения педагогических задач, в процессе применения которого студенты учились правильно интерпретировать профессиональную ситуацию, оценивать ее с позиций партнерства, рассматривали возможности множества решений проблемы в зависимости от конкретных условий, которые нельзя предусмотреть в теории; учились проектировать и предвидеть возможные последствия своих действий, прогнозировать варианты взаимодействий и находить среди многих вариантов педагогически целесообразное решение.

Программа тренингов «Механизм партнерских взаимодействий» предполагала выполнение студентами серии упражнений, заданий, игр, участие в дискуссии («Структурные сложности переговорного процесса», «Деловым людям – деловые беседы», «Партнерское поведение в условиях напряженной конфликтной ситуации», «Невербальное поведение партнеров», «Манипуляции и защита от них», «Умение убеждать – волшебство, доступное каждому», «Управление эмоциональным состоянием партнеров по общению» и др.) с целью включения в решение различных по сложности коммуникативных задач на материале деятельности социального педагога. Применение данных методов способствовало отработке механизма партнерского взаимодействия: формированию умений и навыков публичного выступления, деловой беседы, совещания, дискуссии, отработке техник восприятия другого человека, управления процессами слушания и говорения и др.; тренировки рефлексивных умений, научению построению диалога с позиций равноправного партнера.

Одной из центральных работ студентов на данном этапе являлась разработка и реализация в тесном сотрудничестве с инспекторами ПДН, представителями общественных организаций, специалистами социальных служб трех групп социально-педагогических проектов различной тематики, уровней сложности, содержательной направленности. Выполнение проектов, их презентация усиливали личный интерес студентов к проблеме, способствовали развитию у них навыков коллективного планирования, умений отстаивать свою точку зрения, вступать в диалог, соблюдать этику партнерских отношений и т. д. Студентами было отмечено, что в процессе разработки

и реализации проектов они не только обогатили свои знания, умения, а самое главное – получили удовлетворение от получения реального практического результата, достигнутого в командном единстве.

Завершающий этап, имеющий коррекционно-прогностическое содержание, был реализован во втором семестре третьего (завершающего) года обучения студентов в педагогическом колледже. Решение задачи данного этапа было направлено на осмысление студентами полученного опыта партнерских отношений, рефлексии собственных достижений, на овладение навыками проектирования путей дальнейшего саморазвития.

«Мастерской саморазвития «Я» мы завершали реализацию информационного модуля формирования готовности студентов к партнерским отношениям. Включение в состав мастерской задания на воображение («Я – социальный партнер»), поэтапной работы по созданию письменного текста (работа с цветом, звуком, образами), процедуры коллективного и индивидуального самооценивания, создания группового портрета, рефлексии (связанной с проявлением «Я» на всех этапах мастерской) и др. позволили подвести итоги работы, проанализировать трудности и достижения, определить дальнейшие перспективы работы.

Логическим продолжением мастерской и завершением всей работы по формированию готовности студентов к реализации партнерских отношений стали: организация тренинга личностного роста, в состав которого вошли задания для самоотренинга, упражнения для самораскрытия («Самопрограммирование», «Мысленные игры», «Диалог субличностей» и др.), а также упражнения на завершение работы группы («Мы – партнеры», «Портрет нашей группы»). Включенная в тренинг работа по изучению уровня готовности к партнерским отношениям (с использованием элементов самодиагностики) позволила студентам отследить у себя положительную динамику теоретической, личностной, технологической готовности к реализации партнерских отношений, и разработать программные проекты индивидуальных шагов саморазвития в рассматриваемом направлении деятельности социального педагога.

На всех этапах реализации данного процесса, особое внимание мы уделяли его программно-методической обеспеченности. В соответствии с ее целевой направленностью, были определены три формы: нормативная, сопроводительная и профессиональная. Нормативная форма представлена материалами к учебному курсу «Социальное партнерство и связи с ответственностью». Сопроводительная форма включала в себя учебный материал, используемый студентами для самостоятельного изучения отдельных вопросов проблемы, выполнения заданий на педагогической практике. Профессиональная форма содержала материалы, ориентированные на деятельность будущего специалиста, представленные в методическом пособии «Как найти общий язык с партнером?».

С целью проверки результативности проделанной работы по окончании формирующего этапа был проведен контрольный эксперимент. Он предусмат-

ривал повторные задания для студентов экспериментальной и контрольной групп. Оценка результатов проводилась по обозначенным ранее критериям и показателям готовности студентов к партнерским отношениям (таблица).

Динамика формирования готовности студентов педагогического колледжа к партнерским отношениям в контрольной и экспериментальной группах, %

Уровни готовности студентов к партнерским отношениям	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	начало эксперимента	конец эксперимента	начало эксперимента	конец эксперимента
Высокий	12,8	31,1	14,0	14,9
Средний	66,7	62,2	62,0	65,9
Низкий	20,5	6,7	24,0	19,2

Сравнивая результаты диагностического и контрольного этапов, мы пришли к выводу, о том, что в целом экспериментальная работа позитивно повлияла на отдельные показатели готовности будущих социальных педагогов к реализации партнерских отношений. Это проявилось в возникновении у студентов устойчивого познавательного-практического интереса к проблеме исследования, осознании ими значимости работы для себя; в их ориентации на деловое сотрудничество; в проявлении гибкости при решении проблем и в конфликтных ситуациях; в усвоении новых знаний, наполнении их личностно-значимым смыслом; в овладении стратегиями, спектром тактик поведения, развитии умений партнерского взаимодействия.

Библиографический список

1. **Гурьянова, М. П.** Сельская школа и социальная педагогика [Текст] / М. П. Гурьянова. – Мн.: Амалфея, 2000. – 448 с.
2. **Никитина, Л. Е.** Социальная педагогика [Текст] /Л. Е. Никитина. – М.: Академический проект, 2003. – 272 с.
3. **Практические материалы** для специалистов социальной службы образовательного учреждения [Текст] / Авт.-сост. И. В. Кувшинкова, Г. Г. Иванова, А. Я. Панфилова. – М.: АРКТИ, 2006. – 144 с. (С. 17–22).
4. **Шишковец, Т. А.** Справочник социального педагога [Текст] / Т. А. Шишковец – М.: ВАКО, 2005. – 208 с.

УДК 378+371.217.3

Хахлова Ольга Николаевна

Старший преподаватель кафедры социальной педагогики Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, hahlova1979@mail.ru, Республика Башкортостан, Уфа

**К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ
БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА К ОРГАНИЗАЦИИ
ДЕТСКОЙ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ**

Hahlova Olga Nikolaevna

*Senior Lecturer Department of Social Pedagogy Bashkir State Pedagogical University
M. Akmulla, hahlova1979@mail.ru, Bashkortostan Republic, Ufa*

**TO A PROBLEM OF PROFESSIONAL READINESS
FOR A FUTURE SOCIAL TEACHER IN ORGANIZATION
OF FREE TIME ACTIVITY OF CHILDREN**

Необходимость подготовки социального педагога к организации детской досуговой деятельности обусловлена культурными процессами, происходящими в обществе (рост роли и значения свободного времени как пространства для самореализации и саморазвития ребенка; появление новых форм проведения досуга, порой антисоциальных; снижение возможностей для реализации потенциала культурно-образовательной системы в сфере свободного времени детей и подростков; увеличение специфических форм проведения свободного времени детьми, находящихся вне сферы влияния институтов воспитания; коммерциализация досуговой инфраструктуры).

Анализ состояния проблемы в теории и практике показал, что в современной системе высшего профессионального педагогического образования по обозначенной проблеме существуют серьезные недостатки: от полного отсутствия данного вида подготовки будущих педагогов до неразработанности методической системы, обеспечивающей качественную готовность специалиста к взаимодействию с детьми в досуговой сфере. Вместе с тем в процессе самой подготовки социальных педагогов к организации детской досуговой деятельности назрели определенные *противоречия*: между ростом значимости труда социального педагога в сфере детского досуга и недостатком внимания к процессу профессиональной подготовки к организации досуговой деятельности детей в образовательном пространстве педагогического вуза; между имеющейся личной и профессиональной мотивацией будущих социальных педагогов к эффективной организации детской досуговой деятельности и отсутствием соответствующих знаний, умений и навыков в этой области, а также отсутствием возможностей для приобретения собственного опыта практической деятельности в этой области.

На данный момент в малочисленных педагогических исследованиях отражены основные аспекты работы социального педагога по организации детской досуговой деятельности. Так, в исследованиях Н. Я. Рыбиной [3] социальный педагог характеризуется как организатор культурно-досуговой деятельности. Автор отмечает разноплановость его работы, типы учреждений, где социальный педагог осуществляет деятельность по организации детского досуга. Вне зависимости от места работы социального педагога в его профессиональной сфере деятельности может действовать служба социально-педагогического досуга, функции которой строятся по следующим направлениям: участие в развитии социально-культурной среды, объединение и координация деятельности внешкольных, культурно-просветительных и иных учреждений для решения задач комплексной организации свободного времени жителей данной территории, выяснения, обеспечения их культурных запросов; организация различных форм семейного отдыха занятий физкультурой и спортом; возрождение народных традиций и культуры; организация совместного отдыха различных поколений, прежде всего родителей и детей; обустройство среды жизнедеятельности жителей территории в соответствии с их социально-культурными запросами и потребностями [3, с. 4].

В своем исследовании досуговой деятельности детей мы разделяем научную позицию В. А. Воловика [1], который обосновал досуговую деятельность как педагогически организованный процесс. Вслед за автором мы трактуем досуговую деятельность как отдельный воспитательный процесс, с определенной структурой, содержанием и принципами. Предметом внимания педагога становится не просто организация какого-либо досугового времяпрепровождения, а целенаправленный, систематический воспитательный процесс организации досуговой деятельности детей и перевод ее на более высокий уровень развития. Автор выделяет следующие уровни досуговой деятельности: потребление (пассивный, активный, целенаправленно активный, творчество, экстериоризация). В нашем исследовании мы придерживаемся именно этой позиции, так как она отвечает основной педагогической идее – создавать условия для самосовершенствования и саморазвития ребенка в сфере свободного времени средствами досуговой педагогики.

Проанализировав научную литературу по проблеме профессиональной деятельности социального педагога, мы пришли к выводу о том, что в педагогической науке слабо представлены исследования, раскрывающие суть работы социального педагога по организации детской досуговой деятельности, хотя во многих источниках отмечается необходимость проработки данного вопроса. Несмотря на это, можно выделить некоторых авторов, исследовавших интересующий нас аспект профессиональной деятельности социального педагога. Так, В. С. Русанова [2] занимается исследованием вопросов подготовки социального педагога к культурно-досуговой деятельности.

Деятельность социального педагога по организации досуга детей и подростков в первую очередь обусловлена особенностями свободного времени, такими как: свобода выбора занятий по собственному усмотрению; возможность перемены видов деятельности, взаимозаменяемость занятий, их свободное чередование и последовательность; непосредственная направленность на удовлетворение личных духовных потребностей ребенка.

Опираясь на классическую структуру педагогической деятельности, представленную в трудах А. А. Бодалева, Ф. Н. Гоноблина, В. А. Кан-Калик, С. В. Кондратьевой, В. А. Крутецкого, Н. В. Кузьминой, В. А. Кулюткина, Л. М. Митиной, В. А. Сластенина, мы выделяем цель, задачи, содержание, формы и методы работы социального педагога по организации детской досуговой деятельности, результат. Для эффективной реализации потенциала культурно-досуговой деятельности между ее участниками устанавливается определенное взаимодействие. С одной стороны – это ребенок, во всем богатстве его жизнедеятельности, а с другой стороны – это элементы общественной культуры, которыми владеет педагог. В педагогически организованном взаимодействии педагог и воспитанник выступают друг для друга равноправными субъектами общения и оказывают влияние друг на друга. Целью педагогически организованной досуговой деятельности является содействие гармоничному развитию личности ребенка в условиях одобряемой досуговой деятельности. Основными задачами деятельности социального педагога по организации детской досуговой деятельности являются: развитие коммуникативных качеств; актуализация эмоционально-ценностного отношения к социуму; профилактика негативных явлений в детско-подростковой среде; создание благоприятной социально-педагогической среды, оздоравливающей атмосферы; создание условий для формирования субъектной позиции в досуговой деятельности; приобщение к культуре досуга. А основными способами достижения данной цели служат: включение воспитанников в разнообразные виды творческой деятельности; приобщение ребенка к социально одобряемым видам досуговых занятий; вооружение информацией о культурных достижениях в области свободного времяпрепровождения; повышение уровня досуговой деятельности ребенка. Основной тип деятельности, ведущие методы и наиболее эффективные формы работы определяются с учетом возрастных психологических особенностей детей. На сегодняшний день вопрос о содержании деятельности социального педагога по организации досуга детей остается открытым, но очевидным является то, что социальный педагог, в первую очередь, является организатором социально-ценной досуговой деятельности в сотворчестве взрослых и детей, а не просто организатором утренников и дискотек.

Теоретический анализ проблемы и исследовательские результаты нашей многолетней опытно-экспериментальной работы позволили заключить, что формирование профессиональной готовности будущих социальных педагогов к организации детской досуговой деятельности имеет свои содержательные особенности, обусловленные характером самой деятельности

и требованиями к личности, ее осуществляющей. При этом под профессиональной готовностью социального педагога к организации детской досуговой деятельности мы понимаем сложное структурное личностное образование, включающее в себя взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, креативный.

Мотивационно-ценностный компонент профессиональной готовности к организации детской досуговой деятельности включает в себя: эмоционально-ценностное отношение к ребенку; положительное отношение к профессии и развитию профессионально-значимых качеств; положительное отношение к предмету педагогической досуговой деятельности (художественно-творческая направленность).

Действие *когнитивного* компонента направляется на обогащение будущих социальных педагогов психолого-педагогическими знаниями в целом и специализированными знаниями об основных признаках и особенностях досуговых взаимодействий, возможностях различных технологий в данной сфере. В основе данного компонента лежит теоретическая подготовленность социального педагога-организатора, которая является фундаментом его практической деятельности.

Операционно-деятельностный компонент определяется владением методикой и технологией организации детской досуговой деятельности, а также наличием сформированных на требуемом уровне игротехнических умений.

Действие *креативного* компонента выражается в оригинальном и творческом использовании педагогом багажа культурно-эстетических и профессионально-педагогических знаний, применении всего арсенала творческих возможностей.

В процессе профессиональной подготовки социальных педагогов на базе Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы мы апробировали следующие организационно-педагогические условия: опора на ведущие принципы и особенности организации детской досуговой деятельности; содержательно взаимосвязанные и практико-ориентированные специальные курсы, включение в учебный процесс активных методов обучения, способствующих развитию субъектной позиции студентов и накоплению опыта решения профессионально-творческих задач; включение студентов в процессе педагогических практик в реальные профессиональные ситуации, связанные с организацией детской досуговой деятельности.

В ходе экспериментального исследования были разработаны содержание и разноуровневые задания для студентов по дисциплинам специализации «Организация детской досуговой деятельности в учреждениях дополнительного образования».

Констатирующий эксперимент предполагал использование следующих методик:

– ранжирование, интервью с социальными педагогами образовательных учреждений и социально-педагогических центров с целью рейтинга значимости видов социально-педагогической деятельности;

– анкетирование, тестирование, самооценка, наблюдение, анализ продуктов деятельности с целью выявления отношения студентов к социально-педагогической деятельности по организации досуга, наличия личностных качеств, присущих специалисту данной сферы, уровня теоретической и практической готовности.

В процессе формирующего эксперимента были апробированы курсы «Теория и методика досуговой деятельности», «Теория и методика деятельности детских организаций», «Теория и методика работы педагога-организатора в учреждениях дополнительного образования», «Основы режиссуры детских программ». Их содержание и технологии обучения были направлены на расширение и углубление знаний по проблеме социально-педагогической организации детской досуговой деятельности; формирование профессиональных умений и навыков организации детской досуговой деятельности; создание определенных ценностных ориентаций студентов.

Одним из основных этапов подготовки будущих социальных педагогов к организации досуга детей и подростков является изучение теории и методики культурно-досуговой деятельности. Данный этап обучения предусматривает усвоение знаний педагогики досуга, принципов досуговой педагогики, методов, видов и форм культурно-досуговой деятельности. В программе обучения раскрываются сущность и содержание культурно-досуговой деятельности, ее социальные функции, основные принципы. В результате обучения будущие специалисты овладевают знаниями и умениями организации массовой досуговой деятельности, усваивают основные приемы привлечения внимания аудитории к организуемой культурно-досуговой деятельности, сущность и содержание просветительской работы.

Следующим этапом является овладение сценарно-режиссерскими основами технологии культурно-досуговой деятельности. В ходе обучения студенты овладевают знаниями основных законов драматургии; знаниями об основных функциях игры; умениями написания сценария культурно-досуговых программ; технологией создания детских игровых программ; методикой организации и проведения детских игровых программ; методикой организации и проведения игр с детьми различного возраста. Содержание обучения на данном этапе предусматривает использование различных форм проведения учебных занятий. Помимо традиционных в учебном процессе используются практические занятия по созданию авторских проектов детских игровых программ с их последующей реализацией в учреждениях дополнительного образования детей, а также психологические и игровые тренинги на развитие профессионально значимых качеств организатора детской культурно-досуговой деятельности.

В ходе профессиональной подготовки будущих организаторов детской досуговой деятельности необходимым является усвоение знаний о развитии

детского и молодежного движений, формировании детских общественных организаций и объединений, основных целях, задачах и принципах клубной работы.

Программа подготовки специалистов данного направления была бы неполной без курса, предполагающего изучение истории становления и развития отечественной системы дополнительного образования детей. При изучении данного блока студенты усваивают знания об истории формирования системы внешкольных учреждений в России, целях, задачах и принципах деятельности учреждений дополнительного образования детей, особенностях содержания, форм и методов работы педагогов дополнительного образования. При этом необходимым является развитие следующих умений: составлять перспективный план работы детского объединения и план-конспект занятия в учреждениях дополнительного образования; планировать культурно-досуговые мероприятия в детском объединении; использовать технологии коллективно-творческой деятельности; диагностировать микрогруппы в детском коллективе.

В ходе исследовательской деятельности также проверялась эффективность методик и технологий, использованных при изучении экспериментальных курсов. Для этого были определены контрольная и экспериментальная группы. В контрольной группе использовались традиционные формы и методы: лекции, семинарские занятия, анализ социально-педагогических ситуаций. В экспериментальной группе использовались технологии игрового моделирования и учебное творческое проектирование, приобретение собственного опыта деятельности через последовательное включение в организацию досуговой деятельности детей и подростков в процессе педагогических практик. Формирующий эксперимент отслеживался с помощью анкетирования, наблюдения, анализа творческих работ, защиты творческих, социальных проектов студентов, устного и письменного опроса по разработанным заданиям, тестирования, экспертной оценки.

После проведенного формирующего эксперимента, было осуществлено повторное диагностирование, которое показало положительную динамику в уровне готовности студентов – будущих социальных педагогов к организации детской досуговой деятельности.

Резюмируя изложенное выше, отмечаем, что профессиональная подготовка студентов к организации детской досуговой деятельности охватывает весь комплекс профессиональных функций, задач и технологических аспектов, реализует требования, предъявляемые к социальному педагогу – организатору досуговой деятельности детей и подростков.

Таким образом, научная новизна и теоретическая значимость нашего исследования видится в разработке и обосновании понятия «профессиональная готовность социального педагога к организации детской досуговой деятельности», в выявлении и анализе ее компонентной структуры, а также в определении педагогических условий ее эффективного формирования в образовательном процессе педагогического вуза.

Библиографический список

1. **Воловик, А. Ф.** Педагогика досуга [Текст] / А. Ф. Воловик, В. А. Воловик – М.: Флинта, 1996. – 240 с.
2. **Русанова, В. С.** Словарь-справочник социального педагога-организатора досуга детей и подростков [Текст] / В. С. Русанова – Челябинск: ЧГАКИ, 2004 – 132 с.
3. **Рыбина, Н. Я.** Социальный педагог как организатор культурно-досуговой деятельности [Текст] / Н. Я. Рыбина – Тамбов: Изд-во ТГПУ, 2003 – 63 с.
4. **Шульга, И. И.** Подготовка социального педагога к профессионально-педагогической аниматорской деятельности: Автореф. дис. канд. док. пед. наук: (13.00.08) / И. И. Шульга. – Новосибирск, 2002. – 18 с.

УДК 378.147.88

Большакова Ольга Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Филиала Иркутского государственного университета, human@pisem.net, Братск

**АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ
ЛИЧНОСТИ ИННОВАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

Bolshakova Olga Nikolayevna

Dr. Ph in Education Irkutsk State University Bratsk Branch Office, human@pisem.net, Bratsk

**ACTUAL PROBLEMS OF PERSON DEVELOPMENT
IN INNOVATIONAL PROCESS**

На рынке образовательных услуг в настоящее время все больше ценятся не только высококвалифицированные специалисты, но и всесторонне грамотные творческие личности, способные самостоятельно добывать знания и на их основе создавать новые. Опрос российских работодателей показал, что для оценки качества образования чаще применяются такие показатели, как «скорость адаптации сотрудника в новом коллективе» (около 35% респондентов) и «эффективность». Специалисту инновационной направленности совершенно недостаточно только профессиональных глубоких знаний. Он должен быть психологически готов к самостоятельному освоению новых для него знаний и на этой основе уметь целенаправленно создавать новое информационное содержание, обладать определенным набором профессионально важных личностных качеств и иметь широкое междисциплинарное образование.

Для определения актуальности данной проблемы дадим определение инновационной деятельности – это деятельность, возникающая в связи со стремлением человека к самореализации на новом уровне.

Инновационная деятельность – это исследовательская деятельность, возникающая в исследовании возможностей повышения продуктивности своей активности, максимального удовлетворения своих актуальных и перспективных потребностей за счет использования инновационных способов их достижения [1].

Актуальность поставленной проблемы определяется пониманием организации образовательного процесса в вузе как ведущего условия в подготовке студентов к самостоятельной профессиональной деятельности инновационной направленности в современных условиях; осознанием проблемы как социально-психологического феномена, основанного на синтезе социально-экономических, научно-технических, культурологических, психолого-педагогических факторов; а также неразработанностью теоретических и практических основ построения образовательного процесса в контексте Болонского соглашения.

Министерством образования подготовлены, одобренные Правительством Российской Федерации 24 июня 1999 г., важнейшие документы по реформированию образования. Идеи реформирования органично вошли в Федеральную программу развития образования. В документе определены основные направления повышения уровня развития работников образования, а также согласованы интересы Федерации и регионов. Главная цель Программы – развитие системы образования в интересах формирования творческой личности, влияющей на экономический и социальный прогресс общества. Поэтому необходимо развитие полноправного партнерства российской системы образования с системами образования зарубежных стран и участие в формировании единого образовательного пространства стран Содружества Независимых Государств. Данное направление будет способствовать сохранению и развитию отечественной системы образования – создание нормативной и правовой базы, реализация реформ всех уровней образования, обеспечивающих самодостаточное функционирование российской системы образования в интересах личности, общества и государства.

Программа выдвигает ряд проблем, которые касаются вузовского образования и научной деятельности. «Значимость для государства научной деятельности в системе образования predetermined не только непосредственной заинтересованностью в использовании новых научных результатов в тех или иных отраслях экономики, но и тем, что без участия в научно-исследовательской работе всех субъектов образовательного процесса в принципе не может осуществляться подготовка специалистов, а также научно-педагогических кадров и повышение их квалификации» (Федеральная Программа Развития образования). В достижении целей Программы особо выделяем решение следующих задач:

- обеспечение условий для развития личности и творческих способностей студентов, индивидуализации форм, методов и систем обучения, в том числе на основе вариативных профессиональных образовательных программ;
- разработка мер по широкому привлечению студентов к научно-исследовательской работе.

Решение данных задач будет способствовать: повышению качества профессионального образования, уровня подготовки специалистов и конкурентоспособности выпускников на рынке труда; вхождение в международное информационное и коммуникативное пространство; расширение участия российских ученых, работников образования в международных научных программах, технологических исследованиях и образовательных проектах.

В связи с прогрессом техники, науки, усложнением в социальных отношениях, современное общество предъявляет новые более высокие требования к каждой личности, что ставит перед необходимостью постоянно развивать и совершенствовать подготовку специалиста. Поэтому основными направлениями в решении данного вопроса являются фундаментальность образования, гуманизация образовательного процесса, его целенаправленная профессионализация и компетентностный подход. Гуманизация образовательного процесса предполагает развитие гармонически развитой личности со свойственной ей индивидуальностью, оригинальностью. Отсюда немаловажно развести понятия развитие «всесторонней» и «гармонически» развитой личности. Л. И. Божович отмечает: «Изучение процесса формирования личности подтверждает мысль о том, что нельзя ставить знака равенства между понятием гармонического и всестороннего развития человека. Чаще всего воспитание гармонической личности в нашей педагогической литературе понимается как забота о развитии всесторонних способностей человека...в педагогике еще недостаточно разработана проблема способов обеспечения такого воспитания» [4].

Б. И. Додонов на основании экспериментальных данных приходит к выводу, что структура личности приобретает гармоничность «не на основе «соразмерного» и «пропорционального» развития всех его сторон, а в результате максимального развития тех способностей человека, которые создают доминирующую направленность его личности, придающую смысл всей жизни и деятельности человека» [4]. Далее он утверждает, что такая будто бы односторонняя направленность не препятствует, а стимулирует развитие многих других интересов и способностей и придает им свойственный данной индивидуальности единый личностный смысл. Автор приходит к выводу, что гармоничность достигается только в том случае, когда сознательные стремления человека находятся в полном соответствии с его непосредственными, а часто даже неосознаваемыми им самим желаниями.

Таким образом, «гармоничность личности с ее внутренней психологической стороны предполагают высокую согласованность между сознанием

человека и его бессознательными психическими процессами. Такая гармония обеспечивается общественной, в существе своем, нравственной направленностью личности, мотивирующие силы которой подчинены единому мотиву, доминирующему и на сознательном и на бессознательном уровне». Однако, личность с такой иерархией мотивов предполагает и «соответственную структуру ее нравственно-психологических качеств: общественную направленность, наличие нравственных чувств и убеждение, осмысленные черты характера» [4]. По сути, как утверждает К. Лоренц, «от рождения человек не так уж плох, он только недостаточно хорош для требований жизни современного общества» [6].

Период обучения в вузе следует рассматривать как важнейший этап профессионального самоопределения будущего специалиста. Профессиональное самоопределение – это процесс формирования отношения личности к себе как субъекту будущей профессиональной деятельности, а это, по мнению специалистов, поможет в перспективе адаптироваться человеку к жизни в быстро меняющихся социально-экономических условиях. Иначе, процесс профессионального самоопределения является одним из условий формирования компетентного специалиста, который будет способен самоактуализироваться в социуме.

По мнению А. Маслоу, – «Самоактуализация – это не только конечное состояние, но также процесс актуализации своих возможностей... развитие умственных способностей посредством интеллектуальных занятий. Здесь самоактуализация означает реализацию своих потенциальных способностей. Самоактуализация – это необязательно совершение чего-то из ряда вон выходящего; это может быть, например, прохождение через трудный период подготовки к реализации своих способностей... Самоактуализация – это труд ради того, чтобы сделать хорошо то, что человек хочет сделать» [7]. В структуре личности потребность в самоактуализации – стремление человека быть тем, кем он может стать, самая важная потребность человека. В самоактуализации проявляется самостоятельность личности. Самостоятельность личности не является отдельной подструктурой личности, а выступает как «интегратор» психических процессов и индивидуально-типологических особенностей личности. В самостоятельности личности обнаруживается единство его самосознания и самоуправления, когда сознательно моделируются такие ситуации, в которых максимально выявляются ее возможности и тем самым максимально и адекватно реализуется ее деятельная сущность. Для формирования самостоятельности необходима специальная организация учебной деятельности, способствующая приобщению студента к самостоятельному добыванию знаний, выработке у него способности и потребности действовать независимо. В современном развитии общества возрастает роль личностного фактора, поэтому самостоятельности отводится важное место в ряду позитивных ценностей, которые способствуют проявлению индивидуальности и достижению успешности в различных сферах жизнедеятельности. Актуальна данная проблема и в подготовке специалистов

в профессиональных учебных заведениях, занимающих разный образовательный уровень: ссузы, колледжи, вузы. На современном этапе российского образования в решении проблемы формирования самостоятельности студентов сделано немало.

Учеными Б. П. Есиповым, П. И. Пидкасистым и др., обобщен опыт использования классификации различных видов и типов самостоятельных работ; В. В. Давыдовым, Н. А. Менчинской и др., разработаны инновационные теории, методы и технологии активного обучения: развивающее обучение; А. М. Матюшкиным разработано проблемное обучение; Н. Ф. Талызиной – программированное обучение; В. А. Якуниным предложена теория управления учебной деятельностью студентов; В. В. Архиповым предприняты попытки изучения направлений умственной самостоятельности студентов различных когнитивных стилей; И. А. Архиповой проведено изучение психологических особенностей формирования у студентов умений учиться самостоятельно. Многими исследователями самостоятельность признается одновременно качеством личности специалиста и средством достижения профессионализма. Вот почему необходимо уже в вузе (ссузе) формировать самостоятельность студентов.

С. В. Чебровской проведено пилотажное исследование умений самостоятельности студентов по следующим блокам: а) эмоционально-мотивационный компонент – умение сосредоточиться, умение эмоционального реагирования, умение достигать, умение проявлять волю; б) интеллектуальный компонент – умение гибкости мышления, умение видеть проблему, умение оценивать, умение предвидеть результат; в) регуляторно-ориентационный компонент – умение общеучебных действий, умение следовать этапам учебной деятельности, умение ориентации в образовательном пространстве, умение саморегуляции; г) социально-коммуникативный компонент – умение коммуникаций, умение активности, умение взаимодействия, умение создать образ будущей профессиональной деятельности.

Представленная группа наиболее типичных умений достаточно полно учитывает компоненты структуры самостоятельности, при желании их можно дополнять. В профессиональном обучении под самостоятельностью студента следует понимать способность субъекта профессионального становления добывать необходимые знания и умения, овладевать необходимыми психологическими качествами и позициями, различными способами в реальных условиях учебно-профессиональной среды [9].

Далее, рассмотрим влияние одной из составляющих профессиональной мотивации на формирование учебной мотивации в вузе – это формирование профессиональной направленности, которая как обобщенная форма отношения к профессии складывается из частных оценок субъектом (в данном случае студентом) степени личностной значимости различных аспектов профессиональной деятельности, а также содержания и условий ее осуществления. Профессиональная направленность формируется еще при обучении в общеобразовательной школе.

Исследования В. И. Журавлева, С. Е. Рескиной, Н. Е. Ивановой, А. Ф. Шиян, И. В. Комусовой, Н. Б. Нестеровой показали, что процесс профессионального самоопределения при поступлении в вуз или ссуз не завершается: от 30% до 50% первокурсников вузов хотели бы поменять избранную ими специальность, и одной из причин является слабое представление школьников о содержании и уровнях будущей профессиональной деятельности. На выбор профессии, как показали результаты исследования, наибольшее влияние оказывают увлечение в школе учебным предметом и интерес к профессии. Так опрос первокурсников показал, что начало появления интереса к профессии отмечается после окончания школы (84%), это говорит о том, что за интерес школьники принимают увлечение учебным предметом в школе. Представления об избранной профессии остаются у студентов теми же, что и до поступления в вуз вплоть до III курса, то есть до специализации. Затем осуществляется перестройка в системе представлений студентов о профессии: от 70% до 50% неполное и неадекватное представление к концу III курса, на старших курсах – около 40% студентов. Н. В. Комусова определила две группы студентов: а) имеющих полную и б) нулевую удовлетворенность профессией, и выявила влияние профессиональной направленности на отношение студентов к учению и учебным предметам на уровне учебной мотивации. У студентов группы а) уровневые значения каждого вида учебной мотивации оказались выше, чем у студентов группы б), причем значимые различия этих групп обнаружилось:

- на I курсе – в показателях профессиональных и познавательных мотивов;
- на II курсе – в оценках интенсивности проявления профессиональных мотивов и мотивов социальной идентификации;
- на III и IV курсах – в профессиональных, познавательных, мотивах социальной идентификации и утилитарных мотивах;
- на V курсе – не проявились не по одному виду учебной мотивации.

Важно отметить, что ведущее место на всех курсах обучения в вузе занимают профессиональные мотивы. Дополняя данное исследование, Н. Б. Нестерова выделяет три этапа развития учебно-познавательной деятельности студентов:

Первый этап обучение студентов на I курсе, который характеризуется высокими уровневыми показателями профессиональных и учебных ценностей, выступающих в роли мотивов, которые управляют учебной деятельностью студентов. Учебная деятельность студентов непосредственно управляется только средним звеном мотивационно-целевой системы – учебными мотивами.

Второй этап – II и III курсы, отличающиеся общим снижением интенсивности всех мотивационных компонентов, и разрушением их иерархической системы. Так профессиональные и познавательные мотивы перестают управлять учебной работой студентов, отсюда – снижение учебной активности и успешности («синдром разочарования»).

Третий этап – IV и V курсы выделяются тем, что на фоне сниженных уровней показателей растет степень осознания и интеграции различных форм обучения в единую целостную систему. Удовлетворенность профессией прямо связана с эффективностью учебной деятельности студентов [10].

Особый интерес представляют исследования П. Н. Пестрякова, который утверждает, что развитие личности происходит только в том случае, если будет обеспечен рост успеха, то есть рост притязаний в соответствии с ростом возможностей человека, тогда движущей силой педагогического процесса будет преодоление противоречия между достигнутым студентом уровнем и возможностями его самореализации [6]. Немаловажное значение данный вывод имеет для формирования активной, творческой личности.

Общие качества, свойственные творческой личности, добившейся определенного успеха, определили в Институте Гэллапа в Америке («формула успеха») – это: здравый смысл (учиться на опыте других людей, а также на собственных ошибках), знание своего дела (процесс обучения продолжается и после достижения самых больших высот), уверенность в собственных силах (сила воли, способность ставить перед собой четкие цели), высокий общий уровень развития (способность быстро постигать сложные концепции, подвергать их быстрому и четкому анализу), способность доводить дело до конца (громадное упорство в области их интересов).

В вузах разных стран обращают внимание и на другие качества, присущие творческой личности: умение приспосабливаться, самостоятельность (ФРГ); оригинальность, гибкость мышления (США); раскованность, оригинальность, стремление к самоутверждению (Франция) [5].

В вузах Франции студентов обучают эвристическим методам: метод аппликации (применение одной теории в той же области, но в неизвестном секторе), метод соединения (двух теорий), метод дифиниций (определение тех явлений, которые предстоит изучить), метод экспериментального беспорядка (заведомо беспорядочное создание конструкций), метод противоречий (опровержение существующего в науке мнения по определенному вопросу), метод критики (может быть и не основан на противоречии), метод обновления (на современный лад), метод рекодификации (выражение какого-либо явления другим кодом), метод представления (показа – графического и схематического представления явления).

Н. В. Басова творческую личность определяет степенью ее усилий и устремлений: стремление к интересной работе, независимости, самостоятельности мышления, склонность к риску, любознательность, оригинальность, фантазерство, гибкость, изобретательность, активность, настойчивость, постоянством поиска, постоянство расспросов. Она считает, что необходимо продумать всю технологию обучения и отобрать задания, способствующие развитию творчества студентов: курсовые и дипломные проекты и работы по индивидуальным заданиям (реферат, доклад для конференции, частичный или полный поиск чего-либо, решение нестандартных задач и т. п.), практические занятия и семинары в форме беседы, «круглого стола»,

микроконференции, демонстрации и обсуждения конкретных результатов исследовательской работы (теоретического и практического характера), стимулирование студентов к участию в научной работе кафедры, в научных конференциях, олимпиадах, конкурсах и т. п. [3].

В нашем вузе (Филиал Иркутского государственного университета в городе Братске) силами студентов было проведено эмпирическое исследование по проблеме профессионального становления личности, психологической социализации и развития социального интеллекта студентов, обучающихся по специальности «Психология» на всех курсах. Исследования показали следующие результаты:

– высокий уровень развития профессиональной направленности личности выявлен на 2-м курсе (25% опрошенных), средний на 3-м курсе (90%), на 1-м и 4-м курсах (по 75%) и на 5-м курсе 100% опрошенных выявлен только средний уровень; причем, на 4-м курсе 15% опрошенных находятся на низком уровне ее сформированности;

– психологическая социализация на высоком уровне формирования у 2-го и 4-го курса (по 25% опрошенных), на среднем уровне – у 1-го и 3-го курса (следовательно 95% и 90%), а также у 5-го курса (100% опрошенных), причем на 2-м курсе у 10% опрошенных низкий уровень сформированности;

– развитие социального интеллекта на высоком уровне у 5-го (50%), 4-го (40%) и 2-го (30%) курса, на среднем уровне у 1-го (90%), 3-го (85%), 2-го (70%), 4-го (60%) и 5-го (50%).

Данные результаты говорят о том, что в вузе на факультете «психология» профессиональная направленность находится на среднем уровне сформированности – 84% (на высоком – 11%, низком – 5%); а также на среднем уровне сформированности психологическая социализация – 86% (высокий – 13%, низкий – 3%); значительно выше показатели развития социального интеллекта, так – высокий уровень – 29%, средний – 71%, низкий уровень отсутствует. Таким образом, можно сделать вывод о том, что профессиональная направленность также как и психологическая социализация формируются в течение всего периода обучения в вузе, а в развитии социального интеллекта видим хорошую динамику к моменту получения диплома. Однако, следует отметить особенность и уровневую дифференциацию каждого курса (имеется ввиду подбор студентов на курсе), динамику же развития данных показателей мы сможем проследить в последующие годы обучения.

Итак, проанализировав исследования ведущих психологов и педагогов по проблемам конструирования личности инновационной направленности, приходим к выводу об актуальности данной проблемы, которую необходимо разрешать в плане:

– определения значимости основных направлений в решении данного вопроса, которыми являются фундаментальность образования, гуманизация образовательного процесса, его целенаправленная профессионализация и компетентностный подход;

– необходимости участия в научно-исследовательской работе всех субъектов образовательного процесса – студентов, специалистов, научно-педагогических кадров;

– обозначения периода обучения в вузе в качестве важнейшего этапа профессионального становления будущего специалиста.

Концепция модернизации российского образования указывает на потребность формирования уникальной, творческой личности, специалиста-профессионала, способного нестандартно мыслить, ориентироваться в сложных социальных проблемах. В этой связи, одной из актуальных задач образования становится обучение студентов самостоятельному поиску информации, самопознанию, самореализации, творческой активности.

Сущность социального заказа современной высшей школе сводится к формированию инициативной, предприимчивой, самостоятельной личности, обладающей общекультурной компетентностью, ответственной за общезначимые ценности, открытой для постоянного самообразования, готовой к новациям и изменениям, способной свободно самоопределяться в культурном пространстве [2].

Библиографический список

1. **Алексеева, Л. Ф.** Психолого-педагогические основания инновационной подготовки преподавателей вузов [Текст] / Л. Ф. Алексеева – Томск. – 2005. – 268 с.
2. **Арташкина, Т. А.** Генезис и структура целеполагания в системе деятельности высшей школы [Текст]: автореф. дисс. д-ра наук / Т. А. Арташкина – Владивосток, – 2007. – 60 с.
3. **Басова, Н. В.** Педагогика и практическая психология [Текст] / Н. В. Басова – Ростов-на-Дону. – 2000. – 416 с.
4. **Божович, Л. И.** Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды [Текст] / Л. И. Божович. Изд. 2-е, стереот. Под. ред. Д. И. Фельдштейна. М-Воронеж – 1997. – 352с.
5. **Богданова, О. Г.** Развитие творчества студентов как педагогическая проблема в вузах развитых капиталистических стран [Текст] / О. Г. Богданова, В. М. Маршева, Н. П. Обухова. // Под науч. ред. В. И. Андреева и М. Г. Гарунова. – М. – 1988.
6. **Лоренц, К.** Агрессия (так называемое «зло») [Текст] / К. Лоренц. – М. – 1994.
7. **Маслоу, А. Х.** Мотивация и личность [Текст] / А. Х. Маслоу. – М. – 1954.
8. **Пестряков, П. Н.** Научно-педагогические условия совершенствования подготовки студентов к проективной деятельности [Текст]: дисс. канд. док. пед. наук / П. Н. Пестряков – Липецк. – 2001. – 195 с.
9. **Чебровская, С. В.** Психологические условия формирования самостоятельности студентов [Текст]: дисс. кан. док. пед. наук / С. В. Чебровская – Комсомольск на Амуре. – 2003. – 157 с.
10. **Якунин, В. А.** Педагогическая психология дисс. канд. док. пед. наук [Текст]: уч. пособ. / В. А. Якунин. – СПб. – 2000.

УДК 378,01

Беловолов Валерий Александрович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета, vabelovolov@mail.ru, Новосибирск

Ильенко Евгений Викторович

Аспирант кафедры педагогики и психологии факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета, iev@mail.ru, Новосибирск

**АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРАВОВОГО
ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ**

Belovolov Valery Aleksandrovich

Doctor of pedagogy, professor, head of the chair of pedagogics and psychology of the Novosibirsk state pedagogical university, vabelovolov@mail.ru, Novosibirsk

Ilyenko Evgeniy Viktorovich

Post-graduate student at the chair of pedagogics and psychology at the faculty of Elementary school of the Novosibirsk state pedagogical university, iev@mail.ru, Novosibirsk

**THE AXIOLOGICAL COMPONENT
OF LEGAL TRAINING OF STUDENTS**

Ученые (Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов и др) подчеркивают важность реализации гуманистических традиций образования, возврата общества к национально-культурным традициям и полноценным контактам с другими странами: «Достойный статус России в современном мире обеспечит такая система образования, которая реализует функцию сохранения и воспроизводства гуманистических традиций отечественной и мировой культуры, система гибкая, соотносимая с западными моделями, учитывающая опыт русского просветительства, отвечающая потребностям современности» [1, с. 229].

Универсальность гуманистических идей обусловлена их применимостью ко всем людям и социальным системам.

Важным является взаимодействие общечеловеческих ценностей национальным, реализация культурно-гуманистических функций образования, диверсификация культурно-гуманистических позиций, что обеспечивает гармоничное развитие личности, развитие сущностных (физических и духовных) сил человека, как цели и основного предназначения человека.

Достижение обозначенных цели и задач определяется гуманизацией жизни общества, гуманизацией образования, учет системных ценностей человека в его деятельности.

Исследователи выделяют целевые функции гуманизации образования:

1. процесс гармоничного развития личности как субъекта творческой деятельности;
2. характеристика образа жизни субъектов образовательного процесса, в основе которого гуманные (подлинно человеческие) отношения;
3. ключевая составляющая образовательного процесса, утверждающего полисубъектную сущность [2].

Это определяет гуманизацию как фактор гармоничного развития личности, приобщение ее к национально-культурным ценностям, обогащение общечеловеческими ценностями.

Общечеловеческие и национально-культурные ценности, их взаимосвязь следует рассматривать как методологический подход к формированию личности. В. И. Додонов отмечает: «Всех отечественных философов объединяет общая методологическая платформа – православное христианство – Вера. Именно Вера выступает у них в качестве основополагающей приоритетной национальной ценности, в которой как в фокусе соединяются все другие ценности как вселенного, так и национального масштаба. В центре же русской философии стоит человек – высшая приоритетная ценность» [3, с. 32]

В. А. Караковский определяет важность взаимодействия, взаимного дополнения общечеловеческих и национальных ценностей, которые не исключают друг друга, существуют в единстве: «Общечеловеческие ценности – основа целостного учебного воспитательного процесса», определяет набор ценностей – человек как «абсолютная ценность», семья, земля, мир, Отечество, знание, труд» [4, с. 19].

Психолог В. И. Додонов показывает, что отечественные мыслители рассматривали российскую культуру как национальную и общечеловеческую ценность, как часть мировой цивилизации и выделяет направления в российской культуре: признание факта существования и влияния ценностей мировой культуры на развитие российской общественной мысли; национальные ценности, присущие национальному менталитету российского общества [3].

Мыслитель Н. А. Бердяев указывал на важность ценности человека как личности: «...новый человек может явиться лишь в том случае, если человек станет высшей ценностью. Если человека рассматривать исключительно как кирпич для строительства общества, если он средство для экономического процесса, то приходится говорить не столько о явлении человека, сколько об исчезновении человека, т. е. об углублении процесса дегуманизации» [5, с. 148].

Образование есть одна из приоритетных ценностей человека. Важным является определение гуманистической составляющей образования, его отношения к человеку как субъекту. В. И. Додонов особо выделяет функцию образования – формирование человека, создающего материальные и духовные ценности [3].

Н. А. Бердяев, рассматривая соотношение общечеловеческого и национального, в контексте единства человека показал единство человека как

главное условие его существования: «совершенное единство ... есть высшая и наиболее полная форма бытия всей множественности индивидуальных существований в мире» [6, с. 94].

В. Д. Шадриков считает необоснованным ставить общечеловеческие ценности во главу образования: общечеловеческие ценности составляют сущностные качества каждой национальной культуры. Это те ценности, которые находятся в пересечении всех национальных культур [7].

Ученый обосновал положение о важности обеспечения в процессе воспитания и обучения подрастающего поколения диалектического единства национального, федерального, общечеловеческого, что позволит человеку, подрастающему поколению ощутить принадлежность к родному народу и осознавать себя гражданином страны и субъектом мировой цивилизации [7].

В контексте обсуждаемой проблемы выделяются ценностные составляющие гуманизации содержания педагогического образования.

В. А. Сластенин выделяет следующие группы ценностей педагогической деятельности [2, с. 241]:

- ценности, связанные с утверждением в обществе, ближайшей социальной среде;
- ценности, в удовлетворении потребности в общении;
- ценности, связанные с самосовершенствованием;
- ценности, связанные с самовыражением;
- ценности, связанные с утилитарно-прагматическими запросами.

Исследователи показывают, что интериоризация (усвоение и принятие в качестве своих) гуманистических ценностей педагогической деятельности обеспечивает фундамент профессиональной культуры учителя, в основе которой следующие базовые основания: общечеловеческие, духовные, практические, личностный [2, с. 242].

Духовно-нравственные ориентиры являются важнейшей задачей организации образовательного процесса в учебном заведении.

Духовные основы правового воспитания учащейся молодежи неразрывно связаны с культурой общества, народа. Необходимо учитывать, что духовность не может существовать вне социально значимых идей, верований, убеждений, ценностей, которые должны всячески оберегаться и культивироваться общественными институтами [8, с. 29].

В основу правового воспитания учащейся молодежи, целесообразно положить следующие принципы, вытекающие из его сущности: системности; преемственности; диалогичности; историзма; координации и др.

Данные принципы правового воспитания выражают требования к содержанию, организации, методам правового обучения и воспитания учащейся молодежи.

Принципы показывают также специфику, особенности сложного процесса правовой подготовки учащейся молодежи.

Имеют место и проблемы в правовоспитательном процессе учащейся молодежи, которые условно делят на две группы:

– Первая группа проблем характеризует неверные представления о праве, его нормах, законе в целом, неумение применять нормы права в различных ситуациях.

– Вторая группа проблем выделяет трудности в овладении правовыми знаниями, толковании юридических норм, их исполнение в различных видах деятельности, в обеспечении правовой подготовки учащейся молодежи.

Н. В. Даничев, Е. Ю. Суховецкая, рассматривая систему правового воспитания учащейся молодежи как составную часть воспитательной среды образовательного учреждения, выделяют в ней следующие составляющие:

1. Правовое воспитание учащейся молодежи через нравственные традиции российского народа. Традиции передаются от поколения к поколению и являются тем материалом, который обеспечивает процесс правового воспитания учащейся молодежи.

2. Важнейшая составная часть правового воспитания – формирование правосознания [9, с. 68].

Таким образом, эффективность процесса правового образования учащейся молодежи определяется рядом условий:

– контент методики правовой подготовки рассматривается как система, включающая в себя выводы, рекомендации, методические приемы;

– внедрение технологии оптимизации программно-методического обеспечения правовой подготовки учащейся молодежи;

– формирование образовательной среды, влияющей на развитие личности через различные духовные, педагогические, материально-технические условия образования.

Библиографический список

1. **Сластенин, В. А.** Проектирование содержания педагогического образования [Текст] / В. А. Сластенин // Сластенин. – М.: ИД Магистр-Пресс, 2000. – С. 228
2. **Сластенин, В. А.** Аксиологические основания образования [Текст] / В. А. Сластенин // Сластенин. – М., 2000 – С. 191
3. **Додонов, В. И.** Теоретико-методологические основы национальных ценностных приоритетов сферы образования в наследии отечественных философов и педагогических мыслителей [Текст] / В. И. Додонов // Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания (вторая половина XIX в. – 90-е гг. XX в.) – М., 1997. – С. 32
4. **Караковский, В. А.** Статья человеком [Текст] / В. А. Караковский – М., 1993. – С. 19
5. **Бердяев, Н. А.** Истоки и смысл русского коммунизма [Текст] / Н. А. Бердяев – М., 1990. – С. 148
6. **Бердяев, Н. А.** Судьба России [Текст] / Н. А. Бердяев – М., 1918. – С. 98
7. **Шадриков, В. Д.** Философия воспитания и образовательной политики [Текст] / В. Д. Шадриков – М., 1993. – С. 70–110

8. **Якунин, В. А.** Педагогическая психология [Текст] / В. А. Якунин – Спб, 1998.

9. **Даничев, Н. В.** Правовая подготовка будущих офицеров внутренних войск МВД России в профессиональной среде [Текст] / Н. В. Даничев, Е. Ю. Суховецкая // Актуальные проблемы совершенствования образовательного процесса в высшем военном учебном заведении. – Новосибирск, 2006

УДК 35

Никульников Антон Николаевич

Аспирант кафедры педагогики и психологии Института искусств, Новосибирского государственного педагогического университета, a.nik@ngs.ru, Новосибирск

**НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ
ПОДХОДЫ ПОДГОТОВКИ ВОЖАТОГО:
ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Nikulnikov Anton Nikolaevich

Post-graduate of the pedagogics and psychology chair of the Novosibirsk State Pedagogical University (the Institute of Arts), a.nik@ngs.ru, Novosibirsk

**NORMATIVE AND THEORETICAL BASES
OF LEADERS' TRAINING. HISTORICAL ASPECT**

Современное общество характеризуется тем, что принципиально важной становится проблема воспитания подрастающего поколения. В обеспечении эффективности воспитательного процесса ключевую роль играет подготовка квалифицированных вожатских кадров, которые должны не только передавать определенные знания и умения, но и обеспечивать личностный рост представителей следующих поколений.

В настоящее время намечаются тенденции увеличения внимания к профессиональной подготовке вожатых. В связи с этим особенно актуальным представляется исследование основных этапов в развитии подготовки вожатых, динамики изменения и развития этой подготовки с целью выявления позитивных и негативных факторов в разработке модели эффективной подготовки вожатого.

В процессе исследования был проведен анализ педагогической литературы по проблеме воспитания в системе дополнительного образования. Научные работы по подготовке и переподготовке педагогических кадров (Ф. Ф. Королев, Т. Д. Корнейчик, З. И. Равкин, П. Н. Шимбирев, Н. К. Гончаров, Е. Н. Медынский, Ф. Ф. Шамахов). В работах по истории пионерского движения (В. А. Афанасьев, Ф. М. Сатарова, И. Д. Ходанович, П. В. Худолин-

ский, Н. А. Ганзбург, Н. Ф. Колесникова, В. Р. Яковлев) рассмотрены отдельные аспекты подготовки и переподготовки вожатых.

Первые документы, затрагивающие проблему кадров, работающих с детьми, появились в 1920 г., когда на губернских комсомольских конференциях, а затем и на III съезде РКСМ (октябрь 1920 г.) начались дискуссии о работе с детьми. «Учитывая опыт Московской организации, конференция постановляет распространить этот опыт на тех же основаниях и на другие организации РКСМ под руководством ЦК» [3, с. 217].

В 1922–1924 гг. вожатые подбирались из числа политически подготовленных и выдержанных комсомольцев. Свою работу в отрядах, которые создавались, прежде всего, при фабриках, детских домах и школах, где дети были уже организованы, вожатые сочетали с работой на производстве. «Общее число вожатых по СССР в 1924 г. составляло около 11 200 человек» [2, с. 17].

Совнарком РСФСР и ЦК комсомола в 1925–1926 гг. проделали большую работу по закреплению вожатых в отрядах. Была утверждена смета на содержание вожатских форпостов. Вожатым предоставлялись все льготы, которые были установлены Совнаркомом РСФСР 2 апреля 1926 г. для сельского учителя. «В 1926 г. 54% отрядных вожатых составляли молодые рабочие» [2, с. 8].

В 1927–1928 гг. появляются новые формы подготовки вожатых.

Курсы, семинары, совещания – для вожатых (групп, отрядов, форпостов, октябрят).

Всесоюзные, республиканские, областные, краевые курсы для старших вожатых (работники республиканских, областных, краевых, окружных и районных бюро юных пионеров и т. д.).

Внешкольные отделения детского коммунистического движения (ДКД) педагогических техникумов и вузов – для методистов (работников пионерских кабинетов, Домов пионеров, клубов, станций), преподавательского и лекторского состава Центральных и местных курсов.

Аспирантура – для научных сотрудников (работников НИИ ДКД и преподавателей внешкольных отделений педагогических вузов).

Учеба вожатых включала в себя следующие разделы. «Вопросы теоретические, педагогические и педологические. Задача социалистического строительства и содержание работы отряда. Организация и методы отрядной работы» [5, с. 37].

В 1937–1941 гг. Наркомпрос РСФСР и ЦК комсомола принимают решение о том, что вожатые обязаны овладеть знанием процесса коммунистического воспитания и находиться на необходимой стадии политического развития. Вожатый должен был иметь отличную политическую подготовку, образование общее не ниже семилетнего, а если вожатый работал в младшем отряде – не ниже четырехлетнего. Вожатому необходимо было знать программу работы школы, владеть физкультурной подготовкой, знанием строевых занятий и сдать нормы на значок ГТО.

В годы войны, принимая во внимание, что значительная часть комсомольцев-инструкторов, учителей, вожатых были мобилизованы в армию либо на тыловые работы сохранение кадрового состава становится наиболее важной задачей. Из постановления XII пленума ЦК ВЛКСМ, 17 марта 1944 г. «О мерах по улучшению работы комсомола в школе». Устанавливалось, что старшие вожатые утверждаются на бюро обкома комсомола, а для подготовки и переподготовки кадров старших пионервожатых восстанавливаются республиканские и межобластные школы, в городах создаются постоянные школы для учебы без отрыва от работы.

В программе учебных занятий также большое место отводилось вопросам теории, и практики пионерской работы. По каждой изучаемой теме предусматривались практические задания вожатым и семинарские занятия. Каждое занятие складывалось из лекций, семинаров по работе пионерской организации и практики. Учет знаний вожатых проводился после каждой пройденной темы в форме беседы, зачета либо семинарского занятия.

В постановлении VII пленума ЦК ВЛКСМ, 17 октября 1951 г. «О работе пионерской организации имени В. И. Ленина» подчеркивалось, что дальнейший подъем работы пионерской организации во многом зависит от вожатого.

Установилась следующая система подготовки и переподготовки пионерских кадров.

Центральные курсы пионерских работников – для переподготовки кадров руководящих пионерских работников.

Отделения учителей – пионерских вожатых при педагогических училищах – для подготовки старших пионерских вожатых.

Шестимесячные школы – для переподготовки старших пионерских вожатых.

Считалось также целесообразным регулярно проводить при райкомах, горкомах, обкомах, крайкомах, ЦК ЛКСМ союзных республик семинары пионерских вожатых.

Однако резолюция XII съезда ВЛКСМ «О работе пионерской организации имени В. И. Ленина», 27 марта 1954 г. показала в подготовке пионерского вожатого ряд существенных недостатков. Недостаточное внимание уделяется подбору подготовке кадров пионерских вожатых. На работу с пионерами зачастую направлялись люди, не имеющие должной общеобразовательной подготовки, желания и умения работать с детьми. Частая сменяемость кадров.

В начале 1960-х годов состоялись межобластные и республиканские конференции, а также Всесоюзная конференция по проблемам пионерской организации, в которых приняли участие вожатые и комсомольские работники. Результатом стало открытие классов по подготовке старших пионерских вожатых более чем 250 школах страны.

Постановление Коллегии Министерства просвещения РСФСР и Секретариата ЦК ВЛКСМ от 29 июня 1966 г. «О системе подготовки кадров пионерских работников» говорит нам следующее.

Подготовка методистов по пионерской и комсомольской работе, старших пионервожатых и отрядных вожатых в системе Министерства просвещения проводилась в следующих учебных заведениях: в педагогических институтах, педагогических училищах, на десятимесячных курсах при средних школах.

В конце 1960-х годов при школах в рамках программы «Ориентир» рекомендуется создавать «Школы отрядного вожатого». Руководят ею старший пионервожатый и пионерский сектор комитета комсомола. К организации и проведению занятий с отрядными вожатыми привлекаются учителя, студенты педагогического института, работники внешкольных учреждений, комсомольские работники. Первая часть занятия была теоретическая: лекция, семинар, диспут и т. д. Вторая часть – практическая. Разучивание пионерских песен, танцев, игр на местности, настольных игр, работа с картоном, бумагой, природным материалом.

В первой половине 1970-х годов побеждает точка зрения, что участие детей в единых массовых мероприятиях способно сформировать правильную воспитательную позицию. Наиболее крупным из подобных мероприятий стал «Всесоюзный пионерский марш», начавшийся в 1970 г. и продолжавшийся 17 лет.

IV пленум ЦК ВЛКСМ, от 28 октября 1975 г., постановил Комитетам комсомола повысить требовательность к подбору пионерских кадров, обеспечить значительное улучшение качественного состава вожатых их подготовки, принять конкретные меры по сокращению сменяемости пионерских работников, более активно привлекать юношей к работе вожатыми. Уделять больше внимания направлению молодежи на обучение в педагогические учебные заведения для получения квалификации пионерского работника. «В целях повышения профессионального уровня кадров шире использовать возможность лагерей «Артек», «Орленок», краевых и республиканских пионерских лагерей» [3, с. 263].

С 1979–1980 учебного года повсеместно проводится аттестация старших пионерских вожатых. В 1980 г. вводится единая форма старшего пионерского вожатого. В подготовке вожатых возникает новая форма – инструктивно – методический сбор. Методика сбора была разработана ленинградскими учеными-психологами и педагогами И. П. Ивановым, Ф. Я. Шапиро и др.

В 1985 году внимание представителей педагогической науки привлекло исследование модели профессии вожатого. Были проанализированы данные опроса старших вожатых – участников Всесоюзных сборов в «Артеке», работников внешкольных учреждений, отделов школьной молодежи обкомов, райкомов, ЦК ВЛКСМ союзных республик. «Работа вожатого строится на основе широкой эрудиции, знания детской психологии, динамики развития детского коллектива, педагогических основ воспитания» [4, с. 18]. Вожат

тый должен был быть мастером на все руки и при этом непременно оставаться политическим наставником детей, формирующим их мировоззрение, мораль, характер, гражданский облик. То есть вожатый – это политически грамотный человек, обладающий определенным запасом педагогических, психологических, социально-психологических и управленческих знаний. Все это говорит нам о том, что работа вожатого – серьезная профессиональная деятельность.

В 1986 г. Э. Соколовой и В. Павловым была составлена профессиограмма вожатого. Профессиограмма, представляла собой характеристику профессии и совокупность требований к исполняющему ее работнику с учетом положительных достижений трудового процесса, а также тенденций развития профессии вожатого. Цель деятельности вожатого определялась целями пионерской организации. Говоря о целях деятельности вожатого, нельзя не отметить, что он участвовал в процессе формирования личности на определенном возрастном этапе. В пионерском возрасте закладываются основы личности. Что касается подготовки смены и резерва комсомола, то этот процесс полностью проходит в пионерской организации. Поэтому конкретизированные цели пионерской организации, к достижению которых стремился вожатый, формулировались как «формирование основ всесторонне развитой личности активного строителя коммунистического общества, подготовка смены и резерва ВЛКСМ» [4, с. 21].

Однако эти меры не предусматривали коренной перестройки работы с кадрами вожатых, о необходимости которой говорилось на XX съезде ВЛКСМ. Кардинальное решение проблемы было возможно только в связи с реформой политической системы советского общества.

Подводя итог вышесказанному можно сделать следующие выводы.

1. Начиная с 1920 г., появляются первые нормативно-правовые документы по подготовке вожатых. Одним из важнейших пунктов этих документов было обучение вожатых, которое включало в себя педагогические аспекты. Таким образом, можно сказать, что знания являлись основой подготовки вожатых.

2. В 1930 годах требование к подготовке вожатых несколько изменились. Вожатый должен был иметь отличную политическую подготовку, образование общее не ниже семилетнего, знать программу работы школы, владеть физической подготовкой.

3. Начиная с 1950 годов, выстраивается система подготовки вожатых: курсы пионерских работников, отделения пионерских вожатых, шестимесячные школы для подготовки и переподготовки старших вожатых. Также ведется подготовка вожатых на базах училищ, институтов; в педагогических ВУЗах появляются отделения учителя истории, методиста по пионерской работе.

4. В 1970 годах особое внимание уделяется качеству подготовки вожатых, повышается требовательность к подбору пионерских кадров, уделяется больше внимания обучению молодежи работе пионерского вожатого.

5. Анализ документов 1980 годов, позволил сказать, что выделены профессионально значимые знания и умения вожатого, совершенствуются формы работы, появляется инструктивно-методический сбор. Ведется аттестация вожатых, составлена профессиограмма вожатого, вводится форма вожатого, профессия получает свое официальное признание.

За советский период количественный и качественный уровни подготовки вожатых сделали значительный шаг вперед. Процесс подготовки вожатых приобрел помимо разработанной схемы и определенной структуры, мощную теоретическую составляющую, основанную на признании ведущей роли педагогической практики и психологических знаний в формировании вожатого высокой квалификации, способного воспитывать и формировать подрастающее поколение.

Библиографический список

1. **Аркин, Е. А.** Не быть рутинером [Текст] / Е. А. Аркин // Вожатый. – 1936. – № 3.
2. **Зыкова, К. С.** Становление и развитие системы подготовки пионерских вожатых (1922–1941 гг.) [Текст] / К. С. Зыкова – Томск, 1974.
3. **Кудинов, В.** Партия, комсомол и вожатский кадр. Предисловие к документам КПСС и ВЛКСМ о кадрах пионерских работников [Текст] / В. Кудинов, С. Тупиченков – М., 1970.
4. **Модель профессии вожатый** [Текст] // Вожатый. – 1985. – № 8.
5. **Удалов, М.** Чему и как учиться базовому и отрядному вожатому [Текст] / М. Удалов, К. Хачикян // Вожатый. – 1932. – № 1.

УДК 51(077)

Власова Светлана Александровна

Учитель математики МОУ «Гимназия № 5», olvi2006@mail.ru, Рязань

**ГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ
ОПРЕДЕЛЯЕМЫХ ПОНЯТИЙ ШКОЛЬНОГО
КУРСА ПЛАНИМЕТРИИ**

Vlasova Svetlana Alexandrovna

Maths teacher, school № 5, olvi2006@mail.ru, Ryazan

**APPLYING THE GENETIC APPROACH
TO CONCEPT FORMATION IN PLANE GEOMETRY
FOR SECONDARY SCHOOL**

В современной педагогической литературе зачастую противопоставляется приоритет развития личности, провозглашаемый концепцией математического образования и получение математических знаний. Понимание процесса обучения как обучение деятельности позволяет примирить данные точки зрения на математическое образование. Подчеркивая необходимость соединения в обучении вышеупомянутых функций школьного образования, Г. И. Саранцев пишет, что «деятельностная природа знаний снимает все недоразумения, возникающие в связи с умалением их роли, и подчеркивает важность диалектики, в частности закона отрицания, в понимании педагогических явлений» [1, с. 60]. Показать школьнику математику в развитии и организовать обучение ей как обучение математической деятельности призван генетический подход к преподаванию.

В качестве определения генетического подхода к обучению примем определение доктора педагогических наук И. С. Сафуанова, данное им для высшей школы, которое мы считаем применимым и для средней школы: «Обучение математической дисциплине соответствует генетическому подходу, если оно следует естественным путям происхождения и применения математической теории. Обучение с помощью генетического подхода дает ответ на вопрос: как может быть объяснено развитие содержания математической теории?» [2, с. 120].

В данной статье мы рассмотрим организацию процесса формирования понятий как специфической деятельности, реализуемой при помощи генетического подхода к обучению на материале школьного курса планиметрии.

Основная идея генетического подхода к обучению геометрии – сделать детей самих участниками создания новой для них науки – геометрии, показать им геометрию в процессе ее возникновения. Для этого учащиеся должны видеть процесс образования понятий, участвовать в процессе создания их определений.

Первым этапом любого обучающего акта является мотивация. На этом этапе следует показать детям необходимость изучаемого понятия, сформиро-

вать внутреннюю потребность в нем и побудить учащихся к целенаправленной активной деятельности по конструированию понятия.

Согласно концепции генетического подхода к обучению геометрия возникает перед учениками как постепенно расширяющаяся система. Новое понятие должно появиться перед школьниками вследствие необходимости ее расширения. Так, после изучения прямой и точки учащиеся могут сами предложить учителю рассмотреть лучи, отрезки, углы опираясь на то, что новые фигуры уже появились на чертежах, а в нашей модели геометрии их нет.

После введения нового понятия естественно последовательно рассмотреть взаимосвязи этого понятия с ранее изученными, при этом возникают следующие новые понятия и новые теоремы, и, возможно, новые разделы курса.

Пример 1. После введения понятия «окружность» изучение взаимного расположения окружности и отрезка приведет к возникновению понятий «радиуса», «диаметра», «хорды»; окружности и прямой – «касательной», а окружности и треугольника – «вписанной в треугольник окружности» и «описанной около треугольника окружности».

Изучение строится по определенной схеме, позволяющей ученикам увидеть структуру материала, предугадать перспективы, последовательность дальнейшего построения курса. Известный американский психолог Джером Брунер писал, что хорошее преподавание должно начинаться с выделения структуры изучаемого [3]. В самом деле, готовность к восприятию и пониманию новой информации обеспечивается способностью антиципации, то есть опережающему отражению познаваемого, а эта способность возникает как результат “видения” структуры целого.

В начале изучения систематического курса геометрии школьники только учатся руководствоваться при рассуждении определением понятия, а не интуитивными представлениями о нем, поэтому необходимость введения определенных некоторых понятий ускользает от внимания детей. Особенно это касается понятий, которые используют в своем названии слова, употребляемые в названиях определенных ранее понятий, например, биссектриса треугольника (понятие биссектриса угла уже известно) или угол треугольника (учащиеся знают и определения угла и треугольника). Маловероятно, что, даже действуя интуитивно, учащийся ошибется при использовании понятия угол треугольника, но если мы ставим целью обучить ребенка думать, опираясь на определения, мы обязаны показать ученику необходимость введения таких понятий, иначе у него будет складываться привычка невнимательного отношения к употреблению терминов. Опишем проблемную ситуацию, показывающую необходимость введения понятия угол треугольника.

Пример 2. После введения определения треугольника учащимся предлагается ответить на вопрос: сколько углов у треугольника? Треугольником называется фигура, которая состоит из трех точек, не лежащих на одной прямой и трех отрезков, попарно соединяющих эти точки, а чтобы определить угол, нужна точка и два луча. Так как треугольник состоит не из лучей, а из отрезков, то у треугольника нет ни одного угла, и значит, название надо изменить – пусть

будет не треугольник, а триотрезник. Осознав необходимость продолжить стороны, и увидев огромное количество углов, появившихся на чертеже, которые можно было бы считать углами треугольника, школьники поймут важность введения понятия угол треугольника.

Второй этап работы с понятием – выделение свойств понятий, которые составят его определение. Изучение каждого понятия необходимо строить таким образом, чтобы школьники не только усваивали его объем и содержание, но и обучались самой деятельности по созданию новых определений.

В школьном курсе геометрии вводится множество понятий, интуитивно уже знакомых учащимся, объем которых они уже хорошо представляют, но возможно будут ошибаться в некоторых предельных случаях. Работа по введению определений таких понятий может происходить следующим образом. Школьники пытаются сформулировать определение нового понятия, а учитель приводит контрпримеры, которые заставляют детей уточнять данное ими ранее определение, показывая его ошибочность или недостаточность, до тех пор, пока формулировка не станет верной. Покажем, как происходит формирование нового определения на примере понятия отрезок. Учитывая возрастные особенности детей, изложение проводится в форме сказки, что также позволяет создать яркий, запоминающийся образ. На уроке почти все ответы персонажа «Отрезок» даются учениками (в сказке лишь приведены наиболее распространенные высказывания учащихся).

Пример 3. Однажды в ворота геометрического государства, где жили только точки и прямые, кто-то постучался.

– Кто там? – грозно спросили стражники, ведь им строго-настрого было приказано не впускать неизвестных в государство.

– Меня зовут отрезок, – ответил незнакомец, – и я хочу жить вместе с вами.

– Мы тебя не знаем, не представляем, как ты выглядишь, и пока ты не объяснишь нам, кто ты такой, мы тебя не можем пустить, – заявили стражники.

– Я – сказал отрезок – часть прямой.

– Это ты? – спросили стражники, просунув под ворота чертеж (рис. 1).

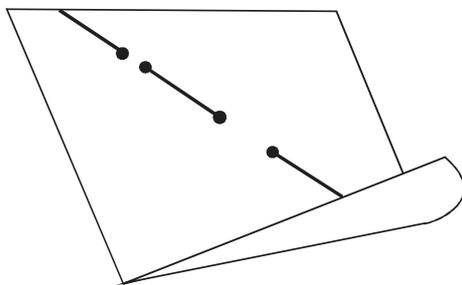


Рис. 1.

– Нет, это не я – слышался грустный голос, – Отрезок – часть прямой, ограниченная двумя точками

– Мы не знаем такого слова – ограничены, мы знаем: лежит между, принадлежит, разделяет – возразили стражники.

– Отрезок – часть прямой, состоящая из точек этой прямой, лежащих между двумя данными – выкрутился отрезок.

– Это ты? – показали чертеж стражники (рис. 2).

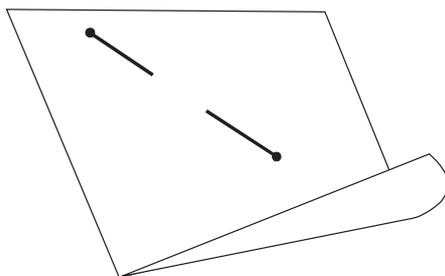


Рис. 2.

Призадумался отрезок, посмотрел на рисунок и увидел, что он очень похож, просто стражники начертили не все его точки. Тогда он все понял: отрезком называется часть прямой, состоящая из всех точек этой прямой, лежащих между двумя данными ее точками. Эти точки называются концами отрезка.

– Это ты? – спросили стражники (рис. 3).

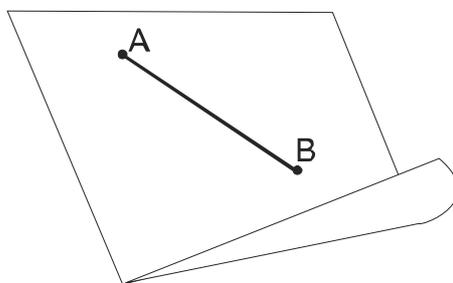


Рис. 3.

– Это я! – радостно закричал он.

Вот так отрезок поселился в геометрическом государстве, а царь вписал его определение в книгу названий.

Необходимо отметить огромный интерес всех учащихся к подобной работе, независимо от их уровня знаний.

Для введения самых различных понятий можно применять прием классификации, ведь «классификация есть естественный для нашего ума повод для возникновения новых понятий» [4, с. 59]. Задание по самостоятельному разделению объектов, подлежащих изучению, на две (или более) группы проводится на специально подобранных для этого чертежах, благодаря вариативности решения, посильно для всех учащихся, способствует разви-

тию мышления и создает заинтересованную и комфортную атмосферу на уроке. Особенно хорошо работает этот прием при объяснении материала, характеризующегося структурой классификации обладающей не одним, а целым множеством предметно–функциональных характеристик, которые служат основаниями для делений на классы. Подобные темы обладают большим количеством новых для учащихся понятий, определения которых необходимо усвоить в достаточно короткий период времени (углы, образованные при пересечении двух прямых секущей; четырехугольники; ломаная). Если в сознании ученика понятие возникает вместе с противоположным, то он легко вспоминает те признаки, на основании которых данные понятия противопоставлялись друг другу. При объяснительно – иллюстративном подходе к объяснению материала учащиеся не понимают, почему объекты поделены на группы именно таким образом, объяснение становится навязанным, определение понятия теряет связь с интуитивным образом объекта.

Предлагая основания для деления объектов на группы и обосновывая свою точку зрения, ученики оттачивают математическую речь. В процессе этой работы часто проговариваются естественным образом термины, которые будут входить в определение формируемого учителем понятия. Способствуют творческой активности учащихся задания по придумыванию собственных терминов и обозначений для класса выделенных объектов.

Пример 4. Покажем, как происходит подобная работа на уроке на примере формирования понятий внутренних односторонних и внутренних накрест лежащих углов.

Задание: раздели углы на две группы (рис. 4).

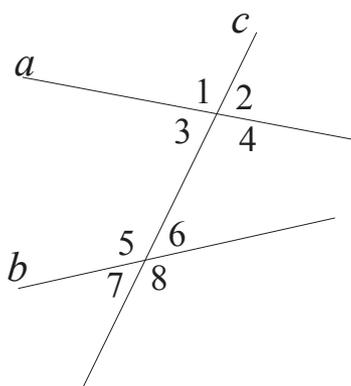


Рис. 4.

На уроке школьниками были предложены следующие варианты ответа.

- 1) $\angle 2, \angle 3, \angle 6, \angle 7$ – острые,
 $\angle 1, \angle 4, \angle 5, \angle 8$ – тупые;
- 2) $\angle 1, \angle 3, \angle 5, \angle 7$ – по одну сторону от секущей c , $\angle 2, \angle 4, \angle 6, \angle 8$ – по другую сторону от секущей c ;
- 3) $\angle 1, \angle 2$ – в верхней полуплоскости относительно прямой a ,

- $\angle 5, \angle 6, \angle 3, \angle 4, \angle 7, \angle 8$ – в нижней полуплоскости относительно прямой a ;
 4) $\angle 1, \angle 2, \angle 7, \angle 8$ – внешние относительно прямых a и b ,
 $\angle 3, \angle 4, \angle 5, \angle 6$ – внутренние относительно прямых a и b .

(Ученикам пришлось придумать новые слова, которые в точности совпали с общепринятыми). Разделяя на две группы углы 3, 4, 5, 6 учащиеся сразу предложили ввести термин «внутренние односторонние углы при прямых a и b и секущей c », а «внутренние накрест лежащие» углы 3 и 6 сначала появились как «внутренние напротив лежащие». Заметим, что генетический подход реализует некоторые принципы креативного обучения, побуждая учащихся к поиску собственных понятий и их определений, созданию терминов для их обозначения и символов для записи [5].

Опишем еще один прием введения нового понятия с использованием генетического подхода. Фройденталь, ставя в своей книге вопрос, можно ли рассуждать о чем-либо, пока это еще не определено, отвечает, что именно так и делает творчески работающий математик. При изучении нового материала иногда целесообразно подвести детей к открытию новой зависимости, но не выделять при этом новое понятие. Ученики, вынужденные при решении задач проговаривать каждый раз достаточно длинную фразу, содержащую определение необходимого для изучения данной зависимости понятия, с радостью воспримут предложение учителя ввести новое определение, как избавление от громоздкой формулировки.

Пример 5. Определение косинуса, синуса и тангенса острого угла прямоугольного треугольника может быть введено вышеуказанным способом. Традиционно изучение темы начинается с определений тригонометрических функций, далее доказывается теорема о том, что косинус острого угла зависит только от градусной меры угла. При таком подходе у школьников возникает масса вопросов. Зачем понадобилось рассматривать отношение двух отрезков? Откуда в названии отношения двух отрезков возникает острый угол? Зачем рассматривать зависимость между этими отношениями и острым углом треугольника? Возможность находить углы и стороны в прямоугольном треугольнике после подобного изучения воспринимается детьми как фокус, постичь суть которого они не в состоянии. Опишем методику введения этих понятий на основе генетического подхода подробно.

Перед изучением темы необходимо напомнить ученикам признаки равенства прямоугольных треугольников, а также обратить их внимание, что так как все прямоугольные треугольники с двумя, не считая прямого угла, заданными элементами (кроме двух углов) равны, то стороны и углы этих треугольников определяются однозначно, и поэтому должны существовать теоремы, позволяющие находить элементы такого треугольника по катету и острому углу, по гипотенузе и острому углу, по двум катетам, по катету и гипотенузе. Исходя из гипо-

тезы о том, что по катету и острому углу можно найти остальные стороны треугольника, учащиеся под руководством учителя приступают к поиску соответствующей зависимости, измеряя стороны различных прямоугольных треугольников, содержащих угол одной и той же градусной меры, например 30° (термин подобные треугольники пока незнаком учащимся). В результате учащиеся подводятся учителем к выводу, что, несмотря на то, что стороны прямоугольных треугольников разные, для данного угла отношение любых двух сторон сохраняется, а значит, составив таблицы соответствия острого угла и определенного отношения, мы сможем по острому углу и стороне (то есть по отношению и стороне) находить другую сторону прямоугольного треугольника. Так как сторон три, то можно составить шесть отношений, но мы оставляем три из них, мотивируя это тем, что численные значения других можно найти как числа, обратные данным. Подобное изложение материала позволяет школьникам, не зная самих терминов, для обозначения указанных отношений, самостоятельно вводить их определения. Решение задач, содержащих громоздкие формулировки, показывает учащимся необходимость использования новых терминов.

Третьим этапом формирования понятий является этап усвоения определения, на котором каждое существенное свойство, используемое в определении, делается специальным объектом изучения. Для его реализации могут быть использованы упражнения на выведение следствий из факта принадлежности объекта понятию. Данный этап предполагает обучение школьников умениям разбивать текст определения понятия на отдельные части, соответствующие его свойствам, и самостоятельно анализировать данное определение, выявляя возможные ошибки при распознавании объектов, принадлежащих понятию, и при выведении следствий из факта принадлежности объекта понятию. Генетический подход обуславливает также обучение детей самостоятельному составлению заданий на подведение объекта под понятие.

Пример 6. Выделив, под руководством учителя, из определения два условия, которым должны удовлетворять два угла, чтобы быть смежными, учащиеся получили задание составить чертежи, на которых изображены углы, для которых:

- выполняется первое из этих условий, но не выполняется второе;
- выполняется второе из перечисленных в определении смежных углов условие, но не выполняется первое;
- не выполняются оба условия.

Систематическое выполнение подобной работы делает доступным для учащихся самостоятельное составление заданий по подведению объекта под понятие.

Отметим, что деятельность школьников по конструированию упражнений совсем не отменяет составления упражнений на распознавание фигур учителем, который должен предусмотреть в своих упражне-

ниях еще и вариативность расположения объектов, так как применение действия в одной ситуации не гарантирует успеха при его применении в другой ситуации, отличной от первой.

Этап систематизации материала, выяснения места данного понятия в системе других понятий при генетическом подходе осуществляется еще на первом этапе работы с понятием, так как понятия конструируются под руководством учителя самими учащимися из ранее изученных. Данный этап включает также поиск вопросов, которые порождает введение нового понятия. Так введение понятия параллелограмма порождает исследование зависимостей, существующих между его сторонами, углами и диагоналями.

Генетический подход предполагает обучение школьников различным компонентам математической деятельности через включение детей в деятельность, адекватную используемым мыслительным приемам. Так, генетический подход обуславливает обучение детей не только некоторому количеству определений, необходимых по программе, но и обучение их самой деятельности по созданию новых определений.

Данная работа позволяет ученику не только понять смысл определения понятия, но и развивает его математическую речь, формирует такие приемы мышления, как сравнение, анализ и др., приучает школьника ориентироваться на содержание определения при выполнении различных действий с объектами.

Пример 7. Запишите, какие фигуры на чертеже принадлежат данному понятию, а какие нет (рис. 5):

- а) фигура, состоящая из трех лучей;
- б) фигура, состоящая из трех лучей, выходящих из одной точки;
- в) фигура, состоящая из трех лучей, два из которых являются дополнительными полупрямыми.

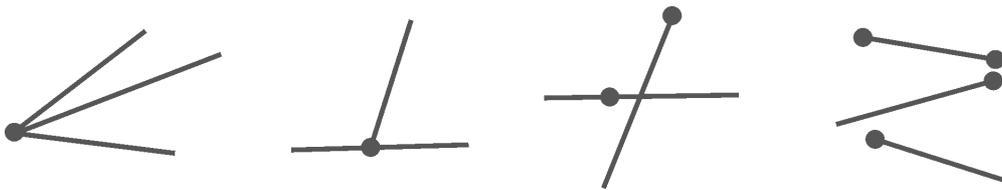


Рис. 5

Пример 8. Какие из предложенных фигур соответствуют каждому из “определений” луча (рис. 6)? Учтите, что из четырех предложенных “определений” верно только одно. Чем отличаются данные “определения”?

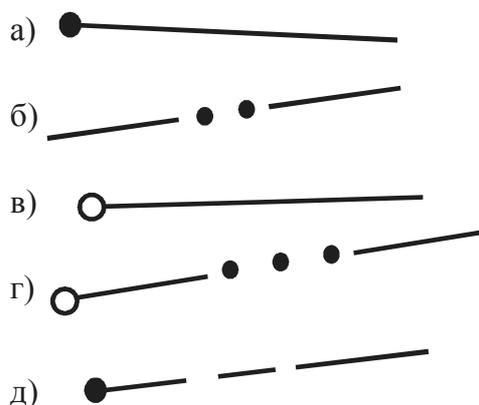


Рис. 6.

1. Лучом называется часть прямой.
2. Лучом называется часть прямой, которая состоит из точек этой прямой, лежащих по одну сторону от данной ее точки.
3. Лучом называется точка и часть прямой, которая состоит из точек этой прямой, лежащих по одну сторону от данной ее точки.
4. Лучом называется точка и часть прямой, которая состоит из всех точек этой прямой, лежащих по одну сторону от данной ее точки.

Применение генетического подхода к обучению позволило добиться следующих результатов. Качество знаний школьников возросло с 69% до 88%. Описывая свою деятельность на уроках геометрии, учащиеся экспериментальных классов отмечали как наиболее интересные виды деятельности: придумывание собственных понятий, их терминов и обозначений; самостоятельную работу по составлению задач и формулированию определений. При ранжировании предметов по принципу «нравится» дети ставили предметы математического цикла на первые места. Учащиеся экспериментальных классов ежегодно занимали призовые места на городских олимпиадах по математике и геометрии.

Генетический подход следует методической концепции формирования определяемых понятий как процесса вовлечения школьников в специфическую деятельность по созданию нового понятия, результатом чего является понимание детьми необходимости введения нового понятия, структуры его определения, знание существенных свойств понятия и возможных его применений, видение связей данного понятия с ранее изученными, вычленение вопросов, которые порождает изучаемое понятие.

Библиографический список

1. **Саранцев, Г. И.** Гуманитаризация математического образования и его состояние сегодня [Текст] / Г. И. Саранцев // Математика в школе. – 2006. – № 4. – С. 57–62.

2. **Сафуанов, И. С.** Генетический подход к обучению математическим дисциплинам в высшей педагогической школе [Текст]: дис. д-ра пед. наук. / И. С. Сафуанов. – Набережные Челны, 2000. – 410 с.
3. **Брунер, Дж.** Психология познания [Текст] / Дж. Брунер. – М.: Пресс, 1977. – 418 с.
4. **Бескин, Н. М.** Методика геометрии [Текст] / Н. М. Бескин. – М.– Л.: Учпедгиз, 1947. – 276 с.
5. **Хуторской, А. В.** Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения [Текст] / А. В. Хуторской – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

УДК 374

Макусева Татьяна Гавриловна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и информатики Нижнекамского химико-технологического института, makuseva2008@yandex.ru, Нижнекамск

АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ: ЭКСТЕРНАТ

Makuseva Tatyana Gavrilovna

The candidate of pedagogical sciences, docent of department of Mathematics and Informatics of Nizhnekamsk Technological Institute, makuseva2008@yandex.ru, Nizhnekamsk

ALTERNATIVE EDUCATIONAL SYSTEMS: EXTERNAL

В настоящее время, заметней, чем когда-либо, во многих системах образования активность и самостоятельность обучающихся признается в качестве важнейшей компоненты всесторонне развитой личности человека, в качестве важной цели образования. В условиях информатизации образования различные методы обучения, основанные на активных, самостоятельных формах приобретения знаний, все настойчивее вытесняют традиционные методы, ориентированные в основном на коллективное восприятие информации. На применении широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и их технических средств, которые используются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, организации диалогового обмена между преподавателем и студентов в высшей школе основано дистанционное обучение. В средней же школе самообразовательная познавательная деятельность является ведущим системообразующим фактором по отношению ко всей учебно-познавательной деятельности обучающихся при обучении экстерном. В последние годы интерес общества к экстернату повышается. В педагогической практике экстернат рассматривается в исследованиях В. Н. Вершинина, О. Д. Владимирской, Л. М. Павловской,

Е. С. Кодиковой, Т. Г. Макусовой. Вопросам организации данной формы обучения посвящены публикации В. К. Сигова, Г. А. Ванюхиной, М. Р. Леонтьевой, С. В. Ивановой и др. Однако исследований, посвященных построению целостной педагогической системы обучения экстерном на базе общеобразовательной школы, нет. Ряд противоречий, связанных с организацией обучения экстерном, и обуславливают актуальность нашего исследования.

Повышенное внимание к проблемам образования вместе с ростом разнообразия форм жизни, увеличением свободы выбора личности – объективные социальные предпосылки появления эпохи *вариативного образования*. Именно с позиции вариативного образования в своем исследовании мы рассматриваем экстернат, что имеет как объективные, так и субъективные основания. Объективные основания заключаются в том, что экстернат является устойчивой системой, при своем достаточном разнообразии, т. е. вариативности. Субъективная основа экстерната обусловлена спецификой субъектов образования, индивидуальными и возрастными особенностями, возможностями способностей обучающихся и т. п.

Вариативность в образовании – это развивающееся явление педагогической действительности. Ученые выделяют различные аспекты содержательной трактовки данного понятия, причем зачастую их мнения не совпадают [1, с. 41].

В вариативном образовании наиболее отчетливо проявляется направленность школьного образования на формирование культуры жизненного самоопределения. Вариативное образование характеризуется как поисковое образование, представляющее личности широкий спектр возможностей выбора своей судьбы, готовящее школьника к жизни в условиях комплексных глобальных проблем и социальных перемен, приучающее ученика находить нестандартные пути выхода из различных ситуаций неопределенности в культуре [3].

Специальным видом вариативного образования является дифференцированное образование. В свою очередь частным видом дифференцированного образования считается альтернативное образование. *Альтернативное образование* – в прямом смысле «другое образование». Оно возникло как отличное от общепринятого образования. Его теоретическая основа – это идеи детоцентризма, когда в центре процесса образования ребенок с его интересами и потребностями. Цель альтернативного образования – создание условий для развития всех сил и способностей человека, воспитание личности, которая способна к самореализации, личности, которая может быть счастливой [4].

Создание альтернативных школ в свободном, демократическом обществе дает возможность реализовать право ребенка на образование, обеспечивает «развитие личности, талантов, умственных и физических способностей ребенка в их самом полном объеме». При этом оно должно соответствовать «минимальным нормам, которые могут быть установлены Государством» [5].

К альтернативным образовательным системам можно отнести семейное образование, экстернат, продуктивное обучение, различные адаптивные

модели, школу вероятностного образования. Из всех этих указанных образовательных систем наибольшую правовую регламентацию имеет экстернат.

Экстерны (от латинского слова *externus* – внешний, посторонний) – название лиц, связанных с каким-нибудь общественным учреждением, но не живущих в нем, а лишь приходящих туда на время. В практике нашей средней школы это молодые люди, получившие домашнее образование и подвергающиеся испытанию на свидетельство зрелости в правительственных гимназиях и выпускному или окончательному испытанию при правительственных реальных училищах [6]. *Экстерн* – лицо, сдающее экзамены за курс учебного заведения, не обучаясь в нем [7].

Экстернат – система прохождения курса обучения экстерном [7]. *Экстернат* – установленный в СССР порядок сдачи экзаменов за курс восьмилетней и средней школы для экстернов [8].

Основной документ об экстернате, Положение, дает следующее определение: «Получение образования в *форме экстерната* предполагает самостоятельное изучение экстерном общеобразовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования с последующей промежуточной и государственной (итоговой) аттестацией в общеобразовательном учреждении, имеющем государственную аккредитацию» [9].

Одним из пяти ключевых направлений развития общего образования, выделенных в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», является система поддержки талантливых детей. Отмечена необходимость создания, как специальной поддержки сформировавшихся талантливых школьников, так и общей среды для проявления и развития способностей каждого ребенка. При этом широкое распространение должна получить деятельность заочных и очно–заочных школ для старших школьников, позволяющих им, независимо от места проживания, осваивать программы профильного обучения по самым различным направлениям.

Каким-то образом это затрагивает и экстернат. Есть одаренные ребята, которые всерьез занимаются танцами, спортом, другими видами деятельности, а кто-то целенаправленно занимается нужными ему предметами, хочет высвободить для этого большее количество времени, кто-то долгое время проживает с родителями за границей. Но все-таки большая часть экстернов – это рабочая молодежь, дети с ослабленным здоровьем, а также многие другие, попавшие в различные жизненные ситуации. Поэтому, мы надеемся, что экстернат также получит свое дальнейшее развитие как одна из форм получения образования, фактически – самообразования.

Самообразование – это овладение знаниями по инициативе самой личности в отношении предмета занятий (чем заниматься), объема и источников познания, установления продолжительности и времени проведения занятий, а также выбора формы удовлетворения познавательных потребностей и интересов. Всякое образование есть самообразование, оно должно быть непрерывным и осознанным (М. Т. Громкова, В. Г. Рындак, А. В. Усова).

Самообразование – это по-настоящему свободный, наиболее сложный вид образовательной деятельности, поскольку связан с процедурами само-рефлексии, самооценки, самоидентификации и выработки умений самостоятельно обретать актуальные знания и трансформировать их в практическую деятельность, т. е. умений самообразовательной деятельности [10]. Однако, как отмечено в работе [11, с. 3] самообразование в принципе бесконечно. Экстернат касается лишь такого его варианта, когда содержание образования четко predetermined государственными программами, образовательными стандартами и когда государство же через свои учреждения контролирует качество усвоения программ и выдает типовой сертификат, удостоверяющий соответствие образования его владельца соответствующим нормам и требованиям. Или же принимает успешно выдержавшего испытания экстерната на определенную ступень обучения и типовое учебное заведение по очной или заочной форме.

Фактически, исходя из норм действующего законодательства, экстернат – это не столько форма получения образования сколько форма прохождения аттестации. Однако проходят экстерны государственную итоговую аттестацию в конкретном общеобразовательном учреждении, и, мы считаем, что школа должна по возможности оказать обратившимся в экстернат педагогическую помощь.

Такая помощь предполагает оказание отдельным учащимся или группам учащихся содействия, подкрепления и конкретных образовательных услуг для преодоления или смягчения тех жизненных обстоятельств, которые необходимы им для улучшения их социального положения. Педагогическую помощь мы видим в соответствующей организации обучения экстерном, в частности отдельному предмету.

Основной целью нашего исследования является теоретическое обоснование и разработка педагогической системы обучения экстерном, которая обеспечила бы достижение оптимальных результатов в усвоении учебного материала каждым обучающимся с учетом реального уровня его подготовки и индивидуальных особенностей.

Педагогическая практика показывает, что нет такого стандартизированного универсального воздействия на обучающихся, которое приводило бы с неизбежностью к полному достижению целей обучения и воспитания. Однако проведенные структурные изменения в планировании и организации процесса обучения экстерном привели к тому, что обучающиеся стали значительно быстрее и легче адаптироваться к новым для себя условиям, лучше «погружаться» в учебный процесс, а это, в свою очередь, является необходимым условием для повышения эффективности освоения ими учебного материала.

Выделим и рассмотрим основные компоненты используемой педагогической системы обучения экстерном.

1. Требования к учебному процессу. Этот компонент содержит требования к разработке типовой учебно-методической документации.

2. Ограничения учебного процесса. Этот компонент определяет ограничивающие условия, которые надо иметь в виду при проектировании учебного процесса. Источником этих ограничений являются действующие правовые и нормативные документы и т. д.

3. Учебная документация. Этот компонент, охватывающий учебные планы, учебные программы, расписание учебных занятий и т. д., свидетельствует о номенклатуре учебных предметов; характере, содержании, количестве и качестве учебной информации; формах и методах организации учебного процесса и управления этим процессом.

4. Обучающий. Этот компонент характеризует обучающую (управляющую) систему педагогической системы обучения экстерном, прежде всего учителей с их личностными и профессиональными качествами и характеристиками, образовательным уровнем и квалификацией, систему профессионального отбора кадров, требования к профессиональной и педагогической квалификации обучающихся.

5. Обучаемый. Этот компонент характеризует обучаемую (управляемую) систему учебного процесса, прежде всего обучающихся с их личностными и возрастными характеристиками, мотивацией, возможностями и способностями к умственной деятельности.

6. ТСО. Этот компонент охватывает различные технические средства обучения, дидактические материалы, оборудование и т. д., т. е. прежде всего технические средства, обеспечивающие представление и обработку информации.

7. Учебная среда (условия учебного процесса). Этот компонент включает факторы и условия среды, в которых работают обучаемый и обучающий: материальные факторы и условия учебного процесса (учебные помещения, учебная мебель, учебный интерьер, физические, химические и биологические факторы микроклимата), факторы социально-психологического характера и т. п.

8. Выпускник. Этим компонентом характеризуется выпускник, завершивший ту или иную ступень обучения, тот или иной его вид, обладающий конкретными знаниями, умениями и навыками, необходимыми для продолжения образования.

9. Контролирующий компонент. Этот компонент позволяет контролировать характеристики реального выпускника и сравнивать их характеристиками выпускника идеального (с моделью выпускника).

10. Регулирующий компонент регулирует работу по проектированию педагогической системы обучения экстерном, его организации, реализации и управлению этим процессом в условиях конкретной учебы.

Результаты работы позволяют заключить, что используемая педагогическая система обучения экстерном позволяет формировать у обучающихся знания и умения на уровне требований нормативных документов.

Строить прогнозы о будущем экстерната – занятие неблагодарное. Экстернат – лишь часть образовательной системы, его дальнейшее развитие зависит напрямую от тех процессов, которые идут в российском образовании. Будем

надеяться, что при всех возможных переменах в экстернате останется самое ценное – обретенное учащимися право самому определять наиболее приемлемую для него форму получения образования. Это право – существенное завоевание демократии, и оно не должно быть утрачено.

Библиографический список

1. **Коновальчук, В. Н.** Вариативное развивающее начальное образование [Текст]: дис ... док. пед наук / В. Н. Коновальчук. – Р-н-Д, 2005. – 346 с.
2. **Асмолов, А. Г.** Стратегия развития вариативного образования: мифы и реальность [Текст] / А. Г. Асмолов // Магистр: независимый психолого-педагогический журнал. – 1995. – № 1. – С. 23–32.
3. **Бубликов, С. В.** Методологические основы вариативного построения содержания обучения физике в средней школе [Текст]: автореф. дис. д-ра пед. наук С. В. Бубликов. – СПб, 2000. – 36 с.
4. **Бражник, Е. И.** Модели альтернативного образования [Текст]: Учебное пособие / Е. И. Бражник, В. Д. Повзун, И. Л. Свиридова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 271 с.
5. **Альтернативные** модели воспитания в сравнительной педагогике [Текст]: УМК для студентов педагогических вузов / Под ред. М. Н. Повзнера. – Ч. 2. – Новгород, 1995. – 287 с.
6. **Броккгауз** и Эфрон. Энциклопедический словарь. Т. XL. – СПб., 1904. – С. 510.
7. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка: Ок. 57000 тыс. слов / Под ред. д. ф. н., проф. Н. Ю. Шведовой. – 14-е изд., стереотип. – М.: Просвещение, 1983. – 816 с.
8. **Советский** энциклопедический словарь [Текст] / Науч.-ред. совет: А. М. Прохоренко и др. – М.: Советская энциклопедия, 1980. – 16000 слов.
9. **Положение** о получении общего образования в форме экстерната [Текст] // Вестник образования. – 2002.5 апреля. – С. 19.
10. **Советский** энциклопедический словарь / Науч.-ред. Совет: А. М. Прохоренко и др. – М.: Советская энциклопедия, 1980. – 16000 слов.
11. **Калошина, И. Н.** Персонализированное обучение как фактор развития умений самообразовательной деятельности студентов [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / И. Н. Калошина. – Оренбург, 2000. – 20 с.
12. **Вершинин, В. Н.** Методика и организация общеобразовательного экстерната [Текст] / В. Н. Вершинин, Л. М. Павловская. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1999. – 48 с.
13. **Георгиев, Г.** Эргономическая модель учебного процесса в вузе [Текст] / Г. Георгиев // Современная высшая школа. – № 3. – 1984. – С. 141.
14. **Двадненко, А. В.** Оптимизация учебно-воспитательного процесса в школах санаторного типа [Текст] / А. В. Двадненко // Мир образования – образование в мире. – № 1. – 2009. – С. 249–254.

УДК 37.382

Зудилова Людмила Владимировна

Заместитель директора по воспитательной работе ГОУ СПО ЯНАО «Муравленковский многопрофильный колледж», zudilova@yandex.ru, Муравленко

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ
СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА**

Zudilova Lyudmila Vladimirovna

Vice monitrice in Education GOU SPO «Muravlenkovsky Mnogoprofilnyy College», zudilova@yandex.ru, Muravlenko

**PEDAGOGICAL WORK OF FORMING SOCIAL
AND PROFESSIONAL ACTIVITY OF COLLEGE'S STUDENTS**

Изменения в структуре и содержании профессионального образования, повышение требований к уровню подготовки специалистов потребовали от учреждений профессионального образования использования новых подходов в работе со студентами.

В условиях современных требований государства и общества – формирования активной жизненной позиции молодежи, существующая практика работы учреждений среднего профессионального образования негативно сказывается на подготовке молодежи к адаптации к новым социально-экономическим требованиям, затрудняет деятельность учреждений среднего профессионального образования в соответствии с существующим заказом общества и государства.

Таким образом, возникает потребность в разработке целостной системы содействия формированию социально-профессиональной активности студента, ориентированной на использование результативных педагогических форм и методов воспитания.

Под социально-профессиональной активностью личности мы понимаем динамическое свойство личности, отражающее ее социально-профессиональную направленность, позволяющее ей осуществлять реализацию различных социально значимых видов деятельности в процессе профессионального становления в целях изменения себя, социума в соответствии с собственными позитивными ценностными ориентациями и задачами общественного развития, готовность к самосовершенствованию и самоутверждению.

Формирование социально-профессиональной активности мы понимаем как одно из проявлений социализации личности.

Формирование социально-профессиональной активности студента колледжа может быть организовано на уровне групповой и индивидуальной деятельности. При организации групповой работы особую роль мы отводим различным видам объединений: учебная группа, студенческий клуб, студия, кружок, спортивная секция, школа лидера, временная творческая группа по реализации проекта, команда для участия в соревнованиях, конкурсах. В состав группы включаются не только студенты, но и преподаватели, сотрудники колледжа, родители, жители города, заинтересованные в решении обозначенных проблем.

Принадлежность к какой-либо социальной группе играет особую роль в процессе формирования социально-профессиональной активности. Умение интегрироваться в социальную группу, при этом защитить и утвердить свою автономность с точки зрения А. В. Иванова [4] – признак успешной социализации.

Актуальность групповой работы обусловлена также слабо развитыми коммуникативными умениями современной молодежи, неспособностью конструктивно вступить в контакт, наладить гибкий диалог со сверстниками и, особенно, со взрослыми, определить свою личностную позицию в социуме, и в частности, в социальной группе, отсутствием элементарных представлений о способах эмоциональной саморегуляции – все это порождает неадекватные защитные реакции молодых людей.

Организация работы через объединения, созданные с учетом интересов и склонностей студентов, не является новым направлением в деятельности учреждения профессионального образования. Принципиальным является упорядочивание работы различных объединений, единообразие и усиление педагогической составляющей.

Нами были предъявлены единые требования к деятельности объединений: учет современных требований к студентам, актуализация жизненного опыта студентов, опора на положительные качества личности, погружение в культуру, обеспечение права выбора партнера по совместной деятельности, определение степени своего участия в общем деле; предоставление права на самостоятельность, самореализацию, творчество.

Работа всех объединений была организована на единых подходах, по единым принципам, единообразным планами и имела общую направленность на повышение мотивации к формированию социально-профессиональной активности.

Планирование работы куратора, руководителя клуба, студий осуществляется с предельной вариативностью. Мы согласны с подходом Е. А. Александровой [2], которая при планировании работы классного руководителя предлагает рассматривать различные компоненты плана воспитательной работы: инвариантный, вариативный школьный, вариативный классный, вариативный микрогрупповой, вариативный индивидуальный.

В рамках экспериментальной работы по организации и планированию деятельности объединений мы использовали аналогичный подход, выделяя

в планировании несколько принципиальных моментов: разделы – инвариантный и вариативный; уровни – всероссийский, региональный, городской, общеколледжный, внутригрупповой; формы проведения – групповые и индивидуальные.

Среди разнообразных объединений особое место занимает школа лидера.

На занятиях школы лидера студент формирует знания, умения и навыки конструктивного взаимодействия с людьми на межличностном и социальном уровнях, направленного на достижение разнообразных, общественно значимых целей. На первом этапе студенты получают психологические знания и разрешают собственные личностные проблемы. На втором этапе эти студенты и группы выступают генераторами идей и организаторами разнообразных социальных акций, творческих дел, разнообразных проектов. В этом случае идет активный процесс формирования социально-профессиональной активности, где студенты берут на себя роль воспитателей, педагогов, организаторов, где механизмами является сотворчество, со-трудничество, со-бытие (совместное творческое проживание), со-чувствие (сопереживание и понимание другого). Взаимодействие педагогов и студентов в таких случаях можно рассматривать как процесс сотворчества при реализации субъект-субъектных отношений и заинтересованного отношения к предмету совместной деятельности.

В ходе опытно-экспериментальной работы мы выделили наиболее целесообразный стиль деятельности социальной группы, при котором достижение главной цели – формирование социально-профессиональной активности студентов осуществляется посредством стимулирования интенсивного межгруппового взаимодействия преимущественно по типу сотрудничества.

Межгрупповое взаимодействие при таком подходе характеризуется значительной активностью и осуществляется на всех уровнях:

- взаимодействие отдельных представителей групп;
- взаимодействие руководителей, лидеров групп;
- взаимодействие групп в целом.

Формирование социально-профессиональной активности непрерывный процесс (даже если не осуществляется целенаправленный процесс социализации, то происходит стихийная социализация), он естественно происходит в учебном и внеучебном процессе.

В содержании учебных предметов, методах обучения заложен значительный потенциал, способствующий формированию социально-профессиональной активности студентов. Каждый учебный предмет имеет прикладную и профессиональную направленность знаний, которые всегда можно применить на практике; затрагивает важные проблемы человеческой жизни, осмысление которых может обогатить внутренний мир студента; опирается на нравственные ценности, привитие и усвоение которых может составить основу воспитания личности.

Социализирующая функция учебной деятельности по мнению М. П. Гурьяновой [3] состоит в реализации двух аспектов образования: внешнего, т. е. передачи знаний, умений и навыков, и внутреннего, духовно-нравственного, связанного с формированием личностных качеств, характера, привитием нравственных ценностей.

С точки зрения Т. В. Солонщиковой, «социально-профессиональная активность представляет собой не только общественно необходимое явление, но и имеет глубоко индивидуальный аспект, требующий изучения на уровне конкретного индивида, конкретного человека» [5, с. 39].

Наряду с групповыми, в качестве средств и приемов педагогического сопровождения нам следует обозначить средства и приемы индивидуального обучения, предполагающие опору на свободный выбор студентом своего пути, который может быть зафиксирован в индивидуальном плане социально-профессионального саморазвития, базирующемся на профессиональных предпочтениях и личных интересах студента.

В педагогической литературе достаточно широко распространено понятие «индивидуальная образовательная траектория». Наряду с понятием «индивидуальная образовательная траектория», Е. А. Александрова предлагает рассматривать понятие индивидуальной воспитательной траектории, или индивидуальной траектории развития ученика, отмечая, что «это – путь ребенка к самому себе, к пониманию индивидуальных способов создания им своего Образа и поиск собственных способов решения проблем» [1, с. 73]. Соглашаясь с тенденцией современного образования на индивидуализацию, мы предлагаем процесс формирования социально-профессиональной активности строить на тех же принципах.

Один из возможных путей повышения результативности формирования социально-профессиональной активности, мы видим в составлении индивидуального плана социально-профессионального саморазвития (ИПСПС).

ИПСПС – долгосрочный документ, личная программа действий студента на некоторый, достаточно продолжительный отрезок его жизнедеятельности, отражающий цели, задачи и пути достижения результатов, карьерного роста в социальной и профессиональной деятельности.

Саморазвитие непрерывный процесс, поэтому ИПСПС охватывает деятельность студента в учебном и внеучебном процессе. Исходя из имеющихся документов, планов и программ каждый студент имеет возможность составить индивидуальный план социально-профессионального саморазвития.

Цель ИПСПС: определить набор конкретных действий, способствующих развитию имеющихся и формированию необходимых качеств личности для успешной социализации, т. е. вхождения в социальную среду, освоение образцов поведения, формирование собственной позиции и распространение на окружающую среду своего опыта.

В качестве задач ИПСПС мы определили:

- 1) осознание приоритетов и ценности выбранной специальности;

2) изучение своих профессиональных возможностей и соотнесение их с профессиональными требованиями к выбранной специальности;

3) определение целей, планирование конкретных действий и нахождение путей их достижения;

4) формирование рефлексивного портфолио, позволяющего оценить уровень достижений.

Анализ проведенных исследований и опыт работы позволили нам предложить свой алгоритм разработки ИПСПС:

- ознакомление с учебными планами, программами практик; программами формирования социально-профессиональной активности, социально значимой деятельности, взаимодействия социальными партнерами – работодателями; программами социально-профессиональных практик;

- осознание своих интересов;

- определение в своих целях на определенный период времени (семестр, год, время обучения);

- планирование деятельности по достижению близлежащих целей;

- сопоставление целей с реально достигнутыми результатами.

Работа над индивидуальным планом социально-профессионального саморазвития осуществляется в несколько этапов:

1. Диагностический (диагностика психолога, самодиагностика);

2. Определение долгосрочных и краткосрочных целей (чего хочу достичь в профессии, обществе, личностном саморазвитии);

3. Содержание деятельности по достижению целей (занятия в факультативах, кружках, желаемое место работы);

4. Пути и средства достижения целей (высокий уровень освоения знаний, достижения в общественной деятельности, овладение дополнительными профессиями);

5. Планируемые результаты;

6. Рефлексия (выходная диагностика).

ИПСПС состоит из четырех частей перспективный, оперативный планы, самопознание и результаты реализации оперативного плана деятельности. Перспективный план составляется на период обучения в колледже и как минимум на трехлетний период (время проведения мониторинга закрепляемости) после окончания колледжа. Самопознание отражает анализ личных качеств студента и пути их коррекции в освоении специальности, окружающего социокультурного пространства и творческом саморазвитии.

Оперативный план мы рекомендуем составлять как правило на семестр, возможно составление плана на курс. Структура плана отражает конкретный набор действий студента в учебной, внеучебной и самообразовательной деятельности. Учебная деятельность реализуется через набор факультативных курсов, спецкурсов, тематики курсовых и дипломных работ, мест прохождения практик. Направления реализации внеучебной деятельности: профессиональная направленность и творческое саморазвитие. Самообра-

зование осуществляется в рамках самостоятельной организации студента над собой.

Профессионально направленная деятельность организуется через исследовательскую работу по специальности, участие студентов в студенческих конкурсах профессионального мастерства различного уровня, посещение конкурсов профессионального мастерства на предприятиях города, встречи, беседы с администрацией и работниками предприятий, сотрудниками центра занятости и кадровых служб предприятий.

Творческое саморазвитие осуществляется через занятия в клубах, кружках, студиях, спортивных секциях, участие в работе студенческого самоуправления, в мероприятиях различного уровня (общеколледжные, групповые, городские, региональные).

Самообразовательная деятельность может реализовываться, с нашей точки зрения, как в освоении специальности, так и в творческом саморазвитии: изучение литературы, самостоятельные занятия различной деятельностью, работа по профессии.

Формирование социально-профессиональной активности состоит в неразрывности содержания учебной и внеучебной деятельности, мотивации студентов и педагогов на участие в различных видах деятельности, создании организационных условий для вовлечения студентов и педагогов в совместную деятельность.

Наиболее целесообразным нам представляется культивировать педагогическую деятельность как работу команды педагогов в рамках различных объединений и, прежде всего, клубов, возглавлять которую будет руководитель объединения. Основные направления деятельности распределяются между представителями этой команды в порядке личной договоренности, исходя из индивидуальных особенностей преподавателей. Наряду с педагогами активную роль в управлении клубами и объединениями играют студенты – президенты клубов и актив. Привлечение студентов – лидеров является дополнительным мощным ресурсом при формировании социально-профессиональной активности студентов.

Таким образом, нами разработана целостная результативная система содействия формированию социально-профессиональной активности студентов, ориентированная на использование индивидуальных и групповых форм работы.

Библиографический список

1. **Александрова, Е. А.** Индивидуально-ориентированные траектории воспитания и развития как альтернатива фронтальным планам воспитательной работы в классе [Текст] / Е. А. Александрова // Директор школы. – 2008. – № 4. – С. 73–77.
2. **Александрова, Е. А.** Многовариантный и мобильный план работы классного руководителя [Текст] / Е. А. Александрова // Директор школы. – 2008. – № 10. – С. 32–35

3. **Гурьянова, М. П.** Концепция формирования жизнеспособной личности в условиях сельского социума [Текст] / М. П. Гурьянова. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 48 с.
4. **Иванов, А. В.** Социально-педагогическая поддержка ребенка в культурной среде образовательного учреждения: Монография [Текст] / А. В. Иванов. – М.: АПК и ППРО, 2008. – 136 с.
5. **Солонщикова, Т. В.** Формирование социально-профессиональной активности личности студента технического вуза в условиях реформирования гражданского общества [Текст]: дис. канд. док. пед. наук: 13.00.01. Т. В. Солонщикова. – Казань, 2007. – 278 с.

УДК 51(07)

Магомедгаджиева Аминат Магомаевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры Теории и методики преподавания математики и информатики Дагестанского государственного педагогического университета, ami-76@mail.ru, Махачкала

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ
ПРОЦЕССЕ ИННОВАЦИОННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

Magomedgadgieva Amenat Magovaevna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of faculty of the Theory and technique of teaching of mathematics and computer science of the Dagestan state pedagogical university, ami-76@mail.ru, Makhachkala

**USE OF NEW EDUCATIONAL INFORMATION
TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS
IN THE NEW OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Появление компьютеров вызвало небывалый интерес к их применению в сфере обучения. Процесс компьютеризации необратим, остановить его ничто не может.

Конец XX – начало XXI вв. отмечены бурным развитием новых инфокоммуникационных технологий, беспрецедентными темпами изменения информационного пространства. Информатизация различных сфер общественной жизни давно уже превратилась в обычное явление. Компьютеры перестали быть экзотикой, а компьютерная грамотность – достоянием посвященных. Вопросы проектирования информационных сред и организации управления ими стали повседневными вопросами менеджмента в любой сфере деятельности, не исключая и образования [8].

Развитие и широкое применение информационных технологий в образовании и науке является глобальной тенденцией мирового развития последних десятилетий. Применение современных технологий обработки и передачи информации имеет решающее значение как для повышения качества и доступности образования и расширения возможностей для интеграции российского образования в мировую систему, так и для повышения эффективности процессов управления образованием на всех уровнях.

Умелое использование вычислительной техники приобретает в наши дни общегосударственное значение, и одна из важнейших задач школы – вооружать учащихся знаниями и навыками использования современной вычислительной техники.

Разговор о месте компьютера в учебном процессе будет неполным, если не показать его возможности в познании учащимися самих себя, в осознании своей деятельности, качеств и личностной рефлексии. Значение ее в учебной деятельности трудно переоценить. Чтобы сформировать полноценную учебную деятельность, недостаточно выработать у учащегося систему знаний о предметном мире. Он должен овладеть своей деятельностью, знать, как он анализирует условия задачи, каковы его стратегии поиска решения.

В учебном процессе инфокоммуникационные технологии (ИКТ) не должны просто заменять и подменять собой классную доску, плакат, кино и диапроектор, натуральный эксперимент. Такая замена целесообразна только тогда, когда использование ИКТ даст весомый дополнительный эффект по сравнению с использованием других средств обучения. При этом ИКТ и другие средства обучения должны взаимно дополнять друг друга.

Образование является составной частью социальной сферы общества, а потому основные проблемы, пути и этапы информатизации для образования в основном совпадают с общими положениями информатизации общества в целом [2].

Педагог современного образовательного учреждения должен использовать новые информационные технологии в своей профессиональной деятельности как в процессе обучения и воспитания, так и в педагогической диагностике, ибо известно, что «нельзя идти вперед с головой, повернутой назад». Причем, процедура оценивания на основе новых информационных технологий должна естественно переплетаться со всеми другими методами взаимодействия педагога и обучающегося. Преподаватель современного образовательного учреждения, прежде всего, режиссер учебного процесса.

Информационные и коммуникационные технологии позволяют сравнить свою педагогическую деятельность с достижениями коллег, как в России, так и за рубежом. Информационные ресурсы сети Internet обеспечивают доступ к информации об уровне подготовленности учащихся по результатам международных исследований, разным вариантам глобальных систем мониторинга, результатам телетестингов, банкам педагогической информации. Это дает возможность сравнить собственные результаты с достижениями

коллег и науки, находиться в курсе последних достижений в области своих интересов [6; 7].

Отличаясь высокой степенью интерактивности, инфокоммуникационные технологии способствуют созданию учебно-познавательной уникальной среды, т. е. среды, используемой для решения различных дидактических задач, и могут быть эффективно использованы для обучения ориентированного на персонифицированную модель учащегося. Главной особенностью данной среды является то, что она пригодна как для массового, так и для сугубо индивидуального обучения и самообучения. Помимо этого, данная среда, комбинирующая функции компьютерного обучения с использованием мультимедиа и собственно коммуникаций, характеризуется следующим свойством: концентрацией внимания всех участников взаимодействия посредством сети на самой информации.

Одним из приоритетных направлений перестройки школьного образования является его интеграция с будущей практической деятельностью учащихся. Применительно к подготовке в области математики это означает вооружение их наряду с системой фундаментальных знаний умениями строить математические модели, навыками составления и решения задач практического и прикладного содержания, учитывающих межпредметные связи.

Урок информатики может стать той благодатной почвой, на которой реализуется связь между различными школьными дисциплинами. Учитель информатики – одно из главных действующих лиц в обновлении педагогического процесса.

Математика – часть общего образования. Оно должно содействовать тому, чтобы каждый человек получил важнейшие навыки и знания, необходимые ему в дальнейшей жизни и работе. Оно должно включать в себя содержательный, эстетический, психологический, мировоззренческий и прагматический аспекты.

Глубокие межпредметные связи математики и информатики позволяют усилить прикладную направленность, т. е. имеется возможность показать учащимся эффективность взаимодействия математики и информатики путем решения нетривиальных задач с помощью компьютера [1].

Процесс компьютеризации приводит к некоторому пересмотру содержания курса математики. Наряду с идейным произойдет прикладное обогащение курса. Вопрос о том, что именно из прикладных вопросов должно войти в курс математики, пока не решен. Возможно, вместо включения в программу специальных разделов прикладной математики будут рассматривать в курсе математики тщательно отобранную систему задач, решение которых приводит к построению математических моделей. Тем самым устанавливается тесная взаимосвязь между курсами математики и информатики и проникновение в современный метод научного познания объективной реальности.

В курсе математики изучается достаточно большое количество конкретных алгоритмов. Однако алгоритмическая линия в методике обучения

математике разработана недостаточно полно. А именно, отсутствует целенаправленный подход к формированию самого понятия алгоритма: примеры алгоритмов носят односторонний характер и не доводятся до явного понимания общих свойств и средств описания алгоритмов. Алгоритм как основа формализации деятельности человека и возможность ее автоматизации, выпадает из поля зрения учащихся.

Курс математики – научная база изучения информатики. Понятие алгоритма необходимо формировать не только на примере алгоритмов из курса математики, но и на примере алгоритмов из других сфер деятельности человека. Необходимо дать ясные представления ученику о возможности автоматизации деятельности человека на основе алгоритма. Тем самым будет понятна роль техники в решении возникающих перед человеком практических задач.

При рассмотрении основ информатики используются представления из математики о системах счисления, двоичной системе счисления, так как она является арифметико-логической основой вычислительной техники. Работу арифметико-логического устройства компьютера можно связывать с соответствующими разделами математики, используя различные математические модели работы этого устройства.

В настоящее время в процессе обучения разным предметам используются средства информационных технологий, позволяющих обогатить учебный процесс следующими возможностями:

- выбор в любой последовательности из базы данных необходимой;
- использование соответствующей библиотеки программ;
- обеспечение разнообразных путей доступа к библиотеке движущихся и неподвижных изображений со звуковым сопровождением и без него;
- «оконное» представление информации;
- смещение, перетасовка информации, включающей текстовую, графическую, подвижные диаграммы, мультипликацию, фрагменты видеофильмов, речь, музыку, телекадры, анимацию.

Применение передовых информационных технологий является важнейшим средством уменьшения учебной нагрузки на учащегося, так как умение рационально использовать любую информацию значительно сокращает время, затрачиваемое на ее переработку.

Учащиеся должны уметь пользоваться методами информатики в соединении с инструментарием информационной технологии для решения задач из других предметов. Графические возможности компьютера принесут пользу при визуальном исследовании функций, изучении динамики различных процессов и описания их функциями, демонстрации характеристик изучаемых объектов и явлений в динамике, при объяснении самого понятия функции, геометрического смысла производной функции и т. д.

В геометрии компьютер удобно применять для демонстрации различных геометрических фигур на плоскости и пространстве. В этом случае преподаватель не связан с наглядными статическими пособиями, а имеет возмож-

ность на экране дисплея изображать те геометрические фигуры и графические образы, которые ему необходимы для проведения занятий.

Особенно важно для создания всевозможных геометрических рисунков, решения задач на построение и других различных задач геометрии использование графических редакторов, входящих в прикладное программное обеспечение персонального компьютера. Они позволяют обучаемым, даже не зная технику программирования, создавать довольно содержательные геометрические образы.

Осязаемость возникающих на экране компьютера изображений открывают перед учащимися путь к творческому освоению математики. Уместно вспоминать по этому поводу слова Д. Гильберта: «В математике, как и вообще в научных исследованиях, встречаются две тенденции: тенденция к абстракции – она пытается выработать логическую точку зрения на основе различного материала и привести весь этот материал в систематическую связь – другая тенденция, тенденция к наглядности, которая в противоположность этому стремится к живому пониманию объектов и их внутренних отношений».

Можно с успехом на занятиях по математике применять еще один вид прикладного программного обеспечения – текстовый редактор, который позволяет эффективно написать математические диктанты, редактировать математические предложения, проводить их логический анализ, подготавливать математические сообщения, отчеты и рефераты. Отметим, что использование графических и текстовых редакторов при выполнении соответствующих заданий по математике будет способствовать не только повышению эффективности обучения математике, но и решению одной из задач курса информатики – формирование умений и навыков работы с готовым прикладным программным обеспечением.

Слияние математических методов и информационных технологий имеет смысл только при условии должного оснащения школ компьютерами, математическим обеспечением и коммуникациями.

Представляется, что школьный курс математики должен быть трансформирован, но очень осторожно и продуманно. Вызывает сомнение недооценка арифметики, ограниченное внимание к содержательным задачам, отсутствие раздела «комплексные числа» в массовой школе, ослабление геометрии, как со стороны пространственной интуиции, так и со стороны логики рассуждений, вообще, представляется недостаточной тренировка в логических рассуждениях.

В тоже время, вызывает сомнение целесообразность тратить много времени и сил на искусственные задачи типа так называемых «задач с параметрами», «работу с модулями», и тому подобные. По-видимому, следует согласиться с целесообразностью включения в школьный курс основ теории вероятности.

Всем известно, что новое – это хорошо забытое старое. Однако нельзя не согласиться и с тем, что однообразная форма урока может утомить уча-

щихся, уменьшить интерес их к уроку. Каждый учитель при подготовке к уроку должен работать над тем, как применять на уроке всем известные и проверенные временем и опытом методы и новые методы, основанные на применении ИКТ.

Работая в частной школе-гимназии «Сахаб» г. Махачкалы я очень часто использую компьютер при изложении нового материала, закреплении изученной темы, а также при проведении опроса учащихся в тестовой форме.

Например, новая тема урока очень насыщена теоретическим материалом и при этом времени на решении практических задач мало. Тогда целесообразно будет применять наряду с традиционными методами и ИКТ.

Или, к примеру, с целью подготовки учащихся 10–11 классов к ЕГЭ по математике, мои учащиеся проходят тестирование в компьютерном классе в одной из тестовых оболочек – KTS. Эта оболочка очень удобна тем, что затрата времени на прохождение тестирования значительно сокращается и учащиеся видят сразу на экране результаты своих ответов и количество набранных ими баллов.

Удобен компьютер и, например, при изучении функций и построении их графиков, а также при выполнении преобразований графиков функций.

Применение новых информационных технологий в образовании должно рассматриваться как стратегическое решение, ориентированное на формирование и развитие новой образовательной системы. При этом в сфере образования, как во многих других сферах деятельности, в последние годы стали особенно актуальными не технические, а педагогические, организационные, социальные и экономические проблемы применения новых

Новые образовательные информационные технологии позволяют решать принципиально новые дидактические задачи, их применение обеспечивает повышение качества и эффективности (включая экономическую эффективность) образования.

Новые педагогические технологии невозможно отделить от инфокоммуникационных технологий, которые позволяют изменить саму парадигму образования, и только новые информационные технологии позволяют эффективно реализовать возможности инновационных педагогических технологий.

Результат обучения, его качество определяются не типом технологий, используемых для предоставления учебных курсов, т. к. важны не сами по себе технологии, а то, насколько качественно разработан и предоставляется учебный курс, насколько адекватно организован учебный процесс. Качество педагогической деятельности определяет результат образования, а не сам по себе тип коммуникационных технологий.

Чтобы получить высокую продуктивность учебной деятельности, перевести учебный процесс на творческий уровень, учащиеся должны научиться преобразовывать исходную ситуацию, обращаться к ранее приобретенному опыту, научиться рассматривать явление целостно. Для обучения этому недостаточно иметь лишь хорошую технику и программное обеспечение, изу-

чить приемы алгоритмирования и языки программирования. Нужна, как показано А. М. Коротковым [3], обоснованная методическая система формирования умений обучаться в компьютерных дидактических средах. Создание такой системы – одна из наиболее актуальных задач современной дидактики [5].

Таким образом, применение инфокоммуникационных технологий в образовании должно рассматриваться как стратегическое решение, ориентированное на формирование и развитие новой образовательной системы. При этом в сфере образования, как во многих других сферах деятельности, в последние годы стали особенно актуальными не технические, а *педагогические, методические, организационные, социальные и экономические* проблемы применения новых информационных технологий [4].

Библиографический список

1. **Везилов, Т. Г.** Педагогические условия использования компьютерных технологий в инновационных учебных заведениях (при обучении математике и информатике) [Текст] / Т. Г. Везилов, А. М. Магомедгаджиева // Интеграция культур в смылосозидающем образовании (материалы всероссийской конференции 26–28 февраля 2002 г.). – Махачкала, 2002. – С. 94–95.
2. **Высоцкий, И. Р.** Активизация и развитие логического мышления на уроках математики в средних классах средней школы при изучении темы «Цилиндр. Конус. Шар» с использованием компьютерных технологий. Компьютер в образовании [Текст] / И. Р. Высоцкий // Информатика и образование. – 2001. – № 1.
3. **Коротков, А. М.** Формирование умений школьников обучаться в дидактических компьютерных средах [Текст]: дис. канд. док. пед. наук – А. М. Коротков. – Волгоград: Перемена, 1996.
4. **Латышев, В. А.** Технологии обучения: формирование и развитие [Текст]: учебное пособие / В. А. Латышев – М.: Изд-во МАИ, 1995. – 44 с.
5. **Локтюшина, Е. А.** Компьютер в школе [Текст]: учебно-методическое пособие. – Е. А. Локтюшина, А. В. Петров. – Волгоград: «Перемена», 2001. – С. 102–103.
6. **Магомедгаджиева, А. М.** Роль информационных ресурсов Internet в учебном процессе инновационных учебных заведений [Текст] / А. М. Магомедгаджиева. – Вестник Ставропольского института им. В. Д. Чурсина. – Выпуск 2. – 2003. – С. 145–146.
7. **Макарова, Н. В.** Информатика 10–11 кл. [Текст] / Н. В. Макарова – М., 1999. – С. 350.
8. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии [Текст]: учебное пособие для педвузов и институтов повышения квалификации / Г. К. Селевко – М., 1998. – С. 3.

Шаркунова Юлия Владимировна

Педагог-психолог МОУ «Гимназии № 1» г. Ханты-Мансийска, shark-ulia@yandex.ru, Ханты-Мансийск

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ**

Sharkunova Julia Vladimirovna

The teacher of the psychology, shark-ulia@yandex.ru, Khanty-Mansiysk

**EFFECTIVENESS OF THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL
ACCOMPANIMENT IN PROFESSIONAL
SELF-DETERMINATION OF STUDENTS**

Качество образования становится на современном этапе основополагающим моментом развития общества. Академическая успешность школьника определяется не только и не столько его способностями, сколько его желанием учиться, то есть мотивацией. Следует отметить, что желание учиться, это сложное многофакторное образование. В его составе психологи выделяют познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения, а также социальные мотивы, связанные со стремлением быть полезным обществу или занять в этом обществе определенную позицию. Считается, что, для того чтобы ребенок учился успешно, необходимо сочетание познавательной и социальной мотивации [11]. Поэтому одним из средств работы с учащимися по повышению мотивации учения должна быть профориентация.

В теории интеллектуального порога Перкинса доказывается, что для успешного овладения каждой деятельностью необходим определенный уровень интеллекта, дальнейший же успех обуславливается не интеллектом, а другими индивидуально-психологическими особенностями, например, такими, как тревожность [8]. Тревожность как состояние оказывает, в основном, отрицательное, дезорганизирующее влияние на результаты деятельности, а также является показателем неблагополучия личностного развития. Поэтому повышение качества образования невозможно без психологического сопровождения образовательного процесса. Сопровождать, значит создавать условия для ответственного и осознанного свободного выбора ребенком своего жизненного пути, в том числе и профессионального.

Адекватность выбора и уровень освоения профессии влияют на все стороны и общее качество жизни. Поэтому возникла потребность поиска эффективных условий, средств и методов работы повышения мотивации учения

и снижения уровня тревожности именно в системе психологического сопровождения профессионального самоопределения. В процессе профессионального самоопределения учащиеся целенаправленно расставляют акценты в ценностных ориентациях, определяют их приоритеты и тем самым определяют свое поведение, его активность, направленность значимых для него действий [3]. Таким образом, полноценная помощь школьнику в выборе профессии не только помогает ему организовать саму учебную деятельность (когда он осознанно изучает школьные предметы, которые могут ему пригодиться в будущей взрослой, трудовой жизни), но и привносит элементы спокойствия в отношении школьника к своему будущему, когда оптимистичная жизненная и профессиональная перспектива оберегает ребенка от соблазнов сегодняшней жизни. Именно профориентация, понимаемая как специально организованное сопровождение профессионального и личностного самоопределения, должна помочь школьнику ответить на вопрос, зачем он вообще учится [4].

Профессиональная ориентация рассматривается через призму педагогической, психологической и управленческой практики [7]. Если на этот процесс посмотреть через призму психологической науки, то образ профориентации рассматривается как психологическое явление, состоящее из двух взаимосвязанных сторон: принятие учащимися решения о своем профессиональном выборе; воздействия на психику учащегося с целью формирования профессиональных намерений в соответствии с общественными потребностями. В таком понимании профориентация переплетается с понятием профессиональное самоопределение – это способность индивида определить себя в мире, понять себя и свои возможности, осознать свое место и назначение в жизни, в избранной общественной и трудовой сфере, быть активным субъектом своей деятельности и осознанного жизненного выбора [14].

Впервые, для автора, проблема профориентации обозначилась в 2002 г. в г. Шадринске, в общеобразовательной школе № 4. Одним из главных направлений работы было – психологическое сопровождение классов коррекционно-развивающего обучения (КРО). Необходимым условием, которое способствовало бы профессиональному самоопределению, является, прежде всего, введение курса предпрофильной подготовки в 9-х классах. В реализации данной программы использовался диагностический материал и такие формы работы, как профориентационная игра, групповая профконсультация, защита рефератов, составление профессиограмм, мини-тренинги, экскурсии на предприятия города.

По данным диагностик, направленных на изучение психо-эмоционального состояния учащихся, которые обучались по данной программе, видна положительная динамика в снижении тревожности у учащихся.

В г. Ханты-Мансийске в процессе работы в Югорской физико-математической школе-интернате (ЮФМШ) ставилась задача подготовки одаренных школьников с целью повышения качества профессионального образования, подготовки высококвалифицированных специалистов для нужд экономики

округа путем ориентации выпускников ЮФМШ на обучение в Югорский государственный университет или вузы автономного округа с последующим распределением в организации и на предприятия ХМАО.

Однако, анализ географии поступления в вузы выпускников ЮФМШ в 2003–2006 гг. показал, что за пределы округа в 2004 г. поступило 41% выпускников, в 2005 г. – 57%, в 2006 г. – 82%. Данную тенденцию можно объяснить тем, что учащихся привлекает обучение в больших городах и престижных вузах, а так же имеет место недостаточное информирование о потребности региона в специалистах, о системе профессиональной подготовки в вузах ХМАО и социально-экономических перспективах специалистов, работающих в регионе.

На основании проведенного анализа сформирован план совместных мероприятий ЮФМШ и ЮГУ, с целью ориентации учащихся ЮФМШ на обучение в вузы автономного округа и дальнейшего их закрепления в регионе, включающий в себя:

- актуализацию проблемы выбора профессии и реализацию процедуры психолого-педагогической диагностики и самодиагностики, позволяющие выпускникам ЮФМШ строить версии о своей предрасположенности к той или иной профессии;
- информирование о потребностях рынка труда, о направлениях и приоритетах обучения в вузах автономного округа, о возможностях дальнейшего распределения на предприятия, организации, а так же социально-экономических аспектах региона и перспективах профессионального роста специалиста;
- определение критериев оценки уровня готовности учащихся к профессиональному самоопределению;
- анализ образовательных ситуаций для формирования учащимися суждений о своих основных ограничениях (проблемах) для успешной адаптации в вузе;
- создание ситуаций в образовательном процессе для приобретения учащимися профессионального опыта (профессиональная проба);
- участие выпускников ЮФМШ в окружной программе по целевой контрактной подготовке специалистов для нужд автономного округа.

Разработка методов и подходов к сопровождению профессионального самоопределения учащихся, а так же реализация плана мероприятий совместной работы ЮФМШ и ЮГУ позволила привлечь большее количество одаренных школьников в региональные вузы на 15%, а так же наблюдается положительная динамика в снижении уровня тревожности и повышении мотивации учения.

В 2007 г., работая в МОУ «Гимназия № 1» г. Ханты-Мансийска, целью психологического сопровождения профессионального самоопределения учащихся стало осуществление профориентации на протяжении всего периода школьного обучения. Согласно И. С. Кону, профессиональное самоопределение начинается далеко в детстве. На каждом этапе школьного обучения необходима реализация различных задач профориентации [15]:

- начальная школа (1–4 кл.) – формирование представлений о мире профессий, о понимании роли труда в жизни человека через участие в различных видах деятельности;
- первая ступень основной школы (5–7 кл.) – развитие интересов и способностей, связанных с выбором профессии;
- вторая ступень основной школы (8–9 кл.) – формирование профессиональной мотивации, готовности к самоанализу основных способностей и склонностей;
- старшие классы (10–11 кл.) – формирование ценностно-смысловой стороны самоопределения, определение профессиональных планов и намерений учащихся, развитие способностей через углубленное изучение отдельных предметов.

Для реализации данных целей была разработана авторская программа «Формирование положительного образа будущего у учащегося» по психологии со 2 по 11 классы.

Весь курс можно разделить условно на три блока:

- пространство учебных проб, в котором формируются основные учебные компетентности (умение учиться);
- пространство социальных проб, в котором формируются коммуникативные, мотивационные, волевые компетентности, развивается ответственность;
- пространство профессиональных проб, формирующее мотивационные компетентности, начальные профессиональные умения и навыки.

Профориентационная работа начинается с самого начала данного курса. Согласно Кону, во 2 классе учащиеся знакомятся с информацией о том, представители каких профессий могут помочь людям в разных ситуациях. В третьем классе школьники изучают, какие способности нужны в каждой профессии, мечтают о своем будущем. С 4 по 7 класс уделяется внимание развитию интересов и способностей, связанных с выбором профессии.

С 8 класса начинается период предпрофильной подготовки. В данный период направлен на изучение профессий и факторов, влияющих на приобретение той или профессии, формируется отношение к определенным профессиям, осуществляется выбор учебных предметов в соответствии с выбранной профессией. Диагностика профессиональных интересов и склонностей школьников является важнейшим компонентом профессионального обучения. Диагностический этап предполагает работу по следующим методикам: дифференциально – диагностический опросник Е. А. Климова, тест Дж. Холланда «Взаимосвязь типа личности и сферы деятельности», опросник профессиональных склонностей Л. А. Йовайши, личностный опросник «ОТКЛЭ».

В 9 классе формируется у учащихся задача выбора будущей сферы деятельности с учетом имеющегося психологического и психофизиологического ресурсов. При составлении данного диагностического блока акцент делался не на оценке актуального уровня способностей, а на индивидуальных психо-

логических особенностях и мотивации обучения учащихся, и предполагает оценку следующих особенностей: интеллекта, тип мышления, способности, умственной работоспособности, интеллектуальной лабильности, учебной мотивации.

Педагогический аспект профориентационной работы реализуется через идею профильности старшей ступени школы. Педагогический коллектив МОУ «Гимназия № 1» г. Ханты-Мансийска пришел к выводу, что именно профильное обучение на основе индивидуальных учебных планов более индивидуализировано позволяет формировать предварительное самоопределение выпускника в отношении профессионального образования. Организация работы по составлению индивидуальных учебных планов с учетом данных диагностик позволяет решать проблему преемственности предпрофильного и профильного образования.

В 10 классе происходит формирование принципов у учащихся, которыми они должны руководствоваться, выбирая себе профессию и место в социальной структуре общества. А в 11 классе – формирование позитивного образа профессионального будущего, анализ перспектив развития и построения карьеры. Данные курсы выполняют функцию помощника в принятии решения о выборе профессии и в поиске путей дальнейшего развития старшего школьника, позволяют оказавшемуся в ситуации выбора подростку примерить на себя хотя бы некоторые из профессиональных ролей, понять, насколько они ему подходят или не подходят и почему, и развить те навыки, которые ему необходимы для успешной учебы и самореализации в будущей профессии.

Таким образом, схема психологического сопровождения профессионального самоопределения учащегося в МОУ «Гимназии № 1» г. Ханты-Мансийска можно представить следующим образом (рисунок):



Схема профессиональной ориентации обучающихся

Важным звеном в профориентационной работе школы является работа с родителями. Практика показывает, что проблемы профессионального

самоопределения старшеклассников нередко являются следствием их личностной незрелости, в основе которого лежат трудности семейного воспитания – непонимание родителей своих задач в отношении взрослеющих детей, склонность родителей к авторитарному давлению (3%) и к гиперопеке (38%), что тормозит развитие личности, и главное мешает профессиональному самоопределению. Родители обычно принимают активное участие в определении жизненных и профессиональных планов своих детей. Вместе с тем, вопросы выбора профессии и определения путей образования представляет трудную задачу, как для самих учащихся, так и их родителей. Как отмечает И. С. Кон, попытки родителей ускорить, форсировать процесс профессионального самоопределения путем прямого психологического нажима, как правило, дают отрицательные результаты, вызывая у детей рост тревожности, а иногда и негативистский отказ от всякого самоопределения, нежелания вообще что-либо выбирать [15]. Для решения этой задачи в 2008 г. начал свою работу клуб для родителей «Искусство родительства».

В итоге внедрения программы «Формирование положительного образа будущего у учащегося» и реализации комплекса психологических диагностик получены следующие результаты:

- повышение мотивации учения на старшей ступени образования: познавательная активность возросла у 12% учащихся;
- школьная тревожность снизилась на 69%, самооценочная тревожность – на 25%, межличностная тревожность – на 19%, общая тревожность снизилась на 40%. При реализации психологического сопровождения профессионального самоопределения формируются дальние оптимистические перспективы своего обучения и профессионального роста гимназиста, в результате чего снижается тревожность во всех аспектах жизни старшеклассника.

Таким образом, по результатам исследования в МОУ «Гимназия № 1», можно сделать вывод об эффективности внедрения программы «Формирование положительного образа будущего у учащихся» и реализации в ней средств и методов психологического сопровождения профессионального самоопределения, способствующих снижению уровня тревожности и повышению мотивации учения.

Полагаем, что необходима единая профориентационная система, разработанная на базе серьезного научно-методического комплекса, которая объединила бы школу, вуз и организации-работодатели. В настоящее время без активного участия социальных партнеров, заинтересованных в получении высококвалифицированных рабочих кадров и специалистов среднего звена, нельзя успешно реализовывать профориентационную деятельность. Социальное партнерство позволяет решить вопросы укрепления и развития учебно-производственной базы, обеспечения учебного процесса современными техническими средствами обучения, также оно проявляется в научно-методическом обеспечении профессионального образования, в осуществлении его многоуровневости и непрерывности образования, тем самым, повышая его качество и социальную значимость. Поэтому цель следующего этапа

работы по профориентационному направлению в данной школе формулируется как создание сетевого взаимодействия между МОУ «Гимназия № 1» и Вузами, Сузами г. Ханты-Мансийска: Югорский государственный университет (ЮГУ), Югорский научно-исследовательский институт информационных технологий, Медицинский институт, Педагогический колледж, Политехнический колледж.

Библиографический список

1. www.dvgu.ru/umu/MO_RF/concept/con1_02.htm
2. **Климов, Е. А.** Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е. А. Климов. – Рн/Д, 1996. – 509 с.
3. **Бадьина, Н. П.** Психологическое сопровождение реализации курсов по выбору [Текст] / Н. П. Бадьина. – Курган, 2006. – 30 с.
4. **Пряжников, Н. С.** Методы активизации профессионального и личностного самоопределения [Текст]: учебно-методическое пособие / Н. С. Пряжников. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 400 с.
5. **Бендюков, М. А.** Твой компас на рынке труда [Текст] / М. А. Бендюков, И. Л. Соломин, Л. А. Ясюкова. – 2-е изд., СПб., 2002.
6. **Пузырев, С. Е.** Профессиональные намерения и жизненные планы абитуриентов ЮГРБИ: выступление на Коллегии Департамента образования и науки Ханты-Мансийского автономного округа – Югры 28 апреля 2006 г. [Текст] / С. Е. Пузырев – Ханты-Мансийск: Издательство ИПК и РРО, 2006. – 22 с.
7. **Тезисы докладов Всероссийской конференции «Профильное обучение в современной российской школе».** – Новосибирск, 2007.
8. **Прихожан, А. М.** Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика [Текст] / А. М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
9. **Энциклопедия для детей. Выбор профессии** / Глав. ред. Е. Ананьева; отв. ред. В. Белоусова. – М.: Аванта+, 2003. – 432 с., ил.
10. **Савченко, М. Ю.** Профориентация. Личностное развитие. Тренинг готовности к экзаменам (9–11 класс) [Текст]: Практическое руководство для классных руководителей и школьных психологов / М. Ю. Савченко // Под науч. ред. Л. А. Обуховой. – М.: Вако, 2005, 240 с.
11. **Дробинская, А. О.** Школьные трудности «нестандартных» детей [Текст] / А. О. Дробинская – 2-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2001. – 144 с.
12. **Большая дидактика и 1000 мелочей в разноуровневом обучении.** / Е. Яновицкая, М. Адамский. – СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, 2005. – 96 с.
13. **Научно-практический журнал «Педагогическая диагностика»,** № 1, 2008
14. **Педагогический Энциклопедический словарь** [Текст] / Под ред. Бим-Бада Б. М. – М. Большая Российская энциклопедия. – 2002. – 528 с.
15. **Кон, И. С.** Психология ранней юности [Текст] / И. С. Кон. – М.: Просвещение. – 1989. – 254 с.

УДК 159.9.019:616.89

Ларионова Светлана Олеговна

Аспирант кафедры социальной педагогики, ассистент кафедры социальной педагогики, психолог, психотерапевт Института социального образования Уральского государственного педагогического университета, svetlana@uspu.ru, Екатеринбург

**ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ: ИДЕИ Л. С. ВЫГОТСКОГО**

Larionova Svetlana Olegovna

Postgraduate student of the Department of Social Pedagogy, assistant of the Department of Social Pedagogy, psychologist, psychotherapist of the Institute of Social Education of the Ural state pedagogical university, svetlana@uspu.ru, Yekaterinbur

**PECULIARITIES OF MORAL DEVELOPMENT
OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH DISTURBANCE
OF DEVELOPMENT: L. S. VYGOTSKIY'S IDEAS**

Вопросы нравственного развития и проблемы нравственного воспитания человека – это социальный феномен, который исторически изучался психолого-педагогической общественностью. Значительное внимание данному вопросу уделял Л. С. Выготский, утверждая, что результат нравственного развития еще до его начала существует в окружающей социальной среде в виде некоторой идеальной формы. В связи с этим социальная среда понимается не только как условие нравственного развития личности, но и как его источник, а само нравственное развитие осуществляется в процессе интериоризации этих образцов (идеальной формы). Следовательно, нравственное развитие предполагает усвоение эталонов (образцов), представленных в нравственных нормах, категориях, принципах, идеалах, ценностях, традициях, в соответствующем поведении конкретных людей, их качествах, поступках, в персонажах литературных произведений и т. д.

В результате усвоения социального опыта, как считает Лев Семенович, возникают специфические для нравственного формирования личности «новообразования», включающие в себя качественно своеобразное для каждого возрастного этапа сочетание нравственных знаний, умений, привычек.

Нравственное развитие человека протекает в течение всей его жизни, хотя основы морали закладываются уже в детском возрасте и закрепляются в подростковом и юношеском.

Н. М. Трофимова подчеркивает, что младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для усвоения норм нравственности, так как ребенок верит в авторитет взрослого, учителя. Нравственная норма

может побуждать ребенка к определенным поступкам и действиям, а может и запрещать или предостерегать от них. Нормы определяют порядок взаимоотношений с обществом, коллективом, другими людьми.

Таким образом, опираясь на нравственные нормы детям младшего школьного возраста предъявляются следующие требования: стремиться дружить со всеми детьми и выбирать себе друга, которому можно доверять и которого никогда не подведешь; ценить в людях трудолюбие, активность, инициативность, честность, справедливость; делать добро окружающим людям; трудиться с пользой для себя и людей; бороться с собственной ленью и др. недостатками; беречь общественное добро и родную природу; помогать старшим, инвалидам, пенсионерам, своим товарищам в учебе и труде, общественной работе [5].

Именно Л. С. Выготский указывал на значимость нравственного развития детей младшего школьного возраста, акцентируя, что начало данного возрастного периода связано с возникновением обобщения переживаний, логики чувств. Ребенок впервые начинает понимать, что значит «я радуюсь», «я огорчен», «я сердит», «я добрый», «я злой», у него возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях.

В этот период на качественно новом уровне реализуется потенциал развития ребенка как активного субъекта, познающего окружающий мир и самого себя, приобретающего собственный опыт действия в этом мире [3].

Так, наиболее существенными нравственными качествами, которые следует формировать в младшем школьном возрасте, являются дружелюбность, честность, уважительность, доброжелательность, вежливость, заботливость, дисциплинированность и трудолюбие.

К младшему школьному возрасту каждый ребенок достигает определенного уровня нравственного развития: у него накапливается нравственный опыт, формируются индивидуально-типологические качества личности, вырабатываются определенные привычки и ценности.

Согласно исследованиям Н. А. Козловской и И. С. Морозовой младший школьный возраст – это сенситивный период для формирования нравственной стороны личности ребенка. Если на данном возрастном этапе ребенок не научится дружить, трудиться, заботиться, не обретет уверенность в своих способностях и возможностях, сделать это в дальнейшем (за рамками сенситивного периода) будет значительно труднее.

В аспекте изучаемой проблемы наиболее существенным представляется анализ особенностей нравственного развития детей с нарушениями развития.

С самого рождения эти дети имеют длительный опыт эмоциональной травматизации. У них наблюдаются разнообразные по степени тяжести эмоциональные нарушения, связанные с переживаниями страха, тревоги, физической боли. Это усугубляет оторванность ребенка от окружающего мира и впоследствии проявляется в девиантном поведении, усиливает соматические заболевания и психосоциальные отклонения [6].

Л. С. Выготский отмечал, что дети с нарушениями развития испытывают трудности взаимодействия с окружающим миром, прежде всего с окружающими людьми, т. е. трудности социального взаимодействия. Образно он называл эти трудности «социальным вывихом», который препятствует приобретению ребенком знаний, опыта «врастания его в культуру» [4].

В процессе изучения данной проблемы было проведено исследование особенностей нравственного развития детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Исследование проводилось в специальном (коррекционном) образовательном учреждении VII вида – в школе № 220 г. Екатеринбурга.

Возрастная группа – учащиеся 2 и 3 классов в количестве 54 человек.

Для изучения особенностей нравственного развития детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития были использованы методики И. Г. Сенина: «Понимание нравственных категорий»; «Что мы ценим в людях?»; «Разложи карточки»; «Дружба»; «Закончи предложение»; адаптированные опросники В. В. Бойко «Эмоциональная эмпатия»; Е. П. Ильина, П. А. Ковалева «Личностная агрессивность и конфликтность».

В процессе исследования акцент ставился на выявление нравственных ориентиров и чувств у детей, а также эмоциональной эмпатии, и на определение склонности ребенка к враждебности, проявляемой через обидчивость и мстительность.

Результаты исследования позволяют предположить существование следующих особенностей функционирования моральных норм у детей с задержкой психического развития.

1. У младших школьников с задержкой психического развития существуют нравственные ориентиры, но соответствовать им дети не стремятся.

2. Дети (79%) не имеют целостного представления о таких нравственных категориях как «скромность»; «уважение»; «добродушие»; «отзывчивость»; «эмпатия». Оценки их суждения часто бывают конкретными и ситуативными.

3. Эмоции детей данной категории поверхностны и неустойчивы, вследствие чего дети внушаемы и склонны к подражанию.

4. Учащиеся с задержкой психического развития (84%) часто затрудняются охарактеризовать собственное эмоциональное состояние в той или иной ситуации.

5. Нравственные чувства у 89% младших школьников подобной категории отличаются низкой степенью осознанности, как правило, существуют на уровне знаний.

6. У 92% таких детей крайне слабо развиты чувства долга, ответственности, преданности и, наоборот, присуща неорганизованность, некритичность, неадекватность самооценки.

Таким образом, нравственное развитие младших школьников с задержкой психического развития, кроме того, что оно не соответствует данному возрасту детей, характеризуется такими специфическими особенностями, как

выраженная зависимость функционирования моральных норм от внешнего контроля, от условий ситуации, в которой она реализуется (чем свободнее и абстрактнее поведение ребенка, тем в большей степени оно аморально), размытость и аморфность нравственных норм и правил, становление нравственности в сторону ее прагматичности.

В силу ослабленного психического и эмоционально-волевого развития (инфантилизма), неразвитости процессов самоконтроля, саморегуляции, а также несбалансированности процессов возбуждения и торможения дети с задержкой психического развития, как правило, прибегают к более доступным, т. е. девиантным формам взаимодействия с окружающей действительностью (это конфликты, обман, воровство, бродяжничество). А это, в свою очередь, приводит к тому, что дети стремятся подчиняться влиянию взрослых правонарушителей. Соответственно, подобное поведение будет негативно сказываться на формировании положительных сторон личности; на совершенствовании собственного «Я» ребенка и на развитии нравственного идеала, а также нравственных чувств и качеств личности.

Интересным, на наш взгляд, является точка зрения Л. С. Выготского на систему нравственного воспитания детей. Лев Семенович связывал нравственное воспитание личности с отказом от авторитарного принципа в морали, с тем, что всякий поступок должен возвращаться к ребенку в виде впечатлений о том, как он действует на окружающих, что ребенок всегда должен знать конечные результаты (последствия) своих поступков.

Рассматривая зависимость между умственным развитием, сознанием и моральным поведением (нравственным развитием – авт.) Л. С. Выготский исходит из того, что сознание, несомненно, оказывает решительное воздействие на моральное поведение личности, хотя при этом никакой прямой зависимости между ними не может быть установлено. «Мы знаем, – пишет ученый, – что интеллектуальное развитие может соединяться с величайшей безнравственностью и, следовательно, само по себе не является гарантией морального поведения... Умственное развитие не может быть признано даже необходимым условием моральной одаренности. Тем не менее мы все-таки вправе утверждать, что существует глубокая зависимость между тем и другим и умственное развитие является благоприятным условием для морального воспитания... Однако только то сознание оказывается решающим для нравственности, которое непосредственно связано с поведением и напрямую реализуется в движении (в деятельности личности – авт.). Иначе правильное сознание может вести к неправильным поступкам. Поэтому следует признать совершенно бесплодными попытки морального обучения, моральной проповеди. Мораль должна составлять неотъемлемую часть всего воспитания в корне, и морально поступает тот, кто не замечает, что он поступает морально» [1, с. 264].

Согласно идеям Л. С. Выготского, правила морали должны усваиваться и соблюдаться ребенком на той же мотивационной основе, что и правила игры: ради удовольствия совместной жизни.

Знание ребенком нравственных норм еще не говорит о его воспитанности. Важно, чтобы это знание было не только усвоено, но и присвоено, стало его ценностью и осознанным мотивом поведения, что сформирует у ребенка положительно-устойчивое отношение к нравственным нормам.

В воспитании чувств Л. С. Выготский отводил большую роль развитию умения владеть внешним выражением этих чувств, развитию сознательных движений и управлению ими. «Владение эмоциями, которое составляет задачу всякого воспитания... означает только подчинение чувства, связывание его с остальными формами поведения, целесообразную его направленность» [там же, с. 131].

В связи с этим педагогам не следует относиться к каким-либо эмоциям и чувствам ребенка как к нежелательным или неприемлемым: только опираясь на реальный индивидуальный эмоциональный опыт ребенка, его эмоциональные реакции, будь это гнев, обида, злость и т. д., можно найти способы формирования у него социально положительных форм поведения. Таким образом, условием эффективности нравственного воспитания является индивидуальный подход к каждому ребенку. В данном случае актуальным остается положение Л. С. Выготского о том, что в процессе педагогической работы с детьми, имеющими нарушения развития необходимо ориентироваться не на «золотники болезни» ребенка, а на имеющиеся у него «пуды здоровья».

Лев Семенович утверждал, что развитие нормального и аномального ребенка (ребенка с нарушениями развития – авт.) подчинено общим закономерностям. При этом он отмечал своеобразие аномальной психики, которое проявлялось, главным образом, в дивергенции (расхождении) культурного и биологического процессов развития. «Дефект, ...вызывая выпадение отдельных функций», приводит к перестройке всего процесса развития, что и «нарушает тем самым нормальное течение процесса вставания ребенка в культуру» [2, с. 23].

Характеризуя дефективность (нарушения развития – авт.) как «социальный вывих», Лев Семенович говорил, что воспитание ребенка с дефектом носит в своей основе социальный характер. Следовательно, попустительское отношение к процессу воспитания «аномального ребенка» приводит к тому, что гипертрофируются нарушения в развитии его личности, и тем самым, формируются девиантные формы поведения.

Библиографический список

1. **Выготский, Л. С.** Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2008. – 671 с.
2. **Выготский, Л. С.** Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский; под ред. Т. А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
3. **Козловская, Н. А.** Формирование нравственных чувств как детерминант развития психологически здоровой личности младшего школьника [Текст] / Н. А. Козловская, И. С. Морозова / Интеграция образования. – № 3/4. – С. 182 – 187.

4. **Лубовский, В. И.** «Врастание в культуру» ребенка с нарушениями развития [Текст] / В. И. Лубовский / Культурно-историческая психология. – 2006. – № 3. – С. 3–7.
5. **Педагогика:** Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич – Мн.: «Соврем. Слово», 2005. – 720 с.
6. **Понятийный** аппарат педагогики и образования [Текст]: сб. науч. тр. Вып. 5 / Отв. Ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2007. – 592 с.
7. **Трофимова, Н. М.** Нравственные ориентиры младшего школьника [Текст] / Н. М. Трофимова / Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 59–65.

УДК 372.851

Захарова Ольга Викторовна

Старший преподаватель кафедры математики Волжского Политехнического института, филиал Волгоградского Государственного Технического Университета, zaharova@smtpr.ru, Волжский

**ПРОМЕЖУТОЧНЫЙ КОНТРОЛЬ ПО РАЗДЕЛАМ
ТРИГОНОМЕТРИИ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ
К ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ**

Zaharova Olga Viktorovna

The senior teacher of chair of mathematics of the Volga Polytechnical institute, branch of the Volgograd State Technical University, zaharova@smtpr.ru, Volzhsky

**THE INTERMEDIATE CONTROL ON TRIGONOMETRY,
AS MEANS OF PREPARATION FOR TOTAL CERTIFICATION**

Содержание школьного математического образования определяется федеральным компонентом стандарта по предмету, который является основой для создания примерных программ и объективной оценки уровня подготовки выпускников.

Единый государственный экзамен как форма аттестации с 2009 г. переходит из экспериментального в штатный режим. Общепризнанными можно считать следующие доводы, высказываемые в пользу единого экзамена:

- обеспечение объективной оценки образовательных достижений учащихся, независимых от их личностных взаимоотношений с педагогами;
- создание равных условий для различных категорий выпускников образовательных учреждений для продолжения образования;

– достаточная открытость контрольно-измерительных материалов и, как следствие, наличие у каждого выпускника реальной возможности качественной подготовки к итоговой аттестации и вступительному экзамену в ВУЗы;

– высокая степень прозрачности зачисления в высшее учебное заведение по итогам единого экзамена.

Основной целью единого государственного экзамена является объективная оценка уровня и качества подготовки выпускников общеобразовательных учреждений, на основе которой осуществляется итоговая аттестация выпускников общеобразовательных учреждений и вступительные испытания в учреждения среднего и высшего профессионального образования.

По данным Комитета по образованию Администрации Волгоградской области в 2008 г. 731 общеобразовательное учреждение на территории области закончили 22594 выпускника. Все общеобразовательные учреждения расположены между 46 административно-территориальными единицами, в том числе:

- 8 районов г. Волгограда;
- 33 сельских района Волгоградской области;
- 5 городов областного подчинения (Волжский, Камышин, Михайловка, Урюпинск, Фролово).

Очевидно, что при анализе итогов экзамена значительный интерес представляет не только описание (на основе средних результатов) состояния этой подготовки в целом у всех участников экзамена, с присущими ей положительными моментами и основными недочетами. Особый интерес представляют результаты по отдельным пунктам Плана экзаменационной работы, предусматривающим проверку усвоения конкретных элементов обучения и видов деятельности.

Рассмотрим результаты выполнения экзаменационных заданий по конкретному тематическому блоку «Тригонометрия».

По данному блоку было предложено 6 заданий. Все варианты КИМ содержали элементы содержания и виды деятельности по тригонометрии изучаемых в старшей школе.

Они включали задания на:

- умение находить множество значений функции;
- умение применять общие приемы решения уравнений;
- умение выполнять тождественные преобразования выражений и находить их значения.

Проверяемые элементы содержания и виды деятельности:

1. Умение находить множество значений функции:

- (А6): Найдите множество значений функции $y = 12 + \cos x$ (одно и тоже выражение во всех вариантах группы);
- (А6): Найдите множество значений функции $y = 12 + \sin x$ (одно и тоже выражение во всех вариантах группы);
- (А6): Найдите множество значений функции $y = 5 \cos x$.

2. Умение применять общие приемы решения уравнений:

– (A10): Решите уравнение $\cos \frac{x}{5} = \frac{\sqrt{3}}{2}$ (одно и то же уравнение во всех вариантах);

– (A10): Решите уравнение $\cos \frac{x}{5} = -\frac{\sqrt{3}}{2}$ (одно и то же уравнение во всех вариантах);

– (A9): Решите уравнение $\cos x - \frac{\sqrt{3}}{2} = 0$.

3. Умение выполнять тождественные преобразования выражений и находить их значения:

– (B3): Найдите значение выражения $4,5 \sin \alpha$, если $\cos \alpha = \frac{4\sqrt{2}}{9}$, $\frac{3\pi}{2} < \alpha < 2\pi$;

– (B3): Найдите значение выражения $5 - 2\operatorname{tg}^2 x \cdot \cos^2 x$, если $\sin x = 0,4$;

– (B1): Найдите значение выражения $5 \sin^2 \alpha + 8 \cos^2 \alpha$, если $\sin \alpha = -0,2$.

4. Умение выполнять тождественные преобразования выражений и находить их значения:

– (B6): Найдите значение выражения $\frac{3\operatorname{ctg}18^\circ \cdot \sin^2 198^\circ}{2 \cos^2 63^\circ - 1}$.

5. Умение использовать несколько приемов при решении уравнений

– (C2): Решите уравнение $\log_{\cos x}(\sqrt{3} \sin 2x + 2 \cos^2 x + 1) = 0$.

№ задания	№ группы вариантов	Проверяемые элементы содержания и виды деятельности	Выполняли (чел.)	Справились	
				Чел.	%
1	2	3	4	5	6
A6		Умение находить множество значений функции	21088	13663	64,79
A6	1		11204	7250	64,71
A6	2		9846	6394	64,94
A6	3		38	19	50,00
A10		Умение применять общие приемы решения уравнений	21088	13387	63,48
A10	1		11204	7096	63,33
A10	2		9846	6278	63,76

ПРОМЕЖУТОЧНЫЙ КОНТРОЛЬ ПО РАЗДЕЛАМ ...

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6
A9	3		38	13	34,21
B2		Умение выполнять тождественные преобразования выражений и находить их значения	21088	6055	28,71
B3	1		11204	2371	21,16
B3	2		9846	3680	37,38
B1	3		38	4	10,53
		Умение выполнять тождественные преобразования выражений и находить их значения	21088	2785	13,21
B6	1		11204	978	8,73
		Умение использовать несколько приемов при решении уравнений	21088	2328	11,04
C2	1		11204	1272	11,35

Проведенный анализ результатов сдачи единого государственного экзамена по теме «Тригонометрия» выпускников общеобразовательных учреждений Волгоградской области, позволяет сделать некоторые выводы.

1. Появилась тенденция снижения качества знаний по тригонометрии учащихся Волгоградской области. Все показатели области ниже средних по Российской Федерации, и отставание от общероссийского уровня увеличивается, несмотря на то, что экзаменационные задания, особенно базового уровня, за годы проведения ЕГЭ по общему признанию стали заметно проще.

2. Низкий уровень показателей качества обучения тригонометрии в Волгоградской области определяется в первую очередь результатами сдачи ЕГЭ выпускниками сельских школ, численность которых составляет 43,57% от общего числа выпускников.

В своих рекомендациях методисты кафедры теории и методики обучения математике и информатике Волгоградской государственной академии повышения квалификации и переподготовки работников образования г. Волгограда указали направления совершенствования обучения математике и в частности тригонометрии, как одной из тем математики:

- активнее включать в учебный процесс идеи дифференцированного обучения (дифференциация требований в процессе обучения, разноуровневый контроль);
- использовать практические разработки по индивидуализации обучения (создание индивидуальных модулей обучения);
- учитывать рекомендации психологов по организации усвоения.

Анализ результатов выполнения заданий по тригонометрии, приведенных в таблице, дает представление о пробелах в знаниях учащихся по тригонометрии учащихся и поэтому нами были предложены следующие рекомендательные тесты для контроля и отработки умений по тригонометрии:

- на выполнение тождественные преобразования тригонометрических выражений и находить их значения;
- на применение общих приемов решения тригонометрических уравнений; на использование нескольких приемов при решении уравнений.

Рассмотрим некоторые из этих тестов:

Тест по теме: «Простейшие тригонометрические уравнения»

1. Решите уравнение: $\cos x = -\frac{\sqrt{2}}{2}$

- 1) $\pm\frac{\pi}{4} + \pi n, n \in Z$; 2) $\pm\frac{\pi}{4} + 2\pi n, n \in Z$; 3) $\pm\frac{3\pi}{4} + 2\pi n, n \in Z$;
 4) $\pm\frac{3\pi}{4} + \pi n, n \in Z$.

2. Решите уравнение: $2 \sin 3x - 1 = 0$:

- 1) $\pm\frac{\pi}{6} + 2\pi n, n \in Z$; 2) $\pm\frac{\pi}{18} + \pi n, n \in Z$; 3) $(-1)^n \frac{\pi}{6} + \pi n, n \in Z$;
 4) $(-1)^n \frac{\pi}{18} + \frac{\pi n}{3}, n \in Z$.

3. Найдите решения уравнения: $\left(\frac{1}{\cos^2 x} - 1\right) = -\operatorname{tg}^2 x$

- 1) $\pi n, n \in Z$; 2) $\frac{\pi n}{2}, n \in Z$; 3) $(2n+1)\pi, n \in Z$; 4) $\frac{\pi}{4} + \pi n, n \in Z$.

4. Найдите решения уравнения: $2 \sin(\pi x - \pi) + 1 = 0$

- 1) $n, n \in Z$; 2) $(-1)^n \frac{1}{6} + n, n \in Z$; 3) $\frac{1}{6} + n, n \in Z$; 4) $\pm\frac{1}{6} + n, n \in Z$.

5. Найдите решения уравнения: $2 \sin\left(2x - \frac{\pi}{4}\right) \cdot \sin \frac{\pi}{6} = 1$

- 1) $\frac{3\pi}{8} + \pi n, n \in Z$; 2) $\pm\frac{3\pi}{4} + \pi n, n \in Z$; 3) $\frac{3\pi}{2} + 2\pi n, n \in Z$; 4) $\frac{3\pi}{2} + \pi n, n \in Z$.

6. Найдите все значения аргумента, при которых значения функций $f(x) = \cos^2 4x + 1, g(x) = \sin^2 4x$

1) $\frac{\pi}{8} + \frac{\pi n}{4}, n \in Z$; 2) $\pm \frac{\pi}{8} + \frac{\pi n}{4}, n \in Z$; 3) $\pi + 2\pi n, n \in Z$; 4) $-\frac{\pi}{8} + \pi n, n \in Z$.

7. Найдите корень уравнения: $\operatorname{tg}\left(\frac{\pi}{2} + x\right) = 1$, принадлежащий промежутку

$$\left[-\frac{\pi}{2}; \frac{\pi}{2}\right]$$

1) $\frac{3\pi}{4}$; 2) $-\frac{3\pi}{4}$; 3) $-\frac{\pi}{4}$; 4) $\frac{\pi}{4}$.

Тест по теме: «Тригонометрические уравнения»

1. Найдите наибольший отрицательный корень уравнения (в градусах):
 $\sin 3x \cdot \cos 5x - \cos 3x \cdot \sin 5x = 0,5$.

2. Найдите количество различных значений аргумента: $x \in [30^\circ; 270^\circ]$, при которых $f(x) = 0$, если $f(x) = 2\sin^2 x + \sin x - 1$.

3. Найдите наименьший положительный корень уравнения (в градусах):
 $\sqrt{3} \sin x = -\cos x$.

4. Найдите сумму наименьшего положительного и наибольшего отрицательного корней уравнения (в градусах): $\cos 2x \cdot (\operatorname{tg} 2x + 1) = 0$.

5. Найдите количество положительных корней уравнения:
 $\sqrt{3\pi - 2x} \cdot (\operatorname{tg} x - \sqrt{3}) = 0$.

6. Сколько корней уравнения $\cos 2x + \cos 6x = 0$ принадлежит промежутку $[-180^\circ; 180^\circ]$.

Тест по теме: «Тождественные преобразования тригонометрических выражений»

1. Упростите выражение:
$$\frac{\cos\left(\frac{\pi}{2} + \alpha\right) \cdot \operatorname{tg}(2\pi - \alpha)}{\operatorname{ctg}\left(\frac{3\pi}{2} + \alpha\right) \cdot \sin(\pi + \alpha)}$$
.

2. Вычислите значение выражения:
$$\frac{8 \sin 10^\circ \cdot \cos 10^\circ \cdot \cos 20^\circ}{\cos 50^\circ}$$
.

3. Найдите значение выражения: $4 - 5\operatorname{tg}^2 x \cdot \cos^2 x$, если $\sin^2 x = 0,8$.

4. Найдите значение выражения: $\frac{7\operatorname{ctg}\left(\frac{3\pi}{2} + \alpha\right)}{2\sin(3\pi - \alpha)}$, если $\alpha = \frac{5\pi}{3}$.

5. Найдите значение выражения: $\frac{2\sin\alpha + 5\cos\alpha}{3\cos\alpha - \sin\alpha}$, если $\operatorname{tg}\alpha = 2$.

6. Упростите выражение: $\sin\frac{11\pi}{3} + \cos 690^\circ - \cos\frac{19\pi}{3}$.

7. Вычислите: $26\sin(\alpha + \beta)$, если $\sin\alpha = \frac{12}{13}$, $\sin\beta = -\frac{4}{5}$ и $0 < \alpha < \frac{\pi}{2}$, $-\frac{\pi}{2} < \beta < 0$.

8. Упростите выражение: $8(\sin^4 15^\circ + \cos^4 15^\circ)$.

Библиографический список

1. **Подготовка** к ЕГЭ по математике: методические рекомендации по результатам ЕГЭ в 2008 году. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2008. – 92 с. (Приложение к журналу «Учебный год», № 72. Серия «Единый государственный экзамен». Вып. 2)
2. **Математика**: тренировочные тематические задания повышенной сложности с ответами для подготовки к ЕГЭ и к другим формам выпускного и вступительного экзаменов [Текст] / сост. Г. И. Ковалева, Т. И. Бузулина, О. Л. Безрукова, Ю. А. Рохка. – Волгоград: Учитель, 2008. – 494 с.
3. **Тематические тесты**. Часть I. Математика. ЕГЭ–2009. / Под редакцией Ф. Ф. Лысенко. – Ростов-на-Дону: Легион, 2008. – 256 с. – (Готовимся к ЕГЭ).
4. **Тематические тесты**. Часть II. Математика. ЕГЭ–2009. / Под редакцией Ф. Ф. Лысенко. – Ростов-на-Дону: Легион, 2008. – 160 с. – (Готовимся к ЕГЭ).

РАЗДЕЛ VI
**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

УДК [392.3+392.5]:(511.152)

Чекмаева Юлия Викторовна

Аспирант кафедры начального обучения Московского Педагогического Государственного Университета, yulechka1221@list.ru, Москва

**ТРАДИЦИОННЫЕ СЕМЕЙНО-БРАЧНЫЕ
ОТНОШЕНИЯ МОРДОВСКОГО НАРОДА**

Chekmaeva Yulia Victorovna

Post-graduate student Moscow State Teacher Training University, yulechka1221@list.ru, Moscow

**TRADITIONAL FAMILY-MARRIAGE RELATIONS
OF MORDVINIAN PEOPLE**

Мы живем в век прогрессивных технических и технологических разработок, всемирной информатизации. Процесс глобализации затронул уже каждого человека нашей страны, да и всей планеты. Так вот именно сейчас, когда существует возможность индивидуального выбора религии, субкультуры и культуры, люди начали вспоминать о своей этнической принадлежности, о традициях своего народа. Стал очевидным тот факт, что только сочетание информационных технологий и устоявшихся веками, сформированными множеством поколений традиций даст желаемый результат в процессе воспитания и образования детей. Ведь именно эти составляющие современной жизни вызывают опасения за всеобщее будущее.

Возврат к духовности сегодня является жизненной необходимостью. Народ жив, пока жива его национальная культура: язык, искусство, обычаи, легенды и духовность.

Народные традиции воспитания были обусловлены особенностями исторического, социально-экономического развития, этническими особенностями, что образует неповторимое лицо данного народа. Они способствовали формированию необходимых в жизни практических умений и знаний, морально-нравственных качеств, развитию умственных способностей. Основным арсеналом воспитательных средств издавна служила система взаимоотношений семьи, ее трудовая деятельность, обрядовая жизнь, устно-поэтическое творчество.

В мордовских языках отсутствует слово «семья» в современном его значении. В народной традиции дом воспринимается не только как жилище или весь двор, но и как сообщество, объединяющее людей по родственному признаку.

В традиционном быту семья (дом) назывались именем предка или его прозвищем, которое передавалось из поколения в поколение. В ряде мест данный обычай сохраняется и поныне. Например, в д. Старая Самаевка Ковылкинского района живут семьи под такими именами: Подай, Коцар, Чеган, Фока, Прамож, Поза, Чичь (по наблюдениям автора). В. И. Майнов отмечал: «Мордва в прошлом вместо слова семья или фамилии употребляла родовой знак, тавро, например, колесо, косу, зерно. Для отличия отделившихся членов этого тавра использовались дополнительные меты, производные от него: лишняя спица, двойная ручка и т. п.». В этой связи интерес представляет письмо, посланное из Кузнецкого уезда Саратовской губернии солдату мордвину Никите Колесникову в Петербург: «Твой брат Федор, обладающий семейным знаком косы и личным – ручкою, приехал домой...» [5, с. 136].

У мордвы большие семьи были представлены разными типами: отцовская однолинейная и многолинейная семьи и братская многолинейная с различными вариациями.

Как правило, мордовская большая семья (до 50 человек) проживала в нескольких избах, расположенных на одной усадьбе в общей связи.

Для успешного функционирования больших семейных коллективов необходима была строгая регламентация прав и обязанностей каждого его члена и всего бытового уклада. По обычаю во главе такой семьи стоял самый старший мужчина – кудазор, по отношению к младшим дед или прадед.

Власть кудазора была очень велика, все находилось в его воле. Он представлял домохозяйство перед властями, общиной, имел право распоряжаться семейным имуществом, а также обладал правом купли и продажи, осуществлял сделки и договоры. Кудазор руководил всеми работами, следил за ходом их исполнения, был ответственным за моральный облик членов семьи.

Высокий статус имела и жена главы семейства – кудазорава. Эффективность домашнего хозяйства, атмосфера внутри семьи, характер взаимоотношений между ее членами, само содержание семейно-бытового уклада во многом зависели от ее характера и личных качеств, от той атмосферы, которая складывалась веками. Ее функции были чрезвычайно многообразны. Она ведала всеми женскими делами, управляла и распоряжалась всеми женщинами. Все члены семьи почитали и слушались главной хозяйки так же, как самого большака.

Высокий статус старшей женщины определялся и ее исключительной ролью в обрядовой жизни семьи и общины. В религиозных воззрениях мордвы доминировали женские божества, им же принадлежала главная роль в ряде молений, обрядов. В силу базовых мировоззренческих установок некоторым божествам мужчины не могли совершить моление или участвовать в нем. В традиционной культуре хозяйка семьи считалась хранительницей домашнего очага. Полагают, что от ее умения и знаний зависят жизнь, здоровье и благополучие как членов семьи, так и всего хозяйства. Она совершала обряды жертвоприношения покровителю дома и двора, другим божествам, приготавливала для этой цели ритуальные кушанья и напитки.

Под ее руководством соблюдались многие обычаи, отмечались календарные и религиозные праздники. Участие старшей женщины в похоронно-поминальном обряде воспринимается семьей и в целом социумом как одна из главных ее обязанностей. Например, в д. Старая Самаевка Ковылкинского района в наши дни мужчин, идущих копать могилу для умершего, возглавляет кудазорава с большой палкой в руках, именно большуха, указывает место рытья могилы (по наблюдениям автора).

Положение других женщин в большой семье определялось традицией обычного права, личными качествами и тем трудом, который вкладывали в общее хозяйство. Сильная, здоровая, работающая сноха пользовалась уважением и находилась в лучшем положении, чем сноха непроворная или болезненная [8, с. 211]. Входя в новый дом, невестка теряла свое имя. По обычаю, ее нарекали именем в соответствии с возрастной иерархией ее мужа среди других сыновей. Так, жену старшего сына или брата могли звать Парава (хорошо), второго брата или сына – Мазава (красивая), третьего – Вежава (малый) и т. п. Новое имя предназначалось для родственников, а свекор и свекровь называли всех снох Ръвяня. От полученного имени зависели права и обязанности женщины.

Морально-психологический уклад мордовской семьи основывался на важнейших принципах, присущих большинству семей и других народов: ее самобытности, прочности, родственной любви, теплоте отношений между всеми ее членами, общности духовных интересов. Эти качества отмечали многие исследователи: «Семейные узы у мордвы крепче, нежели у русских». В. А. Ауновский писал: «Нередко можно встретить семью из 20 и более человек, живущих нераздельно, в мире и согласии и только по крайней тесноте, помещающиеся в разных избах, но на одном дворе, под управлением деда или прадеда, которому все члены семьи оказывают полное послушание» [1, с. 45]. Эти особенности выделял также В. Н. Майнов: «Взаимная любовь играет огромную роль, и старания всех семейных должны быть направлены на то, чтобы в основании хороших отношений стоял не страх перед физической силой, а страх огорчить, проистекающий из чистой и из сердечной привязанности» [5, с. 31].

В любой семье существовал разумный порядок жизни с определенными правилами и привычками, которые были обыденны, просты и легко усваиваемы и выполнимы. Большое значение имел трудовой ритм, режим питания в будни и праздники, повседневный досуг.

Распорядок дня был тесно связан с календарным распределением сельскохозяйственных работ, который определял характер занятий и загрузку каждого члена семьи. Главная черта повседневности, домашнего семейного быта и жизни в целом – заполненность трудом. В весенне-летний период большую часть времени проводили в поле, в лугах, огородах. Вставали обычно рано, чтобы лучше и полнее использовать световой день. Первыми поднимались женщины, которые готовили пищу. Часа в 4–5 вставали остальные члены семьи, лишь детям разрешалось спать подольше. Согласно традиционному

этикету, кушать садились все вместе. За обеденным столом, по истари сложившемуся обычаю, семья рассаживалась в определенном порядке. В передний, «красный» угол садился хозяин дома, затем остальные мужчины (женатый сын, взрослые парни). На краю садились женщины. Хозяйка обычно подавала на стол. Если семья состояла из большого числа людей, то прием пищи проходил в два приема: сначала мужчины, а потом дети и женщины. Ели из одной большой чашки. За столом распорядился глава: он резал хлеб, солил, если надо, крошил мясо, клал масло в кашу. Правила требовали, чтобы во время еды не разговаривали, сидели тихо и мирно. Если кто-либо нарушал установленный порядок, т. е. хватал большие куски, оставлял недо-еденный хлеб, вертелся, болтал ногами, его наказывали ударом ложкой по лбу или вообще выгоняли из-за стола. Такой ритм подтверждал цельность семьи, являлся своего рода символом «семейственности» и единства.

Сакральной санкцией института семьи являются семейно-родовые культы и культ предков, которые играли и в определенной степени продолжают играть огромную роль в мировоззрении мордвы, в обрядовой практике. Многие исследователи отмечали почтительное отношение мордвы к памяти умерших родителей и родственников. Без обращения к духам предков фактически никогда не предпринималось никаких дел, не решался ни один вопрос. С обращения к предкам традиционно начиналось всякое моление [1, с. 69].

Символом рода выступала родовая свеча – атянь штатол (свеча стариков). Согласно народным воззрениям, она древнейший культурный символ мордвы, и пока горит штатол, будет продолжаться род. Признаком его вечности выступала постоянная величина свечи. Поэтому по окончании моления в штатол вкладывали столько же воска, сколько его растаяло [7, с. 101].

С малолетства воспитывали сознание своей неотделимости от родственной группы, учили любви к ближнему, постоять за свой род, не запятнать его. Согласно обычаю, поступок отдельного члена ложился на весь род. Родовое происхождение служило важным критерием в браке. Грехом считались охаивание, оговаривание своих близких, а также обходить стороной попавших в беду родственников.

Брачные отношения мордвы заметно отличались от домостроя русских семей. Во-первых, брак в селах заключался в основном по любви. Никаких насильственных действий родителей в плане выбора невесты или жениха не практиковалось. Во-вторых, практичные мокша и эрзя искали в будущих жёнах, прежде всего добрых помощниц, на которых можно было бы бесстрашно возложить все тягости домашнего хозяйства. Но главное – они должны были активно пополнять дом детьми – будущими работниками.

Признаком женской красоты для мордовского мужчины была дородная краснощекая девушка: «Жила-была одна девка Сыржа – толста, как дуб кряковистый, и ноги у неё, как поленья. Хороша была Сыржа, и много парней за ней ходило...» [7, с. 83].

Семья, в которой подрастали будущие невесты, задолго до замужества задумывалась над тем, как выгоднее всего сбыть их с рук. Такой товар необходимо показывать лицом, поэтому девушек на выданье всячески баловали подарками, красивой одеждой и кормили от души. Потенциальная жена пользовалась в родной семье почетом и особым покровительством. «Правда, случается иногда, что девушка начинает скучать и дурить, грозя родителям уйти в монахи. Такая напускает на себя важность, читает молитвы и требует от отца построить ей келью. Вся семья ухаживает за «христовой невестой», отказавшейся от мирских благ, и никто не попрекает её бездельем, так как на «черничке» лежит обязанность просить у Бога благосостояния для своего рода. Таким образом, между ними устанавливаются отношения «рука руку моёт» [5, с. 61].

Но нередко бывало, что «монашка» всё же выходит замуж, и, как правило, с богатым приданым, которое она собственноручно заработала на мирских подаяниях от чтения молитв и свершения различных церковных обрядов.

У мордовского народа не было определенного возраста вступления в брак. Ориентировались в основном на половое созревание юноши.

С крепостной мордвой дело обстояло иначе. По закону, на молодую девушку, вдовца и вдову нельзя было накладывать оброк. Поэтому барин выдавал зрелых женщин за маленьких мальчиков, а девочек за стариков, в таком случае один из супругов выполнял двойную норму работы. Из-за такой возрастной несправедливости в семьях происходило много бытовых убийств: жёны душили малолетних мужей, и наоборот. Родителей, которые не отдавали своих детей в такую брачную кабалу, нещадно секли розгами, и они были вынуждены покориться помещику. «Моей матери было 23 года, когда её отдали замуж за 8-летнего мальчика, – рассказывала жительница мордовского села Арчилова Саратовского уезда известному этнографу Шахматову. – Уснёт её муж вечером до ужина на скамейке, а мать переносит его к себе в постель. Под себя она стелила перину, а под него дерюгу – уж больно муж мочился по ночам. Матушка рассердится на своего супруга, побьёт его, а он идёт жаловаться свекрови. Та его уймёт, да и ладно. Так они и жили» [7, с. 74].

Несмотря на серьёзные намерения в выборе будущей супруги, иногда случалось, что жених отказывался от невесты. Мордва строго судила таких обманщиков, а уважаемые всеми старики возлагали на злоумышленника большой штраф.

Когда любовное дело заканчивалось свадьбой, родители жениха доставали из своих денежных запасов, отложенных на чёрный день, от 80 до 100 золотых рублей и закатывали пир горой. В зависимости от платежеспособности семьи торжества длились от недели до месяца, и селение еще долго не успокаивалось после справленной в нем свадьбы. Зачастую такие мероприятия служили причиной демографического взрыва в населённом пункте.

Главными действующими лицами на свадьбе, кроме брачующихся и родителей, были сваха и друг жениха, на которых лежала обязанность соблюсти все необходимые традиции, часть из которых относилась ещё к языческим временам.

Но долгое время у практической мордвы было принято воровать невест. Такое явление в народе называлось «самокруткой». Этот обычай практиковался охотно, потому что в таком случае можно было обойтись без всякого пира. Зачастую девушка и не подозревала, что нравится будущему мужу, который без согласия родителей решил сделать её своей женой. Как правило, юноша с товарищами караулил возлюбленную поздно вечером, когда та возвращалась домой, и, захватив в «плен», увозил её к себе. Злые языки прибавляли, что девушки не особо рьяно защищали свою честь, лишь слегка царапались и кусались, что ещё больше возбуждало пыл нежданного супруга.

«Свадьба сковала, никто расковать не может» – в этой пословице мордва ясно выражала свой взгляд на полную невозможность расторжения брака.

В дохристианский и раннехристианский период жизни мордовского народа, обычаи были несколько иными. Так, в дохристианский период у мордвина могло быть несколько жен. Свидетельства об обычае полигамии сохранились в мордовском фольклоре. Так, в одной из песен говорится об очень богатом эрзянине, имевшем «семь взятых жен» и «семеро детей мальчиков». Но нескольку жен имели обычно люди состоятельные, представители господствующего класса – князья, мурзы.

«Когда они были язычниками, то хотя дозволялось им брать столько жен, сколько кто содержать в состоянии, однако смотря по крестьянским достаткам, никто более трёх жен не имел» [1, с. 42].

В наши дни большинство семейных традиций забыто и потеряно в прошлом навсегда, т. к. утрачена их целесообразность и значимость. Но нельзя не согласиться, что именно устами предков изречены те самые вечные истины, которые будут актуальны всегда. И наша главная задача как педагогов и как родителей – синтезировать забытое традиционное и современное прогрессивное.

Библиографический список

1. **Беляева, Н. Ф.** Народные традиции воспитания детей у мордвы. Мордва: историко-культурные очерки [Текст] / Н. Ф. Беляева. – Саранск, Издательство Мордовского Педагогического Государственного Университета, 1995. – 279 с.
2. **Куликова, Т. А.** Семейная педагогика и домашнее воспитание [Текст] / Т. А. Куликова – М., 2000. – 368 с.
3. **Латышина, Д. И.** История педагогики и образования [Текст] / Д. И. Латышина – М., 2007. – 527 с.
4. **Латышина, Д. И.** Педагогика межнационального общения [Текст] / Д. И. Латышина – М., 2004. – 603 с.
5. **Майнов, В. Н.** Очерки юридического быта мордвы [Текст] В. П. Майнов – С.-П., 1885. – 244 с.

6. **Макаркин, Н. П.** Мордва: мокша, эрзя [Текст] / Н. П. Макаркин – Саранск, 2004. – 991 с.
7. **Мокшин, Н. Ф.** Религиозные верования мордвы [Текст] / Н. Ф. Мокшин – Саранск, 1972. – 328 с.
8. **Николаев, С. Д.** Мордва. Историко-этнографические очерки [Текст] / С. Д. Николаев – Саранск, 1981. – 620 с.
9. **Самородов, К. Т.** Устно-поэтическое творчество мордовского народа [Текст] / К. Т. Самородов – Саранск, 1963. – 132 с.

РАЗДЕЛ VII
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 37

Кимайкин Сергей Иванович

Кандидат педагогических наук, докторант кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, начальник Главного управления по делам печати и массовых коммуникаций Челябинской области, KSI@smi74.ru, smi74@list.ru, Челябинск

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ В РУССКОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ
КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА**

Kimajkin Sergey Ivanovich

The candidate of pedagogical sciences, докторант chairs of pedagogics of Magnitogorsk state university, the chief of Central administrative board on affairs of the press and mass communications of the Chelyabinsk area, KSI@smi74.ru, smi74@list.ru, Chelyabinsk

**THE PEDAGOGICAL IDEAL IN RUSSIAN PEDAGOGICAL
THOUGHT OF THE END XIX-HAS BEGUN
THE XX-TH CENTURIES**

Педагогическим идеалом в русской педагогической мысли конца XIX–начала XX вв., по сути, становится категория нравственности, без которой невозможна полноценная система идеалов не только педагогических, но и общечеловеческих.

Обратимся к анализу педагогических мыслей известных деятелей-просвещенцев того времени.

Так, Н. Бунаков, пытаясь определить «идеалы и средства нравственного воздействия школы и воспитывающего обучения на учеников» [2, с. 241, 242–249], предлагает стройную систему, в составе которой «любовь и уважение к труду», «чувство народности». Но при этом, завершая свои размышления вопросами воспитания любви к родине, Бунаков делает очень интересное отступление: «Известно, что особенно одушевленною любовью к отечеству славились древние греки. Отчего? «Оттого, – говорит Бенеке, – что уже в детстве человек видел вокруг себя людей, занятых мыслью об отечестве <...>. В силу чрезвычайно чистого и многократного повторения одних и тех же слияний следов, любовь к отечеству развивалась даже в натурах вообще эгоистических» [2, с. 247].

Приведя этот отрывок, Бунаков вступает с Ф. Бенеке в полемику, замечая, что «в древности эта любовь принимала нередко слишком узкий и нетерпимый характер, даже соединялась с решительной ненавистью ко всему лежащему вне отечества», и делает знаменательный вывод: «Само собой разумеется, что такое направление любви к отечеству несовместимо ни

с христианским учением, ни с духом науки, а следовательно, ни с идеалом разумной педагогики» [2, с. 247].

Кроме того, определяя задачи школы, Бунаков писал: «Правильно поставленная школа должна иметь отнюдь не профессиональный, а *общеобразовательный* очеловечивающий характер. <...> Общеобразовательная школа и общеобразовательное обучение постоянно имеют в виду самого ученика, как живую человеческую личность, созданную по образу и подобию божию, не только с его общечеловеческими свойствами, интересами, правами и обязанностями, но и с его индивидуальностью» [2, с. 95].

Таким образом, мы видим неизменную для русской педагогики направленность не просто на воспитание гармоничной личности, но воспитание личности духовной. Последнее же достигается именно через воспитание нравственности, причем неважно кем – семьей и школой вместе, или семьей и школой по отдельности. Главное, что объектом воспитания выступает:

- либо ребенок (Ельницкий, Бунаков, Вахтеров, Каптерев и др.);
- либо тот, кто очистил свою душу до детского состояния (Соловьев);
- либо тот, кто осознал себя ребенком по отношению к умершим родителям и осознал свой долг по отношению к ним (Федоров).

Нравственное воспитание, конечно, имеет свои особенности в теориях каждого из представителей русской педагогической мысли. Так, ортодоксальные взгляды Ельницкого, который при этом достаточно трезво смотрит на практическую сторону учебного процесса, практически постоянно соединяли эту практическую сторону с религиозными воззрениями. К примеру, говоря о категориальном разделении «многообразных проявлений душевной жизни человека», он рационалистично выделяет «проявления умственной деятельности», «проявления чувствований», «проявления желаний или воли», что не мешает ему в дальнейшем утверждать: «Укрепляя волю воспитанников необходимо также заботиться о нравственном направлении ее (нравственном воспитании).

В основание нравственного воспитания должно быть положено учение Спасителя и требования христианской церкви. Слова Спасителя: «Люби Господа Бога твоего и ближнего своего, как самого себя», «Будьте совершенны, как совершенен Отец ваш небесный» – должны служить неуклонным началом при нравственном воспитании питомцев» [4, с. 58].

Христианская составляющая, по мысли Ельницкого, должна и может быть определяющей весь процесс воспитания ребенка. Здесь следует подчеркнуть, что именно христианская, а не ветхозаветная как это было в церковный и государственный период развития русской педагогики. Это становится ясным при осмыслении предлагаемых им условий «успешности нравственного воспитания»: «Для успешности нравственного воспитания питомцев необходимо развивать в них: а) религиозность; б) послушание и исполнительность; в) уважение к своему долгу; г) правдивость; д) сочувствие к другим лицам» [4, с. 59].

По меньшей мере две из названных Ельницким позиций *напрямую* восходят к соответствующим позициям евангельского текста. Это не отрицается и самим автором, потому что далее он раскрывает смысл предлагаемых им условий следующим образом: «Воспитание религиозности способствует нравственному воспитанию питомцев, так как религия требует нравственных проявлений. Высшие подвиги самоотверженной любви и милосердия к ближним были совершены во имя учения Спасителя и требования христианской религии»; «Следует воспитывать питомца таким образом, чтобы он чувствовал свою связь с другими лицами. <...> Сюда же относится также воспитание чувства жалости и сострадания к другим. Это чувство возбуждает желание облегчить участь страдающих и нередко служит побуждением к совершению высоко нравственных действий» [4, с. 60].

Остальные требования, если не по форме, то по духу своему также вполне комплиментарны идеалам христианской педагогики. Так, воспитание послушания в итоге должно позволить «питомцу» «в зрелые годы» «исполнять требования закона или нравственного долга» [4, с. 59], а это вполне соответствует евангельскому установлению о том, что богу богово, кесарю – кесарево. Кроме того, Ельницкий при определении духовных потребностей воспитуемого ставил на первые места именно религиозную и нравственную потребности, и только потом – умственную и эстетическую. При этом религиозная потребность откровенно истолковывается в богословском ключе и необходимо предполагает воспитании смиренномудрия как основы участия в божественном домостроительстве с целью собственного *восстановления*.

Не меньшее внимание проблемам нравственного воспитания уделял и В. Вахтеров. В работе «Нравственное воспитание и начальная школа» он отвел немало места проблемам формирования нравственного идеала уже на начальном этапе становления личности. Умеренная религиозность автора очевидна. Но в конце концов Вахтеров переходит «к области явлений, имеющих мало отношения к семье и преобладающих в школе» [3, с. 170].

При ближайшем рассмотрении выясняется, что данная «область явлений» имеет непосредственное отношение к сфере наших интересов: «Если мы заглянем в себя, то мы найдем в своей душе неодолимые наклонности, пружины, то инстинктивно толкающие нас навстречу ближнему, <...> то соединяющие людей узами сознательной привязанности <...>. Мы верим, что мы любим людей, жалеем их, желаем им добра и что они нас тоже любят, что им не чуждо великодушие, милосердие, сожаление и преданность. Это – любовь к ближнему, по одной терминологии, это -социальные или общественные чувства по другой» [3, с. 170].

В процитированных строках, по нашему мнению, как нельзя лучше отразился синтетизм русской педагогической мысли, а также ее умение примирять между собой совершенно противоположные мировоззрения.

С одной стороны, Вахтеров утверждает общественный характер человеческого существа во всех сферах его существования, в том числе и нравс-

твенной сфере: «Если бы человек жил вне общества, не существовало бы самого понятия о нравственности» [3, с. 170].

С другой стороны, он выдвигает мысль о том, что нравственность есть «цемент», «связующий людей друг с другом в целые общества» [3, с. 170].

И в итоге дает объединяющий эти положения элемент: «Мы радуемся радостям ближнего, мы горюем его печалем, мы сознаем необходимость заботиться о нем, мы готовы для него на некоторые жертвы.

И мы убеждены, что развитие этих чувств представляет важнейшую, наиболее существенную задачу в нравственном воспитании. <...>

Современным идеалом служит учение Христа о том, что все люди братья, что для нас не должно быть ни эллина, ни иудея, что каждый человек – наш ближний»; «те связи, какие раньше соединяли только членов одного клана, позже людей одного племени, еще позже подданных одного государства, мы делаем попытки перенести на всех людей, на все человечество. Но по существу это одни и те же связи, и в области чувств им соответствуют общественные задачи, побуждающие нас жить для другого» [3, с. 170–171].

Фактически, в данном отрывке мы видим переосмысление евангельской проповеди, которая вносится в систему соответствий религиозного, педагогического и социального идеала. Не менее значимы и те положения, которыми Вахтеров завершает свой труд, а если говорить конкретнее, следующие положения:

1. «Задача воспитания не подавлять даже эгоистических желаний, а развивать их в гармонии с общественными стремлениями; не бороться с стремлениями к личному довольству, а только согласовать их с общественными целями».

2. «Будем поднимать личность ученика, развивать в нем чувство человеческого достоинства и чувство чести; но в то же время чаще направлять ум его к великодушным образам».

3. «<...> Ученику трудно будет возвысится до представления таких отвлеченных понятий, как народ, отечество, человечество. Ему нужно на первых порах что-нибудь конкретное, ясно представляемое. И такова для него семья, школа, деревня, фабрика, может быть, волость».

4. «Жить для общества, возможно точнее определить и возможно лучше выполнить свою роль в общественной жизни, но в то же время жить и для себя, чтобы тем успешнее была наша общественная работа, – такова задача нравственного воспитания» [3, с. 240–241].

Если рассматривать данные тезисы в интересующем нас аспекте, то мы без труда можем прийти к выводу, что некоторые из них полностью, а некоторые частично повторяют принципы воспитания христианина для его участи в божественном домостроительстве.

Гармония личного с общественными стремлениями в итоге все равно подразумевает определенные осознанные ограничения свободы воли, а это – ключевой момент в воспитании смиренномудрия.

Поднятие личности ученика в нравственном отношении с учетом всех идей Вахтерова также легко укладывается в базовые положения заповедей блаженства и Нагорной проповеди.

Принцип доступности, провозглашаемый Вахтеровым в качестве базового в процессе нравственного воспитания, как мы уже показывали, был успешно применен в тех же целях еще Христом.

А что касается четвертого тезиса, то здесь мы видим полное калькирование христианских идей о взаимоотношениях человека и божества в божественном домостроительстве, но место верховного существа в данном случае отдается автором обществу.

Мистико-христианское направление также уделяло немало внимания воспитанию нравственности как необходимого условия восстановления личности. И здесь центральное место, без сомнения, занимает фигура В. Соловьева. Сразу уточним, что мы не относим этого мыслителя к когорте русских педагогов. Однако поскольку нас интересуют не собственно педагогические теории, а русская педагогическая мысль, обращение к соловьевским построениям кажется нам вполне оправданным.

Чтобы подтвердить правомерность подобного обращения, мы считаем необходимым сопоставить рассуждения двух совершенно несхожих между собой авторов П. Каптерева и С. Булгакова.

Последний в своей работе «О первохристианстве» писал: «Христианство, восстанавливая идеальное достоинство личности в сознании ее богосыновства, дает и высшую норму общения этих личностей в идеале церкви, внутреннего единства и братства во Христе по образу триипостасного Бога, абсолютного единения трех ипостасей, единосущной и нераздельной Троицы, во имя Которой крещаются вступающие в Церковь. Таким образом, пред христианским сознанием становится задача преемственной работы над исторической плотью человечества для преобразования ее по духу христианских настроений и заповедей, покуда ей суждено расти и зреть, до «полноты времен». Но путь, через который христианство непосредственно влияет на мир, все-таки есть внутренний человек, его сердце, живой дух» [1, с. 177].

У Каптерева в его работе «Основные начала семейного обучения» читаем: «Дитя должно защищать свою индивидуальность, иначе оно погибло, превратится из своеобразной личности в шаблон, в общее место. <...> Семья должна строго держаться в отношении к дитяти принципа индивидуализации. Иначе школа забьет дитя, сотрет с него индивидуальность и выпустит шаблонным человеком <...>» [5, с. 39].

В первом случае перед нами богословские рассуждения об икономии, которая одна единственно позволяет восстановить человеческую индивидуальность. Во втором случае – конкретные педагогические построения, имеющие своей целью дать рекомендации к созданию индивидуальной личности. Но по существу перед нами две грани одной и той же проблемы.

Соловьев в своих философских трудах дает характерный пример объединения «небесного» и «земного» в деле воспитания человека на пути к его

восстановлению. Но в отличие от собственно педагогов, мыслитель не ведет речи именно о воспитании именно ребенка. Для него, как и для любого мистика, главным является восстановление определенной степени «детскости» в личности. Впрочем, ту же самую цель преследовал в процессе «научения» народа и Спаситель.

Однако у Соловьева базовые принципы евангельской педагогики приобретают достаточно своеобразный вид. На первый план выдвигается система понятий, среди которых главное место занимает понятие нравственности. Воспитание последней достигается в первую очередь через установление особых связей в семье. Причем, согласно Соловьеву, «нравственное отношение детей к родителям, напротив, не только не определяется равенством, но имеет даже прямо обратное значение – оно основывается на признании того, в чем эти существа *неравны* между собою. И психологической основой нравственного отношения здесь первоначально не может быть участие в чужом страдании (жалость), так как родители непосредственно являются для ребенка не со стороны их нужды в чужой помощи, а со стороны их собственной помогающей силы в его нуждах» [6, с. 170].

Как не парадоксально, но именно у Соловьева, который достаточно сильно трансформирует христианские первичные принципы, в основе нравственного воспитания оказывается ортодоксальная христианская схема взаимоотношений родителя и ребенка. Жесткая иерархия, а не декларация изначального равенства становятся у Соловьева основой создания подлинно нравственных отношений.

При этом для мыслителя семья есть неполный, усеченный аналог будущего полноценного, цельного, восстановленного человечества. «*Потому*» и существует, как он считает «внешняя, временная преемственность поколений», ибо «бра́к не достиг своего совершенства», «соединение индивидуальных мужчины и женщины недостаточно духовно и полно, чтобы внутренне возродить в них целого человека по образу и подобию Божию» [6, с. 492].

«Но», как продолжает далее Соловьев, «это *потому* оказывается вместе и *для того* – именно для того, чтобы задача, оказавшаяся непосильною этому индивидуальному человеку (мужчине и женщине), была им все-таки осуществлена косвенно, чрез идущий от него же ряд будущих поколений. Таким образом, восстанавливается внутренняя полнота и самоцельность семьи, за человеком, хотя бы и несовершенным, остается безусловное значение, и пребывает непрерывною солидарная связь между временными членами идущего в вечность жизненного ряда» [6, с. 492–493].

С учетом приведенных данных вспомним, что для Соловьева семья есть не только мистическое, но и вполне конкретное понятие, предполагающее брак, половую любовь, рождение детей и из последующее воспитание. Но главная доминанта нравственной философии накладывает оказывает свое влияние и на эту сторону соловьевских рассуждений. Нравственное воспитание у Соловьева все больше утрачивает актуальный характер, превращаясь

в идеал, реализации которого должны быть посвящены усилия человечества, если оно желает получить искомое восстановление.

Верность наших заключений подтверждается словами самого Соловьева, который считал, что «в семье духовно-организованной отношение родителей к детям имеет главным образом в виду безусловное назначение человека, цель воспитания здесь состоит в том, чтобы связать временную жизнь этого будущего поколения с верховным и вечным благом, которое есть общее для всех поколений, в котором деда, отцы и дети нераздельно единосущны между собою; ибо Царство Божие может стать явным и воскресение жизни может совершиться только чрез упразднение временного распада человека на исключают друг друга, одно другое из жизни вытесняющие поколения» [6, с. 494].

Таким образом, и в мистико-христианском направлении русской педагогической мысли центральной идеей оказывается идея воспитания как единственно возможного пути к восстановлению подлинной человеческой личности и подлинного человека.

Библиографический список

1. **Булгаков, С. Н.** О первохристианстве. (О том, что было в нем и чего не было. Опыт характеристики) [Текст] / С. Н. Булгаков // Булгаков С. Н. Два града. Исследование о природе общественных идеалов. В 2-х т. Т. 1. – СПб.: Изд-во РХГИ, 1997.
2. **Бунаков, Н. Ф.** Школьное дело. Учебный материал, проработанный на учительских съездах и курсах за тридцать лет [Текст] / Н. Ф. Бунаков // Избранные педагогические сочинения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. (Прил. К журн. «Сов. педагогика» за 1953 г. Кн.4).
3. **Вахтеров, В. П.** Нравственное воспитание и начальная школа [Текст] / В. П. Вахтеров. – М.: Изд-е журнала «Русская мысль», 1900.
4. **Ельницкий, К. В.** Основы начального школьного воспитания и обучения [Текст] / К. В. Ельницкий. – 3-е изд. – СПб.: Изд-е Д. Д. Полубояринова, 1899.
5. **Каптерев, П. Ф.** Основные начала семейного обучения (Дидактика семьи) [Текст] / П. Ф. Каптерев. – СПб.: Тип. М. М. Стасюлевича, 1898. (Энциклопедия семейного воспитания и обучения. Вып. VII).
6. **Соловьев, В. С.** Оправдание добра. Нравственная философия [Текст] / В. С. Соловьев // Соловьев В. С. Сочинения. В 2 т. Т. 1. – М.: Мысль, 1990.

УДК 377(47+57)

Ковешникова Наталья Алексеевна*Кандидат культурологии, доцент кафедры «Дизайн» Орловского государственного технического университета, rodoris@yandex.ru, Орел***ПРОМЫШЛЕННОЕ РАЗВИТИЕ
И ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОМЫШЛЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В РОССИИ В XIX – НАЧ. XX ВЕКА (ОКОНЧАНИЕ)*****Koveshnikova Natalia Alekseevna****The candidate of cultural science, the senior lecturer of chair “Design” of the Orel State Technical University, rodoris@yandex.ru, Orel***INDUSTRIAL DEVELOPMENT AND ARTISTIC INDUSTRIAL
EDUCATION IN RUSSIA OF XIX – OF BEGINNING
XX CENTURY (TERMINATION)**

В 1825 г. в Москве попечитель Московского учебного округа С. Г. Строганов открыл на свои средства первую рисовальную школу. Основная часть учеников состояла из мальчиков, работавших в качестве подмастерьев и учеников в мастерских и на фабриках. Курс обучения был рассчитан на 6 лет. Помимо рисовальной выучки, в мастерских школы будущие рисовальщики получали хорошую практическую подготовку. Согласно Положению 1849 г., Строгановская рисовальная школа имела целью готовить: а) рисовальщиков для ремесел и фабрик, как-то: комнатной и вывесочной живописи, резьбы по дереву и металлу, золотых и серебряных дел мастеров, каретного и столярного производств и других ремесел; б) рисовальщиков по машинной, обоевой и ситцевой частям и лепщиков и в) в особо учреждаемом классе – учителей рисования, черчения и чистописания уездных училищ [Цит. по: 5, с. 97]. В 1860 г. школа была преобразована в Строгановское центральное училище технического рисования. В 1876 г. в Петербурге на средства, пожертвованные А. Л. Штиглицем, было открыто Центральное училище технического рисования. В «Положении Петербургского центрального училища технического рисования» 1888 г. говорилось, что училище «имеет целью образование рисовальщиков, живописцев и скульпторов для надобностей художественно-промышленных производств и приготовления учителей и учительниц рисования и черчения для средних и низших учебных заведений» [Цит. по: 5, с. 98].

К концу XIX в. художественно-промышленные учебные заведения были открыты во многих городах России, что, несомненно, способствовало распространению художественных вкусов и конкретных прикладных знаний и умений, так необходимых для эстетического оформления промышленной продукции. Однако количество специалистов в этой области было настолько мало, что заметного влияния на повышение эстетической культуры предметов промышленного и кустарного производства оказать не могло. В одном

из документов Министерства торговли и промышленности говорилось, что «потребность нашей промышленности в искусных художественно-подготовленных рисовальщиках и мастерах не только не может считаться удовлетворенной, но проявляется все сильнее и резче. Необычное усиление мирового соперничества в области промышленности выдвигает на первый план художественную сторону изделий, так как технические усовершенствования быстро делаются всеобщим достоянием; в отношении же художественном мы еще больше отстали от наших соперников, чем в каком-либо другом. При таких условиях 7–8 школ на всю Россию, разумеется, не могут быть достаточны» [Цит. по: 5, с. 102].

Кроме того, надо учесть, что многие выпускники художественно-промышленных училищ шли работать учителями рисования и черчения. По сохранившимся статистическим данным, с 1863 по 1895 г. только 10% выпускников Строгановского училища работали на предприятиях в качестве «ученых рисовальщиков». Из выпускников 1895 г. «ни один не пожелал заняться работой на фабрике, они взяли учительские должности или их ожидают». Причиной тому были, в первую очередь, крайне тяжелые условия работы на фабриках, где рабочий день продолжался 10–12 часов. Кроме того, надо признать, что учебная программа Строгановки была далека от совершенства. Так называемые «ученые рисовальщики», которых выпускало училище, не имели специальных знаний конкретного производства, на которых они должны были работать. Поэтому возможности применить свои познания в рисовании на том или ином предприятии были весьма ограничены, что не могло удовлетворить ни самих выпускников, ни предпринимателей.

Начиная с 1895 г., в Строгановском училище осуществляются крупные нововведения. Они коснулись как организации учебного процесса, так и содержания образования. Серьезным изменениям подверглись учебный план и программы по научным и художественным предметам, были открыты новые мастерские. В начале XX в. Строгановское училище стало, несомненно, самым заметным учебным заведением художественно-промышленного профиля в России, чему способствовала сложившаяся там передовая методика преподавания. В отчете училища за 1913–1916 гг. было сказано: «В основу преподавания творческого рисования положено возможно раннее развитие у учащихся индивидуальных творческих способностей» [8, с. 276]. Вместо сухого педантично срисовывания скучных образцов учащимся предлагалось создавать предметы по собственному замыслу, находя для хорошо знакомых вещей новые формы. Важнейшей художественной дисциплиной в Училище считалась «Композиция». Задание по композиции включало в себя выполнение проекта какого-либо объекта (часовни, дома, ресторана и т. д.). Выполнения в материале не предполагалось, однако особое внимание обращалось на «исполнимость в натуре проектируемых предметов». Знания техники производства проектируемых изделий и объектов учащиеся получали в мастерских Училища.

Такого количества мастерских и такого серьезного и длительного обучения в них не было ни в одном из тогдашних художественно-промышленных учебных заведений в России. Даже в училище Штигица, соперничавшем со Строгановским, не было мастерских, и учащиеся могли демонстрировать свои творческие достижения только в рисунках. В 1910-х гг. в Строгановском училище было 20 мастерских. Работа в них начиналась со знакомством с технологическими особенностями производства, затем учащиеся выполняли конкретные изделия по собственным проектам. При оценке работы учитывалось и техническое совершенство исполнения. Насколько большее значение придавалось в училище практической работе, говорит тот факт, что в 1907–1912 гг. в программе было сокращено количество часов по «академическому рисованию» и общеобразовательным дисциплинам в пользу занятий в мастерских. Изделия, выполненные в стенах этого учебного заведения, отличались таким высоким качеством исполнения, что принимались «вне конкурса» на многие выставки.

Визитной карточкой Строгановского училища на многочисленных отечественных и зарубежных выставках был так называемый «русский стиль». Стремясь противопоставить копированию иностранных образцов развитие самобытного национального стиля, в Училище уже в 1860-х гг. серьезно занялись изучением памятников древнерусского искусства. Особая заслуга в развитии национального декоративно-прикладного искусства принадлежит В. И. Бутовскому, возглавлявшему Училище в 1860–1881 гг. Бутовский считал, что первостепенной задачей, стоящей перед отечественной художественной промышленностью, является именно разработка самобытного стиля: «Наши фабрики и ремесла не могут поддерживаться только чужими моделями и рисунками да копиями с чужих произведений; это вечное заимствование составляет нашу слабость и являет резкую противоположность с нашими техническими успехами; оно не согласно с условиями быта молодого и могучего народа, стремящегося снискать себе полную и всестороннюю самостоятельность», – писал он [1, с. 19].

Под его непосредственным руководством на протяжении многих лет в Строгановском училище проводилась работа по собиранию старинных русских орнаментов. В 1870 г. Бутовским был издан альбом «История русского орнамента с X по XV столетие по древним рукописям», содержащий 100 таблиц. В предисловии автор подчеркивал: «Цель настоящего издания – представить образцы орнаментов самобытного национального стиля русским мастерам и художникам по мануфактурам и ремеслам. Они предлагаются как подручный архив идей и материалов для всякого рода орнаментирования <...> вещей, требующих изящества формы и украшения» [4, с. 9]. В самом училище в 1860–1870-х гг. многочисленные рисунки и образцы тканей, посуды, чаш, подсвечников, декоративных панно, печных изразцов, узоров для вышивки и церковной утвари выполнялись исключительно на основе древних орнаментов.

Конечно, ни в коем случае нельзя утверждать, что «ученые рисовальщики», выпускаемые художественно-промышленными школами на рубеже XIX–XX вв. могут считаться дизайнерами в современном смысле. Однако, по мнению авторов сборника «Дизайн в высшей школе», тогда уже были заложены все основные направления и тенденции современного этапа профессиональной подготовки дизайнеров [3, с. 12]. В. Г. Власов также рассматривает русскую школу декоративно-прикладного искусства как один из источников системы современного дизайнерского образования [2]. В любом случае, несомненно, что профессиональная подготовка «ученых рисовальщиков» полностью соответствовала тогдашнему уровню развития отечественной художественной промышленности. Кроме того, надо учитывать, что массовый вкус и эстетические взгляды рубежа XIX–XX вв. шли никак ни дальше представлений о том, что художник, работающий в промышленности, должен лишь придумывать украшения, то есть декорировать фабричную продукцию.

Однако уже во второй половине XIX в. потребность в грамотных рисовальщиках была довольно велика, а художественному оформлению фабричной продукции придавалось большое значение. Так, в России фабричные рисунки и модели были защищены авторским правом. Закон о фабричных рисунках и моделях был принят в 1864 г. В нем, в частности, говорилось: «Фабричным рисунком называется изображение на поверхности изделия сочетания цветов и узоров, например, для материй, ковров, платков. Моделью же называется изображение формы изготавливаемых изделий, как, например, ваз, подсвечников, чернильниц и других вещей, в которых форма, удовлетворяя вкусу потребителей, приобретает особенную ценность». Право на рисунок или модель могло быть получено лишь при условии их новизны. Далее следовала довольно примечательная статья: «Для изготовления рисунков и моделей, – говорилось в ней, – на некоторых фабриках имеются особые рабочие – художники, которые называются рисовальщиками, орнаментовщиками. Хотя это они изобретают новые рисунки и модели, но, в виду договора, которым они предоставляют фабриканту свой труд, состоящий именно в этом изобретении, субъектами исключительного права становятся фабриканты» [7, с. 22].

Особенно много «ученых рисовальщиков» требовалось в тех производствах, где традиционно работали художники: текстильном, фарфоровом, ювелирном. К. Фаберже лично отбирал лучших выпускников Училища Штиглица для работы в своей всемирно известной ювелирной фирме и щедро платил им за эскизы. В 1900-х гг. выпускники ЦУТР определяли направление поиска новых форм и декора изделий в мастерских Императорских фарфорового и стекольных заводов. Несколько иная ситуация сложилась в то время в области производства мебели. В дореволюционной России оно было сосредоточено в основном в небольших кустарных мастерских. Кустари, впрочем, отличались от ремесленников тем, что производили свою продукцию не для конкретного заказчика, а сбывали оптом на рынок. Для

реализации кустарных изделий во многих российских городах создавались Кустарные склады и музеи, организованные земством. Одной из их задач было приобретение образцов мебели и других изделий для их тиражирования местными кустарями. Очевидно, что наибольшей популярностью у столяров и резчиков пользовались образцы, выполненные в «русском стиле». Во-первых, этой мебели был обеспечен сбыт, а во-вторых, ее изготовление было доступно многим кустарям, поскольку они хорошо владели навыками народной резьбы по дереву. Ученики Строгановского училища были постоянными участниками Всероссийских мануфактурных и художественно-промышленных выставок, а экспонируемые ими проекты и изделия декоративно-прикладного искусства, несомненно, служили образцами для кустарной промышленности. Выпускники Строгановки работали и на московских мебельных предприятиях, в частности, на фабрике художественной мебели П. А. Шмита на Пресне. Эта фирма существовала с 1817 г. Сам П. А. Шмит учился в Строгановском училище, и впоследствии ученики Строгановки проходили практику на его предприятии.

В последнее десятилетие XIX в. количество мебельных предприятий в России заметно увеличилось. Производство постепенно совершенствовалось, появлялись новые технологии с применением паровых машин. Так, основанная в 1887 г. в Петербурге мебельная мастерская С. П. Зимины к началу XX в. превратилась в крупное мебельное производство. Фабрика Ф. Ф. Тарасова, возникшая в 1891 г. как небольшая обойная мастерская, стала в 1910-х гг. одним из крупнейших столичных производителей мебели. Тарасов выписывал из Германии современные инструменты, заказывал французскую фурнитуру и ткани, получал новейшие фотоальбомы и проекты. Фабрика А. Г. Васильева была оборудована новейшими машинами, «действующими большей частью электрической тягой». Все владельцы мебельных производств приглашали к сотрудничеству художников [6].

Крупнейшим мебельным предприятием Петербурга была знаменитая фирма «Ф. Мельцер и К^о». Рисовальной мастерской заведовал сын основателя фирмы, Р. Ф. Мельцер, получивший архитектурное образование в Академии художеств. В этой мастерской изготавливались проекты, рисунки и шаблоны для мебели и оформления интерьеров, выполняемые на фабрике. Имея почетный титул «Поставщика Двора Его Императорского Величества», владельцы фабрики обязаны были считаться со вкусами царской фамилии, надо сказать, весьма консервативными. Для столичной аристократии Мельцеры изготавливали довольно эклектичную мебель в стиле неоготики, второго рококо, «буль», «чиппендейл» и т. д.

На более смелые эксперименты шел знаменитый петербургский мебельщик Н. Ф. Свирский, владелец крупной мебельной, паркетной и столярной фабрики, не раз удостоенной медалей на российских и международных выставках за «мебель с инкрустацией». Именно в его мастерских были выполнены экспонаты для выставки «Современное искусство». Идея организовать постоянно действующую выставку картин, мебели и предметов деко-

ративного искусства в «новом стиле», выполненных по эскизам известных художников, принадлежала И. Грабарю. Предполагалось, что выставленные экспонаты будут раскупаться, а художники – получать заказы на оформление интерьеров и изготовление отдельных предметов. Эта выставка была открыта в Петербурге в январе 1903 г. В ней приняли участие А. Головин, К. Коровин, А. Бенуа, Л. Бакст и Е. Лансере – виднейшие представители русского модерна.

Нам представляется, что именно модерн подвел черту под очередным этапом развития художественно-промышленного образования в России. В начале XX в. стало очевидно, что старые методы подготовки художников для промышленности не соответствуют ни уровню развития этой самой промышленности, ни современным эстетическим запросам публики. «Русский стиль», пик популярности которого приелся на 1870-е гг., к началу XX в. изжил себя. Применение фольклорного материала в декоративно-прикладном искусстве тех лет не всегда стояло на должной высоте. Главной заботой художников «русского стиля» была этнографическая достоверность изображения. Так, для оформления и украшения бытовых предметов довольно поверхностно использовались отдельные элементы крестьянского творчества: кровельки, коньки, столбики-кубышки, полотенца и т. д. Чернильницы в виде колодцев с журавлями, разные мелочи в форме саней, избушек, подков и пр. выглядели довольно курьезно. На фабрике Морана изготавливали бронзовые самовары с петушиной головой на кране и на курьих ножках.

Следующий этап в возрождении национального искусства связан с деятельностью членов Абрамцевского кружка и художников, работавших в имении кн. М. К. Тенишевой Талашкино. Известно, что центральной идеей художников неорусского стиля было обращение к национальным традициям, однако ни в Абрамцево, ни в Талашкино не занимались копированием и комбинированием устоявшихся приемов народного творчества, как это практиковалось, например, в Строгановском училище. Формы и декор кустарных изделий были лишь источником вдохновения для самобытных произведений художников модерна. И для них источником был народный орнамент, однако они использовали его весьма свободно, опираясь больше на свою фантазию. Тяготевшие к европейскому ар нуво художники «Мира искусства» культивировали в своем творчестве черты элитарности и декаданса. Представители этого направления русского модерна беспощадно критиковали «подражательную гостинодворщину», царившую в отечественной художественной промышленности. Однако сами они всегда оставались в области «чистого искусства», гораздо успешнее работая в театре и в области книжной графики. Из интерьеров, представленных на выставке «Современное искусство», петербургские «декаденты» создали пространство скорее сценическое, театральное, нежели рассчитанное на реального человека и его обыденные нужды. Дягилев иронизировал по поводу столовой, выполненной по проекту Бенуа, говоря, что обыкновенному человеку

вряд ли придет в голову съесть там свиную отбивную или выпить бокал вина.

Просчеты иного рода, но не менее серьезные были в деятельности абрамцевского кружка. По словам С. Мамонтова, они надеялись «приучить глаз народа к красивому», но вкусы художников и вкусы простых людей имели мало общего. Стандартные фабричные изделия, приводившие в отчаяние людей с утонченным вкусом, несколько не смущали их потенциальных покупателей. Более того, в глазах недавно приехавшего из деревни рабочего такая продукция имела более высокий статус, нежели произведенная кустарным способом, так как была атрибутом той самой городской жизни, к которой он так стремился. К тому же вещи, выходявшие из абрамцевских мастерских, сделанные по эскизам известных художников, стоили несоизмеримо больше фабричных, и были доступны только очень состоятельным ценителям. Для массового производства эти изделия не годились, так как были слишком сложны. Владельцы предприятий пытались приспособить старые методы декоративного оформления к промышленному способу производства мебели. На фабрике Мельцера мебель в стиле «буль» украшали латунными накладками, имитирующими ручную резьбу. Традиционную народную резьбу теперь также пытались выполнять машинным способом.

Таким образом, в первое десятилетие XX в. особую актуальность в России приобрели вопросы, связанные с формированием принципиально нового подхода к оформлению промышленной продукции. В первую очередь необходимо было переосмыслить роль художника в производственном процессе. Промышленности требовался теперь не «ученый рисовальщик», а дизайнер, досконально знающий производственные процессы и свободно использующий новейшие материалы и технологии. Кроме того, дизайнер должен был перейти от изобретения узоров в том или ином историческом стиле к формированию принципиально новой эстетики промышленных форм. Однако эти проблемы в России предстояло разрешить следующему поколению деятелей отечественной культуры, представителей левых художественных течений и теоретиков «производственного искусства».

Библиографический список

1. **Бутовский, В. И.** О приложении эстетического образования к промышленности в Европе и в России в особенности [Текст] / В. И. Бутовский. – СПб.: Печ. В. Головина, 1870. – 55 с.
2. **Власов, В. Г.** Русская школа декоративно-прикладного искусства как один из источников системы современного дизайнерского образования // Архитектон: известия вузов. – 2009. – № 26. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://archvuz.ru/magazine/Numbers/2009_2/template_article?ar=IZO/izo1 – Загл. с экрана.
3. **Дизайн** в высшей школе [Текст] / Гл. ред. Кузьмичев Л. А. – М.: ВНИИТЭ, 1994. – 184 с. (Серия ВНИИТЭ. Библиотека дизайнера)
4. **История** русского орнамента X–XVI веков по древним рукописям [Текст] – М.: Арт-Родник, 1997. – 132 с.

5. **Кузьмин, Н. Н.** Низшее и среднее специальное образование в дореволюционной России [Текст] / Н. Н. Кузьмин. – Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 1971. – 280 с
6. **Тарасова, Н.** История мебельного производства в Санкт-Петербурге [Текст] / Н. Тарасова, С. Стрижак // Дизайн и строительство. – 1999. – № 2(8)
7. **Шершеневич, Г. Ф.** Курс торгового права. Том 2. Товар. Торговые сделки [Текст] / Г. Ф. Шершеневич. – СПб.: Издание братьев Башмаковых, 1908. – 629 с.
8. **Шульгина, Е. Н.,** Пронина, И. А. История Строгановского училища. 1825 – 1918 [Текст] / Е. Н. Шульгина, И. А. Пронина. – М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2002. – 336 с.

УДК 734(09)

Егорова Татьяна Валентиновна

Кандидат педагогических наук, докторант кафедры социальной педагогики и психологии Владимирского государственного гуманитарного университета, eiv@list.ru, Ковров

**ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПОДДЕРЖКИ МОЛОДЕЖИ В РОССИИ**

Egorova Tatyana Valentinovna

The candidate of pedagogical sciences, the associate professor and working for doctor's degree at the faculty of «Social pedagogics and psychology» of the Vladimir state humanitarian university, eiv@list.ru, st. Kovrov

**HISTORICAL ASPECTS OF SOCIAL PEDAGOGICAL
SUPPORT FORMATION OF YOUTH IN RUSSIA**

В современном мире каждое развитое общество оказывает регулярную помощь и поддержку своим молодым гражданам.

Социально-педагогическая поддержка – одна из форм социально-педагогической работы с молодежью, направленная на защиту базовых интересов, создание специального пространства жизнедеятельности с учетом интересов и потребностей, выявление и сопровождение инициатив, ослабление или устранение факторов, оказывающих негативное воздействие на молодого человека и оказание помощи (определение и разрешение возникшей проблемы или ситуации).

В ее основе – субъектный подход к молодому человеку, с предложением новых способов взаимодействия со средой, обществом, отражающих гуманистические ценности цивилизации, самореализации и социокультурной адаптации.

Важнейшей особенностью социально-педагогической поддержки молодежи является ее педагогическая составляющая, направленная на воспитание и образование молодого человека.

В качестве ведущих принципов следует выделить:

- единство социальных, педагогических, психологических и правовых мер помощи в решении повседневных проблем молодежи;
- приоритет профилактики возможных девиаций перед реагированием на уже возникшие проблемные ситуации.

Важнейшим принципом социально-педагогической поддержки является гуманизация отношения всего общества к молодым людям, что предполагает:

- признание молодого человека как личности и как субъекта системы социальной системы;
- определение правового статуса и юридических механизмов защиты молодых людей на уровне законодательства;
- гарантированность поддержки молодых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации;
- непосредственную помощь и поддержку молодому человеку при решении конкретной проблемы [1].

Следует отметить, что осознание необходимости гуманизации отношений в обществе, в целом, и в отношении к молодежи, в частности, происходило в российском обществе постепенно.

Развитие гуманистических начал в обычаях и традициях российского народа, для которого характерно милосердное отношение к ближнему, происходило на протяжении многих веков.

Традиции милосердия существовали на всех этапах развития российского общества. Русский человек, отмечал А. Н. Бердяев, всегда понимал неравенство как данность, испытание, искушение Божий на милосердие, любовь к ближнему. Корни милосердия, которые впитала Христианская Русь, по мнению А. Н. Бердяева, таятся в родоплеменных традициях помощи у славян. С принятием христианства эти традиции расширились и получили свое закрепление в благотворительности (оказание безвозмездной и, как правило, регулярной помощи и поддержки нуждающимся людям).

Поддержка молодых людей, помощь им в той или иной форме, осуществлялась на протяжении всей истории страны, так как жизнь молодого поколения, его образование и воспитание были взаимосвязаны с жизнью взрослых.

Начало формирования традиций сострадательного, милосердного отношения к обездоленным людям, поддержки сирот, стариков и детей, оставшихся без родственников, на Руси было заложено в родоплеменной исторический период, до X в., когда заботу об осиротевших детях стала брать на себя община.

После крещения Руси (988 г.) традиции благотворительности находят свое подтверждение и разъяснение в заповедях христианства. Основная заповедь (любви к ближнему), прямо указывающая на милосердие как на один их важнейших путей спасения души, способствовала укреплению традиций милосердия и благотворительности в качестве основы социально-нравственных норм.

В этот период в обществе поощрялись раздача милостыни, организация трапез с обязательным приглашением нищих, защита и посещение убогих, вдов, немощных и осужденных, забота о молодых гражданах своего государства, которую проявляли, прежде всего, князья. Князь Ярослав Владимирович «Мудрый» первым учредил сиротское училище, в котором обучал на своем иждивении 300 юношей.

Владимир Мономах, великий князь Киевской Руси, считал, что воспитание детей должно строиться не только на послушании, но активности, трудолюбии и приучении к преодолению жизненных трудностей. Сестра Владимира Мономаха княгиня Анна Всеволодовна, основала первое на Руси училище для девиц, которых за свой счет содержала, учила читать, писать и ремеслам.

В тяжелый период междоусобиц и войн, с появлением огромного количества людей, нуждающихся в материальной и моральной помощи, благотворительную миссию благотворительности взяла на себя церковь, что имело исключительное значение для сохранения в народе присущей ему духовности и веры в добро.

В Уставе XI в. монастыри определяются как форма социальной организации людей. В монастырях не только находили приют страждущие, но также и обучались ремеслам молодые люди. С XIV в. монастыри начинают заниматься распространением грамотности (монахи Киево-Печорского монастыря). Церковь и священнослужители играют в этот период большую роль в благотворительности, которая являлась не вспомогательным средством общественного устройства, а необходимым условием нравственного здоровья народа.

Но благотворительность не ограничивалась деятельностью церкви и отдельных князей. Простые люди также оказывали поддержку детям и молодым людям. Сложившаяся еще в догосударственный период традиция заботиться об осиротевшем ребенке всей общиной преобразовалась в заботу при скупельницах, при которых в сторожках жили на подаяние брошенные дети.

Постепенно в обществе формируется мнение о необходимости вмешательства государства в благотворительную деятельность, так как обширная благотворительность и традиционное народное милосердие способствовали развитию нищенского промысла (возник отдельный слой нищих, в котором было много молодежи и детей, зарабатывающих исключительно попрошайничеством и сбором милостыни). Молодежь зачастую начинала нищенствовать потому, что это было выгоднее, чем зарабатывать трудом. В связи с этим, в начале XVI в. наметилась новая тенденция, связанная

с пониманием необходимости государственных мер помощи истинно нуждающимся. Стоглавый Собор, собранный Иоанном Грозным, констатирует небывалое развитие нищенства, и отсутствие надлежащих мер помощи. Предпринимаются попытки обуздания нищенской стихии: нищих классифицируют «по нуждам»; прекращается безразборчивая раздача милостыни; для действительно нуждающихся открываются богадельни и больницы; те, кто могут работать, привлекаются к труду. Призрение (призирать, по В. И. Далю – принять, приютить, дать приют и пропитание, взять под покров свой, озаботиться нуждами ближнего) сирот включается в обязанности органов государственного управления, учреждается Церковный патриарший приказ, занимающийся сиротами.

В этот период создаются руководства морального характера, которые позже будут названы «домостроями», где специальные главы посвящены воспитанию детей, например, в «Поучениях и показаниях всякому православному христианину» в качестве главных средств воспитания выделены дом, семья, живой пример родителей. Несомненно, все это являлось значительным шагом вперед, однако идея необходимости продуманных государственных благотворительных мер лишь намечается в этот период, но не находит глубокого понимания среди общественных и государственных деятелей.

История призрения молодых людей в государственных учреждениях на Руси берет свое начало с периода правления царя Федора Алексеевича, при котором земский собор подготовил особый акт о необходимости обучения детей грамоте и ремеслу (1681 г.).

Однако создание государственной системы призрения нуждающихся, когда детство и сиротство становятся объектом попечения государства, начинает осуществляться в эпоху Петра I.

В 1706 г. митрополитом Иовом основан первый приют для незаконнорожденных, которому оказывается серьезная государственная поддержка.

В 1715 г. Петр I издал указ о госпиталях для незаконнорожденных детей, из которых их затем передавали на обучение к мастерам или в услужение к горожанам. Эта форма воспитания сирот практиковалась в России до начала XIX в.

Во время правления Анны Иоановны сложилась система социальной защиты военных и членов их семей, в числе мероприятий которой для детей военных были открыты бесплатные училища (для юношей военное и матросское, для девушек пансионы).

Большой вклад в поддержку детей и молодых людей внесла Екатерина II и ее придворный И. И. Бецкой, который с 1763 по 1790 гг. формировал в России сеть учебно-воспитательных учреждений: воспитательных домов; училищ (позже институтов) для благородных девиц мещанского звания; коммерческих училищ для купецких мальчиков; кадетских корпусов; художественных школ.

В 1763 г. в России открывается «Императорский воспитательный дом», где детей воспитывали на основе труда. Им помогали вырасти самостоятельными людьми, способными приносить пользу себе и Отечеству. Наиболее одаренные воспитанники изучали науки и поступали в дальнейшем в Московский университет, способные девушки – в мещанское отделение Смольного института благородных девиц. Затем и в других городах открываются воспитательные дома, а позже филантропические общества, оказывающие помощь детям и молодым людям, в том числе и с физическими недостатками, которых обучают с учетом их возможностей.

Павел I усилил бюрократический элемент в учреждениях призрения и начал сокращать их количество. При этом его супруга Мария Федоровна становится первым министром благотворительности и проявляет большую заботу о сиротах. В 1798 г. под ее руководством основано Попечительство о глухонемых детях. На средства императрицы создаются педагогические классы при воспитательных домах и пепиньерские классы в женских гимназиях и институтах для подготовки учительниц, гувернанток, наставниц.

При Александре I впервые в России начинается обучение детей с нарушением зрения. В Петербург приглашается французский учитель В. Гаюи, разработавший методику обучения слепых детей. В 1807 г. открывается первый институт слепых.

Таким образом, формирование государственной системы призрения нуждающихся в помощи детей и молодых людей, развитие определенной социальной политики поддержки молодежи, осознание обществом необходимости его участия в благотворительной деятельности, переход от государственной к общественной и частной благотворительности происходит в России с начала XVII в. до реформы 1861 г.

С 60 годов XIX в. в России зарождаются общественные филантропические организации, формируется сеть благотворительных учреждений, и совершенствуются механизмы благотворительной помощи.

В 1802 г. частными лицами открывается «Филантропическое общество», которое в 1816 г. переименовывается в «Императорское Человеколюбивое общество», в котором не только содержатся немощные и больные, но и обучаются труду сироты. Под руководством княгини Н. С. Трубецкой в Москве в 1862 г. создается опекунский совет детских приютов. Однако следует отметить, что до 1863 г. филантропические общества и приюты открывались только с Высочайшего разрешения, что замедляло их повсеместное распространение. Поэтому до 1861 г. благотворительные общественные объединения числились только в восьми городах. К 1863 г. они были учреждены еще в девяти губерниях.

В послереформенный период ситуация меняется. Общественное призрение в России получает более широкое значение. Благотворительность связывается с благородством души и считается делом каждого. Попечительская деятельность общества распространяется на детей с физическими недостат-

ками, которых не только содержат, но и начинают обучать ремеслам в соответствии с их недугом.

В 1882 г. открылось Общество попечения о бедных и больных детях «Синий крест», руководила которым Великая княгиня Елизавета Мавриковна, в котором позже появилось отделение защиты детей от жестокого обращения. В это же время на средства частной предпринимательницы А. С. Балицкой был создан первый приют для больных и парализованных детей. Церковные, частные и сословные учреждения в земствах проявляют в делах благотворительности большую активность и самостоятельность.

В докладе комиссии «Некоторые данные о состоянии общественного призрения в России за 1891 г.» указывается, что за период с начала 60-х до начала 90-х годов в каждой земской губернии число установленных для призрения в больницах, домах умалишенных, богадельнях, инвалидных домах, сиротских и воспитательных домах значительно увеличилось. Пожертвования и участие в учреждениях призрения носят регулярный характер, так как личное участие в делах благотворительности воспринимается обществом как морально-нравственный поступок [2].

Важной чертой данного периода является зарождение профессиональной помощи и появление первых профессиональных специалистов в области попечения, подготовка которых начинается на специально организованных курсах: 1911 г. – «Социальная школа» на юридическом факультете Психоневрологического института, где одной из кафедр была «кафедра общественного призрения».

Широкие масштабы принимает просветительская деятельность по отношению к малолетним преступникам и беспризорным. В Москве при Городской думе начинает действовать Благотворительный совет и специальная Детская комиссия, которая занималась статистическим сбором данных об исключенных из школ, выгнанных из приютов за дурное поведение детей, организацией учреждений помощи таким детям и детям, вставшим на путь преступления, контролировала условия содержания малолетних преступников. Вопросам исправления малолетних преступников были посвящены съезды представителей русских исправительных заведений для малолетних (с 1881 до 1911 года прошло 8 съездов).

Следует отметить, что в этот исторический период в России успешно развивалась система различных социальных служб. В 1902 г. действовало 11040 благотворительных учреждений, 19108 попечительских советов.

В обществе сохранялось и укреплялось устойчивое положительное и деятельное отношение к благотворительности. К концу XIX – началу XX в. система общественно-государственного призрения, в том числе молодежи, в России представляла собой разветвленную сеть благотворительных обществ и учреждений.

Переломным моментом в развитии благотворительности в России стала революция 1917 г. С ноября 1917 по октябрь 1918 г. в России выходит целый

ряд постановлений об упразднении благотворительных учреждений. Ликвидация частной собственности и отделение церкви от государства закрыли путь общественной и церковной благотворительности.

Однако в результате тяжелейших последствий Первой мировой и гражданской войн, острейших социальных перемен в стране и уничтожения реальных форм помощи нуждающимся советское государство столкнулось с стремительным ростом острейших социальных проблем: сиротством, беспризорностью, правонарушениями и проституцией детей и подростков, которые требовали незамедлительного решения.

Поэтому государство было вынуждено взять на себя заботу о социально обездоленных молодых людях. На первое место была поставлена задача борьбы с детской беспризорностью и ее причинами, масштабы которой были просто беспрецедентными (около 7 миллионов беспризорников).

На решение этой серьезнейшей проблемы были направлены чрезвычайные государственные меры. В ходе ликвидации беспризорности зарождались новые идеи по организации работы с детьми и молодежью (культурно-просветительская деятельность, первые формы социальной защиты прав молодежи), создавались учреждения социально-правовой охраны несовершеннолетних, началась подготовка специалистов для системы социального воспитания.

С 1920-х годов в советской России в рамках государственной молодежной политики начинает формироваться стратегия социальной поддержки молодежи, для реализации которой большое значение имел III съезд Российской коммунистической союза молодежи (1920 г.).

В этот период активно развивается педология, появляется плеяда талантливых педагогов и психологов, ученых и практиков: А. С. Макаренко, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, Л. С. Выготский, которые посвятили свою жизнь работе и исследованию детей и подростков. Их научные труды, впечатляющие достижения в практической работе получили заслуженное международное признание. Однако в 30-е годы в государстве происходит подмена общечеловеческих ценностей на классовые, закрываются для обсуждения темы о социальных проблемах и социальной поддержке и помощи нуждающимся.

Новые социальные потрясения, связанные с Великой Отечественной войной (1941–1945 гг.), вновь обострили положение детей и молодых людей, к которым стали относиться как к жертвам войны. Государство начинает решать проблему обездоленных через создание школ-интернатов и детских домов.

В 60-е годы возобновляются теоретические и эмпирические исследования по обоснованию социального воспитания молодежи, начинают работу организаторы внеклассной и внешкольной работы, педагоги-организаторы и воспитатели в учреждениях различных ведомств.

К середине 80-х годов XX в. возникла потребность в целостном подходе изучения молодежи как органического субъекта развития общества, сформировалась идея необходимости государственной молодежной политики,

основанная на признании молодежных организаций в качестве важнейших факторов социализации молодежи, и необходимости специальных мер поддержки, которые обязано предпринимать государство для создания равных условий жизненного старта молодых людей. Предполагалось, что начавшиеся реформы в конце 80-х годов будут способствовать созданию благоприятных условий для реализации этих мер. Однако к началу 90-х годов XX в. сложные проблемы работы с молодежью обострились в результате политических, экономических и социальных процессов в обществе. Необходимо было решать вопросы, выходящие за рамки непосредственного учебно-воспитательного процесса, но прямо или косвенно влияющие на его результаты и качество. Вместо этого произошла самоликвидация и ликвидация на государственном уровне молодежных организаций и самого воспитательного направления в работе с молодежью. Тем не менее, в управлении внешкольного воспитания Министерства просвещения СССР получила поддержку идея научно-методического обоснования новой педагогической профессии, призванной решать проблемы детей и молодежи за пределами учебных занятий. В 1991 г. система образования России получила социального педагога широкого профиля, владеющего основами педагогических, психологических, юридических, медицинских знаний.

В последующие годы происходит интенсивное развитие социально-педагогической науки и практики:

- проводится большое число научных исследований междисциплинарного характера;
- оформляется парадигма развития и основные принципы организации социально-педагогической деятельности;
- выходят учебные пособия, курсы лекций, рекомендованные Министерством образования в качестве учебников и учебных пособий;
- анализируется опыт социально-педагогической деятельности различных институтов социума с учетом региональной и муниципальной специфики;
- проводятся сравнительные исследования с целью выявления возможностей, направлений и путей применения зарубежного опыта социально-педагогической деятельности и социальной работы с различными категориями населения в условиях меняющейся России;
- определяются основные направления и формы работы, например, социально-педагогическая поддержка молодежи, направленная на социализацию личности молодого человека, овладение им знаниями, умениями, нормами и правилами, позволяющими жить и успешно строить взаимоотношения в обществе на основе: стремления обретения смысла жизни; возможности самому проектировать будущее; свободного творческого волеизъявления; внутренней ответственности перед собой и другими людьми; признания другого человека как самоценности; самоотдачи, как условия взаимодействия с другими людьми.

Библиографический список

1. **Егорова, Т. В.** Социально-педагогическая поддержка молодежи неформальных объединений [Текст] / Т. В. Егорова – Ковров: КГТА, 2007 – 204 с.
2. **Фирсов, М. В.** Антология социальной работы [Текст] / М. В. Фирсов – М.: Сварогъ, 1994. – 288 с.

УДК 378.1

Турбина Мария Александровна

Аспирантка Сибирского государственного университета путей сообщения, руководитель редакционного отдела издательства СГУПС, maria_turbina@mail.ru, Новосибирск

**ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ВЫСШЕЕ ТЕХНИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ: НАБОР СТУДЕНТОВ.
НАЧАЛО XX В. – 30-Е ГГ. XX В.**

Turbina Maria Aleksandrovna

Post-graduate student of the Siberian state Transport university, head of editorial department of the University's publishing house, maria_turbina@mail.ru, Novosibirsk

**DOMESTIC HIGHER TECHNICAL EDUCATION:
ADMISSION OF STUDENTS (EARLY XX-TH CENTURY – 1930S)**

Контингент поступающих в высшие учебные заведения – важнейший параметр, который наряду с другими, такими как номенклатура специальностей, учебные планы и программы (собственно содержание обучения), методы обучения, формы производственной практики и др., характеризует систему высшего технического (и не только технического) образования. В настоящее время, когда в нашей стране идет серьезная реформа образования на всех его уровнях, это, в частности, и ввод единого государственного экзамена, и переход на двухуровневую систему подготовки специалистов. Но очевидно: любая реформа для того, чтобы быть успешной, должна учитывать опыт предыдущих поколений. В общем можно говорить о том, что, например, перед советской высшей технической школой на этапе ее становления стояли проблемы, подобные тем, какие решаются и сегодня: разрыв между средней и высшей школой, а соответственно и проблема набора, поиск оптимальных вступительных испытаний. В связи с этим будет интересно рассмотреть, каким образом решался сложнейший вопрос о приеме студентов в отечественном высшем техническом образовании и в дорево-

люционный период, и в ранний советский период (в настоящей статье мы обратимся к довоенным годам).

Как известно, специальность инженера в начале XX в. была чрезвычайно популярной, и число желающих ее получить превышало в 4–5 и более раз количество существующих вакансий [3]. Большинство учебных заведений проводили вступительные экзамены. Абитуриенты проходили испытания по следующим предметам: русский язык (сочинение на отвлеченную или литературную тему), алгебре, геометрии, тригонометрии, физике, иностранному языку, а в институты путей сообщения и гражданских инженеров, кроме того, еще и по рисованию. При этом «о степени строгости (а кстати, и грамотности в смысле умения письменно формулировать свою речь) говорит, например, экзамен по русскому языку, по которому поступающие чаще всего получали неудовлетворительный балл (27% неудовлетворительных отметок). Требовалось изложить тему сжато (1–2 листа) и совершенно без грамматических ошибок. Работа с двумя грамматическими ошибками оценивалась уже как неудовлетворительная» [3, с. 54]. По разделам математики абитуриентам предлагалось ответить на 3–5 теоретических вопросов и решить одну или несколько задач.

Ряд вузов, желая уменьшить количество случайностей, которые неизбежны при конкурсе, заменяли конкурсные испытания конкурсом аттестатов, полученных при окончании средней школы. Так, например, сделал Петербургский политехнический институт, при этом, по замечанию С. П. Тимошенко, требования все равно были очень высокими. В частности, на кораблестроительное отделение могли поступить только претенденты, окончившие средние школы с золотой медалью [4].

Некоторые дореволюционные вузы ввели комбинированный конкурс, при котором отметки аттестата складывались с отметками, полученными на вступительных экзаменах.

В частности, в Институте инженеров путей сообщения Императора Александра I в 1908 г. комбинированный конкурс проходил следующим образом. Приемные экзамены на I семестр предполагали для всех без исключения абитуриентов конкурсные испытания по математике и физике, русскому языку, иностранному языку (французскому, немецкому или английскому) и рисованию (как уже было сказано, это дополнительный экзамен, проводимый для поступающих в институты инженеров путей сообщения)*. Старшинство при конкурсе определялось «суммой следующих шести отметок

- 1) четырех отметок, полученных на конкурсном экзамене из алгебры, геометрии, тригонометрии и физики;
- 2) средней арифметической из отметок, выставленных в аттестатах или свидетельствах средних учебных заведений;

* В связи с этим интересно отметить, что для поступающих на III и V семестр приемные экзамены состояли из конкурсных испытаний по всем предметам, проходимым на всех предыдущих семестрах (т. е. на I, II и I–IV соответственно), а кроме того из проверочного испытания по рисованию и черчению – техническому и топографическому.

3) средней арифметической отметки по математике, взятой из тех же аттестатов и свидетельств» [1, с. 20].

Таким образом, видно, что при подобном конкурсе во внимание принимались главным образом знания по математике и физике. Однако получившие неудовлетворительную отметку по какому-либо предмету приему не подлежали [3]. Это чрезвычайно важный момент, потому что, как будет сказано ниже, ранняя советская высшая техническая школа, переживая на этапе своего становления трудности с приемом абитуриентов, отошла от этого правила.

Что касается контингента абитуриентов по половому, социальному и др. параметрам, то, например, в Петербургском институте инженеров путей сообщения Александра I в 1908 г. существовали такие правила. К экзамену для поступления на первый семестр допускались молодые люди, русские подданные, не женатые, окончившие не ранее 1904 г. (т. е. не позднее четырех лет назад) курс в одном из названных в приводимом в [1] приложении со списком средних учебных заведений и не состоящие на государственной службе. В числе обязательно предоставляемых документов должно было быть свидетельство о крещении. В других вузах, например в Киевском политехническом институте, прием девушек был разрешен в дореволюционное время. Как пишет С. П. Тимошенко, «высшие инженерные учебные заведения впервые начали принимать женщин в 1907 г., и, начиная с 1909 г., на моих занятиях по сопротивлению материалов в Киевском политехническом институте девушки составляли значительный процент» [4, с. 26].

Таким образом, нельзя не отметить, что дореволюционная высшая техническая школа стремилась сделать прохождение вступительных экзаменов максимально объективным процессом (это был призван сделать и широкий спектр проводимых испытаний), правда, сохранялся довольно жесткий отбор по некоторым социальным параметрам. Впрочем, подобное будет характерно и для советской школы.

На основе ряда политехнических вузов в советское время образовывались новые институты. Так, в 1930 г. в Томске на базе Томского технологического института (основан в 1896, открыт в 1900 г.) был организован Сибирский институт инженеров путей сообщения. А в 1932 г. в Новосибирске на базе путейско-строительного факультета СИИПСа создается самостоятельный путейско-строительный институт инженеров железнодорожного транспорта (будущий Новосибирский институт военных инженеров транспорта – НИВИТ). У истоков нового института стояли педагоги Томского технологического института. Среди них – профессора В. М. Завадский, выпускник 1915 г. Петербургского института инженеров путей сообщения, одного из старейших российских технических вузов, В. Е. Еврейсков, выпускник Томского технологического института 1911 г., С. А. Введенский, А. И. Прибытков. Эти педагоги стали организаторами первых кафедр и лабораторий нового вуза.

В настоящей статье мы на примере одного из самых старых технических вузов Новосибирска – НИВИТа – рассмотрим, каким образом организовывался прием студентов с основания вуза и вплоть до Великой Отечественной войны. Деятельность названного вуза является показательной по ряду причин. Во-первых, институт, как уже было сказано, основан в 1932 г., в советское время, поэтому его деятельность, как и деятельность других высших учебных заведений, во многом согласовывалась и определялась центральными документами. Во-вторых, институт со своего возникновения имел непосредственную связь с одним из первых технических вузов страны – Томским политехническим институтом, а кроме того, с другими отраслевыми институтами – ЛИИЖТом, старейшим российским втузом, и МИИТом. Эта связь осуществлялась на многих уровнях, в том числе, как будет показано ниже, и в вопросе набора учащихся.

Резкое расширение сети высших технических учебных заведений в 30-е гг. привело к возникновению целого ряда проблем: это и отсутствие материально-технической базы, и острая нехватка профессорско-преподавательского состава**, и отсутствие подготовленных на достаточно высоком уровне поступающих. Деятельность основанного в 1932 г. Комитета по высшему техническому образованию (КВТО), значение которого переоценить невозможно, освещалась на страницах журнала «Высшая техническая школа» (1934–1936). И вот как, в частности профессором Л. К. Мартенсом, отмечалась слабая подготовка абитуриентов: «Между средней и высшей школой имеет место еще не изжитый разрыв. Хорошая работа средней школы должна давать солидную базу для подготовки хорошо квалифицированного инженера. Необходимо, чтобы во втузы поступал более молодой контингент – студент должен стать полноценным инженером уже в 25-летнем возрасте (срок обучения 5–5 ½ лет)» [2, с. 27].

Какие же вступительные испытания проходили поступающие?

В отчете о работе НИВИТа за 1935/36 учебный год [7] приведена сводная таблица, в которой отражены наименования сдаваемых при поступлении дисциплин, количество отметок, полученных по каждому предмету, процент от общего числа сдающих, а также средний балл, полученный по каждой дисциплине. Ниже приведена табл. 1, составленная по материалам [7, л. 38].

Таблица 1

Оценка приемных испытаний набора 1935/36 учеб. г. в НИВИТ

Наименование дисциплины	Средний балл
1	2
1. Алгебра письменно	3,09
2. Алгебра устно	

** По данным 1932 г. на одну профессорско-преподавательскую должность в среднем приходился 61 студент. См.: В. Ф. Хотеевков. Система управления вузами: 30-е годы // Вестник высшей школы. 1987. № 11. С. 21.

1	2
3. Геометрия письменно	3,09
4. Геометрия устно	
5. Тригонометрия письменно	3,21
6. Тригонометрия устно	
7. Арифметика	3,24
8. Обществоведение	3,15
9. Физика	3,31
10. Химия	3,55
11. Русский язык	3,39
12. Черчение	3,2
13. Рисование	2,2

Таким образом, средний балл ни по одному из сдаваемых предметов не превысил четырех.

Державшие вступительные испытания в НИВИТ согласно отчету за следующий учебный год [8] сдавали экзамены по таким дисциплинам. По математике: две письменные работы – арифметика и алгебра, геометрия и тригонометрия; три устные – алгебра, геометрия и тригонометрия. По русскому языку: письменно русский, письменно литература, устная грамматика и литература. Согласно инструкции КВТО на основании этих данных выводилась средняя отметка. О проведении несколько более позднего набора можно судить по Уставу Новосибирского института военных инженеров железнодорожного транспорта, утвержденному Всесоюзным Комитетом по делам высшей школы при СНК СССР 10 июня 1941 г. В п. 2 разд. 1 названного документа сказано: «Все поступающие в Новосибирский институт военных инженеров железнодорожного транспорта подвергаются вступительным испытаниям по следующим дисциплинам:

- а) русскому языку (письменное сочинение, грамматика, литература);
- б) математике;
- в) физике;
- г) химии;

д) иностранному языку (английскому, французскому или немецкому, по выбору поступающего)» [12, л. 2].

Как видно, ранняя советская высшая техническая школа в общем сохранила систему, существовавшую в дореволюционный период.^{***} Достаточно широкий перечень вступительных экзаменов напоминает то, как организовывался набор поступающих в начале XX в. Как отмечал С. П. Тимошенко, и в 1958 г. претенденты на поступление во втуз должны были сдать следующие экзамены: «1) Русский язык и литература – письменный экзамен; 2) Математика (алгебра, геометрия и тригонометрия) – письменный и устный

^{***} Закономерен интерес педагогов в 30-е гг. к постановке образования в названный период. См., например, об этом: Медынский Е. Н. Высшее техническое и сел.-хоз. образование в дореволюционный период // Высшая техническая школа. 1935. № 4. 63–76; № 5. С. 54–67.

экзамены; 3) Иностранный язык (французский, немецкий, английский)» [4, с. 33]. А также экзамен по физике, обязательный для всех инженерных и физико-математических специальностей.

Но, как уже было сказано выше, чрезвычайно важным отличием было то, что в ранний советский период принимались и абитуриенты, получившие на вступительных испытаниях неудовлетворительные отметки.

Это одна из причин, по которым в первые годы своей деятельности вуз производил большой отсев студентов (первые сессии сдавались обучающимися плохо). Так, в отчете по учебно-методической работе института за 1933/34 учеб. г. читаем: «Большой процент “неудов” на зимней сессии объясняется слабой довузовской подготовкой студентов, причем у многих этот пробел оказался настолько значительным, что в течение 1-го семестра ликвидировать его не представилось возможным, что и сказалось на итогах сессии» [5, л. 7].

В 1934/35 учеб. г. отсев составил 19,5%, что в отчете за названный год объясняется переходом института на положение военного, приведшим к более строгому отбору слушателей по состоянию здоровья, а также более тщательному отбору по социальному положению. Этот отсев захватил все курсы, но, главным образом, младшие.

Однако в отчетах последующих лет основной причиной отсева снова называется слабая подготовка поступающих. Например, широкий перечень вступительных экзаменов при наборе учащихся на 1935/36 учеб. г. (см. вышеприведенную таблицу) не позволил многим сдать все без исключения дисциплины на положительную отметку. В этом году был принят 281 чел., из них 165 с двойками (58,7% !). Названный факт, конечно, сказался на последующих результатах обучения. Большой отсев студентов с первых курсов за этот учебный год прокомментирован в отчете так: «несмотря на большой приток абитуриентов, набор в Институт был произведен со слабой успеваемостью, и в первую же сессию было исключено около 9% от всего набора на путевой курс. Эта цифра еще бы возросла, если учесть отсев по собственному желанию, тоже связанный с причиной неуспеваемости, когда слушатель, зная, что он будет все равно исключен по неуспеваемости, предваряет это исключение уходом по собственному желанию» [7, л. 49].

Что касается отбора студентов по социальным параметрам, то в 30-е гг. он производился таким образом. По словам С. П. Тимошенко, примерно до 1933 г.: «Отбор студентов по способностям был упразднен, и разрешалось поступать лишь детям рабочих и крестьян. Во многих случаях они не имели соответствующей подготовки и были не в состоянии воспринимать лекции, читаемые в институте. Чтобы преодолеть это затруднение, при институтах были организованы подготовительные отделения, осуществляющие необходимую подготовку по элементарным дисциплинам. Этот план имел мало успеха, большинство учеников так и не смогло получить надлежащую подготовку и было вынуждено оставить высшие учебные заведения» [4, с. 21]. Только с середины 30-х гг. технические институты исключили специальные привилегии для детей рабочих и крестьян и снова ввели отбор по способностям [4].

Отсев по социальному признаку действительно был немалым. В частности, НИВИТ проводил отбор, и желающими поступить в институт, например, в 1935 г. было подано 944 заявления. После тщательной проверки документов и обследования состояния здоровья к вступительным испытаниям было допущено лишь 58%, или 553 чел. [7]. В 1936 г., согласно [9], 1 августа завершился прием заявлений. Всего их было подано 960, при этом допущены были к испытаниям лишь 460 чел. (48%). Только в 1938 г. заявлений было подано 1286, а к испытаниям допущено 1036 чел., т. е. 80,5%; в приеме было отказано 250 чел. И именно в этом году решающего перевеса при поступлении не было ни у одной социальной категории [11].

На основе анализа документов о работе НИВИТа в 30-е гг., можно сказать, что до середины названного десятилетия главным контингентом института были рабочие и крестьяне (позже колхозники). Так, в конце 1933/34 учеб. г. процент от общего числа обучающихся двух названных социальных категорий составлял 67,7% [5], в 1934/35 учеб. г. – 60,2% [6]. В 1935/36 учеб. г. из принятого на I курс 281 чел. рабочие, дети рабочих и колхозников составили 223 чел. (79,3%) [7].

В табл. 2, составленной на основании данных [5] и [11], показано изменение в распределении количества студентов по различным социальным категориям. Цифры за 1933 г., которые отражают соотношение социальных слоев среди всех студентов, а не только среди поступивших в 1933 г., приведены на 01.09.1933 г., т. е. практически за год существования института и, по сути дела, ввиду относительно малого числа учащихся, дают информацию о первом наборе, поэтому подобное сопоставление считаем корректным.

Из приведенной ниже таблицы понятно, что основной контингент поступивших в 1938 г. составила молодежь. Впервые за все годы существования института учащиеся средних школ составили более половины (689 чел. – 66,5%) от общего числа поступивших.

Таблица 2

Распределение учащихся по социальным категориям

Социальная категория	Процент от общего числа поступивших	
	1933 г.	1938 г.
1. Рабочие (в [11], отчете за 1938/39 учеб. г., – дети рабочих предприятий)	67,7	24,6
2. Крестьяне (в [11] – дети колхозников)	3,6	26,4
3. Служащие (в [11] – дети служащих)	29,8	27,5
4. Другие социальные категории (в [11] – дети железнодорожников и работники ж.-д. транспорта)	1,9	21,4

Говоря о распределении учащихся по половому признаку, можно отметить, что в наборе 1938 г. 14,4% составили девушки. И это несмотря на то, что институт был военным.

Подготовка института к новому набору в 30-х гг. была очень серьезной, что объяснялось естественным стремлением вуза принять лучших абитуриентов. Так, в 1935 г. она началась с 1 апреля. «О наборе учащихся были сделаны объявления в газеты “Гудок”, “Советская Сибирь”. По дорогам Сибири и рабфакам от приемной комиссии были разосланы объявления с информацией об Институте, специальностях и условиях приема.

В Ленинград в ЛИИЖТ был командирован вербовщик, который через приемную комиссию ЛИИЖТа завербовал для НИВИТа 75 абитуриентов» [7, л. 46].

В [10] раздел посвящен работе НИВИТа по подготовке к новому приему. Это и экскурсии выпускников десятилеток, и дни открытых дверей. А также непосредственная связь со всеми школами Новосибирска. Пятнадцать человек научных работников принимали участие в выпускных экзаменах в средних школах. Были помещены объявления в газетах, велись передачи по радио.

Но еще более тщательная подготовка была организована в следующем – 1938 г. Приемная комиссия была создана 16 марта и немедленно приступила к работе. В первую очередь она отвечала на запросы желающих поступить. На 15 августа поступило 3190 запросов, абсолютное большинство из которых (2651 – от учащихся средних школ). Перечень же мероприятий, проведенных с целью привлечения абитуриентов, действительно широк. Назовем некоторые из них [11].

1. Ко всем средним школам Новосибирска были прикреплены преподаватели института (62 чел.) и слушатели из членов ВЛКСМ (26 чел.), которые принимали участие в выпускных экзаменах.

2. В ж.-д. школы по линии Томской ж.д. были командированы преподаватели института.

3. На слете отличников средних школ г. Новосибирска была предоставлена информация об институте выпускникам десятых классов.

4. Заведующим отделами народного образования разных городов институт разослал специальные письма (274) с правилами и условиями приема в НИВИТ для средних школ районов с приложением 1000 общих писем будущим абитуриентам.

5. Бывшим питомцам института было послано 120 писем со справочным материалом и просьбой провести ознакомление с НИВИТом.

6. В институте было проведено пять дней открытых дверей.

7. Были поданы статьи об институте в местные газеты.

8. Информация об институте звучала по радио.

В [11] впервые представлены данные о количестве поступивших отличников: из общего числа принятых в 1938 г. на первый курс 1036 чел. – 257 чел., т. е. почти четверть (24,8%), составили отличники. Это довольно

интересный факт, свидетельствующий, с одной стороны, о большом внимании руководства вуза к контингенту абитуриентов, а с другой – говорящий и об изменениях, произошедших в высшей технической школе к концу 30-х гг.

Задачи набора в вуз – максимально объективный прием лучших из желающих поступить. Советская высшая техническая школа вплоть до конца 30-х гг. XX в. искала пути из трудного положения (как было сказано, в этот период не хватало профессорско-преподавательского состава, существовал серьезный разрыв между средней и высшей школой), но имея перед собой ориентир на качество подготовки будущего специалиста, ей (высшей технической школе) в течение десятилетия практически удалось преодолеть названные трудности. Это стало возможным благодаря целому ряду мер: во-первых, сужением сети вузов, во-вторых, отсевом неуспевающих, а в-третьих – повышением уровня преподавания и индивидуальным подходом к обучающимся. Что касается собственно вступительных экзаменов, то в этом вопросе отечественные технические институты практически вернулись к системе, существовавшей в дореволюционное время.

Библиографический список

1. **Правила** приема в Институт Инженеров путей сообщения Императора Александра I-го в 1908 г. // Журналы Совета Института Инженеров Путей Сообщения Императора Александра I за 1908 г. Выпуск первый. Весенний семестр. С.-Петербург, 1908. С. 20–23.
2. **Мартенс, Л. К.** Общетеchnическое образование в центр внимания [Текст] / Л. К. Мартенс // Высшая техническая школа. – 1935. – № 4. – С. 26–27.
3. **Медынский, Е. Н.** Высшее техническое и сел.-хоз. образование в дореволюционный период // Высшая техническая школа. – 1935. – № 5. – С. 54–67.
4. **Тимошенко, С. П.** Инженерное образование в России [Текст] / С. П. Тимошенко // пер. с англ. В. И. Иванова-Дятлова; под ред. Н. Н. Шапошникова. – Люберцы, 1996. – 84 с.
5. **Отчет** по учебно-методической работе института за 1933/34 уч. г. ГАНО. Ф.1100. Оп.1. Д.2.42 л.
6. **Отчет** по учебно-методической работе института за 1934/35 уч. г. ГАНО. Ф.1100. Оп.1. Д.7.24 л.
7. **Отчет** по учебно-методической работе института за 1935/36 уч. г. ГАНО. Ф.1100. Оп.1. Д.16.49 л.
8. **Отчет** по учебно-методической работе института за 1936/37 уч. г. ГАНО. Ф.1100. Оп.1. Д.26.44 л.
9. **Стенограмма** на заседании учебного совета института «О высшей школе» от 1. XI.36 г. ГАНО. Ф.1100. Оп.1. Д.33.5 л.
10. **Отчет** по учебно-методической работе института за 1937/38 уч. г. ГАНО. Ф.1100. Оп.1. Д.53.20 л.
11. **Отчет** по учебно-методической работе института за 1938/39 уч. г. ГАНО. Ф.1100. Оп.1. Д.82.30 л.
12. **Устав** Новосибирского института военных инженеров железнодорожного транспорта. ГАНО. Ф.1100. Оп.1. Д.137.14 л.

РАЗДЕЛ VIII
СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 379.362.3

Лучкина Татьяна Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, luchkinat52@mail.ru, Чита

Наказная Елена Викторовна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, ynakazna@mail.ru, Чита

**ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В США**

Luchkina Tatyana Viktorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Chair of the Department of Pedagogics, associate professor, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernishevsky, luchkinat52@mail.ru, Chita

Nakaznaya Elena Viktorovna

Candidate of Philological Sciences, associate professor, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernishevsky, ynakazna@mail.ru, Chita

**PROFESSIONAL TEACHING COMPETENCE
APPRAISAL IN THE USA**

За последнее десятилетие в нашей стране был предпринят ряд шагов, направленных на совершенствование качества подготовки учителей. Эти шаги были определены в следующих документах: Концепция модернизации российского образования на период до 2010 (распоряжение Правительства РФ от 29.12.2001 г. № 1756-р); Программа развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001–2010 гг. (утверждена Коллегией МО РФ в 2001 г.); Программа модернизации педагогического образования (приказ МО РФ от 1.04.2003 г. № 1313); Федеральная целевая программа образования на 2006–2010 гг. Все эти документы отражают понимание роли образования в «обществе знаний», новые требования, предъявляемые к учителю, и обуславливают построение профессиональных образовательных программ, делая их более открытыми и гибкими.

В «Современной модели образования, ориентированной на решение задач инновационного развития экономики» подчеркивается, что для создания современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров необходимо «создание системы внешней

независимой сертификации профессиональных квалификаций» [7]. В этом же документе говорится о возрастающей роли неформального и спонтанного образования, механизмом подтверждения результатов которого станут экзамены и сертификация. Как сообщил министр образования и науки РФ А. А. Фурсенко, Минобрнауки к 2012 г. планирует открыть в российских регионах 60 центров, где специалисты различных отраслей смогут сдать экзамены, подтверждающие их квалификацию [5]. Он напомнил, что в мире уже существует практика сдачи квалификационных экзаменов врачами и юристами после получения диплома. По мнению А. А. Фурсенко, добровольная аттестация даст специалистам дополнительные возможности при трудоустройстве. Предполагается, что в России к 2020 г. будет создано не менее 500 центров для тестирования. При этом подчеркивается, что на всех уровнях образования учителя должны иметь возможность доступа к различным формам профессиональной подготовки и постоянного повышения своей квалификации на основе соответствующей поддержки.

В связи с предстоящими изменениями в образовательной сфере России особую актуальность приобретает зарубежный опыт. Сертифицирование – одна из форм оценки профессиональной компетентности и повышения квалификации учителей за рубежом. Такие страны, как Австралия, Англия, США, Канада, Корея и другие накопили определенный опыт в проведении сертифицирования учителей. Разработанные в этих странах системы лицензирования и сертифицирования содействуют становлению независимой оценки профессиональной компетентности учителя, развитию конкуренции и повышению качества образовательных услуг. В данной статье предпринята попытка проанализировать особенности оценки профессиональной компетентности учителей посредством их сертификации в США.

Сертификат – документ, удостоверяющий тот или иной факт, квалификацию, уровень подготовки, качество товара и его соответствие условиям контракта [2, с. 306]. Сертификация – процесс, который обычно проходят учителя, имеющие несколько лет опыта преподавания, с целью официального признания своего продвинутого статуса, выдающихся достижений и высокого уровня экспертности в профессии. Иногда сертификация используется как синоним к лицензированию (*licensure*) и системе проверки полномочий (*credentialing*) [18]. Лицензирование – это признание государственным органом, обычно на уровне штата, права преподавать конкретный предмет на определенной ступени обучения в конкретном штате. Прохождение лицензирования свидетельствует о соответствии кандидата минимальным требованиям к профессии учителя для защиты учащихся, обеспечения их охраны и поддержания здоровья [18].

Сертифицирование учителей происходит на основе оценки их профессиональной компетенции. Под профессиональной компетентностью учителя понимается интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятель-

ности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. [4, с. 8]. Проводимое исследование компетенций в рамках работы Совета ЕС по образованию, молодежи и культуре позволило представить компетентность как подтвержденную в действии комбинацию знаний, квалификаций (умений) и отношений, которые соотносятся с контекстом ситуации. Тематическое поле ситуаций: критический анализ, творчество, инициатива, прогноз, решение проблем, оценка риска и др. [3, с. 23].

Определяя требования к специалисту, способному и стремящемуся к успешной профессиональной деятельности, исследователями выявлены существенные признаки компетентности. Во-первых, компетентность имеет деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях. Во-вторых, компетентность проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации [4, с. 9]. Компетентность предполагает также определенную степень осознания ограниченности собственных знаний и мнений и планирование по преодолению этой ограниченности, что дает возможность учителю составлять план профессионального развития и работать над собой.

Американские ученые характеризуют компетентностную личность с позиций развития способностей, мотивов отношений, убеждений, ценностей, необходимых для компетентного выполнения социальных ролей и взаимодействия с миром, а также приобретения знаний основ наук; умений, с ними связанных; навыков, требующихся для выполнения психомоторных функций, профессиональных ролей, когнитивной и аффективной деятельности, межличностного общения. [1, с. 42].

Поскольку учителя выполняют важную и значимую для общества функцию подготовки нового поколения и от них зависит качество школьной системы, государство заинтересовано в качестве подготовки учителей. С целью повышения качества подготовки учителей в США существуют различные программы лицензирования и сертификации. В основном, эти программы охватывают следующие разделы подготовки учителя: базовые академические умения; предметные знания; знание методов обучения; непосредственное проведение уроков на практике.

В целом процесс оценки профессиональной компетентности учителя в США охватывает следующие этапы: лицензирование или первичное сертифицирование на уровне штата, профессиональное сертифицирование на уровне штата и сертифицирование через Национальный совет по профессиональным стандартам учителей.

Первый этап оценки профессиональной компетентности учителя в США – это лицензирование. В США с получением лицензии новый учитель получает право работать в детском учебном заведении. Лицензирование является обязательным для каждого выпускника колледжа или университета, планирующего работать в школе. В большинстве штатов лицензии и первичные сертификаты действительны на срок от двух до пяти лет.

В связи с тем, что система образования в США является децентрализованной и построена по региональному принципу, требования для получения лицензии варьируются от штата к штату, иногда – очень значительно. Как правило, для получения лицензии необходимо иметь степень бакалавра, окончить утвержденную программу подготовки учителя и сдать специализированный экзамен. Каждый штат определяет типы лицензий на право преподавания или первичных сертификатов, типы экзаменов, требования, касающиеся количества часов по педагогическим дисциплинам.

Так, например, в штате Нью-Джерси процесс приема учителей на работу в государственные школы регулируется с 1903 г., а с 1967 г. все учителя должны иметь сертификат соответствия или лицензии. В настоящее время в этом штате для получения лицензии необходимо: наличие степени бакалавра, присужденной колледжем или университетом, прошедшим аккредитацию; среднего балла в аттестате не менее 2,50 по системе высшего балла 4.0; 60 кредитных очков по гуманитарным наукам или естествознанию для преподавания в начальной школе или специализацию по преподаваемому предмету; предоставление результатов тестов Praxis II (по соответствующей специальности); результатов экзамена по физиологии и гигиене. (Данный экзамен администрируется окружными отделами образования. Вместо этого экзамена кандидат может продемонстрировать свидетельства о прохождении курса военной подготовки и об изучении в университете курсов биологии, охраны здоровья и основ питания.) [14, с. 28].

Каждый штат разрабатывает свою систему лицензирования с учетом разнообразных функций профессиональной деятельности. Так, например, в Пенсильвании существует семь типов сертификатов (сертификат интерна, инструктора, профессионального инструктора, специалиста образования, руководителя, сертификат подтверждения квалификации), причем каждый из них может быть двух уровней. В штате Вашингтон существуют четыре типа сертификатов: сертификат резидента, профессиональный сертификат, сертификат учителя, работающего на замене постоянного учителя, и сертификат с ограничением преподавания. В Нью-Джерси можно получить три основных типа документов, подтверждающих уровень профессиональной компетенции: сертификат соответствия, временный сертификат и стандартный сертификат, а также два типа дополнительных сертификатов: срочный, т. е. с ограниченным сроком действия, и сертификат, дающий право его обладателю работать на замене другого учителя. Каждый штат имеет свою историю контроля за процессом найма на работу учителей.

В большинстве штатов для получения постбакалаврского сертификата или лицензии на преподавательскую деятельность используются экзамены серии «Праксис» (PRAXIS). Однако в одиннадцати штатах используются экзамены не серии Praxis, а экзамены, разработанные на уровне отдельного штата, например: в Калифорнии – CBST, во Флориде – FTCE, в Джорджии – GACE, в Нью-Йорке – NYSTCE, а Вашингтоне – WEST-B/E и др.

Тесты серии «Праксис» разрабатываются специалистами Службы по образовательному тестированию (ETS – Educational Testing Service). Для разработки каждого теста создается специальная комиссия, включающая в себя представителей науки, образования, школьной администрации и рядовых учителей-предметников. В процессе разработки тест проходит многократную экспертизу и оценку по каждому разделу и каждому вопросу. После разработки тест подвергается статистической проверке и анализу на валидность, надежность и репрезентативность.

Тесты серии «Праксис» бывают трех типов. Тесты PRAXIS I предназначены для оценки основных допрофессиональных академических способностей (письмо, чтение, математика). В некоторых штатах этот экзамен используется в качестве вступительного на преподавательские специальности. PRAXIS II – это тест по конкретному предмету и методической подготовке по этому предмету. PRAXIS III – тест, оценивающий способности начинающего учителя в классном окружении. Данный экзамен включает наблюдение за работой учителя во время урока, ознакомление с документацией, подготовленной учителем, и интервью. В результате оценивается деятельность учителя по четырем направлениям: умение планировать, создавать атмосферу обучения, разрабатывать инструкции, выполнять профессиональные обязанности. Каждый штат определяет тип экзамена PRAXIS, необходимый для получения лицензии или сертификата для преподавания на своей территории.

Вполне естественно, что тесты серии «Праксис» не могут охватить весь спектр общих и профессиональных знаний испытуемых. Более того, тесты не могут прогнозировать насколько хорошим учителем будет данный испытуемый. Иными словами, они имеют свои границы применения: прежде всего, эти тесты предназначены для измерения знаний потенциальных учителей в тех рамках всесторонности, которые может позволить любой тест, состоящий из конечного числа вопросов. Тем самым, они способны предоставить базовую информацию органам лицензирования и сертификации о профессиональной пригодности того или иного претендента на педагогическую работу в школе.

Тесты серии «Праксис» разрабатываются преимущественно в двух основных форматах: тесты с выбором ответов (multiple-choice test) и тесты, требующие развернутого письменного ответа (constructed-response test). Тест PRAXIS II предназначен для оценки знаний учителя по конкретному предмету. Так, например, экзамен серии Praxis II по английскому языку, литературе и сочинению необходим для учителей филологов и длится 2 часа. Экзамен состоит из трех частей, включающих 120 вопросов с множественным выбором, из них: 66 (55%) – вопросы по литературе и вопросы, проверяющие понимание текста; 18 (15%) – по языку и лингвистике; 36 (30%) вопросы по сочинению и риторике [17]. Содержание этого экзамена охватывает вопросы, изучаемые по программе бакалавра филологического образования.

Вопросы первого раздела «Литература и понимание текста» включают задания: определить автора американской, английской, зарубежной и детской литературы разных народов, жанров и периодов; перефразировать, сравнить и интерпретировать различные типы текстов; определить и интерпретировать различные литературные приемы: метафоры, сравнения, особенности повествования, пафос произведения, алогизм, аналогии, гиперболы, персонафикация, аллитерация, интроспекция и т. д.; определить влияние формы и жанра на содержание произведения; определить исторический, культурный и критический контекст произведения; определить стратегии преподавания литературы: метакогнитивные стратегии, активизация изученного материала, конструирование значения по контексту и т. д.

Вопросы раздела «Язык и лингвистика» могут включать задания на понимание принципов овладения первым и вторым языками, включая социальные, культурные и исторические влияния и природу диалектов; понимание вопросов истории, развития и изменения структуры английского языка, в том числе лингвистических изменений, этимологии и процессов словообразования; овладение грамматической стороной речи; понимание вопросов семантики.

Раздел «Сочинение и риторика» охватывает вопросы, касающиеся вопросов обучения письменной речи: 1) использование различных приемов обучения письму, знание приемов и стратегий оценки письменных работ учащихся: например, реферирование, портфолио, самооценка, конференция; составление документации (сбор и оценка информации, использование электронной и печатной информации, цитирование, сноски); 2) понимание и оценка риторических приемов в письме: целеполагание и характер аудитории в различных контекстах; организация письма; стратегии организации, развития и презентации письменных, электронных и визуальных средств; дискурсивные цели; методы аргументации; стиль, пафос, точка зрения как часть риторической стратегии; узнавание различий между фактами и мнениями и распознавание стереотипов и допущений.

Как видно из данного примера, экзамен серии Praxis II оценивает уровень владения учителем своим предметом. Успешная сдача данного экзамена ведет к получению лицензии учителя филолога в средней школе.

В течение первых 1–2 лет работы новые учителя участвуют в программах для начинающих учителей (Teacher Induction Program). Как правило, такие программы включают целую систему мероприятий от оказания индивидуальной поддержки новому учителю со стороны наставника до участия в мероприятиях по профессиональному развитию (специально организованные семинары, сотрудничество с коллегами, участие в конференциях и т. д.) По окончании такой программы новые учителя получают рекомендацию для участия в профессиональной сертификации или сертификации продвинутого уровня.

Следующий этап оценки профессиональной компетентности учителя в США – получение профессионального сертификата продвинутого уровня.

Чтобы его получить, учителю необходимо наличие успешного опыта профессиональной деятельности не менее двух лет, а также умение продемонстрировать компетентность по трем стандартам: эффективное преподавание; профессиональное развитие; профессиональный вклад в дело обучения и воспитания. Каждый штат разрабатывает свою систему обновления имеющегося сертификата и правила для получения бессрочного сертификата.

Кандидат на получение профессионального сертификата анализирует опыт своей работы в школе и составляет план профессионального развития. План профессионального развития кандидата на получение профессионального сертификата рассматривается командой профессионального роста, которая состоит из самого кандидата, представителей учительского сообщества, школьного округа, университета или колледжа. На заключительном семинаре кандидат на получение профессионального сертификата представляет доказательства соответствия своей деятельности требованиям стандартов, демонстрирует овладение соответствующими компетенциями и показывает результативность своего положительного влияния на учеников. Получение профессионального сертификата свидетельствует о наличии у учителя более высокого уровня компетентности и ведет к повышению материального вознаграждения за его работу. Как правило, срок действия сертификата до пяти лет. Однако, наряду с обновляемыми, существуют и бессрочные сертификаты.

Третья ступень оценки профессиональной компетентности учителя – это добровольное сертифицирование через Национальный совет по профессиональным стандартам для учителей (National Board for Professional Teaching Standards – NBPTS). Исследования, проведенные в США за последние десять лет, подтверждают более высокий уровень эффективности работы учителей, сертифицированных Национальным советом, по сравнению с непрошедшими сертификацию (Л. Бонд, Т. Смит, У. Бейкер и Дж. Хатти [10], Л. Каваллуззо [11], Л. Вандевурт, А. Амрейн-Беардслей и Д. Берлинер [19], Д. Голдбахер и Е. Антони [13], Д. Гаррис и Т. Сасс [15]. Большинство американских учителей признают процесс прохождения сертификации через Национальный совет как уникальный опыт повышения своей квалификации и высокую оценку достигнутого уровня профессиональной компетентности.

В отличие от существующих в каждом штате обязательных систем лицензирования и сертификации, которые устанавливают требования для начинающих учителей и школьных руководителей, сертифицирование через Национальный совет по профессиональным стандартам для учителей – это добровольный процесс для признания достаточно высокого качества преподавания. Преимуществом данного вида сертифицирования является то, что сертификат, выданный Национальным советом действует не в отдельном штате, а во всех пятидесяти штатах на территории США.

Национальный совет по профессиональным стандартам для учителей является независимой, неприбыльной, неправительственной национальной организацией, управляемой советом директоров, большинство из которых школьные учителя. Совет был основан в 1987 г. как инновационная коа-

лиция учителей, политиков, академических и корпоративных руководителей с целью развития профессиональных стандартов учителей в области дошкольного, начального и школьного образования. Целью организации является: поддерживать высокий профессиональный уровень учителей; обеспечивать национальную добровольную систему сертифицирования учителей, которая удовлетворяет стандарты; поддерживать соответствующие образовательные реформы для интеграции Национального совета по сертификации в американское образование. Всего за годы существования Национального Совета 74000 учителей прошли сертификацию [9, с. 4].

Для участия в сертификации учителям необходимо наличие: степени бакалавра аккредитованного учебного заведения; лицензии на право преподавания и трехлетнего опыта успешной работы в дошкольном учебном заведении, начальной или средней школе.

Оценка профессиональной компетентности учителя Национальным советом осуществляется по пяти положениям:

- учителя преданы своим ученикам и процессу обучения;
- учителя знают свой предмет и знают, как его преподавать учащимся;
- учителя ответственны за обучение и мониторинг процесса обучения своих учеников;
- учителя постоянно размышляют о своей практической работе и учатся на опыте;
- учителя – члены обучающихся сообществ.

Национальный совет проводит сертификацию учителей по 25 направлениям и охватывает 15 дисциплин и 7 возрастных категорий учащихся. Для проведения сертификации Национальным советом разработаны профессиональные стандарты, которые служат основой для проведения сертифицирования в данной предметной области. Каждый кандидат для прохождения сертифицирования должен ознакомиться с содержанием стандартов по своей предметной области и возрастной категории учащихся.

Так, например, стандарты учителя по предмету English Language Arts включают три раздела [8, с. 7–8]:

1. Подготовка к эффективному обучению учащихся: 1) знания об учащихся, их индивидуальном, интеллектуальном и социальном развитии и использование этих знаний для их успешности в качестве читателей, писателей, выступающих, слушателей и рецензентов; 2) знание предмета; 3) владение правилами инструктажа и принятия решений, основанных на знании учащихся, своего предмета и педагогики для разработки учебного плана, инструктажа и оценки; 4) приверженность принципам справедливости, разнообразия и соблюдение этикета; 5) создание образовательного пространства; 6) подбор и создание средств обучения.

2. Стимулирование обучения учащихся в классе: 1) использование интегрированного инструктажа, включающего чтение, письмо, аудирование, говорение, просмотр и производство текстов и включение знаний других дисциплин; 2) обучение чтению, предполагающее развитие навыков и умений понимать,

интерпретировать и анализировать разнообразные тексты для личных, литературоведческих, информационных и критических целей; 3) обучение письму – развитие навыков учащихся писать эффективно и самостоятельно различные виды текстов, для разных целей и аудиторий; 4) обучение говорению и аудированию с целью развития умения у учащихся слушать и выступать для различных целей и аудиторий; 5) обучение учащихся просматривать и создавать медиатексты, критически читать, оценивать и производить сообщение; 6) обучение учащихся эффективно использовать язык и оценивать использование языка разными читателями, писателями и выступающими; 7) использование формальных и неформальных видов оценки деятельности учащихся, вовлечение учащихся в процесс оценки и сообщение об их достижениях различным аудиториям.

3. Поддержка обучения учащихся: 1) саморефлексия – учителя постоянно наблюдают, анализируют, ищут способы повышения качества и эффективности преподавания и аргументируют принятие соответствующих решений; 2) профессиональное сообщество – учителя участвуют в работе педагогического сообщества для улучшения качества инструктажа, совершенствования знаний и практических навыков по своему предмету и развивают свою профессиональную идентичность; 3) вовлечение семьи и сообщества – учителя работают с семьями, членами сообщества для наилучшего удовлетворения нужд учащихся.

Процесс сертификации через Национальный совет по профессиональным стандартам для учителей включает: 1) представление портфолио и 2) тестирование знаний учителей-кандидатов в специализированном компьютерном центре.

Портфолио состоит из четырех компонентов, три из которых должны отражать опыт учителя в классе, а один – опыт работы с родителями и сотрудничество с коллегами. Первый компонент портфолио включает примеры деятельности двух учащихся и отражает их развитие в процессе инструктажа учителя. Второй компонент портфолио представляет 15–20-минутную видеозапись фрагмента урока, демонстрирующего взаимодействие учителя и всех учащихся в классе, когда вводится важная идея и демонстрируется, как учитель инициирует работу всех учащихся, как инструктаж учителя побуждает учащихся к работе и способствует пониманию проблемы. Третий компонент портфолио представляет 15–20-минутную видеозапись фрагмента урока, на котором малые группы учащихся исследуют важный концепт и демонстрируют, как учитель поддерживает дискуссию при интерпретации данных, которые были собраны учащимися в процессе исследования. Четвертый компонент портфолио включает документы, отражающие сотрудничество учителя с родителями и коллегами. Каждый компонент портфолио сопровождается подробным письменным анализом представленного материала самим кандидатом для прохождения сертификации.

Тестирование как компонент сертификации проводится в трехстах специализированных компьютерных центрах, расположенных по всей территории США. Учителям предлагают 6 заданий (по 30 минут на каждое), выполняя которые они демонстрируют не только свои знания по предмету, но и владение методической подготовкой преподавания своего предмета. Для этого они оцени-

вают тексты и учебные материалы, анализируют учебные ситуации, определяют уровень знаний учащихся по своему предмету, выявляют причины непонимания учащимися той или иной темы, определяют стратегию следующего урока по устранению проблемы и разрабатывают систему оценки, которая выявила бы усвоение учащимся материала.

Как правило, задание содержит формулировку задания и четыре вопроса-подсказки, на которые необходимо ответить во время теста, указываются критерии оценки и даются инструкции по работе с вопросами-подсказками. Например, во время теста учителю предлагается следующее ситуационное задание: *Вы работаете с группой учащихся 3-го класса с разными способностями по развитию навыков чтения. Один из Ваших учеников делает ошибки при чтении. (Учителю предлагается оригинальный текст для чтения и затранскрибированная версия текста, прочитанного учеником.) Выполняя задание, определите характер ошибок учащегося, отметьте эти ошибки в тексте, разработайте стратегии инструктажа для дальнейшей работы с этим учащимся по устранению имеющихся ошибок, составьте план реализации этих стратегий с учетом потребности этого учащегося.*

Работа каждого кандидата (подготовленное им портфолио и ответы во время теста) оценивается специалистами, прошедшими соответствующую подготовку. Члены данной комиссии только оценивают деятельность учителя на момент предоставления документов и не дают рекомендаций, направленных на повышение аттестационных баллов.

Среди положительных сторон сертификации через Национальный совет (NBPTS) Л. Ингварсон и К. Роу отмечают: аутентичность и комплексность заданий, открытый характер заданий, которые позволяют учителю-кандидату продемонстрировать опыт своей работы, возможность анализа и рефлексии, знание предмета, задания, позволяющие учителям представить свой положительный опыт, каждое задание оценивает целую группу *стандартов учителя*, каждый стандарт оценивается с помощью нескольких заданий [16, с. 13–14]. Несомненным достоинством данного процесса сертификации является использование разнообразных форм оценки практической работы учителя, представление примеров его педагогической деятельности и обеспечение соответствующего контекста для оценки знаний и умений учителя. Все этапы процесса сертификации учителей от начального этапа подготовки, составления портфолио и участия в тестировании до самоанализа результатов имеют полное методическое обеспечение.

В процессе сертификации учитель должен набрать не менее 275 баллов. Если учитель не набирает необходимое количество баллов для получения сертификата, то ему предоставляются дополнительные 24 месяца, в течение которых он должен улучшить свои первоначальные показатели.

Процесс прохождения сертификации – это не только оценка компетентности учителя, но и уникальный опыт повышения его квалификации, несмотря на то, что это очень трудоемкий процесс, который может занимать около года и более.

Кроме того, не всегда этот процесс заканчивается успешно для кандидатов. Так, в 2006 г. из 120000 кандидатов только 45% прошли сертификацию [16, с. 16].

Получение сертификата через Национальный совет осуществляется на платной основе. Стоимость прохождения профессионального сертифицирования в США достаточно высока (2500 долларов), поэтому для поддержания инициативы учителей в получении сертификата все штаты и 25% школьных округов предлагают учителям-кандидатам финансовую поддержку в форме грантов и займов для получения сертификата и возможность повышения квалификации (кандидату – 3 часа в семестр, прошедшему сертификацию – 9 часов в семестр для изучения педагогических дисциплин в университетах).

Формы финансовой поддержки кандидатов для участия в сертифицировании включают такие программы как:

- частичного субсидирования кандидатов;
- поддержки кандидатов, успешно прошедших сертифицирование, через повышение заработной платы на уровне штатов и округов;
- выделение грантовых сумм Национальным советом для поддержки активных кандидатов, первыми проявивших интерес к сертификации;
- предоставление гибкого плана внесения общей суммы, необходимой для сертификации.

В свою очередь, штаты и местные органы образования стремятся стимулировать сертифицированных учителей, предлагая им бонусы и повышение заработной платы. Так, например, в штате Северная Каролина в 2008/2009 учебном году в государственных школах годовая зарплата значительно различалась у учителей непрошедших и прошедших сертификацию [12] (таблица).

Стаж работы	Степень	Учитель непрошедший сертификацию NBPTS	Учитель, прошедший сертификацию NBPTS
0	Бакалавр	\$30,430	–
	Магистр	\$33,470	–
3	Бакалавр	\$32,640	\$36,560
	Магистр	\$35,900	\$40,210
5	Бакалавр	\$35,380	\$39,630
	Магистр	\$38,920	\$43,590
15	Бакалавр	\$41,760	\$46,770
	Магистр	\$45,940	\$51,450
25	Бакалавр	\$47,790	\$53,520
	Магистр	\$52,570	\$58,880

Сертификат, выдаваемый Национальным Советом по профессиональным стандартам для учителей действителен в течение 10 лет, по истечению срока (не ранее, чем через восемь лет) учитель может снова подавать документы на сертифицирование. Получение сертификата свидетельствует о высоком уровне профессиональной компетентности учителя, о его авто-

ритете в педагогическом сообществе. Такие учителя пользуются большим спросом, являются наставниками в своей области преподавания, становятся лидерами в своих школах и школьных округах. Таким образом, оценка профессиональной компетентности учителя посредством сертифицирования в США является официальным признанием статуса учителя, она фиксирует достигнутый уровень его успешности в профессиональной деятельности, содействует повышению эффективности работы учителя.

Конечно, рассматриваемый нами материал ставит нас перед вопросом: возможно ли создать такую разноуровневую систему оценки профессиональной компетентности учителя в России? И нам хочется надеяться на то, что это действительно, возможно и то, что задумано, будет реализовано. Но при этом нам необходимо учесть позитивный зарубежный опыт, подтверждающий, что при выполнении определенных условий можно получить высокий уровень качества подготовки учителя, способного решать новые проблемы в незнакомых ситуациях. Такими условиями, на наш взгляд, являются:

- разработка уровневой системы оценки профессиональной компетентности учителя, соотнесенной со стандартом его профессиональной деятельности;
- дополнение системы оценки допрофессиональных академических способностей (письмо, чтение, математика и др.) проверкой пригодности к учительской профессии;
- обязательное прохождение лицензирования молодым учителем в течение первого года работы после окончания колледжа или университета;
- для получения постдипломного сертификата или лицензии введение экзамена, подтверждающего не только уровень академических способностей учителя, но и умение решать ситуационные задачи, демонстрируя психолого-педагогическую подготовку;
- создание совета по сертификации учителей, имеющих высокий уровень профессиональной компетентности;
- оказание финансовой поддержки учителю в процессе прохождения сертификации в форме грантов и займов;
- стимулирование учителей, прошедших сертификацию, посредством бонусов и повышения заработной платы.

Библиографический список

1. **Бондаренко, Е. А.** Воззрения на профессиональные компетенции современного учителя в различных странах мира. http://www.hetoday.org/argiv/VOS/1_2009/42_44.pdf
2. **Коджаспирова, Г. М.** Словарь по педагогике (междисциплинарный) [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ» 2005. – С. 306.
3. **Компетентностная** модель современного педагога [Текст]: учебно-методическое пособие / 2-е изд., стереотип. / О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек, С. А. Писарева,

Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына. – Спб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 158 с.

4. **Компетентностный** подход в педагогическом образовании: коллективная монография/ Под ред. В. А. Козырева и Н. Ф. Радионовой. – Спб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 392 с.

5. **Минобрнауки** начнет принимать экзамены на профпригодность. http://www.gazeta.ru/education/2008/11/11_n_2879703.shtml

6. **Российское** образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях [Текст]: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1–3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина; Гос. Ун-т. – Высшая школа экономики. – М.: Изд. Дом ГУ ВШЭ, 2008.

7. **Современная** модель образования, ориентированная на расширение задач инновационного развития экономики. <http://www.mon.gov.ru/files/materials/4674/avgust08.doc>

8. **Adolescence and Young Adulthood/ English Language Arts Standards**. National Board for Professional Teaching Standards. Arlington, VA, 2003.

9. **A Guide to Understanding National Board Certification: 2009-10 Candidacy Cycle** a joint project of the AFT and the NEA. <http://www.aft.org/pubs-reports/downloads/teachers/nbpts.pdf>

10. **Bond L.**, T. Smith, Baker W., & J. A. Hattie (2000). The Certification System of the National Board for Professional Teaching Standards: A Construct and Consequential Validity Study. Greensboro, NC: Center for Educational Research and Evaluation.

11. **Cavalluzzo, L.** (2004) Is National Board Certification An Effective Signal of Teacher Quality? Alexandria, Vir.: The CNA Corporation.

12. **Fiscal Year 2008 – 2009 North Carolina Public School Salary Schedules**. Financial & Business Services, NC Department of Public Instruction <http://www.ncpublicschools.org/docs/fbs/finance/salary/schedules/2008-09schedules.pdf>

13. **Goldbaher D.** & Antony E. (2004). Can Teacher Quality Be Effectively Assessed? (Report)

14. http://www.urban.org/UploadedPDF/410958_NBPTSOutcomes.pdf

15. **Guide to Certification in New Jersey 2008/2009**. New Jersey State Department of Education Office of Licensure and Credential, 2008.

16. **Harris D. N.** & Sass T. R. The Effects of NBPTS-Certified Teachers on Student Achievement (2007). NCALDER. http://www.caldercenter.org/PDF/1001060_NBPTS_Certified.pdf

17. **Ingvarson L.** & Rowe K. Conceptualising and Evaluating Teacher Quality: Substantive and Methodological Issues. Paper presented at the Economics of Teacher Quality Conference at Australian National University: 5 February 2007: 1–23.

18. **English Language, Literature and Composition: Content Knowledge (0041)** <http://www.ets.org/Media/Tests/PRAXIS/pdf/0041.pdf>

19. **Teacher Evaluation Kit: Complete Glossary**. – The Evaluation Center, Western Michigan University, 31.08.2007. <http://www.wmich.edu/eva/ctr/ess/glossary.htm>

20. **Vandevoort, L. G.**, Amrein-Beardsley A. & Berliner D. C. (2004) National Board Certified Teachers and Their Students' Achievement. Education Policy Analysis Archives, 12(46): 7–38.

РАЗДЕЛ IX
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 38.09

Бедарева Татьяна Васильевна

Аспирантка кафедры психологии управления БГПУ, психолог «Краевого перинатального центра (клинического) Алтайского края», bogun1@mail.ru, Барнаул

**ВЛИЯНИЕ НЕГАТИВНОГО ОПЫТА БЕРЕМЕННОСТИ
НА ПЕРЕСТРОЙКУ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ
СОСТАВЛЯЮЩИХ ОБРАЗА МИРА ЖЕНЩИН**

Bedareva Tatyana Vasilyevna

Post-graduate student at the chair of psychology of management of the Barnaul State Pedagogical University, psychologist of the Altay Regional perinatal centre (clinical), bogun1@mail.ru, Barnaul

**THE NEGATIVE PREGNANCY EXPERIENCE INFLUENCE
ON REORGANIZATION OF VALUABLE MEANING
COMPONENTS OF THE WOMAN'S WORLD IMAGE**

Высокий ритм жизни, хронические стрессы, неопределённость личных перспектив влияют на эмоциональное состояние и личностные особенности женщины в семье, трансформируя ее образ мира в приоритете профессионального и материального благополучия, отдаляя женщину от природного предназначения быть матерью [В. В. Абрамченко, Н. П. Коваленко, 2001].

Проблема невынашивания беременности на фоне сегодняшней ситуации в России превышения уровня смертности населения над рождаемостью обострили положение современной семьи. Вынашивание и роды являются естественной функцией организма женщины, но в то же время служат тяжелым испытанием для нее и ее психики. Зачастую женщины подходят к беременности и родам с отрицательными эмоциями, так как уже имели негативный опыт проживания беременности, и перестройка ценностно-смысловых образа мира трудно поддается трансформации. Эмоции – системообразующий фактор в психологических системах. Они связывают человека с ценностно-смысловыми измерениями его жизненного мира. Если психика – это «решето, процеживающее мир» (Выготский, 1984), то смыслы и ценности являются ячейками этого «решета». Они завязаны на конкретные действия, ибо смысл и ценность в отрыве от тенденции действовать по отношению к предметам, с которыми связана устойчивость системы, самой жизни человека, – это нелепость не меньшая, чем тенденция действовать без смысла и понимания ценности совершаемых действий [В. Е. Ключко,

2008]. Образ мира женщин в период беременности, в нашем понимании, это складывающаяся система, отражение части ее личностной сферы о себе – как о матери, о близком социальном окружении и о вынашиваемом ребенке, способное трансформироваться от осознания факта беременности до родов. Психологическая подготовка к таким событиям способна снять или уменьшить существующие отрицательные факторы и гармонизировать ценностно-смысловые составляющие образа мира будущей мамы.

Предпринятое исследование влияния негативного опыта на перестройку ценностно-смысловых составляющих образа мира женщин проводилось на базе Краевого перинатального центра г. Барнаула Алтайского края. Данные получены на контингенте женщин, имеющих разный опыт протекания беременности: «условно-здоровые, далее УЗ» – 165 человек и «с невынашиванием беременности, далее НБ» – 195 человек, средний возраст которых от 18 до 37 лет. Общее количество респондентов 360 человек. С целью исследования трансформации образа мира женщин с разным опытом протекания беременности была разработана программа «Психологическое сопровождение женщин в период беременности», направленная на гармонизацию и перестройку ценностно-смысловых составляющих образа мира.

Структура программы предполагала обучение беременных женщин руководить эмоциями во время беременности; формирование представлений о жизни и воспитании ребенка до рождения, воспитание чувства материнства, любви к ребенку, к семье, приобретение навыков творческого общения с малышом через пение, привыкая к пению колыбельных в нужном эмоциональном состоянии, женщина приобретает глубокий опыт самоуспокоения и выхода из тревожных и напряженных эмоциональных состояний; уделялось внимание организации настроения на вынашивание беременности, позитивное протекание родов через рисунок – предлагались цветные карандаши, краски, фломастеры и бумага, каждый для себя определял символику цвета, например, красный – символ силы, энергии; голубой – символ дыхания, чистоты и т. д. [Н. П. Коваленко, 1998], затем предлагалось осмысленно использовать эти цвета для построения «образа родов», таким образом, программировалось будущее «родовое пространство», создавался позитивный настрой, стабильный эмоциональный фундамент этого непростого для женщины момента; настрой на вынашивание беременности, позитивное протекание родов через мыслеформы: «мыслеформа» – мысль, имеющая конкретные характеристики, подкрепленная образами, для того чтобы мыслеформа имела силу, она должна быть краткой и четкой, в данном случае мыслеформы связаны с рождением ребенка. «Рождение моего ребенка» – это мыслеформа, которая может опираться на весьма благоприятные символы. Чем яснее представляется то, чего мы хотим, тем

легче мы сможем это осуществить. Чем больше мы вживаемся в этот образ, тем больше повышается его эффективность.

Наблюдения за динамикой состояния пациенток, в процессе занятий, в группе и индивидуальных консультаций, позволили определить положительный эффект уже на 3-м занятии. Так, пациентками субъективно отмечалось снижение тревоги и тревожного ожидания, они становились более сдержанными, спокойней, более уверенными в вынашивании малышей, с интересом изучали свое «новое состояние», активно «вживались» в новый образ.

С помощью критерия χ^2 в группе «УЗ» удалось установить, что при переходе от первого ко второму этапу диагностики статистически достоверно увеличилась процентная доля выраженности адекватного стиля переживания беременности [Г. Г. Филиппова, 1996] ($\chi^2=5,059$; $p<0,001$). Тревожный стиль переживания беременности в результате формирующего эксперимента существенно снизился ($\chi^2=2,436$; $p<0,007$). Достоверно уменьшился в процентном отношении и амбивалентный стиль переживания беременности в «УЗ» группе ($\chi^2=2,075$; $p<0,02$).

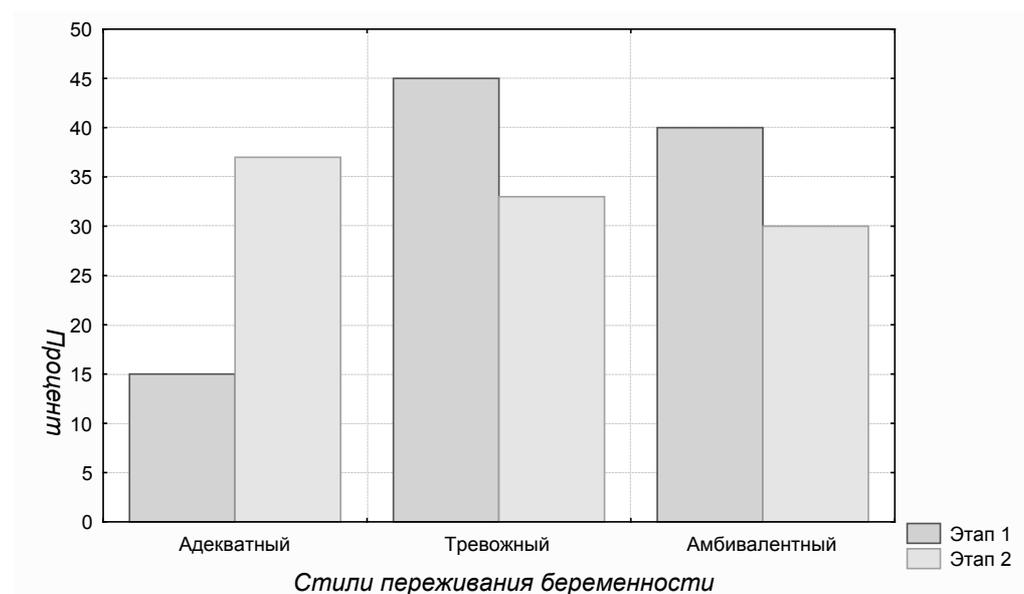


Рис. 1. Динамика стилей переживания беременности в группе «УЗ»

Сравнение результатов двух этапов психологической диагностики – до и после формирующего эксперимента свидетельствует о том, что произошли существенные сдвиги в измеряемых показателях. Так, в частности, вырос уровень представленности адекватного стиля переживания беременности ($\chi^2=15,026$; $p<0,001$) и снизилась процентная доля выраженности тревожного стиля ($\chi^2=16,845$; $p<0,001$).

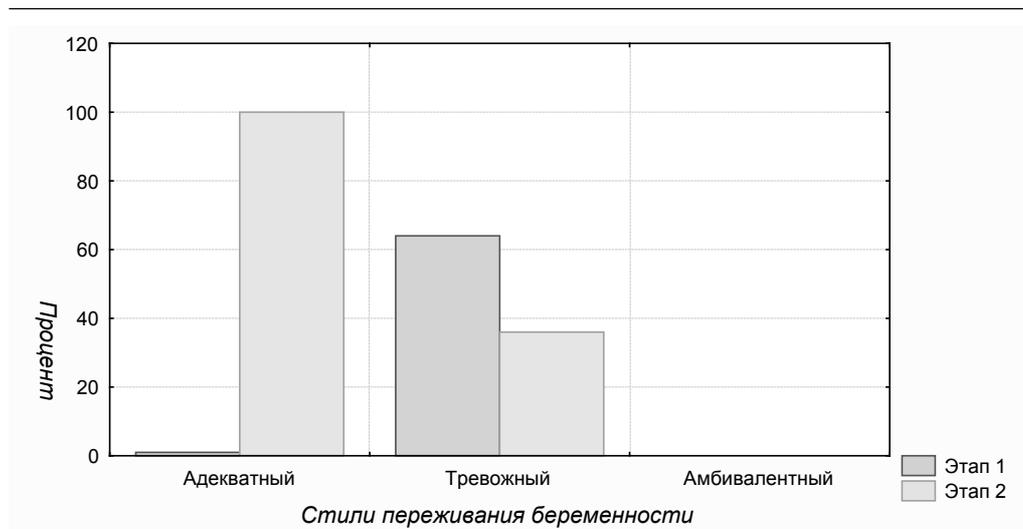


Рис. 2. Динамика стилей переживания беременности в группе с невынашиванием

Сравнительный анализ опросника Р. Кэттелла показал значительное снижение тревоги в группе женщин с «НБ» и «УЗ» (с 6,8 до 6 стенов) и напряжения (с 7,3 до 6,2 стенов) группах. Увеличились показатели эмоциональной и моральной устойчивости в группе женщин с «НБ» (с 7 до 7,5 стенов, с 7,1 до 7,3 стенов), в группах «УЗ» (с 6,2 до 6,5 стенов, с 7 до 7,2 стенов). Эмоциональная чувствительность несколько увеличилась в группе женщин с «НБ» (с 6,5 до 6,6 стенов), в группе «УЗ» (с 6,2 до 6,5 стенов). Показатели самостоятельности и самодисциплины практически не изменились: в группе женщин с «НБ» (6,5 и 7 стенов), в группе «УЗ» (6,4 и 7,2). Показатели интеллекта и восприимчивости к новому – не существенно увеличились в обеих группах: в группе женщин с «НБ» – (4,8 – 6,7 стенов), это объясняется тем, что женщины уже готовы к встрече с малышом, и их касается только благополучное рождение ребенка, необходимые знания они получили; в контрольной – (5 – 6,4 стенов). Проницательность и мечтательность увеличилась незначительно и в группе женщин с «НБ» (6,7–4,6 стенов), и в «УЗ» (6,4–6 стенов). Показатели подозрительности снизились в группе женщин с «НБ» (с 6,1 до 5,8 стенов), в группе «УЗ» (с 5,8 до 5 стенов). Показатели доминантности и веры в удачу в группе женщин с «НБ» остались те же. В группе «УЗ» показатели доминантности несколько снизились (с 5,7 до 5,5), увеличились (с 5 до 5,5 стенов – вера в удачу).

Анализ полученных данных по методике «Смысложизненные ориентации» позволяет утверждать, что средние значения в обеих группах после формирующего эксперимента изменились. Все значения в группе с «НБ» и «УЗ» группе увеличились. В группе с «НБ» увеличились высокие значения показателя *цель*, средние значения *процесса*, *результата*, *ЛК-Я*, *ЛК-жизнь* и низкие значения значительно уменьшились по всем показателям. В «УЗ» группе увеличились высокие значения показателя *цель*, *результат*, *ЛК-жизнь*, средние значения *процесса*, *результата*, *ЛК-жизнь*. Низкие значения значительно уменьшились по всем показателям, кроме *ЛК-Я* (незначительно).

В процессе формирующего эксперимента отмечены положительные тенденции в перестройке ценностно-смысловых составляющих образа мира женщин в период беременности экспериментальной и контрольной групп: изменения в когнитивной составляющей образа мира («познавательный интерес»), повысился уровень представленности адекватного стиля переживания беременности, снизились показатели тревожности и подозрительности.

Таким образом, наше исследование подтвердило гипотезу о влиянии негативного опыта беременности и перестройку ценностно-смысловых составляющих образа мира женщины в процессе психологического сопровождения.

Библиографический список

1. **Абрамченко, В. В.** Современные методы подготовки беременным к родам [Текст] / В. В. Абрамченко; СПб. – 1991.
2. **Коваленко, Н. П.** Психологические особенности и коррекция эмоционального состояния женщин в период беременности и родов [Текст]: автореф. дисс. канд. психол. наук. Н. П. Коваленко. – СПб., 1998. – 20 с.
3. **Клочко, В. Е.** Закономерности движения психологического познания: проблема ценностей и смысла в призме транспективного анализа [Текст] / В. Е. Клочко // Книга Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Отв. ред. В. В. Знаков, Г. В. Залевский. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 344 с. (Интеграция академической и университетской психологии).
4. **Филиппова, Г. Г.** Психология материнства [Текст]: уч. пособие. / Г. Г. Филиппова; – М.: Изд.: Институт психотерапии. – 2002. – 240 с.

РАЗДЕЛ X
**КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА,
СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

УДК 376

Булатова Ольга Владимировна

*Доцент кафедры педагогики и психологии Югорского государственного университета,
O_bulatova@ugrasu.ru, Ханты-Мансийск*

**ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО
ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Bulatova Olga Vladimirovna

*Associate professor of the chair of pedagogic and psychology of Ugra state university,
O_bulatova@ugrasu.ru, Khanty-Mansiysk*

**PARTICULAR FEATURES OF COGNITIVE INTEREST
OF YOUNGER PUPILS WITH MENTAL RETARDATION**

В настоящее время, как показывает опыт и многочисленные исследования (Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной, У. В. Ульяновка, С. Г. Шевченко, И. И. Мамайчук, М. Н. Ильина, и др.) полноценного развития детей с задержкой психического развития (ЗПР) можно достичь только в том случае, если создаются адекватные условия обучения и развития, и наиболее полно учитывают имеющиеся у них отклонения и особенности развития [3; 6; 8; 10].

В исследованиях дефектологов констатируется пониженная продуктивность детей с ЗПР, проявляющаяся в различных видах психической деятельности: в процессах воспроизведения, запоминания, мышления (Т. А. Власова, В. И. Лубовский, Н. А. Цыпина, У. В. Ульяновка, Л. В. Кузнецова). Авторы считают, что у детей с ЗПР страдает общая способность к учению, и как правило, сопровождается сниженной познавательной активностью. Поэтому при оказании психолого-педагогической помощи младшему школьнику с ЗПР в школе большое значение приобретает формирование у него активного познавательного отношения к окружающей действительности, т. е. познавательного интереса [3; 5; 9].

Понимание познавательного интереса и активности как существенных личностных характеристик учащегося нашли свое отражение в большом количестве исследований, посвященных изучению учебной мотивации, познавательной активности, личного активного отношения к новому при нормальном и задержанном развитии (Е. Б. Аксенова, Л. Н. Белопольская, Е. С. Слепович, С. Г. Шевченко, А. О. Дробинская, Э. А. Баранова и др.). Они

отмечают, что формирование познавательного интереса у ребенка в обучении может способствовать становлению «субъекта обучения», активно усваивающего знания, умения, навыки и развивающегося в процессе овладения ими [1; 4; 7; 10].

Отдельные авторы (У. В. Ульянова, С. Г. Шевченко, Р. Д. Триггер, Н. А. Цыпина, О. В. Булатова) подчеркивает важность развития познавательных интересов в коррекционной работе с детьми с задержанным развитием. По их мнению, это будет способствовать осознанию ценности деятельности для личности, мотивационной нацеленности на ее осуществление, мобилизацию интеллектуальных сил и волевых усилий на ее процесс и результат [2; 8; 9].

Мы изучили индивидуально-типические особенности познавательного интереса в структуре общей способности к учению у младших школьников. Экспериментальной работой было охвачено 74 младших школьника с ЗПР и 44 ученика с НУР. При организации исследования были использованы три методики: 1) «Вербальный выбор» (Э. А. Баранова, 2006); 2) «Выбери задачу» (Э. А. Баранова, 2006); 3) «Соедини значки и найди предмет» (Э. А. Баранова, 2006).

В нашем исследовании мы придерживаемся следующего определения понятия «познавательный интерес», предложенного Э. А. Барановой [1, с. 106], – **интерес в структуре общей способности к учению как интегративное (эмоционально-интеллектуально-деятельностное) психическое образование, выражающее субъектное отношение ребенка к получению новых знаний об объективной окружающей действительности.**

Обозначенные структурные компоненты познавательного интереса одновременно характеризуют сферу субъективной активности личности в процессе познания и приобретения новых знаний. Они взаимосвязаны и являют собой в совокупности сложное интегративное психическое образование. В развитом виде это образование представляет собой сложное интегративное свойство личности, характеризующееся активной познавательной направленностью, спроецированной на ту или иную сферу бытия и выступающее в единстве эмоционально-интеллектуально-регулятивных процессов.

В зависимости от степени выраженности показателей были выделены пять уровней сформированности познавательного интереса в структуре общей способности к учению. *Первый уровень* – субъектно-поисковый – характеризуется оптимальным образом реализованным возрастным потенциалом развития познавательного интереса в структуре общей способности к учению. *На втором уровне* (продуктивно-поисковом) отмечается неустойчивость и эпизодичность проявления познавательного интереса. Он поддерживается благодаря усилиям взрослого. Со стороны ребенка проявляется меньшая активность по сравнению с 1-м уровнем. *Третий уровень* (инактивный, репродуктивный интерес) характеризуется отсутствием творческих проявлений, поисковая деятельность практически целиком направляется и кор-

ректируется соответствующими воздействиями взрослого. *На четвертом уровне* («зачаточном, элементарном») активность ребенка, характеризуются заинтересованностью в формальной стороне познавательной деятельности, но при этом весь ее ход свидетельствует об отсутствии ее конкретизации и подчинении действий собственной программе. Фактическое отсутствие познавательного интереса характеризует *пятый уровень*. Разрешение познавательной задачи на этом уровне не становится сколько-нибудь действенным мотивом, организующим деятельность ребенка. Отсутствие у ребенка познавательного интереса сочетается с абсолютной несформированностью процессов саморегуляции и способности к объективной оценке результатов деятельности.

1) **Анкета «Вербальный выбор»** позволила выявить степень выраженности положительного эмоционального отношения к познавательной деятельности как мотива. Ребенок ставился в ситуацию выбора мотивов ведущей и неведущей деятельности, а также иных мотивов. Проанализировав сделанные нашими испытуемыми выборы в отношении позиционированных мотивов, пришли к выводу, что игровой мотив (предпочтение общения со сверстниками в целях игры) у младших школьников с ЗПР занимает ведущее место (39,2%). Примерно треть (33,7%) выборов говорит о важности мотива получения оценки, свидетельствующего о стремлении младших школьников с ЗПР получить одобрение со стороны учителя, родителей, получить хорошую отметку за свои успехи. Этот факт говорит о том, что у них преобладают узколичностные (игровой и мотив получения оценки) мотивы, не связанные с учебной деятельностью, что характерно для детей дошкольного возраста. В то же время аргументация предпочтения, связанного с игровой мотивацией, была у некоторых детей весьма своеобразной: дети маскировали истинные мотивы выбора, не подчеркивая привлекательность игры для себя, говоря, например, следующее: «Мне нравится общаться с друзьями», «это хороший друг».

Позиционный мотив – возможность занять новую социальную позицию, занимает третье место (12,2%). Не является привлекательным для детей процессуальный мотив (приобретение новых знаний) – 5,4%, и такой же процент (5,4%) детей указывает на то, что учение в школе обусловлено требованием родителей (внешний мотив). И мизерный процент детей с ЗПР социальный (4,1%), который отражает осознание общественной необходимости учения.

В то время как у нормально развивающихся детей младшего школьного возраста позиционный мотив занимает первое место (27,3%), он связан с желанием занять новую социальную позицию; почти 22,7% выборов говорят о важности игрового мотива, свидетельствующего о предпочтении общения со сверстниками в целях игры. Этот факт говорит о том, что игровые мотивы на начальном этапе обучения тоже не утратили своей притягательной силы. Мотив познания также занимает третье место (18,2%), но выражен ярче, чем у младших школьников с ЗПР. Не является привлекательным для детей мотив получения оценки, который выражается в стремлении

получить одобрение со стороны учителя и родителей, получить хорошую оценку (13,6%). Также 13,6% детей указывают на то, что учение в школе обусловлено требованиями родителей (внешний мотив). Менее всего дети выбирали и социальный мотив (4,5%).

Сравнение полученных данных показало, что младшие школьники с ЗПР (39,2%) достоверно предпочитают игровую деятельность, дети с НУР (27,3%) не обнаруживают доминирующей тенденции к игре у них, вскрывается нацеленность на познавательную деятельность.

Таким образом, у младших школьников с ЗПР по мере взросления не происходит становления заинтересованности в познавательной деятельности, они более ориентированы на игру, то есть не происходит смены тенденций в мотивационных предпочтениях и дети «застревают» в дошкольном возрасте.

2) Методика «Выбери задачу» была нацелена на изучение особенностей познавательного интереса в рамках актуализированных интеллектуальных процессов.

Анализ детских предпочтений разного типа задач (репродуктивного и продуктивного типа) показал, что большее число младших школьников с ЗПР, чем с НУР, отдает предпочтение продуктивному типу задач (19% против 18,2%). В то же время среди групп испытуемых к выбору такого рода задач более склонны испытуемые, имеющие значительно более низкие показатели сформированности данной сферы. На наш взгляд, этот факт можно соотнести с менее развитой у этих детей способностью к осознанию и адекватному оцениванию своих реальных возможностей, в силу чего они не могут объективно определить для себя степень сложности стоящей перед ними задачи и предвосхитить вероятность достижения объективного результата.

Необходимо отметить, что младшие школьники с ЗПР демонстрировали более низкие уровни сформированности познавательного интереса – 3-й (54,1%) и 4-й (36,4%), где познавательный интерес характеризуется нейтральным эмоциональным отношением к принятию задачи, наличием отвлечений, инертностью, индифферентностью к результату и поисковая деятельность корректировалась воздействиями взрослого. Иная ситуация у младших школьников с НУР: здесь предпочтение задачам, требующим самостоятельного осмысления пути решения хотя и оказывается на велико, все же уровни сформированности познавательного интереса выше – 1-й (27,2%) и 2-й (59,1%), следовательно, лишь на этих уровнях познавательный интерес сопряжен с подлинной устремленностью на умственную деятельность.

3) Задание «Соедини значки и найди предмет» предполагало изучение особенностей проявления познавательного интереса в аспекте актуализации регуляционных процессов, т. е. выдвижения на передний план процессов саморегуляции.

У младших школьников с ЗПР сфера саморегуляции характеризуется довольно низким уровнем: в начальной фазе дети допускали большее число

ошибок, постижение принципов деятельности происходило дольше, в процессе ее дети упускали из виду ключевую цель задания – найти «затерявшийся» предмет. Также у некоторых младших школьников с ЗПР наблюдалось соединение значков отдельными отрезками. В отличие от нормально развивающихся младших школьников, дети с ЗПР не удерживали в памяти итоговый результат, к которому следовало стремиться, утрачивали не только существенные детали работы, но и саму цель обнаружения среди значков неизвестного объекта и целиком концентрировались только на процессе соединения, т. е. на внешней стороне деятельности.

Вследствие неспособности должным образом организовать свою поисковую деятельность, эти дети в условиях актуализации регуляционного компонента способности к учению демонстрируют преимущественно третий уровень (60,8%) познавательного интереса. Данные факты однозначно говорят о несформированности субъектной позиции в интеллектуальной деятельности.

В целом на более высоком уровне демонстрируют возможности самоорганизации работы и самоотчета о проделанном младшие школьники с НУР (первый уровень – 59,1%): большинство из них способно к полноценному восприятию и осознанию основных принципов работы, их постижение происходит быстрее; реализация в деятельности предъявленного содержания задачи сопровождается меньшим числом ошибок; из виду не упускается ключевая цель деятельности; формулирование словесного отчета о ней вызывает существенно меньшие затруднения.

По завершении констатирующего среза был подведен **итоговый уровень** развития познавательного интереса в составе общей способности к учению у младших школьников с ЗПР, в сравнении с нормально развивающимися детьми.

Для большинства младших школьников с ЗПР характерен третий уровень – 72,9%, меньшее количество испытуемых демонстрируют четвертый уровень (16,2%) отличающийся слабой выраженностью изучаемой стороны психики, и наименьшее число детей показало высокий уровень познавательного интереса в условиях актуализации всех компонентов структуры общей способности учиться – 1-й (1,4%) и 2-й (9,5%).

Для детей младшего школьного возраста характерен второй уровень развития познавательного интереса в структуре общей способности к учению. К нему было отнесено 63,6% школьников. Только для 27,3% детей характерен первый уровень. Слабая выраженность развития познавательного интереса наблюдается у 9,1% младших школьников. Это третий уровень развития познавательного интереса. Четвертый и пятый уровни не выявлены.

Таким образом, типичными для младших школьников с ЗПР при выдвижении на первый план всех компонентов общей способности к учению являются характеристики инактивного интереса (3-й уровень), которому присущи выраженные недостатки в формировании мотивации на познавательную деятельность, а также ограниченные операционно-технические

кие и регуляционные возможности: фрагментарность проявления интереса в зависимости от формы предъявляемого задания, от конкретной ситуации эксперимента, отсутствие инициативности и неспособность к самостоятельному поиску решения познавательной задачи, ориентация на помощь извне, приверженность «практическому» способу осуществляемых действий, направленность на формальное достижение результата, недостаточная сформированность способности к регуляции процесса деятельности и неадекватность самооценки в ней.

Для нормально развивающихся детей показатели познавательного интереса в составе общей способности к учению заметно лучше – примерно равнозначное позитивное продвижение отмечается при актуализации всех составляющих этой способности. Однако изучение познавательного интереса в составе мотивационного компонента общей способности к учению показывает, что ему по-прежнему остаются свойственны нестабильность, эпизодичность и подвижность проявления.

Таким образом, полученные данные позволяют констатировать, что у подавляющей части детей с ЗПР в период обучения потенциал развития познавательного интереса остается нереализованным, соответственно, не происходит полноценного формирования младших школьников с ЗПР как субъектов познавательной деятельности, что, безусловно, не обеспечивает внутренних условий для их субъектного вхождения в учебную деятельность.

Библиографический список

1. **Баранова, Э. А.** Психологическая система изучения и формирования познавательного интереса в структуре общей способности к учению в дошкольном и младшем школьном возрасте [Текст]: дис. д-ра психол. наук / Э. А. Баранова. – Н. Новгород, 2006.
2. **Булатова, О. В.** Родительско-детские отношения как фактор формирования познавательного интереса у м младших школьников с ЗПР [Текст]: автореф. дис. канд. псих. наук / О. В. Булатова. – Н. Новгород, 2007. – 25 с.
3. **Дети с задержкой психического развития** [Текст] / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной; науч.-исслед. ин-т дефектологии Акадок. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.
4. **Дробинская, А. О.** Пути формирования активного отношения к обучению младших школьников с церебральной задержкой психического развития [Текст] / А. О. Дробинская // Психология детей с задержкой психического развития: хрестоматия: учеб. пособие для студ. фак. психологии. – СПб: Речь, 2003. – С. 370–381.
5. **Кузнецова, Л. В.** Особенности мотивационно-волевой готовности детей с ЗПР к школьному обучению [Текст]: автореф. дис. канд. псих. наук / Л. В. Кузнецова. – М., 1986. – 16 с.
6. **Мамайчук, И. И.** Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития [Текст] / И. И. Мамайчук, М. Н. Ильина. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.
7. **Слепович, Е. С.** Детская психология [Текст] / Е. С. Слепович. – М.: Гуман. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003 – 368 с.

8. **Ульenkova, У. В.** Дети с задержкой психического развития [Текст] / У. В. Ульenkova. – Н. Новгород: НГПУ, 1994. – 230 с.

9. **Ульenkova, У. В.** Проблема пониженной обучаемости у дошкольников [Текст] / У. В. Ульenkova // Психология детей с задержкой психического развития: хрестоматия: учеб. пособие для студ. фак. психологии. – СПб: Речь, 2003. – С. 344–357.

10. **Шевченко, С. Г.** Формирование знаний об окружающей действительности как средство активизации познавательной деятельности детей с ЗПР [Текст]: автореф. дис. канд. док. пед. наук / С. Г. Шевченко. – М., 1982. – 16 с.

РАЗДЕЛ XI
ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 378

Орлов Александр Николаевич

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Алтайской государственной педагогической академии, orlov-an@mail.ru, Барнаул

Калачев Геннадий Анатольевич

Доктор медицинских наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и валеологии Алтайской государственной педагогической академии, gak@uni-altai.ru, Барнаул

Куликова Людмила Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, ассистент кафедры педагогики Алтайской государственной педагогической академии, lima17.82@mail.ru, Барнаул

Титова Ольга Викторовна

Аспирант кафедры педагогики Алтайской государственной педагогической академии, Барнаул

**УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ
В ВЫСШЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

Orlov Aleksandr Nikolaevich

Doctor of pedagogics, professor, Altai State Pedagogical Academy, orlov-an@mail.ru, Barnaul

Kalachev Gennady Anatolevich

Doctor of medical, professor, Altai State Pedagogical Academy, gak@uni-altai.ru, Barnaul

Kulikova Lyudmila Gennadevna

Candidate of pedagogy, the assistant to chair of pedagogics, Altai State Pedagogical Academy, lima17.82@mail.ru, Barnaul

Titov Olga Viktorovna

Post-graduate student Altai State Pedagogical Academy, Barnaul

**THE MANAGEMENT OF TEACHING AND EDUCATIONAL
PROCESS IN THE PEDAGOGICAL
EDUCATIONAL INSTITUTION**

Глубокие преобразования в социально-экономической жизни нашего общества обуславливают необходимость повышения эффективности системы образования. Решение новых задач в этой области в значительной мере связано с улучшением качества подготовки учительских кадров, что

в свою очередь требует коренных изменений в управлении педагогическими учебными заведениями.

В современных требованиях к общеобразовательной и профессиональной школе доминирует идея поднять работу учебно-воспитательных заведений на новый уровень в соответствии с социальным, политическим и культурным прогрессом. Для ее осуществления предполагалось, в частности, реорганизовать систему управления общеобразовательной и профессиональной школой, улучшить функционирование среднего специального и высшего образования, устранить дисгармонию между теоретической и практической подготовкой учащейся и студенческой молодежи.

В то же время, анализ практической деятельности педагогических учебных заведений показал, что в них как и прежде преобладают экстенсивные подходы, недостаточно реализуются идеи демократизации, не получила научного обоснования и проблема управления учебными заведениями. Главным препятствием, тормозящим развитие педагогических учебных заведений, является стремление «повернуть» учебно-воспитательный процесс на путь демократизации и гуманизации старыми средствами, формами и методами управления.

Сложившаяся социально-педагогическая ситуация вызывает необходимость переосмысления принципов, функций и методов управления подготовкой учителя и на этой основе разработать новые концептуальные подходы к организации педагогического процесса в вузе. В этой связи возникает проблема перестройки организационно-педагогических основ управления в высшем педагогическом учебном заведении, адекватных социально-экономическому развитию общества.

Теоретические разработки в управлении общеобразовательной школой способствовали исследованию проблемы управления профессиональной подготовкой учительских кадров. Создание научно обоснованной теории управления подготовкой учительских кадров является крупной методологической проблемой, от решения которой во многом зависит качество обучения студентов педвузов.

Практика научно-педагогических исследований настоятельно требует теоретического обобщения выводов, полученных на разных этапах педагогического образования, выявления методологического инструментария и на этой основе разработки организационно-педагогических основ управления профессиональной подготовкой учительских кадров в новых социально-экономических условиях.

В высшем педагогическом учебном заведении следует более четко установить связи между теоретической и практической подготовкой, учебной и внеучебной деятельностью студентов, специальными, общественно-политическими, психолого-педагогическими, общекультурными дисциплинами. Определение устойчивых, объективных связей между дисциплинами учебного плана, внедрение координационного управления различными видами деятельности субъекта управления является неотложной задачей.

Изучение положений диалектики о всеобщей связи предметов и явлений материального мира позволило рассмотреть управление подготовкой учителя с позиций системного подхода, который предполагает: описание явления как причины возникновения другого явления; объяснение явления как следствия действия другого явления; установление связей между явлениями; расчленение явления на ряд элементов и их изучение. С другой стороны, основным моментом теории систем является положение о том, что в социальном управлении происходит взаимодействие трех компонентов – объекта управления, системы управления и окружающей среды. Система управления оказывает воздействие на реализацию поставленной цели. Социально-экономическая среда влияет на объект и систему управления. Сам же объект, либо препятствует воздействию на него системы управления, либо является пассивным, либо способствует достижению цели.

В ходе исследования управления системой педагогического образования нами выделены две группы проблем.

Первая группа порождена отношениями этой системы с внешней средой, вторая – связана с процессами, происходящими внутри нее. Иначе говоря, система образования развивается под влиянием внешних и внутренних факторов. К внешним факторам относятся объективные законы развития общества; цели образования, обусловленные общественными потребностями; политика государства в области образования; целенаправленная деятельность по управлению системой образования для реализации поставленных перед ней целей. Внутренние факторы составляют движение системы к целостности; взаимообусловленность законов развития и функционирования; взаимосвязь и взаимообусловленность функций, противоречий и принципов управления в системе образования.

Главной характеристикой системы управления является ее целесообразность и целенаправленность. Именно цель, представляя собой один из элементов поведения и сознательной деятельности человека, который характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и пути его реализации с помощью определенных средств, интегрирует в систему все разнообразие действий. Цель, средство, результат образуют единство, отражающее структуру целеполагания.

Совокупность целей представляет собой систему, обладающую внутренними связями различного характера. Среди этих связей можно выделить соотношение между образовательными, воспитательными и развивающими целями, основной и частными целями, взаимосвязь процессов целеполагания в преподавании и учении и т. п. Для управления учебно-воспитательным процессом очень важно знание психологических механизмов формирования целей в сфере учебной деятельности, а также изучение взаимосвязи процессов целеобразования и мотивации. В период адаптации студента к вузу происходит перестройка мотивов и целей учебной деятельности, формируется новая структура целей. Этот процесс не только определяется мотивацией, но, со своей стороны влияет на ее развитие. Зачас-

тую это происходит стихийно, хотя для эффективности в достижении цели педагогического процесса необходимо сознательное, целенаправленное формирование учебных мотивов. Именно соотношение мотивов и целей определяет степень вхождения человека в систему требований, норм, ролей, прав, обязанностей и ожиданий, которые предъявляет к нему сфера его деятельности. Отсюда, чем теснее взаимосвязаны мотивы и цели, тем быстрее личность адаптируется к той или иной деятельности в условиях педагогического процесса.

Важнейшим моментом в профессионально-педагогической подготовке учителя является целеполагание, как предвидение самим студентом результатов своего труда. Модифицировав методику достижения цели, разработанную немецким исследователем Л. Зайвертом, применительно к профессионально-педагогической подготовке студентов, мы выделили такие этапы, как постановка личной цели, личное планирование, принятие решений, реализация цели и самоконтроль. Связующим звеном всех этих этапов является информация и коммуникации (рис. 1). Все этапы находятся в определенной взаимосвязи и взаимозависимости между собой и, как правило, осуществляются в определенной последовательности.



Рис. 1. Этапы постановки личной цели

Постановка цели представляет собой анализ личных целей студента и предполагает концентрацию его сил и активности на ключевых направлениях педагогического процесса. Цели являются мерилем оценки достигнутых студентом результатов в ходе профессионально-педагогической подготовки, и кроме этого их осознание значительно повышает его самоактивацию.

Рациональное определение студентом жизненных и профессионально-педагогических целей может осуществляться по следующим линиям:

- разработка общих представлений и жизненных устремлений;

- дифференциация во времени жизненных целей;
- разработка основных целей в профессиональной сфере;
- инвентаризация целей (ситуационный анализ).

Большое значение в процессе постановки целей имеет ситуационный анализ, который помогает студенту, исходя из его возможностей и устремлений, сделать правильный их выбор.

В качестве примера приведем вопросы, входящие в ситуационный анализ, помогающий студенту осознать свои цели: 1) знание задач и содержания своей будущей профессионально-педагогической деятельности; 2) своевременность выполнения задач; 3) уровень самостоятельности в решении задач; 4) качество выполняемой работы; 5) влияние учебы на личную жизнь; 6) планы после окончания института; 7) каких знаний не хватает для будущей профессионально-педагогической деятельности; 8) какие умения (конструктивные, организаторские, коммуникативные, гностические) проявляются наиболее четко и какие нужно «подтянуть»; 9) причины конфликтов с окружающими людьми (преподавателями, студентами, учащимися, товарищами, в семье); 10) причины неудач в ходе учебы; 11) кто из окружающих стимулирует активность в учебе, научно-исследовательской работе, студенческом самоуправлении; 12) какие имеются негативные воздействия, мешающие учебе и т. д.

Перечень вопросов может быть расширен в зависимости от интереса, общекультурного уровня и профессионально-педагогической подготовки студентов. Таким образом, процесс постановки целей включает: нахождение цели (чего хочет студент); ситуационного анализа (что студент может); формулирование целей (к чему студент конкретно приступает).

Планирование является следующим этапом в реализации студентом целей. В него входят разработка планов и альтернативных вариантов деятельности студентов, а также оптимальное распределение и использование времени. Личный план деятельности является проектом процессов труда на предстоящий период. Чем лучше студент проанализировал бюджет своего времени, тем реальнее будет план.

Принятие решений представляет собой установление приоритетов, исходя из важности тех или иных дел. Как показал проведенный нами опрос студентов, дифференцирующих их по степени важности, установление приоритетов помогает планомерно вести дела, выполнять срочную работу к установленному времени и регулировать перерывы в работе.

Практика показывает, что в процессе принятия решений для повышения профессионально-педагогической подготовки студентов приоритеты следует располагать по категориям «А», «Б», «В». Категория «А» – это задачи, определяющие профессионально-педагогическую подготовку студентов. Категория «Б» – задачи общекультурного роста. Категория «В» включает задачи, связанные с организацией быта, встречи с друзьями и т. д.

Изучение бюджета времени студентов показало, что ориентировочно можно придерживаться таких пропорций, когда на задачи «А» отводится 60%, задачи «Б» – 25% и задачи «В» – 15% дневного времени студентов.

Как показало исследование продуктивности деятельности студентов, их распорядок дня в значительной мере зависит от снижения и повышения работоспособности студентов, а также индивидуального рабочего стиля. Работоспособность каждого студента обусловлена колебаниями, происходящими в рамках естественных биологических ритмов. В этой связи пик работоспособности у студентов приходится на разные периоды дня. При этом динамика работоспособности каждого студента зависит от его темперамента, физиологической выносливости и других личностных качеств. В этой связи в целях установления своего индивидуального ритма студентам рекомендовано определить путем самонаблюдения следующие показатели работоспособности: а) в какое время ощущается наибольший прилив сил; б) в какое время мыслительные процессы проходят наиболее эффективно; в) в какое время появляется усталость; г) в какое время утомление проявляется особенно сильно.

Самые важные учебные дела (категория «А») должны приходиться на время наибольшей продуктивности в работе. Другими словами, следует наложить график продуктивности на распорядок дня.

Самоконтроль в достижении цели как следующий этап предполагает сравнение цели с достигнутым результатом, анализ итогов и промежуточных результатов. С его помощью выявляется насколько полно достигнуты поставленные цели и вносятся необходимые коррективы. Самоконтроль будет более эффективным, если в конце учебного дня студент проанализирует результаты своей деятельности при помощи следующих вопросов: 1) какие новые знания и умения приобретены сегодня; 2) что самое лучшее сегодня сделано; 3) какие причины помешали реализовать поставленные цели; 4) какие цели следует достичь завтра.

Важнейшими элементами в процессе реализации рассмотренных этапов являются информация и коммуникация. Реализация цели происходит в процессе общения с другими людьми. Понятия общий, общество и общение имеют не только один корень. Чтобы составить общество люди должны общаться, иметь общие цели, стремления и понимать друг друга. При этом личность студента выступает как система сознательных отношений к обществу, окружающим людям, самой себе (В. Н. Мясичев), как система проникновения в смысл и ценности (А. Н. Леонтьев); обмена мыслями, чувствами, эмоциями и переживаниями (Л. М. Архангельский) и взаимодействия с другими людьми (В. М. Андреева). В ходе общения будущий учитель, усваивая социокультурные и профессионально-педагогические ценности и нормы, становится фокусом отношений различного уровня общности и качества.

Таким образом, предложенная концепция управления реализацией приоритетных целей дает возможность произвести синтез теории и практики, а также выделить абстрактное и конкретное в организации учебно-воспи-

тательного процесса в высшем педагогическом учебном заведении. Она позволяет разработать логически обоснованную последовательную процедуру управления, исходя из степени подготовленности администрации, преподавателей и студентов вуза, обнаружить проблемы и установить причины, препятствующие реализации целей, сконцентрировать средства и усилия субъекта управления для решения проблем. Другими словами, конкретный вуз, опираясь на свой опыт и условия организации учебно-воспитательного процесса, находит наиболее адекватные им методы управления.

Цели личности студента педвуза, как правило, совпадают с профессионально-педагогическими ценностями, точнее ориентированы на овладение ими. В этой связи изучение ценностей и норм в высшем педагогическом учебном заведении является важной задачей, требующей специального рассмотрения.

На основе анализа и обобщения литературных источников мы вычленили общие, инвариантные признаки педагогического образования. Классификация этих показателей произведена нами в трех аспектах: личностном, функциональном и организационном.

Личностный аспект предусматривает создание условий для общекультурной и профессиональной подготовки, реализации способностей, усиления роли самообразования и реализации потребностей учителя.

Функциональный аспект предполагает обеспечение социально-экономического прогресса общества путем воспроизводства и пополнения его культурного потенциала, сбережение и накопление духовных ценностей и национальных традиций различных народов, подготовку учительских кадров по новым специальностям, исходя из запросов общественной практики.

Организационный аспект объединяет институциональные и неформальные воздействия на личность учителя в единый целостный процесс, обеспечивает гибкость и разнообразие средств, форм и методов обучения, органически связывает цель, задачи и функции непрерывного педагогического образования в различных типах государственных и общественных учебных заведениях, координирует и субординирует деятельность управленческих звеньев.

В системе управления педагогическим образованием мы выделяем пять уровней: государственный, региональный, учебно-воспитательного заведения, коллективный и личностный (рис. 2).

На государственном уровне рассматриваются коренные вопросы развития педобразования, осуществляется общее руководство, планирование и прогнозирование потребности в подготовке учительских кадров, разрабатываются формы контроля деятельности учебно-воспитательных заведений.

Краевые органы управления образованием осуществляют соуправление учебными заведениями, исходя из социально-экономических, климато-географических особенностей и национальных традиций тех или иных регионов.

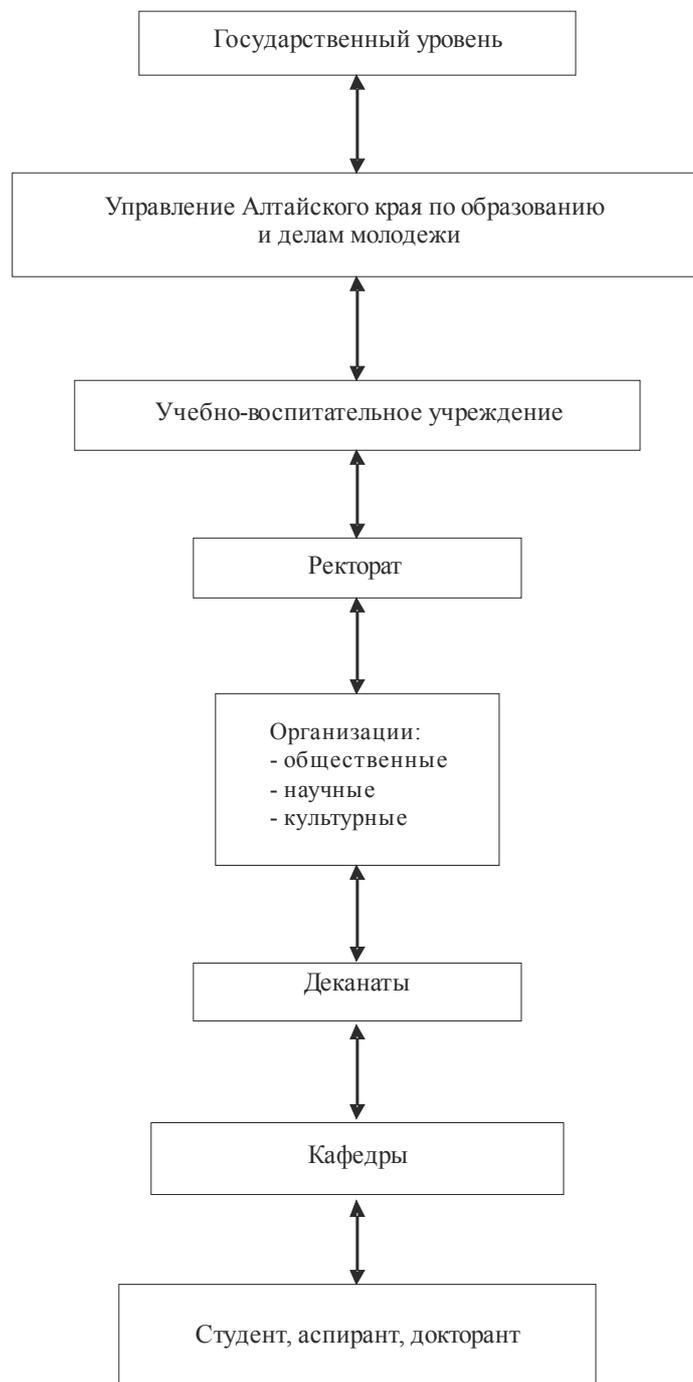


Рис. 2. Структурная схема управления системой педагогического образования

На уровне учебно-воспитательного заведения происходит взаимодействие администрации, преподавателей и студентов на основе состояния материальной базы, подготовки преподавателей и студентов и т. д.

На уровне конкретного коллектива (группы) студентов и т. д. организуется их повседневная деятельность, направленная на решение задач, стоящих перед этим коллективом. На личностном уровне происходит формирование

потребностей, мотивов и системы ценностей, обусловленных социальными ситуациями развития школьника, студента, учителя.

Таким образом, этот подход позволяет проводить анализ взаимосвязи и преемственности управленческих воздействий, а также координировать их на всех уровнях системы педагогического образования.

Теоретический анализ наметившихся тенденций, обобщение практических результатов и накопленного опыта показали, что повысить эффективность управления в педагогическом вузе можно через координационное управление. Координационное управление предполагает, наряду с изучением целей и задач каждой иерархической подсистемы вуза, определение оптимального соотношения функций управления педагогическим процессом. Задача координационного подхода заключается в повышении уровня управления подготовкой кадров.

Существует мнение, что координации должны быть подвержены лишь однопорядковые системы. Так, Р. Акофф указывает на целесообразность координации только во взаимодействии структур одного уровня. Мы считаем, что координация необходима как по горизонтали, так и по вертикали управления любой социальной системой. Основными «звеньями включения» в координационную деятельность, направленными на улучшение взаимосвязи всех сторон педагогического процесса, являются ректорат, деканат, кафедра, студенческая группа и личность студента. Координация деятельности в педагогической системе осуществляется как по вертикали: ректорат ↔ деканат ↔ кафедра ↔ курс ↔ группа ↔ студент; так и по горизонтали: деканат ↔ деканаты, кафедра ↔ кафедры, преподаватель ↔ преподаватели, курс ↔ курсы, группа ↔ группы, студент ↔ студенты.

В координационном управлении изменяется подход к принятию решения. Оно играет ведущую роль, как инструмент, который приводит в движение весь механизм целенаправленного воздействия на управляемый объект. Принятие решения – это процесс выбора какого-либо действия на основе поиска и анализа различных вариантов для реализации поставленной цели. Координационное решение от обычного отличается тем, что в нём необходимо найти альтернативные варианты и выбрать нужные пути согласования со всеми участниками педагогического процесса. В ходе принятия такого решения субъект координации ищет и находит способы согласованных действий с другими субъектами. В этой связи каждое решение рассматривается в рамках взаимосвязей и взаимоподчинений всех субъектов управления в пределах действующих норм, регулирующих принятие решения.

Для более глубокого изучения процесса координационного решения его следует рассматривать в контексте с информационным аспектом, так как любое согласование является информацией о взаимодействии различных подсистем объекта. Знание специфических особенностей объектов координации повышает конструктивность и рациональность в принятии решения. Поэтому для принятия эффективного координационного решения нужна информация о поведении субъекта управления, его особенностях и состоянии. Процесс выработки координационного решения отличается ещё и тем,

что в его рамках не просто обобщается различная информация, но и прогнозируются предполагаемые изменения в состоянии субъекта после реализации принятого решения.

Координация педагогического процесса расчленяется на ряд связанных между собой этапов переработки управленческой информации. На первом этапе изучаются общие или пересекающиеся интересы субъектов. На втором – происходит анализ их взаимосвязей. На третьем – формируются каналы взаимодействия. На четвёртом – осуществляется выбор альтернатив, удовлетворяющих согласованным требованиям всех субъектов. Отсюда возрастает роль анализа и синтеза педагогического процесса в высшем педагогическом учебном заведении.

Для исследования проблемы координации всех сторон деятельности студентов мы использовали модель кубического изображения (рис. 3).

В представленной модели сторона ABCD – это модель субъекта управления; A'B'C'D' – модель объекта управления; AA'B'V модель учебно-познавательного процесса; AA'D'D – модель научно-исследовательской работы; BB'C'S – модель рационального отдыха; DD'C'S – модель общественной деятельности.

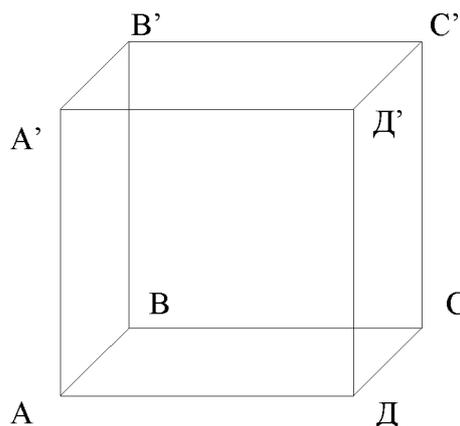


Рис. 3. Модель кубического изображения координации деятельности студентов

Рисунок даёт представление о связях между субъектом и объектом управления и всеми сторонами педагогического процесса. Все эти связи изображают дифференцированную и иерархическую структуру управления. Поэтому формирование механизма координации обусловлено многократными переплетениями, наслоениями и пересечениями общественных отношений по уровням и этажам модели, по которым «растекается» управленческая и педагогическая деятельность.

Такой подход помогает получить сопоставимую целостную картину деятельности студентов в учебное и свободное время и разработать обоснованные мероприятия по её оптимизации.

В заключение следует отметить, что важным условием повышения эффективности управления в высшем педагогическом учебном заведении является обеспечение самостоятельности каждого элемента адекватной уровню слож-

ности выполняемых им функций в педагогической системе. Предоставление самостоятельности элементам педагогической системы позволяет более гибко реагировать на разнообразные ситуации учебно-воспитательного процесса, создает условия для совершенствования форм и методов организации управления в вузе.

УДК 36.08

Слепова Евгения Богдановна

Старший преподаватель кафедры ОО «Искусство» и «Технология» ГБОУ ДПО НСО «Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», slepova64@mail.ru, Новосибирск

**ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ
ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ**

Slepova Evgeniya Bogdanovna

The senior teacher of the department of the educational branch "Art" and "Technology", "Novosibirsk institute of increasing of qualification and refresher course of the educational staff", slepova64@mail.ru, Novosibirsk

**INNOVATIVE ACTIVITIES OF TECHNOLOGY TEACHERS
AS A MEANS TO DEVELOP RESEARCH SKILLS**

Рассматривая в исследовании проблему развития технологической культуры учителя образовательной области «Технология» как составляющей профессионально-педагогической культуры, под «технологической культурой учителя» понимаем готовность к преобразованию педагогической деятельности посредством сформированных технологических умений решения профессиональных задач в динамических условиях педагогического процесса, отражающую социальную направленность технологии педагогической деятельности. Технологическими умениями, являющимися результативными показателями готовности учителя к преобразованию собственной педагогической деятельности, являются *исследовательские умения*.

Эффективность развития исследовательских умений учителя технологии заключается в направленности данного процесса на создание в образовательной практике учителя *инновационной среды*, т. е. условий для постоянного поиска, обновления приемов и способов профессиональной деятельности. Об инновациях в российской образовательной системе заговорили с 80-х годов XX в., и до сих пор этот феномен является одним из самых

неопределенных и неоднозначных с позиций категориального аппарата педагогики. Термины «*инновация в образовании*» и «*педагогическая инновация*», употребляемые как синонимы, были научно обоснованы и введены Н. Р. Юсуфбековой [7]. Проблемам создания, развития и распространения педагогических новшеств в профессиональном образовании посвящены работы М. В. Кларина [2], В. А. Сластенина [4; 5], В. И. Слободчикова [6], Н. Р. Юсуфбековой [7] и др.

Понятие «*инновация*» означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическим процессам *инновация* – это введение нового в цели, содержание, формы и методы обучения и воспитания, в организацию совместной деятельности учителей и учащихся.

Н. Б. Крылова [3] определяет инновации как «*существенный элемент развития образования*», как «*актуально значимые и системно самоорганизующиеся новообразования, возникающие на основе разнообразия инициатив и новшеств, которые становятся перспективными для эволюции образования и позитивно влияют на его развитие, а также на развитие более широкого мультикультурного пространства образования*».

Инновация в образовании – осознанный, специально организованный процесс осуществления качественных изменений составляющих образовательного процесса: целей образования и способов их достижения, форм организации учебного процесса, характера взаимодействия учителя и учащегося. Н. Р. Юсуфбекова [7], в частности, считает *педагогическую инноватику* «*самостоятельной отраслью педагогической науки, учением о создании педагогических новшеств, их оценке и освоении педагогическим сообществом, применении их на практике*».

По своему основному смыслу понятие «*инновация*» относится не только к созданию и распространению новшеств, но и преобразованиям, изменениям в образе деятельности учителя, стиле мышления, который с этими новшествами связан.

В. А. Сластенин [4] считает, что в профессиональной педагогической деятельности учителя сочетаются такие элементы, как нормативные – действия на основе педагогической нормы, стандарта; инновационные – действия, создаваемые в ходе собственного педагогического поиска. Инновационная деятельность учителя направлена на преобразование его практики с целью создания технологических элементов, открытия неизвестных закономерностей, поиска новых идей, методов, средств педагогической деятельности.

В контексте инновационной стратегии учебно-воспитательного процесса существенно возрастает роль учителя как непосредственного носителя новаторских идей.

Инновация становится обязательным компонентом личной педагогической деятельности учителя. Учителю требуется четкое понимание сущности инновационных процессов в образовании, умение осуществлять их с учетом специфических закономерностей и принципов.

Исследуя условия формирования инновационной педагогической деятельности, Л. С. Подымова [5] рассматривает инновационность как принцип современной педагогики. Обобщая наметившиеся подходы к сущности инновационных процессов в педагогике, она отмечает, что в их основе лежат две важнейшие проблемы педагогики – проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику. Важно заметить, что предмет инноватики, содержание и механизмы инновационных процессов лежат в плоскости объединения этих двух связанных между собой проблем, рассматриваемых до настоящего времени, к сожалению, изолированно. Их объективная взаимосвязь заключается в том, что изучение, обобщение и распространение опыта работы учителей имеет своей конечной целью внедрение нового, передового в массовую практику, чтобы сделать стиль деятельности и мышление участников образовательного процесса более прогрессивным.

Таким образом, *результатом инноваций* должно быть использование теоретических и практических новшеств в целостном педагогическом процессе. Все это позволяет рассматривать в качестве важнейшего условия развития технологической культуры как составляющей профессионально-педагогической культуры специально организованную деятельность учителя по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств.

Н. Р. Юсуфбекова [7] определяет такие *инновационные механизмы* развития образования, как:

- создание творческой атмосферы в образовательном учреждении, культивирования интереса к новшествам в педагогическом коллективе;
- создание социокультурных и материальных условий для принятия и действия разнообразных нововведений;
- интеграцию наиболее перспективных нововведений и продуктивных проектов в реально действующую образовательную систему.

Учитель выступает в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических технологий. Он должен быть подготовлен к отбору, оценке и применению в своей деятельности опыта коллег или предлагаемых наукой новых идей и методик, т. е. к мониторингу нововведений. Осваивая инновационную деятельность, учитель становится субъектом данной деятельности. Происходит самостоятельная постановка целей развития, изменение поведения при возникновении препятствий. Учитель направляет свою активность на освоение новшества. Проявление инициативы и активности учителя зависит от определенных условий, которые создаются для развития и профессионального роста педагогического коллектива, и во многом от них зависят. Их реализация не только поддерживает мотивацию участников инновационного процесса, они также формируют инновационные установки у той части учителей, которые ранее не имели желания осваивать новшества.

Таким образом, для того чтобы возникла и поддерживалась мотивация на освоение новшеств, в школе должна быть создана определенная мотивационная среда, подкрепляющая поведение, ориентированное на инновационную деятельность и саморазвитие.

В исследованиях М. В. Волынской [1], В. И. Слободчикова [6], посвященных эффективности инноваций в образовании, выделяются необходимые условия на каждом этапе внедрения новшества. К их числу относятся условия:

– *на стадии создания новшеств*: установки руководителя и стиль его руководства; мотивированность учителей на творчество; уровень педагогической компетентности участников разработок; уровень их исследовательской компетентности; социально-психологический климат в коллективе, готовность коллектива школы поддерживать инновационную активность его членов; развитость сети коммуникаций с учеными, осуществляющими научное руководство нововведений;

– *на стадии распространения новшеств*: характеристики самих новшеств; восприимчивость образовательных учреждений к нововведениям; уровень развития обучающей и консультационной инфраструктуры;

– *на стадии внедрения новшеств*: гибкость организационной структуры, проявляющаяся в способности образовательных учреждений создавать временные структурные единицы (в частности, временные рабочие группы), ориентированные на достижение четко поставленных конечных целей; культура организации; стиль руководства; информированность сотрудников о проблеме; информированность сотрудников о достоинствах новшества; вовлечение персонала в процесс планирования внедрения и управления им; наличие четко поставленных целей; хорошее планирование процесса изменений; мотивированность исполнителей (существование адекватных вознаграждений); способность руководства анализировать причины сопротивления и применять адекватные методы для его преодоления; организация обучения педагогического коллектива; регулярный и эффективный контроль за ходом процесса внедрения; наличие отлаженной системы коммуникаций.

Наибольшее распространение в школе имеют инновации связанные с организацией учебного процесса и внедрением новых образовательных технологий, а не с изменением характера и содержания образования. Выводы по научным исследованиям [1; 2; 5; 6; 7] показывают, что результаты по педагогике и психологии для школьных работников часто остаются неизвестными из-за отсутствия своевременной информации. Использование результатов педагогических исследований предполагает ознакомление учителей с инновационной практикой, обоснование целесообразности ее внедрения, развитие на этой основе потребности в применении новшества. Это возможно при условии специально организованного обучения способам и приемам реализации научных рекомендаций при оперативной методической, консультативной помощи со стороны специалистов.

Эффективной формой методической, консультативной помощи (изучение и распространение опыта отдельного учителя или опыта школы, результатов научных исследований) является повышение квалификации учителя в условиях дополнительного профессионального образования. Это возможно и необходимо по причинам:

- во-первых, автор педагогического новшества или какой-либо конструктивной педагогической идеи или технологии не всегда отдает отчет в его ценности и перспективности;
- во-вторых, он не всегда считает нужным заниматься внедрением своих идей, так как это требует дополнительного времени, усилий и др.;
- в-третьих, новшество в изложении автора не всегда получает обоснованную научную и методическую инструментовку;
- в-четвертых, при изложении автором инноваций и путей их внедрения со стороны учителей-коллег может проявиться реакция «отторжения» в силу личностных особенностей как автора, так и его коллег;
- в-пятых, профессорско-преподавательский состав образовательного учреждения дополнительного профессионального образования способен взять на себя функции анализа и коррекции в отношении как отдельного учителя, так и педагогического коллектива.

Управление инновационной деятельностью на уровне учреждения дополнительного профессионального образования не исключает участия в такой работе самого учителя-автора или всего коллектива школы, что создает условия для максимального использования и стимулирования индивидуально-творческих возможностей. Таким образом, объединяются усилия создателей и распространителей педагогических инноваций. Создание, освоение и использование педагогических инноваций направлено на совершенствование профессионально-педагогической деятельности учителей, в том числе предмета «Технология». И дело здесь не в том, как выполнен каждый этап нововведения в отдельности, а как их единство и взаимосвязь обеспечивают достижение *главной цели внедрения педагогической инновации* – развития исследовательских умений учителя и, тем самым, развитие его технологической культуры. Поэтому, обобщая имеющийся опыт методологических исследований (М. В. Кларина, В. И. Слободчикова, Н. Р. Юсуфбековой и других), можно выделить совокупность *критериев педагогических новшеств*, предложенную В. А. Сластениным [4]: новизну, оптимальность, высокую результативность, возможность творческого применения инновации в массовом опыте.

Основным критерием инновации В. А. Сластенин считает *новизну*, имеющую большое значение при оценке передового педагогического опыта. В связи с этим для учителя, желающего включиться в инновационный процесс, очень важно определить, в чем состоит сущность нового опыта, каков уровень его новизны.

Оптимальность как критерий эффективности педагогических инноваций определяет величину затраченных учителями сил и средств для дости-

жения наиболее успешных результатов. Учителя образовательной области «Технология», для которых свойственна различная исходная психолого-педагогическая подготовка (наличие или отсутствие ее), могут добиваться одинаково высоких результатов при различной интенсивности собственного труда и труда учащихся. Если при введении в учебный процесс педагогической инновации высокие результаты достигаются при наименьших физических, умственных и временных затратах, это свидетельствует о ее оптимальности.

Результативность как критерий инновации означает определенную устойчивость положительных результатов в деятельности учителя технологии. Технологичность в измерении, наблюдаемость и фиксируемость результатов, однозначность в их понимании и изложении делают этот критерий одним из самых широко используемых в оценке значимости новых приемов, способов технологического обучения школьников.

Возможность творческого применения инновации в массовом опыте – еще один из критериев оценки педагогических инноваций. В массовом опыте инновация не всегда может быть применена. Действительно, если ценная педагогическая идея или технология пригодны только для узкого, ограниченного применения, что обусловлено особенностями и сложностью технического обеспечения или спецификой деятельности учителя, то вряд ли в данном случае можно говорить о педагогическом новшестве. Инновации, творчески освоенные отдельными учителями, после апробации и объективной оценки могут быть рекомендованы к массовому внедрению.

Знание критериев и умение их использовать при оценке педагогических инноваций создают основу для развития педагогического творчества учителя, освоения технологической культуры как профессионально-педагогической (от простого репродуцирования, введения в собственную педагогическую деятельность уже известных концепций, знаний, технологий до их эвристической, креативной разработки и внедрения). Такой подход к применению педагогических инноваций дал возможность распределить учителей технологии в проведенном исследовании на кафедре образовательных областей «Искусство» и «Технология» ГБОУ ДПО НСО НИПКиПРО по уровням исследовательских умений: адаптивный (низкий), репродуктивный (средний), эвристический (высокий), творческий (высший). На основе рассмотренной совокупности критериев педагогических новшеств, предложенной В. А. Сластениным, нами были выделены показатели оценки уровня исследовательских умений учителей технологии:

- позиция к нововведениям;
- выявление приоритета в развитии педагогических технологий;
- обеспечение в образовательной практике оптимального взаимодействия традиций и инноваций;
- анализ и применение новаторского педагогического опыта;
- обобщение и распространение собственного педагогического опыта.

Анализируя результаты опытно-экспериментальной работы, проведенной в период с 2002 по 2009 гг., по выявлению уровня сформированности исследовательских умений учителей технологии в процессе повышения квалификации на базе кафедры образовательных областей «Искусство» и «Технология» ГБОУ ДПО НСО НИПКиПРО, можно заметить изменившееся отношение к нововведениям у обучающихся (рис. 1):

- процент учителей, активно сопротивляющихся инновациям, заметно уменьшился с 28,7% до 4,0%;
- процент учителей, пассивно относящихся к инновациям, поддерживающих их в зависимости от обстоятельств уменьшился с 58,0% до 38,0%;
- процент учителей, активно поддерживающих инновации, увеличился с 13,3% до 58,0%.

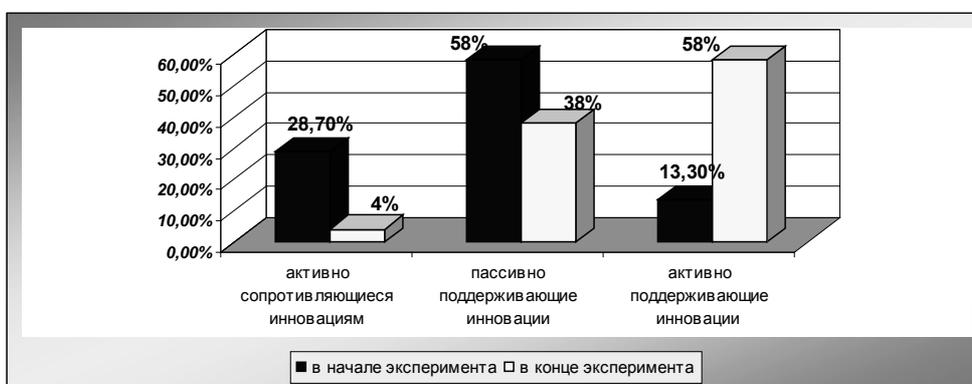


Рис. 1. Мониторинг оценки учителей по отношению к нововведениям (на начало и конец эксперимента)

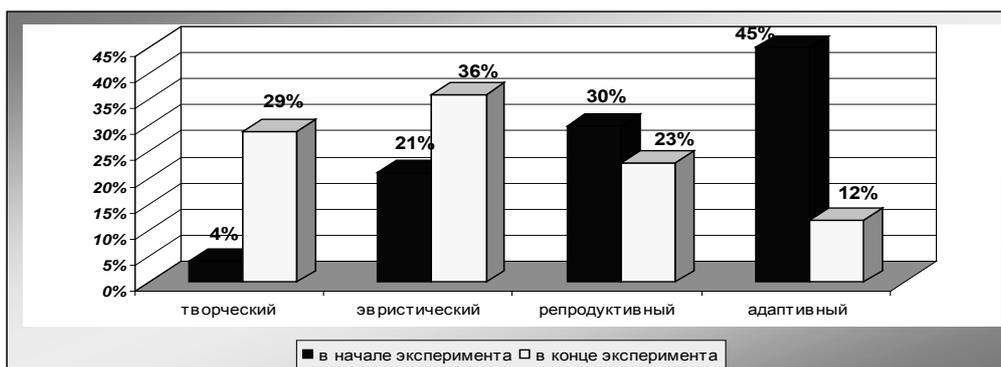


Рис. 2. Динамика активной позиции учителей к нововведениям (на начало и конец эксперимента)

Рис. 2 иллюстрирует динамику активной позиции учителей к нововведениям: понижение адаптивного и репродуктивного уровней и рост эвристического и творческого уровней. Это исследование было направлено на выявление инновационной активности учителей технологии. Активность учителя является ключевым условием инновационного процесса в школе – процесса разви-

тия образовательной системы за счет создания, распространения и освоения новшеств. Данный процесс протекает благодаря тому, что учителя совершают инновационную деятельность – целенаправленное преобразование практики образования – за счет создания, распространения и освоения новшеств. Инновации, творчески освоенные отдельными учителями образовательной области «Технология», получают распространение через участие этих учителей в мастер-классах, семинарах, методических и практических практикумах в рамках курсов повышения квалификации и стажировок на кафедре образовательных областей «Искусство» и «Технология ГБОУ ДПО НСО НИПКиПРО. Анализируя показания тестов, анкет, результатов итоговой контрольной работы учителей, констатируем, что в результате опытно-экспериментальной работы произошел значительный рост количественных (рис. 3) и качественных (рис. 4) показателей уровня их исследовательских умений.

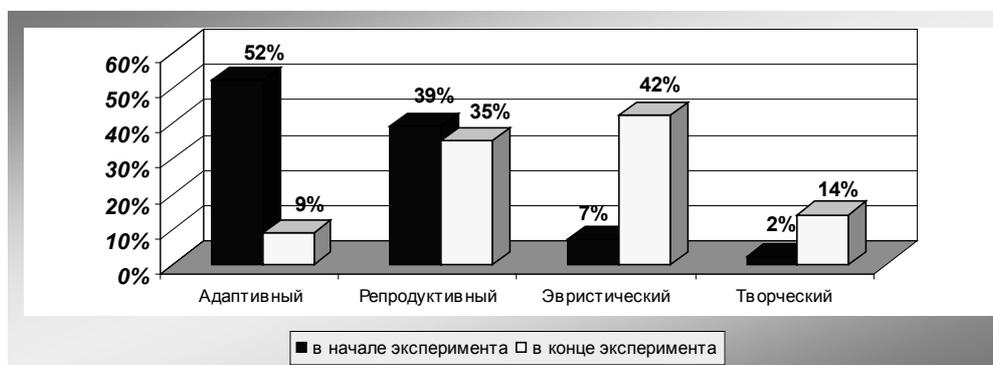


Рис. 3. Динамика роста исследовательских умений учителей (количественный показатель)

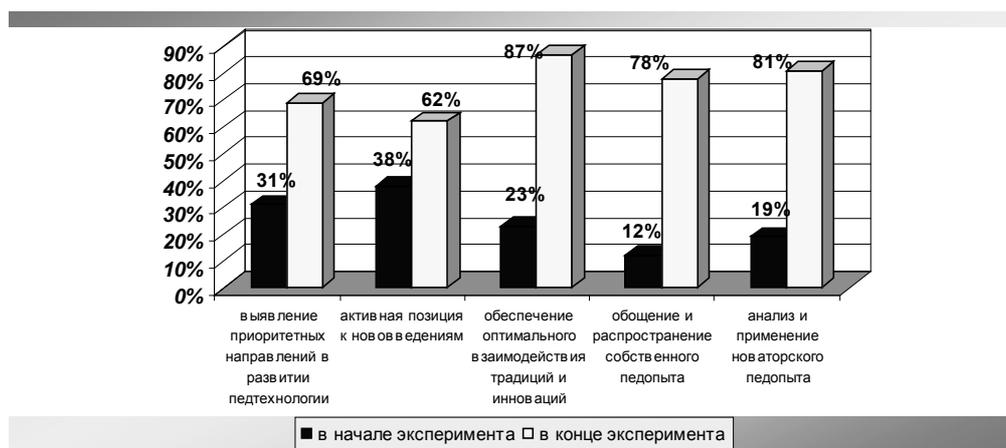


Рис. 4. Динамика роста исследовательских умений учителей (качественный показатель)

Развитие инновационной деятельности учителя, его исследовательских умений является одним из стратегических направлений в образовании. Решение этой задачи имеет большое значение сегодня, когда любые инновации в сфере образования могут быть реализованы, если они внутренне будут приняты и поддержаны учителями. В контексте содержательной трактовки образования необходимо исходить из того, что ключевой фигурой сферы образования является учитель. Дальнейшее реформирование образовательной системы в ближайшей и отдаленной перспективе всецело зависит как от профессионального уровня педагогических кадров, так и от степени заинтересованности и участия каждого учителя в развитии инновационной деятельности в образовании. Между тем, инновационное образование не будет таковым, если учителя не станут способными не только воспринимать нововведения, но и создавать их и делать главным механизмом в учебном процессе. Инновационная настроенность учителей лишь на изменение содержания не даст желаемого результата. Преодоление веками сложившейся дидактической трансляционности – «педагогика передачи и усвоения знаний» (термин академика И. П. Иванова) – неперенная задача модернизации образования.

Библиографический список

1. **Волынская, М. В.** О месте инноваций в образовании [Текст] / М. В. Волынская // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт: журнал. – 2005. – № 5. – С. 45–49.
2. **Кларин, М. В.** Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования [Текст] / М. В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1995. – 176 с. – (Развивающее обучение).
3. **Новые** ценности образования. Выпуск 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов [Текст] / Ред.-сост. Н. Б. Крылова. – М.: РФФИ-ИПИ, 1995. – 55 с.
4. **Сластенин, В. А.** и др. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
5. **Сластенин, В. А.,** Подымова, Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП изд-во «Магистр», 1997. – 224 с.
6. **Слободчиков, В. И.** Инновации в образовании: основания и смысл [Текст] / В. И. Слободчиков // Исследовательская работа школьников: науч.-метод. журн. – 2004. – № 2. – С. 6–18; № 3. – С. 5–15.
7. **Юсуфбекова, Н. Р.** Общие основы педагогических инноваций: опыт разработки теории инновационного процесса в образовании [Текст]: метод. пособие / Н. Р. Юсуфбекова. – М.: ЦСПО РСФСР, 1991. – 91 с.

УДК 37

Бобкова Наталья Дмитриевна

Кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой Организация работы с молодежью Курганского государственного университета, bobnd@rambler.ru, Курган

**ВОЗМОЖНОСТИ МОБИЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПОДГОТОВКИ
СПЕЦИАЛИСТОВ МОЛОДЕЖНОЙ СФЕРЫ В РОССИИ**

Bobkova Natalia Dmitrievna

Head of the Department of Organization of the work with young people of the Kurgan State University, bobnd@rambler.ru, Kurgan

**OPPORTUNITIES OF MOBILE PROFESSIONAL
EDUCATION IN THE TRAINING THE SPHERE
OF YOUTH POLICY IN RUSSIA**

Многие современные теоретики и практики в области педагогических и социальных наук, отмечают, что существующая система дисциплин не всегда отвечает требованиям рынка. В связи с этим наилучших результатов достигают те учебные заведения, которые предлагают своим слушателям междисциплинарные курсы.

В современных российских условиях также осуществляется ряд мер, обеспечивающих растущие потребности в постоянном повышении квалификации или переподготовке. Для этого необходимо создать инфраструктуру доступа к непрерывному профессиональному образованию в течение всего периода профессиональной деятельности [1]. Основными элементами этой инфраструктуры являются:

- программы профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации, построенные на принципах модульности, а также реализующие их организации и учреждения различных форм собственности;
- бщественно-профессиональные организации, деятельность которых направлена на формирование адекватных запросам рынка труда квалификационных требований к уровню подготовки специалистов;
- расширение набора умений, осваиваемых студентами высшего профессионального образования за счет предоставления более широких курсов обучения и формирования ключевых компетенций, применяемых в рамках различных профессий;
- развитие системы послевузовского образования, модульной системы повышения квалификации, дополнительного и параллельного образования, и создание для этого многопрофильных учебных заведений.

Исходя из этого, можно утверждать, что для современных специалистов независимо от направления деятельности существует необходимость постоянного обновления профессиональных знаний, умений, навыков. Не является исключением и молодежная сфера. Сотрудники всех организационных уровней, работающие с молодыми людьми, также нуждаются в повышении уровня своего образования и развитии профессиональных компетенций. Важную роль в этом играют различные формы и уровни профессионального образования.

Поэтому необходимо рассмотреть ресурсные возможности современных систем профессионального образования в России в решении задач подготовки специалистов молодежной сферы. При этом необходимо оценить соответствие различных форм и уровней образования как потребностям самих специалистов, работающих с молодежью, так и насколько предлагаемые курсы соответствуют интересам и потребностям молодежи, которая является основным субъектом их деятельности.

Кадровое обеспечение работы с молодежью было всегда актуальной задачей в системе государственной молодежной политики Российской Федерации. В большинстве государственных документов, регулирующих различные аспекты и направления работы с молодежью, кадровое обеспечение указывалось как отдельное направление. В ежегодных отчетах по реализации государственной молодежной политики в РФ также приводились цифры по кадровому обеспечению соответствующих структур (комитетов, управлений, отделов) субъектов РФ.

Состояние кадрового потенциала молодежной политики и характер возникающих здесь проблем исследованы в работах И. М. Ильинского [2], В. Т. Лисовского, Ю. В. Коврижных, В. В. Нехаева [3], Т. Э. Петровой. Представление об актуальности темы и степени ее разработанности в научной литературе дают основание для формулировки основной проблемы. Она заключается в существовании противоречий:

- между объективной потребностью профессиональной подготовки сотрудников, работающих в сфере ГМП и отсутствием четких требований к функциональным обязанностям таких специалистов;
- между наличием ставок специалистов в органах по работе с молодежью и недостаточным уровнем развития системы профессионального образования таких специалистов.

Анализ показывает, что у значительной части сотрудников молодежных структур, отсутствует необходимая профессиональная квалификация и практический опыт. Проблема усиливается в связи с несоответствием количественного состава работников органов по делам молодежи объему и характеру решаемых ими задач. То, что кадровый ресурс молодежной политики недостаточен – понятно каждому. Однако в настоящее время неясно, каким должен быть оптимальный кадровый состав органов управления государственной молодежной политикой. Именно поэтому его опре-

деление и обоснование является важнейшей проблемой совершенствования механизма молодежной политики в регионах.

Нами было проведено исследование необходимости профессиональной подготовки и переподготовки кадров молодежной сферы и ее проблемы. В исследовании участвовали специалисты муниципальных органов по делам молодежи Курганской и Тюменской областей.

При опросе сотрудников, работающих в молодежных структурах, мы выяснили, что более всего молодежные работники нуждаются в правовых знаниях. Чаще всего возникают проблемы связанные с разработкой каких-либо нормативно-правовых документов на муниципальном уровне. Несмотря на отмеченную специалистами высокую оценку собственных знаний по возможностям реализации молодежной политики, 25% опрошенных специалистов нуждаются в пополнении этих знаний, знакомстве с опытом других и т. д. Только 22% сотрудников молодежных структур на высоком уровне владеют компьютерными и информационными технологиями, при этом, почти половина специалистов, работающих в сельских районах, практически не пользуются компьютерами для выполнения своих профессиональных обязанностей. Каждый пятый из опрошенных уверен, что у него достаточно знаний в области управления персоналом. В большинстве случаев специальные курсы, связанные с этим аспектом профессиональной деятельности никто не посещал, а чаще всего знания и умения были получены в процессе самообразования. Наименее низкий уровень знаний молодежные работники имеют по организации системы социального обеспечения, делопроизводству, связи с общественностью и управлению проектами в молодежной сфере. Примечательно, что более 70% участников исследования хотели бы получить высшее профессиональное образование по специальности «Организация работы с молодежью» или пройти соответствующую профессиональную переподготовку.

Более 50% опрошенных специалистов, планируют успешно построить свою профессиональную карьеру. Еще 30% желают этого с оговорками. При этом более 60% участников исследования намерены сделать карьеру именно в сфере государственного и муниципального управления, к которой, и относится государственная молодежная политика. Каждый пятый специалист ориентирован на возможное построение карьеры в рамках социальной сферы. Это довольно значимый показатель, позволяющий утверждать, что в отрасли молодежной политики сегодня в значительной степени формируется кадровый резерв органов государственного и муниципального управления тех областей, где мы провели исследование.

Перспективы профессиональной карьеры в структурах по делам молодежи сегодня, по мнению респондентов, определяются такими значимыми факторами как исполнительностью, коммуникабельностью, профессиональной квалификацией и уровнем образования. Поэтому явно существует проблема овладения технологиями построения карьеры и навыками ее управления.

Процесс внедрения кадровых технологий, как свидетельствуют данные исследования, идет противоречиво. И, в первую очередь, это касается ряда технологических элементов: проведение аттестации, определение четкого функционала работников, обоснование ставок и т. д.

Для многих молодежных структур возникают проблемы с повышением квалификации и участием в профессиональной переподготовке в связи с недостаточным информированием о возможностях посещения курсов и не отсутствие финансовых возможностей.

За последние три года более 45% респондентов прошли профессиональную переподготовку. В основном она осуществлялась в институтах повышения квалификации, на курсах и в структурах Российской академии государственной службы. При сохранении традиционных форм переподготовки (институты и курсы повышения квалификации) все большую роль в профессиональном развитии специалистов органов по делам молодежи играет Российская академия государственной службы при Президенте РФ. И в силу все более глубокого включения молодежных структур в региональные и муниципальные системы управления практика взаимодействия их с подразделениями РАГС должна интенсифицироваться.

Необходимо учесть и то обстоятельство, что почти две трети сотрудников, прошедших переподготовку, признали ее в той или иной степени полезной. И лишь около 3% признали пройденную переподготовку совершенно бесполезной.

Все предложения по вопросам повышения квалификации и дополнительного профессионального образования тесно связаны с компетентностным подходом в образовании. Это объясняется тем, что такой подход к образованию более адаптивен к внешней среде образовательной модели [4]. Также компетентностный подход предполагает активное и взаимодополняющее влияние предметного и социального контекстов профессиональной деятельности, что необходимо для профессионального развития каждого специалиста, работающего с молодежью, особенно тех, кто имеет определенный опыт работы. Это мотивирует встроить новые теоретические знания в профессиональную деятельность и эффективно осуществлять все виды профессиональной и социальной деятельности.

Для формирования профессиональных компетенций и их дальнейшего развития необходимы как самообразование, так и различные формы мобильного и непрерывного образования. Большинство программ повышения квалификации и мобильного обучения направлены на формирование компетенций, при этом усиливается практическая ориентированность ценностной и личностной составляющих. То есть содержание образовательного процесса конструируется в соответствии с запросами слушателя, при этом сохраняет качество подготовки.

Образовательными технологиями в рамках компетентностного подхода можно назвать проблемное обучение, технологии сотрудничества, метод проектов, информационно-компьютерные технологии, модульное обуче-

ние. Все эти технологии применяются в контексте задач профессиональной деятельности специалистов, работающих в органах власти, лидеров общественных объединений или специалистов, осуществляющих социальную защиту и психологическую помощь молодежи и т. д.

Все это подтверждает мысль о практической направленности как компетентностного обучения, так и всей системы мобильного обучения, которые позволяют учитывать потребности практики и реальной жизни. Качество и эффективность такого обучения оценивается по наличию или отсутствию умений и компетенций. То есть, по результатам обучения на тех или иных курсах, слушатель должен получить набор компетенций, который будет дополнять или расширять имеющиеся компетенции, полученные в ходе основного профессионального образования.

Нами был проведен экспресс-анализ источников по организациям и услугам, ориентированным на оказание услуг дополнительного профессионального образования в сфере работы с молодежью на государственном и негосударственном уровнях.

Мы предполагали, что система повышения квалификации должна обеспечить формирование индивидуального маршрута и траектории профессионального развития специалиста, работающего с молодежью, в контексте вызовов рыночной экономики и требований конкурентоспособности специалиста. По ключевому словосочетанию «повышение квалификации работников молодежной сферы» были сделаны поисковые запросы в системах <http://google.ru>, <http://rambler.ru>, <http://yandex.ru>. Как результат, получен информационный массив ссылок и источников по проблематике в объеме более 40 000. Мы проанализировали более 250 источников, выявленных в поисковых системах.

В результате этого анализа мы пришли к выводу, что такого рода сервис развит крайне скудно. В основном, подобная информация находится на официальных сайтах государственных структур, реализующих молодежную политику в различных субъектах Российской Федерации. В открытом поиске выявлено 17 источников, представляющих и предоставляющих программы повышения квалификации для открытого доступного пользования специалистами, работающими с молодежью.

Большинство предложений ориентировано на государственных и муниципальных служащих, руководителей и специалистов государственных и муниципальных учреждений, работающих с молодежью, семьей и детьми, руководителей и активистов молодежных и детских общественных объединений. Основная масса курсов по различным направлениям работы с молодежью характеризуется гибкостью (реагирует на запросы своих потребителей) и мобильностью (занятия могут проводиться в различных регионах с предоставлением необходимых методических рекомендаций).

В ходе анализа мы выяснили, что предлагаемые программы дифференцированы как по предлагаемым темам, так и по срокам обучения. Для слушателей предлагаются современные формы обучения: интерактивные лекции,

коммуникативные тренинги, мастер-классы, индивидуальные и групповые консультации с использованием современных компьютерных технологий. Такое обучение позволяет не только повысить квалификацию, но и получить дополнительную специальность и право ведения профессиональной деятельности по указанной специальности.

Особенностью деятельности таких курсов и центров является налаженная система взаимодействия с региональными органами по молодежной политике, то есть слушателями курсов могут стать только сотрудники региональных органов, или те, кого они направят. Курсы проводятся в заранее определенные сроки, что не всегда в наших российских условиях позволяет быть мобильными и четко соответствовать запросам и потребностям слушателей.

Произведенный нами обзор информационных материалов показывает, что сфера молодежной политики и работы с молодежью относится к тем, в которых, в сравнении со многими другими сферами, развитие непрерывного образования идет довольно быстрыми темпами. Это отчасти связано с тем, что сама эта образовательная область пока остается в стадии формирования, и потому формирующие ее специалисты ориентируются на современные формы образовательной деятельности. В то же время специфика сферы такова, что она должна быть мобильной «по определению» в силу быстрых изменений, происходящих в молодежной среде и, соответственно, в молодежной политике в условиях информационного общества. В то же время нельзя не отметить, что имеется очень значительный разрыв между регионами, обусловленный как общим уровнем развития регионов, так и субъективными факторами – тем, насколько компетентны люди, возглавляющие органы по делам молодежи субъектов федерации, насколько серьезное внимание уделяют этой сфере губернаторы и т. п.

Это свидетельствует о недостаточной «отстроенности» системы непрерывного образования специалистов органов по делам молодежи в масштабе страны. В какой-то степени эта проблема будет решаться при участии региональных научно-методических центров по работе с молодежью, созданных в каждом федеральном округе и в вузах, где ведется обучение по специальности «Организация работы с молодежью».

Библиографический список

1. **Приоритетные** направления развития образовательной системы Российской Федерации // Одобрены на заседании Правительства Российской Федерации 9 декабря 2004 г.
2. **Ильинский, И. М.** Молодежь и молодежная политика. Философия. История. Теория [Текст] / И. М. Ильинский – М.: Голос, 2001. – 696 с.
3. **Нехаев, В. В.** Социально-правовые основы реализации государственной молодежной политики в Российской Федерации / Академия гуманитарных наук. [Текст] / В. В. Нехаев – М.: Социум, 1999. – 151 с.
4. **Сальников, Я.** Реформирование высшей школы: концепция новой образовательной модели. // Высшее образование в России. – 2008. – № 2. – С. 3–12.

УДК 371.0

Ясюкевич Марина Вольфрамовна

Руководитель структурного подразделения ГОУ СПО Колледжа сферы услуг № 32 г. Москвы, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук при ПИФК Московского государственного педагогического университета, m.yasukevich@mail.ru, Москва

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ
КОЛЛЕДЖА: ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

Yasukevich Marina Volframovna

Is a head of the structural division of Services Sector College № 32, the state educational institution of intermediate vocational education, Moscow. She is an applicant for a degree of Candidate of Science (Education) under The Pedagogical Institute of Physical Culture of the Moscow State Pedagogical University, m.yasukevich@mail.ru, Moscow

**THE EXPERIMENTAL ACTIVITIES OF THE COLLEGE
PEDAGOGICAL STAFF: THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL SUPPORT**

Модернизация системы российского образования предусматривает развитие среднего профессионального образования в соответствии с новыми социально-экономическими условиями, как в России, так и в международном сообществе. Современный рынок труда требует от специалиста не только выполнения чисто профессиональных обязанностей, но и способности адаптироваться в меняющихся условиях, самостоятельно принимать адекватные решения в нестандартных ситуациях, прогнозировать возможные последствия, быть мобильным, иметь знания в области маркетинга, менеджмента, обладать предпринимательскими умениями. Подготовить такого специалиста в условиях старой системы профессионального образования не представляется реальным.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. обозначены ориентиры инновационной деятельности, активное включение в которую позволит вывести систему среднего профессионального образования на новый качественный уровень. В рамках инновационной деятельности колледжей получает развитие экспериментальная и научно-исследовательская работа, которые становятся важнейшим средством обновления содержания образования и повышения качества профессиональной подготовки.

Актуальность экспериментальной деятельности педагогических работников колледжа можно объяснить тем, что в педагогической практике эксперимент рассматривается не только как метод научного исследования, но и как метод практической деятельности педагога, позволяющий ему на основе

анализа собственной деятельности совершенствовать социально-педагогические, психолого-педагогические знания и умения, использовать их при решении стратегических задач по обучению, воспитанию, развитию учащихся.

Педагогический эксперимент имеет значительные преимущества перед другими методами педагогического исследования. По мнению Ю. К. Бабанского [2], педагогический эксперимент позволяет глубже, чем другие методы, установить характер связей между различными компонентами педагогического процесса, между факторами, условиями и результатами педагогического воздействия; проверить эффективность тех или иных педагогических нововведений; сравнить эффективность изменений в структуре процесса и выбрать наилучшее для данных условий их сочетание; выявить необходимые условия для реализации поставленных задач известными средствами; обнаружить особенности протекания процесса в новых условиях.

В организации и проведении эксперимента обозначаются следующие трудности:

- определенная сложность создания необходимых условий эксперимента;
- невозможность наблюдения изолированного единичного факта в условиях целостного учебно-воспитательного процесса;
- сложность нахождения адекватных методов измерения наблюдаемых явлений, ситуаций, особенно, когда речь идет о таких явлениях, как потребность, интересы и т. п.;
- возможность негативного влияния на ход эксперимента разных факторов (роль экспериментатора может вызвать как интерес, так и незаинтересованность испытуемых; использование традиционных способов измерения результатов, не соответствующих новым условиям, и т. д.).

В свою очередь, результат педагогического эксперимента как метода педагогической деятельности в большой степени зависит от профессионально-личностной позиции педагогического работника, его индивидуальности. При этом важно отметить, что успешный педагог, думающий, мотивированный на исследовательскую деятельность, всегда сориентирован на самоанализ и самодиагностику. Только от степени его желания правильно оценить и вовремя скорректировать свою деятельность зависит успешность процесса его самопознания и самосовершенствования. Такой педагогический работник осуществляет анализ своих ошибок и педагогических достижений.

По мнению В. В. Серикова [6], современному образовательному учреждению требуется не просто высококвалифицированный педагог, а педагог-исследователь, владеющий новым педагогическим мышлением: понимающий природу человека, его потребности и проявления, имеющий представление о сущности различных социальных устройств и направлений общественного развития, анализирующий свою педагогическую деятельность, прогнозирующий и корректирующий её в соответствии с поставленными задачами инновационных преобразований сферы образования.

Значимость экспериментальной деятельности в образовании определяет то, что она позволяет определить степень эффективности того или иного новшества, оценить степень его реализуемости. Экспериментальная деятельность в образовательных учреждениях имеет свою специфику: ее цель рождается не в системе научного исследования, а в процессе практической педагогической деятельности. Задачей экспериментирования здесь является не столько получение нового знания, сколько изучение эффективности того или иного нововведения, механизм практического освоения этого нововведения. Б. Г. Овчинникова [5] отмечает, что ценностью экспериментальной работы в образовании является то, что она направлена на создание условий устойчивого развития всей системы, на совершенствование педагогической практики.

В инновационных образовательных учреждениях довольно широко представлена экспериментальная деятельность, которая на данном этапе испытывает серьезные трудности и требует дальнейшего развития и совершенствования. Недостатки процесса экспериментирования объясняются стихийностью действий «учителей-экспериментаторов», недостаточным научным руководством их деятельностью, слабой научно-методической помощью со стороны научного руководителя, администрации образовательного учреждения, научно-методической службы. «Учителя-экспериментаторы» не владеют достаточным объемом теоретических знаний, практических умений и навыков по методологии и методике экспериментальной деятельности. В исследованиях Г. П. Зерновой [4] дано обоснование того, что для улучшения качества экспериментальной деятельности необходима специальная теоретико-методологическая подготовка основного участника экспериментального процесса в образовательном учреждении – «учителя-экспериментатора».

Успех данной деятельности во многом зависит от профессионального мастерства учителя, уровня сформированности его исследовательских умений, успешности его участия как ключевой фигуры в процессе осуществления эксперимента. Между тем экспериментальная деятельность сопровождается усложненными условиями ее осуществления: отказом от традиционных способов решения профессиональных задач, неопределенностью проблемной ситуации, напряженным творческим поиском, обостренным чувством ответственности за успех эксперимента. Условия, сопровождающие экспериментальную деятельность педагога, затрудняют его работу и при неблагоприятных обстоятельствах могут привести к отказу от эксперимента.

В работе К. Ангеловски [1] анализируются затруднения учителей-экспериментаторов и их причины.

Л. С. Подымова и В. А. Сластенин [8] подробно исследуют проблему психологических барьеров в педагогической и инновационной деятельности учителя.

Анализ научных работ, посвященных педагогическому эксперименту показывает, что, несмотря на то, что инновационная деятельность педагога рассматривается в различных контекстах исследования процесса экспериментирования, проблеме готовности самим педагогом оценить уровень собственной результативности и успешности своего участия в экспериментальной деятельности внимание не уделяется. В результате педагог, будучи главным субъектом экспериментальной деятельности, лишен самостоятельности и уверенности в выборе правильных решений в процессе осуществления эксперимента. Это приводит к тому, что успех эксперимента значительно зависит от инициативы администрации в обеспечении комплексного анализа всех сторон экспериментальной деятельности образовательного учреждения и прогноза его результатов.

Л. З. Сидорова [7] уделяет особое внимание проблеме вхождения педагогического коллектива колледжа в опытно-экспериментальную деятельность и предлагает поэтапное вхождение коллектива, включающее три взаимосвязанных направления:

- аналитическо-диагностическое, развивающее осведомленность педагогов с реальной образовательной ситуацией в стране, в сфере педагогического образования, в колледже, определение готовности преподавателей колледжа к инновационным преобразованиям;
- информационно-методическое, организующее условия для теоретико-методологической компетентности и мастерства преподавателей по вопросам организации опытно-экспериментальной деятельности;
- аналитико-проектировочное, определяющее теоретические и практические основы создаваемой в коллективе модели, обоснование темы исследования и разработка программы опытно-экспериментальной деятельности.

Е. Зайцева и Т. Мерцалова [3] связывают недостатки экспериментальной деятельности со старой авторитарно-административной системой управления образовательным учреждением, которая не предполагает высокую степень свободы, добровольность и инициативу каждого педагога в экспериментальной деятельности. По мнению данных авторов, работа образовательного учреждения в экспериментальном режиме изменяет его культурную среду и требует соответствующей управленческой культуры. Учитывая данный факт, от администрации требуется обеспечивать условия, благоприятствующие экспериментальной деятельности, включая помощь учителям в организации процесса, материальную поддержку учителей-экспериментаторов, создание информационной сети, контроль структурного взаимодействия, связь с научным руководителем эксперимента. Смена стиля научного руководства от декларативного к партнерскому приводит к тому, что педагог становится субъектом научно-исследовательской деятельности, лично заинтересованным в ее результате.

Приобщение педагогических работников системы профессионального образования к научно-исследовательской и экспериментальной деятельности характеризуется рядом затруднений. Отмечается противоречие между

высокой потребностью педагогических работников участвовать в данной деятельности и их неготовностью самостоятельно ее осуществлять. Для разрешения этого противоречия необходимо внедрять систему психолого-педагогического сопровождения инновационной деятельности педагогических работников, в частности, экспериментальной работы, силами администрации, методистов, научных руководителей экспериментальных площадок и педагогов-психологов. Исследования показали, что 38% педагогических работников имеют высокую потребность участвовать в инновационной деятельности, но при этом 75% опрошенных признались, что не способны самостоятельно сформулировать исследуемую проблему, поставить цель и задачи исследования, выделить предмет, объект, выдвинуть гипотезу, спланировать сам эксперимент. Они затрудняются в построении причинно-следственных (логических) связей, не могут самостоятельно выйти на теоретическое построение результатов деятельности, predetermined соответствующими целями. Оценить собственную профессиональную деятельность способны менее половины педагогических работников (45%), испытывают затруднения при обобщении результатов педагогического эксперимента 66% респондентов. Таким образом, желание педагогических работников заниматься профессиональной деятельностью в соответствии с современными требованиями, включаться в научно-исследовательскую и экспериментальную работу, встречается с объективными препятствиями, которые им самостоятельно преодолеть очень сложно.

В системе среднего профессионального образования до настоящего времени этому аспекту не уделялось должного внимания. Отсутствуют научные и практические разработки по данному направлению. На основании изучения теоретических источников и практических исследований можно сделать вывод, что помощь в преодолении профессиональных затруднений педагогическим работникам возможно оказать при создании соответствующей системы психолого-педагогического сопровождения, которая включает в себя следующие аспекты:

- изучение психологического климата в коллективе педагогических работников и учащихся колледжа;
- изучение готовности педагогических работников к экспериментальной и исследовательской деятельности;
- выявление профессиональных затруднений участников экспериментальной деятельности;
- организация психолого-педагогической помощи с целью преодоления затруднений (проведение индивидуальных и групповых консультаций, тематических занятий);
- разработка рекомендаций руководителю колледжа по решению выявленных проблем.

Библиографический список

1. **Ангеловски, К.** Учителя и инновации [Текст]: Кн. для учителя / К. А. Ангеловски – М.: Просвещение, 1991.
2. **Бабанский, Ю. К.** Проблемы повышения эффективности педагогических исследований [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М., 1982.
3. **Зайцева, Е.** Управление экспериментальной деятельностью в школе [Текст] / Е. Зайцева, Т. Мерцалова // Новые ценности образования. – М., 1996. – № 4. – С. 100–102.
4. **Зернова, Г. Н.** Профессиональная готовность учителя к экспериментальной деятельности [Текст]: автореф. дис. канд. док. пед. наук Г. Н. Зернова: Ин-т повыш. квалиф и перепод. работников нар. образования. Моск. обл. – М., 1999.
5. **Овчинникова, Е. Г.** Культура опытно-экспериментальной работы учителя [Текст]: учебно-методическое пособие / Е. Г. Овчинникова // Департамент образования Администрации Кемер. обл., – Кемерово: Обл. ИУУ, 1997.
6. **Сериков, В. В.** К методологии исследования проблем личностно ориентированного образования [Текст] / В. В. Сериков // Методологические и мировоззренческие основы научно-исследовательской деятельности. – Волгоград, 1998. – С. 191–196.
7. **Сидорова, Л. З.** Вхождение педагогического коллектива педколледжа в опытно-экспериментальную деятельность: [Педколледж г. Ангарска Иркут. обл.] [Текст] / Л. З. Сидорова // Здоровьесберегающее образовательное пространство педагогического колледжа: пути становления. – Ангарск и др., 2002. – С. 116–125.
8. **Сластенин, В. А.** Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова – М.: Магистр, 1997.

РАЗДЕЛ XII
ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

УДК 378

Черных Зоя Николаевна

Старший преподаватель кафедры физического воспитания Шадринского государственного педагогического института, z_cherniyh65@mail.ru, Шадринск

**ИНТЕРЕС К ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Chernyh Zoya Nikolaevna

Senior lecturer of the chair of physical education of Shadrinsk State Pedagogical Institute, z_cherniyh65@mail.ru, Shadrinsk

**INTEREST TOWARDS THE GYMNASTIC-SPORTING
ACTIVITY AS A CONDITION OF THE CAREER
PREPAREDNESS' FORMATION AMONG THE STUDENTS
OF THE PEDAGOGICAL INSTITUTION**

Известно, что физкультурно-спортивная деятельность влияет на качественные изменения личности. Развитие интереса студентов к физкультурно-спортивной, двигательной деятельности может служить не только способом их приобщения к физической культуре и спорту, а выступать необходимым условием формирования профессиональной готовности будущих учителей.

Поскольку интерес, как мотив деятельности, содействует ориентировке в какой-либо области, ознакомлению с новыми фактами, более полному отражению действительности, повышению активности обучаемых, в качестве одного из условий, способствующих его формированию и развитию, правомерно выделить использование в учебном процессе сочетания разнообразных, традиционных и нетрадиционных форм и методов обучения. Разнообразие форм организации учебных занятий и методов обучения в процессе подготовки позволяет сместить акцент в познавательных интересах студентов с заинтересованности в новых формах учебной деятельности на содержание изучаемого материала.

Важным условием формирования и развития интереса к профессии студентов является формирование положительного эмоционального отношения к данной деятельности, что становится возможным при наличии положительно-эмоциональной атмосферы на занятиях и создание условий для обеспечения удовлетворенности студентов результатами своей деятельности.

На сегодняшний день перед современным преподавателем стоит задача обеспечения высокой активности студентов в физкультурно-спортивной деятельности. Для этого необходимо, чтобы студенты испытывали интерес к занятиям физической культурой и спортом в институте, стремились развивать необходимые нравственные, психические, физические качества, другими словами, получали удовольствие от занятий. Мнение большинства педагогов сходятся на том, что ведущим началом в развитии интереса является качество занятий по физическому воспитанию, а также роль педагога в нем.

В процессе обучения важную роль играет так называемая обратная связь, то есть та информация, которая поступает от студента к преподавателю. Опираясь на обратную связь, учитель осуществляет ряд близких, но, все же, различающихся действий и операций, а именно проверку, контроль, учет, оценку результатов учебной деятельности.

Становление и развитие познавательных интересов протекает наиболее интенсивно, если в учебно-воспитательном процессе вуза на занятиях по физическому воспитанию осуществляется подготовка студентов к физическому самовоспитанию, когда они знакомятся со специальными знаниями в области спортивно-физкультурной деятельности, овладевают методами самопознания, самоконтроля и самоуправления.

Одним из существенных показателей возрастания познавательного интереса к физкультурно-спортивной деятельности является изменение отношения студентов к занятиям по физическому воспитанию.

Интерес как мотив человеческой деятельности рассматривается в своих работах А. Г. Ковалев, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, С. Л. Рубинштейн и др. Так, С. Л. Рубинштейн, рассматривая интерес как специфическую направленность личности на какой-либо предмет, отмечает: «Интерес – это мотив, который действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности» [8, с. 631].

Необходимость выделения в структуре интереса как сложного свойства направленности личности таких характеристик, как эмоциональная привлекательность и избирательное отношение к объекту, отмечают многие исследователи (В. В. Богословский, А. Г. Ковалев, А. М. Кухарчук, Н. Д. Левитов, Е. А. Обухова, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн и др.)

Одной из важных характеристик интереса является деятельностный характер. На это указывают С. Л. Рубинштейн, Г. И. Щукина и др.: «Интерес чему либо... побуждает к соответствующей деятельности» [8, с. 631], «именно с операционной стороны деятельности, из активных действий, оперирования знаниями поступают наиболее сильные импульсы, укрепляющие интерес» [12, с. 123].

Мотивы физического самосовершенствования, вырастающие из познавательных интересов и практической деятельности в целях их реализации, являются основой формирования потребности в самовоспитании. При наличии взаимосвязи общественно значимых мотивов работы над собой с практикой их осуществления возникает чувство удовлетворения не только

в подготовке к профессиональной деятельности, но и эмоциональное удовлетворение от «радости движений», чувства собственной мышечной энергии и активного тонуса всего организма. Потребность в физкультурно-спортивной деятельности актуализируется и как общественно значимая, и как личностная. Ее реализация обуславливает взаимосвязь двигательной и познавательной активности.

Эффективное развитие интереса студентов педагогического вуза к физкультурно-спортивной деятельности зависит от ряда условий, в которых осуществляется данный процесс. В философии условие трактуется как «то, от чего зависит нечто другое (обуславливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления» [11, с. 707], другими словами, условие понимается как отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Совокупность конкретных условий данного явления образует среду его протекания, возникновения, существования и развития.

В современных исследованиях понятие «условие» используется достаточно широко при характеристике целостного педагогического процесса и отдельных его сторон и составных частей (В. И. Андреев, М. Я. Виленский, И. П. Подласый и др.). В своем исследовании мы опираемся на определение А. Я. Найна, который рассматривает педагогические условия как совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных целей [7].

Основным условием выработки познавательной активности, проявляющейся в активизации практической деятельности в собственном совершенствовании и в интересах коллектива, является взаимосвязь и взаимодействие интеллектуальных, волевых и эмоциональных процессов в физкультурно-спортивной деятельности [3].

На наш взгляд, интерес дает четкое представление о том, что нравится студентам и, проанализировав причины этого, понять, почему предпочитается тот или иной вид физкультурно-спортивной деятельности.

Интерес выступает как средство ознакомления с отдельными видами спорта с целью удовлетворения физических и духовных потребностей, развития ловкости, координации, выносливости и других личностных качеств. Ценность интереса состоит в его мотивационных функциях.

Исходя из всего выше сказанного, можно сделать определенный вывод о том, что интерес – это неотъемлемая одна из главных деталей в структуре физкультурно-спортивной деятельности и формировании профессиональной готовности студентов.

Анализ состояния проблемы показал, что исследуемый процесс не имеет в своей основе достаточного научно-методического обоснования. Отдельными аспектами проблемы профессиональной подготовки занимались ученые В. А. Слостенин, Г. А. Степанова, А. И. Щербаков, Л. В. Кондрашова, Н. В. Ипполитова.

Это обусловило необходимость более широкого рассмотрения вопроса в психолого-педагогическом аспекте, поиска педагогических условий, способствующих развитию у студентов педагогического вуза интереса к физкультурно-спортивной деятельности и готовности к профессиональной деятельности.

В отечественной педагогике попытки систематизировать условия, которые включают и качества личности, определяющие готовность к различным видам деятельности, основывались на анализе функциональной структуры профессии, выделяя при этом профессионально важные качества, ориентированные на цели профессиональной деятельности.

Функциональная структура учительской, преподавательской деятельности в педагогической литературе представлена довольно объемно. Эту проблему разрабатывали М. Я. Виленский, Н. Ф. Гоноболин, К. М. Гусев, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, А. Я. Найн, В. И. Панферов, А. И. Щербаков и др. Главное, в чем сходятся убеждения многих авторов – это позиция, что формирование профессиональных качеств, происходит непосредственно в профессиональной (педагогической) деятельности.

Мы представляем себе готовность к педагогической деятельности как деятельностьную реальность, где условия алгоритмического взаимодействия образовательной системы, включающей и профессионально важные качества личности, будут определять успешность и удовлетворенность деятельностью.

Профессиональная деятельность педагога как предмет исследования интересует многих педагогов, но всегда делается акцент на каком-то одном аспекте проблемы. Так, в работах Н. В. Кузьминой, Е. А. Григорьевой исследуется методология, и предлагаются методы изучения компонентов педагогической деятельности. Пути формирования профессиональных качеств, становления педагогического мастерства изыскивают и предлагают В. А. Сластенин, Г. А. Степанова, А. И. Щербаков и др. В этом же контексте изучают деятельность педагога и зарубежные исследователи: Дж. Берендей, Е. Миранте (Италия), А. Соломон, Д. Райжс (США), Т. Стинет (Англия) и др. Большое значение в этих работах придается системе подготовки учителя, отработке его профессиональных действий, однако упускается аспект личностных характеристик в профессиональной готовности будущих специалистов. В США издан учебник «Межличностная коммуникация. Межличностный подход» (А. Соломон), в котором большое внимание отводится обучению умениям работать с малой группой, моделированию, ролевым играм, обучающим эпизодам. Моделирование воспроизводит учебные группы, где студенты выступают в роли учителей, отрабатывают «функциональное» поведение, но как бы ни был замечателен «тренинг», предусмотреть «рецептуру», весь спектр взаимоотношений, разрешить сложные педагогические ситуации невозможно без наличия определенных нравственно-психологических качеств личности.

М. Я. Виленский, Р. С. Сафин утверждают, что конечным и закономерным результатом учебно-воспитательного процесса в высшей педагогической школе является профессиональная готовность ее выпускников. Профессиональная готовность представляет собой сложный синтез тесно взаимосвязанных компонентов, которые характеризуют в первую очередь мотивационно-ценностный (личностный) и исполнительский (процессуальный) аспекты деятельности [2].

Профессиональная готовность – субъективное состояние личности считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнить [6].

Формирование профессиональной готовности студентов к физкультурно-спортивной деятельности представляет собой причинно-следственный детерминированный процесс, в котором, благодаря теоретической и технологической основам, последовательно реализуются психолого-педагогические условия в единстве личностного (духовного) и профессионального.

В современных исследованиях понятие «условие» используется достаточно широко при характеристике целостного педагогического процесса и отдельных его сторон и составных частей. Ю. К. Бабанский, включая условия в состав педагогической системы, выделяет две группы условий функционирования педагогической системы: внешние (природно-географические, общественные, производственные, культурные, среды микрорайона) и внутренние (учебно-материальные, школьно-гигиенические, морально-психологические, эстетические) [1].

Отдельно в педагогической литературе рассматриваются дидактические условия, которые представляют собой результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей» [4].

Данная проблема рассматривается в работах В. В. Белича, Ф. М. Вивдича, Н. Е. Голуновой, С. И. Марченко, Э. С. Черкасовой и др.

Исследованию педагогических условий, способствующих повышению эффективности различных аспектов целостного педагогического процесса, посвящен еще ряд работ, в том числе Г. И. Щукиной, Т. А. Вахрушевой, А. С. Бахаревой и др.

Анализ данных исследований показывает, что авторы выделяют различное количество условий, объединяя их в разные группы, комплексы. Такое разнообразие совокупности педагогических условий объясняется различиями в постановке конкретных целей исследования, изменением требований к качеству подготовки специалистов в современном обществе, различием теоретико-методологических подходов и пр. Но в целом совокупность выделяемых условий в различных исследованиях имеет много сходного, что объективно обусловлено наличием сходных объектов исследования, опоры на общие философские, психолого-педагогические положения, составляющие основу исследования.

Реализация педагогических условий предполагает выбор рациональных, оптимальных технологических основ профессионально-педагогической активности, которые характеризуются наличием четко заданной цели, корректно измеряемого результата деятельности, представлением содержания учебной деятельности в виде системы познавательных средств и методов их решения, логики основ учебной деятельности с ее многомерной аксиологической системой [10].

Профессиональная готовность к педагогической деятельности – это не врожденное качество, а результат специальной подготовки, включающей совокупность профессиональных знаний, развитие основных психических функций, профессиональную направленность образования, воспитания и самовоспитания, профессиональное самоопределение.

В психологии «готовность» трактуется как активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизовать сил для выполнения задачи, как комплекс приобретенных знаний, навыков, умений, качеств, позволяющих успешно выполнять некоторую деятельность [5].

Готовность к любой профессиональной деятельности включает следующие личностные качества:

- активное, положительное отношение к выбранной профессиональной деятельности, склонность заниматься ею, переходящую в страстную увлеченность;
- наличие во время профессиональной деятельности благоприятных для ее выполнения психических состояний;
- определённый фонд знаний, умений и навыков, адекватный выбранной профессиональной области;
- характерные психологические особенности в сенсорной и умственной сфере, отвечающие требованиям данной деятельности.

Эти качества личности, определяющие готовность к любой профессиональной деятельности, дополненные специфическими для педагогической профессиональной деятельности, и формируют интегративную характеристику «готовность к профессиональной педагогической деятельности».

Из вышесказанного следует, что основными педагогическими условиями развития интереса к физкультурно-спортивной деятельности у студентов педагогического вуза, способствующего формированию профессиональной готовности, являются следующие:

- построение процесса физического воспитания студентов на основе единства и соответствия физкультурно-спортивных и профессиональных аспектов деятельности будущего специалиста;
- акцентирование в процессе преподавания на аксиологических ориентирах физической культуры и спорта;
- подбора программно-содержательного обеспечения процесса направленного использования ценностей профессиональной физической культуры и спорта в будущей профессиональной деятельности педагога;

- выстраивание физкультурно-педагогической деятельности в форме межсубъектного диалога преподавателя и студента, направленного на взаимообмен и взаимообогащение их ценностных сфер;
- актуализация рефлексии студента с целью поиска путей и способов постоянного индивидуального самосовершенствования и саморазвития средствами физической культуры и спорта;
- процесс физического воспитания студентов строится на основе единства и соответствия физкультурно-спортивных, систематических, индивидуальных и профессиональных аспектов деятельности специалиста;
- осмысление студентами значимости учебно-тренировочного процесса, направленного на: стимулирование личной заинтересованности в сохранении и укреплении здоровья; совершенствование физической подготовленности и повышение двигательной активности студентов, которое способствует, как физическому самосовершенствованию, так и профессиональному становлению студентов;
- подбора комплекса педагогических средств и разработанные практические рекомендации по развитию интереса к физкультурно-спортивной деятельности у студентов педагогического вуза, как условия формирования профессиональной готовности;
- осуществления путей и способов постоянного самосовершенствования и саморазвития в процессе занятий студентов физкультурно-спортивной деятельностью;
- осмысление студентами значимости физкультурно-спортивных занятий;
- поэтапное включение студентов в физкультурно-спортивную деятельность.

Таким образом, интерес к физкультурно-спортивной деятельности, как условие формирования профессиональной готовности, оказывает положительное влияние на отношение студентов к учебному труду, повышает их социальную активность в различных видах трудовой, общественной деятельности.

Библиографический список

1. **Бабанский, Ю. К.** Педагогика высшей школы [Текст]: учеб. пособие для ун-тов и пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский – Алма-Ата: Мектеп, 1989. – 175 с.
2. **Виленский, М. Я.** Профессиональная направленность физического воспитания студентов педагогических специальностей [Текст]: учеб. пособие / М. Я. Виленский, Р. С. Сафин. – М.: Высш. шк., 1989. – 159 с.
3. **Виленский, М. Я.** Физическая культура в самовоспитании личности будущего учителя [Текст]: учеб. пособие / М. Я. Виленский, В. А. Беляева под ред. В. А. Сластенина. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1985. – 60 с.
4. **Гаязов, А. С.** Формирование гражданина: теория, практика, проблемы [Текст]: монография / А. С. Гаязов. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ «Факел», 1995. – С. 124.
5. **Дьяченко, М. И.** Психологический словарь-справочник [Текст] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001.

6. **Мижериков, В. А.** Словарь-справочник по педагогике [Текст] / В. А. Миже-риков / под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
7. **Наин, А. Я.** Общенаучные понятия в педагогике [Текст] / А. Я. Наин // Педа-гогика. – 1992. – № 7–8.
8. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн – М.: Учпедгиз, 1949.
9. **Сластенин, В. А.** Введение в педагогическую аксиологию [Текст] / В. А. Слас-тенин – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
10. **Степанова, Г. А.** Профессионально-педагогическая готовность студен-тов к физической реабилитации детей [Текст] / Г. А. Степанова. – Сургут: РИО СурГПИ, 2002. – 220 с.
11. **Философский** энциклопедический словарь [Текст] / Гл. редакция: Л. Ф. Иль-ичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983.
12. **Щукина, Г. И.** Педагогические проблемы формирования познавательных инте-ресов учащихся [Текст] / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988.

УДК 371(125.8)

Кожина Елена Владимировна

Аспирантка межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского госу-дарственного университета, психолог поликлинического отделения МУЗ ДГКБ № 5, zamdir-csm@mail.ru, Кемерово

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВЬЯ ПОДРОСТКОВ

Kozhin Elena Vladimirovna

The post-graduate student of interuniversity chair of the general and high school pedagogic of the Kemerovo state university, the psychologist of polyclinic branch of MUS DGKB № 5, zamdir-csm@mail.ru, Kemerovo

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF REPRODUCTIVE HEALTH OF THE ADOLESCENTS

В настоящее время в России проблема репродукции человека приобрела особую значимость. Об этом свидетельствует отрицательный прирост насе-ления (превышение показателей смертности над рождаемостью).

По-прежнему остается актуальной проблема ранней половой жизни в под-ростковом возрасте, беременность несовершеннолетних, аборт у нерожав-ших, раннее материнство, отказ от ребенка, ранние браки и т. д.

Подростковый возраст (ранний – 10–14 лет, поздний – 15–19 лет) занимает особое место в развитии и становлении человека: он представляет собой

период биологической и психологической перестройки организма, адаптации к новому социальному окружению [1, с. 208; 2, с. 240].

Активные гормональные процессы, происходящие в организме подростка, оказывают большое влияние на его половое и эмоциональное поведение. Осознание этого обстоятельства очень важно для понимания особенностей подростков.

Психологической особенностью подросткового возраста является зависимость подростка от большого числа макросоциальных факторов (общество в целом и его культура) и микросоциальных факторов окружающей среды (семья, школа, ближайшее окружение). Этому периоду свойственно стремление к быстрому познанию мира взрослых, желание мыслить по-взрослому, отход от родительских взглядов и ценностей в соответствии со своей собственной структурой личности.

Социальное развитие подростка состоит в познании роли человека в обществе и путей реализации этой роли, в восприятии ценностей и норм в различных сферах жизни, в том числе в сфере здоровья. Здоровье подростков следует рассматривать в контексте особой важности этого периода для всей последующей жизни человека. Подростки представляют собой трудовой и популяционный ресурс страны.

Особую обеспокоенность вызывает ухудшение здоровья современных подростков, причем это происходит на фоне низкой информированности и культуры. В группу риска по здоровью подростки могут попасть и в связи с низким материальным уровнем родителей, в связи с собственным девиантным поведением (употреблением алкоголя, наркотиков, курением, проституцией). Сюда же можно причислить и тех, кто имеет деформацию психического здоровья и поведения.

К числу значительных социальных изменений подросткового возраста, оказывающих влияние и на здоровье, относятся: 1) изменения, связанные с обучением в школе; 2) окончание школы и начало трудовой деятельности; 3) установление дружеских и интимных связей; 4) большая независимость в принятии решений и контроль над своим поведением; 5) повышение чувства ответственности; 6) решение новых интеллектуальных задач; 7) формирование полового поведения и т. д.

Так как период полового созревания, формирование репродуктивных установок и репродуктивного поведения приходится именно на подростковый возраст и влияет на всю последующую жизнь, то подростковый возраст нужно рассматривать как особо значимый период в формировании ценности здорового образа жизни в репродуктивной сфере человека.

Таким образом, подростки представляют собой довольно специфический объект исследования, что обуславливает сложности методологического характера, одна из которых заключается в выборе критерия для включения того или иного фактора в число наиболее значимых для здоровья подростков. Вторая сложность состоит в выборе значимых показателей здоровья подростка. Эти показатели существенно отличаются от соответствующих

показателей у взрослых людей. Третья сложность состоит в выяснении роли неблагоприятных симптомов самочувствия подростков в связи со здоровьем, а также характера этого влияния и последствий для здоровья. Четвертая сложность состоит в выяснении значимости для подростка проблем здоровья в связи с существующими факторами риска.

Среди существующих методологических подходов к изучению здоровья подростков (в том числе репродуктивного) можно выделить два основных [2, с. 20].

Первый подход состоит в отборе и анализе факторов здоровья подростков с точки зрения взрослых. Это могут быть как положительные факторы (рациональное питание, занятия физкультурой, правильный режим дня и т. д.), так и отрицательные (злоупотребление психоактивными веществами, физическая малоподвижность и т. д.). Как отмечают многие специалисты, эпидемиологические исследования во многих странах ведутся именно в этой плоскости. Это свидетельствует об отсутствии у подростков потребности в различных формах заботы о своем здоровье и недостаточном понимании значения негативных для здоровья факторов.

Второй подход предусматривает исследование факторов, значимых именно с точки зрения подростков. Сюда относятся как информированность по вопросам подготовки к взрослой жизни, адаптации к ней. При этом очень важную роль для подростка играют понимание и поддержка его родителями, близкими, сверстниками. Отсутствие социальной поддержки у подростков часто приводит к той или иной разновидности проблемного и даже истинно девиантного поведения (курение, употребление спиртных напитков, наркотиков, физическая агрессивность, преждевременные половые связи), отрицательно влияющего на состояние здоровья подростков.

Понятие здоровья чрезвычайно сложно и противоречиво. Наиболее обобщенная формулировка его дана в преамбуле Устава Всемирной организации здравоохранения: «Здоровье – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов» [2, с. 131].

Здоровье – индивидуальная ценность высшего ранга, оно не может быть заменено никакой другой ценностью, дефицит здоровья налагает ограничения на возможности индивидуального и социального функционирования личности.

Выделение понятия репродуктивного здоровья продиктовано тем, что здоровье нации определяется, прежде всего, здоровьем лиц фертильного возраста, их способностью к воспроизводству потомства. Понятие это было введено в 80-е гг. и, согласно формулировке ВОЗ, означает не просто отсутствие болезней и недугов во всех вопросах, касающихся репродуктивной системы, ее функции и процессов, включая воспроизводство и гармонию в психосоциальных отношениях в семье, но и состояние полного благополучия во всех сферах. Охрана репродуктивного здоровья, согласно Программе действий международной конференции по народонаселению и развитию (Каир, 1994 г.),

определяется как сочетание методов, способов и услуг, которые способствуют репродуктивному здоровью и благополучию за счет предупреждения и устранения проблем, связанных с репродуктивным здоровьем.

Наиважнейшими в репродуктивном здоровье являются следующие его составляющие: 1) состояние репродуктивной системы; 2) репродуктивное поведение; 3) репродуктивно-демографические показатели.

Центральным звеном в механизме репродукции является репродуктивное поведение, в основе которого лежит сексуальное поведение, репродуктивная установка и регулирование (планирование) рождаемости.

Со второй половины XX в. наблюдается акселерация физического и полового развития подростков, приводящая к более раннему, по сравнению с предыдущими поколениями, формированию устойчивых половых потребностей. Раннее начало половой жизни статистически связано с разными формами девиантного, социально неодобряемого поведения. Подростки выбирают такую среду общения, которая соответствует избранному ими стилю поведения и подкрепляет его. Напряженные жизненные ситуации стимулируют поиск девиантной и сексуально-активной среды.

Существенное влияние на репродуктивное здоровье и репродуктивное поведение подростков оказывают социальные, экономические, культурные, психологические факторы (рисунок):



Факторы, формирующие девиантное репродуктивное поведение подростков

Различные формы аномалий репродуктивного поведения относят к проявлениям девиантного репродуктивного поведения. Проблемы девиантного репродуктивного поведения являются не только биомедицинскими, они также серьезно препятствуют развитию личности, мешают ответственному материнству и отцовству, отрицательно влияя тем самым на здоровье будущего поколения.

Эти проблемы усугубляются в связи с низкой контрацептивной культурой, незначительным числом специальных медицинских, консультативных, психологических служб и программ психолого-педагогического просвещения для подростков, недостатком соответствующих знаний у взрослых, взаимодействующих с подростками в связи с профессиональными обязанностями.

Поскольку нарушения репродуктивного здоровья формируются в пубертатном возрасте, который приходится на этап школьного обучения, охрана репродуктивного здоровья подростков становится одной из актуальнейших задач современной школы. Подростки остро нуждаются в знаниях о своем организме и происходящих в нем изменениях, в связи с половым созреванием, в ценностном и культурном контексте.

В национальной Доктрине развития образования и в Федеральной программе развития образования на 2000–2010 гг. в качестве ведущих выделяются задачи сохранения здоровья подрастающего поколения, оптимизации учебного процесса, разработки здоровьесберегающих технологий обучения и формирования ценности здоровья и здорового образа жизни.

Следовательно, актуализируется необходимость в расширении научных исследований и практических разработках здоровьесберегающего поведения в репродуктивной сфере подростков в системе воспитания и образования.

Концепции сохранения и укрепления здоровья учащихся в современной школе имеют много вариантов своего воплощения, но большинство из них не предусматривает доминирующее использование содержательных возможностей педагогической среды образовательного учреждения и целостной системы ведущих факторов школьной жизни, призванных обеспечить у детей и подростков формирование ценностного отношения к культуре здоровья и здорового образа жизни. В организации работы с подростками и молодежью в сфере укрепления репродуктивного здоровья в настоящее время преобладает медикалистский подход и достаточно слабо выражен педагогический аспект. В научной сфере также преобладают разработки медицинских аспектов проблемы репродуктивного здоровья подростков.

Учреждения здравоохранения и образования осуществляют систематические информационно-просветительские мероприятия, целью которых является знакомство подростков с негативным влиянием на репродуктивное здоровье, в частности, алкоголя, никотина, наркотиков, ранних сексуальных отношений и т. д. Однако недостатком данной формы просвещения, на наш взгляд, является отсутствие индивидуального подхода к подростку, апеллирование к материалам, основанным на негативных моделях репродуктивного воспитания и отсутствия продуманной психолого-педагогической системы просвещения школьников по вопросам репродуктивного здоровья. Еще 65 лет назад М. Я. Басов совершенно справедливо отмечал, что в области полового просвещения воспитатели мечутся между полным умалчиванием и таким детализированным наглядным просвещением, против

которого в применении к юным, еще не созревшим людям следует решительно протестовать.

Среди факторов, влияющих на формирование представлений подростков о репродуктивном здоровье, особое место занимают воспитательные и образовательные технологии. Основной задачей образовательных учреждений должно стать формирование сознательного, ответственного и ценностного отношения подростков к здоровью в репродуктивной сфере. Основными направлениями работы, с нашей точки зрения, должны быть: воспитательно-педагогическая работа и профилактическая работа с подростками и родителями, организационно-методическая работа в образовательных учреждениях.

Процесс обучения подростков можно обеспечить, активно используя ресурсы различных образовательных учреждений и сотрудничество квалифицированных специалистов в области педагогики, психологии, социологии, медицины. Для этого целесообразно выделять так называемые целевые группы подготовки и обучения (подростки, их родители, учителя школ, другие специалисты образовательных учреждений). Улучшения просвещения подростков и молодежи в сфере репродуктивного здоровья можно добиться путем разработки программ, ориентированных на реальные потребности молодежи, с учетом их социальных, культурных и психологических особенностей.

Формирование здорового образа жизни и минимизация риска в сфере репродуктивного здоровья молодежи во многом зависит от подготовленности кадров, широты внедрения данных программ в профессиональную подготовку и практику профессиональной деятельности специалистов (психологов, социальных работников, социальных педагогов), а также педагогов общеобразовательных школ и других учебных заведений.

Библиографический список

1. **Кон, И. С.** Подростковая сексуальность на пороге XXI века. Социально-педагогический анализ [Текст] / И. С. Кон. – Дубна: Феникс, 2001. – 208 с.
2. **Журавлева, И. В.** Здоровье подростков: социологический анализ [Текст] / И. В. Журавлева. – М.: Издательство Института социологии РАН, 2002. – 240 с.
3. **Богданова, Е. А.** Репродуктивное здоровье подростков. Извлеченные уроки [Текст] / Е. А. Богданова // Планирование семьи, 1993. № 4. – 131 с.

РАЗДЕЛ XIII
РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 378.1; 37.017.92

Минаева Елена Ивановна

Преподаватель русского языка и литературы Ханты-Мансийского технолого-педагогического колледжа, аспирант Югорского государственного университета, minaev4444@mail.ru, Ханты-Мансийск

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНОЙ
КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА**

Minaeva Elena Ivanovna

The teacher of Russian language and the literature Khanty-Mansiyskogo of a tehnologo-teacher training college, the post-graduate student of Jugorsky state university, minaev4444@mail.ru, Khanty-Mansiysk

**PEDAGOGICAL CULTURE OF THE TEACHER
AS A CONDITION OF FORMATION OF SPIRITUAL
CULTURE OF THE PERSON OF THE STUDENT**

Глобальные изменения, которые произошли в российском обществе за последние десятилетия, существенно затронули и преобразили все сферы человеческой жизни: политику, экономику, социальные институты и духовные отношения, обусловив новую социальную ситуацию. Социально-экономические и культурно-ценностные преобразования предъявляют высокие требования к будущим специалистам, которые с каждым годом возрастают.

Развивающемуся российскому обществу нужны образованные люди, успех работы которых зависит не только от уровня подготовленности, умения ориентироваться в новых экономических ситуациях, но и от уровня сформированности духовной культуры личности.

Вопросы формирования духовной культуры личности студентов – важнейшая социально-педагогическая проблема. Ее решение затрагивает насущные вопросы общества и образования, так как в современных условиях нужны специалисты, способные самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, адекватно оценивать происходящее в мире, обществе, способные к сотрудничеству, готовые к межкультурному взаимодействию, обладающие чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое и духовное процветание, способные выразить свое отношение к происходящему с позиций ценностей, которые отражают их моральный облик. Стойкие жизненные ориентации – это необходимое условие выработки собственной жизненной стратегии, способствующей формированию духовной культуры личности. Сделать правильный моральный выбор,

с нашей точки зрения, поможет им изучение духовного опыта предыдущих поколений, истоков православной культуры.

Обращение к истокам православной культуры в настоящее время, когда идет поиск путей духовного возрождения России, особенно актуально, так как общество и государство остро нуждаются в образовательных моделях, обеспечивающих формирование духовной культуры личности. Необходимо отметить, что при всей значимости существующих на сегодняшний день исследований, выявляющих научно-теоретические основы формирования духовной культуры, современная практика испытывает острую потребность в разработке практико-ориентированных аспектов формирования духовной культуры личности на различных этапах ее становления.

Нынешняя жизнь духовно искажена. Допуская ошибки, мы всегда опаздываем в их исправлении. Духовное наследие наших предков на современном этапе еще мало востребовано, и необходимо время для его переосмысления. Это предстоит сделать не одному поколению.

Надежду на то, что подрастающее поколение выберет «путь чистоты», вселяют в нас, педагогов, слова В. В. Зеньковского: «Я глубоко убежден в возможности такой духовной установки в молодежи, которая, не подавляя и не уродуя ни одного естественного движения, может вместе с тем обеспечить здоровое развитие всех сил в человеке, может организовать внутреннее равновесие в душе» [4, с. 6]. Такой духовной установкой являются наши национальные традиции, истоки, поиски в нашей истории тех тенденций, которые бы отвечали духу времени.

Что касается православной педагогики, то ее долгое время не признавали. Да и сейчас еще мало кто из православных задается целью хотя бы теоретического осмысления христианского учения. Мы считаем, что сейчас наблюдается лишь начало рождения чего-то нового. В настоящее время педагоги не могут даже обратиться к тому опыту, на котором сами воспитывались. Поэтому сегодня задача духовной культуры стоит остро.

В связи с этим актуальным и своевременным является создание педагогических условий эффективного формирования духовной культуры личности студентов среднего профессионального образования в современной системе обучения и воспитания, обращаясь к истокам православной культуры. Мы считаем, это духовная потребность и необходимость. Нашу мысль мы закрепим словами Святейшего Патриарха Алексия II: «Чтобы стать настоящим человеком и ответственным членом общества, недостаточно быть образованным специалистом. Необходимо иметь также представление и о духовных традициях своего Отечества, осознавать всю значимость 1000-летней православной истории своей страны» [1, с. 13].

Реализация процесса формирования духовной культуры личности студентов возможна при выполнении определенных условий организационного, дидактического и воспитательного характера.

Определимся с самим понятием «педагогические условия». В педагогической литературе существуют различные подходы в определении данного понятия.

В нашем понимании, педагогические условия – это целенаправленные или искусственно созданные обстоятельства, влияющие на эффективность учебно-воспитательного процесса, результатом которого является формирование духовной культуры личности студентов.

Формирование духовной культуры личности студентов посредством усвоения опыта наших предков, живших в неразрывной связи с православными традициями, – сложный процесс, требующий кропотливого труда и опытного наставника.

В нашем понимании, настоящий наставник молодежи должен овладеть высоким уровнем профессионального мастерства.

Н. Ф. Новосадов в своем социологическом исследовании на тему «Учителя и учащиеся в образовательном пространстве города Сургута» большое внимание уделил вопросу, адресованному учащимся: «Когда у Вас возникают проблемы, то к кому Вы обращаетесь за помощью?».

Ответы были довольно странными.

Анализируя результаты табл. 1, Н. Ф. Новосадов приходит к выводу: «Странно не то, почему учащиеся за помощью в случае возникновения проблем обратятся к друзьям и родителям. Это можно было предполагать. Странно, почему такой низкий рейтинг учителей. По всей видимости, школа перестала являться центром жизненных интересов старшеклассников, а учителя уже не являются духовными наставниками» [6, с. 244].

Именно педагог организует и реализует учебно-воспитательный процесс в образовательных учреждениях. Он ответственен за судьбу каждого обучающегося и общества в целом.

Н. Ф. Новосадов задается вопросом: «Падение авторитета учителя – не является ли это следствием потери традиционной культуры общества?» [6, с. 246].

Таблица 1

Ответы учащихся	9 кл., %	11 кл., %
1. К одноклассникам	1,9	4,4
2. К друзьям	46,2	47,2
3. К родителям	38,5	32,4
4. К учителям	3,8	4,3
5. Ни к кому, решу сам	9,6	11,7

Поэтому прежде чем приступать к претворению в жизнь очень ответственной, на наш взгляд, задачи современного образования – формированию духовной культуры личности обучающихся, обращаясь к истокам православной культуры, – педагог сам должен пройти ступени православного

воспитания, чтобы впоследствии в деятельности уметь держать себя, иметь способности замечать направления обучающихся и потом действовать на них с терпением, успешно и плодотворно.

Таким образом, в нашем исследовании большую значимость в формировании духовной культуры молодого поколения мы придаем осуществлению руководства образовательным процессом преподавателями-профессионалами с высокой педагогической культурой.

Выбор педагогической культуры преподавателя в качестве педагогического условия определено насущной потребностью. В последнее время все чаще говорят о православной культуре как источнике формирования духовной культуры подрастающего поколения, но это остается на ступени понимания, а не действия. В чем же проблема?

Уровень воспитанности на сегодняшний день катастрофичен. Зачастую эта ситуация принимается педагогами, родителями и общественностью как некая данность или даже норма.

В процессе формирования духовной культуры обучающихся преподаватель, в первую очередь, сам должен быть убежден в истинности тех положений, которыми он руководствуется. Речь мы ведем ни сколько о религиозности педагога, а сколько о стремлении строить свою жизнь по христианским нормам.

Поэтому мы выделяем преподавателя и его педагогическую культуру ведущим элементом в системе образования и видим большую необходимость в исследовании самого понятия «педагогическая культура».

Теоретическое обоснование понятия «педагогическая культура» дается И. П. Подласым, Н. Е. Щурковой, А. М. Столяренко, И. Ф. Исаевым, В. Б. Успенским, А. П. Чернявской и другими учеными.

С нашей точки зрения, наиболее полная характеристика педагогической культуры нашла отражение в определении, данном Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковской [3], которую мы взяли за основу.

В нашем исследовании педагогическая культура рассматривается как часть общей культуры, в которой в наибольшей степени отразились духовные и материальные ценности, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые человечеству для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации личности.

Рассмотрим структурные компоненты педагогической культуры.

По А. М. Столяренко [8, с. 346], педагогическая культура включает в себя пять структурных компонентов:

- педагогическая направленность;
- специальное мастерство;
- культура личного педагогического труда;
- педагогическое мастерство;
- педагогические способности.

С точки зрения креативной педагогики и психологии, А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский [5] выделяют признаки психолого-педагогической культуры:

– признаки и черты, отражающие психолого-педагогическую грамотность, т. е. свободное владение предметом, способное пробудить у учащихся интерес к знаниям, уважение к педагогу и его требованиям;

– признаки и черты, отражающие уровень педагогического мастерства – это умение донести знания в наиболее интересной и доходчивой форме;

– признаки и черты, отражающие степень развития педагогических способностей. К ним следует отнести «способность к педагогическому мышлению, организаторские способности, а также выносливость нервно-психической системы» [5, с. 112];

– признаки и черты, отражающие нравственно-эмоциональную воспитанность, т. е. моральное право педагога руководить другими людьми, целенаправленно их обучать и воспитывать.

Исследователь И. Ф. Исаев составляющими элементами профессионально-педагогической культуры выделяет аксиологический, технологический и личностно-творческий компоненты.

Рассматривая аксиологический компонент, педагог становится мастером своего дела по мере освоения педагогических ценностей, которые создаются личностью в процессе деятельности, что и является технологическим компонентом. «Личностно-творческий компонент раскрывает механизм овладения профессионально-педагогической культурой» [7, с. 122], т. е. освоение преподавателем ценностей происходит на личностном уровне.

Модель педагогической культуры предлагают О. С. Гребенюк, М. И. Рожков [2]. Они выделяют следующие профессионально значимые компоненты:

– в интеллектуальной сфере – педагогическое мышление, педагогическая эрудиция, интуиция, творчество, профессиональная наблюдательность, способность осваивать новые эстетические и культурные ценности и др.;

– в мотивационной сфере – мотивация профессиональной деятельности (стремление овладеть новейшими технологиями, желание изучить передовой опыт и др.);

– в волевой сфере – терпение и владение собой в педагогическом общении, настойчивость в достижении педагогических целей и др.;

– в эмоциональной сфере – сопереживание, умение управлять своими чувствами, настроением, отношениями;

– в предметно-практической сфере – педагогические способности, умения, способность правильной оценки своих действий и др.;

– в экзистенциальной сфере – уверенность в выборе профессии, собственная профессиональная позиция, осознанное отношение к себе как к индивидуальности и педагогу, сознательное отношение к своим действиям, умение оценивать собственные позиции и др.;

– в сфере саморегуляции – самоанализ и оценка своей профессиональной деятельности, способность определять свои достоинства и недостатки,

умение определять резервы своего дальнейшего профессионального роста и т. д.

Иной подход к определению структурных компонентов педагогической культуры у Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковской [3]. Компонентами педагогической культуры, по их мнению, являются:

- педагогическая позиция и профессионально-личностные качества педагога;
- педагогические знания и мышление;
- профессиональные умения и творческий характер педагогической деятельности;
- саморегуляция личности и культуры профессионального поведения (педагогический такт).

Применительно к теме нашего исследования мы придерживаемся позиции Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковской в области изучения компонентов педагогической культуры как основополагающего педагогического условия, из которого будут вытекать последующие условия для эффективности процесса формирования духовной культуры личности студентов.

В качестве первого компонента педагогической культуры мы рассматриваем педагогическую позицию.

Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковская, связывают педагогическую позицию педагога с моральным выбором преподавателя.

В нашем понимании при формировании духовной культуры личности студентов педагог свой моральный выбор останавливает на изучении православной культуры, в ходе которого педагог сам раскрывает свои личностно-профессиональные качества и прививает их студентам.

Вторым компонентом педагогической культуры отмечаются педагогические знания и мышление. На наш взгляд, по знаниям человека можно понять, какими нравственными и моральными качествами он наделен. От этого будет зависеть, чему эти знания будут служить и какие нравственные ценности поддерживать. Преподаватель должен знать общие принципы обучения и воспитания, изучения педагогических явлений, методы и формы педагогической деятельности, закономерности формирования личности обучающегося, способы и приемы обучения и воспитания.

По мнению Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковской, важны не столько знания, а сколько отношение к ним. А как педагог относится к знаниям, определяется уровнем его мышления. Нами мышление рассматривается с позиции студента как субъекта всего учебно-воспитательного процесса. При этом должны учитываться интересы и потребности студентов. Мышление должно быть направлено на разработку эффективных технологий и моделей формирования духовной культуры личности студентов.

Насколько педагог объективно анализирует совместную деятельность с обучающимися, поведение и поступки каждого, настолько он становится интересен. Это способствует созданию атмосферы доверия, открытости, откровенности, при которой советы или замечания не отвергаются студен-

тами, а принимаются с благодарностью. Но умение вести обсуждение проблем приходит не сразу, а в процессе собственной практики.

К третьему компоненту педагогической культуры относим профессиональные умения и творческий характер педагогической деятельности.

Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковская [3] выделяют группы профессиональных умений, которые мы берем за основу:

1. Информационные умения. Включают в себя умение отобрать и скомпоновать информацию.
2. Умения ставить цели и планировать учебно-воспитательную деятельность.
3. Организаторские умения.
4. Коммуникативные умения.
5. Умения проводить анализ и самоанализ.
6. Умения морально-волевой организации.
7. Владение педагогической техникой (жесты, мимика).
8. Прикладные умения.

Четвертый компонент педагогической культуры составляет саморегуляция личности и культуры профессионального поведения (педагогический такт). Из перечисленных структурных компонентов педагогической культуры как наиболее значимые мы выделяем личностно-профессиональные качества преподавателя.

Подводя итог выше изложенному, педагог, формирующий духовную культуру современного обучающегося на основе православия, должен обладать педагогической культурой, а значит быть наставником, выступать носителем культуры, нести ее в себе; иметь целевую установку на личностно-деятельностный подход и стратегию сотворчества; вести диалог в общении со студентами для обмена духовными, нравственными, эмоциональными, творческими ценностями; оказывать поддержку творческому развитию и саморазвитию личности; предоставлять личности необходимое пространство для принятия самостоятельных решений, свободу выбора содержания и способов творческой деятельности.

Библиографический список

1. **Алексий II.** Вера и наука помогают друг другу [Текст] / Алексий II // Судьба и вера: Беседы с учеными, священниками, творческой интеллигенцией / Сост. В. Томачинский; корр. Е. Бирбраер. – Сергиев Посад: Патриарший изд.-полиграфический центр, 1999. – 224 с.
2. **Гребенюк, О. С.** Общие основы педагогики [Текст]: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / О. С. Гребенюк, М. И. Рожков. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 160 с.
3. **Григорович, Л. А.** Педагогика и психология [Текст]: учеб. пособие / Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковская. – М.: Гардарики, 2006. – 480 с.
4. **Зеньковский, В. В.** На пороге зрелости [Текст] / В. В. Зеньковский. – Сергиев Посад: Патриарший издательско-полиграфический центр, 2004. – 64 с.

5. **Морозов, А. В.** Креативная педагогика и психология [Текст]: учеб. пособие / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. И доп. – 560 с. – («Gaudeamus»).

6. **Новосадов, Н. Ф.** Культура и культурность [Текст] / Н. Ф. Новосадов // Православие, образование и воспитание в XXI веке (VI Рождественские образовательные чтения): Материалы всероссийской научно-практической конференции (6–7 февраля). – Тюмень: ТюмГНГУ, 2007. – С. 244–249.

7. **Педагогика** профессионального образования [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.; Под ред. В. А. Слостенина. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.

8. **Столяренко, А. М.** Психология и педагогика [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / А. М. Столяренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2007. – 527 с.

УДК 32

Нюшенкова Маргарита Лаврентьевна

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Экономика и управление в социально-культурной сфере» Самарской государственной академии культуры и искусств, nyushenkova@mail.ru, Самара

**КРИТЕРИАЛЬНЫЙ АППАРАТ ОЦЕНКИ
СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ
МЕНЕДЖЕРА СОЦИАЛЬНО–КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ**

Nyushenkova Margarita Lavrentievna

Candidate of pedagogics, professor works in a chair of Economy and conducting in social cultural sphere of Samara state Academy of Culture and Arts, nyushenkova@mail.ru, Samara

**ASSESSMENT CRITERIA FOR PROFESSIONAL KNOWLEDGE
OF MANAGER IN SOCIAL CULTURAL SPHERE**

Переход учреждений и организаций социально-культурной сферы (СКС) на новые условия хозяйствования стимулировал их потребность в специалистах новой квалификации – менеджерах социально-культурной деятельности (СКД). С 1996 учебного года Самарская государственная Академия культуры и искусств осуществляли подготовку специалистов по специальности «Социально-культурная деятельность», специализации «Экономика и управление в социально-культурной сфере» с присвоением квалификации «менеджер социально-культурной деятельности».

Данный специалист с качествами цивилизованного предпринимателя сегодня необходим организациям СКС любых организационно-правовых

форм, удовлетворяющим и формирующим культурные потребности населения, приводя их в соответствие с общественно необходимыми.

Данная миссия требует от менеджера гражданской позиции, нравственной ответственности.

Методологическое и концептуальное обоснование процесса подготовки конкурентноспособных, квалифицированных специалистов, востребованных на рынке труда, организуется нами на основе культурологического, компетентностного, личностно-деятельностного подходов.

Изучение содержания труда менеджера СКД позволило выявить следующие компетенции (личные способности специалиста решать профессиональные задачи) и их составляющие – кластеры:

Работа с информацией.

1.1 Сбор и анализ информации.

1.2 Принятие решений.

1.3 Преобразование информации.

Достижение результатов.

2.1 Планирование.

2.2 Организация деятельности.

2.3 Анализ результатов.

Работа с людьми.

3.1 Управление отношениями.

3.2 Работа в команде.

3.3 Влияние.

Личностное самосовершенствование.

4.1 Самодиагностика.

4.2 Профессиональный рост.

4.3 Инновационная мобильность.

Каждый студент размышляет по поводу учебной информации, систематизирует ее в знания, анализирует результаты собственной деятельности, переживает по поводу складывающихся отношений с другими субъектами. У него формируется самооценка с помощью оценки его деятельности преподавателями. Индифферентное отношение к студенту со стороны преподавателей дезориентирует его, действует на него депрессирующе. Отсюда важны диагностическая, текущая и итоговая оценки знаний, умений, навыков, компетенций, ценностных ориентаций, профессиональной культуры, осуществляемые разными методами и в разных формах.

Компетенции характеризуются структурой (знания, умения, ценностные ориентации), и уровнями освоения (низкий, средний, высокий). Их интеграция и систематизация приводят к достижению профессиональной (в структуре общей) культуры определенного уровня.

Существует большое разнообразие шкал измерения компетенций, начиная от 118 бинарных, фиксирующих два крайних индикатора (положительного – отрицательного; удовлетворительного – неудовлетворительного) и заканчивая многоуровневыми шкалами, количество уровней в которых

может быть от 3 до 11. Уровни шкал могут обозначаться цифрами, буквами или описаниями. Количество уровней определяется реальными требованиями к работе и возможностью измерений. Многочисленность уровней осложняет работу экспертов.

Мы выбрали четырехуровневую шкалу:

А. Студент показывает результаты выше, больше описанных в стандарте;

В. Компетенция соответствует стандарту;

С. Требуется и возможно развить компетенцию;

Д. Компетенция не развита и студент не стремится ее развить.

В качестве примера рассмотрим компетенцию «Профессиональный рост», входящую в кластер компетенций «личностное самосовершенствование» (таблица).

Уровни	Индикаторы компетенции
А	Ставит цели, осуществляет полный цикл самоуправления процессом профессионального развития, совершенствует навыки самообразования, разрабатывает личностную самообразовательную программу, развивает личностную рефлексию.
В	Воспринимает и усваивает цели, планирует, организует свой индивидуальный процесс профессионального развития, овладевает навыками самообразования, развивает личностную рефлексию.
С	Воспринимает и усваивает цели, планирует, организует и оценивает собственный процесс профессионального развития, овладения навыками под давлением.
Д	Избегает ситуаций требующих решения собственных профессиональных проблем, выполняет задания под давлением с минимальными усилиями.

Распределения индикаторов компетенций по четырем уровням соответствует реальным требованиям к работе, излишняя сложность и многочисленность уровней приводят к затруднениям и внесению большей субъективности преподавателей в оценки студентов.

На основе модели компетенций строятся профили должностей или требования к должности, являющиеся, наряду с должностными инструкциями, регулирующими профессиональную деятельность работников документами.

Способность людей, имеющих потенциал для развития, быстро обучаться необходимым навыкам выявляются с помощью следующих методов: специальные опросники и интервью, имитационные упражнения. Данные методы стали основой английского и американского подхода – Assessment Center.

Таким образом, методами оценки компетенций являются:

- наблюдение за поведением в процессе работы;
- интервью по компетенциям;
- специальные профессиональные тесты-опросники;
- Assessment Center.

Каждый из методов имеет свои преимущества и недостатки, точность измерения. Специальные тесты – опросники, интервью по компетенциям, имитационные упражнения, дискуссии, проекты, презентации обладают относительно большей объективностью по сравнению с наблюдением за поведением студентов в процессе работы.

Имитационные упражнения, моделирующие профессиональную реальность, по ситуациям различаются:

1. индивидуальные, включающие презентацию на конкретную тему или выполнение письменного задания по анализу разной информации, ее структурированию и планированию, а также парные упражнения с подготовленными играми (игрок создает ситуацию, а участник решает ее);

2. групповые упражнения с распределенными ролями (дискуссия на заданную тему, когда каждый участник преследует свои цели, способствуя одновременно достижению общей) и упражнения с нераспределенными ролями (участники добиваются согласованного решения проблемы).

В процессе выполнения упражнений участники проявляют компетенции. В дополнении данной диагностики могут использоваться профессиональные опросники, тесты, интервью, преследующие те же цели.

Уровень развития компетенций оценивается несколькими преподавателями совместно занятыми оценочной деятельностью или отдельно в процессе преподавания дисциплины. На основании их согласованных оценок делаются заключения по достижениям студента. Недостатки, выявленные в процессе одного упражнения, могут быть компенсированы достижениями в других.

Наличие модели компетенции, создание банка имитационных упражнений, присутствие ведущих и оценивающих преподавателей – экспертов являются основными условиями выявления уровня достигнутых студентами компетенций.

Наиболее трудоемким процессом являются подготовка методических материалов, разработка имитационных упражнений, инструкций, бланков, графиков наблюдений, сценария для ведущего с упражнениями и регламентом. Кафедра располагает сборниками ситуаций, деловых игр, которые используются при создании упражнений.

Процесс согласования оценок наблюдателей, выраженный в письменной или графической формах, позволяет формировать индивидуальные коррекционные программы студентов. Мотивация студентов в самостоятельной деятельности во многом стимулируется осмыслением собственных достижений и недостатков.

Самооценка знаний, умений, ценностных ориентаций, составляющих компетенций и развитие в социокультурном, интеллектуальном, нравственном направлениях, позволяет студенту подниматься на более высокий уровень профессиональной культуры.

Данная интегративная характеристика специалиста, определенная нами на основе исследований И. Ф. Исаева, В. А. Сластенина, А. Л. Денисовой, Н. В. Молотковой, из составляющих компонентов (аксиологический, техноло-

гический, личностно-творческий) и уровней (адаптивный, репродуктивный, эвристический, креативный) предполагает овладение студентом видами профессиональной деятельности (аналитической, прогностической, мотивационно-консультативной, исследовательской, инновационной, организационной, проектной, маркетинговой, управленческой, экспертной, экономической, коммуникативной, учебно-педагогической. Перечисленные виды деятельности являются основой овладения компетенциями.

Наш экспериментальный опыт по подготовке студентов к профессиональной деятельности в социально-культурной сфере, организуемый на основе культурологического, компетентностного, личностно-деятельностного подходов позволил сделать вывод о поэтапном решении задач:

I этап – множественного развития, управления собой, преодоления препятствующих субъективных и объективных факторов.

Диагностика на данном уровне осуществляется на основе сопоставления уровня саморегуляции студента, степени развитости соответствующих качеств с моделью личности как субъекта своей жизнедеятельности и моделью нравственной воспитанности личности;

II этап – самореализация в коллективе на основе партнерского взаимодействия, укрепления коллективных отношений, равновесного сочетания внешней и внутренней ориентации деятельности;

III этап – самореализация во внешней среде на основе проектной деятельности в социально-культурной сфере, сквозной практики, что расширяет ценностные ориентиры, стимулирует творческую активность, исследовательские навыки.

Все задачи решаются в учебном процессе одновременно, однако на каждом этапе приоритет отдается одной из них. Отсюда становление личностной, организационной, внешнеорганизационной культуры студента позволяет решить задачу развития в процессе обучения профессиональной культуры студентов, позволяет сделать вывод о их готовности к профессиональной деятельности.

Диагностика выявляет разнообразие уровней достижения профессиональной культуры. Если обозначить характеристики крайних уровней, то можно определить между ними три индивидуальные особенности: ближе к высокому, низкому уровням, а также средний уровень.

Высокий уровень менеджера – предпринимателя обладает следующими характеристиками: творческое мышление, интуиция, профессиональные знания и навыки, ценности предпринимательской деятельности, адекватная оценка ситуации, людей, своих возможностей, способность организовать группу, объединенную единой целью, делегировать полномочия, гибкая ориентация. Однако сказывается нехватка реального опыта функционирования в социально-культурной сфере.

Противоположный, низкий уровень профессиональной культуры обладает следующими характеристиками: профессиональная некомпетентность, стандартные решения, ничего нового, неадекватная оценка ситуации, людей, своих

возможностей, отсутствие адаптации к изменяющимся условиям и делегирования полномочий.

Измерения уровней профессиональной культуры показывает, что в каждой учебной группе и в целом для I курса преобладает средний уровень (45%), высокий составляет 19%, низкий – 36%.

К V курсу картина меняется: низкий уровень уменьшается до 20%, высокий увеличивается – 32%, средний составляет 48%. Более дифференцированный подход обнаружил подобное измерение уровней профессиональной культуры.

Таким образом, сравнительный анализ показателей профессиональной культуры студентов I–II и V курсов свидетельствует о позитивных изменениях 118 обучающихся, большинство из которых (80%) и в процессе обучения, и на Государственных аттестационных экзаменах, и в выполненных дипломных работах проявили высокий уровень общей профессиональной компетенции, социальные ценностные ориентации, обладание творческим мышлением, адекватной оценкой проблем, ситуаций, людей, самооценкой и способностью конструктивного решения проблем, продуктивного общения.

В контексте исследования особое внимание необходимо сконцентрировать на технологии организации подготовки, так как именно технологический аспект профессионального образования отражает особенности реализации основных методических принципов и положений. При этом технология организации подготовки требует определения содержания подготовки на каждом этапе, а также выбор форм и методов обучения в зависимости от целевых установок подготовки на каждом этапе. Свойства открытости, гибкости и мобильности системы профессиональной подготовки обусловлены также структурой и содержанием подготовки, в конструкторе которого предусмотрены возможности изменения состава и контекста элективных курсов, постоянной модернизацией средств и технологией обучения, спецификой организации и содержания самостоятельной работы студентов. Взаимосвязь элементов системы проявляется и в последовательном их изменении в ответ на трансформации отдельных составляющих.

Становление личностной системы профессиональных компетенций, профессиональной культуры специалиста достигается применением в образовательном процессе методов диалогового обучения, обеспечивающих устойчивую дидактическую коммуникацию субъектов, сочетанием и сбалансированностью методов поддерживающего и противодействующего обучения, алгоритмических и творческих, теоретических и практических, научных и художественных, рациональных и эмоциональных, социально-обобщенных и персонифицированных, объективно-оценочных и субъективно-оценочных, ситуационно-игровых, включением студентов в проектную и оценочную деятельности и др.

Обобщая изложенные положения, можно сделать вывод, что целостность системы подготовки специалиста, а также ее ориентированность на удовлетворение профессионально-личностных потребностей в условиях высшей школы обеспечивается реализацией основных методических положений:

- определение уровней, направлений и содержания профессиональной подготовки менеджера СКД и реализация на этой основе технологии обучения, позволяющей построить целостную педагогическую систему;
- разработка и реализация комплекса дидактических принципов формирования образовательной профессионально ориентированной среды, обеспечивающей взаимосвязь элементов и интегративность всей системы подготовки;
- разработка регионального компонента образовательного стандарта профессиональной подготовки с учетом специализации, позволяющего реализовать систему требований к качеству организации профессиональной подготовки менеджеров СКД с учетом выявленных тенденций становления и развития данной сферы в России и результатов мониторинга потребностей регионального рынка в специалистах соответствующей квалификации.

Построение систем измерений, сбора и анализа информации о качествах всех процессов и результатах деятельности образовательного учреждения позволяет принимать эффективные управленческие решения. Перспективным, на наш взгляд, является определение стратегических целей и целевых значений показателей по взаимосвязанным перспективам, по субъектам образовательного процесса, методическому обеспечению специальности и дисциплин, индексам процессов. Разработанный критериальный аппарат оценки сформированности предпринимательской культуры менеджера социально-культурной сферы позволил оценить объективный и субъективный результат.

Важным показателем эффективности предлагаемого подхода является трудоустройство выпускников вуза в социально-культурной сфере.

Работодателя интересует не только личное дело, диплом выпускника, его внешний вид, главное, что он умеет делать, каковы его творческие планы, намерения, профессиональные притязания, условия работы. Отсюда правомерно в порядке оценки выполнения разовых работ, прохождения тестирования или собеседования, получение рекомендации специалистов. Принятому на должность необходимы: постоянная работа над собой, самообразование, саморегуляция и самоуправление своими психофизическим состоянием, временем, приоритетностью решения проблем. Участие в эмоциональной жизни коллектива, умение согласовывать свои позиции и действия с коллегами и непосредственными начальниками позволяют адаптироваться и самореализоваться в новых условиях, а в последующем получить повышение в должности.

Взаимодействие молодого специалиста с внешней средой организации (связь со средствами массовой информации, участие в общественной жизни населенного пункта, культурно-массовых мероприятиях, проектах, контактах с творческими организациями и другое) делает молодого специалиста известным, популярным и может привести к интересному и перспективному предложению со стороны работодателя, административных органов.

Многие студенты задумываются над созданием собственных организаций в социально-культурной сфере. Дипломные работы выпускников свидетельствуют об этом. Они содержат реальные проекты и их организационно-экономическое обоснование. Поскольку организации и учреждения социально-куль-

турной сферы имеют законодательное право заниматься предпринимательской деятельностью, включая производственное, коммерческое (торговое), финансовое, страховое, посредническое. Имеются примеры открытия выпускниками полностью хозрасчетных, коммерческих организаций в социально-культурной сфере.

Выпускники, как показывают исследования, привлекаются работодателями к работе в социально-культурной сфере. Стабильно работают они директорами, заместителями директоров, менеджерами, главными бухгалтерами в административно-управленческих органах, централизованных бухгалтериях, театрах, Дворцах культуры, музеях, парках, телерадиокомпаниях и других государственных учреждениях. Материально заинтересовывают выпускников коммерческие организации иных форм собственности непромышленной и производственной сфер, разного рода компании, общества, банки и другие. Их многочисленные рекламные материалы привлекают выпускников высоким доходом, интересной работой, дружным коллективом, удобным графиком работы, карьерным ростом, о чем сообщают в своих рекламных материалах. Выпускники имеют возможность и открывают собственные коммерческие организации, чаще посреднические (концертные, рекламные, кадровые агентства, букмекерские конторы, туристические центры и др.).

Оценки работодателями (руководителями государственных и негосударственных учреждений и организаций культуры – 15 респондентов) компетенций и профессиональной культуры, устроившихся у них выпускников академии вышеназванной специальности показали, что молодые специалисты обладают социально – нравственными ценностными ориентациями, достаточно высоким уровнем выполнения профессиональных видов деятельности, высоким потенциалом и способностью к самосовершенствованию.

Таким образом, можно сделать вывод: выпускников академии культуры и искусств по специализации «Экономика и управление в социально-культурной сфере» трудоустраивают работодатели любых сфер деятельности. Однако, необходимо, повышать привлекательность труда в учреждениях и организациях социальной сферы. Интересный и содержательный труд по обеспечению условий для удовлетворения культурных потребностей людей должен сочетаться с достойным материальным вознаграждением и социальной заботой о специалистах – менеджерах СКД. В целом исследования трудоустройства выпускников академии показали, что они востребованы и конкурентноспособны на рынке труда. Именно конкурентноспособность выпускников в условиях рынка является главным показателем эффективности и результативности.

Библиографический список

1. **Арановская, И.** Подготовка специалиста как социокультурная проблема [Текст] / И. Арановская // Высшее образование в России. – 2002. – № 4. – С. 118.
2. **Денисова, А. Л.** Основы изучения перспективных потребностей рынка труда в выпускниках системы профессионального образования [Текст] / А. Л. Денисова, Н. В. Молоткова // Профессиональное образование. – 2002. – № 11. – С. 18–24.

3. **Нюшенкова, М. Л.** Педагогическое сопровождение самостоятельной работы студентов в вузе [Текст] / М. Л. Нюшенкова // Человек и Вселенная. – СПб.: Изд-во УОП, 2005. – С. 98–104.

4. **Торп, С.** Коучинг: руководство для тренера и менеджера [Текст] / С. Торп, Дж. Клиффорд. – СПб.: Питер, 2004. – 114 с.

УДК 159.9

Крашевская Елена Александровна

Аспирант кафедры специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск

**ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ
ЧЕЛОВЕКА ПОСТСОВЕТСКОГО ПРОСТРАНСТВА**

Krashevskaya Yelena Aleksandrovna

Post-graduate student at the chair of special psychology of the Novosibirsk state pedagogical university, Novosibirsk

**RESEARCH INTO PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL
CONSULTATION OF THE POST-SOVIET PERSON**

Психотерапия и психологическое консультирование являются молодыми направлениями в России. Развитие данных направлений началось с изменением общественного строя и в связи с возникающими вопросами у людей, что же им делать в новых реалиях.

За семьдесят лет советской власти в нашей стране сложилась определенная система взаимоотношений между социумом и гражданином. Индивидуализация личности резко отрицалась. В интересах существующей идеологии люди должны были быть «как все», должны быть «винтиками» в социальной системе. Попытки инакомыслия гражданина пресекались, вплоть до принудительной эмиграции. При этом население было достаточно защищено в социальной сфере. Жизнь проходила по определенному плану и состояла из: родился, детский сад, средняя школа, далее возможность бесплатного получения высшего или средне-специального образования, работа в государственной структуре или на производстве, создание семьи как «ячейки общества», рождение детей, получение государственного жилья, пенсия. В магазинах того времени был дефицит как продуктов питания, так и промышленных товаров. Одежда выпускалась, как правило, унылых цветов и по одному стандарту. Человек ничем не отличался от других как внешне,

так и внутренне. Работала политика ограничения возможности получения информации о событиях, реально происходящих в других странах.

Наступила эпоха 90-х годов прошлого века, перестройка общества, превращение его в капиталистическое со всеми вытекающими отсюда позитивными и негативными последствиями. За последние двадцать лет жизнь в нашей стране сильно поменялась. Часть населения вполне адаптировалась к новым реалиям, часть так и пребывает «во вчерашнем дне», в то время как требования к человеку от социума резко изменились. Теперь нет прежней социальной защищенности, выражающейся в советские времена обязательным трудоустройством каждого гражданина страны, возможностью получить образование и жилье. В современной России каждый человек самостоятельно решает эти вопросы. В связи с этим меняется уровень внутреннего напряжения человека: в данный момент страхи базируются на материальной нестабильности, непредсказуемости ситуации и постоянным изменениям в законодательной сфере. Мир человека изменился, изменились социальные ожидания, изменился уровень личной ответственности.

Семьдесят лет проживания в определенных стратегиях породили конкретные психологические особенности человека. За это время успело смениться три поколения взрослого трудоспособного населения страны. Сценарная транзакция, как надо жить, очень прочно вошла в жизнь людей. Люди могут научить другого только тому, что они знают сами и внести понятия только те, которыми сами оперируют. Современные реалии выдвигают другие требования, а психологическая привычка ушла уже на достаточно глубокий личностный уровень. Для того чтобы оправдать свою несостоятельность значительная часть населения изыскивает способы ухода от личной ответственности. Это касается всех сфер жизни: личной, здоровья, работы, семьи и т. д. В последнее время наблюдается феномен психологических игр людей [5; 6; 7]. Игра является средством ухода от реального разрешения проблем и способом оправдания собственной несостоятельности. Психологические игры распространены по всему миру, но в России они оказываются более разнообразными. Люди, играющие в психологические игры, преследуют несколько целей – уйти от ответственности, структурировать свое время и, как следствие, не решать проблему в корне: изменяться самим и изменять свою жизненную позицию. Человек, играющий в психологические игры, продолжает находиться в своей «зоне комфорта», где все привычно и знакомо, где на определенные действия коммуникативного характера, произведенные во внешнем мире, он ожидает получить знакомый результат. В итоге как личность он не развивается, хотя по-прежнему остается элементом социума. В то же самое время сам социум изменился, а старые сценарии остались и уже перестали быть эффективными в новых условиях.

Западные психотерапевты используют одну модальность при решении проблем клиента. Подготовка специалистов в области психотерапии и психологического консультирования ведется в рамках заданной тера-

певтической модальности, специалист сертифицируется в ней и работает с клиентом только в пределах данной модальности. Будь то транзактный анализ, гештальт-терапия или телесно-ориентированная психотерапия, весь терапевтический процесс проходит только внутри заданной схемы. Цель работы – продемонстрировать необходимость мультимодального подхода для эффективной адаптации известных на Западе психотерапевтических методов для российского потребителя психотерапевтических услуг.

Методики

В рамках техник транзактного анализа использовалась клиническая беседа с указанием клиенту на драйверное поведение и осознанием истинных желаний в момент действия драйверов. Рассматривались ситуации включения различных эго-позиций (Родитель–Взрослый–Ребенок) на примере реальных клиентских ситуаций. Также клиенты обучались распознаванию эго-позиций и занимались самоанализом жизненных ситуаций вне терапевтического процесса, с последующим разбором ситуаций в терапии. Клиентам давались варианты психологических игр, разбирались их поведение и включение в игры первого и второго порядка (драматический треугольник Карпмана). Разбирались варианты жизненных сценариев [1; 3; 8; 14].

В ТОП-подходе оценивались движения, жесты, асимметрия тела клиента, структура телосложения, собирался анамнез по телесным недугам, в том числе семейный. В терапевтическом ключе клиенту давались различные упражнения и задания на снятие телесных блоков, «разговор от части тела», практики по Лоуэну и т. д. [2; 4; 13]

В гештальт-подходе использовались проективные методики, в том числе арт-гештальт, работа с визуальными образами, построением безопасного пространства, осознанием чувств и телесных ощущений клиентом, извлечение «вещей из тела», замена травмирующих образов на позитивные [9; 10; 11; 12].

Вышеперечисленные модальности являются только частью методик исследований и психологической коррекции. Автором данной статьи в течение трех лет был исследован ряд обратившихся за психологической помощью. В исследовании участвовали 15 человек, мужчины и женщины в возрасте от 28 до 50 лет. Исследование проводилось в рамках психологического консультирования и психотерапии.

Результаты и их обсуждение

Результаты работы с клиентами суммированы в таблице.

Данные, полученные с помощью различных терапевтических подходов

Терапевтическое направление	Анализируемый диагностический показатель	Степень выраженности показателя	Количественное выражение показателя
Телесно-ориентированная психотерапия	Телесные блоки	Ярко проявлены два или более блока у всех клиентов	В 5 случаях присутствует глазной блок, в 3 – челюстной, в 6 – горловой, в 10 – грудной, в 9 – брюшной и в 11 – тазовый
Транзактный анализ	Основные позиции из Родитель–Взрослый–Ребенок	Для большинства клиентов: Родитель (контролирующий, воспитывающий, карающий) и Ребенок (адаптивный)	Защищающий/заботливый/воспитывающий родитель – 10 К о н т р о л и р у ю щ и й родитель – 10 Карающий родитель – 10 Взрослый – 4 Спонтанный/свободный/естественный ребенок – 3 Приспособленный/воспитанный ребенок – 15
Транзактный анализ	Психологические игры	Ярко выражены	У 14 клиентов из 15
Транзактный анализ	Д р а м а т и ч е с - к и й треугольник Карпмана	Выражен у всех клиентов	Ведущие позиции или позиции, в которое осуществляется самое быстрое переключение: Жертва – 10 случаев, Спаситель – 6, Преследователь – 5.
Транзактный анализ	Драйверы	Выражены у всех клиентов	
Гештальт-терапия	Незавершенные гештальты	Выражены у всех клиентов	

Варианты ухода от личной ответственности весьма разнообразны. Ответственность за жизненные ситуации перекладывается на родных и близких, работу, страну проживания, даже имеется элемент мистификаций – судьба, недоброжелатели и т. д.

После проведенных терапевтических встреч (от 7 до 42 часов) у клиентов отмечены следующие изменения: у 9 клиентов из 15 имеются значительные изменения, связанные с заявками в момент обращения. Заявки претерпевали изменения в терапевтическом процессе и после глубокого выяснения потребностей с помощью клинической беседы и проективных методик были подразделены на первичные и вторичные. К изменениям можно отнести значительное снижение внутреннего напряжения клиентов, более высокую степень осознанности и ответственности по отношению к событиям собственной жизни, достижение конкретных поставленных задач в процессе терапии, таких как изменение семейного статуса, получение удовлетворяющей работы, снижение количества конфликтных ситуаций или более легкий выход из конфликтов, улучшение состояния здоровья. Трое клиентов приостановили терапевтичес-

кий процесс, достигнув промежуточных результатов и более высокой степени осознанности по отношению к собственной жизни, трое – прекратили из-за нежелания собственных изменений, в основном причиной было желание жен сохранить статус замужней женщины и материальную поддержку мужа.

Как можно увидеть, в рамках одной модальности не всегда существует возможность выделить понятия, которыми оперирует другая модальность. В частности, направления работы в транзактном анализе не пересекаются с таковыми в ТОП-подходе и гештальт-терапии. Так как в исследуемой группе мы видим присутствие психологических состояний, выявляемых в разных модальностях, то эффективнее будет работать вне рамок соответствующей модальности. Так что напрашивается вывод о том, что мультимодальная коррекция имеет под собой основание и за ней реальное будущее в психотерапии, как за методикой более глубокого и разностороннего подхода к проблемам клиентов, обратившихся за помощью к психологическому консультированию и психотерапии.

Библиографический список

1. **Берн, Э.** Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры, или вы сказали «Здравствуйте». Что дальше? Психология человеческой судьбы. Екатеринбург: ЛИТУР, 2002.
2. **Бурбо, Л.** Пять травм, которые мешают быть самим собой [Текст] / Л. Бурбо – М.: София, 2007.
3. **Васютин, А. М.** Психириургия, или психотехники нового поколения [Текст] / А. М. Васютин – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004.
4. **Лоуэн, А.** Психология тела: биоэнергетический анализ тела [Текст] / А. Лоуэн. – М.: Институтобщегуманитарных исследований, 2002.
5. **Макаров, В. В.** Женщина играющая и выигрывающая [Текст] / В. В. Марков, Г. А. Маркова. – М.: Люкс – Астрель – Аст, 2005.
6. **Макаров, В. В.** Игры, в которые играют... в России [Текст] / В. В. Марков, Г. А. Маркова. – М.: Академический Проект, 2004.
7. **Макаров, В. В.** Транзактный анализ – восточная версия [Текст] / В. В. Марков, Г. А. Маркова. – М.: Академический Проект – ОППЛ, 2002.
8. **Малкина-Пых, И. Г.** Справочник практического психолога. Техники транзактного анализа и психосинтеза [Текст] / И. Г. Малкина-Пых – М.: Изд-во Эксмо, 2004.
9. **Малкина-Пых, И. Г.** Справочник практического психолога. Техники гештальта когнитивной терапии [Текст] / И. Г. Малкина-Пых – М.: Эксмо, 2004.
10. **Перлз, Ф.** Внутри и вне помойного ведра [Текст] / Ф. Перлз – М.: Издательство Института Психотерапии, 2005.
11. **Перлз, Ф.** Практикум по гештальт-терапии [Текст] / Ф. Перлз, П. Гудмен, Р. Хефферлин – М.: Издательство Института Психотерапии, 2005.
12. **Робин, Ж. М.** Гештальттерапия [Текст] / Ж. М. Робин – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2007.
13. **Тимошенко, Г. В.** Работа с телом в психотерапии: практическое руководство [Текст] / Г. В. Тимошенко, Е. А. Леоненко. – М.: Психотерапия, 2006.
14. **Щтайнер, К.** Сценарии жизни людей. Школа Эрика Берна. – СПб.: Питер. 2003.

Блинова Татьяна Иннокентьевна

Кандидат педагогических наук, доцент ГОУ ВПО «Братский государственный университет», кафедра «Психология и педагогика», Братск

Луценко Людмила Александровна

Старший преподаватель, «Братский государственный университет», кафедра «Экономика и технологии бизнеса», lucenko@bk.ru, Братск

**НЕКОТОРЫЕ ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ПОВЫШЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ**

Blinova Tatjana Innokentievna

Candidate bachelor of pedagogical science, Assistant professor State educated institution of higher professional training "Bratsk State University", department "Psychology and pedagogic", town Bratsk

Lucenko Ljudmila Alexsandrovna

Senior teacher State educated institution of higher professional training "Bratsk State University", department "Economics and technology of business", lucenko@bk.ru, town Bratsk

**SOME WAYS OF PROBLEMS' S DECISION OF RISE
OF PROFESSIONALISM OF HIGHER SCHOOL'S TEACHERS**

Без преувеличения можно сказать, что в XX столетии высшая школа нашей страны по праву занимала ведущее место в мире. Выдающиеся достижения нашей науки вызывали закономерный интерес к системе образования в целом, и к системе высшего образования в частности [3, с. 29]. На фоне успехов отечественной науки сколько-нибудь заметные изменения в системе высшего образования казались неуместными.

Период 70–80-х гг. XX в. охарактеризовался активными реформами в системе образования большинства европейских стран. Во многих странах произошла децентрализация управления образованием, повышение самостоятельности образовательных учреждений, разработка новых принципов, структур и механизмов управления ими. Стала привлекать к себе внимание концепция качества образовательного процесса.

В период демократизации всех государственных структур нашего государства фундаментальные преобразования происходят и в сфере высшего образования. Одной из насущных проблем высшей школы, несомненно, является проблема качества послевузовской подготовки преподавателей.

Система подготовки академических кадров высшей школы в настоящее время ограничивается аспирантурой и докторантурой [4, с. 10]. На уровне руководства государства, министерств и ведомств организация процесса послевузов-

ской подготовки преподавателей считается проверенной временем. Хотя определенная часть профессорско-преподавательского состава вузов, на практике сталкивающаяся с проблемами преподавания, придерживается иного мнения.

На самом деле, в процессе преподавания возникает целый комплекс проблем, которые до сих пор ждут своего решения.

Одной из насущных проблем высших учебных заведений является недостаточное количество учебно-методической литературы, как по преподаваемым предметам, так и по психологии и педагогике высшей школы. Зачастую учебники представляют собой не изложенное в систематизированном виде научное знание, а разрозненные сведения, подлежащие глубокой переработке и синтезу [2, с. 32].

Усугубляет данную проблему низкий исходный уровень знаний абитуриентов, поступающих в последнее время в высшие учебные заведения. Договорная система обучения и система льгот для определенных категорий абитуриентов привела к тому, что сегодня этот уровень на порядок ниже существовавшего ранее (за исключением ведущих вузов) и перед преподавателями высшей школы стоят на порядок более сложные задачи. Определенная часть исследователей в области педагогики высшей школы придерживается мнения, что существует необходимость создания методик, которые могли бы поднять уровень знаний вчерашних школьников до минимально необходимых в процессе вузовского обучения [1, с. 122]. Однако, высшее образование по определению, не может быть доступно всем абитуриентам, в силу различий в уровне их подготовки и развития. Общеизвестно, что в западных странах процесс зачисления в высшее учебное заведение предусматривает и оплату обучения, и высокий балл, полученный на вступительных испытаниях.

Ожидает своего решения и проблема образования студентов различного возраста. Безусловно, методики обучения учащихся восемнадцати и сорока лет должны отличаться. Поскольку различен уровень знаний, жизненного опыта, различны мотивы, которые движут в процессе обучения различными возрастными группами [2, с. 40].

Одной из проблем преподавания является сама специфика педагогического труда – процесс многократного повторения одних и тех же действий. Это требует от преподавателя определенной самодисциплины и самоконтроля, и далеко не всем удается соответствовать даже усредненным стандартам преподавания. Между тем в положении и деятельности преподавателя наблюдается ряд серьезных противоречий:

- между увеличивающимся объемом научной информации и традиционным способом ее предъявления;
- между растущими требованиями к профессиональному мастерству преподавателей и недостаточным уровнем их квалификации;
- между ростом объективной значимости профессии преподавателя и недооценкой его труда со стороны общества.

Поэтому повышение методической грамотности преподавателей – первоочередная задача любого профессионального учреждения [1, с. 183]. В этом

смысле актуальной представляется проблема отсутствия контроля качества преподавания. В структуре вузов нашей страны такая роль отведена учебно-методическим отделам. Оценка качества преподавания зачастую сводится лишь к формированию определенного количества документации, подтверждающий достаточный уровень профессионализма. Методическая же работа в основном заключается в проведении открытых лекций перед заключением пятилетнего трудового договора и разовым посещениям занятий заведующим кафедрой.

Однако наиболее серьезные трудности связаны с самим процессом преподавания. Одной из насущных проблем отечественной педагогики было и остается почти полное отсутствие педагогической подготовки преподавателей непедагогических высших учебных заведений. Как показывают исследования, подавляющее большинство преподавателей высшей школы составляют люди, обладающие, в основном, только узкоспециальными знаниями. Происходит бессистемный процесс отбора выпускников завершивших курс обучения в вузе, успешно освоивших дисциплины учебного плана, принимавших участие в научной работе. Они остаются на выпускающей кафедре, и сразу же приступают к преподаванию. Как правило, большинство из них не имеют педагогического образования, и не владеют методикой преподавания учебных дисциплин. Чрезвычайно слаба общепедагогическая подготовка аспирантов и докторантов, что напрямую негативно отражается на качестве проводимых ими исследований.

В чем же причина многолетнего невнимания к педагогической подготовке кадров высшей школы? Представляется, что одной из причин является то, что к процессу обучения в вузе приступают люди, уже достаточно взрослые, педагогическое воздействие на которых может считаться несущественным, считающимся прерогативой детского и юношеского возраста. Однако именно в процессе вузовского обучения студент приобретает первоначальные навыки не только профессионального, но и социального общения, усваивает общепринятые нормы и правила, которые приняты в профессиональном сообществе.

Существует большое количество проблем, связанных с преподаванием, многие преподаватели высшей школы выражают несогласие с необходимостью психолого-педагогической подготовки.

Для решения профессиональных проблем, преподаватель вуза, как и педагог любого уровня, несомненно, должен обладать не только узкопрофессиональными знаниями, но и целым комплексом умений и способностей.

Согласно Концепции научной, научно-технической и инновационной политики в системе образования, политика в сфере высшего образования в целом должна быть направлена на улучшение работы системы высшего образования. Основополагающими определены следующие направления:

- инновации в учебном процессе в вузах;
- инновации в области использования информационно-коммуникационных технологий в вузовском учебном процессе;
- инновации в области организации деятельности вузов и управлении вузовской системой.

Представляется, что инновации в сфере подготовки кадров высшей школы должны стать одним из приоритетных направлений инновационной политики в сфере высшего образования.

Исследования последних десятилетий XX в. в области педагогики высшей школы показали, что и в настоящее время в учебный процесс привлекается до 74% специалистов без педагогического опыта из той или иной области специальной деятельности.

Тем не менее, в вузовском и послевузовском образовательном пространстве в настоящее время происходят определенные изменения.

Наметился сдвиг в системе подготовки и повышения квалификации преподавателей вузов, законодательно разработан стандарт подготовки и конечного уровня знаний и умений для лиц, желающих получить сертификат «Преподаватель высшей школы». Непрерывно расширяется система учебных центров при различных вузах получивших государственную сертификацию [1, с. 194].

В последнее время стали появляться книги, пособия, руководства, справочники, учебники, методические рекомендации, связанные с подготовкой и повышением квалификации преподавателей вузов – в них анализируется накопленный опыт, определяются перспективные направления и стратегии деятельности, предлагаются конкретные учебные курсы и их фрагменты, которые могут быть непосредственно использованы на практике.

В ряде технических высших учебных заведений созданы кафедры и центры, связанные с проблемами педагогики высшей школы: в Московской Технологической академии (бывший заочный институт пищевой промышленности) создан и функционирует центр креативной педагогики, а также диссертационный совет, имеющий право присуждения ученых степеней по педагогическим наукам – специальности 13.00.01 и 13.00.08; кафедра педагогики и психологии создана в Московском государственном индустриальном университете (бывший завод ВТУЗ при ЗИЛе), в Московской Агроинженерной академии им. Горячкина, в Московском экономико-статистическом институте. Более двадцати лет функционирует кафедра педагогики и медицинской психологии в Московской медицинской академии им. И. М. Сеченова.

Кафедры и учебные центры издают собственные авторские учебные пособия, руководства, методические указания и разработки призванные помочь преподавателям вуза в их работе.

В ряде вузов создаются факультеты по подготовке научно-педагогических кадров из числа студентов, проявивших склонность к научно-педагогической работе, – происходит внедрение системы «выращивания» собственных высококвалифицированных педагогических кадров; в ряде вузов для соискателей и аспирантов читаются обязательные для посещения курсы, проводятся семинары и практикумы по дидактике вузовского обучения.

Вузы Российской Федерации регулярно организуют научно-методические конференции с приглашением сотрудников академических НИИ, связанных с проблемами педагогики, зарубежных специалистов – по обобщению и систе-

матизации опыта организации учебно-воспитательного процесса – как вузовского, так и послевузовского уровня.

Активно ведутся теоретические и практические разработки в области дистанционного обучения, при этом преподаватели, осуществляющие самостоятельное повышение профессиональной квалификации, благодаря современным информационным технологиям могут обучаться, не покидая город в котором работают и преподают.

Для внедрения результатов теоретических исследований в области педагогики в практику преподавания, в ряде вузов создаются и функционируют не только кафедры педагогики и психологии, но и центры дистанционного обучения – следует отметить Институт дистанционного образования при Московском Государственном индустриальном университете, а также при Московском экономико-статистическом институте.

Дальнейшее развитие получила система повышения квалификации преподавателей различных вузовских кафедр. Хорошо зарекомендовал себя кафедральный научно-методический семинар, на заседаниях которого рассматриваются вопросы частной методики преподавания учебных дисциплин с точки зрения психологии и дидактики – для выработки научно обоснованного подхода к определению содержания и структуры учебного материала читаемого преподавателем курса, к выбору конкретных форм и методов обучения [2, с. 197].

Тем не менее, пока речь идет только о периодическом повышении квалификации преподавателей вузов, а не об их непрерывном образовании через создание единой, законодательно подтвержденной системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров высшей школы.

Изменить существующее положение помогло бы:

- обязательность получения педагогического образования преподавателями высших непедагогических учебных заведений, закреплённая государственными законодательными актами;
- доступность получения психолого-педагогической подготовки, как для начинающих, так и работающих в сфере образования преподавателей;
- стимулирование преподавателей к получению педагогического образования через систему материального поощрения;
- осуществление планомерного методического контроля образовательной деятельности преподавателей.

Несомненно, предлагаемый комплекс мер по повышению качества преподавания в вузах не может быть осуществлен в кратчайшие сроки. Это достаточно длительный процесс. Однако существующие в настоящее время проблемы в системе вузовского образования настоятельно требуют своего решения. Овладение преподавателями определенным уровнем психолого-педагогических знаний, получение методической помощи, постоянный контроль уровня преподавательской деятельности без сомнения позволит повысить уровень профессионализма преподавателей вузов и качество высшего образования в целом.

Библиографический список

1. **Попков, В. А.** Дидактика высшей школы [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 224 с.
2. **Попков, В. А.** Теория и практика высшего профессионального образования: учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования [Текст] / В. А. Попков, А. В. Коржуев – М.: Академический Проект, 2004. – 432 с.
3. **Смирнов, С. Д.** Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Д. Смирнов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 400 с.
4. **Фокин, Ю. Г.** Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю. Г. Фокин – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – 2,0 см.; набор для удобства редактирования и вычитки – через полуторный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для списка литературы – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф. И. О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в Интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! в случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

3. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

а) УДК;

б) название (полностью прописными буквами);

в) имя, отчество, фамилия автора;

г) аннотация статьи (3–4 строчки), ключевые слова обязательны с переводом на английский язык;

д) сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность, организация, E-mail, город. Обязательно с переводом на английский язык.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, journal.nspru@mail.ru, Новосибирск

4. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии – либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

5. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

6. В конце каждой статьи приводится «Библиографический список». Все работы, помещенные в библиографический список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список с текстом. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13; 14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления библиографического списка различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15.

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

RULES OF REGISTRATION OF PAPERS IN THE «SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL»

For acceleration of work with authors' materials the «Siberian pedagogical journal» asks to send a copy of the text, printed on paper with the following requirements:

- A4 format;
- 1,5 interval;
- Main font size – 14;
- Font size in Bibliography – 12;
- Font – Times New Roman;
- Floppy disk with the text (MS Word or RTF document File);
- Brief items of information about the author:
 - First name, middle name, last name (completely);
 - Scientific degree and post;
 - Place of work;
 - Contact phone or the Internet address.

The disk should be checked up for computer viruses! In case of their detection the file will be deleted and the text may be rejected.

2. The payment for the publication of papers is not raised from post-graduate students.

3. The text should include the following information:

- ISBN;
- Complete title of the paper (in capital letters);
- First name, middle name (or patronymic), surname of the author;
- Article summary (3–4 lines), keywords are obligatory with translation into English;

Personal information about the author: surname, first name, middle name (or patronymic), academic degree and status, post, organization, E-mail, city. Translation into English is requested.

Example: Ivanov Ivan Ivanovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Chair of Pedagogics, Novosibirsk State Pedagogical University, journal.nspu@mail.ru, Novosibirsk

4. Pictures should be placed in the text with resolution not less than 300 dpi, graphics should be generated by Corel Draw editor or drawn in black ink or ballpoint (pencil is not supposed). All pictures should hold a number, their place in the text should be indicated. The tables may be presented only in computer form, photos – either in computer form, or attached to the paper text (original should be sharp and clear).

5. Underlining or CAPITALS are not desired. Please emphasize words with *Italics*, **bold Italics** or bold font.

6. The list of literature at the end of each paper should be entitled «Bibliography». All the works in the list should be numbered and referred to correctly in the text.

The references to the literature are made in square brackets and placed immediately after the names mentioned in the text, the first figure being its number in the bibliography, the second – number of page.

Examples:

The further development of this theory can be found in S. N. Petrov's works [13; 14].

Or:

S. N. Petrov writes «they were facing constant problems of unfavorable community environment» [13. P.14].

Examples of Bibliography:

1) Monograph by one author:

Behr-Sigel, E. Discerning the Signs of the Times / E. Behr-Sigel. – N.Y.: St Vladimir's Seminary, Prague, 2001. – 202 p.

2) Item from collected papers:

Cruse, D. A. Antonymy Revisited Some Thoughts on the Relationship between Words and Concepts// Frames, Fields and Contrasts. New Essays in Semantic and Lexical Organization / Ed. by A. Lehrer, E. Feder-Kittay. – Hillsdale (NJ): LEA, Publishers, 1992. – P.289–306.

3) Article from journal, newspaper, magazine: Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

4) Electronic resource:

Doomsday Book [Electronic resource]. – www.domesdaybook.co.uk.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

научно-практическое издание

10/2009

Ведущий редактор: С. П. Беловолова
Ответственный секретарь: Н. В. Кергилова
Оператор электронной верстки: А. С. Коломин
Программисты: Е. В. Ильенко, Н. Н. Касенова
Технический секретарь: Н. П. Алексеева

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28
Тел/факс: 8 (383) 244-12-95, 244-11-55. <http://www.sp-journal.ru>
E-mail: journal.nspu@mail.ru; vabelovolov@mail.ru

Формат 70x108/16. Печать офсет. Бумага офсетная.

Усл.-печ. л. 35,70. Уч.-изд. л. 24,88

Пописано в печать: 25.09.2009. Тираж 1000 экз. Заказ № 544.

ООО «Немо Пресс», 630001, г. Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф.202.

Тел.: (383) 292-12-68, e-mail: nemo-press@mail.ru