

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

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

12/2011

Новосибирск

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

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

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

Редакционно-издательская коллегия – совет:

Н. П. Абаскалова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
В. А. Адольф, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Р. И. Айзман, Заслуженный деятель науки РФ, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
Л. Н. Алексаикина, доктор педагогических наук, профессор, Москва
Р. М. Асадуллин, доктор педагогических наук, профессор, ректор БГПУ им. Акмуллы, Уфа
С. П. Беловолова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
М. А. Галагузова, доктор педагогических наук, профессор, Екатеринбург
А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, ректор НГПУ, Новосибирск
Д. А. Данилов, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, Якутск
А. Н. Джурицкий, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, Москва
В. А. Дмитриенко, член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор, Томск
И. Ф. Исаяв, доктор педагогических наук, профессор, Белгород
А. Ж. Жафяров, член-корреспондент РАО, доктор физико-математических наук, профессор, Новосибирск
В. А. Зверев, Заслуженный деятель науки РФ, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск
В. П. Казначеев, академик РАМН, доктор медицинских наук, профессор, Новосибирск
Н. Э. Касаткина, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово

Т. К. Клименко, доктор педагогических наук, профессор, Чита
А. Д. Копытов, член-корреспондент РАО, директор Института развития образовательных систем РАО, доктор педагогических наук, профессор, Томск
П. В. Ленин, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
В. М. Лопаткин, доктор педагогических наук, профессор, ректор АГПА, Барнаул
Л. И. Лурье, доктор педагогических наук, профессор, Пермь
В. И. Матис, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул
А. Я. Найн, Заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск
А. М. Новиков, академик РАО, член Академии педагогических наук Украины, лауреат Государственной премии РФ, доктор педагогических наук РАО, профессор, Москва
В. С. Нургалиев, доктор психологических наук, профессор, Красноярск
М. П. Пальянов, доктор педагогических наук, профессор, Томск
Т. Н. Петрова, доктор педагогических наук, профессор, Чебоксары
С. М. Редлих, доктор педагогических наук, профессор, ректор КГПА, Новокузнецк
Г. И. Саранцев, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, Саранск, Мордовия
Ю. В. Сенько, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул

А. И. Субетто, доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор, Санкт – Петербург
Ф. Ш. Терезулов, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
В.М. Трофимов, доктор физико-математических наук, профессор, Новосибирск
Л. И. Холкина, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
В. Г. Храпченко, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
А. А. Чернобров, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск
В. Э. Штейнберг, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
Н. Е. Щуркова, доктор педагогических наук, профессор, Москва

Зарубежные члены:

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

Учредитель: ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

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

Свидетельство о регистрации ПИ №77 — 16812 от 20. 11. 2003

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу «Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» — 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2011

© Сибирский педагогический журнал, 2011

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

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

Scientific periodicals

12/2011

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

The new version of the list is approved by the Presidium of the Supreme Certification Commission
Russian Ministry of Education, February 19, 2010 № 6/6

Editor in Chief — **V. A. Belovolov**, doctor of pedagogical sciences, professor
Editorial Board – Board:

N. P. Abaskalova, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk
V. A. Adolph, doctor of pedagogical sciences, professor, Krasnoyarsk
R. I. Aizman, doctor of biological sciences, Honored member of Science of RF, Novosibirsk
L. N. Alexashkina, doctor of pedagogical sciences, professor, Moscow
R. M. Asadullin, doctor of pedagogical sciences, professor, Ufa
S. P. Belovolova, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk
M. A. Galaguzova, doctor of pedagogical sciences, professor, Ekaterinburg
A. D. Gerasev, doctor of biological sciences, professor, Novosibirsk
D. A. Danilov, doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of the RAE, Yakutsk
A. N. Dzhurinskiy, doctor of pedagogy, professor, corresponding member of the Russian Academy of Education, Moscow.
V. F. Dmitrienko, doctor of philosophy, professor corresponding member of the RAE, Tomsk
I. F. Isaev, doctor of Pedagogy, professor, Belgorod.
A. Z. Zhafyarov, doctor of physical and mathematical sciences, professor, corresponding member of the RAE, Novosibirsk
V. A. Zverev, doctor of Historical Sciences, professor, Novosibirsk
V. P. Kaznacheev, doctor of medical sciences, professor, academician of RAMS, Novosibirsk
N. E. Kasatkina, doctor of pedagogical sciences, professor, Kemerovo

T. K. Klimenko, doctor of pedagogical sciences, professor, Chita
A. D. Kopytov, corresponding member of the Russian Academy of Education, director of the Institute of Development of Educational Systems (Russian Academy of Education), Doctor of Pedagogy, Professor, Tomsk
P. V. Lepin, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk
V. M. Lopatkin, doctor of pedagogical sciences, professor, Barnaul
L. I. Lurie, doctor of pedagogical sciences, professor, Perm
V. I. Matis, doctor of pedagogical sciences, professor, Barnaul
A. Y. Nine, doctor of pedagogical sciences, professor, Chelyabinsk
A. M. Novikov, academician of the Russian Academy of Education, member of the Pedagogical Academy of Ukraine, Winner of the State Award of the Russian Federation, Doctor of Pedagogy, Professor, Moscow
V. S. Nurgaleev, doctor of psychological sciences, Krasnoyarsk
M. P. Paljanov, doctor of pedagogical sciences, professor, Tomsk
T. N. Petrova, doctor of pedagogical sciences, professor, Cheboksary
S. M. Redlikh, doctor of pedagogical sciences, professor, Novokuznetsk
G. I. Sarantsev, doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of the RAE, Saransk, Mordovia
U. V. Senko, doctor of pedagogical sciences, professor, academician of the RAE, Barnaul

A. I. Subetto, doctor of philosophy, doctor of economic sciences, St. – Petersburg
F. Sh. Teregulov, doctor of pedagogical sciences, professor, Ufa
V. M. Trofimov, doctor of physical and mathematical sciences, professor, Novosibirsk
L. I. Kholina, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk
V. G. Khrapchenkov, doctor of pedagogical sciences, professor, Novosibirsk
A. A. Chernobrov, doctor of philological sciences, professor, Novosibirsk
V. E. Shteinberg, doctor of pedagogical sciences, professor, Ufa
N. E. Schurkova, doctor of pedagogical sciences, professor, Moscow

International section:

Mark Bray, president of the World Council of Comparative Education Societies (WCCES), director of the UNESCO International Institute of Educational Planning, Professor, Hong Kong
Richard W. Zinser, doctor, professor, western Michigan University, USA
A.K. Kusainov, president of the Pedagogical Academy of Kazakhstan, doctor of pedagogical sciences, professor, Almaty
Andrew Targowski, doctor, professor, western Michigan University, USA

Founder: FGBOU VPO «Novosibirsk State Pedagogical University»

The Journal is registered in Paris in the international registration directory

The journal is registered by the Ministry for Press,

Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certificate of registration PI number 77 – 16812 on 20/11/2003

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory «Mail of Russia» – 32358

Subscription index in «Rospechat» – 40633

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

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

Links to the journal when citing are required



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

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

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

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

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

В журнале представлены следующие разделы:

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

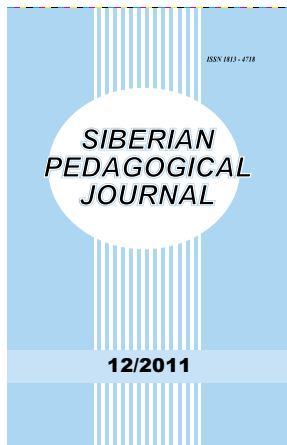
«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

ISSN под следующим номером: ISSN 1813–4718

Основное название: Siberian pedagogical journal

Сокращенный вариант названия: Sib. pedagog. j.

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



SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC PERIODICALS

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

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

“The Siberian pedagogical journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century.

It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

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

The following sections are submitted in the journal:

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

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

ISSN under following number: ISSN 1813–4718

**The basic name transliterated: Siberian pedagogical journal
(Russian: Сибирский педагогический журнал)**

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

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

Subscription index in the russpechat catalogue – 40633.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. Профессиональное образование

Гостев А. Г., Лихолетов В. В.

Сущность и структура педагогических инноваций..... 26

В статье на основе конкретного анализа и обобщения происходящих в теории и практике перестроечных изменений, реальных процессов нововведений и управления ими раскрывается специфика педагогической инноватики как самостоятельной области научно-педагогических исследований, а также действенного средства анализа, обоснования и проектирования модернизации образования на федеральном, региональном и локальном уровнях.

Ключевые слова: инновация; образовательный процесс; система образования; педагогическая инноватика

Яковлева И. Г.

Контекстный подход в системе приоритетных подходов, обеспечивающих реализацию и конкретизацию личностно-ориентированной парадигмы среднего профессионального образования 35

Статья посвящена проблеме разработки и реализации контекстного подхода к подготовке специалистов в учреждениях среднего профессионального образования. В ней раскрывается сущность контекстного подхода к образованию, показано его место в системе приоритетных подходов, обеспечивающих реализацию и конкретизацию личностно-ориентированной парадигмы профессионального образования. Психолого-педагогическая теория контекстного обучения рассматривается как научная основа, на которую может опираться процесс перехода системы среднего профессионального образования на компетентностную модель.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование; Федеральный государственный образовательный стандарт; личностно-ориентированная парадигма образования; подход; контекст, контекстный подход; контекстное обучение; компетентностный подход

Платонов Д. Н., Черкашин И. А.

Методологические подходы к организации профессионального образования в современных условиях..... 42

В статье рассматривается анализ принятых нормативных документов, касающихся проблем образования и методологические подходы к организации профессионального образования в современных общественно-политических и социально-экономических условиях российского общества, где основами развития профессионального образования в современных условиях, выделяются: феномен непрерывного образования, его принципы, функции, обусловленные современными глобальными процессами социально-экономического развития; реструктуризация сети профессиональных учебных заведений; ценность личности обучающегося, определяющую его как субъекта образования; свободу личности и самостоятельность обучающегося как принципы модернизации педагогической технологии.

Ключевые слова: непрерывное образование; профессиональное образование; нормативно-правовые документы; современное общество, педагогические технологии

РАЗДЕЛ II. Концептуальные основы философии образования

Осетрова О. В.

Структурно-содержательные особенности построения педагогической системы политехнической научной подготовки 51

В статье раскрыта педагогическая технология, содержащая условия, правила и требования, отражающие особенности построения системы: охарактеризована общая теория си-

стем применительно к построению педагогической системы; раскрыты основополагающие идеи построения педагогической системы; обозначены принципы развития профессионального образования, характеризующие педагогическую систему послевузовской научной подготовки; сформулированы сущностные характеристики, раскрывающие основное содержание организации и функционирования послевузовской научной подготовки на примере медицинского образования.

Ключевые слова: педагогическая система, научная подготовка, послевузовское профессиональное образование.

Астахова Л. В., Запускалова Н. С.

Виртуальная образовательная среда: сущность понятия 63

В данной статье представлен анализ различных подходов теоретиков педагогической науки к понятию виртуальной образовательной среды, а также обоснован подход, базирующийся на социоцентристской модели виртуализации.

Ключевые слова: образовательная среда; виртуальная среда; виртуальная образовательная среда; виртуализация

РАЗДЕЛ III. Информационные, педагогические технологии

Смолянинова О. Г., Туранова Л. М., Овчинников В. В., Стюгин А. А.

Модель организации информационной образовательной среды Сибирского региона с использованием электронной библиотеки СФУ 69

В статье представлены результаты исследований, связанных с разработкой модели организации информационной образовательной среды Сибирского региона с использованием электронной библиотеки Сибирского федерального университета с учетом образовательных потребностей и особенностей социокультурных условий учащихся для обеспечения их равных образовательных возможностей.

Ключевые слова: информационная образовательная среда; электронная библиотека; качество и доступность образования; дистанционное образование

Девтерова З. Р.

Организационные формы дистанционного обучения и специфика их применения в информационно-образовательной среде..... 79

В статье автор рассматривает вопросы, связанные с организационными формами дистанционного обучения и спецификой их применения в информационно-образовательной среде. С наступлением информационной эпохи меняется как сама схема передачи знаний, так и модель процесса обучения. Отмечается, что дистанционное обучение как одна из форм получения образования, может помочь решить задачи, стоящие перед системой образования по предоставлению широким слоям населения доступного и качественного образования в современных социально - экономических условиях России.

Ключевые слова: дистанционное обучение; Интернет; информационно-образовательная среда; новые информационные технологии; педагогический контроль; самостоятельная работа; электронная почта

Абрашкина И. А.

Рефлексивный дневник деятельности учебной группы в техническом вузе. Дать моде или...? 88

Проведен анализ внедрения дневника деятельности учебной группы в качестве нетрадиционного для технического ВУЗа инструмента оценки учебных достижений. Внедрение отражено на примере дисциплины пропедевтического характера профессиональной подготовки бакалавров по направлению 200100 «Приборостроение», «Введение в измерительную технику». Отмечены основные достоинства и недостатки применения дневника деятельности группы, выявленные обеими сторонами-участниками образовательного про-

цесса – преподавателем и учащимися. Определены основные направления корректировки как самого состава дневника, так и его применения в учебном процессе.

Ключевые слова: рефлексия; дневник; пропедевтика; оценка учебных достижений

РАЗДЕЛ IV. Языковая культура

Аликина Е. В., Швецова Ю. О.

Обучение будущих переводчиков методике предварительной подготовки к ситуации устного последовательного перевода..... 93

Рассматривается специфика и описываются трудности устного последовательного перевода. Обосновывается необходимость предварительной подготовки к ситуации перевода. Выделяются три аспекта подготовки: физический настрой, психологический настрой, информационный поиск (информационное насыщение, тематический и терминологический поиск). Предлагаются ряд упражнений, способствующих формированию умений предварительной подготовки у будущих переводчиков.

Ключевые слова: устный последовательный перевод; обучение переводчиков; подготовка к переводу; методика

Леушина И. В.

Некоторые аспекты формирования профессионала в техническом вузе на примере иноязычной коммуникативной компетенции..... 101

В статье рассматриваются необходимость и особенности интеграции профессиональной и общекультурной подготовки будущего выпускника технического вуза, а также возможные подходы к формированию результатов обучения на примере иноязычной коммуникативной компетенции. Анализируется проблема формирования лингвокомпетентного специалиста технического профиля, способного эффективно взаимодействовать с современной информационной средой в контексте модернизации системы высшего профессионального образования Российской Федерации.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция; образовательный стандарт; обратная связь с работодателем; технический вуз

Аркадьева Т. Г., Васильева М. И., Владимирова С. С., Шарри Т. Г., Федотова Н. С.

Методическая поддержка процесса языковой адаптации иностранных студентов-первокурсников.....111

В статье определены трудности языкового характера, испытываемые иностранными студентами-первокурсниками российских вузов после года обучения на подготовительных отделениях, предложены варианты методической поддержки процесса языковой адаптации иностранных обучающихся в адаптационный период.

Ключевые слова: обучение; российский вуз; языковая адаптация; методическая поддержка

Аль-Янаи Е. К.

Аксиологизация обучения русскому языку: тенденции и перспективы..... 122

В статье анализируется аксиологический потенциал стандарта по русскому языку сквозь призму формирования у школьников ценностного взгляда на родной язык, что способствует становлению национального самосознания личности и предполагает обучение русскому языку как национально-культурной ценности. В качестве примера приводится часть разработанного в культуроведческом аспекте диагностического комплекса вопросов и заданий, актуализирующих в сознании учащихся сведения о некоторых прецедентных феноменах, являющихся одной из форм выражения ментальности.

Ключевые слова: аксиология; культуроведческая компетенция; национально-культурный компонент; национальная концептосфера; прецедентный текст

РАЗДЕЛ V. Формирование культуры личности

Тонкошкурова И. В.

Ориентирование на профессиональные ценности в контексте становления профессиональной ментальности будущего инженера..... 130

Становление профессиональной ментальности будущего инженера рассматривается как актуальная проблема профессиональной подготовки студента технического вуза в современных условиях. Данному становлению способствует совокупность взаимосвязанных педагогических условий, одним из которых выступает «последовательно-поэтапное ориентирование на профессиональные ценности». В статье представлено теоретическое обоснование обозначенного педагогического условия и некоторые результаты экспериментальной работы по его разработке и реализации в образовательном процессе в техническом вузе.

Ключевые слова: профессиональная ментальность; становление профессиональной ментальности будущего инженера; ориентирование; профессиональные ценности

Апушкина К. Н., Кондрух В. И., Найн А. Я.

Интегративно-развивающий подход к развитию творческого мышления студентов вуза.....139

В статье рассматривается ретроспективный анализ проблемы развития творческого мышления студентов вуза. Раскрывается успешность развития творческого мышления обучающимися на основе интегративно-развивающего подхода. Приведены содержательные характеристики интегративно-развивающего подхода, в основе которого лежит система принципов: общеметодологических и дидактических, которые делают данный концептуальный подход единым и непротиворечивым.

Ключевые слова: творческое мышление; интеграция; развитие; интегративно-развивающий подход; студенты вуза

РАЗДЕЛ VI. Повышение качества современного школьного образования

Сулайманова Х. Х.

Интерактивные тесты в обучении татарскому языку..... 147

За последние годы значительно активизировалась работа по совершенствованию методов и средств контроля в условиях школьного обучения.

В данной статье рассматриваются проблемы совершенствования системы контроля знаний на основе интерактивных тестов, мониторинга, которые позволяют выявить уровень знаний и умений учащихся по татарскому языку. Описаны условия и этапы внедрения интерактивных тестов в процесс обучения.

Ключевые слова: традиционные формы; современное средство контроля; тестовый контроль; объективность; корректность; адекватность; обучение татарскому языку

Шумилова Н. Н.

Эталоны в структуре оценочной деятельности учителя иностранного языка в начальной школе..... 152

В статье представлен практико-ориентированный материал по конструированию эталонов, являющихся обязательными элементами содержательной оценки, в учебном взаимодействии учителя иностранного языка с младшими школьниками в режиме замкнутого контроля со стороны учителя. Рассмотрены частные случаи построения эталонов при обучении младших школьников навыкам составления общих вопросов, образованию множественного числа существительных, составлению утвердительных предложений с глаголом «to be». Приведены алгоритмы действий с ориентировочной основой в виде: опорной схемы, семантической и синтаксической опор соответственно.

Ключевые слова: эталон; содержательная оценка; ориентировочная основа действия; опорные схемы; семантические опоры; синтаксические опоры; обобщение; замкнутая система контроля; начальная школа

Яфизова Р. А.

Реализация междисциплинарных связей математики и информатики в системе среднего профессионального образования..... 160

В статье рассматривается актуальность использования междисциплинарных связей в учреждениях среднего профессионального образования, а также необходимые для их успешной реализации условия. Приводятся примеры организации самостоятельной работы с применением информационных технологий, использования комплекса задач и заданий, способствующих формированию умений составлять математическую модель того или иного процесса, а также применение проектного метода обучения, который способствует развитию творческого мышления у студентов.

Ключевые слова: интеграция; междисциплинарная интеграция; междисциплинарные связи; педагогические условия; самостоятельная работа; проектная работа; математика; информатика

Лихачева Е. Н.

Современное состояние вопроса интегрированного дошкольного образования ... 167

В настоящее время отмечается рост числа детей с задержанным темпом психического развития. Определенная часть этих детей воспитывается в массовых дошкольных образовательных учреждениях. В связи с этим современное дошкольное образование выделило задачу поиска новых эффективных форм педагогической помощи этим детям как приоритетную. Решением поставленной задачи будет не только учет индивидуальных возможностей ребенка, но и обеспечение его поступательного развития. Анализ программ дошкольного воспитания выявил их ориентированность на нормативно развивающихся детей. В программах отсутствует такой аспект, как психолого-педагогическая коррекция.

Ключевые слова: ребенок; развитие; нарушение; дошкольное образование; интегрированное образование

Сторожева Е. В., Валеев А. С., Кружилина Т. В., Сергеев А. Н.

Моделирование процесса формирования экономической грамотности студентов в структуре дополнительного образования вуза..... 176

В статье доказывается необходимость организации формирования экономической грамотности студентов, в рамках дополнительного образования в вузе, при реализации выявленных организационно-педагогических условиях.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия; формирование экономической грамотности; студенты вуза; дополнительное образование, модель

Кондрух А. А., Кузьмин А. М., Найн А. А.

Формирование социально-экономической компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки..... 183

Формирование социально-экономической компетентности обучающихся рассматривается как приоритетное условие становления выпускника вуза, востребованного в современном образовательном социуме. Приведены психолого-педагогические подходы к изучению сущности социально-экономической компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки. Показаны возможности социально-экономической компетентности, развивающие у обучаемых экопрофессиональное мышление.

Ключевые слова: формирование; социально-экономическая компетентность; студенты; профессиональная подготовка

Барышникова О. М.

Педагогическая технология С. Френе в школе 191

В статье представлен анализ практики обучения и воспитания в системе С. Френе, французского педагога-реформатора, систематизированы организационно-педагогические моменты, которым посвящены работы самого С. Френе, а также его последователей. Опи-

сание выделенных компонентов педагогической технологии даёт целостное представление о механизме воспроизведения его педагогической системы.

Ключевые слова: материально-техническое обеспечение; организационные формы; педагогические методы и приёмы; система контроля и оценивания

Быков В. С., Бондарчук Т. В.

Педагогическая технология профилактики наркомании среди учащихся средствами физической культуры и спорта..... 199

В статье рассматривается гуманизация образовательной дисциплины «Физическая культура». При рассмотрении педагогической технологии профилактики наркомании среди учащихся средствами физической культуры и спорта учитываются основополагающие концептуальные положения.

Ключевые слова: технология физического воспитания; профилактика наркомании; физическая культура и спорт; гуманизация образования

Погодаева М. В.

Воспитание культуры здоровья у студентов – будущих педагогов в процессе обучения в вузе 206

В работе рассматриваются возможности совершенствования подготовки будущих педагогов по вопросам охраны здоровья детей: это обучение каждого студента самооценке и самоанализу поведенческих рисков для здоровья, разработка и реализация индивидуальной программы здоровья, интеграция дисциплин валеологической направленности с другими дисциплинами учебного плана. Эффективность подготовки учителя, определяется его способностью реализовывать в своей профессиональной деятельности стратегию здоровьесбережения. Внедрение программы здоровья в учебный процесс позволяет существенно повысить мотивацию к здоровьесберегающему поведению.

Ключевые слова: культура здоровья; здоровьесберегающая педагогика; валеология; индивидуальная программа здоровья; здоровьесберегающие технологии обучения; здоровьесформирующая деятельность

РАЗДЕЛ VII. История педагогической теории и практики

Баринов В. А.

Тема России и проблемы национального самосознания в культурологических исследованиях Г.П. Федотова..... 214

В статье рассматриваются взгляды Г. П. Федотова, одного из известных представителей Русского Зарубежья (годы жизни – 1886–1951 гг., в эмиграции с 1925 г.), на проблемы коммунистической России.

Ключевые слова: Федотов; мыслитель; национальное самосознание; Россия

РАЗДЕЛ VIII. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

Флегонтова У. М.

Диалог литератур - путь к духовному взаимопониманию народов..... 228

Статья посвящена изучению родной литературы в контексте диалога литератур (культуры) на основе базовых национальных ценностей, отражающих содержание духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Знакомство с литературами других народов, понимание многообразия культур, пробуждение чувства уважения к инонациональным культурным традициям и обычаям способствует обогащению и расширению духовно-нравственного потенциала обучающихся.

Ключевые слова: диалог литератур; базовые национальные ценности; духовность; взаимопонимание народов

Касаткина Н. Э., Семенкова Т. Н.

Факторы, определяющие позицию преподавателя образовательного учреждения к формированию, укреплению и сохранению здоровья обучающихся..... 235

В статье рассмотрены факторы, определяющие позицию преподавателей образовательных учреждений к формированию, укреплению и сохранению здоровья обучающихся, дано понятие профессиональное здоровье преподавателя. Выделены социально-экономические, производственные, экологические, социально-педагогические и психологические факторы.

Ключевые слова: факторы; профессиональная компетентность; профессиональное здоровье; уровень здоровья преподавателя

РАЗДЕЛ X. Повышение квалификации педагогических кадров.

Управление образованием

Сергеев И. С.

Выбор управленческой стратегии развития многопрофильной школы 245

Выбор стратегии развития многопрофильной школы рассматривается как важный этап процесса управления ее конкурентоспособностью. В статье показана взаимосвязь между различными типами стратегий школы. Предложена матрица управленческих стратегий развития школы, представляющая собой возможные комбинации альтернативных стратегий: инновационных (укрепление, усложнение, обновление) и конкурентных (соперничество, сотрудничество, уклонение, последование, компромисс). Показаны варианты выбора стратегий для многопрофильной школы

Ключевые слова: управление школой; стратегия развития школы; инновации; конкуренция; профильное обучение

Жуков А.В., Ковардакова М.А., Новиков С.Г., Савхалов Г.Б.

Готовность специалистов к коммерциализации наукоемких технологий и продуктов..... 252

Статья посвящена проблеме дополнительного образования в области коммерциализации наукоемких технологий. В ней раскрывается понятие «готовность специалистов к коммерциализации инноваций», характеризуются ее компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический, эмоционально-волевой. Описаны уровни ее сформированности: квазиготовность, инвариантная готовность, вариативная (ситуационная) готовность.

Ключевые слова: коммерциализация инноваций; дополнительное профессиональное образование; модель; показатели и критерии готовности к коммерциализации высоких технологий

Юркина Л. В.

Психологические основы оптимизации управления контингентом учащихся технологического вуза 265

Статья раскрывает новые возможности в организации управления педагогическим процессом технологического вуза. В качестве фактора влияния рассмотрены механизмы психологической защиты, реализуемые студентами для совладания с адаптационным стрессом. Раскрыта связь уровня реакции на стресс с творческими характеристиками личности. Представлены экспериментальные данные, полученные по методике Р. Плутчика.

Ключевые слова: управление педагогическим процессом; адаптационный стресс; первокурсники; творчество; механизмы психологической защиты; стратегии совладания со стрессом

Морусов А. А.

Об управленческой культуре экономиста-менеджера 273

Статья посвящена проблеме формирования управленческой культуры экономистов-менеджеров. В ней выделяются разные типы управленческой культуры, оценивается состояние разработанности проблемы управленческой культуры личности руководителя в научной литературе, дается авторское определение понятия, раскрывается содержание управленческой культуры экономиста-менеджера.

Ключевые слова: управление; управленческая деятельность; субъект управленческой деятельности; руководитель; экономист-менеджер; культура; управленческая культура

Драницына Т. Ю.

Анализ и опыт системы подготовки компетентного специалиста в контексте требований регионального рынка труда и конечного потребителя 279

Профессиональное образование сегодня активно переориентируется на образовательные программы, формирующие у обучающихся компетенции. Преобразования касаются целей, содержания, условий и организации образования, в основу которого положены региональные особенности рынка труда, требования работодателей к уровню и качеству подготовки выпускников. Рассматривается профессиональное самоопределение и адаптация в процессе обучения.

Ключевые слова: компетентный специалист; дифференциация компетентностей; практико-ориентированное обучение; социальное партнерство

Морусов А. А., Черных А. И.

Специфика процесса дополнительного профессионального образования 287

Статья посвящена проблеме формирования управленческой культуры экономистов-менеджеров. В ней выделяются разные типы управленческой культуры, оценивается состояние разработанности проблемы управленческой культуры личности руководителя в научной литературе, дается авторское определение понятия, раскрывается содержание управленческой культуры экономиста-менеджера.

Ключевые слова: управление; управленческая деятельность; субъект управленческой деятельности; руководитель; экономист-менеджер; культура; управленческая культура.

РАЗДЕЛ XI. Военное профессиональное образование

Ахметова Э. Ж.

Педагогическая подготовка преподавателей военных учебных заведений: проблема выбора педагогических технологий 293

В данной статье рассматриваются вопросы выбора, разработки и внедрения педагогических технологий в ориентации на эффективность и качество образовательного процесса в военном вузе. Автор рассматривает сущность технологизации образовательного процесса, анализирует факторы эффективности дидактических подходов, а также условия, определяющие выбор и внедрение педагогических технологий, аргументирует педагогический профессионализм высоким уровнем внедрения педагогических технологий.

Ключевые слова: технологизация образовательного процесса; дидактические подходы; педагогическая технология; педагогические мастерство и профессионализм; военный вуз

РАЗДЕЛ XII. Размышления, обсуждения

Зуева Ф. А.

Концептуальные позиции педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников в аспекте внедрения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования 299

В данной статье отражены концептуальные воззрения к построению процесса педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования как основы для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов, определенных Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования. С точки зрения методологии рассмотрены подходы: системный как общенаучная основа; интегративно-деятельностный как теоретико-методологическая стратегия; личностно-ориентированный как практико-ориентированная тактика, способствующий созданию образовательной среды на основе учебно-педагогического взаимодействия, позволяет решать старшеклассникам проблемы адекватного выбора профессии

Ключевые слова: педагогическое содействие; профессионально значимые личностные ресурсы; концепция; методологические подходы; старшеклассники

Тронникова Н. П.

Разработка модели личности будущего педагога профессионального обучения, ориентированной на формирование готовности к саморазвитию..... 309

В основу разработки модели личности будущего педагога профессионального обучения, ориентированной на формирование готовности к саморазвитию, положена логико-смысловая модель. Дано теоретическое обоснование построения модели, выделена ее структура, представленная компонентами: мотивационно-ценностным, когнитивным, функциональным.

Ключевые слова: логико-смысловая модель; мотивационно-ценностный; когнитивный; функциональный компоненты

Султанбекова Р. З.

Результаты экспериментальной работы по формированию переговорной культуры будущих менеджеров средствами иностранного языка 315

В статье представлены результаты экспериментальной работы по формированию переговорной культуры будущих менеджеров средствами иностранного языка, целью которой явилась проверка модели формирования переговорной культуры будущих менеджеров средствами иностранного языка с учетом выделенных педагогических условий. Экспериментальная работа проводилась в несколько этапов: констатирующий, формирующий, обобщающий.

Ключевые слова: эксперимент; формирование; переговорная культура менеджера; модель; условие

Кашкаров А. П.

К вопросу об эффективности программ продвижения чтения и... современной библиотеке 323

В статье рассматриваются варианты развития библиотек в краткосрочной перспективе. Рассматривается универсальный гуманитарный центр на базе библиотеки, направленный на поддержку читающего человека в информационном обществе с развитой коммуникацией. Поднимаются вопросы эффективного воспитания человека гармоничной личностью, где чтение - средство; сохранение библиотек как гуманитарных центров, независимых от образовательных стандартов нового поколения.

Ключевые слова: детское чтение; педагогика чтения; психология чтения; методы и приемы образования; библиотеки; мотивация чтения; личностный интерес; воспитание; программы продвижения чтения; самобытная школа; гуманитарная наука

Шоглева Е. В.

Развитие у студентов педвузов умений творческой интерпретации этнопедагогических фактов (на примере народных сказок)333

В работе рассматривается проблема, актуальная для современной этнопедагогической науки. Отдельными пунктами в статье выделены национальные особенности чувашского народа, психологическое значение этнопедагогических фактов, особенности национального характера, выраженные в народных сказках. Статья окажет помощь преподавателям и студентам педагогических вузов в подготовке к семинарским занятиям, в работе над курсовыми и дипломными проектами.

Ключевые слова: творческая интерпретация; этнопедагогические факты; этнопедагогическая культура; этнопедагогическая информация; народные сказки.

Ширяев А. Н., Беловолов В. А., Сайгушев Н. Я., Жданок А. И.

Готовность курсантов к служебно-боевой деятельности во внутренних войсках как психолого-педагогическое явление.....341

В статье рассматриваются различные подходы к анализу процесса формирования готовности будущих офицеров к служебно-боевой деятельности, которые сгруппированы по следующим уровням: психологический, функциональный, личностный, интегративный. Выделен структурный аспект формирования готовности к служебно-боевой деятельности в подразделениях специального назначения внутренних войск, основные составляющие компонентов процесса формирования готовности курсантов к служебно-боевой деятельности в подразделениях специального назначения внутренних войск.

Ключевые слова: готовность; формирование; деятельность; служебно-боевая деятельность; внутренние войска; военный вуз

CONTENTS

SECTION I. Professional education

Gostev A. G., Liholetov V. V.

Essence and structure of pedagogical innovations26

On the basis of particular analysis and generalization of perestroika changes happening in theory and practice, real processes of innovations and their management, the article reveals the specifics of pedagogical innovation as an independent area of scientific and pedagogical research, as well as an effective means of analysis, substantiation and planning of education modernization on federal, regional and local levels.

Keywords: innovation; educational process; educational system; pedagogical innovatics

Yakovleva I. G.

The contextual approach in the system of top-priority approaches providing realization and the concrete definition of the personal-oriented paradigm of the intermediate vocational education35

The article is devoted to the problem of working out and realization of the contextual approach to the training of specialists in the establishments of intermediate vocational education. In it the essence of the contextual approach to the education is revealed, its place in the system of top-priority approaches, providing realization and the concrete definition of the personal-oriented paradigm of vocational education has been shown. The psychological-pedagogic theory of contextual training is considered as a scientific basis on which the process of transition of the system of intermediate vocational education to the competence model can rest.

Keywords: intermediate vocational education; Federal state educational standard; personal-oriented paradigm of education; approach; context; contextual approach; contextual training; competence approach

Platonov D. N., Cherkashin I. A.

Methodological approaches to vocational education in modern conditions42

The article deals with the analysis adopted regulations relating to educational issues and methodological approaches to vocational education in the contemporary socio-political and socio-economic conditions of Russian society.

Keywords: continuing education; vocational training; legal documents; modern society; educational technology

SECTION II. Conceptual foundations of philosophy of education

Osetrova O. V.

Structural and informative features of formation of pedagogical system of postgraduate scientific training51

In the article the pedagogical technology containing conditions, rules and the requirements reflecting features of the system formation is shown: the general theory of systems with reference to formation of the pedagogical system is characterized; basic ideas of the pedagogical system formation are presented; the principles of development of the professional training, characterizing the pedagogical system of the postgraduate scientific training are determined; the main characteristics showing the basic content of the organization and functioning of the postgraduate scientific training as an example in medical education are formulated.

Keywords: pedagogical system; scientific training; postgraduate professional training

Astakhova L. V., Zapuskalova N. S.

Virtual educational environment: the essence of the concept63

This article presents a theoretical analysis of different approaches to the concept of pedagogical science of virtual educational environment, as well as evidence-based approach, based on the sociocentrists virtualization model.

Keywords: educational environment; virtual environment; virtual educational environment; virtualization

SECTION III. Information, pedagogical technologies

Smolyaninova O. G., Turanova L. M., Ovchinnikov V. V., Styugin A. A.

Model of organizing information and educational environment of the siberian region using the sibfu e-library.....69

The article presents the results of the research work devoted to working out a model of organizing informational and educational environment of the Siberian region with the opportunities offered by the electronic library of the Siberian Federal University. This model is worked out taking into consideration the educational needs of the young people and the existing social and cultural conditions; the goal of this research is ensuring equal accessibility to education.

Keywords: information educational activity; electronic library; quality of education; accessibility of education; distant education

Devterova Z. R.

Organizational forms of remote training and their character of application in the information-educational environment 79

The author considers the questions connected with organizational forms of remote training and specificity of their application in the information-educational environment in this article. With the approach of the information epoch changes both the scheme of transfer of knowledge and the model of process of training. It is noticed that the remote training as one of the forms of reception of education can help to solve the problems facing the education system on granting to various strata of society accessible and quality education in modern socially - economic conditions of Russia.

Keywords: remote training; the Internet; the information-educational environment; new information technology; pedagogical control; independent work; e-mail

Abrashkina I. A.

Reflexive diary of a learning group in technical university. tribute to fashion or ...?.....88

An analysis of the usage of a study group activities' diary as an unconventional tool for evaluating educational achievements in technical university. The introduction is described on an example of the discipline with propedeutic pattern of the 200100 "Instrument", "Introduction to measuring technique" professional bachelors' courses. Major advantages and disadvantages of the introduction of activities' diary are outlined. They were cleared out by both sides of educational process - tutor and students. Primary trends were determined for adjustment of the diary as well as education process itself.

Keywords: reflection; diary; propaedeutics; estimation of educational achievements

SECTION IV. Language culture

Alikina E. V., Shvetsova Y. O.

Theaching the Preliminary Preparation Methods for the Situation of Consecutive Interpretation to students-interpreters93

Some aspects of forming a professional in a technical higher-education establishment on the example of foreign language communicative competence. The article deals with the necessity and peculiarity of integration of professional and cultural training of future graduate from the technical University, and also possible approaches to training results forming on the example

of foreign language communicative competence. The paper addresses the problem of forming a linguistically-competent graduate of a technical establishment of higher education capable to efficiently interact with the present-day information environment within the context of updating the system of higher professional education in the Russian Federation.

Keywords: consecutive interpretation; interpreting training; preparation for interpreting

Leushina I. V.

Some aspects of forming a professional in a technical higher-education establishment on the example of foreign language communicative competence 101

The article deals with the necessity and peculiarity of integration of professional and cultural training of future graduate from the technical University, and also possible approaches to training results forming on the example of foreign language communicative competence. The paper addresses the problem of forming a linguistically-competent graduate of a technical establishment of higher education capable to efficiently interact with the present-day information environment within the context of updating the system of higher professional education in the Russian Federation

Keywords: foreign language communicative competence; educational standard; feedback with an employer

Arkadeva T. G., Vasileva M. I., Vladimirova S. S., Sharri T. G., Fedotova N. S.

Methodical support of process of language adaptation of foreign students-first-year students 111

In article the difficulties of language character tested by foreign students-first-year students of the Russian high schools after year of training on preparatory branches are defined, variants of methodical support of process of language adaptation foreign trained in the adaptable period are offered.

Keywords: training; the Russian high school; language adaptation; methodical support

Al-Yanai E. K.

Axiological training to russian: tendencies and prospects 122

The article examines the axiological potential standard for the Russian language through the prism of the formation of values in school children look into their own language, which contributes to the formation of national consciousness of the individual and involves teaching Russian as a national cultural values. As an example of a developed kulturovedchesky aspect of the diagnostic complex issues and tasks in the minds of students in actualizing information about some of precedent phenomena, which are a form of expression mentality.

Keywords: axiology; kulturovedcheskaya competence; national cultural component; the national concept sphere; precedential text

SECTION V. Creating a culture of individual

Tonkoshkurova I. V.

Orientation on professional values in the context of the forming of future engineer's professional mentality 130

Forming of the future engineer's professional mentality is considered as an actual problem of vocational training of students of the technical Institute in modern conditions. The set of the interrelated pedagogical conditions one of which is «sequentially phased orientation on professional values» contributes to the given formation. The article presents the theoretical basis of the specified pedagogical condition and some results of the experimental work directed on its development and implementation in the educational process at the technical Institute.

Keywords: professional mentality; forming of professional mentality of future engineer; orientation; professional values

Apushkina K. N., Kondruh V. I., Nain A. Y.

Integratively-developmental approach to the development of students' creative thought 139

The article considers a retrospective analysis of the problem of the development of students' creative thought as well as it reveals the successfulness of the development of creative thought of students based on integratively-developmental approach. The substantial characteristics of integratively-developmental approach are adduced. In its base there is a system of all-methodological and didactic principles which make this conceptual approach united and noncontradictory.

Keywords: creative thought; integration; development; integratively-developmental approach

SECTION VI. Improving the quality of modern schooling

Sulaimanova H. H.

Interactive tests in teaching tatar language 147

The efforts to improve the methods and means of control in school have been intensified over the last several years.

This article discusses the problems of improving monitoring systems, knowledge-based interactive tests and of monitoring that can help understand the level of the Tatar language learners. Are described gonditions and stages of introduction of interactive tests in training process.

Keywords: traditional and modern means of control; test control; fairness; robustness; appropriateness

Shumilova N. N.

Etalons in the structure of english teacher's assessment at primary school..... 152

This article represents practice-oriented information of etalons construction, which are considered to be compulsory elements of content assessment, in an English teacher and young students collaboration in feed back loop control. The author describes in detail the process of etalons construction in forming: yes/no – questions, nouns in plural, affirmative sentences with «to be». In the article algorithm activities with supporting schemes, semantic and syntactic supports are given as guided basis of learning activity.

Keywords: etalon; content assessment; guided basis of learning activity; supporting schemes; semantic supports; syntactic supports; generalization; feedback loop

Yafizova R. A.

Realization of interdisciplinary relations between mathematics and IT in the system of secondary professional education 160

The article contains the significance of the relations between subjects in secondary Professional colleges and necessary conditions for their successful realization. It also includes the model of self-educational work organization using information technologies? Complex tasks and exercises which contribute to the formation of skills and abilities to compile a mathematical model of any kind of process, the application of the project method of education help to develop creative thought of students.

Keywords: Integration; integration between subjects; relations between subjects; pedagogical conditions; self educational work Project; mathematics, Information technology

Likhacheva E. N.

Current status of the question of integrated preschool education 167

Currently, there is growing number of children with delayed mental development pace. Certain of these children are brought up in massive pre-school educational institutions. In this regard, the current pre-school education has allocated the task of finding new and effective forms of educational assistance to these children as a priority. Solution of our problem is not only taking into account individual circumstances of the child, but also to ensure its sustainable development. Analysis of early childhood education programs found their focus on developing children regulations. In the programs there is no such aspect as the psycho-pedagogical correction.

Keywords: child development; impaired; early childhood education; integrated education

Storojeva E. V., Valeev A. S., Krugina T. V., Sergeev A. N.

Modeling of the process of the organization of economic literacy of students within additional education in universiti.....176

The article proves the necessity of organization of the forming the economic literacy of students under the additional education university, realizing the exposed organizational-pedagogical terms

Keywords: organizational-pedagogical conditions; forming of the economic literacy students of the university; additional education; model

Kondruh A. A., Kuzmin A. M., Nain A. A.

The forming of socio-economic competence of students in the process of professional training.....183

The forming of students' socio-economic competence is considered as a priority condition of formation of final-year student demanding in modern educational society. Psychologically-pedagogical approaches to the study of essence of students' socio-economic competence are adduced. The opportunities of socio-economic competence, developing ecoprofessional thought of students, are shown.

Keywords: forming; socio-economic competence; students; professional training

Baryshnikova O. M.

Pedagogical technologies of celestin freinet at school191

The article is devoted to the analyses of practice of teaching and upbringing in the system of C. Freinet – a French pedagogue-reformer. The organizing models of his work and the work of his followers are systemized. The description of C. Freinet technology gives the whole impression of the mechanism of his system.

Keywords: material-technological equipment; organizing forms; pedagogical methods; the system of control and estimation

Bykov V., Bondarchuk T.

Pedagogical technology of preventive maintenance of the narcotism among pupils physical training and sports means199

In article the humanization of educational discipline «physical training» is considered, by consideration of pedagogical technology of preventive maintenance of a narcotism among pupils physical training and sports means consider basic conceptual positions.

Keywords: technology of physical training; narcotism preventive maintenance; physical training and sports; formation humanization

Pogodaeva M. V.

The training of the culture of well-being between the students of teachers' training specialities during their studying in the university206

This article describes the methods of the training of teachers for children's health protection. These methods include student instructions for self-concept and introspection of behavioral risks for health, design and realization an individual programme of health, integration of the disciplines such as valeology with the other types of subjects which are not connected with Science of good health.

Keywords: culture of health; health safety pedagogic; valueology; the individual program of health; healthy technologies of training; health safety activity

SECTION VII. The history of educational theory and practice

Barinov V. A., Barinova K. V.

The theme of russia and problem of national consciousness in culturological researches of Georgiy Petrovich Fedotov214

Sights of G.P. Fedotov as one of the famous representatives of Russian emigration (years of life – 1886-1951, was in emigration since 1925), on problems of postcommunist Russia are considered in this article.

Keywords: Fedotov, the thinker, national consciousness, Russia

SECTION VIII. Etnopedagogicheskaya culture in today's educational environment

Flegontova U. M.

The dialogue of literatures – the way to spiritual mutual understanding of peoples....228

The dialogue of literatures (cultures) on foundation of national values promote enrich and broadening to potential spiritual-moral of apprenticeship. The acquaintance with literature of other people, the view in the light of tradition and customs of people on true values in human life can lay a way to spiritual mutual understanding of peoples.

Keywords: the dialogue of literature; national values; spirituality; mutual understanding of people

SECTION IX. Education. Health. Security

Kasatkina N. E., Semenkova T. N.

The factors determining the teachers positions of the educational institutions to the forming, strengthening and saving of the students health235

The article is about of the factors which determine the teachers positions of the educational institutions to the forming, strengthening and saving of the students health. There is given a notion of the professional health, allocated the socio-economic, production, ecological, pedagogical and psychological factors.

Keywords: factor; professional capacity; occupational health; teachers healthy level

**SECTION X. Professional development pedagogical personnel.
Management of education**

Sergeev I. S.

Multi-profile school management strategy choice.....245

Multi-profile school development strategy choice is examined as an important stage of its competitiveness management process. In the article a matrix of school development strategies is offered, that is corresponded as totality of possible combinations of alternative school development strategies: innovative and competitive.

Keywords: school management; school development strategy; innovations; concurrence; profile education

Zhukov A. V., Kovardakova M. A., Novikov S. G., Savhalov G. B.

Professional readiness for commercialization of science-intensive technologies and products252

The article deals with the problem of additional education in the sphere of science-intensive technologies commercialization. It brings to light the concept 'professional readiness for the commercialization of innovations'; characterizes such its components as motivational and value, cognitive, activity and practical, emotional and volitional. The authors also describe such its levels as quasi-readiness, invariant readiness, variant (situational) readiness.

Keywords: commercialization of innovations; additional professional education; model; indicators and criteria of readiness for high technologies commercialization

Yurkina L. V.

Psychological basis of optimizing the management of students in technological universities265

In this article reveals new features in the organization control of teaching process in the technological university. The influence of mechanisms of psychological defense implemented by the students for manage a team of students. The relationship Revealed between the response for stress and the creative personality characteristics. The experimental data was obtained by the method of R. Plutchik.

Keywords: management of teaching process; stress of adaptation; first year students; creativity; mechanisms of psychological defense; coping strategies

Morusov A. A.

To the Problem of Administrative Culture of an Economist-Manager273

The article deals with the problem of the economist-managers administrative culture formation. There different types of administrative culture are underlined, as well as the degree, to which the problem of a manager’s administrative culture is worked out in the scientific literature, is estimated and the authorized definition of the concept is given, the content of economist-managers administrative culture is revealed.

Keywords: administration; administrative activity; subject of administrative activity; manager; economist-manager; culture; administrative culture

Dranitsyna T. Y.

Analysis and experience of training of personnel competent in the context of the requirements of the regional labor market and end-user279

Vocational education is being actively reoriented to educational programs that shape students’ competence. Transformations related to the objectives, content, conditions and educational organization, which is based on regional characteristics of the labor market, employers demand the level and quality of training of graduates. We consider the professional self-determination and adaptation in the learning process.

Keywords: competent authority; the differentiation of competencies; practice-oriented education; social partnership

Morusov A. A., Chernih A. I.

The specifics of the additional professional education process287

The article deals with the problem of lifelong professional education. It also studies the characteristic features of a grown-up as a subject of education. The special emphasis is placed on adult education, its values and motives, its goals and objectives. The author pays attention to the problems of education content in the system of lifelong education. The paper also highlights the organization and methods for control and valuation of education in the system of lifelong professional education.

Keywords: lifelong professional education; its goals and objectives; motives and values; education content; control and valuation

SECTION XI. The military professional education

Akhmetova E. Z.

Pedagogical preparation of teachers of military educational institutions: problem of choice of pedagogical technologies293

In this article the questions of choice, development and introduction of pedagogical technologies in orientation to effectiveness and quality of educational process in the military institution of higher education are considered. The author considers the matter of technologization of educational process, analyses the factors of effectiveness of didactical approaches, and also the conditions, defining the choice and introduction of pedagogical technology, argues pedagogical professionalism by the highest level of introduction of pedagogical technologies.

Keywords: technologization of educational process; didactical approach; pedagogical technology; pedagogical skills and professionalism

SECTION XII. Reflection, discussion

Zueva F.A.

Conceptual positions of pedagogical assistance to development of professionally significant personal resources of senior popils in aspect of introduction of federal state educational standards for general education299

In given article conceptual views to construction of process of pedagogical assistance to development of professionally significant personal resources of senior pupils in system of profile formation as bases for achievement of the personal, metasubject and subject results defined by federal state educational standards of the general education are reflected. From the point of view of methodology approaches – system as a general scientific basis, integrativno-deyatelnostnyj as the teoretiko-methodological strategy, lichnostno-focused as the praktiko-focused tactics which complementary influence in aspect of a solved problem promotes creation of the educational environment on the basis of the uchebno-pedagogical interaction are considered, allowing to solve to senior pupils of a problem of an adequate choice of a trade

Keywords: pedagogical assistance; professionally significant personal resources; the concept; methodological approaches

Tropnikova N.P.

Developing a model of personality of the future teacher training focused on the formation of readiness for self-development309

The article explains the structural model of the personality of the future teacher training focused of the students' preparedness for self-development, in which basis laid the logical-semantic model. The theoretical justification for building the model, its structure is selected provided components: motivational and value-based, cognitive, functional.

Keywords: logical-semantic model; motivational and evaluative; cognitive; functional components

Sultanbekova R. Z.

The results of experimantal work on forming negotiating culture of future managers by means of a foreign language.....315

The article represents the results of experimental work of forming negotiating culture of future managers by means of a foreign language. Its aim is to verify the model of forming negotiating culture of future managers by means of a foreign language under the influence of singled-out pedagogical conditions. The experiment was carried out at three stages: stating, forming and consolidating.

Keywords: experiment, forming, negotiating culture of a manager, model, condition.

Kashkarov A. P.

To a question on efficiency of the programs of progress of reading and... modern library.....323

The speech in clause will go about research of variants of development of libraries in short-term prospect. The universal humanitarian centre is considered on the basis of library with tasks of support of the reading man in an information community with the advanced communications. The questions of effective education of the man by the harmonious person, where reading – means rise; preservation of libraries as humanitarian centres independent of the educational standards of new generation.

Keywords: children's reading, pedagogics of reading, psychology of reading, methods and receptions of education, library, motivation of reading, interest of the person, education, program of progress of reading, original school, humanitarian sciences

Shogleva E. V.

The ability development of pedagogical university students for the creative interpretation of ethnopedagogical facts (based on folk tales)333

The article deals with issues of relevance to modern ethnopedagogical science. The national characteristics of the Chuvash people, the psychological significance of ethnopedagogical miniatures, the national character peculiarities, expressed in folk tales are considered as individual points in the article. The article will help teachers and students of pedagogical universities in preparation for seminars, working on course and diploma projects.

Keywords: Creative interpretation; ethnopedagogical facts; ethnopedagogical culture; ethnopedagogical information; folk tales.

Shiryayev A. N., Belovolov V. A., Saygushev N. Ya., Zhdanok A. I.

Formation of readiness of cadets to sluzhebno-fighting activity in divisions of a special purpose of internal troops341

The article discusses various approaches to the analysis of the formation of future officers ready to service and combat activities, which are grouped into the following levels: psychological, functional, personal, integrative. Highlighted the structural aspect of the establishment of readiness for service and combat activity in units of special-purpose internal security forces, the main constituents of the formation of preparedness of students for service and combat activity in the special purpose units of internal troops.

Keywords: readiness, the formation, activities, service and combat activity, internal troops, a military college

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37

Гостев Анатолий Германович

Доктор педагогических наук, профессор, Народный учитель Российской Федерации, заместитель директора по методической МБОУ лицей № 11, wpanf1@rambler.ru, Челябинск

Лихолетов Валерий Владимирович

Доктор педагогических наук, профессор Южно-Уральского государственного университета, wpanf1@rambler.ru, Челябинск

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Gostev Anatoly Germanovich

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, National Teacher of the Russian Federation, deputy director of the methodology, municipal general education lyceum № 11, wpanf1@rambler.ru, Chelyabinsk

Liholetov Valerie Vladimirovich

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, South Ural State University, wpanf1@rambler.ru, Chelyabinsk

ESSENCE AND STRUCTURE OF PEDAGOGICAL INNOVATIONS

Инновационная деятельность в сфере образования со второй половины XX века во всём мире начала приобретать всё большие масштабы и значение. Это, как известно, было обусловлено объективной необходимостью поиска путей преодоления кризисных явлений в образовании, которое в условиях трансформации индустриального общества в постиндустриальное, технологической революции, вызванного ею кризиса техногенной цивилизации и обусловленной им угрозы глобальной экологической катастрофы перестало удовлетворять образовательные потребности и общества, и человека. С другой стороны, в этой ситуации чётко обозначились исключительная значимость образования как инструмента и фактора управления общественным развитием, его важнейшая роль в формировании новой цивилизационной парадигмы. Столь сложная ситуация объективно обусловила чрезвычайное многообразие направлений инновационных поисков в области образования, которые тем не менее сущностно объединяются единой метацелью – выработкой новой образовательной парадигмы, в полной мере соответствующей тенденциям устойчивого развития общества [2].

В нашей стране эти общецивилизационные процессы и тенденции проявляются наиболее остро и противоречиво, поскольку протекают в условиях кардинальной смены экономического и социально-культурного укладов. Такие «революционные» изменения в жизни страны, которые в той или иной мере затрагивают каждого человека, неизбежно сопровождаются всплеском субъективизма в самых разных аспектах его проявления, в результате чего многие вполне объективные по своему характеру явления воспринимаются в эмоционально-личностном плане и далеко не всегда оцениваются адекватно либо через призму индивидуальных представлений, сложившихся на основе прежних идеологий, либо с позиций чрезмерного оптимизма и «революционной восторженности» [2–4].

Сказанное в полной мере может быть отнесено к инновационной деятельности в образовании, которая была инициирована социальными, политическими и экономическими реформами, проводившимися в России с конца 80-х годов XX века, и получила весьма неоднозначную оценку педагогической общественности, как и сами инициировавшие её реформы. Однако сегодня уже можно более объективно и взвешенно рассматривать и оценивать данное явление.

В 90-е годы, когда происходили мировоззренческие сдвиги, после многих лет искусственного сдерживания педагогических инициатив начался интенсивный поиск педагогического идеала. Причём инновации в образовательной системе возникали и продолжают возникать на всех её уровнях: федеральном, региональном, локальном (собственно образовательное учреждение).

Инновационный характер имели в первую очередь многие процессы, обусловленные государственной реформой образования, такие как:

- децентрализация образования, позволившая самостоятельно развивать образовательную сеть региона и формировать «портфель заказа» на конкретного специалиста;
- демократизация управления, обеспечивающая относительную самостоятельность образовательных учреждений в определении форм, способов и условий организации педагогического процесса;
- ориентация образовательной деятельности на удовлетворение личностных запросов обучающихся, а также потребностей изменяющегося общества, экономики, отдельных социальных групп.

На федеральном уровне инновации в системе образования проявляются главным образом в качестве рекомендаций, регламентированных государственными документами, такими как федеральные законы «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», федеральная программа развития образования, национальная доктрина образования, национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», федеральные целевые программы в сфере образования. На этом уровне очевидны явные изменения: поиск адекватного содержания образовательных программ, стандартизация образования, переход на четырёхлетнее обучение

в начальной школе, освоение новых форм аттестации учащихся, введение многоступенчатой системы профессионального образования и т. д. [4].

Нововведения на региональном уровне отличаются большей конкретикой и практической ориентированностью. Очевидно, что сам процесс регионализации явился в своё время необходимой инновацией в становлении отечественной системы образования на новом историческом этапе. Закончилась эпоха единообразия школ. Появились государственные и негосударственные школы. Государственные школы в свою очередь разделились на обычные и так называемые продвинутое образовательные учреждения – гимназии и лицеи. Активизировался процесс разработки и обновления программ, методик, технологий, учитывающих альтернативные варианты индивидуальных и общественных запросов, появилась возможность оказания разнообразных дополнительных образовательных услуг (в том числе платных).

Законодательные и организационно-управленческие инновации сверху обеспечили социальную и нормативную базу для инноваций снизу, осуществляемых на уровне образовательных учреждений. Причём сегодня – впервые за многие годы – каждое образовательное учреждение оказалось в ситуации самостоятельного выбора.

Так, анализируя ситуацию в инновационном развитии школ Екатеринбурга, Е. В. Коротаева [5] отмечает, что часть школ пошла по пути автономизации, делая ставку на финансовую независимость и формирование собственного конкурентоспособного образовательного имиджа. Другая часть школ выбрала путь выживания, ориентированный на минимизацию затрат, сокращение объёмов образовательных программ ради сохранения школы.

Те школы, где администрации удалось правильно определить общие стихийные тенденции развития среднего образования (повышение интереса к высшему образованию) и своевременно начать реформирование образовательного процесса, получили значительные преимущества в продвижении в разряд престижных, дающих качественное образование. В других школах преобразования носили дискретный характер, не продумывалась преемственность программ обучения на каждой ступени, не отслеживались и не анализировались целесообразность и последствия их внедрения.

Соответственно различными оказались и масштабы инновационной деятельности в разных образовательных учреждениях. Степень научной и прикладной значимости инновационных процессов крайне неоднородна: есть инновации, которые сами субъекты, их осуществляющие, не расценивают как новшества, и наоборот часто за открытия в научно-педагогической мысли выдаются отдельные эпизоды, а не новая педагогическая система.

В соответствии с выбранными установками выстраивалась и программа действий образовательных учреждений. Здесь выявились два основных варианта. Для программ развития так называемых образовательных учреждений продвинутого типа характерны:

- продуманность стратегии развития учебного заведения, где приоритетной целью является удовлетворение образовательных потребностей обучающихся;

- диверсификация образовательной деятельности;
- ориентация на оптимальное сочетание платных и бесплатных образовательных услуг;
- восприимчивость к взаимодействию с другими уровнями образования;
- интенсивное развитие управленческой структуры – делегированы компетенции и ответственность среднему управленческому звену.

Инновационные процессы в данных образовательных учреждениях являются не самоцелью, а инструментом достижения стратегической цели. Инновации затрагивают одновременно несколько областей жизни образовательного учреждения (обучение, воспитание, управление), что обеспечивает устойчивое продвижение его вперёд.

Обобщая анализ ситуации, можно высказать предположение, что в разной мере подобные процессы затронули практически многие образовательные учреждения (учитывая, что под инновациями можно понимать как локальную инициативу в рамках педагогической деятельности, так и управленческую, выдвинутую за пределы образовательного учреждения и поддержанную на местах). Различия же заключаются прежде всего в степени осознания необходимости и перспективности изменений, а также в самостоятельности реализации этих изменений.

Очевидно, что инновационные процессы неизбежно входят в противоречие с существующей традиционной системой образования, однако между ними имеется диалектическая взаимосвязь, и сегодня можно утверждать, что в последнее десятилетие в отечественном образовании сосуществуют две тенденции его развития – традиционная и инновационная. Соответственно в современном российском образовательном пространстве, в системе образования можно выделить два типа образовательных учреждений: традиционные и развивающиеся.

В традиционной системе образования, для которой характерно относительно стабильное функционирование, направленное на поддержание однажды заведённого порядка, в центре внимания находится образовательный процесс. Отношения между участниками построены как субъектно-объектные, где субъект – преподаватель – находится в ограниченных условиях, его деятельностью управляют учебный план и программа, жёстко задающие рамки отношений, а объект – обучающийся – должен быть «наполнен» определённым объёмом знаний, его роль – пассивное усвоение информации.

Для развивающихся систем характерен поисковый режим. В российских развивающихся образовательных учреждениях инновационные процессы реализуются в следующих направлениях: формирование нового содержания образования, разработка и внедрение новых педагогических технологий, создание новых видов образовательных учреждений [3; 4]. Кроме этого, педагогические коллективы ряда российских образовательных учреждений занимаются внедрением в практику инноваций, уже ставших историей педагогической мысли, например альтернативных образовательных систем начала XX века – М. Монтессори, Р. Штайнера, С. Френе и др.

И хотя традиционные подходы в отечественном образовании во многом сохраняют свои прочные позиции до сегодняшнего дня, однако становится всё более очевидным, что они вступают в острое противоречие с изменениями в общественной и экономической жизни страны и что инновационные поиски в образовании являются не просто результатом плохо управляемой педагогической инициативы, вырвавшейся на свободу после многолетнего подавления, а объективной необходимостью.

В современном мире образование не просто требует усовершенствования – оно должно быть инновационным по своей сути. Обновление мира и общества задаёт инновационным процессам характер перманентности, непрерывности, нацеленности на постоянное сущностное и целостное обновление учебно-воспитательного процесса. Иными словами, по существу речь идёт о создании новой педагогики – педагогики экстремального, меняющегося на глазах мира [2].

Прогрессивные изменения образовательной реальности связаны, как правило, с новыми педагогическими разработками. Но создать педагогическое новшество мало. *Педагогические новшества, какими бы привлекательными и проработанными они ни были, не могут быть освоены без надлежащего управления и организации инновационных процессов.* Инициаторы нововведений неизбежно столкнутся с проблемами, порождаемыми нововведениями, и вынуждены будут искать пути их решения. Для внедрения новых форм, методик, педагогических технологий требуется понимание того, как эти новшества внедрять, осваивать и сопровождать.

Вопросы научной поддержки инновационной деятельности в образовании относятся к области педагогической инноватики. Сами термины «инновация в образовании» и «педагогическая инновация», употребляемые как синонимы, были научно обоснованы и введены в категориальный аппарат педагогики И. Р. Юсуфбековой [7].

В контексте образовательной деятельности инновация предполагает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию педагогического процесса. Педагогическая инноватика (теория инновационных процессов), как подчёркивает Н. Р. Юсуфбекова [7], служит процессам обновления образования, их теоретического осмысления и обоснования с тем, чтобы ограничить стихийность этих процессов, эффективно управлять ими.

В целом в работах Н. Р. Юсуфбековой педагогическая инноватика рассматривается как самостоятельная отрасль педагогической науки, имеющая собственный оригинальный объект, предмет и методы исследования.

Теоретическое содержание предмета педагогической инноватики в трактовке этого исследователя включает три блока понятий и идей:

- раскрываются особенности создания педагогических новшеств, их источники, классификация, критерии новизны;
- исследуются проблемы восприятия, оценки и освоения педагогическим сообществом возникающих новшеств;
- обобщаются данные о применении нового в образовании.

В соответствии с этим в педагогическую инноватику составными частями входят педагогическая неология, аксиология и праксиология.

Педагогическая неология представляет собой учение о новом в педагогике, которое систематизирует научные и опытные данные о процессе научно-педагогического творчества, его особенностях и главных результатах.

Сравнительная *педагогическая аксиология* раскрывает специфику оценки и освоения педагогическим сообществом того, что возникает в педагогической теории и практике.

Инновационная праксиология как учение о деятельности внедрения предполагает осмысление практики применения педагогических новшеств.

Целостное осмысление инновационных процессов требует раскрытия ведущих тенденций и противоречий в их развитии. Н. Р. Юсуфбекова выделяет четыре такие тенденции.

Первая тенденция: *расширение практики и реализация инновационных процессов являются закономерностью в развитии современного образования, ведут к устойчивой тенденции его перманентного обновления.* Данная тенденция обуславливает противоречия:

а) между старым и новым – порождается как социальными, так и педагогическими потребностями;

б) между увеличивающейся массой знаний, фактов и границами учебно-воспитательного процесса;

в) развитие общества требует творческой личности, а это предполагает творческое освоение имеющихся знаний. Этому процессу отвечает проблемное обучение, которое требует большей затраты времени, чем объяснительно-иллюстративные методы. Такое противоречие предполагает поиск новых подходов к его разрешению.

Вторая тенденция: *усиливающаяся потребность в новом педагогическом знании среди учителей и других практических работников.* Идёт обновление состава и структуры педагогического сообщества, что порождает противоречие между возможностями педагогического сообщества и действительным состоянием освоения и оценки нового в педагогике.

Третья тенденция связана с этапом внедрения. *Суть её заключается в том, что применение нового принимает массовый характер.*

Четвёртая тенденция – *создание воспитательных систем.* Развитие воспитательных систем предполагает прохождение трёх основных взаимосвязанных этапов:

- возникновение нового педагогического явления воспитательной системы и его творческое осмысление в новом педагогическом знании;
- освоение новшества педагогическим сообществом;
- этап применения, внедрения в практику работы образовательного учреждения.

Каждый из трёх этапов отличается своими конкретными противоречиями и особенностями их разрешения.

Для первого этапа характерен нецелостный, преимущественно стихийный характер социально-педагогического воздействия на формирование человека, преобладающего в обществе. Это противоречит цели воспитания гармонично развитого человека: воспроизводится «усечённая» личность, «частичный» человек. Данное противоречие может быть разрешено только в системе воспитывающего общества, т. е. общества, в котором воспитательная система является его частью вместе с другими разными типами воспитательных систем.

Для второго этапа существенно противоречие между несистемным научно-педагогическим мышлением, фиксирующим сложившуюся практику работы образовательного учреждения, и системным классом научных и практических задач, которые ставятся и решаются при разработке проблемы воспитательной системы.

Для третьего этапа значимо противоречие между готовым существующим «образцом», «моделью» воспитательной системы и необходимостью её использования и развития в условиях работы конкретного образовательного учреждения.

Педагогическая инноватика как система знаний о создании, освоении и распространении педагогических новшеств позволит:

- отразить необходимую связь процессов создания педагогических новшеств и их применения, в том числе внедрения в практику;
- обосновать и развить принцип единства исследовательской деятельности и деятельности преобразования педагогической действительности.

Разработка педагогической инноватики должна осуществляться на основе конкретного анализа и обобщения происходящих в теории и практике перестроечных изменений, реальных процессов нововведений и возможностей управления ими.

Инновационные процессы в педагогике будут зависеть от реализации четырёх исследовательско-практических проектов:

- перестройки педагогической науки на основе разработки и внедрения концепции нового этапа её развития;
- преобразования практики на основе создания и внедрения педагогической теории нашего времени вплоть до прикладных и разработочных уровней для всех звеньев системы непрерывного образования;
- коренного обновления логики и методов педагогических исследований с преимущественной ориентацией их на поисковые и фундаментальные исследования и опорой на широкомасштабный педагогический эксперимент;
- обоснования и отработки эффективных механизмов соединения исследовательского процесса и процесса преобразования педагогической практики (развитие таких форм связи теории и практики, как научно-школьные объединения, школы-лаборатории и др.).

Инновационные процессы ориентируются на системное, целостное междисциплинарное и комплексное изучение и изменение действительности.

Инициатива переходит к исследователю нового типа – педагогу-экспериментатору-практику (в науке) и учителю-исследователю (в практике).

Инновационные процессы приобретают интернациональный характер: происходит своеобразная глобализация педагогических проблем, глобальные проблемы заставляют ставить новые и по-новому видеть прошлые педагогические проблемы.

С этих позиций объектом педагогической инноватики является процесс возникновения, развития и освоения инноваций в образовании. Под инновациями здесь понимаются нововведения – целенаправленные изменения, вносящие в образование новые элементы и вызывающие его переход из одного состояния в другое. Образование рассматривается как социально, культурно и личностно детерминированная образовательная деятельность, в процесс изменения (обновления) которой включён субъект этой деятельности.

Предмет педагогической инноватики – это система отношений, возникающих в инновационной образовательной деятельности, направленной на становление личности субъектов образования (учащихся, педагогов, администраторов).

Инновационные изменения идут сегодня по самым разным направлениям, таким как формирование нового содержания образования, разработка и реализация новых технологий обучения, применение методов, приёмов, средств освоения новых программ, создание условий для самоопределения личности в процессе обучения, изменение в образе деятельности и стиле мышления как преподавателей, так и учащихся, изменение взаимоотношений между ними, создание и развитие творческих инновационных коллективов, школ, вузов.

Исследования инновационных процессов в образовании выявляют целый ряд теоретико-методологических проблем: соотношение традиций и инноваций, содержание и этапы инновационного цикла, отношение к инновациям разных субъектов образования, управление инновациями, подготовка кадров, основания для критериев оценки нового в образовании и др. Эти проблемы нуждаются в осмыслении уже другого уровня – методологического. Поэтому обоснование методологических основ педагогической инноватики не менее актуально, чем создание самой инноватики.

Педагогическая инноватика и её методологический аппарат могут являться действенным средством анализа, обоснования и проектирования модернизации образования. Научное обеспечение этого глобального инновационного процесса нуждается в разработке. Многие новшества, считает А. В. Хуторской [6], такие как образовательные стандарты общего среднего образования, новая структура школы, профильное обучение, единый госэкзамен и др., ещё не проработаны в инновационно-педагогическом смысле, отсутствуют целостность и системность в процессах освоения и применения заявленных новшеств.

Растёт также потребность в новом теоретическом осмыслении сущности управления инновационными процессами в образовательном учреждении,

разработке педагогических условий, обеспечивающих непрерывное инновационное движение. Немаловажно и то, что инновационные процессы нуждаются в специальной подготовке кадров – педагогов, администраторов, менеджеров образования, компетентных в сфере педагогических инноваций.

Итак, несмотря на различия в подходах к пониманию сущности педагогической инноватики, в целом на сегодняшний день она признаётся как самостоятельная область научно-педагогических исследований – учение о создании педагогических новшеств, их оценке и освоении педагогическим сообществом и использовании в практике.

В педагогической инноватике рассматриваются в единстве ранее разъединённые в теории процессы: создания и открытия нового (новых педагогических идей, концепций, теорий, методов и т. п.), их сравнительной оценки в соответствии с имеющейся в обществе системой педагогических ценностей освоения (принятия в систему ценностей или отрицания) и внедрения. Это обеспечивает теоретико-методологические основания для системного исследования педагогических инноваций.

Библиографический список

1. **Гостев, А. Г.** Современная школа: инновационное образование: монография [Текст] / А. Г. Гостев. – Челябинск, 2010.
2. **Беловолов, В. А.** Образование и культура в развитии современного общества [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №1. – С. 28–39.
3. **Беловолов, В. А.** Личностно ориентированное обучение в процессе профессиональной подготовки специалиста [Текст] / В. А. Беловолов, В. А. Сластенин, Е. В. Ильенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №11. – С. 117–130.
4. **Слесарев, Ю. В.** Сравнительный анализ общих, федеральных компетенций и компетентностей: структура и содержание [Текст] / Ю. В. Слесарев // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №12. – С. 251–265.
5. **Коротаева, Е. В.** К вопросу об инновациях в образовательном процессе и их оценке [Текст] / Е. В. Коротаева // Мир образования. – Образование в мире. – 2005. – № 1. – С. 129–130.
6. **Хуторской, А. В.** Педагогическая инноватика: методология, теория, практика [Текст] / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005.
7. **Юсуфбекова, Н. Р.** Педагогическая инноватика как направление методологических исследований [Текст] / Н. Р. Юсуфбекова // Педагогическая теория: идеи и проблемы. – М.: 1992. – С. 20–26.

Яковлева Ирина Геннадьевна

Соискатель Ульяновского государственного университета, кафедра педагогики профессионального образования и социальной деятельности, irinajakovleva@mail.ru, Ульяновск

**КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПРИОРИТЕТНЫХ
ПОДХОДОВ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ РЕАЛИЗАЦИЮ
И КОНКРЕТИЗАЦИЮ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ
ПАРАДИГМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Yakovleva Irina Gennadyevna

The competitor of the Ulyanovsk State University, chair of pedagogics of vocational training and social activity, irinajakovleva@mail.ru, Ulyanovsk

**THE CONTEXTUAL APPROACH IN THE SYSTEM
OF TOP-PRIORITY APPROACHES PROVIDING REALIZATION
AND THE CONCRETE DEFINITION OF THE PERSONAL-ORIENTED
PARADIGM OF THE INTERMEDIATE VOCATIONAL EDUCATION**

2011-й год ознаменовался переходом учреждений системы среднего профессионального образования (далее СПО) России на новые образовательные стандарты. Введение Федеральных государственных образовательных стандартов ФГОС СПО требует применения таких подходов и технологий обучения, которые обеспечат высокий уровень профессиональной компетентности выпускников учреждений среднего профессионального образования.

При обучении студентов любому предмету нужны такие педагогические технологии, которые способствуют эффективному формированию, как предметных знаний, умений, навыков, так и профессионально значимых; обучение должно ориентировать студента на будущее содержание профессиональной деятельности. Как показывает анализ, этим требованиям удовлетворяет контекстный подход к обучению, суть которого заключается в создании условий для трансформации учебно-познавательной деятельности в квазипрофессиональную.

Анализ научно-педагогической литературы по проблеме разработки и реализации контекстного подхода к образованию показал, что возможности данного подхода наиболее полно исследованы применительно к высшей школе, что актуализирует задачу его адаптации к образовательному процессу в учреждениях СПО.

Контекстный подход тесно взаимосвязан и органично взаимодействует с другими методологическими подходами к профессиональному образо-

ванию. Для решения задач нашего исследования важно определить место контекстного подхода в системе приоритетных подходов, обеспечивающих реализацию и конкретизацию личностно-ориентированной парадигмы профессионального образования, так как полиподходность позволяет избежать односторонности в подготовке специалиста.

Подход – мировоззренческая категория, отражающая установки субъектов педагогического процесса. «Подход – это идеология и методология решения проблемы, раскрывающая основную идею, социально-экономические, философские, психолого-педагогические предпосылки, главные цели, принципы, этапы, механизмы достижения целей» [3].

Различные подходы к образованию складываются в рамках разных теорий и концепций. Ориентация преподавателя в современных подходах к общему и профессиональному образованию помогает ему определить основные направления, цели и принципы своей деятельности, то есть сформировать свою педагогическую философию, свою позицию и выстроить на их основе систему своих действий.

Подход определяется некоей идеей, концепцией, принципом и центрируется на основных для него одной или двух-трех категориях. Их можно классифицировать по разным основаниям, например, по научным дисциплинам: философский, психологический, педагогический, антропологический, междисциплинарный и т. д.; по объекту приложения: деятельностный, культурологический, личностный и т. д.; по организации анализа: системный, комплексный, структурный и т. д.; разделить на традиционные: академический (знаниецентристский), системный, деятельностный, комплексный, личностно-ориентированный, личностно-деятельностный и другие, и инновационные, вошедшие в теорию и практику образования сравнительно недавно: синергетический, интегративный, полипарадигмальный, информационный, эргономический, компетентностный и другие.

Как считают авторы учебного пособия «Основы профессионально-педагогической деятельности» Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов большинство современных подходов к подготовке специалистов обеспечивают реализацию и конкретизацию личностно-ориентированной парадигмы образования. К ним они относят следующие подходы: личностный, индивидуальный, культурологический, аксиологический, деятельностный, контекстный [5].

Личностный подход переносит внимание профессионального образования с овладения специальностью как усвоения профессиональных знаний, умений и навыков на выращивание личностного потенциала специалиста.

Индивидуальный подход – это учет в процессе воспитания и обучения индивидуальных особенностей студентов: их психофизиологических особенностей, познавательных возможностей, общих и специальных задатков и способностей, интересов и потребностей.

Культурологический подход развивается в русле личностно-ориентированной парадигмы образования и заключается в направленности обра-

зовательного процесса на становление культурной личности специалиста, формирования студента как носителя общей и профессиональной культуры, обеспечивающей его полноценное существование в окружающем мире и в профессиональной деятельности.

Суть **аксиологического подхода к подготовке специалиста** заключается в ориентации профессионального образования на формирование у него системы общечеловеческих и профессиональных ценностей, определяющих его отношение к миру, к своей деятельности, к самому себе как человеку и профессионалу.

Деятельностный подход. Общеизвестно, что человек формируется, развивается и проявляется в деятельности. Именно поэтому эффективность педагогического процесса зависит от включения учащихся в активную, значимую для них учебную деятельность. Посредством организации данной деятельности осуществляется присвоение студентами социального и профессионального опыта, развитие психических функций и способностей, формируется система отношений к миру и к самому себе. В профессиональном образовании деятельностный подход проявляется не только в способах, характере организации учебно-воспитательного процесса, но и в его направленности, целевой установке.

Компетентностный подход избран концептуальным основанием ФГОС СПО. При этом компетенция трактуется как система ценностей и личностных качеств, знаний, умений, навыков и способностей человека, обеспечивающая его готовность к компетентному выполнению профессиональной деятельности. Соответственно, компетентность – это реализованная на практике компетенция. Реализация компетентностных стандартов требует разработки компетентностной же модели подготовки специалиста. При этом нужно иметь в виду, что общие и профессиональные компетенции специалиста (указание на эти две группы содержится в ФГОС СПО) многоаспектны и сложны по структуре (системны, надпредметны, межпредметны, интегративны, практико-ориентированы и т. п.). Поэтому их формирование невозможно в рамках и средствами традиционного объяснительно-иллюстративного типа обучения, настроенного на передачу преимущественно академических образцов знаний, умений, навыков.

Основными чертами компетентностного подхода к подготовке специалистов различного профиля являются:

- общесоциальная и личностная значимость формируемых знаний, умений и навыков, качеств и способов продуктивной деятельности;
- четкое определение целей профессионально-личностного совершенствования, выраженных в поведенческих и оценочных терминах;
- выявление определенных компетенций, которые также являются целями развития личности;
- формирование компетенций как смысловых ориентаций, базирующихся на постижении национальной и общечеловеческой культуры;

- наличие четкой системы критериев измерения, которые можно обрабатывать статистическими методами;
- оказание педагогической поддержки формирующейся личности;
- индивидуализация программы выбора стратегии для достижения цели;
- создание ситуаций для комплексной проверки умений практического использования знаний и приобретения ценного жизненного опыта;
- интегративная характеристика проявлений личности, связанная с ее способностью совершенствовать имеющиеся знания, умения и способы деятельности по мере социализации и накопления опыта жизнедеятельности.

Системная реализация компетентностного подхода в масштабах всей страны будет означать смену результативно-целевой основы образования, а вместе с ней – смену ЗУНовской образовательной парадигмы на компетентностную. Речь идет о появлении исторически нового типа обучения и воспитания. И это будет именно реформа, а не просто косметическая модернизация. Переход к компетентностному образованию требует существенных изменений во всех звеньях педагогической системы, а значит, в ней самой как целостности [1].

Говоря о месте компетентностного подхода среди других методологических подходов к образованию, И. А. Зимняя напоминает, что имеющиеся в науке разные подходы не исключают друг друга, они могут быть иерархически организованы, дополнять и совершенствовать другие. Компетентностный подход она относит к конкретно-научному уровню, кусту психолого-педагогических наук, как определяющий результативно-целевую направленность образования [2].

Реальной психолого-педагогической и научно-методической основой решения многих задач, связанных с реализацией компетентностного подхода, может стать **контекстный подход**.

В основе контекстного подхода лежит теория контекстного обучения, разрабатываемая в течение уже более 30-ти лет в научно-педагогической школе А. А. Вербицкого (Н. А. Бакшаева, Н. В. Борисова, Т. Д. Дубовицкая, Н. В. Жукова, В. Н. Кругликов, О. Г. Ларионова, В. Ф. Тенищева и др.). «Контекстным является такое обучение, в котором на языке наук с помощью всей системы традиционных и новых педагогических технологий в формах учебной деятельности, все более приближающихся к формам профессиональной деятельности, динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда. Тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста» [1, с. 35].

Понять сущность контекстного подхода поможет обращение к термину «контекст». В теории контекстного обучения контекст определяется как система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности его восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов.

Выделяют внутренний и внешний контекст. Внутренний контекст – система уникальных для каждого человека психофизиологических, психологических и личностных особенностей и состояний, его установок, отношений, знаний и опыта; *внешний контекст* – система предметных, социальных, социокультурных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия и поступка.

Основными составляющими контекстного обучения являются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности специалиста. Предметный контекст деятельности – это деятельность по освоению знаний, умений, навыков и опыта профессиональной деятельности, заданная с помощью системы учебных заданий, моделей и ситуаций в соответствии с целями обучения и модельными (квалификационными) характеристиками специалиста. Социальный контекст деятельности – это деятельность в системе взаимодействия участников образовательного процесса в соответствии с принятыми нормами социальных отношений и действий.

В процессе контекстного обучения с помощью активных форм и методов обучения моделируются не только содержание профессиональной деятельности, но и те социальные отношения, в которых она осуществляется. [5; 6]

Воссоздание предметного и социального контекстов профессиональной деятельности добавляет в образовательный процесс ряд новых моментов, дает дополнительные возможности содержательной реализации компетентностного подхода, а именно: обеспечивает системность и межпредметность знания; позволяет дать динамическую развертку содержания обучения, которое обычно представлено в статичном виде; позволяет составить сценарный план деятельности специалистов в соответствии с технологией производства; знакомит с должностными функциями и обязанностями; обеспечивает ролевую «инструментовку» действий и поступков; учитывает должностные и личностные интересы будущих специалистов; задает пространственно-временной контекст «прошлое – настоящее – будущее» [1, с. 35].

Для нашего исследования особенно значимыми являются рассуждения А. А. Вербицкого о возможности плодотворного синтеза принципов контекстного обучения и компетентностного подхода для обеспечения процессов модернизации отечественного образования.

Задаваясь вопросом о том, что же должно явиться теоретическим базисом образования компетентностного типа, А. А. Вербицкий считает очевидным, что без опоры на мощную психолого-педагогическую теорию компетентностный подход не может быть чисто административно-механически интегрирован в имеющую глубокие научные и исторические корни систему традиционного обучения. Иначе рано или поздно он может быть поглощен этой традицией.

Психолого-педагогическая теория, на которую может опираться процесс перехода всей системы образования на компетентностную модель, должна отвечать целому ряду требований:

- быть признанной научным и педагогическим сообществом;
- обладать необходимой мощностью в понимании и объяснении широкого круга эмпирических данных и фактов;
- обеспечивать возможности прогнозирования, научного обоснования и продуктивной реализации практических шагов по реформированию всего образования на компетентностной основе;
- «схватывать» предметно-технологическую (обучение) и социально-нравственную (воспитание) стороны деятельности обучающихся, обеспечивать достижение целей их обучения и воспитания в одном потоке социальной по своей сути образовательной деятельности;
- обладать свойством технологичности, чтобы через ее «очки» просматривались конкретные способы проектирования и осуществления инновационного образовательного процесса.

Перечисленным требованиям и отвечает психолого-педагогическая *теория контекстного (знаково-контекстного) обучения*. Интеграция объяснительных возможностей теории контекстного обучения и методологии компетентностного подхода позволяет говорить о **контекстно-компетентностном подходе** к реформированию образования [1, с. 35–36].

Как отмечает О. Г. Ларионова, дидактическая система контекстного обучения вносит ряд изменений в традиционный учебный процесс: расширяется объем и интенсивность контактов обучающихся между собой и содержательных контактов с преподавателем, при этом общая нагрузка преподавателя сокращается; появляются возможности оперативного и поэтапного контроля и коррекции деятельности студентов; решаются вопросы индивидуализации обучения. Система методов контекстного обучения существенным образом изменяет ролевые позиции преподавателей и студентов, объединяя для достижения единой познавательной цели, способствуя демократизации их отношений [4].

Контекстное обучение не нашло еще должного выражения в учебном процессе при подготовке специалистов в учреждениях среднего профессионального образования. Однако, как показали исследования представителей научно-педагогической школы А. А. Вербицкого, направленность на «школу творческой профессиональной деятельности» и отход от «школы памяти» делают его на этой ступени образования перспективным и незаменимым.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что контекстный подход обеспечивает реализацию и конкретизацию личностно-ориентированной парадигмы профессионального образования, создает основу для компетентностного обучения. Его актуальность особенно возрастает в связи с введением ФГОС СПО, новыми целями СПО, согласно которым учреждения среднего профессионального образования формируются как многоуровневые, реализующие концепцию непрерывного профессионального образования; должны характеризоваться активным взаимодействием с социумом через механизм социального партнерства с ведущей ролью в нем работодателей, способностью адекватно реагировать на динамику развития рынка

труда, структуру востребованных профессий, а также на диктуемые обществом экономические и социально-культурные приоритеты.

Библиографический список

1. **Вербицкий, А. А.** Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования [Текст] / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37.

2. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 32 с.

3. **Ибрагимов, Г. И.** Компетентностный подход в профессиональном образовании [Текст] / Г. И. Ибрагимов. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v10_i3/html/3_ibragimov.htm

4. **Ларионова, О. Г.** Формы и методы контекстного обучения в цикле естественнонаучных дисциплин (на примере курса высшей математики в техническом вузе) [Текст] / О. Г. Ларионова: дисс. канд. пед. наук. – Братск, 1995. – 210 с.

5. **Беловолов, В. А.** К вопросу о формировании профессиональной компетентности у будущих офицеров внутренних войск МВД России в условиях знаково-контекстного обучения [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 9. – С. 206–216.

6. **Софронова, Т. В.** Контекстная подготовка специалистов [Текст] / Т. В. Сафонова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 6. – С. 55–62.

7. **Никитина, Н. Н.** Основы профессионально – педагогической деятельности: учебное пособие для студентов среднего профессионального образования, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение» [Текст] / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М.: Мастерство, 2002. – 282 с.

УДК 378. 01

Платонов Дмитрий Николаевич

Профессор, директор института физической культуры и спорта Северо-Восточного университета, 706037@mail.ru, Якутск

Черкашин Илья Афанасьевич

Доктор педагогических наук, профессор института физической культуры и спорта Северо-Восточного федерального университета, 706037@mail.ru, Якутск

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

Platonov Dmitry Nikolayevich

Director of the Institute of Physical Culture and Sport of the North-East Federal University, 706037@mail.ru, Yakutsk

Cherkashin Ilya Afanasievich

doctor of pedagogical sciences, professor of the Institute of Physical Culture and Sport of the Nord-East Federal University, 706037@mail.ru, Yakutsk

**METHODOLOGICAL APPROACHES
TO VOCATIONAL EDUCATION IN MODERN CONDITIONS**

Общественно-политические и социально-экономические реформы, основанные на принципах глобализации и охватившие страну в начале 90-х гг., обусловили глубокие изменения во всех областях социальной жизни. Социально-политические явления стимулировали необходимость выработки и обоснования глобальной парадигмы общественного развития, основанной на понимании целостности мирового социально-экономического и культурно-образовательного пространства. Эти реформы затронули одну из крупнейших областей социальной сферы – образование. В соответствии с законами реформирования всей жизни страны в области образования развивались новые идеи и положения, направленные на модернизацию системы образования во всех ее сферах. Все это стимулировало не только теоретическую мысль в области образования, но и законодательную деятельность государства. Был издан ряд новых документов и публикаций, рассматривающих различные вопросы дальнейшего развития образования на пороге XXI века.

Известно общее положение, что жизненно важной сферой общества является образование, благодаря которому общество может дальше развиваться и совершенствоваться. Это подчеркивается и отношением первых лиц государства, которые, придя к власти, развитие образования определяют в

числе приоритетов новой государственной политики. Однако, развитие образования, как показывает практика, в меньшей степени зависит от первых лиц страны. Образование развивается по определенным законам, которые обусловлены различными политическими, общественными, социально-экономическими процессами.

Анализ принятых нормативных документов, касающихся проблем образования, позволяет выделить два этапа в реализации образовательной реформы в Российской Федерации:

Первый этап (1994–1995 гг.) – переход к сбалансированному развитию образования в новых политических и социально-экономических условиях. И все это сопровождалось комплексом мер, направленных на преодоление кризисных процессов и явлений в сфере профессионального образования, создание нормативно-правовой базы, механизмов реформирования и развития, адекватных существующим социально-экономическим условиям. В итоге были решены многие проблемы реформирования образовательных учреждений системы профессионального образования, преодолены негативные тенденции и процессы, созданы условия для перехода к осуществлению второго этапа Федеральной программы.

Второй этап (1996–2000 гг.) – этап устойчивого развития системы профессионального образования в условиях стабилизации общества, экономики и государства.

Предпринятые государственной властью нормативно-правовые документы направлены на создание новых организационно-экономических основ развития профессионального образования, которые обеспечивают экономическую самостоятельность, академическую свободу, создавая реальную базу для развития, стимулируя конкурентоспособность образовательных услуг. В целом, по реализации государственных актов система профессионального образования стала приобрести необходимые гибкость и динамизм и вполне соответствовать потребностям и перспективам становления в России обновленного общества.

Так, в процессе реализации государственной политики в области образования было достигнуто существенное продвижение по пути структурно-содержательной реформы профессионального образования, создания правовой, нормативно-методической и информационной базы ее развития. Был разработан и утвержден Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Произошла диверсификация системы профессионального образования (диверсификация образования рассматривается как способ преодоления излишней централизации, неразвитости и негибкости построения образовательного процесса), что обусловило большее разнообразие и разностороннее ее развитие, расширение ассортимента предлагаемых образовательных услуг. Сложившиеся необходимые условия эффективного функционирования этой системы в рыночных условиях.

В целом, процесс реформирования затронул все основные стороны деятельности системы среднего, высшего, послевузовского профессионально-

го и соответствующего дополнительного образования, которая в настоящее время реализует большинство направлений, представленных в Федеральной программе развития образования в России. Ключевыми принципами, определившими развитие профессионального образования на современном этапе, явились многовариативность, гибкость, мобильность и адресность подготовки специалистов.

Реализуемая в стране новая стратегия образования определила также современное профессиональное образование как гуманитарное образование, обеспечивающее готовность выпускника к трансляции культуры на основе гуманистически ориентированной профессиональной позиции и профессиональных умений к моделированию и проектированию вариативных способов деятельности. Ориентация на общечеловеческие ценности, гуманизация, вариативность, воспитание активности, независимости личности стремящегося к образованию человека, учет культурных традиций стали базой реформирования системы профессионального образования в стране. Гуманитаризация образования есть гуманизм в действии, смысл которого в развитии личности на основе переориентации от человека как объекта образования к человеку – субъекту образования, способного к самообразованию [3].

Это определяет актуальность проблемы совершенствования подготовки специалистов и квалифицированных кадров через поиск и внедрение в практику профессионального образования эффективных технологий обучения. Их ценность определяется направленностью на активизацию мыслительной деятельности студентов, развитие их творческих способностей, умение видеть актуальные профессиональные проблемы, анализировать и оценивать различные подходы к их решению. В соответствии с этим как методологическая основа организации профессионального образования выступает совершенствование педагогической технологии с ориентацией на развитие личности обучающегося как субъекта образования [2].

Современное общество, характеризующееся демократической свободой, мощными производительными силами, глобализацией, создает предпосылки использования всей созданной человечеством материальной и духовной культуры для развития человека. И это подтверждает верность утверждения И. Ф. Гегеля, что история человечества в целом есть прогресс в становлении свободы человека [5], т. е. процесс создания все более благоприятных условий для проявления и развития его сущностных сил. Это, в частности, уточняется и в трудах Н. А. Бердяева, по мнению которого, свобода человека определяет личностный смысл, порождаемый в процессе самопознания и выраженный в осознании необходимости и возможности творческого созидания окружающего мира и самого себя [4].

И, подойдя к проблеме глобально, по-философски, можно констатировать, что чем непрерывнее образование, тем более свободен человек. Это мы выводим из того, что любая остановка или пауза в образовании человека ограничивают или лишают его свободы в реализации способностей, в развитии потребностей. Вследствие чего человек во многих своих действиях

и поступках, в своей жизнедеятельности становится заложником внешних обстоятельств, т. е. он теряет свою свободу.

В этой связи представляют интерес философские взгляды И. Канта в отношении свободы человека, подойдя к данному феномену с позиций проблемы непрерывного образования. Он различал знание априорное (до-опытное, недоступное уму, чувству, познанию) и апостериорное (опытное, постигаемое чувственно, в практике). Индивид, обладая продуктивным, творческим воображением, объединяет их, т. е. синтезирует рациональное и чувственное, используя рассудок и разум. В этом аспекте интересно заключение И. Канта: рассудку недостает конечной цели, которая бы определяла направление деятельности человека; разум дает безусловные конечные цели, необходимые для реализации желания и воли [6]. Отсюда, по И. Канту, практическому разуму и открывается абсолютный нравственный закон: поступай по отношению к другим так, как ты хотел бы, чтобы они поступали по отношению к тебе; знай, что своими поступками ты формируешь образ действия других и создаешь форму, характер взаимных отношений.

Подчеркнутый кантовский императив более всего подходит образованию как социальному субъекту. Оно должно быть организовано так, чтобы сделать человека свободным не от моральных обязательств, а постольку, поскольку абсолютные моральные нормы были присущи именно ему, субъекту, так как они априорны. В этом смысле Кант выступал как антропоцентрист по отношению к человеку, выделяя его из природы именно по способности находить «пути свободы» через соединение разума и морали, познания и нравственности, постоянно «проверяя» одно другим.

Свобода, как подчеркивают философы, предполагает, прежде всего, сознательный выбор линии жизни, сферы и видов деятельности, выбор со знанием дела. Человек свободен тогда, когда он осуществляет этот выбор самостоятельно, без принуждения со стороны внешних сил, без навязывания ему чужих мнений, при условии знания им законов реального мира, в том числе и истории. Это положение мы выделяем, поскольку личность может встать на путь саморазвития только в процессе приобретения все больше духовной свободы и в результате осуществления возможностей выбора жизненных ориентиров, что является определяющим условием при подготовке будущего специалиста.

Как видно, диалектика свободы и необходимости имеет сложный характер. С одной стороны, самообразование, имеющее в своей основе свободу как фактор и условие, и профессиональное образование, построенное как необходимость, противостоят друг другу по существенным характеристикам. Если самообразованию как естественной форме непрерывного образования присущи свобода выбора человеком «чему и как учиться», самостоятельность и самопрограммирование режимов и форм обучения, то профессиональное образование в определенной степени лишает человека свободы выбора, жестко программирует содержание, режим и форму обучения. С другой стороны, только жесткая «несвободная» система профес-

сионального образования, программирующая содержание, режим и форму обучения, может обеспечить человеку реальную свободу выбора и принятия решений, жизненный успех и автоматическое решение многих других проблем. На основе взаимодействия свободы и необходимости строится непрерывное образование в странах мира.

Свобода личности как одна из методологических основ организации профессионального образования нами рассматривается в аспекте осуществления педагогического процесса. В организации педагогической деятельности объективные условия не только обеспечивают свободу, но и ограничивают ее определенными пределами в рамках предусмотренных правилами и требованиями. Между тем в процессе профессиональной подготовки свобода личности обеспечивается через организацию специальных мероприятий по мотивационно-потребностной сфере будущего специалиста и приобретение, в первую очередь, навыков самообучения и саморазвития, обеспечивающих самореализацию личности.

Наиболее важным из образований самости, как считает В. И. Андреев, является саморазвитие личности, которое как бы возвышается над всеми процессами самости и характеризует личность в ее стремлении к внутреннему росту. По мнению В. И. Андреева, наивысшим уровнем саморазвития является творческое саморазвитие, которое представляет собой «особый вид творческой деятельности субъект-субъектной ориентации, направленной на интенсификацию и повышение эффективности процессов самости, среди которых системообразующими являются самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, творческая самореализация и самосовершенствование личности» [1, с. 67].

Самореализация личности – это выявление ее потенций, ее способностей и их развитие и применение на деле. Иначе, она может рассматриваться как реализация личностного потенциала, высших способностей и возможностей человека, его самости, свободной воли в любых направлениях деятельности и его самосовершенствование в гармонии с окружающей действительностью и социумом. Она имеет, прежде всего, социальные корни. Под самореализацией подразумевается процесс, включающий активный выбор и не менее активную деятельность личности, процесс самоформирования личности, ее самореализацию через продуцирование опыта (знаний), имеющую двуединую природу – индивидуально-личностный и социально-культурный опыт человечества.

Отсюда совершенствование технологии образования подразумевает, чтобы на каждой ступени профессионального образования создавать соответствующие условия, чтобы обучающиеся не только усваивали конкретные знания и умения, но и развивались у них полезные для саморазвития качества личности. Сформированные таким образом личностные качества позволят им в процессе дальнейшей жизни достаточно быстро осваивать новые знания, новые технику и технологии, а в случае необходимости – и новые профессии. Организованный таким образом педагогический про-

цесс закладывает основу для дальнейшего саморазвития и самообразования личности, формирования ценностных ориентаций обучающегося как основы для выработки жизненных ориентиров, ближайших и перспективных жизненных планов.

В структуру самореализации следует включить самопознание, так как без самопознания невозможно поступательное движение вперед. С самого первого момента самосознания субъект становится открытым этому миру и включенным в его предметную и духовную сферу, пронизывающие все материальное и идеальное пространство. Самочувствие, самонаблюдение и самоотношение расширяют знание субъекта о себе самом и служат тем необходимым инструментарием, без которого человек теряет связь с окружающим миром предметов, явлений и идей. Самооценка дает возможность субъекту определить свои слабые, сильные стороны, найти свое место в этом мире и способствует тому, что у него формируется понимание своего назначения и призвания. Знание своих возможностей и способностей, а также личных качеств позволяет субъекту управлять своими действиями и поступками и наилучшим образом организовать свой внутренний потенциал для решения жизненно значимых задач, а также контролировать свой прогресс в достижении поставленных целей.

Самоопределение подводит своеобразную черту под длительный и трудный процесс выбора жизненного пути, который чаще всего обретает форму профессионального становления. Жизненное самоопределение во многом способствует профессиональному саморазвитию человека. Самоопределяясь в жизни, личность формирует также свое отношение к профессионально-трудовой среде и в дальнейшем осуществляет выбор траектории своего дальнейшего обучения и развития. Жизненные интересы, ценности, смысловые установки, отношение личности к жизни детерминируют последующую деятельность индивида как субъекта выбора профессионального пути своего постоянного развития и совершенствования.

Для совершенствования педагогической технологии, направленной на обеспечение саморазвития, самоопределения личности обучающегося, мы считаем целесообразным руководствоваться выводами исследований отечественных ученых о том, что развитие личности детерминируется рядом предпосылок и обстоятельств:

- способностью к самоуправлению, самоутверждению в профессиональных отношениях;
- сотрудничеством с другими людьми как ближайшим источником развития;
- социальной средой как потенциальным источником развития личности;
- противоречием между образом жизни и возможностями человека, а именно между местом, занимаемым им в мире человеческих отношений, и стремлением изменить это место;
- собственной деятельностью человека по овладению действительностью как движущей силой;

– собственной активностью человека по преодолению противоречий; при этом «спонтанность» развития обусловлена как ходом созревания, так и возрастающей внутренней активностью человека, выбором новых видов деятельности.

Все это предполагает модернизацию педагогической технологии в целом, чтобы она была направлена на формирование и развитие самостоятельности учащихся и студентов. Самостоятельность – характеристика зрелости человека и инструмент его становления как сознательной рефлексивной личности. В целях эффективности жизненного и профессионального самоопределения и саморазвития человека необходимо разработать комплекс элементов научного, содержательного и организационно-педагогического обеспечения данного процесса. При этом следует отметить, что внешними факторами формирования самостоятельности являются социокультурные артефакты, внутренними факторами – характеристики психики, субъектным фактором – педагогический процесс. Вкратце остановимся на законе и закономерностях субъектного фактора.

Логика учебного процесса как объективно обусловленного движения обучаемого от незнания к знанию, от неумения к опыту и мастерству формируется через законы и закономерности. Здесь закон выступает как отражение противоречивых отношений как направляющей силы процесса обучения, а закономерности – как проявление закона в связях, определяющих движущую силу процесса, разрешения противоречий. И организация самостоятельной познавательной деятельности обучающихся опирается, как показывает передовая практика, на следующих закономерностях:

- обучать, воспитывая и опираясь на способность человека к развитию своих нравственных, интеллектуальных, физических и психических качеств;
- обеспечение гармонического единства рационального, эмоционального, сообщающего и поискового в учебном процессе;
- усвоение знаний в определенном порядке, системе, позволяющее строго соблюдать логическую связь нового знания с имеющимся знанием;
- обучение на доступном, но достаточно высоком уровне трудности, связанное с умением педагога подать учебный материал на уровне понимания с учетом реальных возможностей студентов;
- обеспечение сознательности, творческой активности обучаемых, направленное на формирование умения самостоятельно добывать знания, делать выводы и обобщения, овладевать новыми способами учебной деятельности;
- рациональное сочетание коллективных и индивидуальных форм и способов самостоятельной работы.

С учетом всего этого совершенствование педагогической технологии направлено на решение основной задачи профессионального образования – удовлетворение потребности личности в получении соответствующего образования, подготовка квалифицированного специалиста соответствующего профиля, компетентного, свободно владеющего своей профессией, способ-

ного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социально и профессионально мобильного.

Из изложенного вытекает, что главной задачей образования становится формирование целостной личности, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей, нацелена на саморазвитие и самообразование в течение всей жизни. При этом вся система образования должна быть устремлена в будущее. Это требует более широкого использования современных методов и средств обучения, направленных на развитие творческой самостоятельности студентов, овладение методами самовоспитания, формирования способности организовывать, управлять и регулировать свою деятельность.

Таким образом, как теоретико-методологические основы развития профессионального образования в современных условиях, определяющие его организационно-управленческие подходы, можно выделить: феномен непрерывного образования, его принципы, функции, обусловленные современными глобальными процессами социально-экономического развития; реструктуризацию сети профессиональных учебных заведений; ценность личности обучающегося, определяющую его как субъекта образования; свободу личности и самостоятельность обучающегося как принципы модернизации педагогической технологии.

Как показал обзор, анализ опыта позволяет выделить и общие принципы, на которых строится профессиональное образование. Единство принципов построения систем непрерывного образования продиктовано объективными потребностями научно-технической цивилизации. Среди них можно подчеркнуть следующие:

Во-первых, преемственность этапов общего и ступеней профессионального образования. Так, обеспечивается доступность всех этапов общего образования от дошкольного воспитания до окончания полной средней школы. Далее достигается преемственность предпрофессионального обучения с начальным уровнем профессиональной подготовки, который, являясь завершенным этапом профессионального образования, имеет продолжение на последующих уровнях подготовки специалистов.

Во-вторых, гибкость и вариативность системы образования, ее быстрое реагирование на образовательный спрос и особенности интересов, стилей и темпов обучения различных категорий населения; принцип обеспечивает преемственность между отдельными звеньями образовательной сферы и между уровнями образования, образуя целостность системы. Гибкость и вариативность обуславливаются интеграционными процессами, которые определяют преемственность между отдельными учебными заведениями и ступенями профессионального образования. Эти связи основываются на новом типе саморегуляции профессионального учебного заведения.

В-третьих, построение образовательного процесса (содержания, формы и технологии) с ориентацией на человека, его неповторимую индивидуаль-

ность и базовые потребности, созданием условий для раскрытия всех его потенциальных возможностей, для его самореализации и самосовершенствования.

В-четвертых, целостная многоуровневая система профессионального обучения на основе широкого демократизма образовательной системы. Принцип определяет доступность и открытость любой ступени и формы образования каждому индивиду независимо от пола, социального положения, национальности, физического состояния, разнообразие образовательных услуг, предлагаемых системой, интеграцию формальных и неформальных видов образования и т. д.

Библиографический список

1. **Андреев, В. И.** Конкурентология. Учебный курс для творческого развития конкурентоспособности [Текст] / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004.
2. **Сусакова, О. Н.** Критерии эффективности работы образовательной сети [Текст] / О. Н. Сусакова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 4. – С. 288–291.
3. **Беловолов, В. А.** Образование и культура в развитии современного общества [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 28–39.
4. **Бердяев, Н. А.** Самопознание [Текст] / Н. А. Бердяев. – М., 1991. – 165 с.
5. **Гегель, Ф.** Философия истории [Текст] / Ф. Гегель // Соч. т. 3. – М., 1974.
6. **Кант, И.** О педагогике [Текст] / И. Кант // Трактаты и письма. – М.: Наука, 1980. – 504 с.

РАЗДЕЛ II
**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФИЛОСОФИИ
ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 37

Осетрова Ольга Вениаминовна

Самарский государственный медицинский университет, osetrova_ov@mail.ru, Самара

**СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ
ПОСТРОЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ
ПОСЛЕВУЗОВСКОЙ НАУЧНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Osetrova Olga Veniaminovna

Samara State Medical University, osetrova_ov@mail.ru, Samara

**STRUCTURAL AND INFORMATIVE FEATURES
OF FORMATION OF PEDAGOGICAL SYSTEM
OF POSTGRADUATE SCIENTIFIC TRAINING**

Характеристика общей теории систем

Для построения педагогической системы в нашем исследовании является важным характеристика понятия «система», установление его структуры и основного содержания. Учитывая, что с методологических позиций понятие «система» многозначно, считаем необходимым произвести спецификацию понятия и сформулировать собственную позицию по рассматриваемому вопросу.

Общая теория систем разработана в 30-е годы Л. фон Берталанфи, сформулировавшим идею о наличии общих закономерностей при взаимодействиях объектов. Ученый определял систему как «совокупность элементов, находящихся в определенных отношениях друг с другом и со средой» [1]. Общая теория систем представлена совокупностью характеристик, основополагающими из которых являются следующие:

- компоненты системы (элементы, подсистемы) и взаимосвязи между ними определяют свойства и содержание системы;
- границы системы являются материальными либо нематериальными ограничениями, сохраняющими самостоятельное функционирование системы;
- каждая система является частью большей системы (надсистемы) и в свою структуру включает две или более подсистем;
- синергический эффект («вместе действующий») достигается функционированием системы до тех пор, пока отношения между ее компонентами не противоречивы и не приобретают антагонистического характера;

- механизм взаимодействия «вход – преобразование – выход» характеризует систему в динамике;
- системообразующий элемент – элемент системы, определяющий функционирование всех остальных элементов и жизнеспособность системы в целом;
- тип организации систем (закрытая, открытая) определяется наличием или отсутствием связей с внешней средой.

Особенности рассматриваемого понятия другими учеными основаны на общей теории систем, но имеют разъяснения по отдельным аспектам структуры и функционирования системы. К примеру, Р. Эшби, давая определение системы, концентрировал внимание на таком аспекте ее функционирования как «возможность изменяться с течением времени» [2]. Ученые А. Холл, Р. Фейджин акцентируют внимание на соотношении множества элементов не только между собой, но и «между их атрибутами» [3]. Важным для понимания функционирования системы явилось определение понятия, когда «совокупность элементов организована таким образом, что изменения, исключения или введение нового элемента закономерно отражаются на остальных элементах» [4].

Следует отметить, что все определения, отнесенные к понятию системы, отражают взаимосвязи и взаимодействие множества элементов для образования определенной целостности и единства, что и является отличительной особенностью функционирования системы и ее главным свойством. При этом основными свойствами системы являются:

- наличие совокупности элементов, которые в конкретных условиях могут рассматриваться как подсистемы;
- наличие связей между элементами, входящими в систему, и их свойствами;
- наличие интегративных свойств, присущих системе в целом, но не свойственных ни одному из ее элементов в отдельности.

Создание системы не сводится к организации совокупности элементов, а при делении системы на части, нельзя познать все свойства системы в целом. Свойства системы зависят от свойств элементов но не отражают их полностью. Для настоящего исследования является важным тезис о том, что элементы системы могут представлять собой понятия, формирующие понятийную систему как инструмент познания.

При организации системы мы руководствовались следующими принципами:

- иерархичность построения, заключающаяся в наличии множества элементов, упорядоченных с учетом подчинения элементов во взаимодействии двух подсистем: управляющей и управляемой;
- структуризация, позволяющая анализировать элементы системы и их взаимосвязи в рамках конкретной организационной структуры, при этом функционирование системы обусловлено свойствами структуры;
- множественность, позволяющая использовать множество моделей для описания отдельных элементов и системы в целом.

Таким образом, понятие «система» определяется наличием множества элементов и связей между ними и целостностью, содержащей общие свойства и единое функционирование. Следует учитывать, что существуют различные аспекты, раскрывающие содержание понятия. В научно-исследовательском понимании система является методологией исследования процессов и явлений, отнесенных к какой-либо области знаний, и становится объектом системного анализа. В проектном понимании система представляется как технология проектирования для создания условий, форм и методов, направленных на достижение поставленной цели.

Социальная обусловленность и теоретико-методологические основания построения педагогической системы научной подготовки

В организации современной высшей школы произошли кардинальные изменения, обусловленные реорганизацией ведущих университетов страны, в том числе, медицинских, в исследовательские университеты. Как отмечено министром образования и науки А. А. Фурсенко, одним из главных достижений развития науки и образования в 2010 г. явилось «создание исследовательских ... университетов, привлечение ведущих профессоров и ученых для работы в российских вузах» [5]. Вместе с тем изменения, произошедшие в системе высшего и послевузовского профессионального образования, инициируют и организацию фундаментальной исследовательской подготовки научно-педагогического резерва: молодых преподавателей и аспирантов вузов с присвоением дополнительной исследовательской квалификации, подтверждающей их подготовленность для профессиональной деятельности в исследовательских университетах [6; 7]. Развитие исследовательских университетов потребовало решения задачи повышения качества научной подготовки преподавателей, работающих в высшей школе. Внимание к проблеме «... достижения нового качества образования в России» привлечено президентом Российского союза ректоров академиком РАН В. А. Садовничим. В частности, им констатировано отсутствие «инструментов интеграции образовательной и научно-исследовательской деятельности в высшем учебном заведении» [8]. Принимая во внимание обозначенный тезис, считаем, что одним из механизмов организации активной исследовательской деятельности и интеграции научных знаний в учебный процесс может стать разработка педагогической системы послевузовской научной подготовки на примере медицинских университетов.

В целях всестороннего удовлетворения образовательных и исследовательских потребностей в подготовке научно-педагогических кадров исследовательских медицинских университетов в настоящем исследовании разработана педагогическая технология для организации педагогической системы послевузовской научной подготовки. Под педагогической технологией мы подразумеваем совокупность целенаправленных действий, направленных на разработку организационно-педагогических условий, форм, методов и средств для анализа и моделирования обучения, позво-

ляющего решить конкретную задачу систематизации послевузовской научной подготовки.

Предназначение системы – постановка и упорядочение возникшей профессиональной или социальной проблемы. Педагогические системы создаются для решения конкретной образовательной задачи, когда возникает потребность в системной организации образования конкретной категории специалистов. Именно системный подход в организации образовательной деятельности позволяет взаимосвязано и целостно планировать целенаправленную подготовку специалистов с учетом их взаимодействия и устанавливать связи их управлением. В сфере послевузовского профессионального образования педагогические системы разрабатываются для решения социально значимых задач: совершенствование уровня профессионализма специалистов, профессиональной переподготовки и повышения квалификации. При этом педагогическая система представляет собой сложную, непрерывно изменяющуюся социальную систему управления, в которой решаются образовательно-воспитательные задачи и достигаются педагогические цели.

В истории педагогической науки педагогами-классиками разработаны авторские педагогические системы, которые представлены научными школами Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, В. А. Караковского [9–13]. Авторские педагогические системы разработаны и современными учеными и педагогами-новаторами, такими как В. Г. Афанасьев, В. П. Беспалько, Т. А. Ильина, Н. В. Кузьмина, В. П. Симон, Л. Ф. Спиринов, В. А. Скаткин [14–20]. Поэтому педагогическая система научной подготовки в настоящей работе исследуется на основании классических формулировок.

Основополагающим для нашего исследования является определение педагогической системы ученым Л. Ф. Спириным как «объединения людей, где ставятся педагогические цели и решаются образовательно-воспитательные задачи» [19]. Так в контексте содержания нашего понятия педагогической системы педагогической целью является научная подготовка дипломированных специалистов в медицинском университете на этапе послевузовского профессионального образования. Реализация цели достигается решением следующих задач: сформированность мотивации к исследовательской деятельности, овладение методологической грамотностью для выполнения исследования, приобретение специальных умений для представления и анализа полученных результатов собственного исследования, воспитание молодых преподавателей и аспирантов как преподавателей-исследователей, способных к дальнейшей самостоятельной инновационной деятельности и ее реализации в учебном процессе [21–23].

С учетом вышерассмотренного подхода нами составлена характеристика педагогической системы. Педагогическая система послевузовской научной подготовки является специально организованной в медицинском университете на этапе последипломного образования системы, предназначенной вовлечь специалистов с высшим медицинским образованием (аспиранты,

молодые преподаватели без ученой степени, практические врачи и организаторы здравоохранения – соискатели ученой степени кандидата медицинских наук) в методологически осознанную и мотивационно активную исследовательскую деятельность, результатом которой становится выработка исследовательских умений, подготовленность к самостоятельному выполнению диссертационной работы, обеспечивающих создание необходимых новых научных знаний для их реализации в учебном процессе при обучении студентов, и инновационных технологий, требуемых в практическом здравоохранении для совершенствования оказания медицинской помощи населению.

Особенности построения и функционирования исследуемой нами педагогической системы отражены в структурно-функциональном анализе. Структурные и функциональные компоненты подчинены целям обучения и воспитания молодых преподавателей и аспирантов как преподавателей – исследователей. Структура педагогической системы разработана педагогами-учеными В. П. Симоновым и Л. Ф. Спириным [18; 19]. Обязательные структурные компоненты педагогической системы включают субъект деятельности (обучаемый), субъекто-объект деятельности (обучающий) и их взаимоотношения (организация обучения). К функциональным компонентам педагогической системы относятся цель обучения и содержание педагогической деятельности, методы и формы педагогического процесса, материальная база (средства), результаты деятельности. Компоненты находятся во взаимосвязи и взаимодействуют «для создания организованного, целенаправленного... педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами» [15].

В своем исследовании мы придерживаемся мнения педагога-ученого В. А. Скаткина о том, что все педагогические системы едины по своим «сущностным характеристикам», но различаются их назначением [20]. Поэтому особую важность приобретает исследование особенностей организации и функционирования педагогической системы послевузовской научной подготовки. Создание педагогической системы ориентировано на организацию образовательной деятельности в конкретном учреждении высшего профессионального образования – медицинском университете. Педагогическая система послевузовской научной подготовки в медицинском университете встраивается нами в общую систему непрерывного профессионального образования и ориентирована на профессиональную подготовку (переподготовку) специалистов с высшим медицинским образованием для получения дополнительной квалификации «Преподаватель-исследователь (медицинские науки)».

Для построения системы послевузовской научной подготовки мы установили и охарактеризовали определяющие конструкции, позволившие упорядочить множество взаимосвязанных структурных элементов, объединенных для функционирования и взаимодействия со средой профессионального образования как целостное явление.

Определяющими конструкциями являются: исходные основания (предпосылки), сущностные характеристики, структурные и функциональные компоненты, подсистемы и их взаимодействие, организация взаимоотношений участников послевузовской научной подготовки, направления результативности послевузовской научной подготовки.

Раскрывая содержание исходных оснований, наряду с социальными предпосылками, нами выделены нормативно-правовые и научно-методологические предпосылки. Система послевузовской научной подготовки раскрывается в контексте федеральных законов, постановлений Правительства РФ, концепций и положений. К основополагающим для решения задач послевузовской научной подготовки нами отнесены следующие нормативно-правовые документы:

- федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (№ 125-ФЗ от 22 августа 1996 г. с изменениями и дополнениями);
- федеральный закон «Об образовании» (№ 3266-1 от 10. 07. 1992 г. с изменениями и дополнениями);
- национальный проект «Образование»;
- концепция модернизации Российского образования;
- концепция развития системы здравоохранения в РФ на период до 2020 г.;
- федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на период 2009–2013 годы;
- постановление Правительства «О программе развития дополнительного профессионального образования в Российской Федерации на 2002–2005 годы»;
- положение о подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования в РФ (№ 814 от 27.03.1998 г. с изменениями и дополнениями);
- положение о порядке и условиях профессиональной переподготовки специалистов.

Методологическим руководством построения системы послевузовской научной подготовки, интегрирующей результаты познавательной и практической исследовательской деятельности в преподавательскую работу, явились научные подходы, теории, концепции и исследования ученых-педагогов, раскрывающие содержание:

- системного подхода к образованию с учетом процессно-процедурного подхода к организации обучения и проблемно-деятельностного – к содержанию обучения;
- теорий непрерывного образования, педагогической деятельности и педагогической интеграции, творческого развития и саморазвития личности;
- положений, раскрывающих методологические аспекты педагогической науки и характеризующих понятийный аппарат педагогики;
- концепций моделирования и конструирования педагогического процесса в системе непрерывного профессионального образования;

- исследований в области интеграции медико-педагогических научных знаний в воспитании личности и профессиональной компетентности;
- исследований, характеризующих состояние развития отечественной науки и роли ученого в современном обществе, и раскрывающих особенности подготовки научно-педагогических кадров для высшей школы, в том числе формирования личности молодого ученого в аспирантуре и воспитание у него исследовательских способностей;
- исследований посвященных информационной активности преподавателей, основанных на теории элит, и включающей идеи информационного подхода как современного развития системного подхода, социальной коммуникации и проявление ее закономерностей в рамках профессионального сообщества.

Разработка функционирования педагогической системы в нашем исследовании основана на принципах развития профессионального образования, сформулированных педагогом Э. М. Калицким с соавторами [24]:

- принцип непрерывности и многоуровневости профессионального образования проявляется в организации целенаправленного усвоения знаний, приобретения навыков и овладения умениями, требуемых для научной подготовки на этапе послевузовского обучения в соответствии с разработанными нами дидактическими целями и способами их достижения для освоения научно-исследовательской работы образовательной программы обучения аспирантов;
- принцип личностно-ориентированного образования ориентирован на развитие индивидуальных исследовательских способностей обучающихся и предполагает использование форм и методов обучения, направленных на диагностику и развитие субъективного опыта обучающихся в выполнении исследования на основании разработанных нами квалификационных характеристик выпускников аспирантуры медицинского вуза по научным специальностям обучения;
- принцип интегративности профессионального образования, характеризующийся проникновением знаний в сознание обучаемых под руководством обучающихся, проявляется в формировании и развитии способностей у молодых преподавателей и аспирантов к усвоению и переосмыслению научных знаний и разработке новых научных результатов и создания новых научных знаний для решения актуальных вопросов в практическом здравоохранении;
- принцип открытости профессионального образования обеспечивает возможность свободного доступа аспирантов и молодых преподавателей к получению необходимых в самостоятельной работе знаний, навыков и умений, и проявляется в предоставлении дополнительных возможностей совершенствования научной подготовки, достигаемых через освоение дополнительной квалификации преподавателя-исследователя для работы в исследовательском медицинском университете.

Принимая во внимание, что педагогическая система создается для конкретных целей и выполняет определенные функции, нами сформулированы основополагающие идеи организации послевузовской научной подготовки, заключенные в следующих тезисах:

- послевузовская научная подготовка в медицинском университете представляет собой многоуровневую педагогическую систему, организованную для целенаправленного педагогического воздействия на формирование и развитие способностей молодых преподавателей и аспирантов для мотивированной и самостоятельной исследовательской деятельности;
- послевузовская научная подготовка в медицинском университете основана на процессно-процедурном подходе к организации обучения, результатом реализации которого становится «продукт» – формирование личности молодых преподавателей и аспирантов как преподавателей-исследователей;
- дидактическими основаниями организации послевузовской научной подготовки в медицинском университете выступают требования, условия и правила, предъявляемые к структуре, содержанию и функционированию обучения.

Иерархия педагогической системы послевузовской научной подготовки

С учетом социальной обусловленности теоретико-методологического анализа систем нами построена педагогическая система на основании существенных характеристик, раскрывающих организационно-функциональные и содержательные особенности послевузовской научной медицинской подготовки (рис. 1).

Блок «Формирование образовательной среды» – «Управляющая подсистема»:

- педагогическая система подчинена целям образования (воспитания и обучения) конкретной категории специалистов для становления и развития заданных качеств: формирование научного мировоззрения и совершенствование профессиональных способностей преподавателей медицинских университетов в научной работе;
- послевузовская научная подготовка рассматривается нами как обучение исследовательской деятельности дипломированных специалистов с высшим медицинским образованием, сопровождающееся созданием организационно-педагогических условий и организацией обучения для активизации научной работы;
- образовательная среда формируется с целью подготовки научно-педагогического резерва и рассматривается нами как совокупность организационно-педагогических условий, целей, методов и форм для организации образовательного процесса послевузовской научной подготовки дипломированных специалистов с высшим медицинским образованием;
- целеполагание заключается в разработке организационно-педагогических мероприятий для поддержки научной подготовки, формирующей у обучающихся научное мировоззрение исследователя и совершенствование исследовательских способностей;

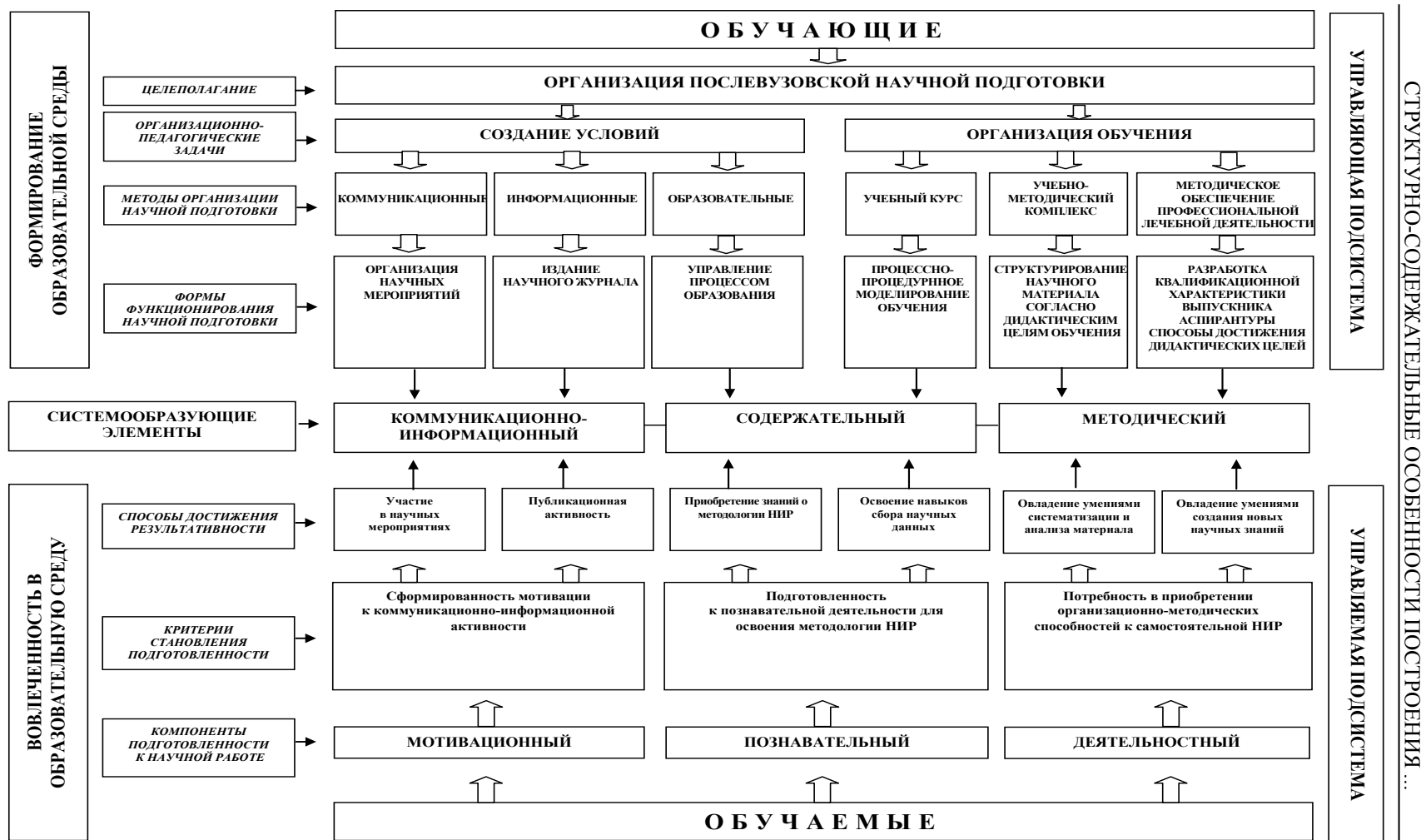


Рис. 1. Иерархия педагогической системы послевузовской научной подготовки в медицинском университете

– управляющая подсистема формирует образовательную среду для научной подготовки. Участниками управляющей системы являются: профессорско-преподавательский состав кафедр, специалисты информационных и исследовательских структур, члены факультетских ученых советов, профессорско-преподавательский состав проблемных научных комиссий, члены методического совета по аспирантуре;

– системообразующими элементами педагогической системы явились коммуникационно-информационный, содержательный, методический, устанавливающие связи и отношения для функционирования послевузовской научной подготовки;

– методы организации научной подготовки представлены способами реализации цели и содержания обучения и дифференцированы на: создание условий (коммуникационные, информационные, образовательные), организацию обучения (учебный курс, учебно-методический комплекс, методическое обеспечение лечебной деятельности);

– формы функционирования научной подготовки реализуются механизмом взаимодействия элементов и содержат: коммуникационно-информационное обеспечение (организация научных мероприятий, издание научного журнала, организация стажировок, школ-семинаров и обучения на рабочем месте); организация обучения (управление образовательным процессом, процессно-процедурное моделирование обучения, изучение методологии медицинского исследования); методическое обеспечение (разработка квалификационных характеристик выпускников аспирантуры и способов достижения дидактических целей);

Блок «Вовлеченность в образовательную среду» – «Управляемая подсистема»:

– вовлеченность в образовательную среду представлена совокупностью компонентов критериев и способов, развивающих в обучающихся подготовленность к научной работе;

– управляемая подсистема использует созданные управляющей подсистемой продукты методического и методологического обеспечения для познавательной активности и приобретения способностей;

– управляемая подсистема включает компоненты, устанавливающие подготовленность обучаемых (аспиранты, молодые преподаватели, практические врачи-соискатели) к научной работе: мотивационный, познавательный, деятельностный;

– критерии становления подготовленности обучаемых: сформированность мотивации для активной коммуникационно-информационной деятельности, подготовленность к познавательной деятельности для освоения методологии научного исследования, потребность в приобретении организационно-методических способностей для самостоятельной исследовательской деятельности;

– способы достижения результативности научной подготовки: участие в научных мероприятиях (слушатель, участие в дискуссии, выступление с

докладом); научные публикации; приобретение знаний о методологии выполнения медицинского исследования; освоение навыков сбора научных данных, овладение умениями систематизации и анализа материала; овладение умениями, направленными на получение новых научных знаний.

Взаимоотношения участников послевузовской научной подготовки раскрываются во взаимодействии субъектов научной подготовки (обучаемых) с научно-педагогическими коллективами кафедр (как профильных, так и общенаучных дисциплин), специалистами информационных структур, организаторами научной подготовки.

Таким образом, разработанная нами технология построения педагогической системы представлена совокупностью взаимосвязанных структурно-содержательных элементов, взаимодействующих между собой для организации послевузовской научной подготовки, ориентированной на вовлечение преподавателей с высшим медицинским образованием в методологически осознанную и мотивационно активную научную работу, результатом которой становится выработка исследовательских умений, подготовленность к самостоятельному выполнению исследования.

Библиографический список

1. Людвиг фон Берталанфи и развитие системных исследований в XX веке [Текст] // Системный подход в современной науке (К столетию Людвиг фон Берталанфи). Отв. редакторы: Лисеев И. К., Садовский В. Н. – М., Прогресс-Традиция, 2004. – С. 7–36.
2. **Эшби, У. Р.** Введение в кибернетику [Текст] / У. Р. Эшби, Э. У. Росс, Д. Г. Лахути (пер. с англ.). – Изд. 4-е. – М.: URSS, 2009. – 432 с.: ил.
3. **Холл, А. Д.** Определение понятия системы [Текст] / А. Д. Холл, Р. Е. Фейджин // Исследования по общей теории систем. – М., 1969.
4. **Топоров, В. Н.** Из области теоретической топономастики [Текст] / В. Н. Топоров // Вопросы языкознания. – 1962. – № 6.
5. **Фурсенко, А. А.** [электронный ресурс]: Режим доступа: e-educ.ru/main/116-fursenko-poguche
6. **Осетрова, О. В.** Организация образовательного процесса научной подготовки преподавателя [Текст] / О. В. Осетрова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 3. – С. 267–271.
7. **Осетрова, О. В.** Дидактические ориентиры к организации обучения специалистов для получения дополнительной квалификации «Преподаватель-исследователь (медицинские науки)» [Текст] / О. В. Осетрова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 152–162.
8. **Садовничий, В. А.** Сегодня нужен закон, который будет работать на опережение [электронный ресурс]: обсуждение проекта закона «Об образовании» // Режим доступа: «Газета.ру», 28. 12. 2010 г.
9. **Коменский, Я. А.** Избранные педагогические сочинения. В двух томах. Том 1. [Текст] / Я. А. Коменский. – М.: Изд-во Педагогика, 1982. – 656 с.
10. **Ушинский, К. Д.** Проблемы педагогики [Текст] / К. Д. Ушинский; сост. и авт. вступ. ст. Э. Д. Днепров. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 591, [1] с.

11. **Макаренко, А. С.** «Педагогическая поэма» [Текст] / А. С. Макаренко / Сост., вступ. ст., примеч., пояснения С. Невская. – М.: ИТРК, 2003. – 736 с.
12. **Сухомлинский, В. А.** Методика воспитания коллектива [Текст] / В. А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
13. **Караковский, В. А.** Воспитание для всех [Текст] / В. А. Караковский. – М.: НИИ школьных технологий, 2008. – 240 с.
14. **Афанасьев, В. Г.** Системность и общество [Текст] / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
15. **Беспалько, В. П.** Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов [Текст] / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М.: Высш. шк., 1989. – 141, [3] с.
16. **Ильина, Т. А.** Актуальные проблемы дидактики высшей школы [Текст] / Т. А. Ильина // Новое в теории и практике обучения. – 1979. – Вып. 4. – С. 3–99.
17. **Кузьмина, Н. В.** Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования [Текст]: моногр. / Н. В. Кузьмина; Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.: ил. – (Тр. Исслед. центра).
18. **Симонов, В. П.** Педагогический менеджмент: 50 ноу-хау в обл. упр. образоват. процессом [Текст] / В. П. Симонов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Рос. пед. агентство, 1997. – 264 с.
19. **Спирин Л. Ф.** Теория и технология решения педагогических задач [Текст] / Л. Ф. Спирин. – М.: РПА, 1997. – 173 с.
20. **Скаткин, М. Н.** Проблемы современной дидактики [Текст] / М. Н. Скаткин. – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1984. – 95 с.
21. **Осетрова, О. В.** Комплексное тестирование исследовательских способностей аспирантов медицинского вуза [Текст] / О. В. Осетрова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 5. – С. 68–77.
22. **Осетрова, О. В.** Особенности взаимосвязи дидактических целей научной подготовки с содержанием учебного курса для аспирантов медицинского вуза [Текст] / О. В. Осетрова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 4. – С. 267–273.
23. **Осетрова, О. В.** Организация учебного материала в пособии для научной подготовки аспирантов медицинского вуза на основе модульного построения обучения [Текст] / О. В. Осетрова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 8. – С. 225–229.
24. **Калицкий, Э. М.** Образование взрослых в Беларуси: состояние и перспективы развития [Текст] / Э. М. Калицкий, Ю. И. Кричевский. – Минск: РИПО, 2008. – 48 с.

УДК 004. 056

Астахова Людмила Викторовна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Информационная безопасность» Южно-Уральского государственного университета, lvastachova@mail.ru, Челябинск

Запускалова Наталья Степановна

Директор МАОУ гимназия №23, nataly23sc@yandex.ru, Челябинск

ВИРТУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ

Astakhova Lyudmila Viktorovna

Doctor of Pedagogy, Professor, head of “Information security” chair, South Ural State University, lvastachova@mail.ru, Chelabybinsk.

Zapuskalova Natalia Stepanovna

The principal of grammar school №23, nataly23sc@yandex.ru, Chelabybinsk

VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT: THE ESSENCE OF THE CONCEPT

Роль среды в образовании осознаётся и осмысливается, начиная с древнегреческих времен. Платоновская Академия, Аристотелевский Ликей были образовательной средой античности. Монастырь был такой средой для средневекового образования. Мастерская художника и учёного-экспериментатора воспитывали титанов Возрождения. Университет и школа стали символами образовательной среды Нового времени вплоть до наших дней. Чертой настоящего времени является виртуальная образовательная среда [6].

Восприятие человеком окружающей среды осуществляется в процессе постоянного взаимодействия с ней. Человек действует как неотъемлемая составная часть среды, в которой он находится. Принципиальными являются идеи С. Л. Рубинштейна, о том, что люди сами изменяют среду, или, по крайней мере, в их власти сделать это [5, с. 144]. Человек может выступать как объектом различных воздействий, так и субъектом, который, изменяя внешнюю среду, изменяет и свою собственную личность, сознательно регулируя свое поведение. И развитие человека является, в конце концов, ничем иным, как становлением личности – активного и сознательного субъекта человеческой истории. Ее развитие является не продуктом взаимодействия различных внешних факторов, а «самодвижением» субъекта, включенного в многообразные взаимоотношения с окружающими.

В современных научных исследованиях, раскрывающих вопросы взаимодействия личности и среды, основополагающими являются идеи об образовательной среде как открытой системе, коэволюции образовательной среды и общества (Б. С. Гершунский); об образовательной среде как микромоделю человеческой культуры, средства для актуализации внутреннего мира обучающегося (В. И. Слободчиков, В. А. Петровский, Н. Б. Крылова, М. М. Князева); о возможностях образовательной среды для познания и развития личности сообразно индивидуальным особенностям (В. Б. Калинин, А. Р. Селиванова, В. В. Сериков, В. А. Ясвин); о возможности управления образовательной средой со стороны самого обучающегося (М. И. Рожков), построения индивидуальной образовательной траектории для каждого (В. М. Дрофа, Т. В. Гончарова) и др.

Анализ этих и других средоориентированных исследований показал, что в современной педагогической науке превалирует функциональный подход к трактовке понятия «образовательная среда», акцентирующий внимание на функциональной возможности последней создавать оптимальные условия для всестороннего развития личности [7–9]. Под образовательной средой понимается функционирование конкретного учреждения образования как системы социальных условий, организуемых руководством образовательного учреждения, всем педагогическим коллективом при обязательном участии самих учащихся с целью создания оптимальных условий для всестороннего развития личности учащихся и педагогов [2]. А. В. Хуторской раскрывает понятие «образовательная среда» в контексте личностно – ориентированного образования как характеристику внешнего содержания образования, заключающую в себе условия развития личности [11, с. 64]. В. А. Ясвин под образовательной средой (или средой образования) понимает систему влияний и условий формирования личности по задаваемому образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно – предметном окружении [12] и др.

Следует констатировать, что функциональный подход при всем его эвристическом богатстве не отражает влияния социально-культурных трансформаций на образовательную среду, поэтому потребность в других методологических подходах становится все более очевидной. Так, заслугой В. И. Слободчикова является его попытка не только вписать образовательную среду в механизмы развития ребенка, определяя тем самым ее целевое и функциональное назначение, но и выделить ее истоки в предметности культуры общества. При этом он показывает амбивалентность образовательной среды в любой исторический период: «Эти два полюса – предметности культуры и внутренний мир, сущностные силы человека – в их взаимоотношении в образовательном процессе как раз и задают границы содержания образовательной среды и ее состав» [10, с. 181]. Примечательно, что автор отмечает признаки эфемерности образовательной среды. Так, по его мнению, среда, понимаемая как совокупность условий, обстоятельств, окружающая индивида обстановка – для образования вообще не *есть*, она не существу-

ет для него как нечто налично-существующее и натурально-данное заранее, «образовательная среда не есть нечто однозначно и наперед заданное, среда начинается там, где происходит *встреча* образующего и образуемого; где они совместно начинают ее проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностью начинают выстраиваться определенные связи и отношения» [6, с. 190]. Основываясь на данном подходе, мы можем утверждать, что предметность нового, информационного типа современной культуры и человек информационного общества в их органическом единстве формируют сегодня и специфичную для данного периода истории образовательную среду.

Бурное развитие информационных и коммуникационных технологий, их широкое применение в образовательной практике актуализировало проблему изучения различных модификаций современной образовательной среды. Учёными исследуется сущность, структура и особенности проектирования информационно-образовательной среды, ресурсной образовательной среды, мультимедийной образовательной среды, медиаобразовательной среды и др. Объектом нашего исследования является виртуальная образовательная среда, становление, развитие и использование которой становится особо актуальным в связи со стремительной виртуализацией общества и колоссальным влиянием, которые она оказывает на процессы саморазвития личности.

Выделим два основных подхода к понятию «виртуальная образовательная среда» в отечественной педагогике: техноцентристский и традиционный функциональный. Сторонники техноцентристского подхода отождествляют виртуальную образовательную среду с информационно-образовательным пространством, построенным с помощью интеграции традиционных информационных носителей и компьютерных технологий, включающим в себя распределённые базы данных, виртуальные библиотеки, оптимизированный УМК, адаптированный и расширенный аппарат дидактики, в котором (пространстве) действуют принципы педагогической системы новой образовательной среды. Они понимают под виртуальной образовательной средой информационное содержание и коммуникативные возможности локальных, корпоративных и глобальных компьютерных сетей, формируемые и используемые для образовательных целей всеми участниками образовательного процесса (М. Е. Вайндорф-Сысоева, С. С. Хапаева, В. А. Шитова); информационную Интернет/интранет среду, интегрирующую образовательный контент, пользовательские сервисы и инфраструктуру сетевого взаимодействия преподаватель-учащийся, иначе – виртуальную среду обучения, реализованную на основе локальных и глобальных вычислительных сетей и настраиваемую в зависимости от характеристик используемых телекоммуникационных каналов (В. П. Кулагин, Ю. М. Кузнецов) и др. Очевидно, что в названных определениях, сформулированных на основе техноцентристского подхода к виртуальной образовательной среде, отражен результат появления новых носителей информации и информационных технологий

обмена информацией, однако, сущность понятия виртуальной образовательной среды не раскрыта.

Другие ученые отдают приоритет традиционному функциональному подходу и под виртуальной образовательной средой понимают среду, которая способствует творческому постижению Себя – Нового, то есть личность, находящуюся в процессе образовательного становления, осваивающую как новые знания, так и новые степени свободы [4]. Очевидно, что определение виртуальной образовательной среды, как и названные выше определения образовательной среды, – через призму самореализации учащихся – отражает в большей степени ее функции, а не сущность.

Считаем, что ни техноцентристский, ни функциональный подходы недостаточно эвристичны для сущностного определения виртуальной образовательной среды, поскольку не учитывают сущности базовых понятий – виртуализации и виртуальной среды.

Определяя виртуальную образовательную среду, мы основываемся на современной теории общественных изменений – теории виртуализации, в частности – социоцентристской модели виртуализации Д. В. Иванова [3]. Его модель построена на концептуальной зависимости виртуализации от контингентного сдвига рубежа XX–XXI вв. и способна адекватно отразить новые тенденции: экспансию симуляций-образов, замещающих реальные вещи (действия в экономике, политике, культуре), а также компьютерную революцию и формирование так называемой киберкультуры). Виртуализация – это любое замещение реальности ее симуляцией (образом) с применением логики виртуальной реальности: нематериальность воздействия, условность параметров, эфемерность. Виртуальная реальность есть не что иное, как пространство симулякров, которое в противоположность актуальной действительности, выражающей целостность, стабильность и завершенность, является источником различия и многообразия.

Основываясь на социоцентристской модели виртуализации, будем считать, что виртуальная среда – произвольно конструируемая структура реальности, основанная на замещении инстинных картин мира порождаемыми гиперреальностями (симулякрами) и обладающая признаками интерактивности субъектов и институционализации рисков. Интеграция двух сущностей – образовательной среды (по В. И. Слободчикову) и виртуальной среды (по Д. В. Иванову) – позволяет нам сформулировать определение виртуальной образовательной среды. Виртуальная образовательная среда – произвольно конструируемая структура информационной среды, интегрирующаяся совокупностью автономных субъектов, связи которых носят нелинейный, вероятностный характер, и реализующая их жизненные стратегии и ценностные ориентации в интерактивном социальном взаимодействии в условиях институционализации рисков, обусловленных несоответствием реальных и виртуальных образовательных реальностей.

Генетическая имманентность виртуальности структуре бытия позволяет утверждать, что она является первичной по отношению сети Интернет.

Вплоть до конца 70-х годов XX века термин «виртуальность» не связывался ни с электронными, ни с информационными технологиями, о чем свидетельствуют определения виртуального в справочных изданиях советской эпохи как возможного, т. е. такого, которое может и должно появиться при определенных условиях. Это свидетельствует о том, что образовательная среда всегда отчасти имела признаки виртуальной. Однако интеллектуализация, создание компьютерных трехмерных макромоделей реальности с присутствием в них человека способствовали развитию Интернет, усилили процессы виртуализации, дали возможность получения максимально приближенных к реальности данных об объекте, в совокупности составляющих его образ. Именно эти возможности стали источником искажения реальных свойств объектов, а образовательная среда превратилась в виртуальную – опосредованное отражение интересов и потребностей сторон, участвующих в процессе общения друг с другом. Наличие в структуре виртуальной образовательной среды реальных объектов с несуществующими, желаемыми свойствами, т. е. объектов, не имеющих в этой реальности аналогов, естественным образом способствует появлению и институционализации рисков в процессе взаимодействия субъектов в этой среде [1].

Таким образом, наиболее эвристичным методологическим подходом к выявлению сущности виртуальной образовательной среды является социоцентристский подход, выявляющий главный признак виртуального – его несоответствие реальному. Это сущностное свойство виртуальной образовательной среды порождает противоречие: с одной стороны, оно является основным источником разнообразия образовательной среды, а значит – повышения ее потенциала для саморазвития личности; с другой стороны, – источником информационных угроз, являющихся фактором снижения этого потенциала. Поиск путей разрешения этого противоречия – одна из актуальнейших проблем современной педагогики.

Библиографический список

1. **Астахова, Л. В.** Виртуализация как фактор усиления угроз информационной безопасности [Текст] / Л. В. Астахова // Наука ЮУрГУ: материалы 62-й научной конференции. Секции экономики, управления и права. – Челябинск, 2010. – Т. 3. – С. 5–10.
2. **Иванов, Д. А.** Образовательная или развивающая среда безопасности [Текст] / Д. И. Зеер // Биб-ка журнала «Директор школы». – 2007. – №6. – С. 48–49.
3. **Иванов, Д. В.** Императив виртуализации безопасности [Текст] / Д. В. Иванов. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2002. – 211с.
4. **Калмыков, Д. А.** Опыт реализации виртуальных образовательных сред [Текст] / Д. А. Калмыков, Л. А. Хачатуров // Школьные технологии. – М., 2002. – №2.
5. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство «Питер», 2000 – 712 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

6. **Беловолов, В. А.** Образование и культура в развитии современного общества [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 28–39.

7. **Стародубцев, В. А.** Самоорганизация в информационной образовательной среде [Текст] / В. А. Стародубцев // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 7. – С. 38–47.

8. **Кириллова, О. В.** Алгоритмизация процесса повышения профессионального уровня преподавателей в образовательном учреждении [Текст] / О. В. Кириллова, А. И. Давыдова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 4. – С. 291–298.

9. **Стародубцев, В. А.** Профессиональные образовательные сферы в информационном обществе: взаимосвязь с компетенции [Текст] / В. А. Стародубцев // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 10. – С. 49–57.

10. **Слободчиков, В. И.** Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры [Текст] / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. – М., 1997. – Вып. 7. – С. 177–184.

11. **Хуторской, А. В.** Педагогическая инноватика [Текст] / А. В. Хуторской. – М.: Академия, 2008. – 256 с.

12. **Ясвин, В. А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

УДК 37

Смолянинова Ольга Георгиевна

Доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Институт педагогики, психологии и социологии ФГАОУ ВПО СФУ, smololga@mail.ru, Красноярск

Туранова Лариса Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент, начальник управления информационно-методического сопровождения дистанционного образования КГПУ им. В. П. Астафьева, turanova@yandex.ru, Красноярск

Овчинников Владимир Васильевич

Кандидат физико-математических наук, первый проректор ФГАОУ ВПО СФУ, ovchinnikov@mail.ru, Красноярск

Стюгин Андрей Александрович

Заместитель начальника управления информационно-методического сопровождения дистанционного образования КГПУ им. В. П. Астафьева, astyugin@yandex.ru, Красноярск.

**МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СИБИРСКОГО РЕГИОНА
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННОЙ БИБЛИОТЕКИ СФУ**

Smolyaninova Olga Georgievna

Doctor of Education, professor, corresponding member of Russian Academy of Education, Director of Institute of Education, Psychology and Sociology, Siberian Federal University, smololga@mail.ru, Krasnoyarsk

Turanova Larisa Mihajlovna

Candidate of Education, Docent, the head of department of information-methodical support of distance Education the KSPU named after V. P. Astafev, turanova@yandex.ru, Krasnoyarsk

Ovchinnikov Vladimir Vasilevich

Candidate of physico-mathematical, the first pro-rector of Institute of Education, Psychology and Sociology, Siberian Federal University, ovchinnikov@mail.ru, Krasnoyarsk

Styugin Andrej Aleksandrovich

the assistant chief of department of information-methodical support of distance Education the KSPU named after V. P. Astafev, astyugin@yandex.ru, Krasnoyarsk

**MODEL OF ORGANIZING INFORMATION AND EDUCATIONAL
ENVIRONMENT OF THE SIBERIAN REGION USING THE SIBFU
E-LIBRARY**

Долгосрочная целевая программа «Развитие общего и профессионального образования Красноярского края на 2011-2013 годы» предусматривает создание условий для получения школьниками качественного образования в общеобразовательных учреждениях края. Это необходимо для развития человеческого капитала края на этапе демографического спада, оттока рабочей молодежи в европейские регионы России. Существующие модели управления человеческим капиталом не учитывают «виртуализацию» молодежи, которая большую часть времени проводит в пространстве виртуального мира. Электронная библиотека СФУ, обладая мощным научно-образовательным ресурсом должна иметь ясную структуру школьного контента, доступного всем школам Красноярского края, учреждениям НПО/СПО региона. Особую значимость приобретает повышение уровня подготовки учащихся по естественнонаучным дисциплинам, повышение результативности ЕГЭ по физике, информатике, химии. Решение этих проблем актуально для удовлетворения потребностей современного рынка труда в регионе (металлургической, нефтегазовой и других отраслей). Электронная библиотека СФУ должна способствовать внедрению дистанционного обучения, которое в первую очередь актуально для сельских школ, где наблюдается нехватка квалифицированных учителей.

Вариации на тему смыслов научной терминологии, обсуждений этимологических тонкостей понятий «дистанционное образование», «дистанционное обучение» [2, 4, 8], вероятно, уйдут на «второй план» после определения в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» понятия дистанционные образовательные технологии как «образовательные технологии, реализуемые, в основном, с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии), в том числе через сеть Интернет или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника» [5].

Тем не менее, рядом авторов, занимающихся исследованиями в области разработки и преподавания дистанционных курсов, отмечается определенная специфика [10]. Так, Хуторской А. В. [11] отмечает: «дистанционная форма обучения решает психологические проблемы пользователя, снимает временные и пространственные ограничения, проблемы удалённости от квалифицированных учебных заведений, помогает учиться людям с физическими недостатками, имеющими индивидуальные черты и неординарные особенности, расширяет коммуникативную сферу учеников и педагогов», а среди основных отличий дистанционного курса выделяет:

- более высокую динамичность, связанную с гибкостью выбора обучающимися учебных курсов;
- больший объем самостоятельной деятельности обучающихся;
- возможность использования всевозможных форм учебно-методического обеспечения;
- приближение потребителей образовательных услуг к среде обучения;
- более осознанный уровень мотивации потребителей образовательных услуг;
- наличие интерактивной коммуникации.

Перечисленные особенности определяют необходимость рассмотрения условий для эффективного использования дистанционных образовательных технологий в образовательной практике.

Исследования, проведенные в КГПУ им. В. П. Астафьева [9] показали, что в структуре ценностей личности бакалавров, обучаемых с помощью дистанционных технологий, учебные ценности не являются приоритетными. На первое место студенты ставят развлечения и только на 7 и 8 места относят ценности познания и развития. В исследовании использовалась методика М. Рокича на выявление ценностной структуры личности. Данные результаты достаточно неожиданны, так как более половины респондентов, работают в сфере образования (61%) и в социальной сфере (12%).

Для обеспечения равных образовательных возможностей для детей, проживающих на территории Красноярского края, необходимо формировать электронное образовательное пространство с учетом образовательных потребностей и особенностей социокультурных условий. Процессы компьютеризации и информатизации в Красноярском крае не отстают от общероссийских и мировых тенденций. По данным Федеральной службы государственной статистики по Красноярскому краю на протяжении пяти последних лет имеет устойчивый рост обеспеченность организаций Красноярского края компьютерами, имеющих выход в Интернет, при этом рост числа «домашних» компьютеров существенно опережает рост числа компьютерной техники в производственной сфере. Косвенным образом это отражают данные по активности использования Интернет учащимися Красноярского края. Большинство из них пользуются ресурсами Интернет более 2 часов в день [1, С. 389]. При этом необходимо иметь в виду, что процесс оснащения компьютерной техникой общеобразовательных школ за последние 5 лет по данным Федеральной службы статистики по Красноярскому краю имеет ярко выраженную положительную динамику.

Социальная и географическая специфика электронной образовательной среды для учащихся Красноярского края определяется следующими особенностями:

- большая площадь Красноярского края (большая протяженность с севера на юг, низкая средняя плотность населения);
- большая удаленность населенных пунктов (удаленность от краевого центра, удаленность от районных центров, удаленность между населенными пунктами);
- ограничения транспортной инфраструктуры (отсутствие на некоторых территориях круглогодичного доступа к наземным коммуникациям, высокий уровень транспортных затрат для жителей северных территорий).

За последние 10 лет при незначительном увеличении в Красноярском крае количества музеев, по данным Федеральной службы государственной статистики по Красноярскому краю, число посещений музеев имеет стойкую тенденцию уменьшения, отмечается снижение поступлений литературы в библиотечные фонды и числа читателей.

Участвуя в проведении исследования в рамках гранта фонда науки Красноярского края: «Социально-образовательный контент электронной библиотеки СФУ для развития человеческого капитала Красноярского края: концепции и технологии реализации», получили интересную статистику предпочтений информационных ресурсов учащимися образовательных учреждений общего среднего образования разного типа (Таб. 1–2). В качестве цели посещения респондентами сети Интернет, 25% указали развлечение, 16% – расширение кругозора, поиск информации – 14%, подготовка к урокам – 13%, общение в социальных сетях – 30%. Все это позволяет сделать следующие выводы:

- высокий уровень развития информационных технологий и компьютерной техники определяет изменения средств хранения и способ использования информационных ресурсов, накопленных обществом;
- организация самостоятельной работы учащихся должна строиться с использованием образовательных ресурсов Интернет и социальных сервисов;
- учебная и научная деятельность учащихся, построенная с применением ДОТ должна строиться в виртуальных сообществах при педагогическом руководстве деятельностью учащихся;
- сохранению познавательной мотивации учащихся до конца изучения дистанционного курса способствует организация учебной и воспитательной работы, построенной на принципах деятельностного подхода, организация виртуальной деятельности, предусматривающей тьюторское сопровождение.

Таблица 1

Распределение учащихся по количеству часов, проводимых за ресурсами Интернет

Время, проводимое в Интернет	% респондентов
менее 1 час	23
1–2 часа	24
2–3 часа	18
3–4 часа	17
более 4 часов	18

Таблица 2

Распределение учащихся по цели посещения сети Интернет

Цель посещения сети Интернет	% респондентов
расширение кругозора, новости, чтение книг	16
поиск нужной информации	14
торговля	1
подготовка к урокам	13
web-программирование	1
общение в социальных сетях, проверка почты	30
провести время, развлечение	25

Для повышения доступности качественных образовательных услуг для общего и средне профессионального образования в Красноярском крае в рамках проекта, поддержанного Минобрнауки и Краевым научным фондом в 2010–2011 гг. к электронной библиотеке СФУ было подключено более 1000 общеобразовательных учреждений края. Задачей 2011г. является разработка структуры и каталогизация информационно-образовательных ресурсов для естественнонаучного образование, востребованного в школах регионах и в системе НПО/СПО. Развитие дистанционного обучения в крае с использованием цифровых учебно–методических ресурсов электронной библиотеке СФУ.

Направленность проекта 2011 г. на естественнонаучные классы старшей ступени школы, по нашему мнению, должно стимулировать интерес молодежи к естественнонаучному образованию. В связи с этим, прогнозируется увеличение количества выпускников школы, выбирающих инженерные специальности для будущей карьеры, повышение результативности подготовки к ЕГЭ по естественнонаучным предметам. Это, в свою очередь, должно способствовать повышению качества подготовки учащихся к дальнейшей работе в ключевых отраслях региона.

По определению Севастьянова С. А., информационно-образовательный ресурс (ИОР) есть комплексное средство обучения, разработанное на основе ГОС, обеспечивающее все виды учебной деятельности и позволяющее осуществить индивидуально-деятельностный подход к процессу целенаправленного формирования профессиональных компетенций в соответствующей предметной области [3]. Представленное выше определение позволяет рассматривать ИОР не как совокупность отдельных продуктов дидактического или прикладного назначения, а как системный объект комплексного характера, предметно-ориентированную среду. По сути, ИОР является универсальным средством и методом организации и поддержки учебного процесса различных форм и уровней. В настоящее время, несмотря на обилие ИОР существуют лишь многочисленные бессистемные, правда, порой весьма продуктивные, примеры использования ИОР на различных уровнях системы образования. Популярность эксплуатации федеральных образовательных порталов достигается за счет общего мультипликационного эффекта, использования различных сервисов, служб, обеспечивающих взаимосвязь различных видов информации. Нельзя сказать, что использование многочисленных ИОР в Российском образовании имеет видимую результативность и значимую величину в процессах модернизации «Новой школы» для информационного века.

На первом этапе проекта по формированию естественнонаучного контента электронной библиотеки СФУ (ЭБ СФУ), усилия творческого коллектива были направлены на создание рабочей модели взаимодействия различных групп пользователей (школьников, учителей) с ресурсами электронной библиотеки. В результате предпроектной разработки была предложена модель интерфейса доступа до электронных образовательных ресурсов в пространстве ЭБ СФУ для учащихся и педагогов Красноярского

края (Таб. 1, Рис. 1-3). Модель организации личного пространства пользователя ЭБ СФУ позволит решать задачи самопрезентации и самореализации, быстрого доступа к материалам своего портфолио и привычным ресурсам сетевых сообществ. Данные элементы являются значимыми для привлечения целевых групп пользователей (учащихся, педагогов) к использованию школьного контента ЭБ СФУ (исследования 2010 г).

В условиях развития мирового электронного образовательного пространства учитель имеет возможность обратиться к множеству ресурсов федеральных образовательных порталов, образовательных порталов сетевых профессиональных сообществ, ресурсам образовательных учреждений и персональным сайтам педагогов. Актуальным становится формирование собственного рабочего пространства, позволяющего решать задачи быстрого доступа к необходимым ресурсам. Решением указанной задачи. На наш взгляд, является аккумуляция в единой среде:

- удобного инструмента поиска необходимых электронных образовательных ресурсов для использования во время проведения учебных занятий, организации самостоятельной работы учащихся;
- пространства хранения собственных образовательных ресурсов;
- инструменты организации педагогической диагностики обученности и др. с возможностью хранения результатов;
- сервисов обмена актуальными ссылками на электронные образовательные ресурсы, находящиеся в открытом доступе;
- средства самопрезентации в профессиональном сообществе, средства решения задач самосовершенствования.

Исходя из описанного подхода спроектирована модель личного пространства пользователя ЭБ СФУ для педагогов (Таб. 3)

Таблица 3

Модель личного пространства пользователя ЭБ СФУ для педагогов

Блоки личного пространства	Содержание блоков
профиль	<ul style="list-style-type: none"> • Личные данные • Настройка сервисов
портфолио	<ul style="list-style-type: none"> • Портфолио достижений • Портфолио развития
ресурсы	<ul style="list-style-type: none"> • Материалы к уроку • хранение данных диагностики
ссылки	<ul style="list-style-type: none"> • Ресурсы электронной библиотеки СФУ • Каталогизированные ресурсы Интернет
коммуникация	<ul style="list-style-type: none"> • Средства коммуникации в среде • Выход в профессиональные сообщества

Модель личного пространства пользователя ЭБ СФУ для учащихся (Рис. 1) построена с учетом интересов подростков, потребностей в общении, разноплановости интересов и предпочтений, потребностей в самореа-

лизации и самопрезентации, выявленного интереса к мультимедиа-формам получения информации.

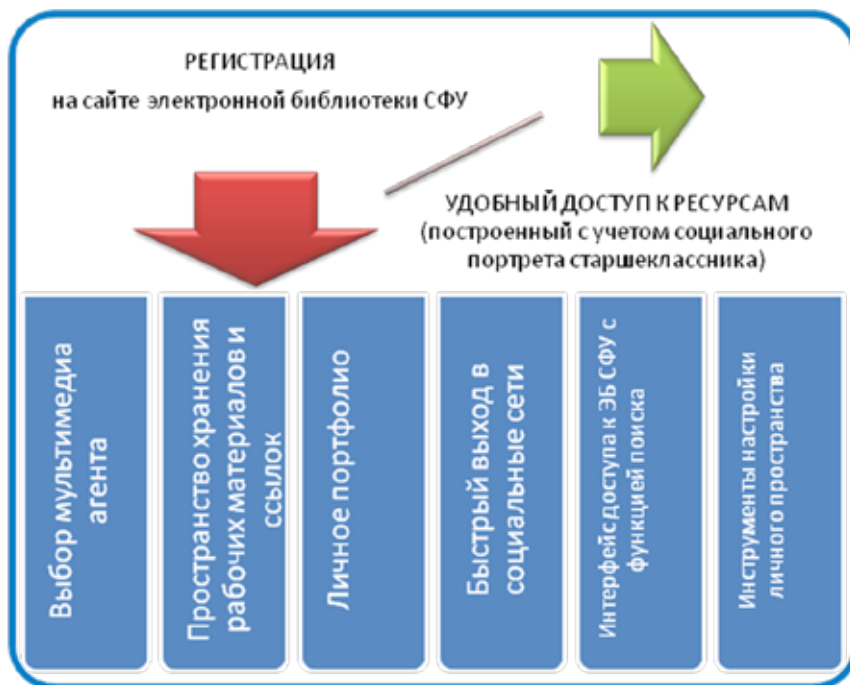


Рис. 1. Модель личного пространства пользователя ЭБ СФУ для учащихся

Современные технологии коренным образом меняют условия организации обучения учащихся, дистанционные технологии при удобной организации электронного образовательного пространства позволяют эффективно организовывать самостоятельную работу учащихся на уроках и во внеурочное время. Сибирский федеральный университет является крупным центром сосредоточения научного и культурного потенциала и призван решать задачи формирования электронного образовательного пространства для учащихся и педагогов Красноярского края. Однако, как показали результаты исследования выявления интересов учащихся к ресурсам Интернет, наиболее привлекательными являются категории игровых, коммуникативных, средств самопрезентации, мультимедиа и интерактивные средства обучения. Разработанная модель интерфейса доступа до электронных образовательных ресурсов в пространстве ЭБ СФУ для учащихся (Рис. 2) включает:

- материал учебный /научный;
- интерактивные элементы (электронные лаборатории, имитационные интерактивные модели, интерактивные задачки, виртуальные экскурсии, виртуальные музеи и др.);
- средства подготовки к Единому Государственному экзамену;
- игры, развлечения;
- on-line/ off-line помощь педагога/ специалиста

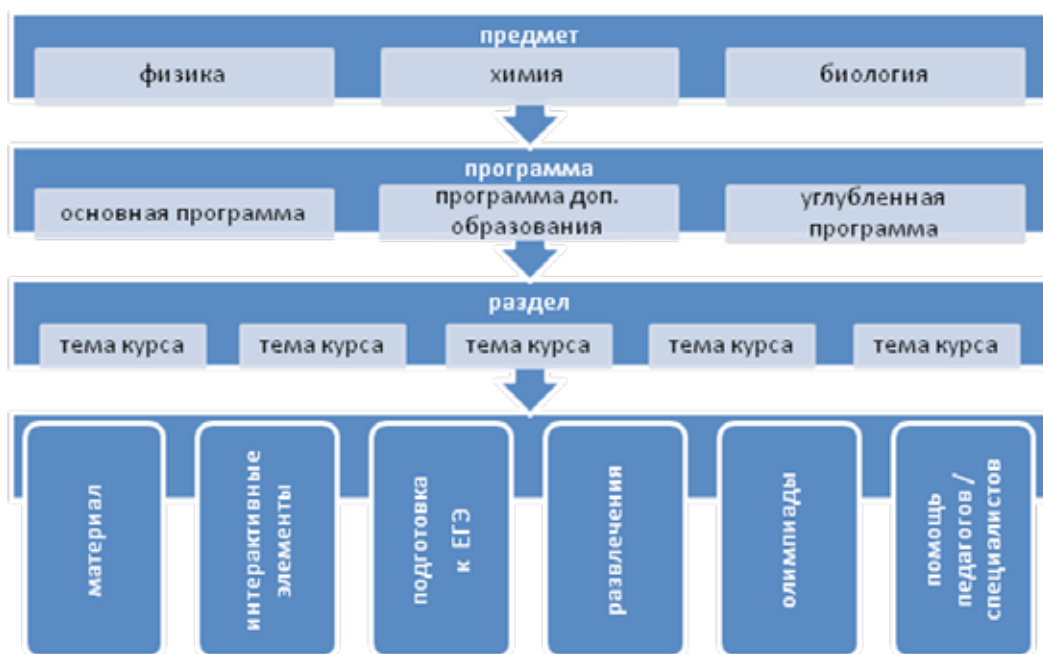


Рис. 2. Модель интерфейса доступа до электронных образовательных ресурсов в пространстве ЭБ СФУ для учащихся

Модель интерфейса доступа до электронных образовательных ресурсов в пространстве ЭБ СФУ для педагогов построена с учетом его основной функцией (Рис. 3), связанной с организацией учебной деятельности учеников во время учебных занятий и для организации их самостоятельной учебной работы, таким образом, включает возможность выбора электронного образовательного ресурса в соответствии с:

- видами организации учебной деятельности;
- формируемыми компетенциями;
- формами организации работы учащихся.



Рис. 3. Модели интерфейса доступа до электронных образовательных ресурсов в пространстве ЭБ СФУ для педагогов

Модель классификации образовательных ресурсов, положенная в основу предлагаемой модели интерфейса доступа в среде ЭБ СФУ построена на основе деятельностного и компетентностного подхода, что отвечает потребностям учащихся и педагогов, потенциальных пользователей ЭБ СФУ, а также способствует адаптации к компетентностному подходу в системе образования, заявленному в новом поколении образовательных стандартов. Таким образом, прогнозируется, что предлагаемая модель формирования организации информационной образовательной среды Сибирского региона с использованием электронной библиотеки СФУ позволит:

- учесть разность интересов различных категорий пользователей (учащийся/ педагог) при поиске ресурсов, организации личного пространства за счет разделения входа на сайт в зависимости от категории;
- привлечь учащуюся молодежь к образовательным ресурсам и ориентировать их на учебную деятельность с учетом предпочтений;
- педагогам использовать электронное пространство ЭБ СФУ в качестве универсального пространства доступа к средствам организации учебной деятельности учащихся на уроках и во внеурочное время; использовать среду непосредственно проводя объяснение материала, педагогическую диагностику обученности и др.

На следующих этапах исследования будет сформирована рабочая версия описанной информационной образовательной среды Сибирского региона с использованием электронной библиотеки СФУ, проведена апробация. Исследования проводятся по заказу Министерства образования и науки Красноярского края при содействии КГАУ «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» в рамках проекта КФ-193 «Повышение качества и доступности образования в Красноярском крае: формирование структуры контента электронной библиотеки СФУ для естественнонаучного профиля общеобразовательной школы».

Библиографический список

1. **Smolyaninova, O. G.** The Role of Electronic Library in the Informatization of Modern Education [Text] / O. G. Smolyaninova, L. M. Turanova, O. A. Pozhidaeva // Journal of Siberian Federal University/ Humanities & Social Sciences 3 (2011 4). – P. 385-391.
2. **Густырь, А. В.** Понятие, модели и методологические принципы дистанционного образования [Электронный ресурс] / А. В. Густырь. – Режим доступа: <http://academy.odportal.ru/documents/akadem/bibl/russia/5.html>
3. Долгосрочная целевая программа Министерства образования и науки Красноярского края «Развитие общего и профессионального образования Красноярского края на 2011-2013 годы» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.regionz.ru/index.php?ds=451458>
4. **Намаканов, Б. А.** Дистанционное обучение как современная концепция образования [Текст] / Б. А. Намаканов, М. М. Расулов // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 80–88.

5. Проект федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/proj/6648/>
6. **Севастьянов, В. А.** Информационный образовательный ресурс: структура, содержание, применение в учебном процессе [Электронный ресурс] / С. А. Севастьянов. – Режим доступа: <http://www.mf.mgpu//main/content/vestnik/vestnik6/70.doc>
7. **Мошкина, Е. И.** Модульная технология обучения студентов-заочников в системе Moodle [Текст] / Е. И. Мошкина // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 39–53.
8. **Смолянинова, О. Г.** Проблемы и возможности электронных библиотек вузов [Текст] / О. Г. Смолянинова, В. В. Овчинников // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2010. – № 3. – С. 22–26.
9. **Миронова, Л. И.** Электронный учебно-методический комплекс дисциплины как средство повышения познавательной активности студентов вуза [Текст] / Л. И. Миронова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 2. – С. 118–124.
10. **Девтерова, З. Р.** Методология реализации систем дистантного обучения [Текст] / З. Р. Девтерова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 11. – С. 31–40.
11. **Стюгин, А. А.** Некоторые аспекты мониторинга социально-психологического портрета студента, обучающегося с применением дистанционных образовательных технологий. [Текст] / А. А. Стюгин // Инновационные технологии в образовательном процессе высшей школы. Материалы VII международной научной конференции. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2010. – Том 2. – 377 с.
12. **Стародубцев, В. А.** Самоорганизация в информационной образовательной среде. [Текст] / В. А. Стародубцев // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 7. – С. 38–47.
13. **Хуторской, А. В.** Творчество в дистанционном образовании/ Тезисы доклада (сообщения) [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступа: <http://www.relarn.ru/conf/conf98/rep103.html>.

УДК 004. 738. 5:[37. 016:81]

Девтерова Зурета Руслановна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Майкопского государственного технологического университета, zuretamgtu@rambler.ru, г. Майкоп

**ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
И СПЕЦИФИКА ИХ ПРИМЕНЕНИЯ
В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Devterova Zureta Ruslanovna

PHD in Pedagogics, Senior lecturer at the Department of foreign languages at the faculty of information systems in economics and jurisprudence, Maikop State Technological University, zuretamgtu@rambler.ru, Maikop

**ORGANIZATIONAL FORMS OF REMOTE TRAINING
AND THEIR CHARACTER OF APPLICATION
IN THE INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

В процессе зарождения и развития информационного общества огромное значение имеют проблемы, связанные с организацией образовательного процесса. Система образования должна быть способна не только вооружать знаниями обучающегося, но и, вследствие постоянного и быстрого обновления знаний в нашу эпоху, формировать потребность в непрерывном самостоятельном овладении ими, умения и навыки самообразования, а также самостоятельный и творческий подход к знаниям в течение всей активной жизни человека [8]. Образование, соединяясь с наукой и культурой, концептуально задает конструкты будущего. Развивая самого человека, оно формирует научно обоснованную прогностическую модель мира, в котором ему предстоит жить [7, с. 39; 9].

В настоящее время процесс информатизации общества стал одним из наиболее значимых глобальных процессов современности. Информатизация как объективная закономерность неизбежна и для России и является одним из условий успешного решения задач социально-экономического развития и военного строительства в стране, а одним из ее приоритетных направлений является информатизация образования, которая создает материальную и методологическую основу для возникновения и развития новых форм получения образования [1, с. 17].

По мнению специалистов «Института информатизации образования» ЮНЕСКО, к наиболее важным направлениям формирования перспективной системы образования можно отнести:

- повышение качества образования путем фундаментализации, применения различных подходов с использованием новых информационных технологий;
- обеспечение большей доступности образования для населения планеты путем широкого использования возможностей дистанционного обучения и самообразования с применением информационных и телекоммуникационных технологий;
- повышение творческого начала (креативности) в образовании для подготовки людей к жизни в различных социальных средах (обеспечение развивающего образования).

Успешность современного образования определяется, прежде всего, гибким реагированием на постоянно изменяющиеся условия. Государство и общество нуждается в специалисте, который способен перестроить содержание своей деятельности в соответствии с изменяющимися требованиями на рынке труда [4, с. 28].

Сегодняшний уровень развития информационных и коммуникационных технологий закладывает реальный фундамент для создания глобальной системы дистанционного образования – одной из перспективных и эффективных систем подготовки специалистов. Основу образовательного процесса при дистанционном обучении составляет целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа студента, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения. [2, с. 32].

Дистанционные технологии обучения можно рассматривать как естественный этап эволюции традиционной системы образования: от доски с мелом до электронной доски и компьютерных обучающих систем, от книжной библиотеки до электронной, от обычной аудитории до виртуальной аудитории любого масштаба.

Дистанционное обучение обеспечивает гибкость в выборе места и времени обучения, возможность обучаться без отрыва от своей основной деятельности, доступность обучения живущим в отдаленной местности, возможность выбора для изучения любых дисциплин, в том числе тех, которые являются уникальными или преподаются особо выдающимися личностями. Дистанционное обучение предполагает использование практически любых баз данных и библиотек, тем самым, обеспечивая доступ ко многим источникам информации, находящимся в сети Интернет. Обучающийся обретает уверенность и испытывает положительные эмоции от возможности пользоваться современными достижениями техники и обширными информационными ресурсами.

Существенным достоинством дистанционного обучения является возможность индивидуализации учебного процесса и профессиональной подготовки специалистов путем составления индивидуальных планов для каждого обучаемого, систематического контроля и корректировки хода обучения [3, с. 5].

Дистанционное обучение, будучи одним из компонентов в системе непрерывного образования, является самостоятельной, новой формой получения образования. Отличие от заочной формы принципиальное. Ключевым понятием дистанционной формы обучения является «интерактивность», т. е. систематическое взаимодействие учителя (преподавателя) и учащегося (студента) и учащихся между собой. В заочном обучении это взаимодействие эпизодическое.

Вся система взаимодействия участников учебного процесса в дистанционной форме имеет ярко выраженную специфику, отличающую эту форму обучения от заочной (корреспондентской). Это отличие можно обозначить следующим образом:

- в дистанционной форме практикуются совместные виды деятельности учащихся в малых группах сотрудничества, что в заочном обучении отсутствует;
- практикуются систематические обсуждения всей группой рассматриваемых проблем, возникающих затруднений, просто интересных предложений в интерактивном режиме в форуме, чате, видеоконференции, что в заочной форме также отсутствует;
- используются такие методы совместной исследовательской, творческой деятельности, как метод проектов, проблемных ролевых или деловых игр, кейс-метод, что при заочном обучении осуществить достаточно проблематично;
- формы и виды контроля в дистанционной форме значительно разнообразнее, они сочетают как автоматизированный контроль знаний, так и открытые виды контроля совместного результата деятельности.

Дистанционное обучение, это специфичный учебный процесс, который строится, как и любой другой, в соответствии с логикой познавательной деятельности, но реализуется средствами Интернет – технологий, видеоконференций, интерактивного телевидения, другими интерактивными средствами.

В системе дистанционного образования могут в полной мере применяться традиционные организационные формы обучения, такие, как лекции, семинары, контрольные мероприятия с учетом специфики обучения в информационно-образовательной среде. В то же время, наличие и развитие средств компьютерных и телекоммуникационных технологий инициирует появление новых форм организации обучения [9, с. 62].

Так, средства новых информационных технологий представляют столь необычные возможности для повышения эффективности учебного процесса при работе в неконтактном периоде, что можно говорить о появлении новых нерегламентированных нетрадиционных форм учебных занятий.

Лекция. Лекции являются одной из важнейших форм учебных занятий и составляют основу теоретической подготовки обучаемых. Они служат ориентировочной основой для последующего усвоения студентами учебного материала. Цель лекций – дать систематизированные основы научных знаний по дисциплине, раскрыть проблематику, состояние и перспективы про-

гресса в конкретной области науки и техники, сконцентрировать внимание на наиболее сложных и узловых вопросах. Лекции должны стимулировать активную познавательную деятельность учащихся, способствовать формированию творческого мышления.

В дистанционном обучении лекции могут проводиться в реальном и не-реальном времени, фронтально и индивидуально. Для фронтального проведения лекции применяется телевидение. Компьютерные видеоконференции могут использоваться для индивидуального варианта проведения занятий, а при наличии проекционной техники для проектирования изображения с монитора компьютера на экран – и для фронтального варианта.

При использовании Интернет появляется такая форма, как сетевая «электронная» лекция. Подобная лекция – это набор учебных материалов в электронном виде: текст лекций, дополнительные презентационные материалы, выдержки из научных статей, других учебных пособий и т. д., оформленные в виде файлов, предназначенные для самостоятельного изучения учебного материала. Они представляют собой сетевой гипертекстовый учебный материал, содержащий систематическое изложение учебной дисциплины или ее раздела, части, соответствующий образовательному стандарту и учебной программе.

Сетевые лекции имеют свои особенности: развитая гипертекстовая структура в понятийной части курса, четко структурированное содержание, строгая последовательность изложения и взаимозависимость разделов. В ней может быть использован, если это методически оправдано, звук, анимация, графическое изображение. Учащийся имеет возможность распечатать любую страницу оцифрованного материала. В лекции должен быть представлен разнообразный дидактический материал: задания по уровням сложности в зависимости от степени подготовленности [9, с. 291]. При составлении «электронной» лекции преподавателю рекомендуется консультироваться у специалиста по информационным технологиям.

Семинары. Семинары в системе дистанционного обучения могут проводиться с помощью компьютерных видео – и телеконференций. В педагогическом аспекте видеосеминары ничем не отличаются от традиционных, т. к. участники процесса видят друг друга на экранах мониторов компьютера.

Семинары, проводимые с помощью телеконференций (при письменном общении), могут называться «виртуальными семинарами», т. к. участники не видят друг друга, а обмениваются только текстовыми сообщениями. Семинар проходит в «нереальном масштабе времени» (off-line) и при этом преподаватель может оценить активность каждого слушателя. При проведении сетевых семинаров, участники которых располагаются в разных часовых поясах, более предпочтителен режим off-line. Педагогическая эффективность применения таких семинаров высока.

Общий сценарий проведения Интернет – семинара такой же, как и традиционного, но только проводится он в «эпистолярном» жанре с помощью электронных сообщений, а не в устной форме, как на обычном семинаре.

Например, в ходе семинара с использованием докладов по вопросам темы семинара студенты обязаны дать ответы в письменной форме на каждый вопрос (эти ответы доступны для обозрения на экранах компьютеров всем студентам группы). Преподаватель комментирует ответ студента в письменной форме, кроме того, поощряются высказывания студентов, получаемые как реакция на сообщения своих сокурсников (активная дискуссия). Дидактические инструменты форума позволяют преподавателю персонально обращаться в письменной форме к каждому студенту. В конце семинара преподаватель подводит его итоги и выставляет оценки.

Все студенты обязаны: сформулировать обоснованный ответ в сжатой форме (около одной страницы текста) на каждый вопрос семинара; ответить на вопросы и замечания преподавателя по содержанию своего «выступления»; высказать (в «письменной форме») свое отношение к выступлениям других студентов. Результаты дискуссий во время проведения семинара архивируются, а тексты дискуссии доступны всем участникам форума для обозрения.

Для проведения Интернет – семинара разрабатывают технологическую карту. Преподаватель должен:

- подготовить вопросы, список литературы и методические рекомендации по содержательной части темы семинара;
- составить график (время и дату начала и конца, частоту выхода в сеть участников);
- распространить разработанные документы среди участников семинара;
- убедиться, что все участники семинара имеют идентификационное имя и пароль.

Консультация. Консультации в дистанционном обучении могут проводиться по теме лекционного материала в процессе самостоятельной работы или перед экзаменом, зачетом, перед проведением семинара. В связи с тем, что студент и преподаватель разнесены в пространстве и времени, консультация проводится, как правило, средствами электронной почты посредством обмена текстовыми сообщениями.

Консультации могут быть индивидуальные и групповые, проводится в реальном и отложенном времени. Среднее число студентов при консультировании в реальном времени должно быть не более десяти, чтобы не создавать «очереди».

Основные действия преподавателя по подготовке и проведению консультации включают, как правило, следующие простые операции:

- чтение вопроса студента;
- набор ответа-сообщения на клавиатуре;
- выбор и ввод адреса студента;
- отправка сообщения (ответа, вопроса, обращения, оценки и т. д.) студенту.

При этом преподавателю рекомендуется предварительно подготовиться к теме, по которой проводится консультация, заготовить «клише» ответов

на ожидаемые типичные вопросы и вопросы организационного характера. С собой необходимо иметь весь учебный и справочный материал по теме занятия, который может пригодиться при формулировке ответов на вопросы студентов.

Практические занятия и лабораторные работы. Одним из важных элементов любой системы образования, в том числе и системы дистанционного образования, является получение обучаемым необходимого объема практических навыков в конкретной предметной области. Это обуславливает качество полученного образования и конкурентоспособность выпускников вуза.

Специфика методики проведения практических занятий в компьютерном классе состоит в том, что используются возможности нескольких видов:

- показ на экране компьютера каких-либо демонстрационных фрагментов (лекция);
- контроль усвоения материала предыдущих занятий (зачет);
- решение на компьютере конкретных задач (поиск, обработка, моделирование, выводы, лабораторная работа и т. д.);
- обсуждение результатов решения (семинар).

При этом преподаватель должен обеспечить сочетание групповой формы проведения занятия с индивидуальной работой студентов за компьютером.

Практические занятия в учебно-тренировочном комплексе. В системе дистанционного обучения возможности учебно-тренировочных комплексов (УТК) должны быть существенно расширены. Кроме использования их для организации производственной практики, целью которой является приобретение комплексных практических навыков, представляется целесообразным применять УТК для выполнения лабораторных и практических работ в режиме удаленного доступа [10, с. 295].

Концептуально УТК строятся на основе взаимодействия двух моделей: модели деятельности обучаемого в конкретной предметной области и модели технологической среды функционирования.

Первая модель с учетом особенностей дистанционного образования должна обеспечить навигацию деятельности обучаемого в реальном времени, предполагая одновременное обслуживание множества обучаемых, каждый из которых взаимодействует с УТК в удобном для него режиме. Вторая модель обеспечивает реакцию на действия учащегося. В качестве таких моделей могут быть использованы имитационные компьютерные модели, построенные, в том числе, с привлечением реальных программных систем.

Принципиально УТК обеспечивают возможность взаимодействия участников образовательного процесса в различных режимах, в частности, в режиме электронной почты, когда в почтовый электронный ящик обучаемого пересылаются все файлы, необходимые ему для работы, а также задания для выполнения. Программная часть преподавателя осуществляет обработку результатов и формирование очередных файлов. В режиме off-line обмен информационными файлами происходит так же, как и при использовании электронной почты, что целесообразно для минимизации затрат. Задания в

режиме on-line можно выполнять в процессе сеанса связи, что значительно повышает оперативность работы. Учитывая продолжительность выполнения отдельных заданий, более целесообразным представляется комбинированный режим.

Эффективность использования УТК в значительной степени определяется возможностью контроля знаний обучаемых на всех этапах проведения практики. С этой целью предполагается использовать следующие формы тестового контроля: предварительное тестирование, определяющее степень подготовки обучаемого к практическим занятиям; промежуточное тестирование, необходимое для контроля усвоения основных этапов практики; итоговое тестирование, оценивающее результат выполнения всех заданий.

Для эффективного проведения практических занятий учебно-тренировочный комплекс должен состоять из организационно-методического, навигационно-обучающего и идентификационно-контролирующего функциональных модулей.

Организационно-методический модуль включает информацию о целях и задачах практики, рекомендации по ее прохождению, формы отчетности и контроля, порядок организации взаимодействия с преподавателем.

Навигационно-обучающий модуль состоит из трех функционально связанных блоков: блок выполнения заданий, учебник, типовое программное обеспечение. Блок выполнения заданий представляет собой последовательность взаимосвязанных заданий практики, соответствующую определенному алгоритму, выявляемому в процессе моделирования предметной области; каждое задание заканчивается конечным набором отчетных документов и контрольными тестами. Учебник состоит из статей, по объему равных учебным темам, знание которых необходимо для выполнения практики. Блок выполнения заданий и учебник должны быть выполнены в гипертекстовой среде и связаны между собой. Это позволяет обучаемому в любой момент времени обратиться к теоретическому материалу при выполнении того или иного задания.

Идентификационно-контролирующий модуль включает в себя систему авторизации доступа к УТК и набор тестов. После успешного прохождения студентом промежуточного теста модуль фиксирует факт выполнения очередного этапа практики. В противном случае, система указывает студенту на необходимость дополнительной подготовки и сигнализирует преподавателю о неудачной попытке. При необходимости преподаватель может посмотреть карточку студента, где кроме личных данных, фиксируются также все этапы практики, пройденные студентом.

Реализация виртуального учебно-тренировочного комплекса осуществляется в гипертекстовой среде, что упрощает процесс опубликования его в Интернет. Передача студенту методических пособий и заданий практики осуществляется по каналам связи в формате HTML. Обратная связь студента с преподавателем реализуется с помощью электронной почты. В конце каждого задания студент отправляет преподавателю отчет о проделанной работе в электронном письме.

Педагогический контроль. Для дистанционного обучения организация контроля учебной деятельности чрезвычайно важна. От степени достоверности полученных результатов контроля зависит не только эффективность процесса обучения, системность образования, но и стратегия управления качеством педагогических технологий в будущем, их успешная интеграция с новейшими информационными технологиями, на которых, строится весь процесс дистанционного обучения [5, с. 52]. Особенностью контроля в сетевом обучении является необходимость в дополнительной реализации функций идентификации личности обучающегося для исключения возможности фальсификации обучения.

Выход из этого положения зависит от конкретных форм реализации образовательной программы. В некоторых случаях, когда слушатели мотивированы на получение квалификации, а не только квалификационного документа, система контроля обеспечивает самоконтроль как элемент образовательной технологии. Такое отношение к учебе складывается на Западе, где образование и образованность осознаются как личное достояние, как собственность. Такое же отношение просматривается и в России. Тем не менее, проблема необходимости идентификации обучающегося все же остается [6, с. 212].

Частичным выходом из этого положения является совмещение контактных и не контактных фаз учебного процесса. Контактная фаза как раз и предназначена для осуществления итоговых контролей. На сегодняшний день пока не разработаны какие-либо нормативы, регламентирующие отношение между этими видами контроля. Право выбора остается за образовательным учреждением. Диапазон возможностей простирается от двух очных сессий в год (как в системе заочного обучения) до итогового комплексного экзамена по всему курсу и защите выпускной работы. Промежуточным вариантом можно считать выездные сессии или делегирования функции контроля тьюторам на местах. Система дистанционного образования отличается от традиционных форм получения образования увеличением количества форм контроля, т. к. контроль является эффективным механизмом обратной связи обучающегося с образовательным центром.

Качество усвоения студентами учебного материала, как в сетевом, так и в традиционном процессе, можно характеризовать по следующим уровням: уровень представления, уровень воспроизведения, уровень умений и навыков, уровень творчества. Видами контроля являются экзамены, контрольные работы, зачеты, курсовые и дипломные работы. При этом в дистанционном обучении широкое распространение получил тестовый контроль – как для самопроверки, так и для итогового контроля. Последний может проводиться в базовом вузе (Центре) или в его представительствах под наблюдением преподавателя-консультанта (тьютора, инструктора – представителя Центра).

Таким образом, дистанционное обучение, будучи одним из компонентов в системе непрерывного образования, является самостоятельной, новой формой получения образования. Наличие и развитие средств компьютерных

и телекоммуникационных технологий инициируют появление новых форм организации обучения в информационно-образовательной среде дистанционного образования.

Библиографический список

1. **Андреев, А. А.** Введение в дистанционное обучение. ч. II. [Текст] / А. А. Андреев. – М.: МЭСИ, 1998. – 150 с.
2. **Девтерова, З. Р.** Методология реализации систем дистанционного обучения [Текст] / З. Р. Девтерова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 11. – С. 31–39.
3. **Ибрагимов, И. М.** Информационные технологии и средства дистанционного обучения: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / И. М. Ибрагимов; под ред. А. Н. Ковшова. – 3-е изд., стер. – М.: Издат. центр «Академия», 2008. – 336 с.
4. **Кашлач, В. М.** Становление профессиональной мобильности педагога в процессе профессионального образования [Текст] / В. М. Кашлач // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 28–33.
5. **Киян, И. В.** Варианты контроля знаний в системе дистанционного обучения [Текст] / И. В. Киян // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 12. – С. 52–58.
6. **Лобачев, С. Л.** Российский портал открытого образования: проблемы и перспективы [Текст] / С. Л. Лобачев, В. И. Солдаткин. – М.: МГИУ, 2002. – 324 с.
7. **Лурье, Л. И.** Знаково-символические основания педагогического процесса [Текст] / Л. И. Лурье // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 8. – С. 33–46.
8. **Беловолов, В. А.** Личностно ориентированное обучение в процессе профессиональной подготовки специалиста [Текст] / В. А. Беловолов, В. А. Сластенин, Е. В. Ильенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №11. – С. 117–130.
9. **Педагогические** технологии дистанционного обучения [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров и др. / Под ред. Е. С. Полат. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академии», 2008. – 400 с.
10. **Стародубцев, В. А.** Персональные образовательные сферы в информационном обществе: взаимосвязь с компетенциями [Текст] / В. А. Стародубцев // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 10. – С. 49–57.
11. **Российский** портал открытого образования: опыт, организация [Текст] / Отв. Ред. В. И. Солдаткин. – М.: МГИУ, 2003. – 508 с.

Абрашкина Ирина Андреевна

Старший преподаватель кафедры Информационно-измерительной техники Института неразрушающего контроля, соискатель кафедры Инженерной педагогики Института дополнительного непрерывного образования Томского политехнического университета, abrashkinaia@tpu.ru, г. Томск

РЕФЛЕКСИВНЫЙ ДНЕВНИК ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕБНОЙ ГРУППЫ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ. ДАТЬ МОДЕ ИЛИ...?



Abrashkina Irina Andrejewna

Senior lecturer in Information and measuring equipment Institute of NDT, Applicant of the Department of Engineering Pedagogy, Continuous Education Institute of the Tomsk Polytechnic University, abrashkinaia@tpu.ru, Tomsk

REFLEXIVE DIARY OF A LEARNING GROUP IN TECHNICAL UNIVERCITY. TRIBUTE TO FASHION OR ... ?

Система образования и реалии нашей жизни на современном этапе развития в условиях постоянного процесса реформирования образовательной деятельности как никогда ранее более серьезно требуют совершенствования методологии и методики оценивания личностных и учебных достижений учащихся. При этом оценка личностных достижений учащихся является достаточно большой проблемой, которая требует серьезных теоретических и прикладных исследований, тщательного планирования и координации действий всех участников образовательного процесса. Ряд ведущих новаторов в современной образовательной деятельности отмечает, что под оценкой учебных личностных достижений понимается деятельность, целью которой является изучение образовательного прогресса учащихся, соотношение реальных результатов обучения с планируемыми. При этом процесс обучения рассматривается как некоторый интегративный процесс, не имеющий фиксированного инструмента оценки результатов деятельности учащихся, а использующий их совокупность.

Проблеме оценивания на настоящий момент в высших учебных заведениях, как технического, так и гуманитарного направления, уделяется пристальное внимание, отражаемое в разработках и внедрении современных видов и методов контроля учебной деятельности. Но, к сожалению, в условиях всеобщей педагогической модернизации и совершенствования образовательного процесса, технические ВУЗы нашей страны пока делают лишь робкие попытки внедрения нетрадиционных подходов в оценивании учебных достижений, рассматривая их зачастую, в силу своей консервативности, как дань следования модным тенденциям. Тем не менее, уверенные

шаги некоторых из технических ВУЗов нашей страны на пути к совершенствованию системы высшего профессионального образования, очевидны. Одним из таковых является Томский политехнический университет, активно внедряющим современные образовательные технологии организации обучения и оценивания учебных достижений студентов.

Одной из многочисленных экспериментальных мини-площадок по реализации нетрадиционных подходов в образовательном процессе в 2010–2011 учебном году стала учебная дисциплина «Введение в измерительную технику (ИТ)», являющаяся дисциплиной пропедевтического¹ характера подготовки бакалавров по направлению 200100 «Приборостроение». Дисциплина «Введение в ИТ» относится к профессиональному циклу учебного плана, реализуется на 1 году обучения и является составной частью элективной группы предметов наряду с дисциплинами «Введение в неразрушающий контроль» и «Введение в приборостроение», отражающих специфику профильной подготовки направления. В качестве нетрадиционного инструмента оценки результатов учебной деятельности в рамках данной дисциплины было предложено ведение дневника деятельности группы или, иными словами, рефлексивного дневника. Согласно предположениям, рефлексивный дневник должен был позволить отследить динамику образовательных результатов и личностного развития обучающихся, в ходе реализации учебной дисциплины «Введение в ИТ», а также всецело вовлечь учащихся в сам процесс оценивания.

С этой целью был разработан макет дневника, включающий ряд страниц с набором различных таблиц и данных, позволяющих фиксировать результаты деятельности каждого студента, отражающиеся в качественной оценке выполнения того или иного задания согласно рабочей программе дисциплины. В таблице 1 представлены некоторые разделы дневника деятельности групп при освоении курса «Введение в измерительную технику».

Основными ключевыми данными, внесенными в дневник, вне зависимости от выполнения заданий в индивидуальном формате или формате малой группы сотрудничества, были определены:

- номер недели и срок выполнения задания (дата отчетности), максимальный балл за выполнение задания (согласно рейтинг-листу дисциплины), дата сдачи (выполнения) задания;
- процент участия каждого члена группы в выполнении задания и оценка выполнения задания (*заполнялся командиром малой группы*), самооценка выполнения задания (*заполнялась каждым членом малой группы*), итоговая оценка (*заполнялась преподавателем*).

Так как большая часть заданий была ориентирована на групповую работу, ведение дневника в большей степени было возложено на командира малой группы сотрудничества численностью 4-5 человек, на которые была разбита учебная группа.

¹ от др.-греч. προπαιδείω – предварительно обучаю, введение в науку.

Некоторые разделы дневника

 <p>Дисциплина «Введение в измерительную технику» семестр осенний</p> <p>ДНЕВНИК РАБОТЫ ГРУППЫ</p> <p>Наименование группы № 1Б02-1</p> <p>МЕТР</p> <p>Томск, 2010 г.</p>		Задание №2 Глоссарий наименований измерительных приборов и устройств (часть 1) <i>(выполняется коллективно)</i>									
		<table border="1"> <thead> <tr> <th>Номер недели выполнения задания</th> <th>Дата отчет- ности</th> <th>Макси- мальный балл (согласно рейтинг-листу дисциплины)</th> <th>Дата сдачи задания</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">20.09.10</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>				Номер недели выполнения задания	Дата отчет- ности	Макси- мальный балл (согласно рейтинг-листу дисциплины)	Дата сдачи задания	4	20.09.10
Номер недели выполнения задания	Дата отчет- ности	Макси- мальный балл (согласно рейтинг-листу дисциплины)	Дата сдачи задания								
4	20.09.10	4									
		Выполнение задания группой									
Ф. И. О. члена группы	Процент участия каждого члена группы в выполнении задания и оценка выполнения <i>(заполняется командиром группы)</i>		Самооценка выполнения задания <i>(заполняется каждым членом группы)</i>	Итоговая оценка <i>(заполня- ется препода- вателем)</i>							
	%	Оценка									

По итогам реализации дисциплины были выявлены основные результаты внедрения нетрадиционного инструмента оценки результатов учебной деятельности. Так, дневник деятельности позволил:

1) производить своевременный контроль выполнения заданий и фиксацию полученных результатов, как со стороны учащихся, так и со стороны преподавателя;

2) максимально сконцентрировать внимание студентов на оценке собственной учебной деятельности, и как следствие, повысить качество выполнения заданий;

3) производить анализ оценки собственных учебных достижений, дифференцируя оценки, полученные одновременно с трех позиций (собственная оценка, оценка преподавателя и оценка командира малой группы);

4) обеспечить открытость полученных результатов деятельности, постоянно фиксируемых и позволяющих отслеживать динамику собственных образовательных достижений на любом этапе освоения дисциплины;

5) как следствие возможности постоянного отслеживания результатов деятельности, производить самостоятельное управление собственной образовательной траекторией на микро-уровне в рамках одной учебной дисциплины;

б) повысить интерес учащихся к осваиваемой дисциплине по причине применения нетрадиционных подходов организации учебного процесса и контроля;

7) дать возможность части студентов (выбранным командирам малых групп) проиграть иную социальную роль в образовательном процессе, производя оценку учебной деятельности всех членов своей малой группы;

Наряду с очевидными плюсами введения нестандартного для Вуза инструмента оценки, был выявлен также ряд недостатков, как со стороны учащихся, так и со стороны преподавателя.

Со стороны преподавателя очевидными сложностями и недостатками при работе с рефлексивным дневником были определены:

1) большие временные затраты на подготовку макета дневника, а также дополнительные материальные издержки;

2) дополнительные временные затраты на внесение данных в отдельные дневники учебной группы (до 5 на группу), наряду с ведением традиционного семестрового журнала;

Со стороны студентов недостатками были отмечены:

1) дополнительные временные затраты на внесение данных;

2) сходство с фиксацией результатов деятельности в средней школе (*недопустимость данного вида деятельности во «взрослой» жизни*);

Несмотря на некоторые минусы ведения рефлексивного дневника в рамках одной дисциплины в техническом ВУЗе, достоинства применения его в образовательном процессе очевидны, поэтому следующим шагом является корректировка отдельных разделов дневника, позволяющим также со стороны студентов отразить:

– важность, сложность, интересность выполняемого задания;

– необходимость изменения или исключения задания, изменения формы отчетности или формы выполнения задания;

В этой связи на 2011–2012 учебный год в дневнике запланированы дополнительные главы, позволяющие более наглядно отследить рефлексии учащихся в отношении выполнения как коллективных, так и индивидуальных заданий. К заполнению дневника планируется привлечь всю малую группу. Число выполняемых заданий, исходя из опыта реализации дисциплины, сокращено, поэтому заполнение дополнительных глав не должно вызвать необходимость большего временного ресурса, чем в прошлом году. Примерный перечень дополнительных разделов представлен в Таблице 2.

Первые пробные шаги применения нестандартного инструмента оценки сделаны в рамках вводной дисциплины, носящей пропедевтический и в некотором смысле наддисциплинарный характер для направления 200100 «Приборостроение», сделан предварительный анализ внедрения. Следующей задачей является попытка применения данного инструмента оценки в дисциплинах иного, более профессионально-ориентированного характера. Решение данной задачи позволит произвести полноценный анализ возмож-

ности, необходимости и целесообразности применения данного инструмента оценки учебных достижения на разных этапах реализации дисциплин.

Таблица 2

Перечень дополнительных разделов

Ф. И. О. члена группы	заполняется командиром малой группы		заполняется каждым членом малой группы					заполняется преподавателем
	Процент участия каждого члена группы в выполнении задания и оценка выполнения		Что сделано в данном задании лично Вами?	Как сделано? (на сколько уровень выполненной работы отвечает Вашим ожиданиям?)	Необходимо ли по Вашему мнению данное задание?	Оцените важность, интерес выполнения, возможную сложность задания	Что по Вашему мнению нужно исправить (дополнить)?	Итоговая оценка
	%	Оценка						

Библиографический список

1. **Абрашкина И.** Современный формат пропедевтических дисциплин в техническом вузе [Текст] / И. Абрашкина // Наука и образование в России и за рубежом; Ред. -сост. Е. А. Доленко. – М.: Издатель Доленко, 2011. – С. 79–82.

РАЗДЕЛ IV. ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК (075. 8) 371

Аликина Елена Вадимовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации Пермского национального исследовательского политехнического университета, elenaalikina@yandex.ru, Пермь

Швецова Юлия Олеговна

Аспирант кафедры иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации Пермского национального исследовательского политехнического университета, svetsova.yuliya@gmail.com, Пермь

ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ МЕТОДИКЕ ПРЕДВАРИТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ К СИТУАЦИИ УСТНОГО ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО ПЕРЕВОДА



Alikina Elena Vadimovna

Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor of Foreign Languages, Linguistics and Intercultural Communication Department, State National Research Polytechnic University of Perm, elenaalikina@yandex.ru, Perm

Shvetsova Yuliya Olegovna

Postgraduate Student of Foreign Languages, Linguistics and Intercultural Communication Department, State National Research Polytechnic University of Perm, shvetsova.yuliya@gmail.com, Perm

TEACHING THE PRELIMINARY PREPARATION METHODS FOR THE SITUATION OF CONSECUTIVE INTERPRETATION TO STUDENTS-INTERPRETERS

В свете новой парадигмы образования, ориентированной на принципы Болонского процесса, глобальной целью обучения переводчиков является формирование профессиональной компетентности специалиста в процессе развития его потенциала и раскрытия личных ресурсов. Профессиональная компетентность трактуется как иерархичная система взаимодействующих и взаимодополняющих компетенций.

Среди ключевых профессиональных компетенций переводчика в новом Федеральном государственном образовательном стандарте выделяется владение методикой подготовки к выполнению перевода. В рамках настоящей статьи мы рассмотрим специфику работы по проведению эффективной под-

готовки к ситуации устного перевода, а также заострим внимание на организации обучения данной деятельности в учебном процессе.

Отметим, что под устным переводом мы понимаем виды профессионального перевода, предусматривающие вербальную (звуковую или жестовую) передачу устного сообщения с одного языка на другой [1, с. 29].

Программа подготовки бакалавров лингвистики по профилю «Перевод и переводоведение» предполагает овладение такими видами, как перевод с листа и последовательный перевод, каждый из которых характеризуется рядом темпоральных, пространственных, технических, стилистических, содержательных особенностей. В центре нашего исследовательского интереса лежит устный последовательный перевод как форма конференц-перевода, представляющего собой перевод публичных выступлений в рамках крупных международных заседаний при использовании двух и более иностранных языков. По определению Д. Жилия, конференц-перевод предполагает замещение речи высокого формального и концептуального уровня на исходном языке речью на языке перевода соответствующего уровня и целостности [8, р. 12].

Что касается пространственно-временной организации работы устного переводчика, она характеризуется формулой «здесь и сейчас», однако успешность переводческого процесса во многом определяется эффективностью предварительной подготовки. По словам Дж. Чой [6], данный аспект переводческой профессии является фундаментальным, но часто недооценённым, а иногда и вызывающим непонимание со стороны заказчика. Тем не менее, как писал еще в 1952 г. Ж. Эрбер, автор первого учебника по устному переводу, предварительная подготовка является свидетельством профессионализма и добросовестности переводчика [9, р. 77]. Именно подготовительная работа способствует обеспечению высокого качества перевода: «Подготовка – это половина дела. Когда вы подготовлены, даже если вы не понимаете фразу или абзац, вы всегда будете знать, о чем идет речь, и сможете найти формулировку, которая хорошо вписывалась бы в контекст» [12].

Для того чтобы добиться достойного уровня подготовки, как справедливо замечает Дж. Чой [6], от переводчика требуется высокий уровень «интеллектуального любопытства», который бы подталкивал его интересоваться различными областями знаний, необходимыми в профессиональной практике. Развитая мотивация к пополнению тематических знаний при этом должна дополняться обширной общей культурой переводчика, которая способна облегчить процесс подготовки к переводу.

Несмотря на то, что наиболее стрессогенным видом устного перевода признается синхронный перевод, в процессе выполнения других видов перевода переводчик также испытывает мощное психологическое давление. В ситуации устного последовательного перевода стрессогенными и «энергозатратными» факторами выступают долгое нахождение на публике, высокий уровень официальности, количество поступающей для восприятия информации (до 7 минут), высокая информационная насыщенность, развернутое высказывание на языке перевода, зависимость от звучания речи выступаю-

щего (темпа, громкости, акцента), необходимость подстраиваться под паузы оратора, работа стоя, одновременное выполнение разных действий (слушание и письменная фиксация, прочтение записей и говорение), отставания в записи из-за поиска подходящего символа или аббревиатуры, использование микрофона [3].

Как установлено в экспериментальных исследованиях Д. Жилия [7], даже у профессионалов с большим стажем работы и превосходной репутацией возникают трудности, причем не только при переводе технических, информационно насыщенных сообщений с высоким темпом речи, но и при переводе относительно простых выступлений на общие темы. Одной из причин, вызывающих данные проблемы, является недостаточно эффективно проведенная подготовка к переводу.

К предварительной подготовке к устному последовательному переводу мы относим три аспекта: физический настрой, психологический настрой, информационный поиск.

Физическая подготовка нацелена на поддержание высокой работоспособности и регулирование допустимых возможностей переводчика, круг которых определяется объективными факторами. К ним относятся функционирование аппаратуры, расположение участников мероприятия, физическое состояние переводчика, его внешний вид. Переводчику заранее необходимо проверить, как работает микрофон, динамики, подготовить ручку и блокнот для ведения записи, узнать, где будут находиться докладчик и слушатели. Как отмечает Ю. И. Матюшина [4], следует помнить, что внешний вид (манеры, лицо, стиль одежды) переводчика выступает и как средство общения, и как инструмент воздействия на людей, что предполагает соблюдение принципа уместности, т. е. тщательно продуманного соответствия образа ситуации, в которой предстоит работать. Помимо подготовки непосредственно к ситуации перевода, физическая готовность переводчика к выполнению профессиональной деятельности проявляется в культуре голоса, культуре невербального поведения, физической выносливости, требующих формирования и совершенствования как в процессе обучения, так и на протяжении всей карьеры.

Будущим переводчиком можно предложить следующие способы развития умений физической подготовки:

– Упражнения на развитие культуры голоса: артикуляционная гимнастика, декламация, мелодекламация, пение.

– Физические упражнения: дыхательная гимнастика, упражнения на расслабление мышц и развитие мышечной свободы, упражнения на выносливость, аэробика.

– Упражнения на воображение: мысленное представление и подробное вербальное описание обстановки заданной ситуации перевода.

– Обсуждение соответствия внешнего вида переводчика заданной ситуации перевода (подбор одежды, обуви, прически).

– Профилактика простудных заболеваний: лечебная гимнастика для укрепления органов дыхания и нормализации функции внешнего дыхания, закаливание.

Сущность *психологической подготовки* сводится к направлению сознания и действий переводчика на решение поставленных перед ним задач. Для этого переводчику необходимо заранее получить информацию о своеобразии предстоящего мероприятия: его участниках (докладчике и слушателях), времени, месте, формате проведения. Желательно познакомиться с докладчиком и, по возможности, установить с ним партнерские отношения. Указанные меры позволят преодолеть отрицательные эмоции, страх, мобилизовать все свои ресурсы, сформировать уверенность в своих силах. Важно также уметь отключаться от предшествующего мероприятия, что, впрочем, является требованием переводческой деонтологии.

Приведем ряд упражнений, направленных на формирование умений психологической подготовки к устному переводу:

– Проведение брифингов с докладчиками (одна группа студентов выступает в роли докладчиков, другая – в роли переводчиков).

– Поиск информации о выступающем: имя, страна, профессия, культурная принадлежность, должность, политическая позиция, статус на данном мероприятии, особенности речи, поведения, тематика предыдущих выступлений и публикаций.

– Поиск информации о слушателях: численный состав, профессиональная принадлежность, возраст, гендерный состав, конфессиональная принадлежность, отношение к позиции выступающего.

– Поиск информации об организации, в которой проходит мероприятие: структура, аббревиатуры, имена руководителей, история создания.

– Подготовка к работе с радио- или телеинтервью по анонсам в СМИ (вычленение информации о собеседнике, проблеме) и сопоставление полученной информации с полным текстом выступления.

– Аутотренинг (упражнения для преодоления волнения, профилактики нервного перенапряжения, придания уверенности в своих силах).

Итогом психологической подготовки должно явиться состояние психической готовности, которое находит свое выражение в обеспечении максимально высокого качества перевода.

Перейдем к рассмотрению специфики *информационной подготовки* к переводу. В ней можно выделить три вида: информационное насыщение, тематический поиск, терминологический поиск.

Под *информационным насыщением* мы понимаем постоянный процесс пополнения знаний переводчика об окружающем мире и его осведомленность о текущих событиях. В связи с информационным насыщением мы ведем речь о развитии переводческой эрудиции, трактуемой нами как составляющая профессиональной культуры переводчика. Профессиональная эрудиция устного переводчика представляет собой когнитивный пласт экстралингвистических знаний, характеризующийся относительной пороговой

глубиной и широтой [5]. Формирование профессиональной переводческой эрудиции является одной из насущных задач переводческого образования.

По мнению М. Ледерер [10], первый шаг, с которого рекомендуется начинать обучение устному переводу – это выявление незнания будущих переводчиков о простейших вещах в том, что они слышат каждый день по радио, телевидению, читают в журналах.

В нашей педагогической практике мы предлагаем студентам-переводчикам следующие упражнения, способствующие выявлению лакун в знаниях и достижению информационного насыщения:

- Упражнения на завершение фраз из кратких информационных сообщений по актуальным проблемам и текущим новостям.
- Обсуждение новостей: что произошло за последние дни на кафедре, в университете, в городе, в стране, в мире.
- Выявление, заучивание, комментарий аллюзий, топонимов, афоризмов, цитат, латинизмов, ссылок на факты истории, географии, культуры, литературы и др. в текстах выступлений различных тематик.
- Одноязычные короткие беседы (на родном или иностранном языке) о предметах и явлениях окружающей действительности: объясните, что такое ...?; почему необходимо делать ...?; как это происходит?
- Одноязычные и двуязычные кроссворды.
- Тесты на общую эрудицию.
- Интеллектуальные игры по типу «Кто хочет стать миллионером?», «Своя игра», «Вопросы чемпиону» и т. п.

Задачей *тематического поиска* является достижение за короткий срок уровня знания, необходимого для понимания тематики перевода, кажущейся изначально совершенно неизвестной.

Отметим, что одной из основополагающих особенностей профессии является обширный спектр тематик по самым различным областям знания. Рассматривая феномен разнородности тематических знаний, необходимых устному переводчику для выполнения своей работы, мы солидаризируемся с мнением Д. Селескович [11] о необходимости обладания минимумом экстралингвистических знаний по тематике перевода для соответствующего уровня понимания высказывания и для прояснения логической развертки аргументации говорящего.

Схожую мысль высказывает и Д. Жиль [7]. По его мнению, разница между пониманием, необходимым специалисту, и пониманием переводчика заключается в том, что первый должен обладать обширным предварительным тематическим знанием, с которым он выстраивает необходимые связи для более полного видения общей картины, тогда как переводчик, не являясь специалистом в данной области, может обойтись уровнем знания из словарей общей направленности. Автор также считает, что многие понятия могут быть объяснены через их соотнесение с уже имеющимся багажом знаний.

Поиск необходимой тематической информации следует осуществлять в определенной последовательности: от источников общего характера к спе-

циализированным ресурсам. Н. Н. Гавриленко предлагает следующую прогрессию: учебники старших классов, научно-популярные пособия, энциклопедии, справочники, одноязычные специализированные словари, общенаучные журналы и газеты, узкоспециальные научно-технические журналы, консультации со специалистами [2].

Набор источников поиска может варьироваться в зависимости от сферы, в которой осуществляется перевод. Так, например, для перевода в экономической сфере переводчик может обратиться к рекламной продукции (буклетам, проспектам), текстам презентации компаний, деловой корреспонденции, годовым отчетам и статьям в специализированных изданиях. Подготовку к переводу в социально-политической сфере можно проводить, изучая издания СМИ, а также презентационные материалы организаций и партий.

Важно отметить, что, осуществляя информационный поиск, переводчик должен уметь работать оперативно, т. е. разумно соотносить время, предоставленное на подготовку, и объем информации, подлежащей обработке за данный период. Данное умение необходимо развивать у будущих переводчиков, каждый раз указывая срок, за который необходимо найти ту или иную информацию.

Что касается *терминологического поиска*, как правило, он осуществляется по печатным и электронным источникам специального назначения. Переводчику необходимо оперативно и эффективно выделить ключевые понятия проблемы в одноязычных текстах, найти переводческие соответствия, выявить возможные лакуны и способы их наполнения, осуществить классификацию (алфавитную, тематическую, грамматическую, семантическую) и графическую репрезентацию терминологической лексики, уточнить произношение, подобрать символы переводческой семантографии. Особое внимание следует уделить выбору удобного способа систематизации выделенной лексики. К наиболее распространенным способам относятся тезаурус фасетной или графической формы, а также интеллектуальная карта по технологии Mind Map. В качестве альтернативного способа подготовительной работы с терминами мы предлагаем переводческую семантографию, которая позволяет фиксировать смысловые отношения между ключевыми понятиями в виде набора тем и рем [1].

В нашем опыте преподавания устного последовательного перевода имеются следующие варианты упражнений, используемые для формирования умений тематического и терминологического поиска:

- Лимитированная по времени (часы, минуты) работа с поисковыми системами в Интернет (поиск терминологических соответствий, имен собственных).
- Вычленение терминологии и лексической сочетаемости в аналоговых текстах (разноязычных текстах, объединенных одним стилем, жанром и тематикой).

- Составление тезауруса / интеллектуальной карты / семантограммы проблемы текста выступления по заданному количеству или списку источников.
- Подбор символов переводческой семантографии по заданной проблематике выступления.
- Устный перевод выступления по заявленной заранее тематике, насыщенного терминологией, но не представляющего трудности с точки зрения грамматики и синтаксиса.
- Устный перевод выступления по заявленной заранее тематике, насыщенного ссылками на текущие события, но не представляющего трудности с точки зрения терминологии.

Описанные здесь и выше упражнения могут быть интегрированы в содержание аудиторных и самостоятельных заданий по практике устного перевода, однако, по нашему убеждению, эффективнее начинать знакомить студентов с особенностями предварительной подготовки к переводу в рамках специального курса либо в рамках курса по введению в специальность.

В заключение важно подчеркнуть, что предварительная подготовка к ситуации перевода напрямую связана с обеспечением его качества: физическая и психологическая готовность проявятся в адекватном поведении переводчика; эффективно проведенная тематическая подготовка позволит предотвратить ошибки понимания; терминологический поиск будет способствовать достижению большей точности при выражении. В целом, владение методикой подготовки к переводу будет свидетельствовать о сформированности профессионально значимых качеств личности переводчика, таких как ответственность, мобильность, стрессоустойчивость, интеллектуальная любознательность, эрудированность, являющихся составляющей переводческой компетентности.

Библиографический список

1. **Аликина, Е. В.** Введение в теорию и практику устного последовательного перевода: учебное пособие [Текст] / Е. В. Аликина. – М.: Восточная книга, 2010. – 192 с.
2. **Гавриленко, Н. Н.** Понять, чтобы перевести: перевод в сфере профессиональной коммуникации. Книга 2 [Текст] / Н. Н. Гавриленко. – М.: Научно-техническое общество им. академика С. И. Вавилова, 2010. – 206 с.
3. **Жиль, Д.** Трудности устного последовательного перевода: когнитивный аспект [Текст] / Д. Жиль, Е. В. Аликина // Обучение иностранным языкам как средству межкультурной коммуникации и профессиональной деятельности: межвуз. сб. научн. тр. – Пермь: Изд-во Перм. гос. тех. ун-та, 2003. – С. 300–304.
4. **Матюшина, Ю. И.** Формирование профессионального имиджа у будущего переводчика: автореф. дисс. ... канд. пед. н. [Текст] / Ю. И. Матюшина. – Калининград, 2010. – 23 с.
5. **Швецова, Ю. О.** Пути формирования профессиональной эрудиции переводчика на занятиях по устному переводу [Текст] / Ю. О. Швецова // Проблемы те-

ории, практики и дидактики перевода: сб. науч. тр. – Нижний Новгород: Изд-во Нижегород. гос. лингв. ун-та им. Н. А. Добролюбова, 2011. – С. 250–258.

6. **Choi, J.** Qualité et préparation de l'interprétation. Evolution des modes de préparation et rôle de l'Internet [Электронный ресурс] / J. Choi. – 2005. – Режим доступа: <http://id.erudit.org/iderudit/019862ar> (дата обращения 01. 05. 11).

7. **Gile, D.** Basic concepts and models for interpreter and translator training [Текст] / D. Gile. – Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing company, 1995a. – 283 p.

8. **Gile, D.** Regards sur la recherche en interprétation de conférence [Текст] / D. Gile. – Lille: Presse Universitaire de Lille, 1995b. – 280 p.

9. **Herbert, J.** Manuel de l'interprète: Comment on devient l'interprète de conférences [Текст] / J. Herbert. – Genève, 1952. – 113 p.

10. **Lederer, M.** Apprendre à préparer un sujet technique / M. Lederer // Interpréter pour traduire [Текст]. – Paris: Didier Érudition, 2001. – P. 229–242.

11. **Seleskovitch, D.** L'interprète dans les conférences internationales (problèmes de langage et de communication) [Текст] / D. Seleskovitch. – P.: Minard, 1968. – 261 p.

12. **Walter, G.** Etudes – Monde du travail: le grand saut ?! / G. Walter [Электронный ресурс] / G. Walter. – 2001. – Режим доступа: <http://www.2.hu-berlin.de/francopolis/Interpretes/2001decouv.htm>. (дата обращения 01. 05. 11).

Леушина Ирина Владимировна

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

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛА
В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ НА ПРИМЕРЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

Leushina Irina Vladimirovna

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

**SOME ASPEKTS OF FORMING A PROFESSIONAL IN A TECHNICAL
HIGHER-EDUCATION ESTABLISHMENT ON THE EXAMPLE OF
FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE**

Понятие профессионального обучения включает в себя не только деятельность по освоению конкретного направления подготовки, но и сам процесс развития личности обучающегося в соответствии с его познавательными возможностями. Важным фактором результативности подготовки будущих специалистов технического профиля является обеспечение оптимальных педагогических условий для самоактуализации каждого студента, его профессиональной самоидентификации в той или иной сфере инженерной деятельности, выбора им жизненной позиции и путей личностного и профессионального роста. Из этого следует, что социально-профессиональную компетентность будущего бакалавра / магистра техники и технологии необходимо формировать в процессе обучения не только специальным, но и гуманитарным дисциплинам, в ряду которых «Иностранный язык» занимает особое место.

При рассмотрении отдельных сторон компетентности, таких, как когнитивная готовность (умение на деятельностном уровне осваивать новые знания, новый инструментарий, выявлять информационную недостаточность, способность к успешному поиску и освоению, использованию необходимой и достаточной научной информации, умение учиться и учить других), креативная готовность (способность к поиску новых подходов для решения задач, способность к постановке и решению принципиально новых задач) и коммуникативная подготовленность (владение родным и иностранными языками, в том числе способность применять понятийный аппарат и лексику базовых и смежных наук и отраслей, владение коммуникативной техникой и

технологией, знания деловой этики профессионального общения и умения их применять, вести дискуссию, мотивировать и защищать свои решения) [1], представляется логичным выявление возможностей дисциплины «Иностранный язык» для оптимизации процессов становления компетентности и межпредметного формирования базовых интегративных личностных качеств будущего специалиста, способного принимать самостоятельные решения, – его речемыслительной и информационной культуры.

С позиций компетентностного подхода стратегическим направлением иноязычной подготовки в техническом вузе является формирование вторичной языковой личности специалиста технического профиля, готового к профессиональной межкультурной коммуникации, иноязычной инженерной деятельности. Соответственно, основной целью обучения иностранным языкам в неязыковом вузе, выражающей социальный заказ, является приобретение будущим профессионалом коммуникативной компетенции, уровень которой на отдельных этапах языковой подготовки позволяет использовать иностранный язык практически как в профессиональной (производственной и научной) деятельности, так и для самообразования. Формулируются конечные требования к отдельным этапам обучения, отличающимся друг от друга степенью владения иностранным языком с точки зрения эффективности процесса речевого общения, способности осуществлять коммуникацию в различных ситуациях, в том числе межкультурного характера, с учетом содержания и объема, воспринимаемого/ продуцируемого речевого сообщения, а также степени самостоятельности (свободы) в ходе речевых контактов.

При этом в зарубежной методике принято выделять следующие составляющие коммуникативной компетенции: лингвистическая компетенция, социолингвистическая, дискурсивная, стратегическая, социокультурная и социальная. Российские учёные выделяют помимо лингвистической (языковой) компетенцию речевую, под которой понимают сформированность коммуникативных умений в четырёх видах речевой деятельности. Кроме того, в компонентный состав введены компенсаторная (умение пользоваться собственным иноязычным речевым опытом для восполнения пробелов во владении иностранным языком) и учебно-познавательная компетенции, но отсутствуют дискурсивная, стратегическая и социальная. Все составляющие коммуникативной компетенции рассматриваются как равноценные компоненты.

В структуре основной цели обучения иностранным языкам можно выделить три компонента: коммуникативная деятельность, самообразование, профессиональная деятельность. Коммуникативная деятельность, как центральный компонент, связана с иноязычной коммуникативной компетенцией, определяемой как способность решать актуальные задачи общения средствами иностранного языка; умение пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения. Следовательно, речь идет о формировании способности студента организовать свое речевое и неречевое поведение адекватно

важно задаче общения, причем процесс общения рассматривается не только как процесс передачи и приема информации, но и регулирования отношений между партнерами.

Второй компонент – самообразование – предполагает формирование у обучающихся способности к самостоятельному учению: приобретение ими навыков самостоятельной работы с литературой по специальности, словарями, справочниками; формирование умений сопоставлять факты, анализировать их, давать оценки изучаемым проблемам, делать обобщения; выработку умений самостоятельно выполнять творческие задания. В данном контексте самообразование можно рассматривать как средство поиска и усвоения иноязычного опыта, с помощью которого человек может совершенствовать свое образование, развивать свою профессиональную подготовку в соответствии с поставленными перед ним социальным заказом целями и задачами. Причем в процессе обучения иностранным языкам речь идет о развитии языковой/речевой способности студента, психических процессов, лежащих в основе овладения иноязычной деятельностью, эмоциональной и мотивационно-побудительной сфер личности, формировании интереса к учебно-познавательной деятельности в целом. Это способствует адаптации обучающегося к процессу самообразования, а также мотивирует его к совершенствованию уровня владения иностранным языком в системе дополнительного образования, развитию черт вторичной языковой личности.

Третий компонент цели связан с использованием иностранного языка в профессиональной деятельности выпускников технического вуза. Практическое владение иностранным языком позволяет эффективно пользоваться им при работе с зарубежной литературой по специальности, научно-технической документацией, в процессе общения с коллегами на конференциях и производстве, предполагает наличие таких умений, как реферирование, аннотирование, технический перевод, беседа на профессиональные (научно-производственные) темы на иностранном языке.

Перечисленные выше компоненты обобщающей цели в их тесной взаимосвязи должны быть включены в процесс обучения иностранным языкам на каждом конкретном этапе, являясь системообразующими элементами этого процесса.

Рассматривая, вслед за Е. И. Пассовым [2], в качестве процессуальных аспектов иноязычного образования познавательный (культуроведческое содержание), развивающий (психологическое содержание), воспитательный (педагогическое содержание) и учебный аспекты, в техническом вузе целесообразно отдельно рассматривать социальное и профессиональное содержание последнего во взаимосвязи, взаимозависимости и взаимообусловленности. Принцип профессиональной направленности (как специфический дидактический принцип) в обучении иностранному языку особенно важен в процессе обучения в высшей школе. Это позволяет сконцентрироваться на профессионально-формирующем и личностно-формирующем направлениях обучения.

Задача высшего технического образования состоит в организации учебно-воспитательного процесса таким образом, чтобы обучающийся наряду с освоением профессии приобретал высокую речемыслительную и информационную культуру. Этому способствует ранняя специализация по гуманитарному циклу, с учетом комплексности, полипрофильности и цикличности инженерной деятельности. Владение иностранным языком становится для будущих инженеров одним из приоритетов в их подготовке к профессиональной деятельности, существенно повышая конкурентоспособность выпускника технического вуза на рынке труда.

Рассматривая иноязычную инженерную деятельность как профессиональное общение (процесс, направленный на организацию и оптимизацию определенного вида предметной деятельности), следует учитывать, что иностранный язык в данном случае выступает в качестве средства решения не только и не столько языковых, сколько социальных и профессиональных задач. При этом общение можно представить, с одной стороны, в качестве совершенно самостоятельного социально-психологического явления, а с другой стороны, – как в качестве условия или составляющей любой деятельности, так и в виде специфической коммуникативной деятельности [3]. Анализ профессиональной деятельности специалистов, имеющих высшее образование, свидетельствует о большом значении в их работе различных аспектов общения. Умение тактично и грамотно вести себя с коллегами, должностными лицами позитивно характеризует любого сотрудника. Неслучайно труд инженера относят к речевым профессиям. Большую роль играет сегодня и его способность к организации взаимодействия в научной и производственной сфере на уровне международных контактов, что позволяет свободно ориентироваться в мировом информационном потоке, а также продвигать собственные разработки на международном уровне. Поэтому недостаточная развитость коммуникативных навыков может стать для молодых специалистов препятствием в их карьерном росте, профессиональных достижениях и перспективах [4].

Формирование и развитие коммуникативных навыков и умений осуществляются через обучение иностранному языку, а языковой и речевой аспекты рассматриваются как базовые доминанты инженерной профессии. При этом не следует игнорировать диверсификацию потребностей современных специалистов технического профиля в изучении иностранного языка в зависимости от вида выполняемой инженерной деятельности (научно-исследовательская, производственно-технологическая, организационно-управленческая и т. д.), непосредственных должностных обязанностей специалиста и, соответственно, необходимость предоставления обучающимся в вузе возможностей для выбора ими собственной образовательной траектории в зависимости от индивидуальных предпочтений. Задача вуза – обеспечение такого выбора для своих студентов.

Уровневая система образования – это прежде всего система непрерывного образования, «целостная совокупность путей, средств, способов и форм

приобретения, углубления и расширения общего образования заинтересованной личности, ее социальной зрелости и профессиональной компетентности» [5, с. 43]. На передний план выходит необходимость интеграции в вузе профессиональной и общекультурной подготовки при формировании у будущего выпускника коммунибельности и готовности к профессиональному и личностному самоопределению в условиях поликультурного взаимодействия. При этом следует учитывать тот факт, что последнее положение не всегда соблюдается (особенно применительно к иностранному языку).

Коренные изменения всей системы образования в России требуют принципиально нового подхода к самой дисциплине «Иностранный язык» для студентов неязыковых (технических) направлений подготовки. Изменился социальный заказ – необходимы специалисты, действительно функционально владеющие иностранным языком. Изменились личные интересы и потребности студентов неязыковых специальностей. В связи с этим изменились и требования к учебной дисциплине «Иностранный язык»: из цикла общеобразовательных дисциплин в ряде технических вузов ее решительно переводят в цикл профилирующих. Изменение значения учебной дисциплины «Иностранный язык» и требований к ней ведут за собой необходимость поиска оптимальных подходов, педагогических, методических, лингвистических, организационных и других, к обучению иностранному языку в неязыковом вузе.

Так, согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), выпускники технического вуза по направлению подготовки 150100 «Материаловедение и технологии материалов» в соответствии с целями основной образовательной программы (ООП) и задачами профессиональной деятельности должны обладать общекультурными компетенциями (общенаучные, инструментальные, социально-личностные) и профессиональными компетенциями (общепрофессиональные и по видам деятельности: научно-исследовательской и расчётно-аналитической; производственной и проектно-технологической; организационно-управленческой). К общекультурным компетенциям относятся, в частности, способность к письменной и устной коммуникации на государственном языке и необходимое знание второго языка, владение базовой и специальной лексикой этих языков, основной терминологией по направлению подготовки, компетенции в сотрудничестве и коммуникации (устное, письменное, кросс-культурное иноязычное общение). Профессиональная деятельность современного инженера предполагает сложное сочетание выполняемых им функций: проектировочной, информационно-аналитической, диагностической, организационной, коммуникативной и других. Все они основаны на «лингвопрофессиональной системе» (В. И. Першин), сопряжённой с иноязычной информацией в разнообразных формах её проявления.

Согласно теории контекстного обучения [6] формирование профессионально важных качеств будущего специалиста осуществляется в логике тех

технологических процессов, которые представляют сущность деятельности этого специалиста. Иначе говоря, способности владения иностранным языком складываются не только на самом материале иностранного языка, а на предметной основе задаваемых технологией основных функций специалиста технического профиля. Для того чтобы обеспечить эффективность специальной коммуникации в рамках профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля особое внимание уделяется выработке навыков общения в профессионально значимых ситуациях, или профессиональной коммуникативной компетенции. В целях обеспечения успешности иноязычной профессиональной деятельности и преодоления языковых барьеров необходимо гарантировать минимум владения обучающимся языком специальности. Как условие распространения информации и решения производственных задач, коммуникативная компетенция является целью обучения в примерных программах по иностранным языкам для неязыковых вузов.

В процессе иноязычной подготовки специалист технического профиля обогащается новой профессионально значимой информацией в самых разнообразных формах, происходит его иноязычная профессионализация, что помогает в выполнении сложного сочетания функций (при реализации самостоятельной учебно-познавательной, научно-исследовательской и профессионально-практической деятельности), позволяет актуализировать себя как на рецептивном, так и на креативном уровне. Оптимальность процесса иноязычной подготовки обеспечивается за счет создания благоприятных условий для самореализации личности обучающегося как самоорганизующегося субъекта, способного применять лингвистические знания в своей профессиональной и социальной деятельности, не только адаптируясь к быстро меняющейся окружающей информационной среде, но и имея возможность воздействия на неё.

Фундаментальность традиционного российского образования, при некоторых недостатках, способствовала и способствует формированию высокого уровня коммуникативных компетенций, поскольку подчинена системной реализации основной задачи образования, которую ЮНЕСКО сформулировала как организованный и устойчивый процесс коммуникации, порождающий обучение [7].

Иноязычная коммуникативная компетенция – всего лишь элемент коммуникативной компетентности, но очень важный на современном этапе. Для развития информационной культуры будущего специалиста необходимо организовать процесс обучения иностранному языку таким образом, чтобы он способствовал погружению студентов в работу с информацией, побуждал их целенаправленно овладевать соответствующими комплексными умениями и навыками и закреплять их в непосредственной деятельности.

Следует отметить в этой связи, что вопросы формирования умений работы с источниками информации традиционно являются предметом пристального внимания педагогов и психологов. В условиях непрерывного образования особую ценность приобретает способность (на основе полученной

информации) получать новые знания, самостоятельно выстраивать познавательный процесс в окружающей информационной среде. Развитие умений информационно-познавательной деятельности представляется в связи с этим важным для формирования информационной культуры личности. Иноязычная подготовка оптимально формирует и развивает соответствующие комплексные навыки и умения, необходимые для иноязычной инженерной деятельности: например, чтение текста подобно диалогу и не противоречит, на наш взгляд, рассмотрению иноязычной инженерной деятельности как профессионального общения, а иностранный язык выступает здесь, в первую очередь, в качестве средства решения профессиональных задач.

Реализация профессионально направленного обучения иностранному языку требует формирования его содержания для различных направлений подготовки специалистов технического профиля, предусматривает введение профессионально значимого материала для сферы будущей деятельности выпускника (при условии сохранения логической целостности учебного предмета). Полный объем подготовленного в рамках междисциплинарных связей учебного материала является тем информационным полем, которое необходимо для осуществления успешной деятельности обучающихся, с учетом умения обучающихся работать с информацией. Через иностранный язык идет уточнение терминологического и концептуального содержания профессионально релевантных дисциплин, что способствует профессиональному и интеллектуальному развитию обучающихся, а иностранный язык выступает как средство образования и профессиональной коммуникации.

Увеличение степени профессионализации иноязычной подготовки должно происходить синфазно с формированием личности профессионала. Студент готовит себя (как самостоятельно, так и с помощью преподавателя) к предстоящему, возможно неоднократному, решению задачи установления собственной профессиональной идентичности вначале компетентностной модели (на выходе из вуза), а затем портрету профессионально пригодного и далее профессионально готового, по мнению работодателя, работника. Роль иностранного языка в достижении этой цели трудно переоценить, так как необходимыми структурными компонентами социально-профессиональной компетентности на всех этапах деятельности выпускника технического вуза выступают, как упоминалось ранее, когнитивная, креативная готовности и коммуникативная подготовленность.

Иноязычная подготовка становится для обучающегося жизненно необходимой составляющей процесса профессионального самоопределения и самоорганизации. Владение иностранным языком выполняет роль связующего звена между обобщенными способами деятельности и конкретной предметной ситуацией и может быть использовано в любой отрасли науки, техники и производства. При этом приобретение и развитие иноязычной коммуникативной компетенции нельзя рассматривать вне контекста реформы высшего профессионального образования.

Переход российских вузов к новым ФГОС ВПО требует решения целого ряда проблем проектирования ООП, возникающих вследствие коренного изменения стратегии подготовки выпускников с ориентированной на квалификационные характеристики (отраслевую профессиограмму) на компетентностно ориентированную для конкретного работодателя.

К этим проблемам в первую очередь относятся:

- формирование базы и выбор компетенций для того или иного конкретного направления подготовки выпускников бакалавриата или магистратуры;
- рациональное структурирование ООП и обеспечение возможности самостоятельного построения образовательной траектории каждым студентом;
- оценивание степени овладения той или иной компетенцией для академических групп, потоков и отдельных студентов в ходе их продвижения по выбранной образовательной траектории;
- обеспечение постоянной обратной связи с работодателями выпускников в течение всего периода их обучения в вузе.

Необходимым условием решения перечисленных проблем, на наш взгляд, является создание в конкретном вузе модельной информационной среды, позволяющей студенту еще во время обучения в стенах этого вуза приобретать теоретические и практические навыки поведения в различных ситуациях, имитирующих реальные [8]. Создание подобной модельной информационной среды только силами профессорско-преподавательского состава вуза не представляется возможным, поскольку реальная информационная среда, в которой предстоит работать выпускнику, постоянно меняется. Осуществлять мониторинг этих изменений и вносить предложения по корректировке модельной информационной среды, где реализуются ООП подготовки конкретного направления, должен работодатель.

В этом случае вуз вместе с потенциальным работодателем ежегодно строит качественный компетентностный портрет выпускника; формируется список минимально необходимых компетенций при рассмотрении перечня компетенций, приведенных в тексте ФГОС ВПО для какого-либо направления, в качестве ориентира, этот список наполняется конкретным содержанием, при необходимости осуществляется детализация.

Возможен вариант формирования постоянной базы, или широкого списка, компетенций, заведомо охватывающей и учитывающей максимум требований работодателя к выпускникам и превышающей перечень, приведенный в тексте ФГОС ВПО. Тогда вуз, взаимодействуя с работодателем, определяет алгоритм выбора компетенций из базы и ежегодно реализует его.

Количественное оценивание владения той или иной компетенцией может проводиться с использованием уже освоенной многими вузами 100-балльной шкалы, а необходимый уровень, позволяющий выпускнику претендовать на конкретную должность при трудоустройстве, ежегодно устанавливается работодателями.

Важной особенностью ФГОС ВПО является возникающая у студентов возможность самостоятельно строить образовательную траекторию. По на-

шему мнению, принципиально важно, чтобы вуз не ограничивал студента рамками учебного плана, а наоборот, обеспечивал студенту свободу выбора учебных дисциплин, вариативность подготовки. Участвуя вместе с вузом (а в идеале, и с работодателем) в построении своей образовательной траектории, будущий выпускник не только повышает свою конкурентоспособность на рынке труда конкретного региона, но и берет на себя ответственность за этот выбор, что имеет большое воспитательное значение.

Что касается вида учебного плана подготовки, то мы придерживаемся мнения о необходимости его изменения: в основе плана должны лежать не циклы и учебные дисциплины, а компетенции, список которых согласуется вузом с работодателем для каждого направления подготовки выпускников (об этом уже говорилось выше). В этом случае компетенции становятся первичными, а учебные дисциплины вторичными, что позволяет избежать часто формального, искусственного, отнесения компетенций к той или иной дисциплине и в полной мере реализовать подтвердивший свою эффективность компетентностный формат контекстного подхода к подготовке выпускников [6]. Выбор же конкретных учебных дисциплин для ООП того или иного направления становится возможным проводить по комплементарно-вариативному принципу [9].

Перечисленные мероприятия позволяют обеспечить постоянную обратную связь вуза и студентов с работодателями (или «соотнесенность с рынком труда» по терминологии идеологов Болонского процесса). Организационными формами такой связи могут быть как традиционные (участие работодателя в работе ГЭК/ГАК и организации практик), так и инновационные (общение работодателя с будущими выпускниками в рамках интерактивных занятий в вузе и на месте их будущей трудовой деятельности).

В настоящее время в Нижегородском государственном техническом университете им. Р. Е. Алексеева проводится поисковая работа, направленная на реализацию указанных мероприятий применительно к иноязычной коммуникативной компетенции. Так, например, будущие выпускники готовят аннотации на иностранном языке к выпускным квалификационным работам; в вузе организованы факультативные занятия по иностранному языку, проводится адресная подготовка для предприятий региона; студенты активно привлекаются к взаимодействию вуза и работодателей с иностранными партнерами.

Библиографический список

1. **Дорофеев, А. А.** Профессиональная компетентность как показатель качества образования [Текст] / А. А. Дорофеев // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 30-33.
2. **Пассов, Е. И.** Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования [Текст] / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 174 с.

3. **Парыгин, Б. Д.** Анатомия общения [Текст] / Б. Д. Парыгин. – СПб.: Изд. Михайлова В. А., 1999. – 301 с.
4. **Полякова, Т. Ю.** Традиции и инновации в иноязычной подготовке инженеров [Текст] / Т. Ю. Полякова // Высшее образование в России. – 2008. – №10. – С. 55–61.
5. **Салихов, А. В.** Стандарты общего образования: региональный компонент, внедрение и управление [Текст] / А. В. Салихов. – Калининград: Янтарный сказ, 2001. – 216 с.
6. **Вербицкий, А. А.** Основная образовательная программа в контекстно-компетентностном формате [Текст] / А. А. Вербицкий, А. С. Курылев, М. Д. Ильязова // Высшее образование в России. – 2011. – №6. – С. 66–71.
7. **Чернов, А. В.** Информационные технологии, коммуникативные компетенции и ценности образования [Текст] / А. В. Чернов // Высшее образование в России. – 2005. – №11. – С. 62–67.
8. **Леушина, И. В.** Иноязычная подготовка студентов в образовательном пространстве технического вуза: информационный, когнитивный, акмеологический аспекты [Текст] / И. В. Леушина. – Н. Новгород: НГТУ им. Р. Е. Алексева, 2008. – 123 с.
9. **Леушина, И. В.** Комплементарно-вариативный принцип обучения студентов технического вуза иностранному языку [Текст] / И. В. Леушина // Педагогика – XXI: Материалы II Международной научно-теоретической конференции. – Караганда: Центр гуманитарных исследований «Тезис», 2011. – С. 19–25.

Аркадьева Татьяна Григорьевна

Доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка как иностранного Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, kafrki@mail.ru, Санкт-Петербург

Васильева Марина Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, vas_mi@mail.ru, Санкт-Петербург

Владимирова Светлана Семеновна

Кандидат исторических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, vlad_svetlana@mail.ru, Санкт-Петербург

Шарри Татьяна Германовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Федотова Надежда Сергеевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург

**МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОЦЕССА ЯЗЫКОВОЙ
АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ**

Tatyana Grigorevna Arkadeva

The Doctor of Philology, the professor managing chair of Russian as foreign Russian state pedagogical university of a name of A. I. Herzen, kafrki@mail.ru, St.-Petersburg

Marina Ivanovna Vasileva

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of Russian as foreign Russian state pedagogical university of a name of A. I. Herzen, kafrki@mail.ru, St.-Petersburg

Svetlana Semenovna Vladimirova

The candidate of historical sciences, the senior lecturer of chair of Russian as foreign Russian state pedagogical university of a name of A. I. Herzen, kafrki@mail.ru, St.-Petersburg

Tatyana Germanovna Sharri

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of Russian as foreign Russian state pedagogical university of a name of A. I. Herzen, kafrki@mail.ru, St.-Petersburg

Nadezhda Sergeevna Fedotova

Cand. Phil. Sci., the senior lecturer of chair of Russian as foreign Russian state pedagogical university of a name of A. I. Herzen, nadja_f78@mail.ru, St.-Petersburg

**METHODICAL SUPPORT OF PROCESS OF LANGUAGE
ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS-FIRST-YEAR STUDENTS**

На первом курсе обучения в российском вузе иностранные студенты испытывают значительные трудности при освоении основной образовательной программы. Уровень владения русским языком после окончания подготовительных факультетов часто оказывается низким, чтобы наравне со студентами из России воспринимать новый материал по дисциплинам выбранного профиля. Большую роль играют также субъективные факторы: отсутствие личной мотивации, недостаточные способности к усвоению языка. Кроме того, продолжается процесс адаптации к инокультурной среде, который по сравнению с первым годом их проживания в России, происходит на новом витке.

Адаптация в современных теоретических и прикладных исследованиях понимается как приспособление к чему-либо. Правомерность такого истолкования подтверждается этимологией слова: «адаптация» (от лат. *Adapto* – приспособление, прилаживание) [5]. По утверждению И. Б. Дермановой «личность приспосабливается, вращаясь в окружающую среду. Эффект вращающегося обеспечивается за счет активности, собственных ресурсов личности, направленных на самоизменение. Приспособление сводит к минимуму преобразование среды. Человек максимально ориентируется на изменение себя в пределах достижения соответствия новым условиям» [3, с. 23]. Адаптируясь, человек актуализирует и реализует разнообразные роли и функции, отражающие его естественно-биологическую, социально-историческую природу, раскрывает свою индивидуальность, свой личностный потенциал, свои духовные и физические возможности. Многоаспектность взаимодействия с обществом, природой, культурой, многообразие форм и бесконечность индивидуальных адаптивных вариаций порождают необходимость и возможность расширения спектра видов адаптации. Как отмечает С. Т. Посохова, «специфическое, семантическое пространство адаптации образуют ее варианты: психическая, психологическая, психофизиологическая, социально-психологическая, социально-трудовая, профессиональная, военно-профессиональная, школьная, вузовская, культурная, и т. п. Перечень может иметь значительное продолжение, если в него добавить эмоциональную, интеллектуальную, коммуникативную, речевую адаптации» [4, с. 86]. В психологии адаптация признана «механизмом обеспечения равновесия человека с изменяющейся окружающей средой, сохранения его психической и личностной целостности и устойчивости. Равновесие означает установление оптимального соответствия между индивидуальными особенностями человека, его поведением и требованиями окружающей реальности, удовлетворение актуальных потребностей и достижение значимых целей» [1, с. 123]. С этой точки зрения достижение равновесия иностранного студента в период обучения на подготовительных факультетах со средой города и страны изучаемого языка интерпретируется нами, прежде всего, как языковая адаптация, сущность которой состоит *в приспособлении к использованию русского языка как инструмента социальной и учебной деятельности в условиях инокультурной бытовой и образовательной среды.*

Обучение на подготовительном факультете осуществляется в течение одного учебного года, т. е. в течение 10 месяцев. Иногда в связи с поздним заездом студентов в соответствии с изменениями сроков обучения учебный план по русскому языку как иностранному корректируется, занятия проходят интенсивно. Обучающиеся овладевают знаниями в области фонетики, грамматики, усваивают лексический минимум базового и первого сертификационного уровней, что позволяет им вести беседу на бытовые и социокультурные темы, читать несложные газетно-журнальные статьи, адаптированные тексты художественной литературы, писать неофициальные письма и короткие сообщения. Следует заметить, что язык изучается иностранцами, прежде всего, как инструмент, средство общения в бытовой и культурной среде города. Многолетние наблюдения преподавателей-практиков за языковым поведением студентов показывают, что с представителями разных стран обучающиеся с удовольствием общаются на русском языке. Однако в монокультурной среде предпочитают родной язык как естественную, натуральную форму собственного осознания, существования и выражения эмоционально-волевой сферы. Заметим, что на подготовительных факультетах студенты зачастую находятся в состоянии выбора факультета, на котором они будут обучаться, и изучение ими русского языка не является профессионально ориентированным.

Став первокурсниками российского вуза, иностранные студенты оказываются в ситуации, когда они вынуждены не только общаться на иностранном языке в группе, но и слушать лекции, писать рефераты, сдавать зачеты и экзамены, осуществлять образовательный маршрут. Обучающиеся включаются в новый этап языковой адаптации, под которой мы понимаем уже не приспособление, а *процесс обогащения и развития языковой личности средствами языка, обеспечивающий реализацию целенаправленного речевого поведения, микро- и макросоциального взаимодействия в инокультурной среде вуза, города, страны при постепенном достижении личностного комфорта.*

Для иностранных студентов-первокурсников, уже ориентированных на определенную профессиональную область, имеющих национально-специфический опыт учебной деятельности, находящихся в условиях интенсивной психологической, социокультурной адаптации процесс овладения языком обучения сопровождается трудностями. Они обусловлены этнокультурными особенностями учащихся, стереотипами поведения, различиями языков (китайский, корейский), создающими сильное интерферирующее воздействие, а также сложностью системы самого русского языка, всех его уровней: фонетического, морфемного, лексического, морфологического, синтаксического. В связи с этим приведем высказывание А. В. Байбурина: «Когда речь идет о стереотипах социального поведения, следует, видимо, иметь в виду эффект противостояния внешней и внутренней точек зрения. С внутренней точки зрения стереотипы не замечаются (ибо совершаются автоматически), они не входят в событийный ряд, но являют собой естествен-

ный ход вещей, быт, обычай. С внешней точки зрения, например, с позиций иностранца, именно обычаи приобретают статус отмеченных явлений» [2, с. 42].

Практика преподавания и апробация материалов по адаптации на факультете русского языка как иностранного РГПУ им. А. И. Герцена показывает, что именно трудности лингвистического характера влияют на временную протяженность процесса языковой адаптации. Из бесед со студентами становится также ясно, что проблемы языкового характера обременяют их при общении с представителями других культур и в университете, и за его пределами. Из 88 опрошенных студентов-первокурсников 80 человек сталкивались с языковыми барьерами при контакте с русскими. Попытка использовать русский язык, который они изучали на подготовительном отделении, в качестве средства коммуникации часто оказывалась не вполне успешной, так как не позволяла решать некоторые задачи:

1. Выражение мыслей на русском языке. Например,

«Мне было трудно выразить мысли о том, что я хочу сделать, о чем хочу попросить» (студентка Ли Синь). «Зная немного русский язык, я все равно не мог найти нужные слова, чтобы рассказать о своих впечатлениях» (студент Го Сайгун).

О проблемах языкового характера свидетельствуют также примеры, приводимые преподавателями, работающими в группах первокурсников: 1) Студент предлагает преподавателю помочь донести книги до библиотеки: «Помогать меня». Преподаватель воспринимает эту фразу как просьбу о помощи студенту и начинает спрашивать, каким образом он может помочь. Обучающийся теряется, чувствует себя неловко. 2) Студенты не знают, как отпроситься домой с урока и используют вариант «Преподаватель, я иди домой». Преподаватель начинает выяснять причину нежелания присутствовать на уроке. Обучающийся не зная, как объяснить, что у него встреча с хозяйкой квартиры, где он живет, волнуется, расстраивается, иногда сердится. 3) Студент спрашивает: «Преподаватель урок?». Преподаватель соглашается, что у него сейчас занятие. Но, оказывается, обучающегося интересует, какой преподаватель ведет следующий урок.

2. Понимание представителей русской культуры.

«На первом курсе у меня возникали проблемы, когда я общался с русскими студентами. Они часто использовали сленг, их речь была слишком быстрой, и я не мог узнать даже очень хорошо знакомые слова» (студент У Дань). «Когда я училась на первом курсе, мне было очень трудно, потому что уровень знаний русского языка мне не позволял правильно все понимать. Были сложности в общении по организационным вопросам с представителями администрации. Потому что я не знала многих специальных слов. Например, сессия, должник, «хвосты» и другие» (студентка Лян Тинтин).

Сотрудники деканата факультета РКИ также говорят о проблемах в общении с первокурсниками, которые не знают словосочетания: направление на зачет, академическая задолженность, сроки сессии. Все понятия приходится

объяснять «на пальцах» или даже приглашать студентов старших курсов для перевода.

Несмотря на плохое знание языка при межкультурном общении, практически все обучающиеся считают, что многократное уточнение, разъяснение с помощью других выражений, использование невербального поведения помогает добиться желаемого понимания, однако вызывает комплекс неполноценности общения.

Согласно объективным обстоятельствам, связанным с контингентом учащихся и уровнем их языковой подготовки, в первые 3–4 месяца целью преподавателей русского языка как иностранного становится обеспечение методической поддержки процесса языковой адаптации иностранных первокурсников в условиях новой социокультурной университетской среды.

Представим процедуру выявления необходимых адаптационных задач, решение которых в процессе методической поддержки определит успехи иностранных студентов как на начальном этапе профессионализации (выбранная сфера деятельности), так и в последующем поиске своего места в профессиональном сообществе. Предложим один из вариантов методической поддержки первокурсников в процессе преодоления трудностей языкового характера. Укажем также, что методическая поддержка иностранных студентов-первокурсников в рамках названных ниже маршрутов основывается на следующих принципах:

1. Обеспечение взаимосвязи знаний по грамматике и орфографии русского языка с речевой практикой.
2. Выработка у обучающихся умений использовать знания грамматики русского языка при построении устных и письменных высказываний.
3. Целенаправленное формирование умений и навыков анализа языковых средств русского языка.
4. Изучение иностранными студентами структурных единиц русского языка в системе.
5. Соблюдение преемственности между предыдущим и последующими этапами обучения русскому языку как иностранному.

Для выявления общего уровня владения русским языком в сформированных группах первого курса и анализа имеющихся знаний у учащихся, полученных на подготовительных факультетах, в первую неделю учебного семестра преподавателями предлагается ряд заданий, которые носят произвольный характер, поскольку все студенты, поступающие на первый курс, уже проходят процедуру тестирования.

Полученные результаты позволяют скорректировать содержание учебных программ, сориентироваться в направлениях языковой адаптации с целью ее оптимизации, предложить маршруты преодоления выявленных трудностей. Анализ итогов работ проводится без учета национальной принадлежности и индивидуальных психологических особенностей учащихся.

Для проверки уровня коммуникативной компетенции в области говорения и выдвижения первой адаптационной задачи – *разработка коммуника-*

тивных творческих заданий и речевых ситуаций профессиональной направленности – предлагается следующее задание:

Прочитайте текст. а) Представьте, что вы должны продать рекламируемый товар. Составьте монологическое высказывание о предлагаемом товаре и напишите его.

б) Вы покупатель. Задайте вопросы о предлагаемом товаре. Напишите их. Спокойствие, только спокойствие!

С ним сталкиваются практически все жители городов. Он поджидает каждого в магазине, на работе и деловых встречах, в общественном транспорте и за рулем автомобиля. Даже в месте, где ему не место – в семейном кругу – он заявляет о себе. Как узнать его? Если у Вас холодеет сердце, дрожат руки, вы бледны, значит он рядом.

Как только он заявляет о себе, гоните его прочь. Ведь он не приходит один. За ним следует упадок сил, ухудшение настроения, как следствие – депрессия и развитие тяжелейших заболеваний. Предугадайте его появление и принимайте меры.

Методов борьбы с ним множество. Можно заняться йогой и научиться владеть собой. Некоторые активно «спасаются алкоголем», но вы знаете, что с алкоголем шутить нельзя.

В последнее время на столах офисных работников все чаще можно увидеть упаковки «Пустырник Форте». В отличие от обычных таблеток это лекарство сделает Вас хозяином своих эмоций, поможет снять тревогу, раздражительность, эмоциональное напряжение без сонливости и привыкания. С «ПФ» вы сможете контролировать свои эмоции, спокойно реагировать на жизненные неурядицы.

«Пустырник Форте» – стань хозяином своих эмоций!!! (по материалам газеты «Метро» и интернет-сайта газеты Копейка № 14 от 09. 04 2008).

С данным заданием из числа 88 опрошенных справились только 10% обучающихся. 45% смогли сказать лишь несколько фраз: Это очень хорошее лекарство. Оно помогает чувствовать себя спокойно. Купите его. / Сколько стоит товар? Для чего это лекарство? Какое это лекарство? 35% вообще не смогли представить себя в роли продавца и задавали вопросы только о товаре. 15% учащихся не выполнили данное задание, так как их ответы представляли собой лишь отдельные переписанные из текста предложения, при этом такие важные качества, как цельность и связность отсутствовали.

Типичной для всех ответов оказалась высокая плотность грамматических ошибок, что объясняется недостаточной сформированностью речевых и языковых навыков в процессе обучения на подготовительных факультетах. Высок процент неправильного употребления предложно-падежных форм, системы времен, видов глагола, спрягаемых форм глаголов. Например, «Это лекарство помогает заниматься йогой». «Сердце холодно». «Алкоголь шутить нельзя». «Уважаемый покупатель! Покупать этот лекарство».

Значительные затруднения наблюдались и при произнесении многих слов. Китайские студенты, которые составляют большую часть учащегося

контингента, стремясь приблизить слоговую структуру русского слова к привычной китайской, часто добавляли гласные звуки между согласными в произношении и буквы на письме, а также делали безударный гласный ударным. Например, «нелызя», «лучиший», «борибы», «алыкаголем» и т. п. Студенты смешивали парные глухие и звонкие согласные, а также (р) и (л), что приводило к следующим ошибкам на письме: «п(л)актически», «ме(л)ы», «бо(л)ьбы», «та(п)леток», «(д)ревог», «(л)азд(л)ажительность», «конт(л)олировать», «реаги(л)овать» и т. п.

Методическая поддержка в преодолении выявленных трудностей и решении первой адаптационной задачи состоит в реализации маршрута «Уроки разговорной практики и этикета в музеях Санкт-Петербурга», способствующего развитию речи, правильному произношению и расширению лингвостановедческих представлений учащихся. Кратко охарактеризуем его.

В адаптационный период комплексное решение образовательных и воспитательных задач обучения, как показывает практика, эффективно при условии воздействия не только на сознание учащихся, но и влияния на эмоциональную сферу. Преподавателю нужно стремиться, чтобы студенты чувствовали себя на уроке раскрепощенно. Именно желание и готовность студентов участвовать в межкультурном общении на изучаемом языке, а не только знания и владение языковым и речевым материалом определяют эффективность языковой адаптации и процесса обучения русскому языку как иностранному в первый месяц обучения на факультете. Это возможно, если одной из форм учебной деятельности будет не только слушание, говорение, чтение или письмо на иностранном языке, но и живое, активное общение с преподавателем и друг с другом. Одним из эффективных психолого-педагогических средств языковой адаптации иностранных первокурсников являются музеи – визитная карточка Санкт-Петербурга. Увлекательная форма представления традиций, истории русского народа в музеях позволяет увидеть российскую действительность под разными углами зрения, усвоить этнокультурные знания не только на когнитивном, но и на эмоциональном уровнях. В ходе посещения музеев при непосредственном речевом контакте студентов с преподавателями и экскурсоводами происходит осознание иностранными обучающимися национальной специфики языковой картины мира русского народа, русского языка как феномена культуры, культурно-исторической среды. Иностранные студенты факультета РКИ, как правило, имеют насыщенную культурную программу, связанную с групповым посещением музеев в течение первого семестра.

Для проверки уровня коммуникативной компетенции в области письменной речи и постановки второй адаптационной задачи – *развитие аналитико-синтетической деятельности иностранных студентов в области русского языка* – студентам было предложено создать собственное монологическое высказывание с использованием предложенного лексического материала. Оценивались объем спродуцированного текста, его содержательно-

композиционное построение, логичность изложения, связность и языковое оформление.

Задание 1. Составьте текст со следующими глаголами. Дайте тексту название. Справа от глаголов напишите падежные вопросы. Образец: вернуться (куда?) (с кем?). Используйте все глаголы.

окончить – оканчивать, поступить – поступать, посоветовать – советовать, выбрать – выбирать, позавидовать – завидовать, поздравить – поздравлять, пообещать – обещать.

Полноценный текст с небольшим количеством грамматических ошибок смогли создать лишь 3% студентов. 45% ограничились указанием падежных вопросов, которые тоже не всегда соответствовали норме, 32% смогли составить словосочетание с половиной предложенных глаголов. 20% с заданием не справились.

Задание 2. Определите в данном фрагменте текста границы предложений. Передайте его содержание своими словами. Вставьте пропущенные буквы в окончаниях.

Существует такая наука – сравнительное языкознание ученым исследующ__ какой-либо язык и сравнивающ__ с другим нелегко найти родственные ему языки и определить к какой группе языков принадлежит интересующ__ их язык специалисты пытаются определить происхождение изучаем__ ими языка и говорящ__ на нем людей.

Задание имело целью проверить умение читать текст научного характера, выделять смысловые части в тексте, извлекать нужную информацию и репродуцировать ее.

С данным заданием из 88 опрошенных смогли справиться только 5%, совсем не выполнили его 70%, 25% ограничились написанием окончаний в причастиях. Причем практически 80% вписанных окончаний причастий оказались неверными.

В качестве задания по аудированию студентам было предложено следующее.

Задание 3. Прослушайте текст. Выберите правильный ответ. Передайте содержание текста своими словами.

«Еще об одном событии уходящей недели.

Транснефть отказала государственной компании этой страны (Азербайджану) в заключение нового соглашения. В последнее время наполняемость ... этого маршрута постоянно снижалась.

Транснефть не приняла заявку Азербайджана на транспортировку нефти до терминала в порту Новороссийск. Российская компания объяснила свое решение необходимостью заключить новое коммерческое соглашение на этот год. Эксперты не видят в разрыве отношений ничего удивительного. Объемы поставок азербайджанской нефти по северному маршруту падали с каждым годом. Если в 2000 было прокачано 5 млн тонн, в прошлом – около 2-х., а в этом году Азербайджан собирался поставить только 1. Правда в этой ситуации речь идет не только об экономической целесообразности. За

влияние на регион, богатый нефтью, борются Россия и США. И Азербайджан сейчас смотрит в сторону Запада», – говорит аналитик... (по материалам радиостанции «Маяк»)

Выберите правильный ответ.

а) Транснефть (согласилась, ничего не сказала, отказала) государственной компании этой страны (Азербайджану) в заключение нового соглашения.

б) Российская компания объяснила свое решение необходимостью (заключить, продолжить, начать) новое коммерческое соглашение на этот год.

в) За (влияние, отказ, принятие) на регион, богатый нефтью, борются Россия и США.

Учитывая, что текст был произнесен в быстром темпе, характерном для новостей российского радио, никто из студентов не справился с заданием.

Для преодоления указанных трудностей и решения второй адаптационной задачи в качестве методической поддержки предлагается маршрут «Уроки правописания и грамматики», который выполняет расширительную функцию как в языковом, так и лингвокультурологическом аспектах:

1. «Как устроен русский язык» (основы лингвистических знаний). Знания о языке, предусмотренные программами обучения, включают: а) категориальные характеристики языковых единиц разных уровней; б) приемы (схемы) анализа и описания этих единиц; в) применение знаний о языке в практике построения устных и письменных высказываний.

2. «Правописание» (формирование навыков грамотного безошибочного письма); Изучение норм построения словосочетаний и предложений (синонимическое сопоставление словосочетаний и фразеологических оборотов, усвоение синтаксической структуры предложения)

Занятия по русскому языку как иностранному согласно данному маршруту проводятся в интенсивном режиме и требуют интеллектуальных усилий студентов на приобретение и развитие навыков речевой коммуникации высокого уровня.

Более подробно остановимся на маршруте «Фонетика и орфоэпия – в помощь иностранному студенту», который призван способствовать коррективке произношения русских звуков и позволяет решать как первую, так и вторую адаптационные задачи.

Произношение является основной характеристикой речи. Нарушение фонематической правильности речи, ее ошибочное интонационное оформление говорящим ведет к недоразумениям и непониманию со стороны слушающих. Опыт работы в иностранной аудитории показывает, что 86,7 % студентов-первокурсников имеют недостатки произношения. Иногда отклонения от произносительной нормы у них являются настолько сильными, что практически исключают возможность понимания некоторых слов.

На первом курсе у иностранных студентов раздел фонетика занимает небольшое место в рамках практического курса первого иностранного языка (2 часа в неделю), что, безусловно, не способствует совершенствованию

произношения на русском языке. Кроме того, в первые 2-3 недели первокурсники чувствуют себя не всегда свободно и комфортно на занятии, ведут себя пассивно. Несмотря на активность преподавателя, использование им подготовленных наглядных пособий, применение разнообразных форм работы, студенты не проявляют заинтересованности.

В таких ситуациях одним из наиболее эффективных средств воздействия на эмоции и чувства обучающихся является «фонетическая пятиминутка», преимущество которой состоит в том, что она способствует расширению лексического запаса, помогает более прочно овладеть грамматическими навыками. В адаптационный период на факультете РКИ «фонетическая пятиминутка» используется на всех этапах учебного процесса:

- на начальном этапе любого занятия;
- при формировании грамматических и лексических навыков в курсе «Практический курс первого иностранного языка».

Для проведения «фонетической пятиминутки» используются скороговорки. Каждый преподаватель, учитывая контингент своей группы, осуществляет отбор примеров.

На первом этапе – презентация скороговорки – она звучит в быстром темпе, так, как её следует произносить. Затем преподаватель и студенты вместе и самостоятельно повторяют ее медленно, по слогам. На втором этапе – работа над содержанием скороговорки – скороговорка проговаривается не механически, а осмысленно. Учащимся необходимо знать то, что они произносят. Значение некоторых слов раскрывается при помощи иллюстраций, комментариев. На третьем этапе – работа над произношением – ведется отработка изолированно каждого звука, затем слова, содержащего этот звук, словосочетания и, наконец, всей скороговорки.

Скороговорки заучиваются наизусть. Таким образом, через два месяца обучающиеся имеют достаточно большой запас фонетического материала. При участии в Неделе русского языка, проводимой на факультет РКИ традиционно в ноябре, студенты с удовольствием участвуют в конкурсе скороговорок.

Использование скороговорок на начальном этапе любого занятия в первые 2-3 недели учебного года помогает преподавателю в непринуждённой игровой форме отработать произношение отдельных звуков, в особенности тех, которые отсутствуют в языке обучающихся, приучить студентов к быстрому темпу русской речи.

Непосредственно на занятиях по фонетике и в процессе разговорной практики происходит развитие как произносительных, как и слуховых (аудитивных) навыков.

Вся работа над произношением подчинена развитию речевой деятельности и проводится в соответствии с речевыми образцами.

Таким образом, методическая поддержка иностранных студентов-первокурсников в период языковой адаптации ориентирована на развитие интереса к русскому слову, обогащение словаря и грамматического багажа

учащихся, предоставление студентам знаний о системе русского языка и элементарных способах анализа изучаемых явлений, повышение уровня эффективности образовательного процесса.

Библиографический список

1. **Березин, Ф. Б.** Психическая и психофизиологическая адаптация человека [Текст] / Ф. Б. Березин. – Л.: Наука. Ленингр. отделение, 1988. – С. 123.
2. **Байбурин, А. В.** К проблеме стереотипизации поведения: быт, событие, ритуал [Текст] / А. В. Байбурин // Речевые и ментальные стереотипы в синхронии и диахронии: тезисы конференции. М., 1995. – С. 1 – 2.
3. **Дерманова, И. Б.** Межличностные отношения. Психологический практикум [Текст] / И. Б. Дерманова, Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2003. – С. 23.
4. **Посохова, С. Т.** Психология адаптирующейся личности [Текст] / С. Т. Посохова – СПб.: Нева, 2001. – С. 86.
5. **Психологический словарь** / Под ред. В. П. Зинченко. – СПб.: ПРАЙС ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.

Аль-Янаи Елена Константиновна

Аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания Благовещенского государственного педагогического университета, lukyanenko. elena@mail.ru, Благовещенск

АКСИОЛОГИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Al-Yanai Elena Konstantinovna

Post-graduate student of the Chair of Russian language and methods of teaching, Blagoveschensk State Pedagogical University, lukyanenko. elena@mail.ru, Blagoveschensk

AXIOLOGICAL TRAINING TO RUSSIAN: TENDENCIES AND PROSPECTS

Современный период в российской истории и образовании – время смены ценностных ориентиров. В 90-е гг. XX века в России произошли как важные позитивные перемены, так и негативные явления, неизбежные в период крупных социально-политических изменений. Эти явления оказали некоторое отрицательное влияние на общественную нравственность, гражданское самосознание, на отношение людей к обществу, государству, закону и труду, на отношение человека к человеку.

В период смены ценностных ориентиров нарушается духовное единство общества, меняются жизненные приоритеты молодежи, происходит разрушение ценностей старшего поколения, а также деформация традиционных моральных норм и нравственных установок. Духовный кризис проявился в утрате национальной самобытности, в понижении уровня самооценки нации, в потере нравственной и культурной преемственности поколений. Падение интереса к национальной культуре в современном российском обществе, снижение общего культурного уровня населения принимает угрожающий характер [19]. Разумное противодействие культурной деградации заключается в возрождении и утверждении самобытных форм духовности, в возвращении к собственным корням, в том числе и языковым. Именно поэтому в настоящее время российская образовательная политика определяет в качестве приоритетного аксиологический подход.

Основные законодательные документы об образовании в Российской Федерации, такие как Закон «Об образовании», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г.», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» и др., отражают идеи гуманистического образования, цели и задачи воспитания граждан, обладающих высокой духовностью и уважением к национальной и иноязычным

культурам [21; 22; 15; 3; 17; 14]. Утверждение понятия «духовно-нравственное развитие» на законодательном уровне в качестве важнейшего приоритета воспитания ориентирует образование на ценности и возвращает его в национальную культурную традицию [24; 15; 19; 5; 12; 4].

Аксиологический подход к преподаванию русского языка предполагает формирование у школьников взгляда на родной язык как национальное достояние. В 60-е годы XX века Р. Питерс, выделяя критерии образования, в качестве первого назвал ценности, так как образовательный процесс – это передача не любого, а значимого знания, обладающего определенной ценностью [14, с. 66]. По определению В. А. Сластенина, ценности представляют собой специфические образования в структуре индивидуального сознания, являющиеся идеальными образцами и ориентирами деятельности личности и общества [16, с. 100]. Осмысление ценностей появляется в процессе взаимодействия личности с социумом. Сами ценности, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, входят в структуру личности в виде ценностных ориентаций. Таким образом, сущность аксиологически ориентированного образования состоит в том, чтобы помочь индивиду осуществить отбор ценностей и сформировать систему ценностных ориентаций, способную обеспечить всестороннее гармоничное развитие личности.

Автор федерального комплекса по русскому языку С. И. Львова считает, что «аксиологический подход в образовании способствует духовно-нравственному воспитанию детей, развитию у них стремления к совершенству через познание ценностей отечественной культуры, помогает реализовать творческий потенциал личности, способность к самореализации и самоопределению в мире ценностей, создает условия для успешной социализации личности в современной жизни» [11, с. 444].

Идея аксиологического подхода в преподавании русского языка сегодня становится приоритетной, так как формирование у школьников ценностного взгляда на родной язык способствует становлению национального самосознания личности и предполагает обучение русскому языку как национально-культурной ценности через осознание исторических взаимосвязей языка и культуры. Владение языком определяет статус образованного культурного человека. А. Д. Дейкина считает, что «в преподавании русского языка чрезвычайно важны те содержательные аспекты, которые идут от истории и культуры страны изучаемого языка и обогащают духовно-нравственный мир личности. В наши дни они должны быть заново и заинтересованно осмыслены и творчески осуществлены, ведь качество языкового образования тем выше, чем богаче культурная среда обучения» [7, с. 9].

В условиях комплексной модернизации российского образования реализация данных положений осуществляется путем введения Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения по русскому языку, где приоритетным является аксиологический подход. Внедрение ФГОС предполагает разработку основной образовательной программы ступени школьного образования в ходе проектирования содержания образова-

ния, обновления воспитательных систем общеобразовательных учреждений, комплексов обучающих технологий, систем оценки образовательных достижений.

С точки зрения компетентностного подхода, реализованного федеральным государственным образовательным стандартом второго поколения по русскому языку, аксиологическая направленность обеспечивается в первую очередь формированием культуроведческой компетенции, которая предполагает «осознание родного языка как формы выражения национальной культуры, понимание взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, освоение норм русского речевого этикета, культуры межнационального общения; способность объяснять значения слов с национально-культурным компонентом» [18, с. 6].

Проблеме формирования культуроведческой компетенции в последнее время уделяется особое внимание. По мнению Е. А. Быстровой, для решения этой задачи необходимо «не предлагаемое сегодня в учебниках эпизодическое знакомство с высказываниями о богатстве, выразительности русского языка, а создание определенной системы, раскрывающей феномен отечественного языка как одной из значимых ценностей русского народа» [5, с. 9]. При создании подобной системы необходимо определить круг ценностных ориентаций, а также пути их введения. Исследователи С. И. Львова, Л. И. Новикова, Н. Л. Мишатица, Л. А. Ходякова и другие предлагают отбирать ценностно значимые компоненты национальной концептосферы – концепты, на основе которых следует формировать мировоззрение учащихся [11; 16; 23; 13]. Концепт обладает главным качеством для выражения ментальности народа: способностью концентрировать в себе результаты дискурсивного мышления в их образно-оценочном и ценностно-ориентированном представлении [1, с. 115–116].

Концептуальный анализ показывает, что подсознание обращено, прежде всего, к прецедентным словам и выражениям. В этом отношении следует согласиться с Ю. А. Сорокиным в том, что прецедент – знак ментальности. Понятие «прецедентный текст» введено Ю. Н. Карауловым и получило дальнейшее развитие в работах Г. Г. Слышкина, В. В. Красных, Д. Б. Гудкова, Н. Д. Бурвиковой [20; 9; 6]. Прецедентные тексты представляют собой речевые образования, «значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [8, с. 216].

По мнению Д. Б. Гудкова, В. В. Красных и других ученых, обращение к прецедентным текстам не случайно, так как они являются частью когнитивной базы, известны всем носителям языка; они имеют устойчивый инвариант восприятия и выступают как эталоны художественных текстов вообще [6; 9]. Восприятие прецедентных феноменов носителями одного языка мо-

жет различаться. Нельзя отрицать существование связи: символ прецедента – инвариант восприятия. Кроме того, прецедентные тексты отсылают коммуникантов к фоновым знаниям, которые появляются у человека в процессе познания и освоения мира. Фоновые знания представляют собой «ячейки культуры в ментальном мире человека, существующие в виде понятий, знаний, ассоциаций, переживаний в сознании человека» [10, с. 11]. Формирование подобных знаний и связей является основной задачей изучения прецедентных феноменов на уроках русского языка в школе.

В рамках исследования нами проведена диагностика психолингвистических особенностей восприятия прецедентных феноменов учащимися 9 классов и разработан комплекс вопросов и заданий, актуализирующих в сознании респондентов сведения о некоторых прецедентных феноменах. Данный комплекс выполняет как диагностирующую функцию, так и обучающую, поскольку задания и вопросы сформулированы таким образом, что они дают школьникам определенную культуроведческую информацию, а именно, знакомят с пословицами и поговорками других народов мира; с зоосравнениями, показывающими отличия в культурах различных народов в их восприятии животных и обозначении качеств человека; с устойчивыми выражениями, связанными с историческими событиями и особенностями быта Древней Руси; со словами русского языка, которых нет в других языках мира. Кроме того, он выполняет контрольную функцию, проверяя наличие определенных знаний, умений и мировоззренческих установок учащихся, а также осуществляет функцию актуализации знаний и ассоциаций о культуре своего народа. Наконец, указанный комплекс выполняет воспитывающую функцию, нацеливая учащихся не только на презентацию своих знаний о языке и культуре народа, но и на размышления, предполагающие выявление и обоснование своего отношения к русской культуре.

Приведем примеры вопросов и заданий для учащихся 9 классов, направленных на выявление особенностей восприятия прецедентных феноменов (задания представлены выборочно).

Задание 1. В культурах различных народов животные обозначают качества человека. А какие качества обозначают указанные животные в русской культуре?

Образец: *Змея у народов Востока символизирует мудрость, а в русской культуре ... (подлость).*

1) **Собака** на Востоке считается нечистым и воровским животным, а в русской культуре собака символизирует

Задание 3. С какими ценностями, качествами людей или историческими событиями связаны следующие крылатые слова и выражения? Опишите, в каких случаях они употребляются.

Образец: *Аника-воин – нарицательное имя задиры, хвастающегося силой, но терпящего поражение.*

1) Блажен, кто верует, тепло ему на свете!

Задание 4. Продолжите пословицы и объясните их значение:

Образец: *Голод не тетка... . – Голод не тетка, пирожка не подсунет. Употребляется по отношению к голодному человеку, который ест даже то, что не любит.*

1) Не все когу масленица, ...

Задание 5. Прочитайте выдержки из газетных статей. Выпишите знакомые по литературным источникам выражения (прецедентные высказывания).

1) «Овсянка, сэр». Именно это выражение всплывает в первую очередь при слове «дворецкий». Мрачные, отсыревшие стены замка, огромные двери, Бэримор, сэр Генри... И тут примешивается вечно скабрезный дворецкий из сериала «Моя прекрасная няня» (В. Баршев // РГ, 2005, № 158).

Задание 8. Прочитайте трансформированные современными журналистами цитаты из литературных произведений. Восстановите их первоначальную форму. Каким проблемам, по Вашему мнению, были посвящены статьи, из которых извлечены данные выражения?

1) Про рок: и виждь, и внемли (П. Костенко // НГ, 2005, № 27).

Участниками эксперимента стали 60 учащихся 9 классов общеобразовательных школ г. Благовещенска. При обработке результатов диагностического комплекса выявлено, что абсолютное большинство учащихся имеют крайне низкий уровень восприятия прецедентных феноменов.

Учащиеся 9 классов относительно успешно справились с первым заданием, однако далеко не все смогли правильно указать, какие животные в русской культуре символизируют упрямство, лень, подлость. Крайне малое количество учащихся смогли объяснить прецедентные высказывания и указать их источник (задание 3). Задание 4, в котором нужно было продолжить пословицы и объяснить их значение, оказалось для многих учеников непосильным.

В заданиях 5–7 школьникам предлагалось не только выделить прецедентные феномены, но и оценить уместность/неуместность использования найденных выражений в данных контекстах. В задании 8 информантам были предложены трансформированные (переиначенные) журналистами прецедентные высказывания с просьбой восстановить их первоначальную форму. Участникам эксперимента следовало также предположить, чему были посвящены статьи, из которых извлечены данные выражения.

Для обработки результатов составлялись матрицы, в которых работы учеников шифровались номером (работы выполнялись анонимно), указывались номера заданий, максимальное количество баллов за каждое выполненное задание и максимальное количество баллов, которое можно было получить за все задания при условии их выполнения в совокупности. Задания 7 и 9 не оценивались по балльной системе. Результаты диагностики представлены в таблице, где обозначен средний балл и общий уровень выполненных заданий в процентах по каждому классу.

Результаты диагностики учащихся 9-х классов

Класс (количество учащихся)	номера заданий								Итого: max 60 б.	Общий уровень (в %)
	1 (max 10 б.)	2 (max 10 б.)	3 (max 5 б.)	4 (max 5 б.)	5 (max 10 б.)	6 (max 10 б.)	8 (max 10 б.)			
9А (21 учащихся)	7	8	2	3	3	2	4	29	48	
9 Б (21 учащихся)	6	6	2	2	4	3	5	28	46	
9В (18 учащихся)	4	5	3	3	5	3	4	27	45	

Результаты проведенного эксперимента показали, что в отношении прецедентных высказываний литературного происхождения процесс узнавания зачастую ограничивается обобщенным уровнем и не переходит на уровень дифференцированный. Другими словами, информанты видят и узнают в текстах немаркированные цитаты, но затрудняются с указанием их источника.

Таким образом, формирование культуроведческой компетенции следует осуществлять с помощью аксиологически ориентированного дидактического материала – художественных текстов, русских народных пословиц, поговорок и прецедентных феноменов, определяющих особенности национальной ментальности. Данная компетенция предполагает способность учащихся к лингвоэстетическому анализу, т. е. узнаванию и пониманию национально-культурных компонентов в семантике слов культуроведческих текстов лингвистического и экстралингвистического содержания. Главная цель подобного обучения – донести до учащихся мысль об ответственности каждого за сохранение самобытности, богатства и чистоты родного языка.

Библиографический список

1. **Алефиренко, Н. Ф.** Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие [Текст] / Н. Ф. Алефиренко. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 288 с.
2. **Бабунова, Е. С.** Место культуры и ее этнических функций в этнокультурном образовании [Текст] / Е. С. Бабунова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №3. – С. 221–228.
3. **Куликова, Л. Н.** Взаимопонимание субъектов педагогического процесса [Текст] / Л. Н. Куликова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №2. – С. 166–180.
4. **Ахметова, М. Н.** Факторы становления субъектности учащихся в диалоговых отношениях обучения литературе [Текст] / М. Н. Ахметова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №2. – С. 228–240.
5. **Быстрова, Е. А.** Аксиологический подход в преподавании русского языка в современной школе [Текст] / Е. А. Быстрова // Аксиологические аспекты методики

преподавания русского языка (профессиональный и общеобразовательный уровни): *Материалы Международной научно-практической конференции (19–20 марта 2009)* / науч. ред. и составление: д. пед. н., проф., зав. кафедрой методики преподавания русского языка Дейкина А. Д.; д. пед. н., проф. Еремеева А. П.; д. пед. н., проф. Ходякова Л. А.; к. пед. н., доцент Янченко В. Д. – М.: МПГУ, Ярославль: РЕМДЕР, 2009. – с. 7–9

6. **Гудков, Д. Б.** Прецедентные тексты и проблема восприятия русского текста в иноязычной аудитории [Текст] / Д. Б. Гудков // *Актуальные проблемы языкознания. Сборник работ молодых ученых фил. ф-та МГУ им. М. В. Ломоносова.* – Вып. 2. – М.: Изд. МГУ, 1998. – с. 169–177.

7. **Дейкина, А. Д.** Формирование языковой личности с ценностным взглядом на русский язык: методологические проблемы преподавания русского языка [Текст] / А. Д. Дейкина. – М.; Оренбург: ООО «Агентство «Пресса», 2009. – 308 с.

8. **Караулов, Ю. Н.** Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 263 с.

9. **Красных, В. В.** Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации [Текст] / В. В. Красных, Д. Б. Гудков, И. В. Захаренко, Д. В. Багаева // *Вестник МГУ.* – Сер. 9. – Филология. – 1997. – № 3. – С. 62–75.

10. **Кузьминская, С. И.** К вопросу о трансформационном характере использования воспроизводимых словесных комплексов в текстах массовой культуры [Текст] / С. И. Кузьминская // *Язык и межкультурная коммуникация.* – Майкоп, 2004. – № 1. – С. 11.

11. **Львова, С. И.** Аксиологические основы современного школьного курса русского языка [Текст] / С. И. Львова // *Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира: сб. науч. тр.: вып. 4 / сост., отв. Ред. Т. В. Симашко.* – М.; Архангельск, 2009. – С. 444–448

12. **Милинис, О. А.** Личностная парадигма формирования ценностных ориентаций будущих педагогов [Текст] / О. А. Милинис // *Сибирский педагогический журнал.* – 2010. – № 11. – С. 119–22.

13. **Мишати́на, Н. Л.** Лингвокультурологический поход к развитию речи учащихся VII–IX классов: дис. канд. ... пед. наук: 13.00.02 [Текст] / Н. Л. Мишати́на. – СПб., 2000. – 223 с.

14. Национальная доктрина развития образования до 2025 г. URL: <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>.

15. **Беловолов, В. А.** Образование и культура в развитии современного общества [Текст] / В. А. Беловолов // *Сибирский педагогический журнал.* – 2010. – № 1. – С. 28–39.

16. **Новикова, Л. И.** Культуроведческий аспект обучения русскому языку в 5–9-х классах как средство постижения учащимися национальной культуры: дис. ... д-ра пед. наук: 13. 00. 02. [Текст] / Л. И. Новикова. – М., 2005. – 515 с.

17. Приказ № 393 от 11. 02. 2002 О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html

18. Примерные программы основного общего образования. Русский язык. – М.: Просвещение, 2009. – 112 с. – (Стандарты второго поколения).

19. **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.

20. **Слышкин, Г. Г.** Лингвокультурные концепты прецедентных текстов [Текст] / Г. Г. Слышкин. – М.: Academia, 2000. – 139 с.

21. Федеральный закон от 13 января 1996 г. N 12-ФЗ «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» (с изменениями от 16 ноября 1997 г., 20 июля, 7 августа, 27 декабря 2000 г., 30 декабря 2001 г., 13 февраля, 21 марта, 25 июня, 25 июля, 24 декабря 2002 г., 10 января, 7 июля, 8, 23 декабря 2003 г., 5 марта 2004 г.)

22. **Трапицына, О. Г.** Формирование гуманистических принципов старшекласников на уроках литературы [Текст] / О. Г. Трапицына // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 187–192.

23. **Ходякова, Л. А.** Культурный концепт как смысловая ценность текста [Текст] / Л. А. Ходякова // Аксиологические аспекты методики преподавания русского языка (профессиональный и общеобразовательный уровни): Материалы Международной научно-практической конференции (19-20 марта 2009) / Науч. ред. и составление: д. пед. н., проф., зав. кафедрой методики преподавания русского языка Дейкина А. Д.; д. пед. н., проф. Еремеева А. П.; д. пед. н., проф. Ходякова Л. А.; к. пед. н., доцент Янченко В. Д. – М.: МПГУ, Ярославль: РЕМДЕР, 2009. – С. 17–20.

24. **Яковлев, С. В.** Аксиология как методологическая основа общей теории воспитания [Текст] / С. В. Яковлев // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 28–39.

РАЗДЕЛ V.
ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 378. 1

Тонкошкурова Ирина Викторовна

Ст. преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин, Хакасский технический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», tonkir@yandex.ru, г. Абакан

**ОРИЕНТИРОВАНИЕ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ
В КОНТЕКСТЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
МЕНТАЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА**

Tonkoshkurova Irina Victorovna

Senior teacher, chair of the Humanities, Khakass technical institute – branch of Siberian Federal University, Abakan

**ORIENTATION ON PROFESSIONAL VALUES
IN THE CONTEXT OF THE FORMING
OF FUTURE ENGINEER'S PROFESSIONAL MENTALITY**

Вопросы модернизации инженерного образования и повышения престижа технических специальностей рассматриваются сегодня на самом высоком уровне, так как в современных условиях перехода России к устойчивому развитию инновационной экономики инженеры становятся ключевыми фигурами социально-экономического развития.

Быстро обновляющиеся наукоемкие технологии требуют не просто исполнителей, а специалистов, обладающих системным, критическим и аналитическим мышлением, умеющих принимать оперативные и стратегические решения в ходе организации и осуществления технологического процесса.

В связи с этим профессиональная подготовка студента технического вуза, в современных условиях должна ориентироваться не только на содержание профессиональной деятельности, но и на личностные особенности специалиста, реализуемые в этой деятельности.

Наряду с традиционным овладением знаниями и умениями в процессе обучения в техническом вузе необходимо учить будущих инженеров «действовать, мыслить, чувствовать, воспринимать мир под знаком своей профессии» [1, с. 8]. В этом случае речь идет о формировании у будущих инженеров в процессе их профессионального образования базисных личностно-профессиональных качеств, отображающих в себе специфику труда и характеризующих инженера как представителя инженерного со-

общества. Такое интегральное личностно-профессиональное качество может быть представлено как «профессиональная ментальность», наличие которой характеризует инженера как субъекта профессиональной деятельности, обладающего уникальным мироощущением, мышлением, поведением, системой ценностей, духовным творчеством и свидетельствует о профессиональной устойчивости специалиста, его «образе жизни» как профессионала.

Технический вуз выступает особым пространством, заключающим огромные потенциальные возможности формирования профессиональной ментальности будущего инженера, ведь здесь осуществляется не только обучение, профессиональная подготовка студента, но и его развитие, становление как субъекта собственной жизнедеятельности, ориентирование на профессиональные и общечеловеческие ценности. Вместе с тем это не означает, что выпускник вуза будет иметь развитую, окончательно сформировавшуюся профессиональную ментальность.

Как отмечает Е. Е. Сапогова, в процессе обучения в вузе осуществляется определенная «настройка» сознания студента на принятие профессиональной ментальности, достигается только создание прецедента для её формирования [1, с. 8]. Поэтому полагаем, что на этапе обучения в вузе целесообразно говорить о становлении профессиональной ментальности будущего инженера, как о процессе, «зарождения возможностей и превращения одной из них в действительность» [2, с. 434].

Становление профессиональной ментальности будущего инженера связываем с обретением студентом технического вуза в процессе своего профессионального образования новых качественных ментальных личностно-профессиональных характеристик (профессиональный кругозор, ценностные ориентации, представление о самом себе как части профессионального мира, профессиональная стратегия поведения в социуме), детерминированных активно воспринятым и внутренне значимым социально-профессиональным контекстом профессиональной ментальности инженерного сообщества (совокупностью исторически сложившихся традиций, норм, идеалов и принципов поведения профессионального сообщества, системы профессиональных знаний и ценностных представлений).

Проблема становления профессиональной ментальности будущего инженера, по существу, связана с ориентированием студентов технического вуза на профессиональные ценности, ведь именно ценности являются консолидирующей основой профессионального сообщества и выступают как своеобразный психологический «регулятор» отношения к окружающей действительности, к собственной деятельности и к другим членам профессиональной группы.

Ценностные ориентации позволяют специалисту занять определенную профессиональную позицию, обрести собственную точку зрения, дать оценку фактов профессиональной действительности, мотивируют профессиональную деятельность и творческое саморазвитие.

Выполняя прогностическую, проектирующую функцию, профессиональные ценностные ориентации позволяют будущему инженеру выстроить модель своей профессии, которая становится ориентиром в его саморазвитии и самосовершенствовании [3, с. 38]. В тоже время ценности дают возможность носителю профессиональной ментальности сохранить собственную идентичность, не раствориться во множественных соприкосновениях с иными профессиональными ментальностями. Именно ценности, как указывают Г. Н. Бойченко, Л. И. Гуревич, составляют «генетический код» профессиональной ментальности, через них ментальность формирует собственный неповторимый духовный мир, позволяющий ей развить свою внутреннюю сущность и аксиологическое содержание [4].

В связи с вышесказанным, одно из педагогических условий становления профессиональной ментальности будущего инженера в процессе обучения в техническом вузе гипотетически обозначено нами как «последовательно-поэтапное ориентирование на профессиональные ценности». Педагогический аспект проблемы ориентирования будущего инженера на профессиональные ценности в общем виде состоит в том, чтобы широкий спектр профессиональных ценностей сделать предметом осознания, переживания как особых потребностей студента – будущего инженера. Объективные профессиональные ценности должны стать для будущего инженера субъективно значимыми, устойчивыми жизненными ориентирами, то есть войти в личностно-профессиональный контекст профессиональной ментальности будущего инженера.

Чтобы отследить влияние создаваемого условия на становление профессиональной ментальности будущего инженера, прежде всего, определились с особенностями ее изучения и выявления результативности проводимой работы. Однако сложность изучения становления профессиональной ментальности будущего инженера, неразработанность в педагогике исследовательских процедур, заставляют изучать не саму профессиональную ментальность будущего инженера, а непосредственно проверяемые следствия – проявления через интегрированные показатели.

С учетом основных требований личностно-ориентированного подхода к диагностике [5–7] была разработана методика изучения критериальных характеристик, на основе которых можно судить о большей или меньшей степени проявленности показателей становления профессиональной ментальности будущего инженера. Так эмоционально-ценностный показатель представлен как совокупность следующих критериальных характеристик: настроенность на положительное отношение к избранной профессии; любознательность и готовность к освоению нового в технической сфере; удовлетворенность социальной значимостью профессии; восприимчивость к профессиональным нормам и ценностям; возникновение переживаний за престиж профессии, её социально-экономическую значимость.

Становление профессиональной ментальности будущего инженера в процессе профессионального образования связывалось с различными уровнями проявления её критериальных характеристик (табл. 1).

Изучение уровней проявления становления профессиональной ментальности будущего инженера по эмоционально-ценностному показателю

Эмоционально-ценностный показатель	Характеристика	Уровень проявленности
	проявляет ярко выраженную положительное отношение к избранной профессии; проявляет любознательность и готовность к освоению нового в технической сфере; выражает глубокую удовлетворенность социальной значимостью избранной профессии; восприимчив к профессиональным нормам, ценностям; самостоятельно и адекватно оценивает достижения в профессиональной сфере; переживает за престиж профессии, её социально-экономическую значимость.	О – характерно по большинству признакам Д – характерно по отдельным признакам К – не характерно по отдельным признакам

Для оценки качественных признаков была использована оценочная шкала (в баллах), согласно которой классифицировался каждый показатель и уровень его проявленности, при этом: 1 балл означал – «не характерно по отдельным признакам» и обозначался как критический уровень (К); 2 балла – «характерно по отдельным признакам» – допустимый уровень (Д); 3 балла – «характерно по большинству признакам» – оптимальный уровень (О). Количественный показатель проявления становления профессиональной ментальности будущего инженера определялся по эмоционально-ценностному показателю от 15 до 13 баллов – оптимальный уровень; от 12 до 9 баллов – допустимый; от 8 до 5 баллов – критический. Этот прием позволил более точно распределить и описать качественные связи и отношения между критериями и признаками профессиональной ментальности и скорректировать педагогические действия в процессе организации экспериментальной работы.

В целях получения более объективных данных об уровнях проявления становления профессиональной ментальности будущего инженера в ходе мониторинга использовалась экспертная оценка. Для оценивания студентов на начало экспериментальной работы и ее окончание была сформирована экспертная группа (5 человек) из числа преподавателей, кураторов студенческих групп, студентов, психолога института. На специально организованных экспертных заседаниях каждый студент оценивался по предложенным критериям. Информация, собираемая экспертной группой, позволяла своевременно корректировать не только образовательный процесс, но и развитие каждого конкретного обучающегося, подбирая для этого соответствующий педагогический инструментарий.

Экспериментальная работа проводилась на базе Хакасского технического института – филиала ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет» (г. Абакан). В экспериментальные и контрольные группы вошли студенты факультета фундаментальной подготовки (1 и 2 курсов) и студенты инженерно-технического факультета (3 курс) строительных специальностей и направлений подготовки бакалавриата. Всего в экспериментальной группе было 84 человека, в контрольной – 86 человек.

Практическое решение задач экспериментальной работы на этапе ориентирования основывалось на теоретических положениях педагогической аксиологии о сущности ценностного отношения как «внутренней позиции личности, отражающей взаимосвязь личностных и общественных значений» [8] и понимании образования как «процесса передачи ценностного знания и формирование на его основе ценностного отношения, ценностного поведения» [8]. В процессе организации экспериментальной работы были проанализированы различные модели ценностного ориентирования студентов [10–13]. На основе систематизации знаний разработана модель последовательно-поэтапного ориентирования студентов на профессиональные ценности, состоящая из трех этапов: выделение профессиональных ценностей; осознание профессиональных ценностей; присвоение профессиональных ценностей. Такая последовательность педагогической деятельности обеспечивала весь цикл ориентирования от потребности, побуждающей поиск студентами ценностей, оценки и выбора данных ценностей как профессионально значимых, до присвоения данных ценностей, признания их личностно значимыми. Каждому этапу соответствовали определенные методы, средства и формы педагогической деятельности.

Этап **«выделение профессиональных ценностей»** был направлен на выделение профессиональных ценностей профессии инженера-строителя исходя из личностно-профессионального контекста профессиональной ментальности. В качестве педагогического средства были избраны биографии известных инженеров. В результате организации и проведения биографического поиска, мини-исследований жизни и профессиональной деятельности известных в республике инженеров-строителей, студентами был сконструирован обобщенный образ «Идеального инженера», выделены профессиональные ценности инженерной деятельности (терминальные и инструментальные), акцентировано внимание на неразрывной связи профессиональных и общечеловеческих ценностей.

Этап **«осознание профессиональных ценностей»** был направлен на выяснение студентами смысла и значения профессиональных ценностей, соотнесение выделенных профессиональных ценностей с субъективно значимыми личностными ценностями будущих инженеров. В результате проведенных обсуждений профессиональных ценностей, выполнения игровых заданий «Ассоциации», «Профессиональная идентичность» студенты познавали смысл и значение профессиональных ценностей, соотносили эти ценности с системой личностных ценностей. Это позволило каждому сту-

денту сформировать адекватный образ «Я» («Я-реальное»), критично взглянуть и оценить свое профессиональное развитие и обозначить дальнейшее его направление, понять каким образом профессиональные ценности представлены в их образе «Я-реальное».

Этап «присвоение профессиональных ценностей» был направлен на то, чтобы побудить студентов к принятию профессиональных ценностей, признанию их достоянием для освоения опыта профессиональной деятельности. Вовлечение студентов в игровые ситуации и ролевые игры способствовало возникновению эмоционального переживания студентов, формированию их внутренней сопричастности к профессиональной деятельности, эмоциональному присоединению к профессиональной группе, формированию позитивного образа «Я – будущий инженер».

По окончании экспериментальной работы по созданию условий становления профессиональной ментальности будущего инженера на этапе ориентирования был проведен контрольный срез, позволяющий зафиксировать наличие изменений в уровнях проявления профессиональной ментальности будущего инженера по эмоционально-ценностному показателю в контрольных и экспериментальных группах. Полученные данные отражены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение студентов контрольных (К=86 чел.) и экспериментальных (Э=84) групп по уровню проявления эмоционально-ценностного показателя становления профессиональной ментальности будущего инженера на начало и окончание экспериментальной работы

		Начальный срез			Заключительный срез			
		О	Д	К	О	Д	К	
Эмоционально-ценностный показатель	К1 (30)	чел	4	10	16	7	13	10
		%	13,3	33,3	53,4	23,4	43,3	33,3
	К2 (27)	чел	3	12	12	5	13	9
		%	11	44,5	44,5	18,5	48,1	33,4
	К3 (29)	чел	4	11	14	6	13	10
		%	13,7	38	48,3	20,7	44,8	34,5
	ВСЕГО (86 чел)	чел	11	33	42	18	39	29
		%	12,8	38,4	48,8	21	45,3	33,7
	Э1 (28)	чел	2	10	16	11	12	5
		%	7,1	35,7	57,2	39,3	42,8	17,9
	Э2 (30)	чел	3	13	14	12	14	4
		%	10	43,3	46,7	40	46,7	12,3
	Э3 (26)	чел	3	11	12	10	12	4
		%	11,5	42,3	46,2	38,5	46,1	15,4
	ВСЕГО (84 чел)	чел	8	34	42	33	38	13
		%	9,5	40,5	50	39,3	45,2	15,5

Анализ полученных результатов в контрольных группах показал, что если становление профессиональной ментальности будущего инженера не заявляется в качестве специальной цели, то в рамках профессиональной подготовки в вузе это становление будет происходить стихийно и проявленность критериев профессиональной ментальности у студентов будет наблюдаться в основном на допустимом и на критическом уровнях, а на оптимальном уровне показатели незначительные.

Сравнение результатов заключительного контрольного среза для контрольных и экспериментальных групп проводили с использованием многофункционального критерия φ^* Фишера. Данный критерий позволил оценить достоверность различий между процентными долями выборок, в которых зафиксирован интересующий нас «эффект» (проявление оптимального и допустимого уровня профессиональной ментальности будущего инженера в контрольной и экспериментальной группах). Результаты расчета параметров углового преобразования Фишера для эмоционально-ценностного показателя становления профессиональной ментальности будущего инженера представлены в таблице 3.

Таблица 3

Расчет параметров углового преобразования Фишера для эмоционально-ценностного показателя становления профессиональной ментальности будущего инженера

	<i>Есть эффект</i> (оптимальный и допустимый уровень)	<i>Нет эффекта</i> (критический уровень)	Сумма
Первая выборка (контрольная группа на конец экспериментальной работы, 86 студентов)	57 66,3%	29 33,7%	86
Вторая выборка (экспериментальная группа на конец экспериментальной работы, 84 студента)	71 84,5%	13 15,5%	84
Суммы Σ	128	42	170

Процентная доля студентов с оптимальным и допустимым уровнем проявления исследуемого критерия составила: в контрольной группе 66,3%, в экспериментальной группе 84,5%. Величины φ_1 и φ_2 , соответствующие процентным долям в каждой группе, найдены по таблице [14]: для 66,3% – $\varphi = 1,903$, для 84,5% – $\varphi = 2,332$. Эмпирическое значение критерия:

$$\varphi^*_{\text{yii}} = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} = (2,332 - 1,903) \cdot \sqrt{\frac{86 \cdot 84}{86 + 84}} = 0,43 \cdot 6,52 = 2,8$$

Так как $\varphi^*_{\text{эмн}} = 2,8$ больше $\varphi^*_{\text{крит}} = 1,64$ для $p \leq 0,05$, то $\varphi^*_{\text{эмн}}$

попало в зону «значимости различий». Поэтому можно утверждать на 5% уровне значимости, что на конец экспериментальной работы в экспериментальной и контрольной группах имеются *достоверные различия* процентных долей студентов с оптимальным и допустимым уровнем проявления эмоционально-ценностного показателя становления профессиональной ментальности будущего инженера.

В целом проведенная экспериментальная работа позволяет сделать выводы о результативности создания и реализации обозначенного педагогического условия становления профессиональной ментальности будущего инженера.

Библиографический список

1. Сапогова, Е. Е. Концепты и ориентиры современного психологического образования [Текст] / Е. Е. Сапогова // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2003. – №10. – С. 8–13.
2. Философский словарь [Текст] / Под. ред. И. Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
3. Кирьякова, А. В. Ориентация личности в мире ценностей [Текст] / А. В. Кирьякова // «Magister», международный психолого-педагогический журнал. – 1998. – № 4. – С. 37–50.
4. Бойченко, Г. Н. Информационно-технологические артефакты организационной культуры вуза в трансформации ментальных ценностей педагогического сообщества [Текст] / Г. Н. Бойченко, Л. И. Гуревич // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 6. – С. 24–27.
5. Игнатова, В. В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в процессе социализации и условия их реализации [Текст]: дисс. ... док. пед. наук. – Красноярск: СибГТУ, 2000. – 365 с.
6. Вершинина, Н. А. Определение научных результатов исследования / Н. А. Вершинина, Н. И. Загузов, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына [Текст] // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 9–32.
7. Вершинина, Н. А. Анализ достоверности и обоснованности получения научных результатов / Н. А. Вершинина, Н. И. Загузов, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – с. 9–31.
8. Игнатова, В. В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе [Текст]: Монография / В. В. Игнатова. – Красноярск: СибГТУ, 2000. – 272 с.
9. Слостенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
10. Нудько, В. А. Формирование гуманистических ценностных ориентаций студентов (на примере изучения иностранного языка в вузе) [Текст]: Автореферат... к. п. н. / В. А. Нудько. – Ульяновск: 2006
11. Асташова, Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии [Текст] / Н. А. Асташова // Педагогика. – 2002. – №8. – С. 8–13.

12. **Брыкалова, О. Г.** Базовая культура личности в педагогическом осмыслении [Текст] / О. Г. Брыкалова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №10. – С. 99–1006.

13. **Ахияров, К. Ш.** Формирование ценностных ориентации будущих учителей [Текст] / К. Ш. Ахияров, А. Ф. Амиров // Педагогика. – 2000. – №3. – С. 50–54.

14. **Белякова, Е. Г.** Образовательный идеал с позиции ценностно-смыслового подхода [Текст] / Е. Г. Белякова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №1. – С. 59–67

15. **Шушерина, О. А.** Математические методы в психологии: Учебное пособие [Текст] / О. А. Шушерина. – Красноярск: СибГТУ, 2004. – 144 с.

УДК 378.01

Апушкина Ксения Николаевна

Аспирант кафедры педагогики Уральского государственного университета физической культуры, ksenja_78@mail.ru, Челябинск

Кондрух Вячеслав Иванович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Уральского государственного университета физической культуры, Челябинск

Найн Альберт Яковлевич

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Уральского государственного университета физической культуры, Заслуженный деятель науки России, Челябинск

**ИНТЕГРАТИВНО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ
ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

Apushkina Kseniya Nikolaevna

The post-graduate of the chair of Pedagogy of Ural State University of Physical Training, ksenja_78@mail.ru, Chelyabinsk

Kondruh Vyacheslav Ivanovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the chair of Pedagogy of Ural State University of Physical Training, Chelyabinsk

Nain Albert Yakovlevich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the chair of Pedagogy of Ural State University of Physical Training, Honoured Science Worker of Russia, Chelyabinsk

**INTEGRATIVELY-DEVELOPMENTAL APPROACH TO THE
DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVE THOUGHT**

В связи с новыми задачами, которые общество ставит перед образованием, проблема развития творческого мышления студентов приобретает особую актуальность. Быстро меняющиеся условия требуют от студента, обучающегося по специальности «Физическая культура» продуктивных методов деятельности, нестандартных решений.

В настоящее время, как отмечает С. В. Гущина, необходимо развивать творческий потенциал студентов физкультурных специальностей, создавая образовательную среду вуза, включающую применение развивающих программ [2, с. 17].

Университет, являясь одним из институтов социализации и трансляции культурных традиций, участвует в процессе развития личности, и данный

процесс должен быть целенаправленным и организованным. Это отмечается в ряде исследований [2; 3; 9].

Проблема разработки научно обоснованных подходов к развитию творческого мышления, затрагивающая как теоретические, так и прикладные аспекты, является актуальной на протяжении ряда лет. Начиная с 20 века, этим вопросам были посвящены многие работы известных отечественных (Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский) и зарубежных (Э. Боно, Дж. Гилфорд, Б. Мюррей, Д. Роберте, М. Уокер и др.) исследователей.

В современной науке представлен ряд диссертационных исследований, раскрывающих различные аспекты проблемы развития творческого мышления студентов: Е. В. Нейфельд [8], Т. В. Огородова [9], Н. В. Курлянова [6].

Исследование творчества в спортивной сфере относится к началу 80-х гг. и открывается книгой А. А. Деркача и А. А. Исаева «Творчество тренера» [3]. Ключевые определения исследовались и в рамках профессиональной подготовки тренера.

Если судить по результатам выполненных к настоящему времени исследований и содержанию опубликованных работ психолого-педагогического содержания, то можно заключить, что для понимания процесса реализации творческого потенциала студентов, обучающихся по специальности «Физическая культура» необходимо начать с рассмотрения исследований творческого мышления.

Проблема развития творческого мышления в вузе разрабатывается на протяжении многих лет, так как учебный процесс – это сложная система, в которой взаимодействует множество факторов. Для студента вуза творческий путь овладения знаниями характеризуется творческим поиском, соотношением знаний к решению жизненных проблем и проблем науки и производства.

Можно отметить и ряд исследований, раскрывающих интегративно-развивающий подход к развитию творческого мышления:

- положения о творческой сущности человека, развитии его способностей в процессе деятельности (в том числе и учебно-познавательной деятельности) (В. И. Андреев, П. И. Пидкасистый, И. К. Шалаев и др.);
- теория развития самообразовательной деятельности (В. А. Анисимова, Н. Т. Говоров, Г. Н. Сериков, О. Л. Карпова и др.);
- идеи организации процесса формирования творческих способностей обучающихся с позиций личностно-ориентированного (В. А. Беликов, Э. Ф. Зеер, И. С. Якиманская и др.), инновационного (Л. И. Савва, Н. Я. Сайгушев, В. А. Слостенин, А. Я. Найн и др.), интегративно-развивающего (М. Н. Аплетаев, В. А. Беловолов, Л. А. Шипилина) подходов [10; 14; 16].

В своей диссертационной работе Е. В. Нейфельд указывает, что творческое мышление студента – это вид мышления, проявляющийся как интегративное качество личности, характеризующийся ценностным отношением субъекта к творчеству, осмысленностью основных категорий, механизмов творческого мышления, осознанным применением логических операций и

эвристических приемов для решения самостоятельно обнаруженных проблем [8, с. 14].

В современном словаре-справочнике молодого исследователя под редакцией А. Я. Найна и З. М. Уметбаева под *творческим мышлением* понимается способность обучаемого самостоятельно открывать новые знания и способы действий, ранее ему неизвестные и которые составляют содержание учебного процесса [7, с. 83]. Это определение взято нами в качестве ключевого при изучении интегративно-развивающего подхода к развитию творческого мышления студентов.

Рассмотрение проблемы развития творческого мышления студентов вуза физической культуры требует уточнения самого понятия «творческое мышление». Из многообразия подходов к творческому мышлению нам импонирует и позиция О. К. Тихомирова [13, с. 44]: творческое мышление – один из видов мышления, характеризующийся созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию. Эти новообразования касаются мотивации, целей, оценок, смыслов. Мышление творческое отличают от процессов применения готовых знаний и умений, называемых репродуктивным мышлением.

В этом определении отражена ценность процессуальной стороны творческого процесса для саморазвития личности, а также связь когнитивного и личностного компонента в творческом процессе. Таким образом, на развитие творческого мышления влияют две группы факторов: факторы, связанные с качествами интеллекта и мышления и факторы, связанные с особенностями личности.

Несмотря на то, что исследователями разработаны исходные методологические основания, накоплен значительный теоретико-экспериментальный материал, позволяющий определить направления психолого-педагогической работы по развитию творческого мышления студентов, традиционная образовательная система вуза недостаточно эффективно использует накопленный научный потенциал при решении данной задачи. Образовательный процесс в большинстве случаев еще остается репродуктивным, общественная потребность в развитии творчески мыслящего человека не находит своего полного претворения в практике вуза [16; 17].

В ходе исследования нашла подтверждение идея, *что развитие творческого мышления будет более успешным именно на основе интегративно-развивающего подхода*. «Подход» с точки зрения науковедения – комплекс описания объектов, способов, методов, доказательств, аргументации, языка описания, объяснения и понимания стратегии и программы в науке.

Основными содержательными характеристиками интегративно-развивающего подхода являются процессы интеграции и развития. Остановимся на них более подробно.

Понятие «интеграция», применяемое к социальной жизни, определение достаточно ёмкое и включает целую группу явлений и процессов, протекающих в культурной, экономической, политической и других сферах.

В философском энциклопедическом словаре интеграция (от лат. *integer* – полный, цельный, ненарушенный) рассматривается как процесс, или действие, имеющий своим результатом целостность, объединение, соединение, восстановление единства [15, с. 205].

По мнению О. Л. Карповой, значительное место среди источников занимают современные интегративно-педагогические концепции, которые можно подразделить на две группы [5, с. 121]. К первой группе автор относит концепции, имеющие своим непосредственным предметом интеграционные процессы, что находит выражение в их названиях: концепция интеграции воспитательных сил общества (Ю. С. Бродский, В. Д. Семёнов), концепция внутрипредметной интеграции (Ф. Бест, В. И. Загвязинский), концепция интеграции общего и профессионального образования (М. А. Берулава, Ю. С. Тюников), концепция интегративного содержания начального профессионального образования (Л. Д. Федотова), концепция интегративной картины образования (Г. Н. Сериков и др.) Во второй группе располагаются концепции, в которых интегративный элемент внешне не проявляется, но имплицитно задаётся их характеристиками и выступает в качестве их результата: концепция витагенного обучения с голографическим методом проекций (А. С. Белкин), концепция культурно-образовательного центра (А. Я. Найд), концепция гуманитарно-педагогического центра (Н. Н. Хридина, Н. К. Чапаев), концепция «целостной» школы (Р. Винкель и др.).

В педагогической науке наблюдается значительный интерес к интегративным процессам. Во многих публикациях используются следующие понятия:

1. *Интеграция знаний* – органическая взаимосвязь, взаимопроникновение знаний, которые выводят студента на понимание научной картины мира; объединение, выявление единой линии мышления и проведение её через многообразие содержания. Предметом интеграции является единое мировоззрение, которое позволяет внести целостность в познание мира [14, с. 83].

2. *Интегративность образования* – внесение в содержание образования усвоение фундаментальных идей, концепций, являющихся основой формирования ценностных отношений к окружающему миру за счёт интеграции знаний [4, с. 87].

Несмотря на многообразие интегративных процессов в общей массе педагогических явлений, современные учёные (А. А. Вяткин, В. В. Килин, В. А. Кононов, Е. Ю. Суховецкая), выделяют существенные признаки интеграции [12, с. 83–84].

1. *Интеграция* строится как взаимодействие разнородных, ранее разобщённых элементов. Действительно, первое, что обнаруживается в интеграции, – это взаимодействие в чём-то отличных друг от друга элементов, частей, фрагментов, сторон и т. п. Только наличие разнородных элементов даёт возможным зарождение качественно новых состояний. Данный признак отражает главное противоречие интегративного процесса, определяющее его развитие. В разных формах разнородности это противоречие может

проявляться по-разному: при взаимодействии разнопредметных знаний – это комплексность и не комплексность; при объединении знаний разного уровня обобщенности как общее и частное при переводе понятий в знаковую форму – как содержание и форма; при интеграции знаний и способов их применения, систематизации отдельных понятий, объединений разобщенных умений в целостную структуру деятельности – как часть и целое и т. д.

2. *Интеграция* связана с качественными и количественными преобразованиями взаимодействующих элементов. Об интеграции имеет смысл говорить лишь тогда, когда процесс установления связей, взаимодействий и т. д. развивается в сторону образования некоторой целостности со всем тем, что специфично для целостности.

3. *Интегративный процесс* имеет свою логико-содержательную основу. В педагогике оправдано говорить о логико-содержательной основе интегративного процесса как об основе, которая существенным образом определяет его логику и содержание. В определенном смысле логико-содержательная основа – это программа, ориентирующая в главных чертах на то, что должно воспроизводиться в учебно-воспитательном процессе в соответствии с теми реальными процессами, которые объективно детерминируют создание той или иной дидактической целостности.

4. *Интегративный процесс* имеет собственную структуру. Обычно интегративный процесс обладает свойством делимости. В нём можно выделить относительно обособленные и вместе с тем соподчиненные между собой «узлы», прохождение которых порождает качественные и количественные сдвиги в содержании (уплотнение или укрепление знаний, концентрация различных способов действия и т. д.).

Структура интегративного процесса определяет логику развёртывания целостности, особую согласованность интегрируемого содержания с этапами его реализации. Наличие такой структуры означает определенную стабильность интегративного процесса.

Другой компонент интегративно-развивающего подхода – понятие «развитие». В философском энциклопедическом словаре развитие определяется как необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов. Только одновременное наличие всех трёх указанных свойств выделяет процессы развития среди других изменений. В результате развития возникает новое качественное состояние объекта, которое выступает как изменение его состава или структуры (т. е. возникновение, трансформация или исчезновение его элементов и связей). Способность к развитию составляет одно из всеобщих свойств материи и сознания [14, с. 542].

В психологическом словаре развитие определяется как закономерное и необратимое изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных и структурных преобразованиях. Развитие психики характеризуется необратимым характером изменений, направленностью (т. е. способностью к накоплению изменений, «надстраиванию» новых изменений над предшествующими) и их закономерным характером [11, с. 294].

Анализируя взгляды психологов на проблему развития личности, её психических процессов, можно сделать вывод о том, что:

1. Развитие есть сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные/регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке (Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев).

2. Развитие, особенно личностное, не заканчивается до момента прекращения самой жизни, меняясь только по направлению, интенсивности, характеру и качеству. Общими характеристиками развития являются: необратимость, прогресс/регресс, неравномерность, сохранение предыдущего в новом, единство изменения и сохранения (Л. И. Анцыферова).

Наиболее широкое признание получила теория развивающего обучения Л. С. Выготского, исходящая из принципиально важного положения, как обучение должно идти вперед развития и вести его за собой. Данная теория является базовой для развития творческого мышления обучающихся.

Таким образом, обобщая психологическое и философское понимание дефиниции «развитие», можно отметить, что это процесс качественных изменений, характеризующихся необратимостью, многомерностью, направленностью и возникновением качественно новых образований.

Положение о том, что человек формируется и развивается как личность, участвуя в различных видах деятельности, является краеугольным камнем современной педагогики и психологии. Следовательно, включение в деятельность представляет основной путь развития творческого мышления студентов вуза.

Существующие научные подходы к развитию творческого мышления студентов вуза: программно-целевой, системный, компетентностный, технологический, деятельностный, профессионально-личностный и другие – имеют свои бесспорные достоинства и недостатки с точки зрения профессионально-творческого развития личности будущих специалистов. Но ни один из них в полной мере не обеспечивает реализации задачи подготовки выпускников вуза к творческой педагогической деятельности. Поэтому правомерно возникает необходимость более гибкого изучения подхода, который бы интегрировал в себе положительные стороны вышеназванных подходов и позволил практически решать задачу подготовки конкурентоспособных специалистов к саморазвитию и самореализации в быстроменяющихся условиях труда. Таким подходом может быть интегративно-развивающийся подход.

По мнению Л. А. Шипилиной, данный подход заключается в:

- интеграции проблематизированного содержания образования через целевые установки модели специалиста; интеграционной связи управленческой, педагогической, психологической, культурологической, естественнонаучной подготовке, нашедшей отражение в учебном плане;
- учёте фундаментального и прикладного характера управленческих и психолого-педагогических наук при построении интегрированных курсов;

– использовании технологии управления развитием в процессе обучения творческой педагогической деятельности; разработке интегративной формы самоорганизации студентов как субъектов учения и развития – са-моменеджменте; применении интегративного критерия – творческого стиля деятельности – при оценке результативности подготовки выпускников вуза.

Таким образом, приоритетными содержательными характеристиками интегративно-развивающего подхода являются: учёт интегративной сущности человеческой деятельности, идеи природной, социальной и духовной целостности личности; опора в обучении на положительное эмоциональное состояние личности; создание условий для самостоятельной познавательной деятельности обучающихся; обучение исследовательскому подходу в познании; стимулирование активности в познавательной и творческой деятельности.

Библиографический список

1. **Выготский Л. С.** Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 234 с.
2. **Гущина, С. В.** Обеспечение процесса развития творческой личности студента – важнейшее условие обучения в вузе [Текст] / С. В. Гущина // Теория и практика физической культуры. – 2010. – № 1. – С. 16-20.
3. **Дергач, А. А.** Творчество тренера [Текст] / А. А. Дергач, А. А. Исаев. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – 227 с.
4. **Захаров, П. Н.** Интегральная оценка эффективности стратегии развития университета [Текст] / П. Н. Захаров // Менеджмент в России и за рубежом. – 2007. – № 5. – С. 87-89.
5. **Карпова, О. Л.** Педагогическая концепция содействия развитию самообразовательной деятельности студентов вуза [Текст] / О. Л. Карпова. – Челябинск: ЧелГНОЦ УрОРАО, 2009. – 321 с.
6. **Курлянова, Н. В.** Педагогические средства развития творческого мышления студентов: дисс. ... канд. пед. наук [Текст] / Н. В. Курлянова. – Магнитогорск, 2004. – 175 с.
7. **Найн, А. Я.** Современный словарь-справочник молодого исследователя [Текст] / А. Я. Найн, З. М. Уметбаев; УралГАФК. – Челябинск; Магнитогорск: УралГУФК: МаГУ, 2007. – 115 с.
8. **Нейфельд, Е. В.** Формирование творческого мышления студента в образовательном процессе : дисс. ... канд. пед. наук [Текст] / Е. В. Нейфельд. – Оренбург, 2006. – 199 с.
9. **Огородова, Т. В.** Психологические характеристики творческого мышления учащихся профильных классов: дисс. ... канд. псих. наук [Текст] / Т. В. Огородова. – Ярославль, 2006. – 171 с.
10. **Беловолов, В. А.** Личностно ориентированное обучение в процессе профессиональной подготовки специалиста [Текст] / В. А. Беловолов, В. А. Слостенин, Е. В. Ильенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №11. – С. 117–130.
11. **Психологический словарь** [Текст] / Под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 404 с.

12. **Суховецкая, Е. Ю.** Интегративный подход в педагогике как основа профессионального образования курсантов вузов внутренних войск МВД России [Текст] / Е. Ю. Суховецкая, А. А. Вяткин, В. А. Конов, В. В. Килин // Научно-теоретический журнал «Учёные записки». – 2007. – № 3 (25). – С. 82–84.
13. **Тихомиров, О. К.** Психология мышления [Текст] / О. К. Тихомиров. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 270 с.
14. **Беловолов, В. А.** Готовность будущего офицера к профессиональной деятельности как психолого-педагогическое явление [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №9. – С. 113–122.
15. **Философский** энциклопедический словарь [Текст] / Редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичёв и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
16. **Юртаева, Ю. А.** Развитие познавательного потенциала будущих менеджеров в вузе [Текст] / Ю. А. Юртаева, И. В. Резанович // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №10. – С. 113–122.
17. **Шеломенцева, И. И.** Педагогическое обеспечение развития дивергентного мышления менеджера [Текст] / И. И. Шеломенцева // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №11. – С. 338–345.
18. **Шипилина, Л. А.** Подготовка менеджеров образования в педагогическом университете [Текст] / Л. А. Шипилина. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 1998. – 293 с.

РАЗДЕЛ VI.
**ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 811. 512. 145

Сулайманова Хана Хайдарьяновна

Соискатель Казанского (Приволжского) федерального университета, кафедра прикладной лингвистики и переводоведения, Sulaymanova63@gmail.com

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕСТЫ В ОБУЧЕНИИ ТАТАРСКОМУ ЯЗЫКУ

Sulaimanova Hana Haydaryanovna

coiskatel of Kazan (Volga) Federal University Department of Applied Linguistics and Translation Studies, Sulaymanova63@gmail.com

INTERACTIVE TESTS IN TEACHING TATAR LANGUAGE

Начало XXI века характеризуется интенсивностью, постоянным изменением информационного пространства, глубиной информатизации во всех сферах человечества. Мир вокруг нас стал иной реальностью.

В последние годы наряду с развитием общества происходят интенсивные изменения и в области образования. В настоящее время идет становление новой образовательной системы, которая ориентирована на вхождение в мировое образовательное пространство. Президентом РФ утвержден проект «Наша новая школа». Основная суть этого проекта – в создании школы, способной раскрыть личностный потенциал детей, воспитать в них интерес к учёбе и знаниям, стремление к духовному росту и здоровому образу жизни, подготовить ребят к профессиональной деятельности с учётом задач модернизации и инновационного развития страны. В связи с этим разрабатываются новые подходы к качественному обновлению содержания образования и образовательных технологий за счёт изменения характера обучения.

Существенную роль в этом процессе играет информатизация системы образования. В настоящее время школы нашей республики обеспечены компьютерной техникой с выходом в Интернет, все учителя получили ноутбуки, создаются комплексы электронных учебников по всем предметам. Обучение с использованием информационных технологий постепенно становится новым образовательным стандартом, который внедряется в процесс обучения. [5]

Компьютерные технологии активно применяются и на уроках татарского языка. Применение информационных технологий на уроках помогает в решении различных задач: обогащение словарного запаса, формирование прочных орфографических и пунктуационных навыков, овладение нормами литературного языка, культуры речи и мн. др. Родной язык ученики часто

воспринимают как совокупность орфографических и пунктуационных правил. Поэтому задача воспитания интереса к предмету очень важна и актуальна. Использование компьютеров на уроках повышает мотивацию и познавательную активность учащихся всех возрастов, расширяет их кругозор. Информационные технологии способствуют совершенствованию практических умений и навыков, позволяют эффективно организовать самостоятельную работу, сделать процесс обучения индивидуализированным, делают урок современным и актуальным.

В своей практической деятельности возможности компьютера использую по нескольким направлениям:

- Используя интернет-ресурсы, образовательные сайты и порталы, применяю компьютер как источник информации.
- На уроках использую мультимедийные презентации.
- Отслеживаю результаты учебной деятельности учащихся.

Разработка системы объективного контроля является одной из задач современной методики преподавания татарского языка. В последние годы все больше растет интерес к компьютерному тестированию как наиболее объективному методу оценки качества образования. Тестирование позволяет быстро и объективно оценить уровень усвоения языкового и речевого материала за определенный период обучения, искоренять методические недочеты. Корректное использование тестов помогает учителю в полной мере оценить потенциал обучающихся, который может актуализирован в процессе изучения татарского языка. Даже проверка уровня интеллектуального развития может и должна быть введена в тесты в скрытой форме, что становится реальным при включении в тест нетривиальных “многомерных” заданий, апеллирующих не только к оперативной памяти респондентов, но и к их мыслительным способностям [4].

В отличие от традиционных методов контроля компьютерное тестирование имеет ряд существенных преимуществ, а именно:

- обеспечивает технологичность процедуры проведения проверки, правильное и быстрое восприятие содержание задания, объективность оценки результатов, максимальный охват учебного материала и однотипность заданий для всех учащихся;
- дает возможность сопоставить уровень знаний учащихся разных классов и уровень организации учебного процесса по предмету у разных преподавателей;
- исключает субъективизм преподавателя, проводящего проверку;
- избавляет преподавателя от необходимости распечатывать тесты и проверять их вручную [3].

Тесты позволяют измерить уровень усвоения знаний, степень развития коммуникативных способностей, индивидуальных особенностей личности обучаемых. Тест тем принципиально отличается от привычных форм контроля знаний, что к нему можно заранее приготовить эталон, с которым сравнивается ответ ученика. Тестовые задания требуют выбора готового ответа, они отличаются краткостью. При решении их знания у учащихся си-

стематизируются. Благодаря этому, учащиеся могут сразу применять полученные знания на практике.

На уроках татарского языка тестирование служит средством диагностики трудностей усвоения языкового материала учащимися, мерой определения уровня обученности и способом прогнозирования успешности или неудач обучения. Заложенные в тестировании возможности – это быть орудием научного познания, объективации результатов обучения и повышения эффективности обучения татарскому языку. Но тесты могут быть реализованы лишь при широком знакомстве преподавателей с методическими, психологическими и лингвистическими принципами тестирования и овладении его приемами.

К тестам наука предъявляет высокие требования, рассматривая их как измерительный прибор. Основные требования к тестам контроля знаний – это определенность, простота, однозначность и надежность. Поэтому при составлении заданий теста следует соблюдать некоторые правила. Задания должны быть сформулированы четко, кратко, чтобы все учащиеся понимали смысл того, что у них спрашивается. Важно и то, чтобы ни одно задание теста не могло служить подсказкой для ответа на другое. Неконкретные задания усложняют работу учащихся. Задания теста лучше составить из двух частей: теоретические и практические задания, желательнее соблюдать методический принцип «от простого к сложному». Электронные тесты удобны и тем, что через некоторое время можно их дополнить, а отдельные задания менять.

«Тестовые оболочки», используемые для проведения компьютерного тестирования на уроках татарского языка, представляют собой программу, в которой пользователь забивает в определенный файл вопросы с ответами. Таким образом, формируется база тестовых заданий. При запуске программы дается возможность выбора нужных в данный момент тестовых заданий. Использование компьютеров расширяет возможности в применении различных форм тестов. В частности возможна автоматическая проверка ответов.

При применении тестовых технологий ученик занимает основное место. В это время учитель не является основным источником информации, а остается в роли организатора деятельности учащихся. Для того чтобы учащиеся умели выполнять тесты, у них должна быть сформирована языковая компетенция. При этом возникает потребность перехода от традиционной формы обучения к личностно-ориентированным технологиям. В настоящее время тестовый контроль знаний считается наиболее эффективным, так как итоговой формой контроля знаний учащихся за курс общеобразовательной школы является ЕГЭ, основу которого составляют тестовые задания (разделы А и В). Поэтому уже с начальной ступени обучения целесообразно использовать тестовые задания для проверки знаний и умений учащихся по татарскому языку.

Учитель может использовать в своей работе разные формы тестов: открытые и закрытые тесты; выбор нескольких правильных ответов из предлагаемых вариантов и т. д. Выбор типа и вида тестового задания определяется, прежде всего, целями обучения татарскому языку. Учитывая особенности татарского языка, с целью контроля знаний учащихся можно использовать тематические тесты, лексико-грамматические тесты и т. д. Таким образом,

используя различные приемы тестового контроля в сочетании с традиционными формами текущего контроля, можно добиться положительных результатов в обучении школьников по татарскому языку.

В качестве примеров можно привести следующие задания, которые используются в нашем опыте при составлении тестов:

1. Задания в форме вписывания словосочетания, фразы или предложения. Они характеризуются отсутствием ограничений в ответах по сути задания при строгом соблюдении требования однозначности правильного ответа.

Дөрес жавапны яз.

Бер составлы жөмлә ул – ...

Тәмамлык ул – жөмләнең фигыль белән белдерелгән кисәген ачыклап, ...

2. Задания, которые предполагают один возможный вариант ответа, который необходимо вписать в форме слова, символа или знака.

а) Нокталар урынына тиешле сүзне куй. Сөйләүченең жөмләдәге уйга мөнәсәбәтен белдерә торган сүзләр ... сүзләр дип атала.

ә) Жөмләне тиешле тыныш билгесе белән тулыландыр. Китап ... белем чишмәсе.

3. Тестовые задания с множественным выбором ответа. В этих заданиях необходимо подчеркнуть или отметить номер ответа, который ученик считает правильным.

Дөрес билгеләмәне тап:

а) Сыйфат ул – сүз төркеме.

ә) Сыйфат ул – жөмлә кисәге.

б) Сыйфат ул – сүзнең мәгънәле кисәге.

4. Задания, которые требуют смысловое соединение элементов двух списков, приравнивание различных понятий.

Тәңгәллек булдырырга:

сан егерме

сыйфат тиз

рәвеш ярата

алмашлык эшчән

фигыль берничә

5. Тестовые задания, которые требуют от учащегося восстановления логической последовательности слов в предложениях или предложений в тексте.

Дөрес текст барлыкка килсен өчен, жөмлэләрне нинди тәртиптә урнаштырырга кирәклеген жәяләр эчендә күрсәт.

А. Ниһаять, алар Тукай урамына килеп життеләр.

Ә. Әмма бер кулы яньчелгән бала Рөстәм булып чыкмады.

Б. Нашим абый, жыелган халык төркемен ера-ера, яраланган бала янына йөгарде.

В. Нашим абый врачка булышты да өенә юнәлде. (...), (...), (...), (...).

6. Тестовые задания с альтернативным типом ответов. Они предполагают наличие двух вариантов ответов: да или нет (правильно – неправильно) Эти задания способствуют выявлению уровня усвоения сложных развернутых определений или правил.

Дөрес жавапларны билгелә.

Эндәш сүз ул – сөйләм төбәп әйтелгән затны яки предметны белдерә торган сүз яки сүзләр тезмәсе.

Әйе. Юк.

Эндәш сүзләр жөмләнәң башында гына урнаша ала.

Әйе. Юк.

Эндәш сүзләр баш килештәге зат яки сынландырылган предмет исемнәре белән белдерелә.

Әйе. Юк.

Каждый метод контроля, в том числе и компьютерное тестирование, имеет свои достоинства и недостатки, свою область применения, при этом ни один из них не может быть признан единственным, способным диагностировать все аспекты процесса обучения татарскому языку. Только правильное и педагогически целесообразное сочетание всех методов способствует повышению качества учебно-воспитательного процесса в школе.

Использование инновационных подходов, а также информационно-коммуникативных технологий на уроках татарского языка, в том числе при организации контроля знаний учащихся способствует положительной динамике качества знаний обучающихся и повышению мотивации к учебной деятельности.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что сегодня необходимо предоставлять молодому поколению качественное образование, готовить их со школьной парты к самостоятельной жизни, воспитывая в них толерантность, коммуникабельность и умение принимать решения.

Библиографический список

1. **Алпатова, Р. С.** Оценка качества подготовки выпускников основной школы по иностранному языку [Текст] / Р. С. Алпатова, И. Л. Бим. – М.: Дрофа, 2002. – 160 с.
2. **Болотина, Л. Р.** Педагогика [Текст]. – М.: Просвещение, 1987. – 261 с.
3. **Бухмин, В. С.** Тестовый контроль в системе педагогического мониторинга [Текст] / В. С. Бухмин, Л. А. Габдрахманова, К. С. Фатхуллова // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2008. – №10. – С. 43–46.
4. **Дятлова, К. Д.** Системный подход к составлению и анализу качества педагогических тестов по биологии: Монография [Текст] / К. Д. Дятлова. – Н. Новгород: НГСХА, 2006. – 239 с.
5. **Саматов, Р. С.** Внедрение информационных технологий в преподавание дисциплины “Операционные системы” [Текст] / Р. С. Саматов // Информационные и коммуникационные технологии в условиях модернизации российского образования: Материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции. – Елабуга, 2010. – С. 60–62.
6. **Ефремова, Н. Ф.** Тестовый контроль качества учебных достижений обучающихся [Текст] / Н. Ф. Ефимова // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 1. – С. 66–81.
7. **Станкевич, Т. Г.** Методика оценивания качества подготовки обучающихся с использованием многовариантных тестовых заданий [Текст] / Т. Г. Станкевич // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 10. – С. 119–124.

Шумилова Наталья Николаевна

Учитель английского языка МОУ «Краснозаводская средняя общеобразовательная школа №7», nshumilova@inbox.ru, Московская область, Краснозаводск

ЭТАЛОНЫ В СТРУКТУРЕ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ETALONS IN THE STRUCTURE OF ENGLISH TEACHER'S ASSESSMENT AT PRIMARY SCHOOL

Shumilova Natalia Nikolaevna

English teacher of Secondary Comprehensive School №7, nshumilova@inbox.ru, Moskovskaya oblast, Krasnozavodsk

Проблема оценивания учебных достижений учащихся, в особенности в начальной школе, всегда была в педагогике весьма актуальной, поскольку именно в этот период происходит интенсивный процесс формирования учебной деятельности как ведущей. Правильно сформированные стереотипы учебно-познавательной деятельности в начальной школе способствуют дальнейшему её совершенствованию в основной и старшей школе.

Посещение уроков, а также беседы с преподавателями позволяют констатировать, что при оценивании ребёнка большинство учителей испытывают трудности в выборе оценочного эталона, определении зоны ошибки, формулировке оценочного суждения, дифференцированном подходе при оценивании достижений учащихся, слабо уделяется внимание процессу формирования самооценки учащегося как общеучебному навыку в контексте «содержательной оценки». (Ш. А. Амонашвили)

Таким образом, несмотря на значительный интерес учёных к проблеме оценивания, ещё недостаточно исследованы теоретические и практические основы профессиональной подготовки будущего учителя ИЯ начальной школы к оценке учебных достижений школьников в условиях отметочного и безотметочного обучения.

Областью нашего рассмотрения является конструирование эталонов при формировании грамматических навыков, как составной части коммуникативных умений младших школьников в устной и письменной формах общения.

В контексте «содержательной оценки» эталоны являются обязательным её элементом и определяют правильность или неправильность хода отдельных звеньев деятельности, деятельности в целом, качества полученного результата. [1]

При обучении младших школьников грамматике английского языка под эталоном мы понимаем образец действия, сконструированный учителем/

учителем совместно с учебной группой, в результате обобщения изучаемого материала. Эталон содержит «сжатую» информацию-образец, выраженную графическими и символическими средствами. Пошаговый состав действий по конструированию эталона представлен схемой, рис. 1.



Рис. 1. Пошаговый состав действий по конструированию эталона

Шаг 1. Построение ориентировочной основы действия.

Конструирование эталона начинается с построения ориентировочной основы действия на начальном этапе усвоения изучаемого материала. В основу нового действия закладываются II или III типы учения ориентировки в предмете (П. Я. Гальперин), в зависимости от специфики изучаемого материала и особенностей учебной группы. Таким образом, ориентировочная основа действия может быть представлена в готовом виде либо как исследование в предмете, что может быть проиллюстрировано на примере опорных схем и семантических опор соответственно.

Опорные схемы.

В основе построения опорных схем лежит теория поэтапного формирования умственных действий по II типу ориентировки в предмете П. Я. Гальперина. [3] Согласно данной концепции новое действие воспитывается на «схеме полной ориентировочной основы действия» (П. Я. Гальперин). Её основное назначение заключается в том, чтобы раскрыть перед ребёнком объективную структуру материала и действия, выделить в материале ориентиры, а в действии последовательность его отдельных звеньев, чтобы вместе они позволяли ребёнку с первого и до последнего шага правильно выполнить всё задание. Таким образом, опорные схемы наглядно демонстрируют учащимся смену «состояний» языковых структур, указывая на особенности и закономерности «поведения» составляющих их элементов. Ссылаясь на исследования П. Я. Гальперина в области теории поэтапного формирования умственных действий, отметим, в результате успешного выполнения и подкреплений, ориентировочная основа действия, в нашем случае опорная схема, превращается в динамический стереотип, а каждый из её ориентиров – сначала в раздражитель отдельной операции, а затем в элемент динамического стереотипа. Выдающийся российский нейрофизиолог Н. П. Бехтерева отмечала, что мозг легко берёт на вооружение стереотипы, благодаря которым не приходится заново решать стандартные задачи. Мозг

базируется на стереотипах, высвобождая пространство и время для следующего уровня действий. [4]

Синтаксические опоры.

В основе построения синтаксических опор лежит концепция П. Я. Гальперина о «II типе учения». Синтаксические опоры являются «путеводителем» действий при составлении утвердительных предложений с различными грамматическими конструкциями: «Составление речевых конструкций с глаголом-связкой “to be”», «Составление речевых конструкций с грамматическим оборотом «There is/are....»», «Составление речевых конструкций с глаголом “have”/“has”», и т. д.

Семантические опоры.

В основе построения семантической опоры лежит концепция П. Я. Гальперина о «III типе учения», согласно которой построению «ориентировочной основы действия» (П. Я. Гальперин) предшествует тщательное исследование разных объектов данного рода (в нашем случае языковых объектов родного и иностранного языка) самим ребёнком, направляемое учителем (метод исследования). Вовлечение младшего школьника в исследование состоит в возбуждении познавательного интереса через необычное сопоставление известных фактов, другого взгляда на известное, вызывающего удивление – начало всякого исследования («мать философии» – говорили античные философы).

Ознакомлению нового грамматического материала, предшествует обширная пропедевтика семно-морфологического анализа слов-конструктов соответствующих грамматических конструкций русского и английского языка. При этом каждое грамматическое явление английского языка рассматривается как самостоятельная конструкция, состоящая из связанных между собой элементов, несущих определённый смысл. В результате у детей формируется понятие об отношении формы и значения в слове. Важнейшим звеном конкретизации этого понятия является выведение на его основе грамматического содержания существительного, прилагательного, глагола. Функциональность грамматической структуры обеспечивается в установке к правилу. «Если ты запланируешь подарить маме на день рождения не одну розу, а много, тогда тебе обязательно понадобится «хвостик» «-es». Когда у тебя в кармане одна конфета, а рядом три друга, для увеличения количества конфет необходим «хвостик» «-s». Как справедливо заметила В. С. Мухина, речевое общение младшего школьника предполагает не только богато представленное разнообразие используемых слов, но и осмысленность того, о чём идёт речь. [7]

Опираясь на исследования П. Я. Гальперина, отметим, что изучение языковых конструкций путём выделения системы его сем (мельчайших значений морфологических частей) естественным образом приводит к воспитанию тонкого чувства языка, его осмыслению, что, в свою очередь, как мы считаем, положительно сказывается на изучении грамматики английского языка. [3]

По мнению многих методистов, целенаправленное сопоставление родного и иностранного языков способствует более глубокому проникновению в структуры языка и, как результат, более прочному и быстрому практическому овладению языком.

Шаги 2, 3. Обобщение частных случаев.

После переосмысления учащимися нового действия и выполнения тренировочных упражнений, предлагается многообразный для сравнения материал, в котором они находят и выделяют устойчивые, повторяющиеся свойства языковых конструкций. Посредством данной операции происходит обобщение (систематизация) изучаемого грамматического материала. Со ссылкой на В. В. Давыдова заметим, что «полнота и адекватность обобщения зависят от широты вариаций сочетаемых признаков, от наличия в исходном материале самых «неожиданных» и «непривычных» сочетаний общего качества с сопутствующими признаками или формой выражения» [5, с. 14].

Шаг 4. Вывод правила.

Систематизированный материал оптимизируется действиями рационального сокращения и оформляется в виде правила графическими и символическими средствами. Как отмечает Л. И. Лурье, субъективное содержание знакового образа: чувственная, смысловая, эмоциональная окрашенность, позволяет добиться максимальной адекватности того, о чём повествует преподаватель и способствует интеллектуальным обобщениям. [6]

Таким образом, эталон представляет собой наглядную грамматическую конструкцию в материализованном действии и имеет «сжатую» информационную форму, выраженную знаками, символами «скрытыми» эмоциями, чудачествами и эксцентрикой.

Алгоритм построения эталонов.

Алгоритм построения эталона при формировании навыков составления общих вопросов включает следующие операции:

1. Найдите в предложении главные члены и подчеркните подлежащее одной чертой, сказуемое – двумя.
2. Найдите или дополнительно введите (в случае отсутствия в предложении) «динамический» элемент, приводящий данную конструкцию в движение, и создайте ему образ.
3. Укажите на характер и направление движения «динамического» элемента в конструкции.
4. Переведите грамматическую конструкцию в новое «состояние».
5. Рассмотрите возможные варианты использования грамматической конструкции.
6. Обобщите действия и выведите правило работы с данной грамматической конструкцией, введя при этом необходимые условные обозначения.

Рассмотрим процесс конструирования эталона на примере составления общего вопроса с глаголом “to be” в Present Simple в игре «Вопросы в кроссовках», см. рис. 2.



Рис. 2. Процесс конструирования эталона

Алгоритм конструирования эталона при формировании навыков построения утвердительных предложений включает следующие операции:

1. Найдите в предложениях подлежащее и подчеркните его одной чертой.
2. Укажите при помощи графических средств, в каком числе стоит подлежащее.
3. Найдите в предложениях сказуемое, создайте для него «образ» и выделите зелёным цветом.
4. Рассмотрите возможные варианты использования грамматической конструкции.
5. Обобщите действия и сформулируйте правило построения предложения, введя необходимые условные обозначения.

Правила построения предложений выводятся учащимися методом индукции, т. е. от наблюдения частных фактов к установлению общих положений.

Рассмотрим процесс конструирования эталона при построении утвердительных предложений с глаголом-связкой «to be» в игре «Три подмастерья», см. рис. 3.

Рассмотрим алгоритм построения эталона, основанием которого является семантическая опора.

1. Раскройте строение языкового объекта в родном языке (состав элементов и связь между ними).
2. При помощи «быстрых» схематичных рисунков сообщите о том, какую информацию в себе несёт каждое слово пары. Выясните, какой элемент языкового объекта несёт информацию. Что это за информация?

3. Раскройте строение языкового объекта в английском языке (состав элементов и связь между ними).

4. Сопоставьте английские слова и их значения в картинках и выясните, какой элемент языкового объекта несёт такую же информацию.

5. Обобщите полученные сведения о языке и сформулируйте грамматическое правило, зафиксировав его на бумаге при помощи графических средств.

Более подробно остановимся на конструировании эталона при «Образовании множественного числа существительных», см. рис. 4.



Рис. 3. Конструирование эталона



Рис. 4. Конструирование эталона

Согласно проведенной В. Д. Аракиным сравнительной типологии английского и русского языков, категория числа представлена семами единичности и множественности, находящими своё выражение в формах единственного и множественного числа. [2]. Для проведения сопоставления существительных единственного и множественного числа учащимся предлагаются существительные мужского рода, в которых сема единичности выражена нулевыми морфемами (кот, дом, и т. д.) и существительных женского рода с морфемами -а, -я (машина, кукла и т. д.), а также английских существительных, в которых сема множественности представлена морфемами числа -s, -es.

Таким образом, эталон, полученный учащимися в результате проведенного ими исследования и оформленное при помощи графических средств, несёт в себе функцию, форму, значение и является надёжной ориентировочной основой речевого действия и образцом для проведения контрольных и оценочных действий на высоком теоретическом уровне.

Замкнутая система контроля.

Построение младшими школьниками эталона, проведение на его основе самоконтроля и самооценки контролируется учителем в замкнутой системе контроля «feedback loop». В переводе с английского языка «feedback loop» означает «петля обратной связи». Данная система находит широкое применение в различных областях: электронной инженерии, менеджменте, медицине, экономике и т. д. В образовании она получила название “continuous improvement”, что в переводе с английского языка означает «непрерывное усовершенствование». Заметим, всякая система имеет строгий порядок в организации входящих в неё элементов (предметов, явлений, взглядов, принципов, знаний и т. д.). В нашем случае система представлена строгой последовательностью действий учителя и учащегося, направленных на формирование эталона. Таким образом, выход системы (output) – точно и полно сформированный эталон. Обязательными структурными элементами системы являются петли обратной связи (feedback loops), которые содержат информацию о ходе и результате выполнения действий. Поступающий сигнал обратной связи регулирует действие в системе: либо своевременно возвращает систему на вход для усиления сигнала (совершенствование действий), либо пропускает её вперёд для прохождения последующих этапов.

Исходя из классификации принципов обучения, составленной А. Н. Щукиным, выделим принципы, которые необходимо соблюдать при конструировании эталонов. [8]

– **Принцип прочности** обеспечивает сохранение учебного материала в памяти учащихся и возможность его применения в различных ситуациях общения. Прочность усвоения материала достигается за счёт его доступности, умелого изложения, обеспечивающего эмоциональное воздействие на учащихся.

– **Принцип сознательности** связан с принципом прочности: прочно запоминается то, что понятно и осмысленно учащимися.

– **Принцип доступности и посильности** предполагает, что новый материал представляется в соответствии с возрастными и интеллектуальными возможностями учащихся, а его усвоение не вызывает у них непреодолимых трудностей.

– **Принцип учёта индивидуально-психологических особенностей личности учащихся** предполагает необходимость учёта в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся в целях максимальной индивидуализации учебного процесса.

– **Принцип наглядности** реализуется через построение обучения на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых обучающимися с целью его лучшего понимания, усвоения и использования в речевой деятельности.

– **Принцип активности** предполагает напряжённость психических процессов в деятельности обучаемого: внимания, мышления, памяти, формирования и формулирования мыслей средствами изучаемого языка.

Для формирования основ коммуникативной, языковой и учебной компетентностей у младших школьников учитель ИЯ использует многообразный по составу набор эталонов, позволяющий точно определять «зону ошибки» в процессе формирования языковых и речевых навыков, а также проводить развёрнутое содержательное оценивание.

Библиографический список

1. Амонашвили, Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Экспериментально-педагогическое исследование [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
2. Аракин, В. Д. Сравнительная типология английского и русского языков [Текст] / В. Д. Аракин. – Л., 1979. – С. 112–119.
3. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребёнка. [Текст] / П. Я. Гальперин. – М.: Издательство Московского университета, 1985. – 45 с.
4. Бехтерева, Н. П. Магия мозга и лабиринты жизни. [Текст] / Н. П. Бехтерева. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2008. – 383 с.
5. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении. [Текст] / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – С. 14.
6. Лурье, Л. И. Знаково-символические основания педагогического процесса [Текст] / Л. И. Лурье // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 26–41.
7. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов вузов. [Текст] / В. С. Мухина. – М.: Академия, 2003. – 456 с.
8. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. [Текст] / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

Яфизова Регина Ахнафовна

Соискатель кафедры педагогики и психологии профессионального образования Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, преподаватель ФГОУ СПО «Нефтекамский машиностроительный колледж», flower0910@mail.ru, Нефтекамск

**РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ
МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Yafizova Regina Ahnafovna

Assistant of the Pedagogical and Psychological Department of the Professional Education of the Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, a teacher of FSEI MPE «Nefte-kamsk Machine building College, flower0910@mail.ru, Neftekamsk

**REALIZATION OF INTERDISCIPLINARY RELATIONS BETWEEN
MATHEMATICS AND IT IN THE SYSTEM OF SECONDARY
PROFESSIONAL EDUCATION**

Современные социально-экономические процессы, происходящие в государстве, быстрое развитие науки, техники и информационных технологий оказывают непосредственное влияние на систему образования в целом и среднее профессиональное образование как один из ее компонентов. Кроме того, развитие общества характеризуется качественным изменением деятельности работника среднего звена, которое связано с широким внедрением в его деятельность современной техники. Таким образом, в процессе обучения должны быть созданы все условия для формирования личности, обладающей высокой общей культурой, фундаментальной профессиональной подготовкой, готовностью самостоятельно осваивать новые знания, ориентироваться в потоке информации и овладевать новой техникой и технологиями. Подобные требования отражены в законе РФ «Об образовании», где отмечается, что содержание образования должно обеспечивать формирование у обучающегося адекватной современной образовательной программе картины мира [17].

Возникает противоречие между содержанием образования, отраженным в современных учебниках и программах и требованиями, предъявляемыми обществом к профессиональной квалификации специалистов. В свете данной проблемы, особый интерес представляют средние профессиональные учреждения, которые осуществляют два вида подготовки: общеобразовательную и профессиональную. Поиски эффективных путей повышения качества образования вызвали к жизни появление и внедрение в учебный процесс новых технологий, основой которых является интеграция, направ-

ленная на формирование у обучающихся гибкости, мобильности, многофункциональных знаний, с помощью которых специалист среднего звена на достаточно высоком уровне сможет решать постоянно возникающие, изменяющиеся неординарные задачи.

Современные требования, предъявляемые к выпускникам СПО, требуют поиска новых форм организации обучения, новых технологий, способствующих более качественной подготовки специалистов среднего звена. Для решения поставленной задачи ряд исследователей предлагают использовать интеграцию учебных дисциплин.

Корни процесса интеграции лежат в далеком прошлом классической педагогики и связаны с идеей межпредметных связей. В ходе поиска путей отражения целостности природы в содержании учебного материала и появилась идея реализации таких связей.

На сегодняшний день, при подготовке специалистов среднего звена реализация междисциплинарной интеграции пока еще не имеет полного теоретически-научного обоснования, а количество методических исследований, посвященных раскрытию ее средств и путей при изучении отдельных предметов, крайне ограничено.

Д. Т. Мугалимов рассматривает интеграцию таких общеобразовательных дисциплин как математика и информатика, в условиях сельской средней школы. В работе рассмотрены различные подходы к определению этого понятия и автором предложена следующая формулировка. Интеграция – процесс становления целостности, связанной с обменом идеями, понятиями, методами, взаимопроникновением структурных элементов различных областей знаний, ведущих к употреблению и концентрации знаний, расширению его эвристических и познавательных способностей [2].

Исследования психологов показывают, что межпредметная интеграция на первоначальных этапах их включения в познавательную деятельность играет роль побуждающего, «пускового» стимула, концентрирует внимание, активизирует деятельность, снимает проблему отношения учащихся к «мелкому», «незначительному», существенно облегчается система контроля. Таким образом, интеграция учебных дисциплин представляет весьма перспективным средством совершенствования учебного плана и всей системы образования.

Исходя из анализа научной литературы, под междисциплинарной интеграцией будем понимать объединение в единое целое, совмещение двух или более дисциплин, выражающееся в использовании законов, теории, методов одной учебной дисциплины при изучении другой.

Считаем, что основными задачами междисциплинарной интеграции являются:

- развитие у студентов способностей получать обобщенные знания;
- формирование междисциплинарных умений;
- развитие умений переносить знания из одной области в другую, а также умений применять знания на практике (для решения задач).

При этом наряду с понятием междисциплинарная интеграция, часто встречается понятие междисциплинарные связи. В. Г. Иванов в своей научной работе отмечает, что межпредметные связи обладают организаторским аспектом и, что их реализация дает возможность экономить учебное время, а также определять структуру учебных планов, программ, учебников, что способствует реализации учебного процесса в целом [1].

Под междисциплинарными связями будем понимать целостность познаний, позволяющая студентам переносить знания, умения и навыки полученные в ходе изучения одной учебной дисциплины в другую.

Реализация междисциплинарных связей учебных дисциплин, на наш взгляд, предполагает выполнение трех условий: объекты исследования должны совпадать или быть достаточно близкими; используются одинаковые или близкие методы изучения; учебные дисциплины строятся на общих закономерностях, общих теоретических концепциях.

Мы предлагаем в техническом колледже реализовать междисциплинарные связи дисциплин математика и информатика. Так как математика в учреждениях СПО решает специфические задачи, практически не возникающие в общеобразовательной школе, – создание теоретической базы для последующего изучения ряда общетехнических и специальных дисциплин.

Информатика служит, прежде всего, для формирования определенного мировоззрения в информационной сфере и освоения информационной культуры, т. е., умения целенаправленно работать с информацией, профессионально используя ее для получения, обработки и передачи компьютерную информационную технологию и соответствующие ей технические и программные средства.

Современный мир невозможно представить без компьютеров и компьютерных технологий. Согласимся с мнением Л. И. Лурье, который в своей статье отмечает, что информационные технологии все более активно охватывают различные сферы жизнедеятельности и выступают как способ глобального мышления, предвосхищающий многие достижения цивилизации, образование также включено в этот процесс. [3]

Сегодня многие исследователи предлагают использование компьютеров, электронных учебников, мультимедийные средства в образовательном процессе. Проведенные исследования подтверждают, что использование ИКТ, способствует повышению качества образования. [2; 4–6]

Без создания ряда педагогических условий, невозможно говорить об успешности реализации междисциплинарной интеграции. Под «условиями» в современном понимании трактуются как обстоятельства, от которых что-нибудь зависит, или это правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности, или же обстановка, в которой происходит, осуществляется что-нибудь. В контексте каждого исследования, предлагаются свои условия.

При проведении нами эксперимента по реализации междисциплинарных связей математики и информатики в техническом колледже, мы придерживались следующего ряда условий:

- организация самостоятельной работы с использованием информационных технологий;
- применение проектного метода обучения;
- использование комплекса задач и заданий междисциплинарного характера.

Первое условие – организация самостоятельной работы с использованием информационных технологий. При организации самостоятельной работы студента наиболее предпочтительными являются задания междисциплинарного характера, а также с использованием информационных компьютерных технологий.

Говоря о самостоятельной работе, необходимо отметить, что под самостоятельной работой студента (СРС) мы понимаем способ активного, целенаправленного приобретения студентом новых для него знаний и умений без участия в этом процессе преподавателя.

Использование активных форм и методов самостоятельной работы, система мер, построенных на единстве целей, содержания и методики в рамках реального учебного процесса, в ограниченном временном пространстве: это все способствует творческой познавательной деятельности студентов.

При этом важную роль играет преподаватель, который должен не только тщательно продумать весь комплекс самостоятельной работы, но также и руководить выполнением самостоятельной работы.

Отметим, что задания, предлагаемые нами, предполагают междисциплинарное содержание, при этом студенты активно используют как электронные учебники, мультимедийные средства обучения, а также и активно используют глобальные сети. При этом необходимый материал студенты получают также по сети. Такая организация самостоятельной работы способствует:

1. Установлению связей между интегрируемыми дисциплинами, при этом студенты начинают отчетливо понимать, зачем им нужно изучать тот или иной материал и как применить его в условиях другой дисциплины.
2. Активному внедрению информационных технологий в образовательный процесс.
3. Обучению студентов использованию компьютерных средств.
4. Более удобной организации самостоятельных работ.

К тому же внедрение компьютеров мотивирует студентов, у них появляется интерес к учебному процессу.

При изучении темы «Табличный процессор» студентам для самостоятельного решения была предложена задача: используя правила действия над векторами, заданные своими координатами, выполнить в MS Excel операции сложения и вычитания векторов, умножения вектора на число, нахождение скалярного произведения. Рассмотреть случай, когда вектора заданы координатами начала и конца. Для решения поставленной задачи студентам нужно применить знания, как из области математики, так и знания технологии работы с табличным процессором. Для успешного выполнения данного задания как сильными, так и слабыми студентами, на занятиях была органи-

зована работа по повторению действий над векторами в виде решения задач с заданными координатами, после выполнения, которых студенты самостоятельно вывели общую формулу, которую и использовали при реализации решения задачи на компьютере. Таким образом, студенты осознают использование математических знаний в информатике и как знания компьютерной технике могут облегчить математические вычисления.

В настоящее время происходит существенное расширение областей применения теоретической и вычислительной математики на базе широкого использования метода математического моделирования и электронных вычислительных машин. В ежедневной работе технических специалистов ежедневно встречаются задачи, требующие применения математических методов и вычислений в различных задачах, поэтому организация учебного процесса в техническом колледже невозможна без комплекса заданий и задач. Поэтому в качестве второго условия отметим организацию образовательного процесса на основе комплекса задач и заданий. При этом задания и задачи должны не только способствовать формированию целостной системы знаний, научного мировоззрения студентов, но и сближения и объединения общего и специально-технического образования.

Задачи способствуют развитию у студентов умений моделировать процессы, представленные в задаче. Так как мы предлагаем реализацию междисциплинарных связей математики и информатики, то у студентов формируются умения составлять математическую модель того или иного процесса, а умения реализовать их на компьютере говорит о развитии алгоритмических способностей, наличие которых просто необходимо для специалистов технического профиля.

Исходя из данных условий, подбираются междисциплинарные задачи и упражнения, а также задачи с производственным содержанием. Нужно отметить, что задачи должны быть сформулированы на понятном для студентов языке и численные данные должны быть реальными: все это позволит показать применение как математических знаний, так и знаний по информатике в выбранной профессии.

Так при изучении раздела «Тригонометрия» студентам предлагается найти корни уравнения $ctg\mu = \frac{\mu}{B}$, где B – постоянное число, $B > 0$. Мы предлагаем решать данное уравнение графическим методом с использованием компьютера, так как это дает ряд преимуществ (более точное решение; возможность «увидеть» и повторить свойства тригонометрической функции котангенс). Решение данного уравнения имеет значение при изучении дисциплины «Теплотехника», при изучении темы «Температурное поле неограниченной пластины».

При изучении темы интегралы студентам предлагается задача из дисциплины «Гидравлика»: водопроводная труба имеет диаметр 6 см.; один конец ее соединен с баком, в котором уровень воды на 1 м. выше верхнего края трубы, а другой закрыт заслонкой. Найти силу давления на заслонку. Задачи

подобного типа часто вызывают сложности при решении на старших курсах, так как им сложно сопоставить материал пройденный на первых курсах с теоретическим материалом спецдисциплин.

Приведенные выше задачи позволяют получить не только прочные знания и умения находить им применения в других дисциплинах, но и особое влияние оказывает на студентов, в том плане, что они с первых же курсов понимают значимость той или иной дисциплины для их дальнейшей деятельности.

Применение проектного метода обучения является важным условием при реализации междисциплинарных связей математики и информатики. Сам факт организации проектной работы междисциплинарного характера при изучении математики и информатики несет некую новизну в учебно-познавательную деятельность студентов, создает у них представление о целостности, родственности этих дисциплин.

Так, например, на первых курсах при изучении темы «Решение логарифмических уравнений» студентам предлагается выполнить индивидуальную проектную работу по решению и проверке выполненных заданий. Первоначально студенты решают предложенные уравнения с использованием математического аппарата, а проверку реализуют с использованием табличного процессора MS Excel. При этом студенты закрепляют навыки по использованию функций в табличном процессоре, а также осуществление обратного расчета и подбора параметра (данные темы представляют определенную сложность для понимания студентов). Таким образом, в ходе выполнения предложенных работ, студенты закрепляют знания, как из области математики, так и по информатике.

На 2 курсе обучения студентам предлагается оформить решение задачи с производственным содержанием. К примеру, производственная мощность цеха сборки составляет 120 изделий типа А и 360 изделий типа В в сутки. Технический контроль пропускает в сутки 200 изделий того или другого типа (безразлично). Изделия типа А вчетверо дороже изделий типа В. Требуется спланировать выпуск готовой продукции так, чтобы предприятию была обеспечена наибольшая прибыль.

Работа выполняется в группах по 4–5 человека. По окончании работы оформляется отчет, при этом студенты решение задачи могут также выполнить с использованием различных компьютерных программ (MS Excel, Maple и другие).

По результатам проведенного нами эксперимента, после выполнения целого ряда предложенных им проектных работ студенты показали хорошую «выживаемость» знаний и умения применять технические средства для решения задач из различных областей.

Выполнение данных условий позволяет установить связь теоретического материала с практическими умениями, а это имеет первостепенное значение для профессиональной школы.

Важно, чтобы полученные знания не носили абстрактный характер, только в этом случае у студентов будет формироваться осознанное отношение к учебе и к трудовой деятельности. Необходимо, чтобы профессиональная подготовка студентов проводилась таким образом, чтобы все изученное ими в курсе общеобразовательных дисциплин нашло свое отражение как в ходе изучения спецдисциплин, так и на практике, поэтому необходимо уделять особое внимание как разработке отдельных фрагментов взаимосвязи учебного материала, так и взаимосвязи с будущей профессией.

Таким образом, педагогические условия реализации междисциплинарных связей математики и информатики способствуют более глубокому изучению студентами сказанных дисциплин в единой логике и взаимосвязи, что способствует не только повышению качества обучения, но и является мотивирующим фактором для студентов.

Библиографический список

1. **Иванов, В. Г.** Междисциплинарная интеграция общего и специально-технического образования в средней профессиональной школе (На примере изучения физики и специально-технических дисциплин): Дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 08 [Текст] / В. Г. Иванов. – Уфа, 1999. – 216 с. – РГБ ОД, 61:00-13/46-1
2. **Иванова, Л. А.** Медиаобразование как педагогический феномен [Текст] / Л. А. Иванова // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 1. – С. 70–80.
3. **Лурье, Л. И.** Информационные технологии должны дополнять реальное течение жизни, а не противостоять ей [Текст] / Л. И. Лурье // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1. – С. 89–100.
4. **Миронова, Л. И.** Электронный учебно-методический комплекс дисциплины как средство повышения познавательной активности студентов вуза [Текст] / Л. И. Миронова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 2. – С. 118–124.
5. **Цветанова-Чурукова, Л.З.** Информационные технологии как важный ресурс интеграции дисциплин начальной школы в общую образовательную систему [Текст] / Л.З Цветанова-Чурукова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №2. – С. 124–131.
6. **Кульгина, Л. А.** Интегративная основа качества процессов и результатов обучения студентов вуза [Текст] / Л. А. Кульгина // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №2. – С. 65–76.
7. **Беловолов, В. А.** Образование и культура в развитии современного общества [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 28–39.
8. **Мугалимов, Д. Т.** Дидактические условия реализации интегрированного обучения в сельской общеобразовательной школе. На примере пропедевтического изучения информатики в курсе математики: Дис... канд. пед. наук [Текст] / Д. Т. Мугалимов. – Уфа, 1998. – 174 с.

Лихачева Елена Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Карагандинского университета «Болашак», likch@mail.ru, Караганда

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ВОПРОСА ИНТЕГРИРОВАННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Likhacheva Elena Nikolaevna

Candidate of Science (pedagogical science), an associate professor of «Pedagogy and Psychology», University of Karaganda «Bolashak», likch@mail.ru, Karaganda

CURRENT STATUS OF THE QUESTION OF INTEGRATED PRESCHOOL EDUCATION

Значительное снижение психофизического здоровья детей на фоне социально-педагогической запущенности, кризиса семьи, вынужденного обучения части детей с задержанным развитием в массовых образовательных учреждениях обострило проблему их обучения, воспитания и выделило задачу поиска новых эффективных форм педагогической помощи этим детям как приоритетную [1]. Утверждение современной дошкольной педагогикой положения о том, что развитие ребенка дошкольного возраста обусловлено как биологическими, так и социальными условиями, выдвинуло в качестве актуальной задачи создание таких педагогических условий дошкольного обучения и воспитания, которые, с одной стороны, соответствуют возможностям ребенка-дошкольника, а, с другой стороны, – обеспечивают его поступательное развитие.

Фундаментом решения изложенных задач является организация системы инклюзивного воспитания [18; 19].

Практическая реализация вопроса создания инклюзивного пространства является основной перспективой развития системы социальной и медико-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями на ближайшие годы [2]. Решение данной проблемы позволит создать условия для доступа детей с ограниченными возможностями к качественному образованию, устранить препятствия его связи с миром, проблемы мобильности, недоступность архитектурной среды, бедность контактов со сверстниками и взрослыми, доступа к культурным ценностям и сфере физической культуры и спорта.

В настоящее время ряд дошкольных образовательных учреждений, решая вопросы инклюзивного образования, создает экспериментальные площадки для обучения детей с задержкой психического развития. Однако, отсутствие материально-технического, программно-методического и квалифицированного кадрового обеспечения значительно снижает, а часто нивелирует ре-

зультативность данного начинания. Включение детей с задержкой психического развития в общеобразовательный процесс должно предусматривать обязательное оказание коррекционно-педагогической и психологической помощи, задачами которых являются контроль за развитием ребенка, успешностью его обучения, оказание помощи в решении проблем адаптации в среде здоровых сверстников, что возможно лишь при создании службы коррекционной поддержки в каждой организации дошкольного образования [3].

В логике данного контекста рассмотрим особенности образовательных дошкольных программ, наиболее часто применяемых в дошкольных учреждениях Республики Казахстан, с целью определения свода задач и содержания образования детей.

Программа «Радуга» (под рук. Дороновой Т. Н.).

При создании данной программы авторский коллектив исходил из того, что в жизни человека дошкольному детству, как одному из важнейших этапов жизни человека, отведено непродолжительное время. Поэтому, с одной стороны, надо сделать все возможное, чтобы ребенок полноценно прожил дошкольные годы, а с другой – необходимо как можно эффективнее использовать этот возрастной отрезок.

В этой связи перед воспитателем выдвигаются следующие общие задачи:

- создать ребенку возможность радостно и содержательно прожить эти годы;
- обеспечить охрану и укрепление его здоровья (как физического, так и психического);
- способствовать всестороннему и своевременному психическому развитию;
- формировать активное и бережно-уважительное отношение у детей к окружающему миру;
- приобщать детей к основным сферам человеческой культуры (труду, знаниям, искусству, морали и др.).

В основу программы положена идея о том, что каждый год жизни ребенка является решающим для становления определенных психических новообразований. Эффективность воспитательно-образовательного процесса зависит от того, насколько конкретная педагогическая работа ориентирована на формирование этих новообразований: целеполагание, целенаправленность детской деятельности (в младшем дошкольном возрасте); выходы за пределы действительности и интерес к знаковой системе (в среднем дошкольном возрасте); произвольность психических процессов (в старшем дошкольном возрасте).

Педагогическая работа по программе строится на основе теоретических позиций о ведущей роли деятельности в психическом развитии ребенка и становлении его личности. Создание специальных условий открывает широкое поле для самостоятельных действий детей, наталкивающих их на постановку новых целей, позволяющих им искать свои пути решения. Те изменения в деятельности детей, которых можно добиться у них в период 4-5 лет, являются естественным следствием и продолжением того принципиального

изменения в деятельности ребенка, которое начинается в возрасте между двумя и тремя годами. Именно тогда у детей появляется способность к целеполаганию. Это значит, что до начала действий ребенок уже знает, что хочет получить по их окончании, иными словами, у него есть какое-то представление, какой-то образ будущего результата. Еще одна важная линия развития деятельности – отношение ребенка к продукту таких целенаправленных действий. Если вначале ребенок удовлетворен любым результатом, то позднее, на четвертом году жизни, у него появляется определенное требование к качеству получаемого результата.

Следующий шаг в становлении целеполагания – способность на основе достигнутых результатов ставить вытекающие новые цели. Система целей может разворачиваться на протяжении длительного времени, неделями. Это означает, что более общие планы удерживаются ребенком и находят свою реализацию. Способность самостоятельно разворачивать систему вытекающих друг из друга целей является важным условием самостоятельной и творческой деятельности. Существенным моментом в педагогической работе является также создание у детей мотивации, побуждающей их овладевать тем, что взрослый хотел бы у детей сформировать. При этом необходимы такие приемы, которые обеспечат возникновение нужной мотивации у большинства детей. Появление собственных целей, первые успехи в их достижении, реакция на неуспех порождают у ребенка потребность в том, чтобы чувствовать себя значимым, компетентным и самостоятельным. Эта потребность может быть удовлетворена, если ребенок совершает что-то нужное, полезное или приятное другим или себе и получает от этого удовлетворение и одобрение.

Авторы программы назвали ее «Радуга» образно сравнивая с настоящей радугой – выделив семь важнейших видов деятельности детей и занятий, в процессе которых происходит воспитание и развитие ребенка:

- физическая культура;
- игра;
- изобразительная деятельность и ручной труд (на основе знакомства с народным декоративно-прикладным искусством);
- конструирование;
- занятия музыкальным и пластическим искусством;
- занятия по развитию речи и ознакомлению с окружающим;
- математика.

Авторы программы преследуют цель на протяжении дошкольного детства сформировать такие долгодействующие качества личности, как воспитанность, самостоятельность, целеустремленность, умение поставить перед собой задачу и добиться ее решения и др. Формирование знаний, умений и навыков рассматривается не как самоцель, а как одно из средств развития ребенка. Воспитание должно строиться на основе взаимопонимания любви и уважения к интересам и потребностям маленького человека [4–6].

Программа «Детский сад – дом радости» (Крылова Н. М., Иванова В. Т.).

Идея программы начала разрабатываться и внедряться около 25 лет тому назад. Проанализировав и обобщив материалы многочисленных научных

исследований, передового педагогического опыта руководства развитием дошкольников в разных видах деятельности, авторы стремились на основе интеграции, комплексного подхода преодолеть сложившуюся в практике межпредметную, междеятельностную раздробленность и построить целостный, педагогический процесс в каждой возрастной группе.

Основная цель данной программы определяется авторами как содействие обогащению всестороннего развития неповторимой индивидуальности ребенка и его наставника. Содействие рассматривается авторами на основе анализа такого философского понятия как взаимодействие двух или более систем, которое обеспечивает сохранение друг друга. В данном контексте имеется в виду взаимодействие следующих систем: педагог – ребенок, родители – ребенок, педагог – родители.

В основе программы лежит стремление сохранить возможность ребенку быть самостоятельным субъектом деятельности, приобретая неповторимый индивидуальный стиль ее выполнения. Время жизни в детском саду, по замыслу авторов, должно быть насыщено разнообразными, плодотворными и результативными видами деятельности. Поскольку развитие индивидуальности, по мысли авторов программы, определяется самостоятельным выполнением деятельности, следовательно, ребенок должен овладеть самостоятельной деятельностью. Важно научить ребенка учиться любому заинтересовавшему его виду деятельности. В целом образование дошкольника авторы программы рассматривают как овладение разнообразными знаниями и способами познавательной деятельности. В период дошкольного детства перечень видов деятельности, в которых ребенок может достичь уровня самостоятельности, невелик. В связи с этим особое внимание должно быть направлено на обогащение и развитие игры, труда, познания и общения.

Особое внимание в каждой возрастной группе программа уделяет развитию тех видов деятельности, которые могут выполняться самостоятельно: самообслуживание, некоторые виды хозяйственно-бытового труда, игры, продуктивная деятельность, изобразительная деятельность, речевая деятельность, общение. В программе используются разнообразные средства, общепризнанные в дошкольной педагогике, – это ознакомление детей с видом деятельности, его содержанием, структурой, с практикой применения в жизни, обучение взрослыми ребенка, непосредственное выполнение ребенком деятельности по своей инициативе.

Методы, которые используются в работе, – это стимуляция и мотивация деятельности, организационно-практические методы, методы контроля и самоконтроля эффективности деятельности [7–9].

Программа «Развитие» (под рук. Л. А. Венгер, О. Н. Дьяченко).

В основу программы взяты два теоретических положения. Первое – это теория Запорожца А. В. о самоценности дошкольного периода развития, перехода от утилитарного понимания дошкольного детства к его гуманистическому пониманию. Установка на «самоценность» подразумевает отсутствие какого бы то ни было насилия над ребенком, навязывания ему чуждых его ин-

тересам и склонностям видов деятельности и форм обучения. Жизнь ребенка может быть полноценной при условии, если он чувствует себя не просто опекаемым, а «созидателем», открывающим для себя что-то новое, приобщающимся к миру взрослых. Согласно этой теории основной путь развития ребенка – это амплификация развития, то есть его обогащение, наполнение наиболее значимыми для дошкольника формами и способами деятельности. Второе – это концепция Венгер Л. А. о развитии способностей, которые понимаются как универсальные действия ориентировки в окружающем с помощью специфических для дошкольника образных средств решения задач. Основным при этом является построение и использование образов, соответствующих фиксированным в человеческой культуре формам отображения свойств предметов и явлений, их связей и отношений. В процессе восприятия – это образы, соответствующие сенсорным эталонам – общепринятым образцам внешних свойств (формы, цвета, величины и др.). В процессе наглядно-образного мышления и воображения – это образы, соответствующие различным видам наглядных моделей (схемам, чертежам, планам и др.). В соответствии с данными теоретическими положениями основными целями программы стали развитие умственных и художественных способностей ребенка, а также развитие специфических дошкольных видов деятельности. Основной акцент в работе по программе направлен не на то, какой фактический материал дается детям, а на то, как он дается.

Одновременно программа решает проблему становления личности ребенка. Эта задача, как считают авторы, достигается не столько какой-либо системой специальных мероприятий, сколько общей организацией жизни группы и насыщенностью эмоционально привлекательными для детей видами деятельности, ориентацией их на общечеловеческие ценности, вниманием со стороны взрослых к каждому ребенку и в целом ко всему коллективу детей, к взаимоотношениям между ними. Развитие собственной позиции у ребенка обеспечивается предоставлением ему инициативы в выборе и организации различных видов деятельности, и, прежде всего, игры [10–18].

Программа дошкольной подготовки обучения и воспитания детей.

В Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2005–2012 годы особое внимание уделено обеспечению полного охвата пяти-шести-семилетних детей дошкольной подготовкой. Основная цель дошкольной подготовки – общее, интеллектуальное, физическое развитие детей 5–6–7 лет, обеспечение их готовности к усвоению знаний, формирование у ребенка личностных качеств для овладения учебной деятельностью.

В дошкольных группах и классах сохраняется ведущая роль игровой деятельности. На специально организованных занятиях широко используются разные виды игр (дидактические, национальные, двигательные, сюжетно-ролевые, игры с правилами и т. д.). Игры основываются на свободном сотрудничестве воспитателя с детьми и самих детей друг с другом, становятся основной формой организации детской жизни, позволяющих ребенку проявить собственную активность, наиболее полно реализовать себя.

Предметно-пространственная организация помещений дошкольных классов и групп и игрового участка должна соответствовать интересам и потребностям детей, а ее элементы (оборудование, игры, игрушки, дидактический материал и пр.) ориентированы на индивидуальное развитие каждого ребенка. Тем самым предметно-пространственная среда должна отвечать целям и задачам учебно-воспитательного процесса.

Устройство групповых помещений должно обеспечивать свободный доступ к играм и игрушкам, материалам и орудиям для рисования, лепки, конструирования и т. д. Интерьер (мебель и игровое пространство) должен предусматривать возможность нерегламентированной двигательной активности детей, обеспечивать потребность ребенка в совместной деятельности со сверстниками, а также в уединении. В группе необходимо организовать следующие уголки для занятий: национальных игр, изобразительной и конструктивной деятельности, уединения, книжный, природы и т. д. Тематика и экспозиция данных уголков должны регулярно обогащаться, обновляться.

Для эффективной реализации дошкольной подготовки детей необходимо решение следующих задач и требований.

1. Охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, которая предполагает организацию:

- регулярного медицинского осмотра состояния здоровья детей и профилактики, лечение их по мере необходимости;
- общесанитарного обслуживания детей, соблюдения санитарно-гигиенических норм быта и поведения; соблюдения детьми личной гигиены;
- нормальной укомплектованности детских коллективов (групп) (не более 20–25 человек);
- совместных мер семьи и дошкольных групп и классов в закаливании ребенка, создании благоприятных условий для его психофизического развития;
- спортивно-оздоровительного досуга детей совместно с родителями с учетом географических и климатических условий;
- формирование правильной осанки, развитие различных групп мышц тела, укрепление нервной системы ребенка. Ориентировочные антропометрические данные детей к моменту поступления детей в школу должны составлять: рост не менее 110 см; масса тела не менее 20 кг; окружность груди 55 см.

Активная и насыщенная программа физического развития требует рационального питания детей, охваченных дошкольным развитием и подготовкой к школе.

2. Формирование социального характера ребенка.

Дети развиваются в общении между собой и взрослыми, в сюжетно-ролевой игре и кооперации действий.

Задачи формирования социального характера включают:

- удовлетворение растущей потребности детей в сюжетно-ролевой игре, трудовой деятельности, совместном конструировании и других проявлениях, которые способствуют перестройке структуры собственного по-

ведения и формируют умение опосредствовать свои действия с определенными нормами и требованиями;

– формирование произвольности поведения, то есть способности действовать в соответствии с сознательно поставленной целью и умения находить в условно-ролевых отношениях со сверстниками и взрослыми, увидеть ту внутреннюю позицию, которую занимает партнер по действию, что является необходимым условием обучения ребенка в школе и его участия в других формах социальной жизни;

– создание сети завязывающихся взаимоотношений, где сам ребенок выступает носителем социальной деятельности и сам осознанно принимает участие в ней;

– воспитание гуманистического и критического отношения к окружающему социальному и природному миру;

– формирование личностных качеств детей.

Дети 5–6 лет должны чувствовать себя свободно не только в семье, но и вне семьи, владеть культурными навыками, налаживать элементарные отношения с окружающими.

Главным принципом школьного образования должно стать создание свободно развивающей социальной среды. Подготовка ребенка к вхождению в данную среду общения – важная функциональная задача дошколы в дошкольной организации и общеобразовательной школе.

3. Умственное развитие как одна из задач предшкольной подготовки предполагает:

– формирование системы элементарных знаний о предметах и явлениях окружающей жизни, развитие чувственных способов познания;

– развитие элементарных навыков и умений умственной деятельности, развитие умственных способностей и обобщенного метода умственной деятельности, как умения принять и поставить задачу, отобрать способы решения и оценить результат;

– формирование системы основных умственных действий: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации и т. д.;

– развитие познавательных процессов – ощущений, целенаправленности и полноты восприятия, произвольных форм внимания и памяти;

– развитие речи и родного языка как основы познавательной, учебной и мыслительной деятельности;

– формирование познавательных интересов и любознательности: организация разнообразной деятельности (продуктивной, игровой, учебной, общения);

– проведение совместной работы дошкольных организаций и семьи по обогащению словарного запаса ребенка, формированию культуры речи, грамматического строя речи и др., как основы умения выражать свои мысли.

4. Эстетическое воспитание включает:

– развитие эстетического восприятия и эстетического сознания детей;

– формирование эстетических представлений, понятий, суждений: эстетической оценки вкусов, интересов и потребностей, и их развитие;

- развитие эстетических эмоций и чувств, эмоциональной отзывчивости;
- приобщение детей к активной эстетической и художественной деятельности;
- развитие общих и социальных, художественно-творческих способностей средствами художественно-прикладного искусства;
- формирование интереса и любви к искусству своей Родины через познание обычаев, традиций и обрядов казахского народа и других этносов, населяющих Республику Казахстан.

5. Трудовое воспитание предполагает организацию работы в следующих направлениях:

- воспитание личности ребенка в процессе трудовой деятельности (воспитание трудолюбия, привычки к трудовому усилию; воспитание ответственности, самостоятельности, целеустремленности, настойчивости, инициативности, решительности, выдержки и терпения; воспитание поведения и положительных взаимоотношений между сверстниками: умение работать дружно и согласованно, доводить коллективный труд до конца);
- формирование у детей умения осуществлять трудовые процессы: ставить, отбирать материалы и инструменты, выполнять последовательно ряд трудовых действий, достигать результат, приводить в порядок рабочее место;
- формирование умения осуществлять доступные виды труда, включающие наборы трудовых процессов;
- формирование первоначальных общественных мотивов трудовой деятельности;
- воспитание положительного отношения к труду взрослых [19].

Итак, результаты анализа программ свидетельствуют, что программы дошкольного образования, наиболее часто применяемые в детских садах, не ориентированы на такой аспект, как коррекция. В результате этого дети с более низким темпом развития вынуждены постоянно испытывать ситуацию «неуспеха», которая негативно сказывается на их общем дальнейшем развитии.

Современное решение данного вопроса требует внедрения в практику работы дошкольных общеобразовательных организаций комплекса мер, направленных на своевременное обеспечение каждому ребенку в соответствии с его индивидуальными возможностями адекватных условий для развития и формирования полноценной личности.

Библиографический список

1. **Хохлова, Н. А.** Интегрированное образование как фактор социальной адаптации детей дошкольного возраста [Текст] / Н. А. Хохлова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №6. – С. 208.
2. **Нарзуллаев, С. Б.** Инклюзивное образование: проблемы, опыт, перспективы [Текст] / С. Б. Нарзуллаев, Т. Б. Данилова, Л. А. Шуклова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №4. – С. 242.
3. **Шуклова, Л. А.** Проблема обучения и воспитания детей с ЗПР: подходы и их решения [Текст] / Л. А. Шуклова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №11. – С. 267.

4. **Доронова, Т. Н.** Радуга. Программа и методическое руководство по воспитанию, развитию и образованию детей 6–7 лет в детском саду [Текст] / Т. Н. Доронова. – М., 1997. – 224 с.
5. **Доронова, Т. Н.** Радуга. Программа и руководство для воспитателей второй младшей группы детского сада [Текст] / Т. Н. Доронова. – М., 1993. – 224 с.
6. **Доронова, Т. Н.** Радуга. Программа и руководство для воспитателей средней группы детского сада [Текст] / Т. Н. Доронова. – М., 1994. – 224 с.
7. **Крылова, Н.** Детский сад – дом радости. Средняя группа детского сада [Текст] / Н. Крылова, В. Иванова. – Пермь: Изд-во ПГПИ, 1991. – 120 с.
8. **Крылова, Н. М.** Дом радости. Старшая группа [Текст] / Н. М. Крылова. – Пермь: Изд-во ПГПУ, 2005. – 130 с.
9. **Крылова, Н. М.** Детский сад – дом радости [Текст] / Н. М. Крылова // Дошкольное воспитание. – 1994. – №6. – С. 31.
10. **Венгер, Л.** В мире вещей [Текст] / Л. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1994. – №4. – С. 40.
11. **Венгер, Л.** Вот и вышел человек [Текст] / Л. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1994. – №6. – С. 43.
12. **Венгер, Л.** Мы строим дом [Текст] / Л. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1994. – №9. – С. 48.
13. **Венгер, Л.** Старший дошкольник [Текст] / Л. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1994. – №1, 9. – С. 54.
14. **Венгер, Л.** Больше, меньше, поровну [Текст] / Л. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1993. – №1. – С. 60.
15. **Венгер, Л.** Дошкольное обучение: Программа, направленная на развитие способностей [Текст] / Л. Венгер, О. Дьяченко, К. Тарасова // Дошкольное воспитание. – 1992. – № 9, 10. – С. 28.
16. **Дьяченко, О.** Знакомьтесь с программой «Развитие» [Текст] / О. Дьяченко. – М.: Гном-Пресс, 2001. – 32 с.
17. Образовательная работа в детском саду по программе «Развитие»: Методическое пособие для воспитателей дошкольных учреждений [Текст]. – М.: ГНОМ и Д, 2001. – 80 с.
18. **Шандыбо, С. В.** Формирование позиции безусловного принятия ребенка с проблемой развития [Текст] / С. В. Шандыбо // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №13. – С. 359–368.
19. **Демчук, А. В.** Формирование профессиональной толерантности у будущих учителей к детям с ограниченными возможностями [Текст] / А. В. Демчук // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №11. – С. 331–338.
20. Программа «Развитие»: основные положения [Текст] / Венгер, Л. А., Дьяченко, О. М., Агаева, Е. Л. и др. – М.: Новая школа, 1994. – 64 с.
21. **Румянцева, Л. Е.** Альтернативные программы воспитания и обучения в детском саду [Текст] / Л. Е. Румянцева. – Караганда: Изд-во КарГУ, 2003. – 151 с.

Сторожева Елена Владимировна

Аспирант кафедры педагогического мастерства Магнитогорского государственного университета, elena777_62@mail.ru

Валеев Азат Салимьянович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры общетехнических дисциплин, декан технологического факультета ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет Сибайский институт» (филиал)

Кружилина Тамара Васильевна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры психолого-педагогических дисциплин ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет»

Сергеев Алексей Николаевич

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет»

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ
ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ В СТРУКТУРЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВУЗА**

Storojeva Elena Vladimirovna

Post-graduate student Magnitogorsk State Universiti, elena777_62@mail.ru

Valeev Azat Salimyanovich

Doctor of Education, professor of general engineering disciplines, dean of the Faculty of Technology FGBOU VPO «Bashkir State University Sibay Institute» (branch)

Kruzhilina Tamara Vasilievna

Doctor of Education, professor of psychological and pedagogical disciplines FGBOU VPO «Magnitogorsk State University»

Sergeev Alexey Nikolaevich

Doctor of Education, Professor, Head of the theory and methodology of vocational education FGBOU VPO «Magnitogorsk State University»

**MODELING OF THE PROCESS OF THE ORGANIZATION
OF ECONOMIC LITERACY OF STUDENTS WITHIN ADDITIONAL
EDUCATION IN UNIVERSITI**

Моделирование начинается с определения назначения модели, т. е. с целеполагания. Цель – ответ образовательного учреждения на социальный заказ общества к непрерывному формированию экономической грамотности в подготовке будущих специалистов в структуре дополнительного образования вуза.

Социальный заказ формируется из потребностей общества, он отражается в Государственном образовательном стандарте, который за последнее время неоднократно изменялся, при этом каждый раз в нем отражались изменившиеся требования к выпускнику, с целью максимального приближения качеств студента к социальной востребованности.

Исходя из вышесказанного, социальный заказ сформулирован нами в модели как подготовка выпускников вуза адаптивных к работе в рыночных условиях хозяйствования, с учетом современных требований работодателя.

Предметом моделирования в нашем исследовании выступает процесс дополнительной профессиональной подготовки студентов на факультете индивидуальной специализации вуза.

Главной целью дополнительной образовательной деятельности является – обеспечение процесса подготовки обучаемых к полноценному и эффективному участию в бытовой, общественной и профессиональной областях деятельности в условиях интеграции РФ в мировую экономику [4, с. 10].

Учитывая вышесказанное, мы определили цель модели как формирование экономической грамотности будущих специалистов в структуре дополнительного образования вуза. Полагаем, что данная цель может быть достигнута через решения следующих задач:

- 1) развитие лидерского потенциала будущих специалистов;
- 2) формирование у будущих специалистов знаний в области экономических дисциплин, необходимых в предпринимательской деятельности;
- 3) развитие у будущих специалистов умений и навыков в экономической и предпринимательской, проектной деятельности;

Мы считаем, что решение поставленных задач и достижение цели модели возможно на основе интеграции и реализации в процессе обучения проектной деятельности, основных положений системного, контекстного и личностно-ориентированного подходов. Они являются взаимодополняющими и способствуют определению стратегических ориентиров для повышения уровня формирования экономической грамотности.

Системный подход позволяет рассматривать относительно самостоятельные компоненты, не отдельно, изолированно, а в их взаимосвязи, интегрировать различные по своему содержанию дисциплины, направленные на формирования экономической грамотности, связывать между собой субъектов педагогического процесса, целостно использовать методы и формы педагогического процесса.

Перспективным средством формирования экономической грамотности выступает реальная экономическая деятельность, поэтому наиболее важным условием формирования экономической грамотности является вовлечение студентов в специально организованную проектную деятельность.

Таким образом, формирование экономической грамотности будущих специалистов в структуре дополнительного образования вуза невозможно осуществить вне *контекстного подхода*.

Содержанием контекстного обучения выступает не только предметная сторона будущей профессиональной деятельности студента, заданная с помощью системы учебных задач, моделей и ситуаций, но и ее социальная сторона, воспроизводимая различными формами совместной и проектной деятельности.

Овладевая нормами компетентных предметных действий и отношений в ходе индивидуального и совместного анализа и разрешения «профессионально-подобных» ситуаций, будущего специалиста происходит:

- Выработка адекватных представлений о сути экономических явлений и процессов. Формирование системы ценностей и способностей к развитию в сфере экономики и предпринимательства, саморазвитие и самообразование. Социальная адаптация личности к меняющемуся миру российской и региональной экономики, социальная мобильность в будущей деятельности. Воспитание законопослушных граждан, осознанное участие в экономической жизни общества. Знания основных закономерностей, ограничений, обязанностей и прав потребителя. Решение экономических задач, приспособленность к изменяющейся обстановке.

Контекстный подход обеспечивает личностное включение студентов в процессы познания, овладение проектной деятельностью.

Личностно-ориентированный подход является основой профессионального становления личности. Такой подход направлен на формирование студента как личности, способной к самооценке, самоутверждению, саморазвитию, а также к полноценному сотрудничеству, взаимопомощи и совместному творчеству с педагогом. Педагогический процесс при этом подходе ориентирован на «...личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности» [1, с. 15].

Организационно-содержательный компонент включает содержание и комплекс организационно-педагогических условий .

- Анализ требований государственного стандарта высшего профессионального дополнительного образования по экономическим специальностям, а так же анализ научной литературы и педагогический опыт позволили определить содержание рассматриваемого компонента как знания в области экономики, знание принципов и механизмов учета и налогообложения, умения и навыки бизнес-планирования.

Комплекс организационно-педагогических условий является основным методическим компонентом рассматриваемой модели, от реализации которого зависит её эффективность в формировании экономической грамотности студентов в структуре дополнительного образования вуза. Анализ литературы различных исследователей, опыт работы автора позволил определить следующий комплекс организационно-педагогических условий:

- модульное структурирование учебного материала по экономическим дисциплинам;
- формирование деятельностной направленности подготовки студентов;

– развитие лидерских качеств студентов при активном участии их в бизнес-проектах на практике.

Внедрение первого условия (модульное структурирование учебного материала по экономическим дисциплинам) позволяет найти подход к организации процесса обучения, который, с одной стороны, обеспечит индивидуально-личностную ориентацию студента в процессе формирования знаний и умений, а, с другой, -технологичность этого процесса [2]. Проведенные исследования показали, что наиболее продуктивными и отвечающие вышеобозначенным условиям является модульный подход. Модульное обучение зародилось как альтернативное направление, исходящее из деятельностного, активизирующего, гибкого подхода к педагогическому процессу [6, с. 75].

Внедрение второго педагогического условия связано с тем, что тренинговые методы позволяют не просто овладевать знаниями в активной форме, но и актуализировать их, формируя умения и навыки, что принципиально важно в нашем исследовании.

Внедрение третьего педагогического условия обусловлено тем, что рефлексия служит основным механизмом становления образа «Я» личности, осмысления своего опыта, и, следовательно, создает основу саморазвития и самосовершенствования личности.

Комплекс организационно-педагогических условий формирования экономической грамотности студентов в структуре дополнительного образования вуза является именно комплексом, построенным по принципу взаимодополняемости, где каждый из элементов в отдельности направлен на решение частных задач, и лишь их интеграция дает нам возможность системного формирования экономической грамотности.

Формирование экономической грамотности студентов мы осуществляли в рамках дисциплин: «Основы бизнеса», «Основы бухгалтерского учета», «Основы налогообложения», «Основы финансов предприятия», при освоении которых будущий специалист получает не только знание экономических дисциплин но и опыт проектной деятельности в процессе защиты и реализации бизнес-проектов.

Важная роль на всех этапах деятельности отводится педагогу, который, с одной стороны, выступает организатором проекта, обеспечивая развитие и обучение студентов, а с другой, является равноправным членом рабочей группы, выдвигающим собственные цели, анализирующим ситуацию и предлагающим интересные идеи для обсуждения.

Комплекс организационно-педагогических условий реализуется на каждом этапе взаимодействия студента с преподавателем в процессе разработки проекта, что определило содержание методического компонента модели, методов, средств и форм организации рассматриваемого процесса.

Методика формирования экономической грамотности студентов в структуре дополнительного образования вуза выступает самостоятельным методическим компонентом модели. Она представлена в единстве взаимосвязанных методов, средств и форм.

Методы профессиональной подготовки будущих специалистов – это методы, представляющие собой систему последовательных, взаимосвязанных действий преподавателя и студентов, обеспечивающих усвоение ими содержания профессионального образования, развитие их умственных сил и способностей, овладение средствами самообразования и самообучения. Методы профессиональной подготовки характеризуются тремя признаками: обозначают цель, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения [4, с. 70].

На основе организационно-содержательного компонента рассматриваемой модели мы предлагаем использование тренинговых методов для развития экономической грамотности. Среди них мы выделяем методы групповой дискуссии, игровые (ролевые, ситуационно-ролевые, деловые игры), метод «мозгового штурма», (упражнения, наблюдение, анализ, интерпретация), проектные и рефлексивные методы.

Организационные формы профессиональной подготовки, используемые преподавателем для развития экономической грамотности можно представить в виде игры, дискуссий, бесед, практических занятий, консультации. Они дополнены формами практической деятельности, используемыми в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов: ролевыми и деловыми играми, просмотрами, защитами проектов.

Формами контроля результатов образовательной деятельности по развитию экономической грамотности являются диагностики, тестирование, экспертная оценка, просмотры, защита проектов, зачеты, производственная практика, конкурсы предпринимательских проектов.

Рассмотрим критериально-оценочный компонент модели. Критериями уровня развития экономической грамотности студентов являются уровни развития (низкий, средний и высокий) составляющих его элементов. В качестве таковых выступили следующие критерии и показатели:

- когнитивный критерий – знания в области экономики, налогообложения, основ бизнеса, предпринимательской деятельности, их объем, полнота, прочность;
- деятельностный критерий – умение ориентироваться в экономических ситуациях, владение практическими навыками бизнес – планирования, принятие эффективных решений;
- личностный критерий – активность, самостоятельность, творчество.

Используя уровневый подход, мы выявили следующие уровни развития экономической грамотности будущих специалистов: высокий, средний, низкий. Результатом рассматриваемой модели является переход студентов на более высокий, качественно отличный уровень экономической грамотности.

Разработанная нами структурная модель развития экономической грамотности студентов в структуре дополнительного образования представлена на рис. 1. Она имеет определенную закономерность. Все ее компоненты расположены в порядке последовательности, начиная от нормативно-целевого компонента до критериально-оценочного. Однако связь прослеживается не



Рис. 1. Структурно-содержательная модель формирования экономической грамотности студентов

только между четырьмя компонентами модели, но и внутри каждого из них, обеспечивая продвижение от одного элемента к другому по указанному направлению. Определенная нами связь всех структурных составляющих компонентов и элементов в модели создаёт её целостность.

Библиографический список

1. **Андреев, В. И.** Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития [Текст] / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. **Алферова, М. Л.** Формирование экономической культуры в процессе дополнительного образования [Текст]: Автореф. Дис... канд. пед. наук / М. Л. Алферова. – Челябинск, 1999. – 21 с.
3. **Хамутских, Р. С.** Моделирование процесса формирования экономической культуры студентов в структуре дополнительного образования [Текст] / Р. С. Хамутских // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 126–132.
4. **Бутакова, О. А.** Качество дополнительного образования: формальный или аксиологический подход [Текст] / О. А. Бутакова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 3.
5. **Вяткин, А. П.** Динамика рыночных и этических представлений студенческой молодежи в процессе социализации [Текст] / А. П. Вяткин // Сибирский педагогический журнал – 2009. – № 1.
6. Инновационно-педагогическая деятельность и проблемы дополнительного образования: Тез. докл. регион. конф. 30–31 марта [Текст] / Под ред. Н. В. Сергеевой, В. А. Михайловой. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 88 с.
7. **Кочнева, Е. Н.** Модульно-компетентносный подход к созданию профессиональных образовательных программ в системе среднего педагогического образования [Текст] / Е. Н. Кочнева // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3.
8. **Ягудина, Л. Р.** Удовлетворенность потребителей как показатель качества образования [Текст] / Л. Р. Ягудина // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 8. – С. 205.
9. **Никитин, Э. М.** Теоретические и организационно-педагогические основы формирования и развития федеральной системы дополнительного образования [Текст]: Автореф. дис... д-ра пед. наук / Э. М. Никитина. – СПб., 1999. – 47 с.
10. **Рожкова, Е. И.** Формирование творческой деятельности студентов вузов средствами модульного обучения [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук / Е. И. Рожкова. – Калуга, 1991. – 205 с.
11. **Скиба, М. А.** Услуги в области образования, их виды и свойства [Текст] / М. А. Скиба // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 3.

УДК 37. 0

Кондрух Анатолий Анатольевич

Аспирант кафедры педагогики Уральского государственного университета физической культуры, Olga@cheldiplom.ru, Челябинск

Кузьмин Андрей Михайлович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой физической культуры Уральского государственного университета физической культуры, Челябинск

Найн Александр Альбертович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой связей с общественностью и рекламы Уральского государственного университета физической культуры, Челябинск

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Kondruh Anatoly Anatolyevich

The post-graduate of the chair of Pedagogy of Ural State University of Physical Training, Olga@cheldiplom.ru, Chelyabinsk

Kuzmin Andrey Mihajlovich

The doctor of pedagogical sciences, the professor managing chair of Physical training of Ural State University of Physical Training, Chelyabinsk

Nain Alexander Albertovich

The doctor of pedagogical sciences, the professor managing chair of Public relations and advertizing of Ural State University of Physical Training, Chelyabinsk.

**THE FORMING OF SOCIO-ECONOMIC COMPETENCE
OF STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING**

Высшая школа сегодня рассматривается как важный институт социализации личности, где и обучение и воспитание представляют единый процесс, направленный на подготовку высокообразованных, эрудированных, творчески мыслящих специалистов. Этому, как верно отмечает Ф. М. Улитин, способствует особый уклад жизни высшей школы, где существенной чертой является поощрение творчества, инициативы и самостоятельности в поиске оптимальных форм и методов самостоятельного добывания знаний [12, с. 200].

Однако говорить о высокой результативности социально-профессиональной воспитательной работы преждевременно. В этой области имеется ряд проблем: в условиях перехода от плановой к рыночной экономике возникла необходимость формирования нового мировоззрения, предполагающего высокий уровень сознания и культуры людей.

В этих условиях системообразующим фактором решения данной проблемы является, несомненно, воспитание среди молодёжи высококвалифицированных специалистов нового типа, готовых к правильному, синтезированному решению сложных и разноплановых проблем.

В связи с этим, социально-экономическое образование должно носить опережающий характер, формировать неискажённое представление об экономике и деловой общечеловеческой этике, а также формировать у обучающихся целостное представление о системе рыночных и социальных отношений. А это эффективно возможно только на основе компетентностного подхода.

Координационной основой модернизации содержания высшего образования является Государственный стандарт профессионального образования; Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы, Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г., Декларация Болонского процесса, международные стандарты ИСО 9000, которые ставят перед высшим профессиональным образованием цели и задачи обучения, определяют содержание образовательных программ и возможность их изменения в зависимости от спроса рынка труда и удовлетворения потребностей населения в оказываемых образовательных услугах.

Требования к современному специалисту, выпускнику вуза, определяются, прежде всего, требованиями организации и управления основным (технологическим) производством. Поэтому современный специалист должен не только обеспечить функционирование предприятия и выпуск конкурентоспособной продукции в соответствии с международными стандартами ИСО 9000, но и уметь принимать оптимальные управленческие решения в любых производственно-экономических ситуациях, нести личную ответственность за их реализацию, уметь управлять людьми и работать в команде, обладать профессиональной мобильностью [2, с. 37].

В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г.», понятие и цели социально-экономического образования определяются как процесс формирования у каждого гражданина:

во-первых, вытекающих из экономического знания ценностных ориентаций и установок, ведущих к консолидации общества на основе усвоения общечеловеческих ценностей и традиционных ценностей россиян;

во-вторых, компетенций, достаточных для ориентации своего поведения и защиты своих интересов при соприкосновении с различными видами экономической деятельности (понимание своей роли как потребителя, вкладчика, соискателя рабочего места, налогоплательщика и т. д.).

Учитывая отмеченное, можно констатировать необходимость модернизации экономической подготовки студентов вуза. В исследованиях последних лет наметилось несколько направлений решения данной проблемы: систематизация содержания социально-экономических дисциплин общепрофессионального и специальных циклов учебных планов, способствующих формированию базовых конструкторов социально-экономической компетент-

ности обучающихся (В. С. Смолина, Е. А. Жилкина, О. В. Лешер, В. Т. Роков и др.); повышение эффективности подготовки специалистов в новых условиях хозяйствования (М. Н. Весенин, Ю. К. Войнова, К. С. Рогов и др.); дидактическое обеспечение социально-экономических дисциплин базисного учебного плана в соответствии с требованиями государственных стандартов и профессиональной компетентности специалистов различных специализаций (Н. П. Весенин, М. С. Горин, Т. Н. Фортунатов и др.).

Для нашего исследования важное значение имели работы, в которых рассматриваются вопросы: содержания и особенностей компетентностного подхода при подготовке специалистов (М. Т. Волина, Дж. Равен, Э. Ф. Зеер, А. В. Хуторской и др.); экономической грамотности социально-экономической компетентности, экономического мышления, экономической культуры (С. П. Гусев, С. А. Шендерова, Ю. В. Пузиенко и др.); взаимодействия производственной и экономической деятельности (Е. А. Жилкина, К. С. Рогов, Н. М. Сомов, А. В. Кореньков, О. Н. Сеницына и др.); профессиональное становление личности (А. Г. Асмолов, В. А. Беловолов, Ю. В. Сенько и др.).

Одной из приоритетных тенденций современного социально-экономического образования является применение компетентностного подхода при подготовке будущих специалистов. Это отмечают многие исследователи А. В. Костин [4], Ю. В. Пузиенко [5; 6], К. С. Рогов [7], В. Н. Трумин [9], [12] и др. Данные вопросы, с различных авторских позиций вполне логично и системно обсуждаются и на страницах Сибирского педагогического журнала. Многие авторы едины в понимании того, что формирование компетентности вообще и социально-экономической в частности, проистекает в процессе профессиональной подготовки в вузе всем комплексом учебных дисциплин. Поэтому важно, чтобы изучение студентом каждого учебного предмета влияло на формирование этого интегрального качества личности.

В педагогике и психологии пока ещё нет единой точки зрения на понимание сущности профессиональной компетентности, так как разные исследователи выделяют различные смыслы в данном качестве. Профессиональная компетентность рассматривается как необходимый критерий аттестации педагогов; как цель и результат профессионального образования; как условие эффективности профессиональной деятельности и др. Несмотря на множество подходов к изучению профессиональной компетентности, все исследователи исходят от базового термина компетентности, которое определяется как некое подтверждённое право принадлежности к определённой профессиональной группе, и как знания и опыт в какой-либо области, которыми обладает специалист.

Поэтому мы выделили несколько подходов к изучению сущности социально-экономической компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки.

Профессиографический подход определяет социально-экономическую компетентность как модель будущего специалиста, которая включает обобщённые требования к профессии и индивидуальное развитие специалиста

как субъекта профессиональной деятельности по интеграции экономических и социальных знаний, способствующих формированию целостной картины связей в системе «человек – природа – общество» (Е. Н. Джалилова, А. Л. Бусыгина, Л. Л. Любимов).

Акмеологический подход рассматривает социально-экономическую компетентность как уровень развития профессионализма субъекта к нравственно-ценному выбору содержания деятельности. На вузовском этапе это «готовность» (В. А. Слостёнин, Н. В. Харитонова), на послевузовском «мастерство» (М. Н. Горина, Н. М. Сомов, Н. В. Кузьмина и др.).

Знаниевый подход основан на традиционном определении компетентного человека как знающего, осведомлённого. Профессиональная компетентность есть сплав усвоенного ранее социального опыта и знаний в результате практики осуществления профессиональной деятельности (А. А. Вербицкий, Н. С. Розов, Т. Н. Фортунатов и др.).

Интегративно-развивающий подход изучает социально-экономическую компетентность как системную целостность взаимосвязанных компонентов (потребности, прибыль, рентабельность, производство, здоровье, ответственность перед обществом и др.). Данные качества охватывают все сферы жизнедеятельности личности, отражают структуру профессионально-экономической деятельности, выделяя регуляцию взаимоотношений общества и природы ради сохранения социально-экономического равновесия (А. К. Маркова, Е. М. Павлютенков, И. К. Колаев и др.).

Различные подходы к пониманию сущности социально-экономической компетентности позволяют увидеть многофакторность данной характеристики специалиста. Профессиональная социально-экономическая компетентность позволяет:

- постоянно совершенствоваться специалисту в профессиональном плане, т. к. это личностное образование, направленное на преобразование природы ради создания материальных ценностей;
- оценивать результаты деятельности обучающихся, так как качество содержит доступные проверке характеристики в реализации органического единства общеобразовательных, развивающих и нравственно-этических воспитательных функций, обеспечивающих формирование экопрофессионального мышления;
- определить личность обучающегося как единство объективной модели и субъективных возможностей воспитания интегративного мышления будущих экономистов;
- прогнозировать уровень формирования социально-экономической компетентности как результат обучения в вузе и определить пути и способы дальнейшей разработки инструментария для мониторинга качества развития данного феномена.

С точки зрения учёных (М. В. Ивина, А. В. Костина, М. Т. Слинкиной, М. Н. Трумина) социально-экономическая компетентность – это один из аспектов профессиональной компетентности, сущность которого заключа-

ется в формировании у индивида уверенного поведения, при котором различные навыки в сфере экономических отношений автоматизированы и дают возможность гибко менять своё поведение в зависимости от ситуации. Социально-экономическая компетентность рассматривается как единство теоретической и практической готовности личности к учёту экономических аспектов профессиональной деятельности [6, с. 67]. То есть социально-экономическая компетентность как социальный институт обеспечивает формирование экономических качеств личности, которые необходимы для успешной социализации личности.

В основу определения социально-экономической компетентности личности нами положены понятия «компетентность», «профессиональная компетентность», которые определяют терминологическое поле исследования. Родовым по отношению к понятию «экономическая компетентность» является понятие «профессиональная компетентность», сущностная характеристика которого была положена в основу определения социально-экономической компетентности. Социально-экономическую компетентность мы определяем, опираясь на работы Ю. В. Пузиенко [5; 6], как интегративное качество личности, характеризующееся высоким уровнем экономических знаний и умений, сформированным ценностным отношением субъекта к экономике, к её предметам, средствам, результатам, позволяющим наиболее полно реализоваться в познавательной и социально-ориентированной социально-экономической деятельности.

Понимание классического толкования понятия «формирование» как «возникновение чего-либо в процессе развития», позволили определить «формирование социально-экономической компетентности» как интегрированный в своей социальной и личностной значимости процесс приобщения и накопления студентом определённых качеств и свойств личности, системы экономических знаний и умений, то есть достижения им определённого уровня экономической компетентности. Развитие социально-экономической компетентности продолжается на протяжении всей активной профессиональной деятельности [11, с. 17].

Значительное внимание в исследовании уделялось разработке и анализу авторского спецкурса «Введение в социально-экономическую специальность», объёмом 52 часа. Алгоритм анализа следующий: выбор критерия оптимизации. В качестве такового для оценки значимости учебного курса была выбрана важность отдельных тем, влияющих на формирование специалиста высшей квалификации и затрагиваемое на это время (С. А. Влазнева); оценка значимости отдельных тем экспертами.

При определении факторов, влияющих на эффективность социально-экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения, нами была использована методика многофакторного анализа. Анализ научной литературы [1–14] по теме исследования позволил выявить 17 подобных факторов. Среди них: квалификация педагога, любознательность сту-

дентов, творческий настрой преподавателя, его способность к инновациям, наблюдательность студента и др.

Количество респондентов, принявших участие в ранжировании составило 58 человек. По результатам опроса вычислили показатель согласованности мнений (коэффициент конкордации Кэндалла) участников эксперимента. Результаты обработки по ранжированию позволили выявить следующие факторы: мотивация, знания, самостоятельная работа обучающихся при согласованности мнений респондентов $W=0,678$.

Среди выделенных факторов, влияющих на социально-экономическую подготовку обучающихся, особое место занимает мотивация учебной деятельности. Если среди мотивов, побуждающих обучающегося к учебной деятельности, не присутствует познавательный интерес, то результаты обучения становятся малоэффективными. Даже наличие других мотивов оказывается недостаточным, если у студента отсутствует познавательный интерес.

Вторым по значимости фактором, влияющим на социально-экономическую подготовку обучающихся, респонденты называют «креативность». Отметим при этом, что Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки профессиональное обучение в качестве одного из требований к результатам освоения образовательных программ выдвигает владение системой эвристических методов и приёмов. Поэтому нами в процессе экономической подготовки будущих специалистов использовался комплекс трансформативных задач и построение учебного процесса на основе интерактивных методов обучения, развивающее творчество.

Третьим фактором, который оказывает влияние на социально-экономическую подготовку обучающихся, по мнению респондентов, является самообразовательная работа студентов. Всё большие объёмы научной и иной информации приходится усваивать вне рамок аудиторных занятий. Это актуализирует проблему самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. Поэтому в рамках исследования значительное внимание уделялось совершенствованию навыков самостоятельной работы в процессе экономической подготовки. Мы апробировали следующие основные направления этой деятельности: обращение к материалам периодической литературы, актуализация имеющихся знаний с целью всесторонней характеристики экономических процессов и явлений и уяснения практической значимости обсуждаемых вопросов, написание экономического эссе (С. А. Влазнева, М. Т. Улитин).

Из множества показателей, на основе экспертных мнений специалистов выбрали наиболее приоритетный – уровень сформированности мотивации к повышению профкомпетентности. Мотивация как свойство личности представляет собой систему её целей, потребностей, мотивов, побуждающих студентов к активному пополнению своих знаний, овладению умениями, сознательному отношению к профессиональной деятельности. Особенности содержания и характера учебно-познавательной деятельности студентов в

условиях экспериментального обучения предполагают изменения отношения как к приобретаемой профессии, так и к процессу подготовки к будущей деятельности. В связи с этим обозначается необходимость выявления уровня мотивации. При изучении мотивации и её сформированности у студентов использовались следующие методы: наблюдение за деятельностью студентов на аудиторных занятиях, индивидуальные беседы, специально подобранные педагогические ситуации на практических занятиях, анализ продуктов учебной деятельности.

Как известно степень развития мотивации определяется следующими уровнями.

Первый уровень (низкий) характеризуется малочисленностью положительных мотивов. Студенты этого уровня пассивны, безинициативны, соответственно отношение их к профессиональной деятельности в большинстве случаев равнодушное.

Второй уровень характеризуется тем, что студенты проявляют интерес к учебным предметам, частично осознают практическую значимость их, слабо развито стремление к самосовершенствованию.

Третий уровень мотивации к формированию социально-экономической компетентности характеризуется высоким развитием положительных мотивов, студенты такого уровня мотивации чётко осознают необходимость пополнения знаний. У них сформированы мотивы долга, интереса к знаниям и экономической профессии, уважения к человеческому фактору.

Для определения исходных уровней развития мотивации учения в эксперименте применялась методика шкалирования мотивации, предложенная в работе А. А. Кыверялг. Результаты шкалирования показали, что в контрольной группе для 16 % студентов характерен первый уровень мотивации, 69 % – имеют второй уровень мотивации, а 15 % – третий. В экспериментальной группе после формирующего эксперимента первый уровень мотивации показали 11 % респондентов, второй уровень мотивации – 29 %, третий уровень – 60 %.

Таким образом, разработанная и апробированная методика формирования социально-экономической компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки, представленная методами обучения (матричного, ранговых корреляций, парных сравнений, причинно-следственной диаграммы, функционально-стоимостного анализа) и методами воспитания (формирование сознания личности, формирование опыта ответственного поведения и деятельности), является корректной и эффективной.

Библиографический список

1. **Горина, М. Н.** Формирование производственно-экономической компетентности студентов университета в процессе профессиональной подготовки : метод. реком. для преп. эконом. дисц. техн. вузов [Текст] / М. Н. Горина. – Бийск, 2006. – 43 с.

2. **Северов, В. Г.** Концепция системы профессиональной подготовки практико-ориентированных кадров в колледже для малого бизнеса [Текст] / В. Г. Северов // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 9. – С. 326–343.
3. **Жилкина, Е. А.** Производственно-экономическая компетентность будущих специалистов : комплекс педагогических условий её эффективного формирования [Текст] / Е. А. Жилкина // Теоретико-методологические основы профессиональной подготовки кадров в регионе : сб. статей Межд. науч.-практ. конф. – Пенза, 2006. – С. 37–39.
4. **Жилкина, Е. А.** Воспитание ответственного отношения личности к производственно-экономической деятельности [Текст] / Е. А. Жилкина // Образование. Наука. Производство: сб. матер. науч.-практ. конф. филиала ГОУ ВПО МГТУ в г. Белорецке. – Магнитогорск: ГОУ ВПО МГТУ, 2009. – С. 109–113.
5. **Костин, А. В.** Компетентность в структуре подготовки студентов в образовательном процессе [Текст] / А. В. Костин // Научные исследования : информация, анализ, прогноз : монография / Отв. ред. М. Н. Прохоров. Книга 9. – Воронеж: ВГПУ, 2004. – С. 121–134.
6. **Пузиенко, Ю. В.** Экономическая компетентность студента. Нравственный аспект [Текст] / Ю. В. Пузиенко // Труд в современной России материалы третьей науч.-практ. конф. – Оренбург, 2004. – С. 18–22.
7. **Пузиенко, Ю. В.** Студент как субъект формирования экономической компетентности [Текст] / Ю. В. Пузиенко // Современные проблемы образования в России сборник материалов круглого стола. – Екатеринбург, 2005. – С. 66–74.
8. **Рогов, К. С.** Принципы и основные компоненты системы формирования экономической компетентности студентов [Текст] / К. С. Рогов // Современные факторы повышения качества профессионального образования: сб. статей регион. науч.-практ. конф. – Ярославль: ЯГПУ, 2009. – С. 71–76.
9. **Сомов, Н. М.** Деловая игра – средство формирования экономической компетентности студента [Текст] / Н. М. Сомов // Современные образовательные технологии в обучении взрослых: сб. материалов круглого стола. – Челябинск: Урал-ГУФК, 2010. – С. 63–69.
10. **Хамутских, Р. С.** Моделирование процесса формирования экономической культуры студентов в структуре дополнительного образования [Текст] / Р. С. Хамутских // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 126–132.
11. **Трумин, В. Н.** Формирование социально-экономической компетентности студента [Текст] / В. Н. Трумин: учеб.-метод. пособие. – Уфа: БГПУ, 2009. – 62 с.
12. **Улитин, Ф. М.** К вопросу формирования производственно-экономической компетентности у студентов технического университета в новых экономических условиях [Текст] / Ф. М. Улитин // Образование. Наука. Производство: сб. матер. науч.-практ. конф. филиала ГОУ ВПО Самар. госу. ун-т, 2009. – С. 204–208.
13. **Щербакова, В. В.** К вопросу о профессиональной компетентности [Текст] / В. В. Щербакова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 139–144.
14. **Фортунагов, Т. Н.** Воспитание у специалиста личной ответственности за результаты производственно-экономической деятельности [Текст] / Т. Н. Фортунагов // Гуманизация образования в России: сб. науч. тр. Интернет-конф. – Магнитогорск: МаГУ, 2009. – С. 123–129.

Барышникова Ольга Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков и МП Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, olgant2005@rambler.ru, Нижний Тагил

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ С. ФРЕНЕ В ШКОЛЕ

Baryshnikova Olga Michailovna

Candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair of German and French languages and the methods of their teaching of Nizhniy Tagil State Socio-pedagogical Academy, olgant2005@rambler.ru, Nizhniy Tagil

**PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES
OF CELESTIN FREINET AT SCHOOL**

Педагогика С. Френе – одна из реформаторских концепций начала XX в. Благодаря таким качествам, как технологичность, гибкость, транслируемость, она получила достаточно широкое распространение в мире [4], однако, несмотря на это, в общественном сознании устоялось мнение, что педагогика С. Френе не поддаётся методической систематизации, и передаётся только дух школы С. Френе [2].

Обращаясь к анализу средств, форм и методов педагогики С. Френе, разные авторы ограничиваются перечнем педагогических средств, понимая их в широком смысле: типография, свободный текст, школьный журнал, межшкольная переписка, планирование, стенгазета и др. В то время как любая педагогическая система предполагает наличие соответствующего механизма воспроизведения. И педагогическая система С. Френе не может быть исключением.

Следует упомянуть, что сам С. Френе в своих произведениях, осуществляя поиск прочных оснований школьной организации, подчёркивает технологичность своей системы и объясняет это ненадёжностью человеческого фактора, то есть учителя, если принять его за главный фактор в достижении образовательных целей в школе. Не умаляя значения компетентности и профессиональных качеств учителя, в качестве крепкого фундамента педагогического процесса в школе С. Френе принимает всё же определённую систему рациональных организационных форм, средств и методов, «которые дадут оптимальный воспитательный результат, даже если учителя остаются обыкновенными людьми, т. е. они не всегда спокойны, недостаточно терпеливы, не семи пядей во лбу» [5, с. 113].

Это даёт основание утверждать, что педагогическая система С. Френе поддаётся воспроизведению при соблюдении определённой технологии.

Доказать это, описав компоненты педагогической технологии С. Френе, является целью данной статьи.

Цель, которую реализует педагогическая технология С. Френе, – двунаправленная, преследует раскрытие индивидуальных способностей ребёнка и социализацию личности. В соответствии с его представлением жизненного предназначения человека, которое заключается в реализации способностей человека во взрослой жизни на благо общества, «в противовес корыстным концепциям, не берущим в расчёт интересы ребёнка» [5, с. 38] С. Френе, предполагая *развитие личности человека для его службы обществу*, С. Френе утверждает, тем не менее, примат индивидуальности ребёнка в этом процессе, его способностей и склонностей.

Содержание воспитательного процесса С. Френе определяет традиционно и включает в него следующие компоненты: физическое, умственное, трудовое, эстетическое, нравственное и гражданское воспитание.

Физическое воспитание в педагогике С. Френе обосновывается тем, что здоровье детей – это предпосылка эффективности воспитания других компонентов его содержания, и сводится к заботе о «пребывании детей на свежем воздухе, их питании, гигиене и физических упражнениях» [Там же, с. 227].

Умственное воспитание направлено на развитие умственных способностей, а также развитие познавательных потребностей и интересов. Очень важным условием умственного воспитания является предоставление детям возможности овладения действиями с механическими орудиями труда, «которые позволяют ему подчинять материю своей воле и своим потребностям, раздвигая, таким образом, границы своих возможностей» [Там же, с. 56], а также средствами вербального и невербального выражения: речи, художественного творчества, музыкального и театрального искусства, письма, чтения.

Трудовое воспитание – это развитие умений самостоятельно, опытным путём, добывать интеллектуальные знания, видеть их связь с жизнью, с реальностью. Переноса простую истину «Только за наковальней можно стать кузнецом! [5, с. 242]» на школу, С. Френе обращает внимание общественности на ситуацию в современной школе, которая пытается научить детей кататься на велосипеде по инструкции, но без велосипеда. Трудовое воспитание предполагает организацию мастерских в классе, которые позволяют органично связать физический труд с обучением. При этом С. Френе призывает соблюдать добровольность выбора вида физического труда, чтобы трудовое обучение не приобрело характер ремесленного.

Эстетическое воспитание базируется на организации богатой окружающей среды, стимулирующей возникновение эмоционального восприятия её ребёнком и познавательной потребности. Развитие эстетических чувств, эстетического отношения к действительности, приобщение к прекрасному в жизни, в природе, в труде осуществляется непосредственно при активном участии каждого воспитанника на занятиях живописью, музыкой, другими видами творчества, во время работы в живом уголке или в саду [1].

Нравственное и гражданское воспитание основывается на понимании С. Френе высокой роли собственного опыта ребёнка в формировании поведения и предполагает организацию соответствующей школьной среды, «где ребёнок привыкнет поступать как человек и как гражданин [5, с. 147].

Содержание обучения в педагогике С. Френе отвечает требованиям государственного образовательного стандарта, в соответствии с которыми составлены общие годовые планы, тексты и задания, систематизированные в картотеках. Обучение посредством этих материалов обеспечивает освоение программы. Организация обучения построена на следующих требованиях, представляющих альтернативу традиционными: во-первых, органическое слияние в познавательном процессе эмоционально-чувственного восприятия, осознания познавательной потребности, понимания и усвоения знаний и их практической верификации; во-вторых, опора на активность и самостоятельность учащихся за счёт применения рациональных методов педагогической поддержки; в-третьих, учёт интересов и мотивов учащихся в организации обучения.

Анализ организации учебно-воспитательного процесса, позволяет выделить в **педагогической технологии** С. Френе четыре компонента: материально-техническое обеспечение, организационные формы, педагогические методы и приёмы, систему контроля и оценивания.

Материально-техническое обеспечение, от которого «в большей мере, чем принято думать, зависит успех новых методов» [5, с. 71], включает *оборудование приусадебных участков и помещения и приобретение материально-технических средств*.

Следуя натуралистической философии, С. Френе подчёркивает немаловажное воспитательное значение пребывания ребёнка на природе. Помещения должны служить только в качестве укрытия от плохой погоды. Окружающая ребёнка природная среда, как в детском саду, так и в начальной школе должна быть насыщенной и предоставлять максимум возможностей для её активного познания и преобразования при помощи необходимых орудий труда. Поэтому *приусадебный участок* он предлагает наполнить всем, чем можно только позволить: зелёными насаждениями, цветами, лужайками, горками, гротами, водопадами, прудками, пляжами, садами с фруктовыми и ягодными посадками, огородами, живыми уголками [5].

Уютная обстановка помещения также должна содержать всё необходимое для жизни и деятельности детей, включая опять же уголок живой природы. С. Френе подчёркивает, что при оборудовании *помещений детского сада-заповедника* необходимо учитывать всю сложность и многообразие жизни ребёнка. Так в намеренном ограничении набора предметов и инструментов, необходимых для овладения навыками простейшей деятельности ребёнка, он видит слабую сторону системы воспитания М. Монтессори. Признавая её вклад в развитие дошкольного образования, С. Френе считает, что педагог не должен своей властью произвольно ограничивать деятельность детей, и стремится создать детский сад, гото-

вляющий «детей к жизни во всём её разнообразии, к созидательному труду» [Там же, с. 50].

Структура и оборудование *школьных помещений* определена формами обучения. Аудиторий-скрипторий, соответствующий традиционным формам обучения, С. Френе заменяет на мастерскую, отвечающую принципам трудового воспитания и обучения в их единстве и взаимосвязи. В идеале в распоряжении каждого класса в школе должна быть комната, смежная с несколькими мастерскими, которые составляют необходимый компонент современной школы так же, как в прошлом учительская кафедра являлась средством и символом традиционного обучения» [Там же, с. 75].

Создание в школе мастерских одновременно для всех классов С. Френе крайне осуждает. Такой вариант, конечно, существенно упрощает схему и значительно уменьшает затраты, но не приводит к избавлению от пороков традиционной системы, более того усугубляет её негативное влияние тем, что «ведёт к разделению общества на тех, кто обречён на монотонный физический труд, и интеллектуалов, которые чем вышекомернее, тем и бесплоднее» [5, с. 75].

Меблировка в общей классной комнате должна позволять выполнение не только индивидуального чтения и письма, но и работу в группе, а также свободное передвижение по классу. Первое, от чего необходимо избавиться – это кафедра учителя. В перечень необходимой мебели для учащихся и учителя входят легко переносные столы, стулья или табуретки, шкафчики, инструменты, несколько досок на подвижной подставке. Для мастерских нужны подвижные или расставленные вдоль стен столы, шкафчики и этажерки.

К *материально-техническим средствам* относится в первую очередь *школьная типография*, инструмент, стимулирующий вербальное самовыражение детей, позволяющий обмен информацией, облегчающий обучение правописанию, повышающий мотивацию учения и дисциплинирующий гиперактивных, эмоционально неуравновешенных, а также неконтактных учеников [7].

К материально-техническим средствам относятся также *рабочая и информационная библиотека (Bibliothèque de Travail, BT)*, состоящая из множества брошюр, систематизированных по предметам, ступеням обучения и областям знаний; *аудио-видео-тека (Bibliothèque de Travail Sonore, BT Son)*; *картотека опытов (Ficher des Travail Coopératif, FTC)* содержащая доступные для детей описания и инструкции проведения опытов в области естествознания и техники; *рабочая картотека*, содержащая учебные темы и задания по школьной программе (на их основе были созданы *перфоленты для программированного обучения*) [Там же].

Подготовку и совершенствование материально-технического оборудования С. Френе относит к одной из основных задач воспитателей, потому как правильная организация окружающей образовательной среды – это способ освобождения педагога от вынужденных противоестественных педагогических манипуляций, которые сродни обману. Окружающая среда, благо-

приятная для адаптации и развития ребёнка, оказывает необходимую педагогическую поддержку, а педагогу «достаточно проникнуться духом новой педагогики и лишь помогать детям приобретать опыт, познавая мир» [5, с. 47].

Материально-техническое оснащение обеспечивает слаженную работу всего класса и каждого ученика в отдельности при условии реализации следующих **организационных форм**: *свободной работы и проектной деятельности в мастерских, межшкольной переписки и совета класса*.

Свободная работа и проектная деятельность меняет весь уклад учебной жизни, для которого чуждо авторитарное давление со стороны учителя. Упор делается на поощрение инициативы и самостоятельности в учении.

В рамках *межшкольной переписки* осуществляется обмен школьными журналами и печатной продукцией, поэтому она становится идеальным мотивирующим условием написания свободных текстов, сбора информации. Кроме этого её педагогическое значение заключается в установлении контактов и дружбы между детьми разных регионов.

Совет класса проходит раз в неделю, на нём обсуждаются и решаются дела общественной жизни. На повестке дня стоят вопросы, поставленные ребятами в стенгазете в течение недели, актуальные организационные вопросы каких-либо выступлений, покупок необходимых инструментов.

Организация учебно-воспитательного процесса осуществляется посредством следующих **педагогических методов**: *метода свободного творчества, метода печатания, метода ведения стенгазеты*. *Метод свободного творчества* имеет приёмы: *свободный текст, свободная работа, индивидуальное планирование и учебно-творческий проект*.

Свободные тексты, небольшие сочинения, написанные учащимися на основе их личных переживаний, представляют материал для исследования детских интересов и стремлений, их внутреннего состояния и характера внешних связей. Поэтому Б. Л. Вульфсон называет свободный текст не просто упражнением по родному языку, а социально-психологическим тестом, «с помощью которого можно лучше понять взаимоотношения ребёнка и окружающей его социальной среды» [3, с. 15]. Анализ *свободных текстов* позволяет учителю определить характер взаимоотношений детей с социально-образовательной средой, осуществить диагностику комплекса их интересов, в соответствии с которыми должен строиться учебный процесс.

Свободная работа предполагает предоставление учащимся свободного выбора учебных заданий, содержащихся в картотеках.

Учебно-творческий проект предполагает проведение исследования интересующей учащегося темы, и поэтому исходной точкой в этой работе должна быть инициатива учащегося, порождённая незнанием, непониманием чего-либо.

Индивидуальное планирование даёт учащимся возможность участвовать в организации учебной деятельности и «право в распределении своего рабочего времени» [5, с. 99]. Планирование предусматривает составление уча-

щимися (на основе общего, месячного, годового) индивидуального учебного плана и самостоятельное определение сроков выполнения заданий.

С. Френе разработал и использовал три типа планов: генеральный, годовой/месячный (календарный), недельный. Генеральный план – это перечень вопросов, которые возникают у ребёнка в процессе обучения и воспитания. В соответствии с вопросами составляются карточки разного типа: эксплуатационные, раскрывающие познавательные и воспитательные возможности данного вопроса, свободные – перечень всей литературы, разных документов по проблеме, карточки «охоты на слова», карточки-гиды по развитию детских интересов в процессе изучения истории, географии, естествознания.

Годовой и месячный планы – это перечень учебных тем по предметам, подлежащим усвоению согласно государственным программам начальной школы. Он распределяет весь учебный материал в течение года и месяца, но не требует хронологического выполнения.

Опираясь на эти планы, каждый ученик с помощью учителя составляет индивидуальный недельный план, в котором отражены основные виды его школьной деятельности: свободные тексты (примерная норма для учащегося – 2-3 текста в неделю), номера учебных карточек, задания которых должны быть выполнены в данную неделю, виды трудовой деятельности ученика (работа в мастерских) [1]. В соответствующие рубрики вносятся номера рабочих карточек по различным предметам (математике, геометрии, языку), с которыми ученик желает работать на неделе. Записываются темы сочинений и опытов, которые он намерен провести, а также виды трудовой деятельности. План отвечает потребности ребёнка разбить необъятный фронт работ на части, он выполняет функцию опоры в нелёгкой учебной деятельности.

В конце недели каждый учащийся делает пометку о выполнении задания. Метод индивидуального учебного планирования С. Френе предлагает применять с 5-го класса. До этого учащиеся только готовятся к формам индивидуальной, парной и групповой работы и использованию рабочих и учебных средств. Этот метод, утверждает Х. Йорг, гарантирует не только эффективное усвоение основных знаний, но и воспитывает в детях готовность к осознанной работе по плану, а также ответственность и самостоятельность [7].

Метод печатания – не просто метод обучения письму, чтению и ручному труду, это метод самовыражения в слове, ведь он материализует не просто текст, а внутренний мир ребёнка.

Ведение стенгазеты как метод способствует социализации и привитию норм демократического общежития. Стенгазета представляет собой четыре колонки, в которые учащиеся заносят в течение недели свои критические замечания, пожелания, предложения, результаты работы [Там же]. Стенгазета является способом руководства коллективом, так сказать барометром социального климата в классе. Если, например, колонка критики длиннее, пожеланий мало, а выполнение ещё меньше, то коллективу нужна реанимация [6].

Этот метод С. Френе рекомендует применять с 1-го класса и с его помощью воспитывать в детях честность и открытость, а также критическое отношение по отношению к себе и другим. Анонимность высказываний в газете не принята, да и невозможна. Газета и её содержание является предметом обсуждения на совете класса в конце недели. «Ничто не полезно с нравственной точки зрения, как этот коллективный анализ жизни класса, одновременно критический и конструктивный» [5, с. 91].

Новые организационные формы и педагогические методы образования определены отрицанием традиционной системы оценивания, порочность которой С. Френе видел в её крайней субъективности, развивающей нездоровое соперничество в коллективе и утверждающей лидерство одних за счёт развития комплекса неполноценности других [Там же]. Новая **система контроля и оценивания** позволяет культивировать успехи детей в разных видах учебной деятельности, интеллектуальной и физической, претендует на объективность, так как лишает учителя единоличной компетенции контролировать и оценивать результаты учения, а также учитывает не только результаты, но и усилия, затраченные детьми на ту или иную работу.

Система контроля и оценивания проводится в **формах внешнего контроля, товарищеского контроля и самоконтроля**. *Учитель оценивает* каждую работу учащегося в соответствии с планом и вносит оценку в диаграмму, начерченную под ним. Диаграммы вырезаются и наклеиваются в школьный дневник. Они очень показательны, потому что ребёнку легко сравнить с её помощью свои успехи и успехи товарищей. Анализируя её внешний вид (кривая или прямая, и на каком уровне), дети видят, в какой области нужно приложить больше усилий.

Товарищеский контроль нужен при оценке практических работ учащихся, выполненных на зачёт для получения аттестата (умений). Учитель вместе с учениками, членами школьного кооператива, следит за выполнением практической работы и оценивает результат. В школьный дневник вклеивается специальный знак, свидетельствующий о получении аттестата.

Самоконтроль применяется в работе над выполнением индивидуального учебного плана, а также с рабочей картотекой, которая содержит карточки с ответами, по которым учащиеся легко самостоятельно могут проверить правильность выполненного задания.

Средствами контроля и оценивания в педагогике С. Френе, таким образом, являются *индивидуальный учебный план, карточки для самоконтроля, школьный дневник, аттестаты (умений)*.

Индивидуальный учебный план указывает список работ, подлежащих выполнению, и срок. *Карточки для самоконтроля* позволяют самостоятельно проверить уровень своих знаний, выявить пробелы.

Школьный дневник содержит не только результаты работы, но и всю личную информацию и фотографии детей и их семей. Учитель ведёт свой дневник, сведения которого дополняют содержание дневников учащихся. Показывать его разрешается только родителям.

Аттестаты (умений) отражают уровень овладения знаниями и навыками, необходимыми в жизненно важных областях человеческой деятельности. Аттестаты присуждаются за выполнение специально разработанных норм. На основании аттестатов ученик может впоследствии получить диплом, что является уже базой для профессиональной ориентации. Система аттестатов заменила систему классификации, распространённую в традиционной школе Франции. «У нас же нет ни первых, ни последних. Каждый может и должен стремиться к успехам в той области физического труда или умственной деятельности, которую сам выбрал. И каждый добивается успеха на свой лад, в соответствии со своими способностями и склонностями. Это полностью соответствует как детской психологии, так и многообразию возможностей, открывающихся перед человеком в современном обществе» [5, с. 130].

Таким образом, для реализации педагогики С. Френе в школе недостаточно предложить участникам образовательного процесса набор педагогических средств и методов. Использование педагогических средств и методов по системе С. Френе лежит в рамках ряда технологических компонентов: материально-технического обеспечения, организационных форм, педагогических методов и приёмов, системы контроля и оценивания, комплексное воспроизведение которых обеспечивает решение определённых целей и содержания учебно-воспитательного процесса.

Библиографический список

1. **Браиловская, П. П.** Развитие теории и практики обучения и воспитания школьников в творческом наследии французского педагога С. Френе (1896-1966): Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. [Текст] / П. П. Браиловская. – Киев, 1991. – 24с.
2. Воспитание по Френе: свободу текстам [Электронный ресурс] // Обучение за рубежом, 2000. URL: http://www.aboutstudy.ru/study/22/22_31.html
3. **Вульфсон, Б. Л.** Вступ. ст. [Текст] / Б. Л. Вульфсон // С. Френе Избр. пед. соч.; пер. с фр. – М.: Прогресс, 1990. – С. 5–29.
4. **Редюхин, В. И.** Эта «свободная-свободная» педагогика Френе / В. И. Редюхин, А. А. Шейнина // Пермский виртуальный интернет педсовет. URL: http://pedsovet.perm.ru/sections/doc_view.php?did=713
5. **Романов, А. А.** Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX в. [Текст] / А. А. Романов. – М.: Кн. -журн. изд-во «Школа», 1997. – 304 с.
6. **Френе, С.** Избр. пед. соч. [Текст] // С. Френе; пер. с фр. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.
7. **Freinet, E.** Erziehung ohne Zwang: Der Weg Celestin Freinets; hrsg. und aus dem Franz. übers. von Hans Jörg. – 2. Aufl. [Text] / E. Freinet – Stuttgart, 1997. – 188 S.
8. **Jörg, H.** Das Leben und Wirken Freinets und seine Beziehungen zur deutschen Pädagogik [Text] / H. Jörg // Freinet E. Erziehung ohne Zwang: Der Weg Celestin Freinets. – Stuttgart, 1997. – S. 170–188.

УДК 378. 1. 013:178

Быков Виктор Степанович

Доктор педагогических наук профессор, заведующий кафедрой физического воспитания ЮУрГУ (НИУ), olvk@susu.ac.ru, Челябинск

Бондарчук Татьяна Васильевна

Доктор педагогических наук профессор ЮУрГУ (НИУ), dvk@susu.ac.ru, Челябинск

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФИЛАКТИКИ
НАРКОМАНИИ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА**

Bykov Viktor Stepanovich

Doctor of pedagogical sciences, South Ural State University, olvk@susu.ac.ru, Chelyabinsk

Bondarchuk Tatyana Vasilievna

Doctor of pedagogical sciences, South Ural State University, dvk@susu.ac.ru, Chelyabinsk

**PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF PREVENTIVE MAINTENANCE
OF THE NARCOTISM AMONG PUPILS PHYSICAL TRAINING AND
SPORTS MEANS**

За последние годы в России обострилась проблема с состоянием здоровья населения, увеличилось количество людей, употребляющих наркотики, злоупотребляющих алкоголем и пристрастившихся к курению. К основным причинам, негативно влияющим на состояние здоровья населения, следует отнести снижение уровня жизни, ухудшение условий учебы, труда, отдыха и состояния окружающей среды, качества и структуры питания, увеличение чрезмерных стрессовых нагрузок, в том числе снижение уровня физической подготовленности и физического развития практически всех социально-демографических групп населения.

Отечественный и зарубежный опыт показывает, что эффективность средств физической культуры и спорта в профилактической деятельности по охране и укреплению здоровья, в борьбе с наркоманией, алкоголизмом, курением и правонарушениями, особенно среди учащихся, исключительно высока.

Построение системы физического воспитания в образовательном учреждении учитывает ряд основополагающих концептуальных положений [3; 4].

Во-первых, требование к гуманизации процесса воспитания, которое ориентирует педагогическую систему на подход к человеку как высшей социальной ценности, на обязательный учет потребностей, интересов человека и их всемерное развитие.

Во-вторых, развитие демократических начал и либерализации учебного процесса, превращение абсолютного характера самоценности человека из потенции в реальность предоставлением каждому человеку свободы реализации свойственных ему потребностей, свободы избрания им видов физкультурно-спортивной деятельности, условий и способов приобщения к здоровому стилю жизнедеятельности.

В-третьих, создание целостной гармоничной образовательной среды, обеспечивающей адекватное взаимодействие внутреннего мира человека с внешним на основе применения гибких методов обучения и воспитания, стимулирующих творческий поиск и новаторство преподавателей, развитие самостоятельности и инициативы занимающихся.

Четвертое положение, связанное с необходимостью непрерывного развития содержания физического воспитания, предполагает рациональный отбор и динамическое преобразование в каждый момент времени, а также постоянное совершенствование многовариантного и многовариативного педагогического процесса в соответствии со структурой и динамикой физического потенциала человека.

Пятое положение ориентирует на формирование мотивационно-потребностной сферы человека в области усвоения ценностей физической культуры на основе интериоризации знаний, достаточного объема разноплановой информации и возвышающего чувства удовольствия от занятий биологически оправданными и лично предпочитаемыми видами физической активности.

Шестое положение характеризует признание связи духовного, чувственного и физического развития человека с формированием его мировоззрения, отношений к себе и окружающему миру, с осознанием приоритета физической культуры, содержания, форм и методов физической активности в процессах самоопределения и самоорганизации здорового стиля жизни.

Изменение учебного процесса предполагает, во-первых, изменение подходов к анализу изучаемых явлений, событий и введение в программы новых тем и вопросов (теоретической подготовки в физкультурно-спортивных занятиях); во-вторых, диалектическую оценку изучаемых явлений и событий через аргументацию фактами, документами, текстами и т. д.

Гуманизация обучения через формы, методы, приемы и виды деятельности учащихся предусматривает разнообразие форм и методов, научно-исследовательскую, внеучебную работу по предмету, активацию познавательной деятельности учащихся, стимулирующую развитие способностей, индивидуализацию обучения с учетом выявленных спортивных интересов и способностей учащихся, осуществление в каждом педагогическом действии соучастия учащихся на основе учета гармонии человека с природой и культурой, с людьми и с самим собой.

Предполагалось, что гуманизация образовательной области «Физическая культура», обращение к мотивационно-потребностной сфере физического воспитания и самооздоровления позволяют значительно увеличить двигательные возможности индивида, сформировать установки и устойчивые интересы к физическому самосовершенствованию и сохранению здоровья, если:

а) усилить внимание к формированию потребностей в здоровом образе (стиле) жизни у всех участников (возрастных и социальных групп) образовательного процесса;

б) обеспечить доступность необходимого минимума спортивно-оздоровительных услуг;

в) осуществить дифференциацию физической нагрузки в зависимости от подготовленности индивида;

г) создать условия для введения элементов соревновательности в спортивно-оздоровительные программы подготовки учащихся и преподавателей;

д) обратить серьезное внимание на психологическое обеспечение и приобретение конкретных навыков осуществления процесса физического самосовершенствования и самооздоровления.

В качестве путей реализации программы предусматривалось:

1. Изучение состояния вопроса в условиях образовательного учреждения:

а) создание системы взаимодействия подразделений по изучаемой проблеме;

б) разработка критериев оценки состояния здоровья, физического развития, физической и функциональной подготовленности учащихся;

в) проведение необходимых социологических исследований по проблеме среди учащихся и преподавателей;

г) проведение комплексных исследований и анализ состояния здоровья, двигательной и функциональной подготовленности обследуемого контингента.

2. Разработка и обоснование эффективных форм, средств и методов работы с учащимися различного возраста и уровня подготовленности:

а) внедрение и оценка эффективности новых тренажерных устройств, спортивного оборудования и инвентаря;

б) разработка индивидуальных программ для самооздоровления и повышения физических кондиций участников экспериментальных исследований (включая такие, как стретчинг, шейпинг и др.).

3. Оценка эффективности внедрения интегративной педагогической системы формирования потребностей сохранения здоровья и физического самосовершенствования учащихся и преподавателей.

4. Издательская деятельность по выпуску пособий, методических разработок, памяток для учащихся и преподавателей.

5. Проведение областных и региональных конференций, семинаров по сохранению здоровья учащихся. [4]

В целях успешной реализации основных направлений развития физической культуры и спорта в Уральском регионе руководствовались следующими принципами:

- целостности человека, его психосоматического, социокультурного единства, интегративного воздействия на него физкультурно-спортивной деятельности и ее основного элемента – физических упражнений. При этом приоритетными компонентами в процессе физкультурной деятельности должны выступать самореализация, саморазвитие и творчество, находящиеся в гармонии с двигательной активностью человека;

- непрерывности физического воспитания и образования различных возрастных групп населения на всех этапах их жизнедеятельности;

- консолидации действий органов исполнительной и законодательной власти всех уровней, в том числе органов самоуправления, организаций, общественных объединений и граждан, направленных на разработку и реализацию комплексных программ, развития физической культуры и спорта;

- дифференцированного подхода к организации мероприятий по развитию физической культуры и спорта, с учетом специфики и целевой установки на развитие:

- массовой физической культуры (Спорт для всех);

- спорта высших достижений (Олимпийский спорт);

- профессионального спорта (зрелищно-коммерческий спорт);

- использование результатов научных исследований при разработке и реализации программ развития физической культуры и спорта и формирования здорового образа (стиля) жизни с учетом необходимости выявления и устранения основных факторов, сдерживающих развитие физической культуры и спорта как в стране в целом и в отдельных регионах, так и среди различных категорий и групп населения;

- открытости системы физической культуры и спорта для свободного доступа различных физкультурно-оздоровительных технологий, видов спорта и упражнений в процессе физического воспитания и образования населения, в подготовке спортсменов высокого класса.

Организация научных исследований в области физической культуры и спорта должна предусматривать разработку наиболее актуальных проблем физической культуры и спорта и внедрение результатов научных исследований в практику физкультурно-спортивного движения.

Приоритетными направлениями развития науки в области физической культуры и спорта являются:

- разработка теоретико-методологических основ формирования физической культуры личности и здорового образа (стиля) жизни;

- научно-методическое обоснование и обеспечение подготовки спортсменов высокой квалификации и подготовки спортивного резерва;

- организационное, правовое, ресурсное и информационное обеспечение сферы физической культуры, спорта и спортивного туризма;

– теоретические и методические основы развития и совершенствования системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки кадров.

Фундамент здоровья и положительного отношения к физической культуре закладывается в детские годы, именно на этот этап в ближайшие годы необходимо обратить первостепенное внимание.

В связи с этим основные усилия должны быть направлены на:

- повышение ответственности родителей за здоровье детей;
- совершенствование программно-методического и организационного обеспечения физического воспитания среди учащихся;
- создание индустрии недорогих, но практичных и гигиеничных товаров и тренажеров для занятий физической культурой учащихся;
- массовое издание специальной литературы, компьютерных программ;
- создание при учреждениях комплексных физкультурно-спортивных центров, включающих спортивный зал, бассейн, плоскостные сооружения, позволяющие обеспечить объем двигательной активности учащихся в объеме не менее 6–8 часов в неделю.

Механизм реализации программы профилактики наркомании осуществлялся через:

- урочные формы занятий по дисциплине «физическая культура» (физическое воспитание);
- дополнительные (факультативные) занятия физическими упражнениями и спортом;
- занятия физической культурой, ориентированное физическое воспитание обучающихся, имеющих отклонение в состоянии здоровья;
- физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме дня;
- внеклассные, внеакадемические формы занятий (спортивные секции, занятия в спортивных школах, самостоятельные занятия);
- спортивно-массовые и физкультурно-оздоровительные мероприятия.

В целях решения проблем вовлечения в активные занятия физической культурой детей и молодежи, особое внимание обращено и на проведение детьми досуга совместно с родителями [2].

Основой программы являются общенаучные принципы системного и личностно-деятельного подходов [5] при исследовании процессов развития личности в сфере образования, включая дополнительное образование, использование принципа интеграции функций обучения, воспитания, развития и здоровьесбережения, а также:

- философские, социологические и педагогические концепции обучения, воспитания, развития как сферы социальной жизни, создающие внешние и внутренние условия для развития индивидуума в процессе освоения ценностей культуры, включая физическую культуру;
- психологическая теория самоактуализации личности;
- психолого-педагогические концепции личности;
- концепции личностной ориентации в образовании;

- концепции интегральной индивидуальности и индивидуализации воспитания;
- концепции развития самобытной активной личности средствами физической культуры.

Основными принципами профилактической антинаркотической деятельности является:

1. Комплексность. Согласованное взаимодействие на межведомственном уровне, на профессиональном уровне, в системе образования.

2. Дифференцированность. Дифференциация целей, задач, средств и планируемых результатов профилактики с учетом возраста, пола, степени вовлечения в наркогенную ситуацию.

3. Ценностная ориентация. Этот принцип включает формирование у детей и подростков мировоззренческих представлений об общечеловеческих ценностях, здоровом образе (стиле) жизни, уважении к человеку, окружающей среде, Отечеству, семье и др., которые являются ориентирами и регуляторами их поведения.

4. Многоаспектность. Ведущими аспектами профилактической деятельности в образовательной среде являются – социальный, психологический, валеологический и образовательный.

Многоаспектность профилактической деятельности включает также направленность ее воздействия на различные уровни в поле субъект-объективных взаимодействий и субъект-субъективных взаимоотношений (тренер-ученик).

5. Этапность. Этапность или последовательность предусматривает, что цели и задачи должны быть разделены на общие стратегические и частные, на каждом этапе возможность реализации поставленных целей и задач должна быть поддержана соответствующим целевым финансированием. Для обеспечения алгоритма «шагов» в реализации системной профилактики в нее должны входить социально-психологический и педагогический мониторинг, ориентированный на оценку элементов системы сдерживания распространения асоциальных явлений и поведения детей и молодежи.

Организация досуговой деятельности среди различных категорий населения, включая совместные занятия детей и родителей: организация физкультурно-оздоровительных и спортивных кружков, секций, клубов, пробегов, походов, семейных клубов по интересам со спортивной направленностью, спортивных праздников, организация и проведение летнего отдыха детей в спортивно-оздоровительных лагерях, туристические походы и др.

Информационно-методическая работа: школа здорового образа жизни подготовка инструкторов по новым специальностям, связанным с методикой антинаркотической профилактической работы с детьми и подростками, разработка и выпуск специальных информационных вестников для детей, педагогов дополнительного образования, тренеров, родителей по основам формирования здорового образа жизни, методике самоконтроля состояния здоровья, физической самоподготовке и т. д.

Социально-профилактическая работа: организация смотров-конкурсов на самый спортивный класс, учебную группу, спортивный клуб по месту жительства, участие в проведении спортивно-оздоровительного проекта «Президентские состязания», социальная помощь детям и подросткам, испытывающим негативное воздействие по месту жительства, учебы.

Психологическая помощь молодежи: организация групп общения с ведущими спортсменами, тренерами, включая телефон доверия «Задай вопрос своему спортивному кумиру», организация тренингов.

Социально-реабилитационная работа: индивидуальная работа по предупреждению и избавлению от вредных привычек, малоподвижного образа жизни и т. д.

Организация курсов по основам безопасности жизнедеятельности, включая обеспечение безопасности жизни в экстремальных условиях с учетом возраста и уровня двигательной подготовленности: 1-я ступень «Спаси себя», 2-я ступень «Спаси друга», 3-я ступень «Спаси всех».

Анализ положительного опыта работы с наркоманией свидетельствует, что в плане профилактики наиболее предпочтительными являются программы, направленные на пропаганду здорового образа жизни и ориентированные на антинаркотическую профилактику путем привлечения детей и подростков к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

Следует развивать систему мониторинга физической подготовленности и развития, физического здоровья различных категорий и групп населения, в первую очередь, детей и учащейся молодежи. [1] Результаты мониторинга дадут возможность оперативно проанализировать ситуацию и разрабатывать программы, направленные на развитие физической культуры и спорта, формирование здорового образа жизни, физической подготовки учащихся.

Библиографический список

1. **Бальсевич, В. К.** Физическая подготовка в системе воспитания культуры здорового образа жизни человека (методологический, экологический и организационный аспекты) [Текст] / В. К. Бальсевич // Теор. и практ. физ. культ. – 1990. – №1. – С. 22–26.
2. **Быков, В. С.** Теория и практика физкультурного самовоспитания школьников. Дис. ... докт. пед. наук [Текст] / В. С. Быков. – Челябинск, 1999. – 364 с.
3. **Зубанов, В. П.** Социальное партнёрство в физическом воспитании в общеобразовательной школе [Текст] / В. П. Зубанов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 6. – С. 179–185.
4. **Быков, В. С.** Теоретико-методологические основы актуализации физическо-го самовоспитания учащихся [Текст] / В. С. Быков, В. И. Олияр // Теория и практика физ. Культуры. – 2002. – № 3 – С. 11–14
5. **Лубышева, Л. И.** Концепция формирования физической культуры человека [Текст] / Л. И. Лубышева. – М.: ГЦОЛИФК, 1992. – 40 с.

Погодаева Маргарита Викторовна

Кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Иркутского государственного лингвистического университета, margopog@rambler.ru, Иркутск

**ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ У СТУДЕНТОВ –
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

Pogodaeva Margarita Viktorovna

The senior lecturer of chair of psychology and health and safety Irkutsk state linguistic university, Cand. Biol. Sci, margopog@rambler.ru Irkutsk

**THE TRAINING OF THE CULTURE OF WELL-BEING BETWEEN
THE STUDENTS OF TEACHERS' TRAINING SPECIALITIES DURING
THEIR STUDYING IN THE UNIVERSITY**

В настоящее время показатели здоровья детей и подростков за период обучения в школе неуклонно снижаются. Приходится констатировать, что на протяжении последних лет прослеживается тенденция увеличения заболеваемости и травматизма детей и подростков, увеличения числа выпускников общеобразовательных учреждений, имеющих ограничения в выборе определенных профессий по состоянию здоровья. Так по данным медиков доля абсолютно здоровых детей на сегодняшний день составляет 3–5%, а хронических больных 50–60%.

Вызывая серьезную обеспокоенность, этот факт заставляет искать новые подходы к решению данной проблемы. В связи с этим особую значимость приобретает подготовка учителя, не только компетентного в вопросах оказания первой медицинской помощи, охраны здоровья и здорового образа жизни, но и убежденного сторонника такого образа жизни, своим примером показывающего его необходимость и преимущества.

Сохранение и укрепление здоровья школьников определено как одно из основных направлений в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа». При этом обращено внимание на осуществление перехода от обязательных для всех мероприятий к индивидуальным программам развития здоровья, минимизирующим риски для здоровья в процессе обучения. Для этого необходимо пробудить в детях желание заботиться о своем здоровье, которое основывается на личном примере учителя, выборе курсов адекватных индивидуальным возможностям, интересам и склонностям [1].

Вместе с тем, состояние здоровья человека, его образ жизни и сформированность понимания ценности здоровья неотрывно связаны с понятием общей культуры личности, формирование которой происходит в детские годы,

связано с особенностями личности педагога, его обучающего и воспитывающего. Педагог не только должен иметь собственное понимание всего этого процесса, но и сам обладать достаточно высоким уровнем здоровья.

В действительности процесс сохранения и укрепления здоровья школьников, формирование мотивации к здоровому образу жизни очень часто носят формальный характер: медицинские осмотры проходят поверхностно, школьное питание не выдерживает никакой критики, нормативные уроки физкультуры часто не вызывают интереса у детей и игнорируются некоторыми учащимися, у многих педагогов отсутствует привычка придерживаться принципов здорового образа жизни, а здоровье учеников не является целью педагогического процесса. Вследствие этого культура бережного отношения к своему здоровью, желание заботиться о нем отсутствуют у многих учащихся [2].

В должностные обязанности учителя любого профиля наряду с обучением и воспитанием учащихся входит обеспечение охраны жизни и здоровья детей во время образовательного процесса. В связи с этим он должен знать правила охраны жизни и здоровья обучающихся, правила безопасности при работе с приборами и оборудованием, гигиенические требования к температуре, влажности, освещенности помещения, методы оказания первой медицинской помощи [3].

Формирование культуры здоровья школьников как состояния нравственного, психологического и физического благополучия возможно только при условии обеспечения определённого уровня образованности в области педагогики здоровья.

В настоящее время существует настоятельная потребность в учителях со сформированной готовностью осуществлять образовательный процесс на основе здоровьесберегающей педагогики. В этой связи эффективность подготовки современного учителя, определяется его способностью реализовывать в своей профессиональной деятельности и в повседневной жизни стратегию здоровьесбережения. Критерием качества профессиональной подготовки будущего педагога является мера творческой готовности к внедрению идей здорового образа жизни в школьную практику [4].

Для индивидуализации процесса обучения важен регулярный учет показателей здоровья каждого ребенка, диагностика у обучающихся динамики физиологических и психологических показателей, оценка поведенческих рисков для здоровья и работоспособности.

Важнейшим фактором риска для здоровья является отсутствие мотивации к здоровому образу жизни. В связи с этим учебно-воспитательная работа, направленная на формирование навыков здорового образа жизни, является одним из приоритетных направлений здоровьесберегающей и деятельности образовательного учреждения.

В этой работе должен участвовать весь педагогический коллектив. К ее успешной реализации будущий учитель должен готовиться в процессе обучения в ВУЗе. Это обуславливает необходимость расширения объема знаний

студентов педагогического направления подготовки по проблемам охраны и формирования здоровья обучающихся. В Иркутском государственном лингвистическом университете разработана программа, ориентированная на развитие профессиональной компетентности педагога в здоровьесберегающем обучении. Эта программа реализуется через соответствующие дисциплины учебного плана, физкультурно-массовую работу, внеаудиторные мероприятия, направленные на улучшение здоровья студентов, диагностические обследования. Сегодня ведется активный поиск модели, которая интегрировала бы в себе все формы здоровьесберегающего образования [5].

Студенты это одна из групп населения с повышенным уровнем риска для целого ряда заболеваний. Снижение качества здоровья и работоспособности у студенческой аудитории является следствием нарушений режима дня, недостатком сна, нарушением гигиены питания, большими психоэмоциональными нагрузками и низкой двигательной активностью. У многих студентов эти риски для здоровья усиливаются в период адаптации к новым условиям обучения и проживания [6; 7].

Среди факторов, отрицательно влияющих на здоровье студентов, условно можно выделить факторы, связанные с организацией условий жизни (продолжительность учебного дня; структура учебной нагрузки, обусловленная расписанием; питание и его регулярность; достаточная величина сна; организованная двигательная активность; прогулки на свежем воздухе и др.) и факторы, зависящие от личности студента (уровень общей культуры, привычки, занятия спортом, организованность и дисциплинированность; мотивированность к здоровому образу жизни). Эффективность формирования здорового образа жизни напрямую связана с повышением субъектной включенности студента в здоровьесберегающий образовательный процесс, формированием активной позиции по отношению к собственному здоровью [8; 9].

В базовой части профессионального цикла по направлению обучения «Педагогическое образование» изучаются дисциплины «Основы здорового образа жизни» и «Основы медицинских знаний». В курсе «Основы здорового образа жизни» рассматриваются основы охраны и формирования личного здоровья. Основная задача курса – содействовать формированию у студентов понимания и осознания здоровья как ценности и развитию на этой основе мотивации к здоровому образу жизни. Дисциплина «Основы медицинских знаний» играет важную роль в подготовке будущего учителя, так как она является медико-биологическим базисом для изучения психолого-педагогических дисциплин и важнейшей составляющей частью личностного развития.

Изучение курса «Основы медицинских знаний» должно проходить параллельно с такими учебными дисциплинами как «Здоровый образ жизни», психология, философия. Курс «Возрастная анатомия и физиология» должен предшествовать изучению дисциплины «Основы медицинских знаний».

Курс «Основы медицинских знаний» предполагает изучение разделов: «Основы медицинских знаний», «Первая медицинская помощь». Это обу-

славливает его структурную сложность и мозаичность, так как он включает тематику основ многих медицинских и биологических дисциплин: физиологии, гигиены, иммунологии, эпидемиологии, инфекционных болезней, травматологии, реаниматологии и других.

Курс ставит следующие основные задачи:

- ознакомить с гигиеническими нормами, правилами сохранения и укрепления здоровья, профилактикой распространённых неинфекционных и инфекционных заболеваний а также инфекций, передающихся половым путём;
- сформировать навыки оказания первой доврачебной помощи при ряде ранений, травм, повреждений, неотложных состояниях, а также при транспортировке пострадавших в лечебные учреждения.

Вариативная часть примерного учебного плана по направлению педагогическое образование, профилям дошкольное образование, образование в области безопасности жизнедеятельности, иностранный язык включает дисциплину «Здоровьесберегающие технологии обучения». Курс «Здоровьесберегающие технологии обучения» интегрирован с дисциплиной «Основы здорового образа жизни» Он посвящен изучению школьных факторов риска, путей оптимизации деятельности образовательных учреждений и самих учащихся по сохранению и укреплению здоровья. Рассмотрены важнейшие составные части здоровьесберегающей педагогики: гигиенические условия обеспечения учебного процесса, формирование культуры здоровья учащихся.

Низкая мотивация первокурсников к здоровому образу жизни, трудности психофизиологической адаптации к обучению в ВУЗе побудили нас включить в курсы «Основы здорового образа жизни» и «Здоровьесберегающие технологии обучения» разработку и реализацию студентами индивидуальной программы здоровья. В программу здоровья включены тесты и анкеты по основным составляющим здорового образа жизни: физической активности, режиму умственного труда и отдыха, питанию, отношению к табакокурению, отношению к употреблению спиртных напитков, тесты на подверженность стрессу, а также нагрузочные пробы, позволяющие оценить резервы сердечнососудистой и дыхательной систем. Тестирование проводится в начале изучения курса. Для повышения мотивации к оздоровительному поведению используется методика «Ценностные ориентации» М. Рокича.

При разработке программы на основе анализа собственных параметров здоровья и работоспособности, повышается мотивация к оздоровительному поведению студентов – будущих педагогов. Особое внимание в программе уделено профилактике таких факторов риска, как учебный стресс, низкая двигательная активность, нерациональное питания, неумение планировать и распределять свое время, неумение отказаться от вредных привычек. Программа выполняется в течение двух лет. В рамках дисциплины «Основы здорового образа жизни» реализуется первый этап, не требующий большой перестройки поведенческих стереотипов. Студенты включают в свой распорядок обязательный завтрак, увеличение двигательной активности за счет ходьбы, увеличение продолжительности ночного сна.

Улучшение физического и психического здоровья студентов определялось по следующим показателям:

- повышение интеллектуальной и физической работоспособности;
- психологическая адекватность и уравновешенность;
- совокупность социально-духовных ценностей личности, обеспечивающих культуру поведения,
- психофизическая готовность к профессиональной деятельности и высокая степень ее активности, продуктивность.

Студенты, которые заметили повышение работоспособности и улучшение самочувствия в результате реализации первого этапа программы, с интересом включаются в работу над долгосрочной индивидуальной программой здоровья во время летних каникул и в следующем семестре, во время изучения курса «Здоровьесберегающие технологии обучения».

Умение оценивать факторы риска для собственного здоровья и разработка индивидуальной программы здоровья имеет профессиональное значение для будущих педагогов. Для того чтобы воспитывать культуру здоровья у обучающихся, преподавателю необходимо научиться сохранять и укреплять собственное здоровье.

Для анализа эффективности изучения дисциплин «Основы здорового образа жизни» и «Здоровьесберегающие технологии обучения» и результативности выполнения индивидуальной программы здоровья на последнем занятии проводится анализ эффективности программы здоровья и письменный опрос студентов. Установлено, что за период с 2006 по 2010 годы от 63 до 80 % опрошенных (в разные годы) позитивно меняют свое поведение. Особо значимые изменения отмечены по двигательной активности, питанию, реже указывают на изменение режима дня и отказ от курения (табл. 1).

Таблица 1

Самооценка позитивных изменений поведения с ориентацией на ЗОЖ в процессе реализации индивидуальной программы здоровья

Год	Количество студентов, позитивно изменивших поведение (% к числу опрошенных)			
	По 2–3 составляющим ЗОЖ	По двигательной активности	По питанию	По распорядку дня
2006	78	56	57	45
2007	79	75	77	34
2008	63	55	72	38
2009	67	70	67	29
2010	80	78	75	51

Таким образом, если каждый молодой педагог способен оценить свое поведение с точки зрения рисков для здоровья, способен разработать и реализовать индивидуальную программу здоровья, он сможет обучить этому школьников и ориентировать их поведение на здоровый образ жизни.

Интеграция дисциплин валеологической направленности с другими дисциплинами учебного плана позволяет продолжать тему здоровья в течение всего периода обучения студента в вузе.

С учетом лингвистической специализации вуза приоритетным направлением является интеграция дисциплин валеологического блока с английским языком.

В ИГЛУ разработан интегрированный курс «Формирование основ культуры здоровья средствами иноязычного общения». Курс является составной частью учебного пособия «Воспитание культуры здоровья у студентов и учащихся старших классов в процессе обучения» [10]. В курсе предусмотрена разработка индивидуальной программы здоровья на английском языке, студентов обучают проводить уроки и воспитательные мероприятия валеологической тематики на иностранном языке.

Изучение курса «Основы здорового образа жизни» предшествует или происходит параллельно с изучением дисциплин предметной подготовки (экология и безопасность жизнедеятельности, охрана труда на производстве и в учебном процессе, педагогика). Содержание отдельных тем этих курсов направлено на формирование ответственного отношения к своему здоровью и культуры здоровьесбережения обучающихся.

В курсе «Экология и безопасность жизнедеятельности» студенты вновь возвращаются к понятию «здоровье», но уже в соотношении этого понятия с условиями окружающей среды. Рассматриваются экологические факторы риска для здоровья человека, влияние загрязнения окружающей среды на продолжительность жизни людей, влияние на здоровье человека нитратов, нитритов, пестицидов, электромагнитного загрязнения среды, шума. Обсуждаются экологические характеристики синтетических полимеров в связи с их возможным влиянием на различные физиологические процессы. Оценивается уровень радиационного загрязнения в различных регионах и его влияние на здоровье человека.

Особое внимание в курсе уделено воздействию социальных факторов окружающей среды – курения, наркомании, токсикомании, алкоголизма, на физическое и психическое здоровье. Одна из тем курса посвящена экологическому воспитанию и формированию экологической культуры школьников, которое в свою очередь неразрывно связано с формированием культуры здоровья и здорового образа жизни.

В курсе «Охрана труда на производстве и в учебном процессе» рассматриваются особенности условий труда, заболеваемость, травматизм и его причины в образовательном учреждении. Задачи этого курса включают:

- углубление знаний о возможных причинах профессиональных заболеваний в образовательных учреждениях;
- выявление и идентификация негативных воздействий опасных факторов;
- использование технических средств и оборудования, не наносящее ущерба здоровью.

Студенты изучают вопросы санитарии, гигиены труда и личной гигиены работника и учащегося, причины профессиональных заболеваний в образовательных учреждениях. Изучая нормативные санитарно-гигиенические условия рабочего места учителя, требования к оснащению и оборудованию учебных кабинетов, освещение учебных кабинетов и подсобных помещений образовательных учреждений, студенты проводят оценку влияния этих факторов на здоровье учителя и ученика, изучают порядок расследования несчастных случаев и профессиональных заболеваний, принципы возмещения вреда пострадавшим. Используемые учебные пособия [11; 12], позволяют интегрировать вопросы и тестовые задания для контроля знаний дисциплин «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни» и «Охрана труда на производстве и в учебном процессе».

В период педагогической практики студент, работая в качестве учителя, решает следующие задачи, направленные на охрану здоровья и формированию культуры здоровья учащихся:

- рационально организует учебный процесс с целью укрепления и сохранения здоровья школьников;
- обеспечивает охрану жизни и здоровья учащихся во время образовательного процесса.

В рамках контекстного обучения тема здоровьесбережения может быть включена в большинство дисциплин учебного плана, использоваться при организации учебного процесса и внеаудиторной деятельности студентов.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- Разработка и реализация индивидуальной программы здоровья каждым студентом является одним из путей оптимизации здоровьесбережения при подготовке педагогов.
- Самооценка изменений поведения с ориентацией на здоровый образ жизни показала эффективность предлагаемой программы, как здоровьесформирующей технологии
- Вовлечение студентов в процесс диагностики собственных факторов риска для здоровья и работоспособности повышает их личную заинтересованность в сохранении и улучшении собственного здоровья
- Активное участие студентов в разработке и реализации собственной программы здоровья позволит им успешно применять современные здоровьесформирующие технологии в своей профессиональной деятельности [4].

Библиографический список

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» – документы и проекты [Текст] // Вестник образования России – 2010. – №4. – с. 62–70.
2. Методические рекомендации для учителей физической культуры по организации здоровьесберегающей деятельности в общеобразовательных учреждениях [Текст] / Под общ. ред. Е. Б. Евладовой. – М. ФГНУ «ЦПВиСППДМ», 2009. – 163 с.

3. Единый квалификационный справочник должностей руководящих специалистов и служащих. III Должности педагогических работников [Текст] // Вестник образования России – 2010. – №7. – с. 60–63.

4. **Шмелева, Е. А.** Акмеологические аспекты профессиональной подготовки будущих учителей [Текст] / Е. А. Шмелева – Шуя, 2008. – С. 54–57.

5. **Айзман, Р. И.** Территориальная модель здоровьесберегающей деятельности в системе образования [Текст] / Р. И. Айзман, Н. И. Айзман, А. В. Лебедев, Е. Ю. Плетнева, В. Б. Рубанович // Валеология. – 2010. – №1. – С. 5–10.

6. **Проскуракова, Л. А.** Здоровьесбережение в системе высшего образования [Текст] / Л. А. Проскуракова // Высшее образование сегодня. – 2010. – №6. – С. 80–83.

7. **Виленский, М. Я.** Физическая культура и здоровый образ жизни студента [Текст] / М. Я. Виленский, А. Г. Горшков. – М.: Гардарики, 2007. – 218 с.

8. **Жданов, С. И.** Структура и содержание позитивной внутренней картины здоровья студентов [Текст] / С. И. Жданов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 9. – С. 390–400.

9. **Мельникова, М. М.** Концептуальные подходы к системе организации здоровьесберегающего образования в вузе [Текст] / М. М. Мельникова, Н. П. Абаскалова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 9. – С. 304–314.

10. **Шерстеникина, В. А.** Воспитание культуры здоровья у студентов и учащихся старших классов в процессе обучения [Текст]: Учебное пособие / В. А. Шерстеникина, Э. А., Житницкая Н. И. Торунова. – Иркутск: ИГЛУ, 2005. – 238 с.

11. **Айзман, Р. И.** Основы медицинских знаний и здорового образа жизни [Текст]: Учебник для вузов / Р. И. Айзман – Новосибирск: Сибирское университетское изд-во, 2010. – 214 с.

12. **Айзман, Р. И.** Охрана труда на производстве и в учебном процессе [Текст]: Учебное пособие / Р. И. Айзман, А. Д. Корощенко, А. В. Петрова – Новосибирск: Сибирское университетское изд-во, 2008. – 189 с.

РАЗДЕЛ VII.
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 008. 001

Баринов Владимир Анатольевич

Начальник отдела организационного обеспечения заседаний Законодательного Собрания и его комитетов организационного управления аппарата Законодательного Собрания Омской области, barinov@zs.omskportal.ru, Омск

Баринова Кристина Владимировна

Архивист Государственного учреждения «Исторический архив Омской области», Омск

**ТЕМА РОССИИ И ПРОБЛЕМЫ НАЦИОНАЛЬНОГО
САМОСОЗНАНИЯ В КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ
Г. П. ФЕДОТОВА**

Barinov Vladimir Anatolievich

The Chief of the Department of organizational support of sessions of the Legislative Assembly and its committees of organizational administration of the Office of the Legislative Assembly of the Omsk Region, barinov@zs.omskportal.ru, Omsk.

Barinova Kristina Vladimirovna

The archivist of the public institution «The Historical Archive of the Omsk Region », Omsk

**THE THEME OF RUSSIA AND PROBLEM OF NATIONAL
CONSCIOUSNESS IN CULTUROLOGICAL RESEARCHES
OF GEORGIY PETROVICH FEDOTOV**

Ориентация на проблемы грядущей посткоммунистической России стала безусловной доминантой в идейно-теоретическом наследии Русского Зарубежья. И это имело объективное основание. Мыслители исходили из следующего: прошлое России изменить невозможно, на настоящее России повлиять сложно, следовательно, необходимо сосредоточиться на проблемах будущей посткоммунистической России. Именно поэтому грядущая Россия, как один из аспектов темы России, выступает “сквозной” темой, проходящей в тех или иных формах через социальную философию “четырёх волн” послеоктябрьской эмиграции. Наиболее основательно в теоретическом аспекте эта тема разрабатывалась в многообразных специальных концепциях, социально-философских, социологических, исторических, культурологических, литературно-критических работах мыслителей различных направлений и в художественной литературе.

При этом будем иметь в виду, что многие мыслители Русского Зарубежья исходили из двух основополагающих принципов. Во-первых, русский народ

является основой и первопричиной самого существования России и выступает никем незамечаемым субъектом историко-цивилизационного процесса. Важной, точнее определяющей, его характеристикой является национальное самосознание. Во-вторых, Россия является одной из крупнейших стран мира с многовековой историей и богатыми культурными традициями. Несмотря на сложную международную обстановку и трудности внутреннего характера посткоммунистического периода, Россия в силу значительного духовного, культурно-исторического, экономического, научно-технического и военного потенциала, уникального стратегического положения на Евразийском континенте объективно будет продолжать играть важную роль в мире.

Приведем наиболее характерные суждения мыслителей Русского Зарубежья, иллюстрирующие вышеназванные принципы. Писатель Б. К. Зайцев определяет свое понимание России (1938 г.): «Для русского человека есть Россия, духовное существо, мать, святыня, которой мы поклоняемся, и которую мы никому не уступим» [4, с. 385]. Философ, политический мыслитель, историк религии и культуры И. А. Ильин развивает этот тезис (1949 г.): «Россия всюду, где бьется верное ей сердце» [2, с. 59]. Философ, богослов и историк Г. В. Флоровский указывает (1928 г.): «Россия – это мы, каждый и все, хотя и больше она каждого и всех» [4, с. 342]. Поэт и критик М. О. Цетлин уточняет (1927 г.): «Каждый русский есть Россия. Россия – это миллионы русских, с их прошлым и настоящим. Из бесконечных устремлений этих миллионов слагается то, что есть Россия» [4, с. 302]. Философ и публицист Н. А. Бердяев утверждает (1923 г.): «Россия, прежде всего там, где русская земля и русский народ» [1, с. 462]. Писатель, мыслитель, публицист и общественный деятель А. И. Солженицын констатирует (1998 г.): «Без русских – и России не быть» [5, с. 131]. Этот ряд точек зрения можно продолжить, но и из приведенного следует заключить, что отечественные мыслители основой и первопричиной России считали русский народ.

В обобщенном виде эти идеи с достаточной полнотой сформулировал эмигрант, известный русский и американский социолог и культуролог П. А. Сорокин в своей работе «Существенно важные черты русской нации в двадцатом веке» (1967 г.). Приведем основные положения его статьи: «Русская нация возникла как отдельная, отличная от других социально-культурная система с установлением Киевского или варяжского государства в середине девятого века. Эта нация с тех пор и по настоящее время оставалась и остается главной группой, деятельность которой преимущественно определяла природу последующего характера русского государства, его культуры и исторической судьбы. К существенно важным характерным чертам русской нации относятся: ее сравнительно долгая жизнь, огромная жизнеспособность, удивительная стойкость, исключительная готовность со стороны ее членов идти на жертвы ради ее выживания, а также необычайный рост территории, населения, политический, социальный и культурный рост. К этим основным чертам можно добавить ряд дополнительных особенностей: расовое и этническое разнообразие, единство в разнообразии, предо-

ставление нерусским самых высоких постов в политической и социальной сферах, сравнительно мирная экспансия и рост, ведение преимущественно оборонительных войн, относительная благопристойность и высокая преданность данной нации со стороны ее членов» [6, с. 19]. По мнению П. А. Сорокина, если не разразится новая мировая война, то вряд ли можно сомневаться, что Советский Союз, все еще ведомый русской нацией, может с надеждой смотреть в свое будущее. Он успешно преодолел «ужасную разруху», вызванную мировыми войнами и гражданской войной, уже стал конструктивным лидером среди всех наций и, вероятно, будет продолжать играть эту роль в последующие десятилетия и, может быть, даже столетия [6, с. 39]. Обратим внимание на осторожный прогноз мыслителя и сопоставим его с трансформациями, происшедшими в России в конце XX столетия.

Положения о ведущей роли русского народа в России разделял и эмигрант, русский философ Н. О. Лосский, автор известного труда «Характер русского народа» (1957). Мыслитель в сочинении «Достоевский и его христианское миропонимание» (1946 г.) аргументировал это следующим образом: «Россия как великая империя есть существо, большее, чем русский народ. Однако русский народ есть важнейший фактор Российской империи, и основные черты его духа в значительной степени определяют характер ее государственности. Поэтому мысли Достоевского о свойствах России как государства и о ее миссии тесно связаны с изложенными взглядами его на русский народ» [3, с. 234].

Укажем, что попытки выработки религиозных концепций будущего России, включавших в себя социалистические принципы, предпринимались в русской мысли неоднократно. Особенно характерно это стало для XX столетия, когда не только перед Россией, но и перед всей Европой встали задачи социально-экономического переустройства общественной жизни. Представляется, что Георгий Петрович Федотов (годы жизни – 1886-1951 гг., в эмиграции с 1925 г.), историк, богослов, историк церкви, историк культуры, культуролог, философ, политолог, публицист, литературный критик, эссеист, стал одним из ярких и глубоких сторонников христианского социализма Русского Зарубежья.

В. Ф. Бойков, современный отечественный исследователь творчества Георгия Петровича, справедливо отмечает, что с Россией навсегда обручен Федотов-мыслитель и Федотов-человек. Россия была живым предметом его мысли, страсти, тоски и надежды. Размышления Федотова о России, – продолжает исследователь, – не пророчества, даже не предвидения, но ожидания. Пафосом ожидания и надежды пронизано его творчество о русской культуре. Он смотрит в будущее, думает о прошлом и говорит о настоящем [7, с. 17, 32].

Весь комплекс социальных, политических, национальных, культурных и религиозных проблем группируется в исследованиях Г. П. Федотова вокруг оси Запад – Россия – Восток. Но самые заветные мысли он отдает России, причем ум и сердце мыслителя принадлежат культуре.

Манифест Г. П. Федотова – эссе «Лицо России». Обратимся к основным идеям творческого наследия нашего соотечественника. Манифестом Г. П. Федотова является его небольшое эссе «Лицо России», опубликованное в первом номере журнала «Свободные голоса» в 1918 году. Эта работа характеризует его и как национального мыслителя, способного подняться до осмысления исторических судеб Отечества, и как гражданина, понимающего свою ответственность перед Россией. Георгий Петрович за семь лет до своей вынужденной эмиграции прозорливо пишет: «Кто пил горькую чашу изгнания и жил с предчувствием, что долгие годы – быть может, целая жизнь – отделяют его от России, тот знает острее всякого другого, что значит тоска по родине» [7, с. 43]. Мыслитель в этой статье, исключительно важной для образного понимания России и развития русского национального самосознания, утверждал, что у всякого народа есть родина, но только у нас Россия; трудно выразить лицо России, как все живое и все близкое. Г. П. Федотов полагал, что лицо России не может открыться в одном поколении, современном нам. Оно в живой связи всех отживших родов, как музыкальная мелодия в чередовании умирающих звуков. Культуролог продолжает: «Как же ответим мы на вопрос: где лицо России? Оно в золотых колосьях ее нив, в печальной глубине ее лесов. Оно в кроткой мудрости души народной. Оно в звуках Глинки и Римского-Корсакова, в поэмах Пушкина, в эпopeях Толстого. В сияющей новгородской иконе, в синих главах угличских церквей. В «Слове о Полку Игореве» и в «Житии протопопа Аввакума». Оно в природной языческой мудрости славянской песни, сказки и обряда. В пышном блеске Киева, в буйных подвигах дружинных витязей, «боронивших Русь от поганых». В труде и поте великоросса, поднимавшего лесную целину и вынесшего на своих плечах «тягло государево». В воле Великого Новгорода и художественном подвиге его. В одиноком, трудовом послушании и «умной» молитве отшельника-пахаря, пролагавшего в глухой чаще пути для христианской цивилизации. В дикой воле казачества, раздвинувшего межи для крестьянской сохи до Тихого океана. В гении Петра и нечеловеческом труде его, со всей семьей орлов восемнадцатого века, создавших из царства Московского державу Российскую. В молчаливом и смиренном героизме русского солдата-мученика, убелившего своими костями Европу и Азию ради прихоти своих владык, но и ради целостности и силы родной земли. Оно в бесчисленных мучениках, павших за свободу, от Радищева и декабристов до безымянных святых могил 23 марта 1917 года. Оно везде вокруг нас, в настоящем и прошлом – скажем твердо: и в будущем. В годину величайших всенародных унижений мы созерцаем образ нетленной красоты и древней славы: лицо России. Пусть для других звучат насмешкой слова о ее славе. Пусть озлобленные маловеры ругаются над Россией как страной без будущего, без чести и самосознания. Мы знаем, мы помним. Она *была* Великая Россия. И она *будет!*» [7, с. 45]. Особо подчеркнем, что эта длинная цитата есть краткий конспект всех текстов Федотова о России. Здесь партитура всей его культурософской симфонии. Пунктиром

обозначен контрапункт русской истории. Россия Федотова полифонична. И с этим подлинником он будет сличать лицо «новой России», от которого его удалила революция [7, с. 24].

Г. П. Федотов как гражданин понимает свой долг и свою меру ответственности перед Россией и ставит перед собой перспективную задачу: «... народ, в ужасных и непонятных ему страданиях, потерял память о России – о самом себе. Сейчас она живет лишь в нас, в немногих. В нас должно совершиться рождение великой России» [7, с. 43, 45–46]. Представляется, что эссе «Лицо России» следует рассматривать не только как манифест, но и как программу исследовательской деятельности Г. П. Федотова.

Георгий Петрович в 1932 году, уже имея семилетний опыт вынужденной эмиграции, высказал удивительно точное, объективное и образное суждение о зарубежье, раскрывающее его особенности: «Русская эмиграция судьбой и страданием своим поставлена на головокружительную высоту. С той горы, к которой прибило наш ковчег, нам открылись грандиозные перспективы: воистину «все царства мира и слава их» – вернее, их позор. В мировой борьбе капитализма и коммунизма мы одни можем видеть оба склона – в Европу и в Россию: действительность как она есть, без румян и прикрас. Мы на себе, на своей коже испытали прелесть обеих хозяйственных систем. Кажется, будто мы и призваны быть беспристрастными свидетелями на суде истории. Но это лишь кажется, это совсем не так. Мы не свидетели, а жертвы истории» [8, с. 3]. Бесспорно, это была правда, горькая правда. Жить с этой мыслью для многих эмигрантов было невыносимо. Но Г. П. Федотова спасало, вдохновляло и давало как волшебный источник неиссякаемые силы «всегда хранимое, всегда любимое – небесная путеводительница – лицо России» [7, с. 46].

Гражданская позиция Г. П. Федотова. Г. П. Федотов, размышляя об этом, следующим образом определил свою позицию: «Все мы дети одной родины, боль о которой объединяет нас. Будучи христианами, мы не перестаем быть русскими... Больше того, для нас здесь, в изгнании, почти неразличимо сливается Россия и русская Церковь... Нас не могут удовлетворить господствующие среди нас, в зарубежье, ответы на национальную боль. В них мы видим слишком много ветхого язычества, не перегоревшего в огне испытаний. Мы хотим подчинить служение родине – служению ее идее, «интересы» России – ее призванию. В национальном сознании должна быть восстановлена законная иерархия ценностей, которую мы признаем для отдельной личности. Вот что объединяет нас, пришедших из разных политических станов, чтобы делать общее христианское и национальное дело» [7, с. 124–125]. Предполагая возможную критику, Георгий Петрович разъясняет свою позицию: «Скажут: это утопия. Вы создаете новую политическую группировку. Нынче многие спекулируют на Православии. Евразийцы тоже исходят из Православия и тоже не хотят быть партией. На это можно ответить: разница в установке. Мы не спешим действовать. Мы не вырабатываем методов действия – а только лишь новое мировоззрение» [7, с. 125].

Г. П. Федотов исходил из того, что когда пройдет революционный и контрреволюционный шок, вся проблематика русской мысли будет стоять по-прежнему перед новыми поколениями России. Поэтому задача эмиграции – сохранить самое глубокое и сокровенное в опыте революционного поколения, завещать этот опыт будущему, стать «живой связью между вчерашним и завтрашним днем России». «Слушать Россию и быть готовыми к нашему историческому часу» [8, с. 6] – в этой устремленности к будущему Г. П. Федотов видит свой долг и свое назначение.

Г. П. Федотов понимал сложность постижения реальных исторических процессов, не исключал возможных теоретических ошибок, но был глубоко убежден в необходимости обсуждения проблем посткоммунистической России. Обращаясь к будущим исследователям, Георгий Петрович призывал их к критичному и объективному анализу творческого наследия мыслителей и культурологов Русского Зарубежья: «В ошибках вините нас, но не отвергайте нашего дела» [7, с. 126].

Научная позиция Г. П. Федотова. Мыслитель определял, что одной из первоочередных задач является изучение национальных проблем России с нашей точки зрения: православного понимания нации как личности со своим историческим призванием. Собственно, продолжает Г. П. Федотов, главной нашей задачей было бы философское изучение самой истории, русского исторического процесса. Но такая работа над историческим материалом требует научной школы, подготовки, которой нет у большинства. Изучение историков, философов, публицистов, которые уже переработали, худо или хорошо, этот исторический материал, облегчает нам подход к нему, причащает нас к постановке исторических проблем [7, с. 125].

Будет ли существовать Россия? Вопрос этот, по мнению Г. П. Федотова, несомненно, покажется нелепым для большинства русских людей. Мы привыкли вот уже одиннадцать лет, спрашивать себя об одном: скоро ли падут большевики? Что за падением большевиков начинается национальное возрождение России, в этом не было ни искры сомнения. В революции мы привыкли видеть кризис власти, но не кризис национального сознания [7, с. 173].

Представляется важным подчеркнуть, что Г. П. Федотов один из первых поставил вопрос о кризисе русского национального самосознания (русского национального сознания), оскудении духовных традиций, увлечении «американизмом», материальной стороной жизни в ущерб духовности и душевности, о необходимости восстановления разрушенных памятников старины. Для возрождения России мыслитель на одно из первых мест ставит необходимость пробуждения русского национального самосознания, которое должны стимулировать культура, государство и церковь.

Георгий Петрович определил приоритеты своих размышлений и исследований в эмиграции следующим образом: наше усилие направлено к разгадке лица России, затуманенного революционной бурей. Мы стремимся разглядеть его в настоящем – сквозь разделяющие нас пространства, сквозь новый,

чуждый нам язык; разглядеть его в прошлом, в культуре, в исторических судьбах России, в ее самосознании, разглядеть ее в будущем, поскольку это будущее определяется ее призванием. При этом Г. П. Федотов указывал на принципиальный аспект своего творчества – деятельное служение России: «наше изучение подчинено задачам деятельного служения. Идея России, которая опознается нами, должна определить путь нашего будущего служения ей. Мы не выдвигаем конкретных задач этого служения – особенно избегаем политических тем. Мы предвидим, что общность идеи не создает еще единства служения. На пути к реализации лежат бесконечные трудности и блуждания. То, что мы можем уже сейчас ставить своей задачей, – это работа над новым национальным сознанием. У нас есть незыблемое начало – Православие. Есть изменчивая, становящаяся, постигаемая нами материя – Россия в ее исторической жизни. Мы надеемся, что этот расплавленный металл скоро отольется в твердую форму национального самосознания» [7, с. 124]. Для Г. П. Федотова национальное самосознание России есть в то же время и воскрешение ее к духовной национальной жизни [8, с. 65].

Г. П. Федотов, рассматривая национальное самосознание как важную характеристику русского народа, поясняет, что национальное самосознание есть непрерывно раскрывающийся духовный акт, смысл которого, говоря словами В. Соловьева, есть постижение в судьбе и духе народа того, «что Бог думает о нем в вечности». Мы всегда неполно и отрывочно созерцаем отдельные стороны этой таинственной личности. Самые устойчивые национальные характеры приходится пересматривать, перестраивать, потому что мы имеем дело с подвижным объектом, меняющимся образом. Самосознание народа непосредственно совпадает с его актуализацией [7, с. 102].

По мнению Г. П. Федотова, тема будущего России своеобразно концентрирует основные национальные вопросы, на которые должны быть даны национальные ответы. Поэтому речь должна идти, прежде всего, о вопросах, которые неизбежно возникнут в посткоммунистической России и реакции на них русской нации и как государствообразующего народа России, и как субъекта историко-цивилизационного процесса. Такой подход существует в отечественной культуре, и на это указывает Г. П. Федотов: «Русская литература – и русская культура в целом – до революции имела свою направленность. Она обращала к своему будущему свои определенные вопросы» [8, с. 163–164]. Какие это вопросы? Полагаем, что это не абстрактные вопросы, а вопросы актуальные, теоретически и практически значимые для России. Сформулируем их.

Вопрос 1. Какие главные проблемы объективно возникнут перед русской нацией и Россией и потребуют национального ответа в посткоммунистический период?

Вопрос 2. Какие основные направления развития русского национального самосознания следует определить для усиления роли русской нации как субъекта историко-цивилизационного процесса?

Вопрос 3. Каким требованиям должны отвечать субъекты русского национального самосознания в деле укрепления будущей (грядущей) России?

Г. П. Федотов в своих глубоких социально-публицистических и культурологических работах, и прежде всего в трех статьях «Проблемы будущей России» (1931 г.), трех статьях «Письма о русской культуре» (1938–1939 гг.), «Будет ли существовать Россия?» (1929 г.), «Россия, Европа и мы» (1932 г.), «Федерация и Россия» (1940 г.), «Судьба Империй» (1947 г.), дает аргументированные ответы на поставленные нами вопросы. Это требует обстоятельного рассмотрения.

По вопросу *«Какие главные проблемы объективно возникнут перед русской нацией и Россией и потребуют национального ответа в посткоммунистический период?»* ответы Г. П. Федотова можно свести к следующему.

Проблема создания национальной власти в России. Г. П. Федотов, обладая проницательностью историка и интуицией мыслителя, постулировал: «Я не буду останавливаться здесь на политических условиях, совершенно бесспорных, русского возрождения. Таким неременным условием является создание национальной власти в России» [7, с. 177–178]. Для него наибольший интерес представлял следующий принципиальный вопрос – конструкция власти в будущей России. Мыслитель рассуждает: «Вся проблематичность конструкции власти в будущей России вытекает из неясности ликвидационных процессов революции. Та сила, которая сыграет наиболее активную роль в свержении коммунистической диктатуры, несомненно, сохранит надолго руководящее значение в судьбах страны. Выйдут ли ликвидаторы из недр самой партии, проведя «спуск на тормозах» и сохранив символику Октября? Закончится ли дело всероссийским погромом большевиков и попутчиков? Вмешаются ли международные силы, а через их голову – в случае войны – белая эмиграция? Все эти различные решения кризиса до известной степени определяют различные системы пореволюционной власти, впрочем, не единообразно и не длительно» [7, с. 256].

Проблема сохранения целостности России. В 1947 году, – уже после окончания Второй мировой войны и установления двухполюсного мира, – Г. П. Федотов, размышляя о судьбе России в случае победы Америки, Англии, их союзников и установления Pax Atlantica, или лучше Pax Americana, задал вопрос: какая судьба ожидает Россию в случае ее поражения. Если бы Россия была национальным государством, – продолжает мыслитель, – как Франция или современная Германия, ответ был бы сравнительно прост и не столь для нее трагичен. Да, она, конечно, прошла бы через ужасы разорения, унижения, голода, через которые сейчас проходит Германия, с той лишь разницей, что в отличие от Германии, ей не привыкать к голоду и рабству. Но дело осложняется тем, что Россия не национальное государство, а многонациональная Империя. Было бы чудом, если бы она вышла невредимой из ожидающей ее катастрофы, в тех географических очертаниях, в которых ее застала революция. Большинство национальностей, как в 1917 году, требуют реализации своего права на отделение. Если бы не было никаких се-

паратизмов в России, их создали бы искусственно; раздел России все равно был бы предрешен. Обратим особое внимание на то, что эти строки были написаны почти шестьдесят лет назад!

И далее Г. П. Федотов развивает и конкретизирует свой объективный прогноз, подтвержденный всем ходом отечественной истории: “*Finis Russiae?* Конец России или новая страница ее истории? Разумеется, последнее. Россия не умрет, пока жив русский народ, пока он живет на своей земле, говорит своим языком. Великороссия, да еще с придачей Белоруссии (вероятно) и Сибири (надолго), все еще представляет огромное тело, с огромным населением, все еще самый крупный из европейских народов. Россия потеряет донецкий уголь, бакинскую нефть – но Франция, Германия и столько народов никогда не имели. Она обеднеет, но только потенциально, потому что та нищета, в которой она живет при коммунистической системе, уйдет в прошлое. Ее военный потенциал сократится, но он потеряет свой смысл при всеобщем разоружении. Если же разоружения не произойдет, то погибнет не одна Россия, а все культурное человечество. Даже чувство сожаления от утраты былого могущества будет смягчено тем, что никто из бывших соперников в старой Европе не займет ее место” [8, с. 326–327].

Проблема понимания государственным руководством исторических заданий и национального дела России. Завтрашний день, по мнению мыслителя, поставит перед Россией ясные и четкие задачи, уже сейчас воочию зримые, для решения которых потребуются организованные усилия целой нации. Кем определены эти задачи? Для Г. П. Федотова ответ на этот вопрос очевиден – эти задачи уже давно поставлены русской историей. Мыслитель справедливо полагает, что русская история – трагическая вещь. Не было времени, когда бы она катилась по главным дорогам, не сворачивая в ухабы и трясины. Будем ли мы жить иначе с завтрашнего дня? Нельзя быть уверенным, но позволительно надеяться. Безумные или корыстные вожди могут сильно осложнить работу, заставить нас колесить, возвращаться назад, переделывать по нескольку раз исторические задания России, но им не изменить ее магистрали. Они могут окончательно погубить Россию, каждый по-своему, но спасти ее из катастрофы большевизма дано для всех одинаково. Царь из дома Романовых, диктатор из отрезвевших большевиков или демократический вождь – должны будут вести страну по одному пути, если хотят слушать голос истории. Сбиться с него, колесить по оврагам, увязнуть в болоте – тысяча возможностей, огромный выбор для фантастов и доктринеров. Но национальная дорога одна [8, с. 231].

Проблема сохранения внутреннего единства русской нации. Г. П. Федотов, определяя русский народ субъектом историко-цивилизационного процесса, был убежден, что русскому народу придется еще многие годы вести отчаянную борьбу за сохранение единства России. В этой борьбе победа возможна лишь при сохранении внутреннего единства нации [8, с. 231].

При этом Георгий Петрович акцентировал внимание на культурологическом содержании понятия «нация»: «нация, разумеется, не расовая и даже

не этнографическая категория. Это категория прежде всего культурная, а во вторую очередь политическая. Мы можем определить ее как совпадение государства и культуры. Там, где весь или почти весь круг данной культуры охвачен одной политической организацией и где, внутри ее, есть место для одной господствующей культуры, там образуется то, что мы называем нацией. Не народ (нация) создает историю, а история создает народ. Английская нация создалась лишь в XIV веке, французская – XI веке, после многих веков государственной жизни. Культурное единство, достаточное для образования нации, довольно трудно определимо по своему содержанию. В него входит религия, язык, система нравственных понятий, общность быта, искусство, литература. Язык является лишь одним из главных, но не единственным признаком культурного единства” [8, с. 245].

Проблема решения хозяйственных вопросов на основе восстановления собственности, свободы труда, капитала и предвидения национальных и социальных последствий этого. Г. П. Федотов, всматриваясь в будущее, делает вывод, что не политические проблемы будут волновать освобожденную Россию, Россия примет всякую власть, которая придет на смену большевиков, не справляясь о ее правовых титулах. Единственное, чего она ждет от правителей, – это выполнение очередного национального дела. Перед всякой русской властью во всей остроте встанут две проблемы: хозяйственная и национальная. Под знаком их Россия будет жить десятилетия. И если вторая, несомненно, сразу же приобретает грозный характер, логически первая ей предшествует [7, с. 234–235].

Мыслитель утверждал, что как чистое отрицание, как разделка государственного социализма, как восстановление собственности, свободы труда и капитала, экономическая задача необычайно проста. Она решается в декларативном порядке. Сама жизнь, сама стихия, бурно освобожденная от оков, залечивая раны коммунизма, быстро повышая уровень благосостояния. Краткий опыт с нэпом в 1923 году блестяще показал это. Вот почему, сколько бы ошибок ни было совершено в первый период восстановления русского народного хозяйства, какие бы оргии хищений и растрат ни происходили, ничто не задержит экономического возрождения России. Однако лучше заранее предвидеть эти ошибки и избежать их, особенно если они могут иметь опасные – национальные и социальные – последствия.

По мнению Г. П. Федотова, в сельском хозяйстве предстоит новый передел – на основе наличных хозяйственных сил и потребностей. Быть может, новый передел не везде пройдет гладко. Но думается, что государству лучше в него не вмешиваться. Лучше санкционировать торопливую, не всегда справедливую крестьянскую дележку, чем спускаться во львиный ров расстроженной деревни. Урок 1917 года всем памятен [7, с. 235–236].

Г. П. Федотов особо подчеркивает, что как ни важен в России рабочий вопрос, нужно помнить, что есть вопрос еще более важный – не о рабочем классе, а о предпринимателе: о воссоздании и развитии класса предприни-

мателей, без которых немислимо эконоическое, полагает он, и культурное – возрождение России.

По-мнению мыслителя, узел хозяйственных вопросов развязывается в России самой жизнью. Он будет разрешен даже при самом пассивном отношении общества и власти. Плохо разрешен, но разрешен. Ибо главное условие его решения – свобода. Не то с проблемой национальностей.

Проблема решения национальных вопросов как необходимое условие сохранения целостности России. Г. П. Федотов исходит из того, что при насильственном свержении большевистской диктатуры Россию, несомненно, ждет взрыв национальных восстаний. Ряд народностей потребуют отделения от России и свой счет коммунистам превратят в счет русскому народу. Первая же русская национальная власть должна будет начать с собирания России. Мыслитель считает, что структура СССР является черновым наброском будущей карты России. В одном, но самом важном пункте система СССР не пригодна для России. В ней нет места Руси как единству трех основных племен русского народа. Великороссия просто приравнена к Руси ценою отрыва от последней (в самостоятельные нации) Украины и Белоруссии. И в этом заложены корни тяжких конфликтов. Россия должна дать образец, форму мирного сотрудничества народов, не под гнетом, а под водительством великой нации.

Проблема восстановления исторических основ русской культуры. Г. П. Федотов, являясь политическим реалистом, заявлял: «Будучи решительным противником политической реставрации, я ничего не имел бы против реставрации культурной. Со всеми недостатками, даже пороками, культура старой России мила мне, как и всем людям моего поколения. Нам, привыкшим к ее приволью и благородству, трудно дышать в другом воздухе. Но надо смотреть правде в глаза: мертвого не воскресить. Не переставая помнить о нем всегда с грустью и нежностью, мы должны жить для живого, для тех детей и внуков, которые, может быть, мало радуют нас, но в которых живет наш род, живет Россия» [8, с. 164]. Вместе с тем, мыслитель считает, что тема духовной культуры ставит особые проблемы – для России всегда мучительные. Проблема организации культуры существует. Ее необходимость вытекает из двух основных и трагических фактов большевистской диктатуры: 1) уничтожение старого образованного класса в России; 2) искусственная выгонка целого поколения в марксистском парнике. Организация русской культуры означает поэтому: 1) воссоздание культурного слоя и 2) выпрямление духовного вывиха целой нации [7, с. 271].

Проблема развития русской культуры как стабилизирующего фактора многонациональной России. Решение национального вопроса Г. П. Федотов представляет на путях развития русской культуры. Мыслитель уточняет, что объединение народов России не может твориться силой только религиозной идеи. Здесь верования не соединяют, а разъединяют нас. Но духовным притяжением для народов была и останется русская культура. Через нее они приобщаются к мировой цивилизации. Так, отмечает культуролог, «нацио-

нальная проблема России упирается в проблему культурную, но это не отнимает у нее ее специфического своеобразия. Ключ к ее решению заложен в дальнейшем развитии русского национального сознания. Сумеет ли оно расширяться в сознание российское и углубиться в великорусское, оставшись русским? Две опасности угрожают бытию России. С одной стороны, шовинизм и политическая темнота господствующего народа. Чтобы Россию не разнесли на части центробежные силы, она должна иметь живой, мощный, культурно царствующий центр – великорусское сердце своего тела и волею русского народа во что бы то ни было отстоять свое и имперское единство. Но великоросс, утративший сознание своих сил и возможностей, объявивший войну чужеземной половине России, рискует погибнуть под ее развалинами. Трудно сказать, что губительнее: *mania grandiose* (“мания величия”) или национальной *Minderwertigkeitscomplex* (“комплекс национальной неполноценности”). Против обеих болезней одно лекарство: разумная культура русского национального сознания” [7, с. 254–255].

Проблема создания национальной элиты. Г. П. Федотов считал, что создание элиты в России дело не столь безнадежное, как может показаться с первого взгляда. Прежде всего, в какой-то мере, она существует. Она способна расти. Этот прирост ее, или накопление, может совершаться из трех источников: из подрастающих поколений старой интеллигенции, из нового правящего слоя и из народных низов. Каким образом из этих материалов может создаваться элита? По мнению мыслителя, путем отбора и концентрации. Культурных людей в России еще не мало. Но они рассеяны, рассыпаны в ее страшных пространствах. Лишенные общения, они обречены на бесплодие. Федотов рекомендует: соберите их, сделайте их участниками национальной беседы, и жизнь вспыхнет, как огонь из сухого дерева под фокусом оптического стекла. Этот отбор и концентрация могут, и должны, происходить двумя путями: государственным и частным [8, с. 218].

Проблема создания национальной русской интеллигенции, ответственной перед русским народом и Россией. Проблема интеллигенции у Г. П. Федотова является стержневой, он возвращается к ней на разных уровнях построения историсофского образа России. Логика мыслителя такова. Мы должны исходить из бесспорного: существует (существовала) группа, именуемая себя русской интеллигенцией и признаваемая за таковую и ее врагами. Существует и самосознание этой группы, искони задумывающейся над своеобразием своего положения в мире: над своим призванием, над своим прошлым. Каждое поколение интеллигенции определяло себя по своему – на десять лет – новую эру. Можно сказать, что столетие самосознания русской интеллигенции является ее непрерывным саморазрушением. Интеллигенция ощущает себя как некий орден. Говоря простым языком, русская интеллигенция «идейна» и «беспочвенна». Эти качества предопределены для Г. П. Федотова самим рождением интеллигенции в петровских реформах. В силу этого «она целый век шла *с царем против народа*, прежде чем пойти против царя и народа (1825–1881) и, наконец, с народом против

царя (1905-1917)» [7, с. 82]. Развивая свое понимание интеллигенции как носителя идеалов западного содержания, Г. П. Федотов утверждает, что за антигосударственной направленностью интеллигенции выступила направленность антинациональная.

Проблема понимания русской нацией особой миссии России – быть основой российской цивилизации. Г. П. Федотов считал, что у России «особое призвание, Россия – не нация, но целый мир. Не разрешив своего призвания, сверхнационального, материкового, она погибнет – как Россия» [7, с. 182].

Проблема понимания необходимости интеграции России в мировые цивилизационные процессы. Еще раз подчеркнем, что весь комплекс социальных, политических, культурных и национальных проблем группируется в сознании Г. П. Федотова вокруг оси Запад – Россия – Восток. Георгий Петрович был убежден, что, хотя Россия и не является чисто европейской державой (как, впрочем, и чисто азиатской), ее изоляция от Европы невозможна и нелепа: «Мы готовы утверждать, что, как европейская федерация немыслима без России, так и культурная жизнь России немыслима без Европы» [8, с. 288]. Политическая автаркия России, считает мыслитель, является вредной утопией. И на Западе, и на Востоке Россия вросла всеми своими членами глубоко в другие политические миры. Ее нельзя оторвать от мировых силовых систем [8, с. 231]. Исходя из анализа мировых тенденций, Г. П. Федотов делает вывод: «Изолированное государство более не может существовать. Оно не способно организовать ни своего хозяйства в слишком узких границах, ни своей безопасности слишком слабыми силами своих армий. Оно должно найти в себе силы для более широкой интеграции или погибнуть» [8, с. 237].

Проведенный анализ показывает, что вышеназванные проблемы, сформулированные и осмысленные Г. П. Федотовым более шестидесяти лет назад, актуальны для современной России. Это дает нам основание утверждать, что Георгий Петрович слишком многое предвидел, не угадывая и пророчествуя, а опираясь на знание и философское осмысление культурно-исторического опыта прошлых веков и трагический опыт своего времени.

Библиографический список

1. **Бердяев, Н. А.** Философия творчества, культуры, искусства: В 2-х т. Т. 1 [Текст] / Н. А. Бердяев. – М.: Искусство, 1994. – 542 с.
2. **Ильин, И. А.** Собрание сочинений: В 10 т. Т. 2. Кн. 1 [Текст] / И. А. Ильин. – М.: Русская книга, 1993. – 496 с.
3. **Лосский, Н. О.** Бог и мировое зло [Текст] / Н. О. Лосский. – М.: Республика, 1994. – 432 с.
4. Русская идея: В кругу писателей и мыслителей Русского Зарубежья: В 2-х т. Т. 1. – М.: Искусство, 1994. – 539 с.
5. **Солженицын, А. И.** Россия в обвале [Текст] / А. И. Солженицын. – М.: Русский путь, 1998. – 208 с.

6. **Сорокин, П.** О русской нации. Россия и Америка. Теория национального вопроса [Текст] / П. Сорокин. – М.: 1994. – 111 с.
7. **Федотов, Г. П.** Судьба и грехи России (избранные статьи по философии русской истории и культуры) [Текст]: В 2-х тт. Т. 1. – СПб.: София, 1991. – 352 с.
8. **Федотов, Г. П.** Судьба и грехи России (избранные статьи по философии русской истории и культуры) [Текст]: В 2-х тт. Т. 2. – СПб.: София, 1991. – 350 с.

Продолжение в следующем номере.

РАЗДЕЛ VIII.
**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

УДК 373.5.34:82.06 (571.56)

Флегонтова Ульяна Михайловна

Старший научный сотрудник ФГНУ, Институт национальных школ Республики Саха (Якутия), umnas@mail.ru

**ДИАЛОГ ЛИТЕРАТУР – ПУТЬ К ДУХОВНОМУ
ВЗАИМОПОНИМАНИЮ НАРОДОВ**

Flegontova Uliana Mikhailovna

Institute for National Schools in SR (Y), umnas@mail.ru

**THE DIALOGUE OF LITERATURES – THE WAY TO SPIRITUAL
MUTUAL UNDERSTANDING OF PEOPLES**

В Республике Саха (Якутия) проживает более 120 национальностей, что свидетельствует об обществе с полиэтническим составом населения, где идет интенсивная интеграция этносов, культур, традиций и т. д. У каждого народа свой быт и обычаи, природные условия, в которых он живет. «Родную культуру индивид осваивает в раннем детстве неосознанно и не подвергает критическому осмыслению, считая ее само собой разумеющейся, естественной и единственно правильной. Чужая, незнакомая культура кажется недоступной для познания, непонятной. Поэтому одна из основных целей современного образования является не передача определенной информации о новой культуре, а воспитание способности к ее пониманию, ликвидации каких-либо предубеждений и стереотипов, критического отношения к своей культуре» [10, с. 39; 8; 11].

В условиях современности в школьном филологическом образовании можно выделить наиболее актуальные взаимосвязанные тенденции. Ориентир современного образования нацелен на познание человека и его мира не как объекта, а как субъекта деятельности. С точки зрения авторов новых федеральных государственных стандартов общего образования, «новый стандарт человекообразен. В нем раскрыты те качества личности, которые важны для общества» [5, с. 39]. Потому одним из методологических основ стандарта стала Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (Далее – Концепция), где выявлены десять базовых национальных ценностей [5; 18–19]. Одним из требований к предметным результатам освоения основной образовательной программы ФГОС по области

«Филология» является обеспечение «формирования основы для понимания особенностей разных культур и воспитания уважения к ним». В связи с этим в педагогике и дидактике стали приоритетными поиски путей и методов открытия ребенку общечеловеческого смысла духовных ценностей народов.

Одним из важнейших задач образования выступают:

- не усвоение информации, а познание самого себя, своего места в современном, динамическом мире;
- духовное обогащение учащихся, гуманистическое, дружеское взаимоотношение между народами, познание различных культур.

В качестве методологической основы к исследованию дидактики изучения родной литературы в контексте диалога литератур можно использовать точку зрения М. М. Бахтина о диалоге культур и художественной литературе как неотъемлемой части культуры: «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывается полнее и глубже... один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур... При такой диалогической встрече культур они не сливаются и не смешиваются, каждая из них сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимообогащаются» [3, с. 334].

Здесь уместно привести высказывание литературоведа Д. Е. Васильевой: «В ходе исторического развития национальное обогащается новыми гранями, новыми традициями других народов. ...Но взаимообогащение и взаимовлияние не означает уничтожение национальных особенностей, ибо основные аспекты жизни народа на протяжении длительного времени сохраняются и потому национальное обладает относительной устойчивостью. ...В процессе развития человеческого общества вырабатываются определенные общечеловеческие нормы морали. ...Поэтому моральные ценности – это общечеловеческие ценности, которые присущи людям любой национальности» [4, с. 10–11].

В недавно опубликованном «Словаре методических терминов и понятий» с точки зрения современной лингводидактики «диалог культур» трактуется как «один из методических принципов обучения ... В результате такого подхода к Д. к. учащиеся: 1) способны видеть не только различия, но и сходства в разных культурах; 2) воспринимают различия в культурах как норму существования культур в современном мире; 3) формируется активная жизненная позиция учащихся, направленная против культурного неравенства, культурной дискриминации». И как отмечают исследователи, «процесс формирования личности может быть плодотворным лишь с использованием культурно-исторического опыта общения народов мира» [2, с. 196].

Следовательно, взаимосвязанное изучение родной литературы с инонациональными формирует понимание многообразия культур, чувства уважения к инонациональным культурным традициям и обычаям, что ведет к взаимопониманию, терпимости и солидарности разных народов. Опять же по М. М. Бахтину: «жизнь находится не только вне искусства, но и в нем, внутри его, во всей полноте своей ценностной весомости» [3, с. 29].

Так, проблема формирования этнического и общероссийского самосознания, гражданской идентичности народов РФ теснейшим образом связана с обращением к другим культурам (литературам) [12, с. 49]. Ведущим принципом изучения художественной литературы в контексте диалога является принцип от освоения родной литературы к инациональным.

На основе вышесказанного, можно предложить модель литературного образования, наиболее оптимальной, на наш взгляд, для национальных школ Российской Федерации:

- родная литература и русская литература;
- родная литература и литература народов Севера (юкагирская, эвенская, эвенкийская и др.);
- родная литература и литература народов Российской Федерации (башкирская, татарская, хакасская и др.);
- родная литература и зарубежная литература.

Взаимосвязанное изучение литератур народов Якутии, а также литератур народов России и мировой литературы будет способствовать духовно-нравственному становлению учащихся, пониманию многообразия культур, чувства уважения к инациональным культурным традициям и обычаям. Специфической целью предмета «Родная (якутская) литература» считаем воспитание духовно развитой, поликультурной личности с развитым этническим самосознанием. В связи с этим ставится задача формирования у обучающихся способности выходить на диалог литератур (культур) якутской, региональной (инациональной), русской и мировой [11]. Основными критериями отбора произведений являются учет: соответствия возрастным возможностям учащихся, целям и задачам общего образования; реализации поликультурного содержания образования по предмету; отношения к истории, духовной культуре родного края как части истории многонациональной республики.

Базовые национальные ценности: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество отражают содержание духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

Основываясь на этих ценностях, отмеченных в Концепции, в данной статье будут приведены примеры сопоставительного изучения якутской и северных литератур в контексте диалога культур. В литературе народов Севера особо актуализируются народные заповеди дружелюбного отношения к другим народам, к человеку.

Обращение к литературе других народов, в нашем случае якутской и северным литературам (эвенской, эвенкийской и юкагирской), возможно во всех видах школьной деятельности: *в урочной деятельности* – при изучении биографии писателя, истории литературы; в процессе организации чтения и анализа художественного текста; при организации творческой и исследовательской работы школьников и т. д.; *во внеурочное время* – в форме литературных, фольклорных, театральных, краеведческих кружков, салонов,

модульных спецкурсов и т. д.; *во внешкольной деятельности* через медиакультурную среду (детские эстетические центры, литературные и художественные музеи, театры, кино и др.).

Патриотизм как любовь к своему народу, к своей малой родине, служение Отечеству полно и ярко раскрывается при изучении биографии писателя. К примеру, через сопоставительное изучение жизни и творчества основоположников родных литератур – якутской советской литературы П. А. Ойунского и юкагирской литературы Н. И. Спиридонова-Тэки Одулока – можно детей ознакомить с жизнью и творчеством верных сыновей своих народов, посвятивших им всю жизнь. Платон Ойунский – видный государственный деятель, первый председатель Совнаркома, один из основателей Якутской АССР, а Тэки Одулок – государственный деятель, один из организаторов Чукотского национального округа. Оба являются одними из первых представителей своих народов, посвятивших себя науке. П. Ойунский в 1935 г. защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата лингвистических наук, став первым ученым и директором, созданного по его инициативе первого в республике НИИ языка и культуры, а Тэки Одулок, в 1934 г. защитив диссертацию, стал первым кандидатом наук из числа малочисленных народов Севера. Оба писателя в годы культа личности были репрессированы, а затем в 1955 г. реабилитированы полностью.

Гражданственность как пример служения Отечеству удачно раскрывается в сопоставительном изучении жизни и творчества братьев Семена и Софрона Даниловых в якутской литературе и братьев Семена, Гавриила, Николая Куриловых в юкагирской литературе. В истории мировой литературы пример выхода из одной семьи знаменитых братьев-писателей – это явление феноменальное. Семен и Софрон Даниловы – народные писатели Якутии, лауреаты Государственной премии РСФСР им. М. Горького, видные общественные деятели, члены СП СССР с 1949 г. Старший из братьев Куриловых Семен Николаевич – лауреат Государственной премии Республики Саха (Якутия) им. П. А. Ойунского. Всемирно известен его роман «Ханидо и Халерха», переведенный на многие языки мира. Средний брат Гаврил Николаевич-Улууро Адо – поэт и ученый, кандидат филологических наук, академик Академии Духовности Республики Саха (Якутия). Николай Курилов – младший из трех братьев Куриловых, принесших юкагирской литературе мировую известность, писатель и профессиональный художник. Он кистью и пером борется за восстановление утраченных ценностей национальной культуры и искусства. Братьям Даниловым и Куриловым относятся слова М. Горького о том, что численность народа не влияет на качество его таланта.

Такие схожие судьбы, мировоззрения, эстетические идеалы писателей разных национальностей являются ярким примером единения народов.

Во все времена в любом народе любовь и верность, здоровье, достаток, уважение к родителям, забота о старших и младших, о продолжении рода являлись источником благополучия семейной жизни. Примеры названных

семейных ценностей можно найти в художественном произведении любого народа. В якутской семье в воспитании ребенка огромную роль играет материнская любовь. Такой предстает перед читателями мать Федора в романе Н. Е. Мординова-Амма Аччыгыйа «Весенняя пора». Сыновья растут в окружении ее любви и ласки, но в тоже время мать требовательна, поэтому они трудолюбивы, заботливы, жалеют других в беде и горе. Удивительный пример уважения к ребенку как личности существует в эвенских семьях, где отца семейства называют именем его ребенка. Например, в рассказе Андрея Кривошапкина «Чубуку» («Снежный баран») сына зовут Апока, а отца – Чиктикан, но все его называют отец Апоки.

Такие положительные черты характера, как гостеприимство, взаимопонимание присущи всем народам. В романе Амма Аччыгыйа есть эпизод о приходе Федоры домой из гостей. «При ее входе в дом сыновья, подбежав к ней, вынули из пазухи вареное мясо, завернутое в зеленую травку, а из узелочка на платке кусочек сахара, которые Никита быстро и умело раздал всем домашним» („Весенняя пора“), так и в романе Платона Ламутского есть подобный эпизод: «Агундья вошла в гости к семье Гиргини Петуки. Когда она развязала узелок на платке, где у нее было немного табаку, хозяева несказанно обрадовались» («Дух земли»).

Труд и творчество. В народе-саха на первом месте всегда стояло привитие любви к труду, где главную роль играл пример самих родителей. В 11 классе при чтении и анализе рассказа Николая Габышева «Анфиса» дети знакомятся с жизнью главной героини. У молодой женщины не сложилась личная жизнь, но она своих дочерей воспитывает честным трудом и у школьников остается светлая вера в то, что ее дети станут трудолюбивыми, а значит добропорядочными людьми. А эпизоды из повести эвенского писателя Андрея Кривошапкина «Снежный баран» показывают, что уважение к труду, творчество, целеустремленность и настойчивость всегда высоко оценивались в любом народе.

Искусство и литература. Духовное богатство, накопленное человечеством, сосредоточено в мировой художественной литературе. А литература, являясь искусством слова, как часть духовной культуры человечества, имеет огромный потенциал в привитии молодому человеку любви к прекрасному, возвышенному. Как утверждает Л. С. Выготский, «искусство есть важнейшее средоточие всех биологических и социальных процессов личности в обществе, что оно есть способ уравнивания человека с миром в самые критические и ответственные минуты жизни» [6, с. 329]. Нет, наверное, писателя, который бы не передал красоту, гармонию, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие, этическое развитие через словесно-художественное творчество. Это как никогда актуально. По мнению Льва Айзермана, «... сегодня, когда на наших учеников, особенно по телевидению, обрушивается так много низкого и грязного о людях, человеке, особенно важно на уроках литературы показать в нем истинно высокое и прекрасное» [1].

В качестве сопоставительно-параллельного изучения можно взять монологи Аласова и Федора Баглаевича из романа якутского писателя Софрона Данилова «Пока бьется сердце» и монологи Степана и Кириллова из повестей Андрея Кривошапкина «Олени моего детства» и «Уйамкане идут на Север». В обоих произведениях можно прийти к выводу, что в любом народе одобряется справедливость, а лицемерие, эгоизм, жадность осуждаются.

В Концепции *природа* как национальная ценность раскрывается в следующей системе нравственных ценностей: эволюция, родная земля, заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание. Человек и природа понятия тождественные. Народы Якутии воспитывали в детях с малых лет бережное отношение к природе.

В романе «Весенняя пора» якутского писателя Н. Е. Мординова-Амма Аччыгыя устами старушки Дарьи передается последовательно культура гармонии якутского народа с природой. В романе эвенского писателя П. А. Степанова-Платона Ламутского «Дух земли» старый Этэйлэ учит сына Тинькани, что мать-земля всегда была источником жизни. Она нам говорит: «Во всем знай меру. Не растрчивай, не истребляй, береги, разводи, приумножь и только после этого имей хорошую добычу».

Велика роль пейзажа в раскрытии внутреннего мира героя. Описание природы как художественно-изобразительного приема, как символического образа используется во всех произведениях.

При сопоставительном изучении возникают проблемы, связанные с особенностями восприятия якутскими учащимися литературы других народов. Необходимо учитывать своеобразие жизненного опыта школьников, читающих произведения писателей других народов. Например, учащиеся с. Сегиан-Кюел Кобяйского улуса после изучения рассказа «Чечяски» (имя мальчика) Д. К. Сивцева-Суорун Омоллона затруднялись в описании местности якутской природы. Их село расположено под высокими верхоянскими хребтами. И поэтому в рассказах и иллюстрациях детей обязательно присутствовали северные горы и якутский алас одновременно, чего в якутской природе нет.

Таким образом, вышеназванные примеры сравнительно-сопоставительного анализа художественных произведений на основе базовых национальных ценностей способствуют формированию духовного взаимопонимания народов. Учителю необходимо находить такие методы, которые подталкивали бы детей самим выяснять те особенности, которые затронули бы их души. Методистами русской школы еще в 80-х годах XX столетия разработана система основных методических приемов по реализации принципа общности и национального своеобразия русской и родной литератур в процессе преподавания русской литературы в национальной школе [12]. Такие методические подходы в обучении помогут показать обучающимся якутскую литературу в окружении других литератур, объединенных общей судьбой, выявить национальную специфику, проникнуть в духовные поиски писателей разных национальностей.

Диалог литератур дает возможность обогащать и расширять духовно-нравственный потенциал обучающихся, формируя национальные ценности, способ-

ствующие духовно-нравственному становлению учащихся, пониманию многообразия культур, чувства уважения к инонациональным культурным традициям и обычаям. Знакомство с литературами других народов, взгляд через призму народных традиций и обычаев на истинные ценности жизни человека могут проложить путь к духовному единению, взаимопониманию народов.

Библиографический список

1. **Айзерман, Л. С.** Постижение литературы и постижение человека [Текст] / Л. С. Айзерман // Народное образование. – 2007. – № 4. – С. 164.
2. **Азимов, Э. Г.** Новый словарь методических терминов и понятий [Текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2010. – 448 с. – С. 60.
3. **Бахтин, М. М.** Эстетика словесного творчества [Текст] / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с. – С. 334.
4. **Васильева, Д. Е.** Национальное и общечеловеческое в якутской литературе [Текст] / Д. Е. Васильева. – Якутск, 1995. – 180 с.
5. **Данилюк, А. Я.** Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009.
6. **Выготский, Л. С.** Психология искусства [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1986. – 573 с.
7. **Иванова, А. В.** Развитие поликультурного образования в историко-педагогическом аспекте (на примере РС (Я)) [Текст] / А. В. Иванова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 7. – С. 195–202.
8. **Мубинова, З. Ф.** Поликультурное воспитание в современной педагогике: сравнительный анализ зарубежных и отечественных подходов [Текст] / З. Ф. Мубинова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 234–245.
9. **Поль, Д. В.** Литература в сохранении топики русской культуры [Текст] / Д. В. Поль // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 175–180.
10. **Попова, М. К.** Воспитание межкультурной компетенции в поликультурной среде [Текст] / М. К. Попова, Д. Г. Ефимова, У. М. Флегонтова // Межкультурная коммуникация. Сборник материалов международной конференции. – Абакан, 2008. – С. 48.
11. **Беловолов, В. А.** Образование и культура в развитии современного общества [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 28–39.
12. **Поликарпова, Е. М.** К проблеме дидактики диалога культур / Е. М. Поликарпова [Текст] / Е. М. Поликарпова // Педагогика любви: Материалы международной научно-практической конференции «Этнопедагогическое наследие народов Сибири и Центральной Азии». – Кызыл, 2009. – 280 с.
13. **Поликарпова, Е. М.** Устное народное творчество и художественная литература. Программа для 1–9 классов [Текст] / Е. М. Поликарпова, У. М. Флегонтова, Л. В. Захарова. – Якутск, 2007. – 48 с.
14. **Черкезова, М. В.** Русская литература в национальной школе [Текст] / М. В. Черкезова. – М.: Педагогика, 1981. – 94 с.
15. **Флегонтова, У. М.** Рефлексия как средство восприятия художественной литературы при организации элективных курсов [Текст] / У. М. Флегонтова // Наука и образование. – 2009. – № 4. – С. 252–255.

РАЗДЕЛ IX.
ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

УДК 378

Касаткина Наталья Эмильевна

Доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, лауреат премии Правительства РФ в области образования, заведующая межвузовской кафедрой общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета, kasatkiha@kemsu.ru, Кемерово

Семенкова Татьяна Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебно-воспитательной работе Кемеровского государственного университета, semenkova@kemsu.ru, Кемерово

**ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ПОЗИЦИЮ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ,
УКРЕПЛЕНИЮ И СОХРАНЕНИЮ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Kasatkina Natalia Emilievna

Doctor of Pedagogies, Professor Honored Educationalist (Higher School), Member of the international Academy of Psychological and Social Sciences (Schools and Higher Schools), Head of the Inter-University department of general and university pedagogy, kasatkiha@kemsu.ru, Kemerovo State University, Kemerovo

Semenkova Tatiana Nikolaevna

Candidate of pedagogic sciences, associated professor of the department of general intercollegiate and high school pedagogy, vice-principal of educational and organization semenkova@kemsu.ru, Kemerovo State University, Kemerovo

**THE FACTORS DETERMINING THE TEACHERS POSITIONS
OF THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS TO THE FORMING,
STRENGTHENING AND SAVING OF THE STUDENTS HEALTH**

Готовность преподавателя к формированию, сохранению и укреплению здоровья субъектов образовательного процесса определяется совокупностью ряда факторов, важным из которых является состояние здоровья преподавателей, поскольку неблагополучие в сфере их здоровья может самым неблагоприятным образом сказаться и на здоровье обучающихся, и на качестве образования в целом. По мнению многих специалистов, в структуре негативных воздействий, оказываемых образовательным учреждением на обучающихся, «фактор преподавателя» составляет не менее 50 %, что подтверждает утверждение о том, что «у нездорового преподавателя не может быть здоровых обучающихся!».

Под готовностью педагогов к оздоровительной деятельности следует понимать профессиональное свойство, которое выражается в степени усвоения ими социального опыта в аспекте здоровьесбережения, направленного на сохранение собственного здоровья (личностная направленность) и здоровья обучающихся (профессиональная направленность).

Таким образом, оздоровительную деятельность преподавателя можно рассматривать в двух аспектах: первый – применение оздоровительных технологий с целью сохранения и укрепления собственного здоровья, ведение здорового образа жизни; второй – использование оздоровительных технологий в педагогической практике с целью сохранения и укрепления здоровья обучающихся.

Следующим фактором является подготовленность педагога к здоровьесберегающей деятельности, преподаватель должен иметь представление о способах формирования и укрепления здоровья. Исследование В. Сущенко свидетельствует, что 66,5 % педагогов и 62,2 % руководителей образовательных учреждений не называют здоровье в числе шести основных жизненных ценностей [1].

Личностные качества преподавателя, состояние его здоровья, профессиональная компетентность, умение использовать здоровьесберегающие педагогические технологии выдвигаются исследователями на первое место среди факторов, способных существенно влиять на состояние здоровья обучающихся, ослабляя или усугубляя социальное напряжение в обществе.

Оздоровительную деятельность преподавателя мы рассматриваем в двух аспектах.

Первый – применение оздоровительных технологий с целью сохранения и укрепления собственного здоровья, ведение здорового образа жизни; *второй* – использование оздоровительных технологий в педагогической практике, результатом которого является сохранение и укрепление здоровья обучающихся.

Здоровье преподавателя выступает в качестве абсолютной социальной ценности, поскольку характеризует не только состояние человека определенной профессиональной группы, но и является необходимым условием воспитания здорового поколения.

Профессиональное здоровье преподавателя определяется [2] как *способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие личности преподавателя в процессе его профессиональной деятельности.* Здоровый педагог характеризуется высокой приспособляемостью к изменяющимся условиям жизни, психической уравновешенностью, необходимой работоспособностью, социальным оптимизмом.

На состояние здоровья современного преподавателя оказывают влияние социально-экономические, производственные, экологические, факторы и др. К особенностям данной профессии относят специфические условия ра-

боты (большое нервно-психическое напряжение, гиподинамия, повышенная нагрузка на зрительный, слуховой и голосовой аппараты, уровень контроля со стороны руководства, психологический климат в коллективе и др.), содержание труда, рабочие перегрузки, дефицит внимания и отсутствие эмоциональной разрядки, принудительный характер общения, большое количество контактов в течение рабочего дня и др.

При изучении факторов, влияющих на профессиональную деятельность преподавателей, большинство исследователей особое внимание уделяют временным параметрам деятельности и объему работы (сверхурочная работа, высокая продолжительность рабочего дня). Средняя величина рабочей недели преподавателя равна, по исследованию Л. Ф. Колесникова [3], 52 часам, что намного выше той, которая установлена по стране (40 часов). При этом имеет место очень низкая оплата труда, не обеспечивающая нормального уровня жизни.

Л. М. Митина [4] среди показателей профессионального здоровья преподавателя выделяет *педагогическую направленность* (мотивация, сотрудничество с обучающимся); *педагогическую компетентность* (коммуникативная, конфликтная) и *эмоциональную гибкость* (адекватность эмоциональных реакций). Специфика содержания педагогического труда заключается в том, что основным «орудием труда» преподавателя являются его собственная личность, профессиональная зрелость, которые позволяют находить оптимальные решения в постоянно меняющейся производственной среде и от которых, в конечном счете, зависят результаты всей практической деятельности преподавателя.

Э. М. Казин подчеркивает положительное влияние на успешность деятельности и сохранение здоровья преподавателя профессиональной мотивации, определяющей рост профессионального мастерства (превалирование внутренней мотивации к педагогической деятельности над внешней), удовлетворенность профессией, которая основана на осознании верного выбора профессии, на соответствии собственных способностей требованиям профессии, результативности своего труда [5].

Можно выделить две категории преподавателей: *одни*, говоря о формировании здоровья, на первое место *выдвигают роль активного образа жизни*, *другие* относятся к здоровью как к явлению, не зависящему от усилий человека, и *отдают приоритет хорошему психологическому климату в коллективе, возможности отдыха* [6].

Установлено, что уровень здоровья педагогов достаточно низкий: почти две трети из них нуждаются в помощи психотерапевта; не менее востребованы, врачи-специалисты: отоларинголог, невролог, кардиолог и другие.

Отмечается заметное снижение возрастного порога заболеваний аппарата кровообращения: с ишемической болезнью сердца встречаются преподаватели моложе 30 лет! Заболевания желудочно-кишечного тракта наблюдаются у 27 % из них (хронический гастрит, холецистит), 13,6 % страдают гинекологическими заболеваниями, 12 % – заболеваниями ЛОР-органов [7].

Клинические и психофизиологические наблюдения за состоянием здоровья выявляют наиболее распространенные симптомокомплексы, встречающиеся у преподавателей: раздражительность, вспыльчивость, легкая возбудимость, падение работоспособности, повышенная и быстрая умственная утомляемость, ослабление памяти, внимания, подавленное настроение, апатия, вялость, слезливость, бессонница, тревожные сно-видения. Исследования свидетельствуют о том, что профессиональная деятельность преподавателя в условиях современного образования не способствует сохранению его здоровья.

Результаты самооценки состояния здоровья преподавателей, распространенность выработанной привычки находиться в «полуздоровом» состоянии и выходить в этом состоянии на работу, пассивность в обращении за медицинской помощью, низкая мотивация к ведению здорового образа жизни свидетельствуют, что реальный уровень здоровья преподавателей еще менее благополучен, чем это следует из данных медицинской статистики.

К особенностям труда педагога, способствующим психическому и физическому напряжению, а при наличии дополнительных неблагоприятных факторов и развитию болезней, относятся: отсутствие должного отдыха в выходные дни и в отпуске, низкий уровень заработной платы, невысокий социальный статус, невротизирующий характер работы. В сравнении с другими профессиональными группами преподаватели характеризуются не только высокой тревожностью и уровнем нейротизма, но и наибольшей частотой проявления неврастенических расстройств. Отчасти этот фон создается также некомпетентностью, осознанием неподготовленности к новым методам обучения и воспитания, неумением приспособиться к новым требованиям.

Среди факторов, способствующих развитию психоэмоционального напряжения педагогов, следует выделить количественные и качественные аспекты работы с обучающимися: их количество, частоту обслуживания, степень глубины контакта. Анализ социально-психологических отношений между преподавателями и обучающимися свидетельствует, что развитие любой критической ситуации, связанной либо с опекающей идеологией преподавателя, либо с апатией обучающихся и неблагоприятной атмосферой в образовательном учреждении, способствует тому, что уже после 5–7 лет работы в нем начинает формироваться профессионально-личностная деформация.

С другой стороны, данная профессия характеризуется высокой значимостью эмоциональных переживаний. Анализ особенностей социомических профессий указывает на необходимость определенных (оптимальных) эмоциональных отношений между профессионалом и «объектом» его труда. Мы в своем исследовании рассматриваем эмоциональную направленность как проекцию ценностной ориентации личности, как вектор ее развития в профессиональной деятельности и как фактор профессионального развития.

Для оптимальной профессиональной деятельности необходимым является достижение субъектом чувства удовлетворенности от процесса и резуль-

татов труда. Вместе с тем, удовлетворенность трудом рассматривается как комплексная характеристика, включающая материальное вознаграждение, престиж и социальный статус профессии, эмоциональное удовлетворение от содержания выполняемой работы. Наличие эмоционального отношения является одним из необходимых условий успешного воспитательно-образовательного процесса, приносящего удовлетворение и вызывающего потребность в дальнейшей профессиональной деятельности.

Реагирование на возникшие трудности у молодых педагогов и педагогов со стажем различно, да и характер проблем у этих групп не одинаков. Если у педагогов со стажем наблюдается высокий фон депрессивных состояний (пониженное настроение, повышенная тревожность) и целый ряд соматических недомоганий (боли в сердце, головные боли, бессонница), то у молодых преподавателей чаще всего наблюдаются агрессивные реакции. Они в большей степени недовольны профессиональными ситуациями и, следовательно, испытывают такие состояния, как раздражительность и агрессия.

Факторы, вызывающие синдром выгорания, традиционно группируются в соответствии с двумя направлениями: *особенности профессиональной деятельности и индивидуальные характеристики самих профессионалов*. К числу последних исследователи чаще всего относят такие характеристики, как стрессоустойчивость, трудовая мотивация, стратегия поведения, особенности самооценки, локус контроля, коммуникативные качества, стили саморегуляции.

Выделяется ряд внешних и внутренних факторов-предпосылок, провоцирующих профессиональное выгорание:

- дестабилизирующая организация деятельности (основные ее признаки общеизвестны: нечеткая организация и планирование труда; недостаток оборудования; плохо структурированная и расплывчатая информация, наличие в ней «бюрократического шума» – мелких подробностей, противоречий; завышенные нормы контингента, с которым связана профессиональная деятельность педагога);

- повышенная ответственность за исполняемые функции;

- неблагоприятная психологическая атмосфера профессиональной деятельности, которая определяется двумя основными обстоятельствами – конфликтностью по вертикали (в системе «руководитель – подчиненный») и по горизонтали (в системе «коллега – коллега»);

- психологически трудный контингент (наличие обучающихся с аномалиями характера, нервной системы и с задержкой психического развития) [8].

Методика диагностики уровня эмоционального выгорания, предложенная В. В. Бойко, позволяет получить подробную картину синдрома эмоционального выгорания личности, выявить ведущие симптомы выгорания, включающие три фазы его формирования: фазу «напряжения» (переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, ощущение «загнанности в клетку», тревога и депрессия); фазу «резистенции» (неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-

нравственная дезориентация, расширение сферы экономики эмоций, редукция профессиональных обязанностей); и фазу «истощения» (эмоциональный дефицит и отстраненность, деперсонализация, психо-соматические и психовегетативные нарушения).

Нами выявлено, что у 76,5% педагогов сформированы те или иные симптомы профессионального выгорания (среди преподавателей высшей квалификационной категории 53% «сгоревших», а 33,8% работников образования находится в состоянии устойчивого стресса). Следует выделить социально-демографические характеристики педагогов (возраст, пол, семейное положение, уровень образования, отношения в коллективе, личностные особенности), а также другие факторы, определяющие зависимость между интенсивностью психоэмоционального выгорания и степенью их удовлетворенности условиями труда, заработной платой, характером отношений с непосредственным руководителем, отношениями в коллективе, особенностями физических, интеллектуальных, психо-эмоциональных нагрузок [5].

Таким образом, представление о том, что профессия преподавателя «творческая и легкая», давно развеяно в среде педагогов, поскольку одним из главных стрессорных факторов, влияющих на его адаптационные процессы, является перегруженность, психическая и физическая напряженность труда.

Пути профилактики и коррекции состояния выгорания лежат в позитивном и ответственном отношении не только к своей профессии, но и к себе, собственной жизни. Приоритетным направлением в решении этой задачи должна стать актуализация восприятия преподавателями своего профессионального здоровья как важнейшей личностной ценности. Не менее значима работа, направленная на повышение стрессоустойчивости, самооценки, уровня самопринятия, снижение тревожности, самоагрессии и самодеструкции.

Нами выявлены 4 группы преподавателей с различной здоровьесберегающей стратегией самосохранения, адаптации и развития:

1-я группа – несформированная стратегия, характеризующаяся низкой активностью, направленная на сохранение и укрепление здоровья в условиях профессиональной деятельности;

2-я группа – стратегия самосохранения реализуется путем избегания неблагоприятных ситуаций. У преподавателей данной группы отмечается низкий уровень субъективного контроля за состоянием своего здоровья и межличностных отношений, но они склонны оценивать здоровье как ресурс, который необходимо беречь;

3-я группа – стратегия адаптации к условиям деятельности, учитывающая имеющиеся возможности, характеризуется высоким уровнем субъективного контроля в отношении здоровья;

4-я группа – стратегия основана на потребности в личностном и профессиональном развитии, совершенствовании психологических и психофизиологических возможностей и здоровья. У преподавателей с данной

стратегией отмечается высокий уровень интернальности, достижений, производственных и межличностных отношений; сформирована система знаний об особенностях профессии, влияющих на здоровье, собственных индивидуальных особенностях, ресурсах здоровья. Они способны противостоять синдрому эмоционального выгорания. К факторам, влияющим на формирование здоровьесберегающей стратегии, относятся: *побудительные; социально-экономические, содержательные, психологические.*

К качествам, помогающим специалисту избежать профессионального выгорания относят:

- хорошее здоровье и сознательную целенаправленную заботу о своем физическом состоянии (постоянные занятия спортом, ведение здорового образа жизни);
- высокую самооценку и уверенность в себе, своих способностях и возможностях;
- опыт успешного преодоления профессионального стресса;
- способность конструктивно меняться в напряженных условиях;
- высокую мобильность;
- открытость;
- общительность;
- самостоятельность;
- способность формировать и поддерживать позитивные оптимистические установки и ценности в отношении как самого себя, так и других людей, жизни вообще.

Условия и специфика профессиональной деятельности преподавателя, для которой характерны сложность, многогранность, постоянные нервные и психоэмоциональные перегрузки, определяют необходимость своевременных мер психолого-медико-социальной профилактики и восстановления здоровья преподавателей. Кроме того, необходимо помнить, что коррекция и профилактика профессионального здоровья – это забота не только самих преподавателей, медицинских работников и психологов, но и социальных институтов, осуществляющих мероприятия по оптимизации санитарно-гигиенических и бытовых условий деятельности преподавателей.

Необходима такая организация труда и отдыха преподавателя, которая обеспечивает высокую его работоспособность на протяжении длительного времени, позволяет отодвинуть утомление и избежать переутомления. Актуальна также и индивидуальная работа: выдача заключений по состоянию здоровья преподавателей, разработка маршрута оздоровления и валеологических рекомендаций по коррекции выявленных нарушений.

Э. М. Казин [5] доказал, что сеансы психофизиологической регуляции показаны большинству лиц из числа преподавателей и обучающихся в целях профилактики нарушений функционального состояния, экстренной мобилизации психофизиологических функций, преодоления чрезмерно выраженных нервно-эмоциональных реакций, снижения явлений гиподинамии, регуляции нервно-психической и мотивационно-волевой

активности, создания благоприятного эмоционально-чувственного фона, длительного и устойчивого поддержания высокого уровня работоспособности.

Очевидно, что здоровье преподавателей нуждается в восстановлении и укреплении посредством различных видов оздоровительных воздействий и в первую очередь – средствами физической культуры, поскольку имеющийся уровень их двигательной активности явно недостаточен для поддержания нормального функционирования организма. Исследование показало, что формирование устойчивой *потребности личности в физической активности* – многолетняя и кропотливая работа, требующая разноплановой стратегии. В одном случае, чтобы подтолкнуть к активным действиям, требуется лишь обозначить проблемы со здоровьем и указать пути их решения; в другом – предоставить возможность эпизодически участвовать в спортивно-массовых мероприятиях; в третьем – следует развивать потребность в систематических занятиях, используя при этом различные мотивационные установки (улучшение телосложения, снижение темпов старения, продление творческого долголетия и т. д.). Лишь в процессе занятий физической культурой и спортом приходит понимание их целесообразности и необходимости, выработка привычки и устойчивой потребности, закрепление положительных эмоций, что в комплексе обеспечивает долголетие физической активности.

Когда речь идет о планировании физкультурно-оздоровительной работы с преподавателями, мы исходили из понимания о значительной разнице в их функциональном состоянии и уровне физической подготовленности. Если в одних случаях функции организма реализуются лишь более высоким, чем в норме, напряжением регуляторных систем, то в других – наблюдается выраженное снижение функциональных резервов и перенапряжение механизмов гомеостаза. Поэтому, если в первом случае тактику коррекционной работы мы предполагали направить на *мобилизацию функциональных резервов*, то во втором – необходимо *восстановить функциональные резервы*.

Анализ многочисленных исследований по физическому воспитанию позволил предположить, что усиление мотивации к здоровому образу жизни и физкультурно-оздоровительной активности преподавателей возможно при комплексном обеспечении соответствующими программами, включающими *организационное, диагностическое, образовательное, коррекционно-профилактическое и санитарно-гигиеническое направления*.

Обобщая вышеизложенные материалы, мы пришли к следующим выводам:

– *профессия преподавателя относится к профессиям группы риска* по таким факторам, как синдром эмоционального выгорания, стресс и профессиональная деформация, причем для деятельности преподавателя типичны все виды психологического стресса – эмоциональный, информационный, коммуникативный;

– при определении социального статуса молодого специалиста, характера и объема выполняемой им учебной нагрузки необходимо учитывать совокупность его индивидуально-типологических особенностей, и, по возможности, устранять действие эмоционального дистресса;

– по отношению к преподавателям зрелого возраста важно планировать проведение оздоровительных и социальных мероприятий, направленных на психологическую разгрузку, повышение адаптационного потенциала, создание оптимальных условий для формирования устойчивой здоровьесберегающей мотивации;

– внутренними ресурсами, которые необходимы преподавателю для того, чтобы сопротивляться негативному влиянию профессии на личность и сохранять психофизическое здоровье, можно назвать следующие: способность к целеполаганию, субъективное вероятностное прогнозирование, интернальность, позитивное мышление и др.;

– профессиональная медико-биологическая и социально-психологическая консультация преподавателя, включающая комплексную оценку его функционального состояния, должна быть направлена на продление периода оптимальной трудоспособности и максимальное увеличение продолжительности жизни с учетом «критических периодов» индивидуального и профессионального развития, биологического возраста.

В соответствии с разработанным научно-методологическим аппаратом нами выделены следующие критерии оценки готовности преподавателя к реализации оздоровительной деятельности:

– когнитивный (система представлений о здоровье, здоровом образе жизни);

– мотивационно-волевой (сформированность мотивационно-волевой регуляции поведения);

– инструментально-деятельностный (сформированность полезных привычек, способов организации и практических навыков здорового образа жизни);

– эмоциональный (характер психоэмоционального самочувствия, стрессоустойчивость);

– адаптивно-ресурсный (величина функционального резерва, степень напряжения ведущих регуляторных механизмов).

Здоровьесозидающая воспитательная система осуществляется посредством постановки педагогическим коллективом воспитательных целей, направленных на сохранение и созидание здоровья учащихся, «взращивания» валеологически компетентного педагогического коллектива, развития психологически комфортных отношений, возникающих между субъектами образовательного процесса, эффективного использования организационно-управленческих структур, материальной базы, научно-методического и финансового обеспечения здоровьесозидающей деятельности.

Библиографический список

1. **Сущенко, Т. В.** Здоровье как жизненная ценность руководителя образовательного учреждения: Дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Т. В. Сущенко. – М., 2002. – 142 с.
2. **Безруких, М. М.** Региональные программы «Образование и здоровье» как вариант комплексного решения проблем здоровья школьников [Текст] / М. М. Безруких // Здоровье и образование : тез. Международ. конф. – СПб., 1999. – С. 33–34.
3. **Колесников, Л. Ф.** Резервы эффективности педагогического труда: дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / Л. Ф. Колесников. – Новосибирск, 1985. – 263 с.
4. **Митина, Л. М.** Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя : учебное пособие для практических психологов [Текст] / Л. М. Митина. – Кемерово, 1996. – 124 с.
5. **Казин, Э. М.** Теоретическая и организационная основа формирования здоровьесберегающей образовательной среды в регионе [Текст] / Э. М. Казин, И.А. Свиридова, Т. Н. Семенкова. – Ч. 1. – Кемерово: Изд-во КРИПКИПРО, 2006. – 106 с.
6. **Вашлаева, Л. П.** Формирование здоровьесберегающей стратегии педагога [Текст] / Л. П. Вашлаева. – Кемерово: «КРИПРО», 2004. – 154 с.
7. **Онищенко, Г. Г.** Санитарно-эпидемиологическое благополучие детей и подростков [Текст] / Г. Г. Онищенко // Гигиена и санитария. – 2007. – № 4. – С. 53–61.
8. **Бойко, В. В.** Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении [Текст] / В. В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.

РАЗДЕЛ X.
**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ**

УДК 37.072

Сергеев Игорь Станиславович

Кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Федерального института развития образования, rigen@rambler.ru, Москва.

**ВЫБОР УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ
МНОГОПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Sergeev Igor Stanislavovich

Candidate of Science in Pedagogics, chief scientific official in Development of Education Federal Institute, Moscow. E-mail: rigen@rambler.ru.

MULTI-PROFILE SCHOOL MANAGEMENT STRATEGY CHOICE

Стратегическое управление школой – современный подход, сочетающий ориентацию на постановку долгосрочных целей с гибкостью и рефлексивностью управления. Одна из центральных задач стратегического управления школой – *определение стратегии развития школы.*

В отечественных научных исследованиях, проводимых в области управления, термин «стратегия» начал осваиваться в конце 80-х гг. XX в. (работы П. С. Завьялова, В. Д. Марковой, Э. А. Уткина), чему способствовали переведенные к этому времени труды зарубежных ученых

(Р. Акоффа, И. Ансофа, П. Друкера, Б. Карлофа и др.) В научной литературе по управлению в сфере образования термин «стратегия» практически не употреблялся, но значительное количество исследований с начала 1990-х гг. было посвящено проблемам планирования как предполагаемого (в т.ч. стратегического) образа развития образовательного учреждения. В 2000-х гг. появляются первые работы по управлению школьным образованием, целенаправленно посвященные проблематике определения стратегии школы (Э. В. Ахмедзянова, Л. И. Фишман, В. В. Дудников, Г. Б. Голуб), стратегического управления (В. В. Кашпур, А. М. Моисеев, О. М. Моисеева) и стратегического лидерства (В. И. Гам) в системе общего образования.

В профессиональном стандарте «Руководство (управление) организацией» (2008), *стратегия организации* определяется как «спланированная система действий, направленная на достижение установленных целей организации».

Исследователи выделяют различные типы стратегий школы. Так, А. М. Моисеев и О. М. Моисеева предлагают следующую эмпирическую

классификацию, выделяя школьные стратегии для: выживания, стабильного функционирования и развития школы; обучения и внеклассной работы; начальной, средней и старшей ступеней школы; программно-методического обеспечения; диагностического сопровождения образовательного процесса; кадрового обеспечения и работы с персоналом школы; материально-технического и финансового обеспечения; внешних связей школы и ее отношений с местным сообществом; отношений с органами местной администрации и управления образованием; системы управления школой. При этом исследователи называют перечисленные стратегии «частными» и «функциональными», отмечая, что они «служат для лучшего выполнения главной стратегии школы» [1, с. 196–197]. В другом случае А. М. Моисеев выделяет следующие «стратегии жизнедеятельности школы»: общие, образовательные, функциональные, инновационные (развития) [2, с. 73].

О. Г. Тринитатская, говоря о развивающейся школе, отмечает «равноправное сосуществование двух стратегий управления – традиционной и инновационной» [3]. В данном случае речь о стратегии функционирования (традиционной) и развития (инновационной) идет не как об альтернативах, а как о вполне совместимых элементах единой управленческой системы школы.

Отметим, что во всех обозначенных случаях конкурентная стратегия школы особо не выделяется. В то же время выделяется стратегия развития (инновационная стратегия школы), при этом практически все исследователи подчеркивают ее роль как «главной стратегии школы». В. С. Лазарев определяет *стратегию развития школы* как «обобщенный замысел перехода из настоящего в будущее, определяющий его этапы, приоритетные направления действий на каждом этапе, их взаимосвязи и распределение ресурсов между ними» [4, с. 141].

Как отмечает О.Е. Лебедев, «стратегии развития школы могут быть более или менее осторожными, ориентированными на освоение уже имеющегося опыта или самостоятельный поиск педагогических и управленческих решений» [5, с. 102]. Случай предельно «осторожной» стратегии развития, характеризует В. С. Лазарев: большинство школ реагирует лишь тогда, когда не реагировать уже нельзя («стратегия приспособительной адаптации»), тогда как другие стремятся понять тенденции изменений и осуществить опережающую реакцию на них («стратегия активной адаптации»). Этот же исследователь выделяет два варианта стратегии развития инновационных школ: частичная (нововведения осуществляются независимо друг от друга) и системная (ориентация всех инноваций на достижение общего результата). При этом В. С. Лазарев особо подчеркивает, что «лучшей» и «худшей» стратегии нет, поскольку выбор оптимальной стратегии зависит от реально существующих условий [4, с. 14–16].

А. М. Моисеев и О. М. Моисеева формулируют следующие признаки качества стратегии развития школы:

- проблемная ориентация (нацеленность на решение выявленных в результате анализа актуальных проблем школы);

- обоснованность информацией и исследованиями;
- ориентация на принятые ценности и целевые устремления школы, за которыми стоят потребности клиентов и заказчиков школы, а через их удовлетворение – и на решение потребностей самой школы;
- ориентация на индивидуальность данной школы;
- ясный выбор основных приоритетов;
- гибкость и адаптивность (включая наличие запасных и компенсирующих вариантов), чувствительность и открытость к изменениям [1, с. 197–198].

Анализ опыта работы ряда общеобразовательных школ г. Москвы в развитии конкурентном пространстве позволяет нам говорить о том, что стратегия развития школы включает в себя два относительно самостоятельных элемента, по каждому из которых руководство школы принимает отдельное управленческое решение, состоящее в выборе одного из альтернативных вариантов. Это, во-первых, *инновационная стратегия* школы и, во-вторых, *конкурентная стратегия* школы. Выбирая тот или иной альтернативный вариант, в первом случае руководство школы самоопределяется в своих действиях относительно внутренних инновационных процессов, во втором – в своих действиях относительно школ-конкурентов.

Отметим, что стратегия развития школы может не включать какой-либо из двух обозначенных компонентов. Например, если в стратегии развития школы отсутствует инновационная стратегия, но присутствует конкурентная стратегия, мы имеем тот самый вариант, который В. С. Лазарев называет «стратегией приспособительной адаптации» (изменения происходят не как проявления внутреннего роста, а как движение вдогонку за конкурентами).

Взаимосвязь между различными типами стратегии школы представлена на рисунке 1.

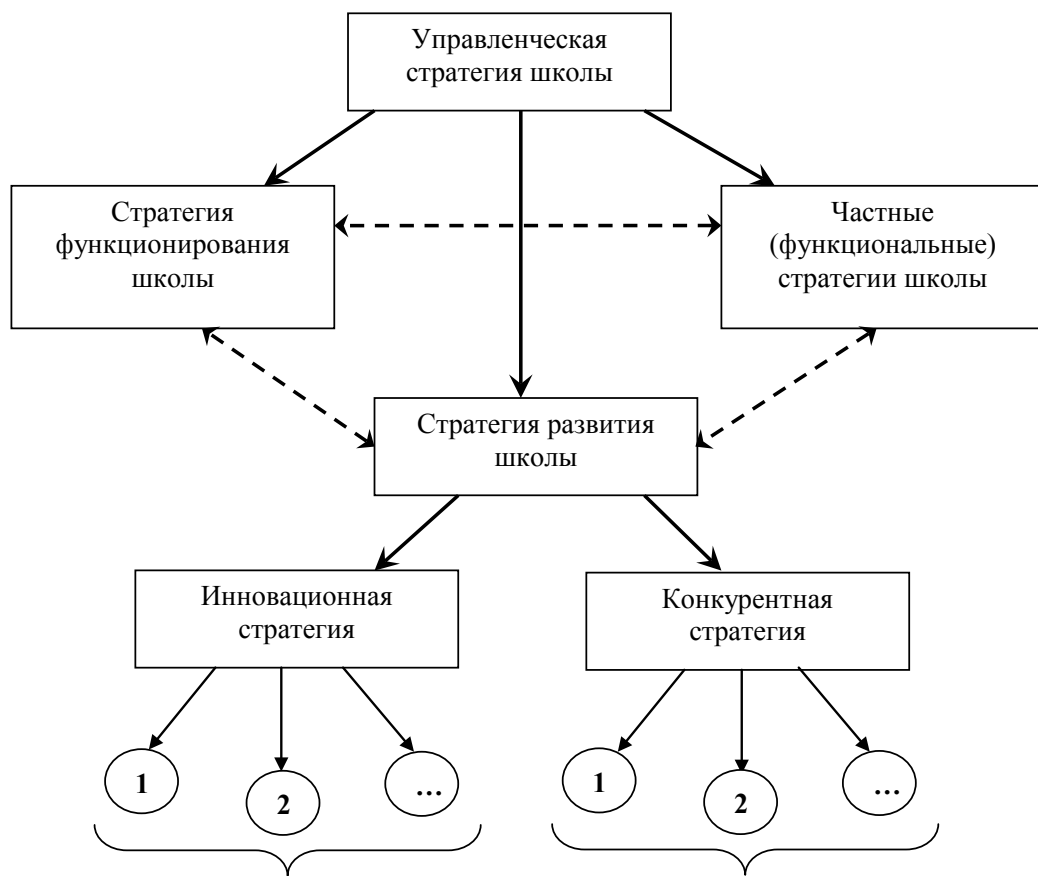
На основе анализа литературных источников и управленческой практики нами были выявлены три альтернативных варианта инновационной стратегии школы, развивающейся в конкурентной среде.

1) *Стратегия укрепления* (углубление, дифференциация и детализация имеющихся инноваций, их распространение на другие ступени школы или на другие компоненты образовательного процесса, что позволяет укрепиться в достигнутых конкурентных преимуществах). Пример: введение системы развивающего обучения, уже реализованного в начальной школе, в классах средней ступени. Выбирается, когда: школа значительно опережает конкурентов в своем инновационном развитии; основные конкурентные преимущества школы состоят именно в системе инноваций; инновации реализуются в школе относительно недавно; существует неопределенность в финансовом прогнозе на ближне- и среднесрочную перспективу.

2) *Стратегия усложнения* (дополнение системы имеющихся инноваций новыми, логично связанными с уже имеющимися инновациями или перевод имеющихся инноваций в принципиально новую форму). Пример: организация на базе многопрофильной школы «ресурсного центра» для муниципаль-

ной сети профильного обучения. Выбирается, когда: имеющаяся в школе система инноваций введена давно и близка к выходу в «режим функционирования»; у школы имеется значительный, но пока недостаточно задействованный ресурсный потенциал (напр., кадры, социальное партнерство); имеющаяся система инноваций дает положительный эффект, но не настолько сильный, как ожидалось.

Взаимосвязь между различными типами стратегий школы



Альтернативные варианты стратегии Альтернативные варианты стратегии

Рис. 1. Взаимосвязь между различными типами стратегий школы

3) *Стратегия обновления* (начало работ по созданию новой системы инноваций «с нуля»). Выбирается, когда: школа ранее не имела инновационной стратегии; ранее реализованная система инноваций полностью вошла в режим «функционирования»; имеющаяся система инноваций вошла в соответствие с внешними целевыми установками или внутренними возможностями школы (корпоративная культура, кадры, материально-технические ресурсы, утрата или получение формального статуса и пр.); имеющаяся система инноваций не принесла запланированного положительного эффекта.

Рассмотрим далее вопрос о конкурентных стратегиях школы.

В теории менеджмента выделяют четыре возможных альтернативных стратегии компании: ограниченного роста; роста; сокращения; сочетания (трех предыдущих стратегий) [6, с. 6].

В условиях нормативно-подушевого финансирования конкуренция между школами в значительной степени приобретает форму «борьбы за учеников». Исходя из этого факта, социолог В. В. Кашпур предложил двухпараметрическую модель описания конкурентных стратегий школы. Первым параметром выступает в этой модели планируемое в рамках стратегии количество учащихся школы, вторым параметром – планируемое качество образования. В результате оказываются возможными четыре типа стратегий:

- «оптимизационная» (сохранение или некоторое сокращение контингента учащихся при повышении качества образования);
- «экспансионистская» (повышение контингента за счет способных учащихся и за счет этого повышение качества образования);
- «экстенсивного роста» (повышение количества учащихся, при этом повышение качества образования не предусматривается);
- выживания (удержание имеющегося контингента; повышение качества образования не предусматривается) [7, с. 5].

Подобный подход, несмотря на его простоту и прозрачность, представляется нам в излишней степени заостренным на фактор нормативно-подушевого финансирования, действие которого в историческом времени ничтожно на фоне самого процесса конкуренции между школами. Кроме того, В. В. Кашпур определяет стратегии конкуренции как управленческие решения относительно численности контингента учащихся и качества образования, тогда как мы определяем их как управленческие решения относительно школ-конкурентов. В связи со сказанным мы, опираясь на исследования в области экономики и управления образованием, и на собственный опыт, используем иной подход при определении набора альтернативных вариантов конкурентных стратегий школы.

1) *Стратегия соперничества* (стремление в большой степени защищать свои интересы, активный поиск собственного пути, отказ от сотрудничества, нежелание удовлетворять интересы других школ-конкурентов; принятие на себя полноты ответственности за процессы в конкурентной среде). Выбирается, когда: достаточно ресурсов; необходимо действовать быстро; нет выбора или нечего терять; результат конкурентной борьбы очень важен.

2) *Стратегия сотрудничества* (участники демонстрируют активное стремление к взаимовыгодному сотрудничеству со школами-конкурентами, готовы учитывать их интересы, принятие на себя полной или частичной ответственности за процессы в конкурентной среде). Выбирается, когда: достаточно времени; субъекты конкурентной среды осведомлены о проблемах и интересах друг друга; у субъектов конкурентной среды есть идеи, которые они готовы обсуждать друг с другом; у школы недостаточно ресурсов.

3) *Стратегия уклонения* (отказ как от борьбы, так и от сотрудничества; нежелание учитывать интересы школ-конкурентов). Выбирается, когда: не ясна ситуация и неизвестно, что следует предпринять; нет необходимости в контактах с другими школами-конкурентами; исход конкурентной борьбы не очень важен; напряженность в отношениях очень велика; у других школ-конкурентов больше шансов решить проблему в свою пользу.

4) *Стратегия последования* (отказ от отстаивания собственных интересов, выражение готовности к сотрудничеству с другими школами-конкурентами при максимальном учете интересов другой стороны; пассивность действий). Выбирается, когда: у школы недостаточно шансов на победу в конкурентной борьбе; конкуренция происходит по несущественным направлениям; у других школ-конкурентов есть явное превосходство.

5) *Стратегия компромиссов* (достижение договоренности о взаимных уступках). Выбирается, когда: не хватает времени; недостаточно преимуществ перед конкурирующей стороной; устраивает временное соглашение; ситуация «или хоть что-то, или проиграешь».

Различные комбинации инновационных и конкурентных стратегий образуют матрицу стратегий развития (см. таблицу 1).

Таблица 1

Матрица стратегий развития школы

Конкурентные стратегии	Инновационные стратегии		
	Укрепление	Усложнение	Обновление
Соперничество	1 (УкСп)	6 (УкСп)	11 (УкСп)
Сотрудничество	2 (УкСт)	7 (УкСт)	12 (УкСт)
Уклонение	3 (УкУ)	8 (УкУ)	13 (УкУ)
Последование	4 (УкП)	9 (УкП)	14 (УкП)
Компромисс	5 (УкК)	10 (УкК)	15 (УкК)

Таким образом, согласно предложенной модели, существует 15 различных комбинативных пар «конкурентная стратегия» – «инновационная стратегия», т. е., 15 альтернативных вариантов стратегии развития школы. Выбор стратегии развития при этом осуществляется как одна из пятнадцати возможных альтернатив.

Например, для крупной многопрофильной школы возможны следующие конкретные стратегии:

- ориентация на присвоение статуса гимназии – *стратегия 1* (укрепление – соперничество);
- включение школы в районную сеть профильного обучения, при сокращении числа профилей, реализуемых на базе школы (они будут реализованы как сетевые на базе других школ) – *стратегия 4* (усложнение – последование);
- сокращение количества профилей (оптимизация реализуемых в районе профилей по договоренности с другими школами), при повышении качества образования по сохраняющимся профилям – *стратегия 5* (укрепление – компромисс);

- переход на профильное обучение по индивидуальным учебным планам – *стратегия 6* (усложнение – соперничество);
- организация на базе многопрофильной школы «ресурсного центра» для муниципальной сети профильного обучения – *стратегия 7* (усложнение – сотрудничество);
- превращение многопрофильной школы в районную (сетевую) школу-ступень профильного обучения, с упразднением первой и второй ступеней обучения – *стратегия 12* (обновление – сотрудничество);
- разработка принципиально иной инновации (например, «здоровьесберегающие подходы в обучении»), при выводе прежней инновации (многопрофильная школа) из управленческого фокуса – *стратегия 13* (обновление – уклонение) и др.

К сожалению, на практике принятие управленческого решения о разработке в школе той или иной инновации происходит, чаще всего, вне ее соотношения с системой возможных и инновационных стратегий, т. е., без предварительного построения системы альтернатив. В результате выбор инноваций оказывается недостаточно обоснованным. Предварительная работа руководителя школы с предложенной матрицей позволит выстроить и систематизировать спектр возможных вариантов инновационного движения школы на очередном этапе ее развития и обосновать выбор одной из альтернатив, исходя из данных о текущем состоянии школы и о внешней конкурентной среде.

Библиографический список

1. **Моисеев, А. М.** Основы стратегического управления школой: Уч. пос. [Текст] / А. М. Моисеев, О. М. Моисеева. – М.: Центр педагогического образования, 2008. – 255 с.
2. **Моисеев, А. М.** Стратегическое управление школой [Текст] / А. М. Моисеев // Народное образование. – 2010. – № 5. – С. 69–74.
3. **Тринитатская, О. Г.** Управление развивающей средой инновационной школы: Монография [Текст] / О. Г. Тринитатская. – Ростов н/Д: ИПК и ПРО, 2008. – 124 с.
4. **Лазарев, В. С.** Системное развитие школы. 2-е изд. [Текст] / В. С. Лазарев. – М: Педагогическое о-во России, 2003. – 304 с.
5. **Лебдев О. Е.** Каким быть управлению образовательным процессом в нашей новой школе [Текст] / О. Е. Лебдев // Народное образование. – 2010. – № 5. – С. 96–105.
6. **Фишман, Л. И.** Образовательное учреждение в конкурентной среде: разработка стратегии [Текст] / Л. И. Фишман, В. В. Дудников, Г. Б. Голуб. – Самара: Профи, 2002. – 49 с.
7. **Кашпур, В. В.** Конкурентная борьба образовательных учреждений в современной России как поле управленческих стратегий: Автореф. дис. ... канд. соц. наук. [Текст] / В. В. Кашпур. – Саратов, 2007. – 17 с.
8. **Сергеев, И. С.** Новая парадигма средней школы: образование, нацеленное на эффективность [Текст] / И. С. Сергеев // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 8. – С. 312–324.

Жуков Андрей Викторович

Кандидат физико-математических наук, зам. проректора – начальник управления научных исследований Ульяновского государственного университета, zhukovav@ulsu.ru, Ульяновск

Ковардакова Маргарита Анатольевна

Кандидат педагогических наук, декан факультета повышения квалификации преподавателей высших и средних специальных учебных заведений, доцент кафедры педагогики профессионального образования и социальной деятельности Ульяновского государственного университета, kovardakova@mail.ru, Ульяновск

Новиков Сергей Геннадьевич

Кандидат технических наук, доцент кафедры радиофизики и электроники Ульяновского государственного университета, novikovsg@ulsu.ru, Ульяновск

Савхалов Георгий Борисович

Старший преподаватель кафедры радиофизики и электроники Ульяновского государственного университета, sgb@ulsu.ru, Ульяновск

**ГОТОВНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ К КОММЕРЦИАЛИЗАЦИИ
НАУКОЕМКИХ ТЕХНОЛОГИЙ И ПРОДУКТОВ**

Zhukov Andrey Viktorovich

Ph. D. in Mathematical Sciences, Deputy. Provost - Head of Research of the Ulyanovsk State University, zhukovav@ulsu.ru, Ulyanovsk

Kovardakova Margaret Anatolievna

Ph. D., dean of professional development of teachers of higher and specialized secondary schools, assistant professor of pedagogy of professional education and social activities of the Ulyanovsk State University, kovardakova@mail.ru, Ulyanovsk

Novikov Sergey Gennadievich

Ph. D., Associate Professor, Department of Radio Physics and Electronics, Ulyanovsk State University, novikovsg@ulsu.ru, Ulyanovsk

Savhalov Georgy Borisovich

Senior Lecturer, Department of Radio Physics and Electronics, Ulyanovsk State University, sgb@ulsu.ru, Ulyanovsk

**PROFESSIONAL READINESS FOR COMMERCIALIZATION
OF SCIENCE-INTENSIVE TECHNOLOGIES AND PRODUCTS**

Одним из приоритетных направлений развития мировой экономики является непрерывное освоение новых технологий. Масштабное развитие новых технологий приводит к тому, что во всем мире экономический рост

все больше определяется той долей продукции и оборудования, которые содержат прогрессивные знания и современные решения. В России фактором, сдерживающим инновационную деятельность, является дефицит кадров, способных реализовывать разработку и реализацию таких проектов. Таким образом, система профессионального образования получила социальный заказ на подготовку профессионалов, обладающих готовностью к коммерциализации наукоемких технологий и продуктов [4; 5; 7].

Представители современного отечественного профессиоведения на первый план выдвигают профессионала, личность и ценностно-смысловая сфера которого определяют результат труда, одновременно претерпевая собственные изменения вследствие производимой работы. Анализ этой проблемы широко представлен в работах педагогов, социологов, психологов (К. А. Абульхановой-Славской, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климова, А. К. Марковой, С. Д. Смирнова и др.)

К настоящему времени создана общетеоретическая базовая основа профессиональной подготовки специалистов. Фундаментальными в этой отрасли научного знания являются труды, раскрывающие философию и методологию образования Е. В. Бондаревской, Б. С. Гершунского, В. В. Давыдова и др.

Целью профессиональной подготовки является профессиональная готовность. **Профессиональная готовность** – субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять.

Проблема готовности человека к профессиональной деятельности является одной из актуальных тем, как современной психологии труда, так и теории и методики профессионального образования. Ее изучение началось в 50-е годы в связи с необходимостью профессионального обучения людей различным видам труда (Д. Н. Узнадзе, Н. Д. Левитов, К. К. Платонов, Л. А. Кандыбович, М. И. Дьяченко, Л. С. Нерсисян и др.)

Готовность человека к труду рассматривалась по-разному, в зависимости от специфики структуры профессиональной деятельности. Большинство авторов объясняли готовность через совокупность мотивационных, познавательных, эмоциональных и волевых качеств личности, общее психофизиологическое состояние, обеспечивающее актуализацию возможностей; направленность личности на выполнение определенных действий (Р. А. Гаспарян, Е. Г. Козлов, Л. С. Нерсисян, А. Ц. Пуни и др.). Готовность изучалась и как определенный уровень развития личности (Я. Л. Коломинский). Понятие готовности к высокопродуктивной деятельности в определенной области труда, общественной жизни Б. Г. Ананьев определяет, как проявление способностей. В. А. Крутецкий предлагает называть готовностью к деятельности весь синтез свойств личности, как значительно более широкое понятие, чем ее способности.

Анализ состояния проблемы готовности личности к деятельности показал, что это особое психическое состояние и относительно устойчивая характеристика личности. Несмотря на многообразие направлений, изучаю-

щих формы готовности, все сходятся на том, что это предрасположенность субъекта ориентировать свою деятельность определенным образом.

Существуют разные виды готовности. М. И. Дьяченко и ЛА. Кандыбович выделяют готовность заблаговременную, общую, и ситуативную. Будучи целостными образованиями, общая и ситуативная психологическая готовность включает следующие компоненты:

а) мотивационные (потребность успешно выполнить поставленную задачу, интерес к деятельности, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны);

б) познавательные (понимание обязанностей, задач, оценки ее значимости, знание средств достижения цели, представление вероятных изменений обстановки);

в) эмоциональные (чувство ответственности, уверенности в успехе, воодушевления);

г) волевые (управление собой и мобилизация сил, сосредоточение на задаче, отвлечение от посторонних воздействий, преодоление сомнений, боязни) [2].

Психологическая готовность к профессиональной деятельности, по мнению О. М. Краснорядцевой, проявляется:

– в форме установок (как проекции прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), предшествующих любым психическим явлениям и проявлениям;

– в виде мотивационной готовности к «приведению в порядок» своего образа мира (такая готовность дает человеку возможность осознать смысл и ценность того, что он делает);

– в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации [3].

Состояние психологической готовности к деятельности следует понимать как сложное, целенаправленное проявление личности. Оно имеет динамическую структуру, между компонентами которой существуют функциональные зависимости. Возникновение состояния психологической готовности к деятельности начинается с постановки цели на основе потребностей и мотивов (или осознания человеком поставленной или возникшей перед ним задачи). Далее идёт выработка плана, моделей, схем предстоящих действий. Затем человек приступает к воплощению появившейся готовности в предметных действиях, применяет определённые средства и способы деятельности, сравнивает ход и промежуточные результаты со стоящей целью, вносит коррективы. Причём анализ ситуации, решение, развитие замысла, эмоций, проявление и изменение готовности определяются, доминирующим мотивом, который обеспечивает необходимую длительность и направленность активности [4].

Профессиональная готовность является результатом профессиональной подготовки, качеством личности и выступает регулятором успешности профессиональной деятельности, разновидностью установки.

В формировании психологической готовности особое место принадлежит мотивационному компоненту, который является «стержневым, своего рода направляющим образованием», т. к. «вне мотива и смысла невозможны ни одна деятельность, не реализуемы никакие, даже самые усвоенные знания и предельно сформированные умения» [8].

Исходя из вышеизложенного под готовностью к коммерциализации наукоемких технологий мы понимаем интегративное социально-психологическое образование личности специалиста, представляющее собой систему профессиональных знаний, умений, навыков, личностных качеств и ценностного отношения к данному виду деятельности, обеспечивающих ее успешность.

В таком личностном образовании нами выделяется взаимосвязь следующих компонентов: внутренняя потребность и активная положительная мотивация для достижения максимального уровня профессиональной готовности; овладение совокупностью знаний, отражающих теоретическую готовность к коммерциализации наукоемких технологий; сформированность умений и навыков, опыт применения выработанных умений и навыков в профессиональных ситуациях; увлеченность работой и сформированность профессионально важных личностных качеств.

Выделенные компоненты играют важную роль в оценке профессиональной готовности специалистов к коммерциализации наукоемких технологий. Они являются самостоятельными и носят непротиворечивый характер, который проявляется в их интегральном взаимодействии. Готовность к коммерциализации наукоемких технологий предусматривает сформированность всех ее составляющих компонентов, отсутствие любого из них может спровоцировать деформацию процесса деятельности. Наличие обозначенных компонентов обусловило наш выбор критериев и уровневых показателей готовности к коммерциализации наукоемких технологий.

В качестве основных критериев готовности специалистов к коммерциализации наукоемких технологий мы выделяем мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический и эмоционально-волевой критерии. Данные критерии были объединены нами в интегральный критерий – «готовность к коммерциализации наукоемких технологий».

Мотивационно-ценностный критерий отражает готовность к формированию и проявлению профессиональной компетентности в сфере коммерциализации наукоемких продуктов и технологий и имеет следующие показатели: мотивация на получение и усвоение знаний, формирование и совершенствование умений и навыков, ориентация на достижение максимального уровня профессиональной готовности, осознание важности и необходимости коммерциализации научных достижений в современных экономических условиях России; ориентация на получение прибыли, достижение личного, общественного и финансового успеха; выраженная потребность в общении с людьми; потребность в инновационной деятельности; осознание ценности творчества и креативности в профессиональной деятельности и

принятие ее творческого характера, профессионального самосовершенствования и самореализации и др.

Когнитивный критерий сводится к овладению совокупностью профессионально необходимых знаний в области коммерциализации инноваций, инновационному мышлению, поисковой активности.

Охарактеризуем содержание этого критерия на примере различных модулей программы дополнительного образования по направлению «Коммерциализация наукоемких продуктов и технологий в сфере «Инновационная деятельность в области информационных (ИПИ/CALS)-технологий».

Первый модуль программы «Использование информационных технологий поддержки жизненного цикла изделий при производстве комплектующих в авиа-, приборо- и машиностроении» предполагает освоение следующего комплекса знаний: основные маркетинговые концепции; понятие интегрированной информационной среды; безбумажное представление информации; применение электронно-цифровой подписи; история развития систем управления ресурсами предприятия (ERP-систем); современные компьютерные системы управления жизненным циклом изделий (CALS – технологии); основные модули систем (на примере системы SAP R3); реинжиниринг бизнес-процессов; общая методика изменения бизнес-процессов; укрупненная модель архитектуры типовой CALS-системы; общее представление об ИИС; структура и состав ИИС; функциональные компоненты ERP-систем по управлению жизненным циклом продукции; типовые операции для создания адаптивных сетей логистической цепочки в ERP-системах; место и роль CALS-технологий в общей системе организационно-технических знаний.

Второй модуль программы «Применение компьютерных систем поддержки жизненного цикла для повышения эффективности чартерных грузовых авиаперевозок» предполагает владение следующей совокупностью знаний: основной продукт чартерных грузовых авиаперевозок; виды и классификацию бизнес-процессов чартерных грузовых авиаперевозок; основные термины и понятия концепции CALS; основные технологии и методы реализации концепции CALS; преимущества от внедрения концепции CALS на предприятиях; правила выделения процессов; цели анализа и моделирования бизнес-процессов; этапы работ по моделированию бизнес-процессов; способы сбора информации о процессах; технология описания бизнес-процессов; основные требования к среде эксплуатации в процессе жизненного цикла изделия; основные положения концепции интегрированной логистической поддержки; основные принципы построения интегрированной информационной среды на предприятии; основные понятия, связанные с управлением ресурсами предприятия; основные проблемы внедрения ERP-систем на предприятиях; история развития ERP-систем; современное состояние рынка ERP-систем; ключевые моменты планирования логистической цепочки; основные операции создания адаптивных сетей логистической поддержки.

Третий модуль программы «Применение ИПИ-технологий при производстве комплектующих в автомобилестроении» ориентирует на приобретение знаний в следующем составе: понятие интегрированной информационной среды; безбумажное представление информации; применение электронно-цифровой подписи; историю развития систем управления ресурсами предприятия (ERP-систем); современные компьютерные системы управления жизненным циклом изделий (CALS – технологии); основные модули систем (на примере системы SAP R3); общая методика изменения бизнес-процессов; укрупненная модель архитектуры типовой CALS-системы; общее представление об ИИС; структура и состав ИИС; функциональные компоненты ERP-систем по управлению жизненным циклом продукции; типовые операции для создания адаптивных сетей логистической цепочки в ERP-системах; место и роль CALS-технологий в общей системе организационно-технических знаний.

И наконец, четвертый модуль образовательной программы «Разработка методов повышения качества выпускаемой продукции за счет применения информационных систем поддержки жизненного цикла изделия» предполагает владение следующим комплексом знаний: базовые принципы CALS-технологий; состав и функциональные возможности средств информационной поддержки жизненного цикла изделий; методы функционального моделирования систем и процессов; технологии анализа качества при проектировании изделий.

Кроме того, когнитивный критерий включает в себя интуитивное определение актуальных социальных потребностей, успешное решение конкретных задач, преимущественную ориентацию специалиста на здравый смысл и факты, оперативность и гибкость мышления, постоянный поиск новых идей, взвешенное отношение к риску.

Деятельностно-практический критерий проявляется через умения и навыки, отражающие внешнюю и внутреннюю стороны профессионального труда специалиста в области коммерциализации наукоемких продуктов и технологий. На основе изученного и личного опыта подготовки специалистов в области коммерциализации наукоемких продуктов и технологий мы выделили две основные группы **профессионально-значимых умений и навыков**, сформированность которых позволяет специалисту эффективно осуществлять свою деятельность: это специальные умения и навыки, связанные с освоением той или иной предметной области, и общие, необходимые специалисту в области коммерциализации научных достижений независимо от направления деятельности: познавательно-аналитические, прогностико-проективные, коммуникативные, организаторские, рефлексивные.

Специальные умения и навыки:

В предметной области «Использование информационных технологий поддержки жизненного цикла изделий при производстве комплектующих в авиа-, приборо- и машиностроении»: определять цели применения CALS-технологий; разрабатывать концептуальную модель внедрения CALS-

технологий; разрабатывать бизнес-процессы производственных процессов; разрабатывать конструкторскую документацию в электронном виде на базе CAD/CAM-систем; разрабатывать рабочие потоки в PDM-системе; формировать проектно-ориентированное управление информацией; формировать основы для применения системы управления ресурсами предприятия (ERP-системы); формировать основы для применения подходов логистической поддержки производства; владеть навыками управления проектами и заданиями, навыками управления ресурсами, создания баз данных состава изделия в SAP R3, владеть специальной терминологией CALS-технологий, организационным инструментарием для описания бизнес-процессов, методами работы с PDM –системами, с системами управления ресурсами предприятия (ERP-системы), методами организации логистической поддержки производства.

В предметной области «Применение компьютерных систем поддержки жизненного цикла для повышения эффективности чартерных грузовых авиоперевозок» реализовывать правила и подходы системного анализа к описанию организации; представлять бизнес-процесс в различных нотациях; применять полученные знания для анализа влияния ERP-систем на управление и структуру предприятия, оценивать степень зависимости стратегии развития предприятия, его конкурентоспособности от результатов внедрения ERP-систем; применять полученные знания для планирования логистических цепей; владеть специальной терминологией, практическими навыками работы в системе SAP R3.

В предметной области «Применение ИПИ-технологий при производстве комплектующих в автомобилестроении»: определять цели применения CALS-технологий; разрабатывать концептуальную модель внедрения CALS-технологий; разрабатывать модели производственных процессов; разрабатывать конструкторскую документацию в электронном виде на базе CAD/CAM-систем; разрабатывать рабочие потоки в PDM-системе; формировать проектно-ориентированное управление информацией; формировать основы для применения системы управления ресурсами предприятия (ERP-системы); формировать основы для применения подходов логистической поддержки производства; владеть навыками управления проектами и заданиями, ресурсами, создания баз данных состава изделия в SAP R3; владение специальной терминологией CALS-технологий, организационным инструментарием для описания бизнес-процессов, методами работы с PDM –системами, с системами управления ресурсами предприятия (ERP-системы), методами организации логистической поддержки производства.

В предметной области «Разработка методов повышения качества выпускаемой продукции за счет применения информационных систем поддержки жизненного цикла изделия: определять этапы жизненного цикла изделия; выделять структуры и процессы производственной системы; формировать функции развёртывания качества; определять структуру и состав общей базы данных изделий; определять необходимый состав инструментальных

средств обеспечения качества продукции; владеть специальной терминологией информационных систем поддержки жизненного цикла изделий, инструментарием функционального моделирования, методикой анализа качества проектируемых продуктов и процессов, навыками работы с системами автоматизированного проектирования CAD/CAM, управления процессом проектирования с помощью PDM, с системой автоматизации электронного документооборота Lotus Notes, навыками в программировании на языке информационного моделирования Express.

Общие умения и навыки объединены в пять групп.

К познавательного-аналитическим умениям мы относим следующие: умение осваивать научные знания и практический опыт, искать нужную информацию по проблеме, определять причинно-следственные связи, выделять главное и существенное в потоке информации, находить идеи и т. д.

В группу прогностико-проективных входят: умение планировать индивидуальную работу и работу своих коллег, отбирать содержание, формы, методы и средства деятельности адекватно поставленным целям и задачам; прогнозировать развитие инновационных процессов, возможных путей выхода из проблемных ситуаций, результатов применения инновационных методов, приемов и средств работы; адекватная оценка препятствий на пути к достижению целей как преодолимых; умение моделировать производственные ситуации с целью решения проблем коммерциализации наукоемких технологий; проектировать совместно с коллегами программы выхода из кризисных ситуаций; ориентация на успех, позитивный исход событий и т. д.

Группу коммуникативных умений и навыков составляют большой круг общения, позитивный эмоциональный фон общения, легкость вступления в профессиональное общение и взаимодействие с субъектами производственного процесса, умение поддерживать общение введением элементов беседы, риторических вопросов, воспринимать и адекватно интерпретировать информацию о сигналах от партнера по общению, получаемых в ходе совместной деятельности; на основе оценки внешних характеристик и манер поведения собеседника определять его тип личности и темперамента, его индивидуальное своеобразие, характер переживаний, направленность и возможные будущие действия; противостоять стереотипам восприятия другого человека; умение привлекать к себе внимание, правильно подать себя, уверенно действовать в публичной обстановке; умение выбрать правильный стиль и тон в обращении с коллегами, заказчиками, управлять их вниманием, навыки владения словом, хорошая дикция, правильное дыхание и адекватная мимика и жестикация; умения управлять своим телом (вызывать выражение искренних чувств удивления, радости, гнева и т. п., владеть техникой интонирования для выражения просьбы, требования, вопроса, приказа, совета, пожелания и т. п.), навыки ведения переговоров и посреднической деятельности и др.

К организаторским умениям и навыкам мы относим умения и навыки привлекать специалистов различных направлений и уровней к решению

производственных задач, связанных с коммерциализацией наукоемких технологий, способность к оказанию помощи и поддержки коллегам, подчиненным при решении проблем коммерциализации научных достижений, проводить различные организационные мероприятия, вовлекать коллег в инновационную деятельность, стимулировать актуализацию их знаний и жизненного опыта с целью формирования у них активного, самостоятельного и творческого отношения к производственным проблемам; создавать атмосферу совместного переживания, формировать положительную мотивацию на взаимодействие и т. д.

Рефлексивные умения и навыки имеют место при осуществлении специалистом контрольно-оценочной деятельности, направленной на себя, и заключаются в умении анализировать правильность постановки целей и задач, соответствие содержания деятельности поставленным задачам; ощущении удовольствия при переменах; умении оценивать эффективность применявшихся технологий, методов, приемов и средств деятельности; умении выявлять причины успехов и неудач, ошибок и затруднений в ходе реализации поставленных задач; адекватной оценке опыта своей деятельности, а также отсутствию растерянности при необходимости длительное время искать нужное решение, спокойное отношение к ошибкам.

Критерий сформированности профессионально значимых качеств сводится к увлеченности работой, положительному настрою в процессе работы, сформированности профессионально важных личностных качеств (инновативность, креативность, предприимчивость, инициативность, готовность к риску, эмоциональная устойчивость, самокритичность, коммуникабельность, ответственность, знание своих слабых и сильных сторон, стремление постоянно набираться опыта, самостоятельность, здоровые амбиции, желание обмениваться опытом), профессионального самосознания и стремления к повышению уровня своего профессионализма и т. д.

Среди перечисленных центральными качествами личности специалиста, готового к коммерциализации инновационных наукоемких технологий, мы считаем инновативность, креативность, предприимчивость и готовность к риску. Такое качество личности как инновативность связывают с инновационным потенциалом личности. В самом общем виде мы можем определить его как способность инициировать и эффективно реализовывать инновационные проекты. Иными словами, инновационный потенциал работника – способность к восприятию новой информации, приращению своих профессиональных знаний, выдвижению новых конкурентоспособных идей, нахождению решений нестандартных задач и новых способов решения стандартных задач.

В психологии выделяют *инновативность* как черту личности, которая проявляется в готовности инициировать и принимать изменения, предлагать новые идеи и решения. Эта черта в принципе присуща всем людям (поскольку изменения – постоянный спутник человека, неотъемлемая составляющая его жизни), но в очень разной степени. Ключевая особенность «инновато-

ров» – *открытость* новому (информации, событиям, людям). Люди с ярко выраженной инновативностью предрасположены к приобретению нового опыта, интересуются новыми концепциями и идеями, с готовностью включаются в новые проекты. Конечно, как и у всякой человеческой черты, у ярко выраженной инновационной направленности личности есть своя «темная» сторона. Инноваторы часто отличаются повышенной самостоятельностью и независимостью (психологи называют это качество *нонконформизмом*), они с трудом принимают социальные нормы и иерархические ограничения, не всегда удачно «вписываются» в негласные правила человеческих отношений [1].

Креативность (от англ. *creat* – создавать, *creative* – созидательный, творческий) – творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления и входящие в структуру одаренности в качестве независимого фактора, а также способность решать проблемы, возникающие внутри статических систем. Согласно А. Маслоу – это творческая направленность, врожденно свойственная всем, но теряемая большинством под воздействием среды. По мнению Е. Пола Торренса, креативность включает в себя повышенную чувствительность к проблемам, к дефициту или противоречивости знаний, действия по определению этих проблем, по поиску их решений на основе выдвижения гипотез, по проверке и изменению гипотез, по формулированию результата решения.

Предприимчивость в Толковом словаре русского языка Ушакова определяется как предприимчивый характер, находчивость, соединенная с энергией и практичностью. В. П. Позняков в *Энциклопедии гуманитарных наук* предприимчивость рассматривает как деловую активность, инициативность, способность к начинанию и осуществлению дела, приносящего успех. Предпринять что-либо – значит сделать инициативное, упреждающее действие, проявить активность до того, как будут четко определены ее условия и последствия.

Широко используется в оценке готовности человека к предпринимательской деятельности такое понятие как предпринимательский потенциал. «Предпринимательский потенциал – это сложноорганизованная система разных по степени актуализации психических качеств, необходимых для объективных достижений в развитии собственного дела и в установлении цивилизованных (на основе соблюдения закона) отношений с обществом, а также для субъективной удовлетворенности своими успехами и результатами самореализации. Предпринимательский потенциал включает в себя не только особенности интеллекта, личностные свойства, обеспечивающие успех бизнеса на уровне мотива, цели, планирования, принятия решения, проверки результатов и коррекции, но и ценностно-мотивационные, эмоциональные, интеллектуальные, творческие, коммуникативные, регуляторные и управленческие возможности» [9, с. 429].

На основе разработанных критериев (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический и критерий сформированности про-

фессионально значимых качеств) нами было выявлено, что профессиональная готовность специалистов к коммерциализации наукоемких технологий в своем развитии проходит три уровня: квазиготовность, инвариантная готовность, вариативная (ситуационная) готовность (см. табл. ниже).

Таблица

Сравнительная характеристика уровней готовности специалистов к коммерциализации наукоемких технологий

Уровень готовности	Показатели
1	2
Квазиготовность	<p>Человек положительно относится к предстоящим изменениям, но с проблемами реально изменившейся ситуации не справляется. Эпизодическая мотивация на получение знаний и освоение системы ценностей в сфере коммерциализации инноваций; недостаточность, разрозненность профессиональных знаний, представлений о методах и технологиях коммерциализации инноваций; нет готовности к использованию имеющихся знаний в конкретных профессиональных ситуациях; владение познавательно-аналитическими и некоторыми коммуникативными умениями и навыками; цели и задачи деятельности неясны, крайне слабое проявление интереса к научно-поисковой деятельности; стремление к рефлексированию, самокритичности и саморазвитию не наблюдается.</p>
Инвариантная готовность	<p>Человек готов к изменениям, но выработал для себя жесткую программу действий. Она может быть достаточно эффективной и соответствовать конкретной ситуации, но в случае изменений человек не готов к быстрому поиску новых решений. Развитость внутренних мотивов и ценностных ориентаций в сфере коммерциализации инноваций, однако, порой может отмечаться ситуативный характер мотивации; сформированность когнитивного критерия на достаточном уровне, знания системны; специалист способен к применению на практике инновационных методик и технологий, видит пути их коммерциализации, но могут допускаться неточности, ошибки в деятельности; наблюдается развитие таких личностных качеств как креативность, инициативность, готовность к риску; отмечается сформированность познавательно-аналитических, прогностико-проективных, коммуникативных и части прикладных умений и навыков, проявление интереса к научно-поисковой деятельности; характерно прогнозирование успешности коммерциализации инноваций на основе рефлексивного анализа, хотя он не является постоянной практикой.</p>

1	2
Вариативная (ситуационная) готовность	Человек готов к изменениям, способен их инициировать и реализовывать (наиболее высокий уровень). Высоко и устойчиво развита мотивация к коммерциализации инновационных продуктов и технологий; демонстрация устойчивой мотивации к профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию; наличие продвинутых, систематизированных, глубоких знаний как профессиональных, так и по проблеме коммерциализации инноваций; мобильность знаний, проявление устойчивого интереса к научно-поисковой и исследовательской работе; владение системой умений и навыков, позволяющей эффективно решать стоящие перед ними задачи по коммерциализации инноваций; высокая степень результативности деятельности, положительно-эмоциональная направленность деятельности. Важное место в деятельности занимают импровизация, интуиция и воображение. Развита такие профессионально значимые качества личности как инновативность, креативность, предприимчивость, инициативность, готовность к оправданному риску, эмоциональная устойчивость, самокритичность, коммуникабельность, ответственность. Оценка эффективности собственной деятельности, рефлексивный анализ, стремление к самосовершенствованию.

Все уровни непрерывно связаны между собой, каждый последующий уровень включает в себя все предыдущие и вносит в них качественные изменения, а каждый низкий уровень является в некотором роде подготовительным по отношению к последующему, более высокому.

Библиографический список

1. **Вотякова, И. В.** Оценка эффективности инновационного развития кадрового потенциала социально-экономической системы: современный аспект [Интернет ресурс] / И. В. Вотякова. Режим доступа: www.top-personal.ru/issue.html?1921
2. **Дмитриева, М. А.** Психология труда и инженерная психология [Текст] / М. А. Дмитриева, А. А. Крылов, А. И. Нафтульев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. – 184 с.
3. **Красноярцева, О. М.** Проблемы профессионального становления личности в процессе повышения квалификации [Текст] / О. М. Красноярцева // Сибирский психологический журнал. – Вып. 16–17. – Томск, 2002. – С. 42–45.
4. **Дегтерев, В. А.** Качество образовательного процесса как объект управления [Текст] / В. А. Дегтерев // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 13. – С. 407–411.
5. **Жуков, А. В.** Специфика обучения взрослого как субъекта образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования [Текст] / А. В. Жуков, М. А. Ковардакова, С. Г. Новиков, Т. В. Савхалов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 169–179.

6. Материалы XII региональной научно-технической конференции «Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону». Том второй. Общественные науки. Ставрополь: СевКавГТУ, 2008. 194 с.

7. **Жуков, А. В.** Организационно-педагогическое и информационно-техническое обеспечение подготовки специалистов в сфере коммерциализации высоких технологий на базе сетевой инфраструктуры и программно-аппаратного комплекса [Текст] / А. В. Жуков, М. А. Ковардакова, С. Г. Новиков, Г. В. Савхалов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 10. – С. 230–241.

8. **Санжаева, Р. Д.** Психологические механизмы готовности человека к деятельности [Текст] / Р. Д. Санжаева. – Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 1997. – 179 с.

9. Справочник практического психолога. Психодиагностика [Текст] / Под общ. ред. С. Т. Посоховой. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2006. – 671 с.

УДК: 377. 1

Юркина Лера Валерьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории, социологии и права Московской государственной академии тонкой химической технологии им. М. В. Ломоносова, lastflyer@mail.ru, Москва

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОПТИМИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ КОНТИНГЕНТОМ УЧАЩИХСЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Yurkina Lera Valerievna

Ph. D., associate professor, Department of History, Sociology and Law Moscow State Academy of Fine Chemical Technology M. V. Lomonosov, lastflyer@mail.ru, Moscow

PSYCHOLOGICAL BASIS OF OPTIMIZING THE MANAGEMENT OF STUDENTS IN TECHNOLOGICAL UNIVERSITIES

Управление педагогическим процессом одна из наиболее острых и часто рассматриваемых тем в педагогической теории и практике. Большинство дидактов говорят о том, что в данном случае термин «управление» приобретает особенный смысл – выполняется не только организующая, корректирующая, но и воспитывающая функции. На организацию управленческого процесса в вузе влияет ряд факторов, большинство из которых подвергались изучению. По общему признаку их можно разделить на личностные и средовые воздействия. Однако говоря о личностном факторе, далеко не всегда принимают во внимание бессознательную сферу психики и ее корректирующее воздействие на субъективное видение мира, которое в свою очередь может снижать эффективность управленческих действий. К таким феноменам, значительно меняющим картину отражения субъекта, относятся, прежде всего, механизмы психологической защиты.

Механизмы психологической защиты обыденным опытом практически любого человека, который демонстрирует поведение, мотивы которого им не осознаются. Психологическая защита является одним из самых противоречивых свойств человеческой психики, поскольку одновременно способствует как стабилизации и повышению самооценки личности, так и ее дезорганизации и социально-психологической дезадаптации. Значение этого явления в теории и практике управления педагогическим процессом сложно переоценить. Управляющие воздействия, обычно, ориентируются только на сознание учащегося, что делает отклик неадекватным, так как бессознательная часть психики оказывает весьма значительное влияние на познавательную и эмоционально-волевую сферу личности, к которой, в основном и обращается менеджер.

Проблема психологических защит – одна из наименее исследованных, но наиболее практикоориентированных, с точки зрения практической психологии и теории управления. Проблема изменения осознаваемой картины мира под воздействием злоупотребления психологической защитой особенно актуальна в юношеском возрасте – возрасте бурных перемен, периоде интенсивного воздействия эмоционального стресса на все жизненные ситуации (например, в ситуациях выработки путей адаптации к новой системе обучения и к вузовскому коллективу). Изучение ведущих механизмов психологической защиты у юношей и девушек представляется важным для углубления общих представлений о механизмах формирования как здорового, так и отклоняющегося поведения, для решения задачи определения эффективности управления, оно может расширить наши представления о возможности совершенствования стратегий управления образовательным процессом.

Сегодня одним из самых острых вопросов управления педагогическим процессом в вузе стал вопрос о сохранении контингента студентов. Практика работы в Московской государственной академии тонкой химической технологии им. М. В. Ломоносова (МИТХТ) показывает, что большой процент потерь контингента приходится на первые курсы. Одной из причин этого прискорбного явления является адаптационный синдром, который переживают начинающие студенты. Важно представлять себе, что многие из проблем первокурсников являются надуманными, продиктованными импульсами подсознания. С точки зрения управления контингентом студентов важно разобраться с этими тенденциями, объясняемыми, прежде всего, механизмами психологической защиты. Детальное исследование влияния механизмов психологической защиты в юношеском возрасте на обратную связь при организации образовательного менеджмента позволит, на наш взгляд, решить многие насущные для МИТХТ проблемы.

Адаптационные процессы начинающего студента затрагивают многие стороны жизни – это приспособление к новой системе преподавания, отчета и контроля, проживания, межличностных отношений. Первокурсник далеко не всегда готов к самостоятельной жизни. Специфика юношеского возраста – стремление к свободе, к отсутствию контроля, однако такая организация жизни подчас пугает и травмирует молодого человека, который еще не освоил должные механизмы самостоятельного регламентирования поведения. Конечно, адаптивные характеристики глубоко индивидуальны и, наверное, значительное количество студенческой молодежи успешно справляется с этими испытаниями. Говоря о помощи в адаптации, обычно подразумевают спасение «слабых» и обращаемся мы к этой проблеме в связи с тем, что сохранение контингента студентов сегодня вопрос выживания коллектива преподавателей и вуза в целом.

Такой подход имеет свои подводные камни. Нам представляется, что важно разделять слабость как трудности в процессе приобретения и усвоения знаний и слабость как психологическую, адаптационную характеристику,

в дальнейшем приводящую к сложностям в обучении. Несмотря на то, что итог, казалось бы, один разница между этими категориями колоссальна.

Некоторые авторы [3] рассматривают низкие адаптационные характеристики как предпосылку к творчеству. Хорошо привыкая, вырабатывая как активные, так пассивные приспособительные модели поведения человек перестает замечать незначительные изменения окружающей среды. С точки зрения эволюции это фиксация модели с лучшей способностью к выживанию. Однако есть и вторая сторона медали – переставая замечать изменения, человек перестает замечать необычное. А что есть творчество как не возможность увидеть в обычном – необычное, в знакомом – новое. Это специфика субъективности психического отражения. Все мы идем одними дорогами, но, глядя на одно и то же, видим разное. Оценивая работу художника, режиссера, крейтора, мы видим простое, лаконичное и в тоже время оригинальное решение. Многие удивляются – как не увидели этого ракурса раньше. За счет чего возможно творческое видение – открытый вопрос и психологии, и педагогики, но значительной подсказкой здесь являются адаптивные характеристики. Низкая адаптивность – спутник высокой эмоциональной чувствительности и как следствие необычного, часто творческого видения мира. Конечно, не все остро ощущающие люди творцы, но все творцы остро чувствующие люди. Следует ли из этого, что нужно культивировать моменты сложной адаптации для воспитания творчества – конечно нет. Но педагоги и психологи, безусловно, должны обратить внимание на эти группы и помочь им, так как именно в числе этой группы риска отчисления, значительна вероятность обнаружения творческого потенциала. Важным представляется вопрос о том, насколько велики творческие возможности первокурсников с высокими и средними адаптивными характеристиками. Можно признать такую вероятность значительной, так как хорошие способности приспособления к среде могли быть ими наработаны ранее, на предыдущих этапах обучения. Далеко не всегда окружающим заметна эмоциональная ранимость субъекта, многие способны не проявлять аффективный компонент эмоций в отклоняющемся поведении. Проблема высокого уровня адаптационного стресса не всегда заметна, но всегда существенна для тонко чувствующих людей. И особенная ее опасность в бессознательном искажении реальности, происходящем по механизму психологической защиты.

Согласно классическому психоанализу (З. Фрейд, А. Фрейд) [7;8] и соответствующим ему представлениям о структуре личности, защитные механизмы представляют собой бессознательную деятельность «Я», которая пытается сохранить интегративность и адаптивность личности посредством использования искажения картины субъективного отражения.

В словаре [6] психологическая защита определяется как специальная регулятивная система стабилизации личности, направленная на устранение или сведение до минимума чувства тревоги, связанного с осознанием стресса. Такое понимание отражает функциональное назначение – ограждение сферы сознания от негативных, травмирующих личность переживаний, – но

не проясняет содержания психологической защиты. Часть авторов [2; 1] рассматривает данный феномен так широко, что включает в него любое поведение, устраняющее психологический дискомфорт. Однако мы будем придерживаться мнения, что механизмы психологической защиты недоступны осознанию, те же феномены, которые субъект использует осознано, чтобы справиться со стрессом – будем называть стратегиями совладания со стрессом.

Одной из наиболее проработанных и полных концепций психологической защиты нам представляется структурная теория механизмов психологической защиты Роберта Плутчика [9–11]. Концепция представляет интерес не только потому, что предлагает исчерпывающее теоретическое обоснование зарождения и функционирования защитных механизмов, дает новое основание для классификации последних и прослеживает связи между отдельными видами защит и типами асоциального поведения. Автор предлагает самостоятельный метод исследования некоторых (основных, с его точки зрения) механизмов психологической защиты (Life Style Index Плутчика-Келлермана-Конта) [5].

Центральная идея всей концепции Р. Плутчика сводится к тому, что механизмы психологической защиты являются производными эмоций, а, следовательно, их использование присуще всем живым организмам, способным испытывать эмоции. Разработанная им структурная модель эмоциональных процессов (воронка или ромашка) стала основой для построения теоретической модели защит [9; 10].

Эмоции определяются как базисные средства адаптации, призванные решать проблемы выживания на всех филогенетических уровнях. Р. Плутчик выделяет восемь базисных адаптивных реакций (инкорпорация, отвержение, протекция, разрушение, воспроизводство, реинтеграция, ориентация, исследование), которые являются прототипами восьми базисных эмоций, представление о которых также разработано Р. Плутчиком (страх, гнев, радость, печаль, принятие, отвращение, ожидание, удивление – основные лепестки ромашки). А разноплановое смешение основных эмоций дает весь эмоциональный спектр от настроения до аффекта. В свою очередь, и защитные механизмы, являющиеся производными эмоций, классифицируются на базовые (отрицание, вытеснение, регрессия, компенсация, проекция, замещение, интеллектуализация, реактивные образования) и вторичные (к их числу относятся все прочие). Замещение рассматривается как бессознательный способ справиться с гневом, который не может быть выражен прямо и безнаказанно. Проекция – бессознательная попытка справиться с самопринятием путем атрибуции этого чувства другим. Список смешений не ограничивается лишь соотношением между адаптивными реакциями, эмоциями и видами защиты. Далее, автор устанавливает и обосновывает связь каждого из восьми базовых способов защиты с определенным набором черт личности и с конкретным нарушением социального поведения.

Эмоции реализуются цепью последовательных событий: оценка ситуации с точки зрения значимости для благополучия индивида, переживания и

определенные физиологические изменения, побуждающие к тому или иному поведению. Установление связи между оценкой ситуации и процессом защиты дало основание Р. Плутчику построить шкалу примитивности – зрелости защитных механизмов, которая в порядке возрастания зрелости выглядит так: отрицание, регрессия, проекция, замещение, подавление, формирование реакции, интеллектуализация, компенсация. Отрицание, регрессия, проекция и замещение являются наиболее примитивными и характеризуют личность, «злоупотребляющую» ими, как эмоционально не зрелую и представляют особую опасность с точки зрения управления педагогическим процессом, так как способствуют наиболее сильному искажению реальности.

Для выявления тенденций влияния механизмов психологической защиты, реализуемых студентами на организацию управления педагогическим процессом в МИТХТ им. М. В. Ломоносова в летних семестрах 2009–10 и 2010–11 уч. гг. было проведено исследование по методике Р. Плутчика LSI. В исследовании приняли участие студенты-первокурсники – 93 человека и студенты пятого курса – 128 человек. В исследовании принимали участие юноши и девушки в примерном соотношении 30 и 70 %. Средний возраст опрошенных первокурсников составил 16–18 лет, выпускников – 20–22 года. Мерой эксперимента послужила относительная выраженность защиты – названная напряженностью. При обработке опросных листов были получены данные представленные в таблице 1.

Кроме количественной интерпретации в таблице 1 представлены также выраженные черты характера и стиль совладания со стрессом, который демонстрирует субъект злоупотребляющий данным механизмом психологической защиты.

Анализируя полученные данные можно сказать, что для студентов первокурсников характерны, прежде всего, незрелые механизмы психологической защиты, значительно искажающие входящую информацию и таким образом представляющие угрозу как для непосредственно учебного процесса, так и для управления поведением.

Получивший первое место у первокурсников по относительной напряженности механизм проекция – проявляется в приписывания окружающим различных негативных качеств, мыслей, чувств, что формирует рациональную основу для непринятия других и принятия на этом фоне себя. Уместным будет сделать выводы о том, что студенты находятся под значительным давлением, которое и вызывает у них чувство неприятия себя и в дальнейшем способствует такому искажению реальности. В устных беседах многие студенты выражают удовлетворение тем, что общий балл в группе невелик, т. к. «если их отчислят, то всех и они опять все встретятся на следующий год». Отрицание – механизм, получивший второе место, проявляется в том, что для избавления от некоторого болезненного опыта информация, противоречащая установкам, не принимается. Также с грустью приходится констатировать, что общий фон настроения студентов негативный и связано это, видимо, с особенностями среды обитания.

Механизмы психологической защиты студентов 1 и 5-го курсов

МПЗ по возрасту и степени зрелости	Напряженность защиты для первокурсников (относ. ед.)		Напряженность защиты для выпускников (относ. ед.)		Акцентированная черта характера	Стиль совладания со стрессом
	2010	2011	2010	2011		
Отрицание	66 (2 место)	57 (3 место)	38	45 (3 место)	доверчивость	игнорирование
Регрессия	50	59	36	44	импульсивность	просьба о помощи
Проекция	67 (1 место)	74 (1 место)	59 (2 место)	58 (2 место)	враждебность	обвинение
Замещение	59	63 (2 место)	50 (3 место)	44	скандальность, сварливость	подмена
Подавление	44	43	42	38	робость	вытеснение, избегание
Формирование реакции	53	49	61 (1 место)	43	дружелюбность, общительность	превращение в противоположность
Интеллектуализация	65 (3 место)	56	32	59 (1 место)	любопытность	схематизация
Компенсация	54	55	43	44	унылость	замена
Средняя напряженность	57	57	45	47		

Третье место у первокурсников получила интеллектуализация – механизм подмены чувственной основы логическими резонами, предполагает произвольную схематизацию и истолкование событий с целью сформировать чувство субъективного контроля над ситуацией. Это зрелый механизм, его применение позволяет констатировать, что у некоторого количества студентов наработаны стратегии адаптации и совладания со стрессом. Однако большинству все же требуется для этого специальная помощь.

Средняя напряженность защит к пятому курсу значительно снижается, что свидетельствует о том, что пятикурсники смогли справиться с адаптационным синдромом. Возрастает и зрелость реализуемых защит.

Получивший первое место – формирование реакции – механизм трансформации импульсов и чувств, которые субъект по тем или иным причинам расценивает как неприемлемые, в их противоположности. Позволяет говорить о формировании социально одобряемого типа поведения. У этих людей позитивный эмоциональный фон, они общительны и дружелюбны. По данным 2011 года на первое место вышел механизм интеллектуализации, что также дает основание для оптимизма. Более того, можно заключить, что

студенты, использующие этот механизм, склонны к классификации событий и поиску их причин, а это немаловажно для ученого. Однако получившие 2 и 3 место механизмы – проекция и замещение, и, тем более, отрицание (2011г) – выделяют агрессивный, враждебный настрой личности по отношению к миру и назвать злоупотребляющих ими студентов успешно справившимися с процессом адаптации вряд ли уместно. Доминирование проекции, как указано выше, свидетельствует о неблагоприятно настроенной к студенту среде обучения, подвергающей его эмоциональному давлению, а возможно и унижению, которое формирует неприятие себя.

Замещение (смещенная агрессия, создание козла отпущения) – механизм снятия напряжения путем переноса агрессии с более сильного или значимого субъекта (являющегося действительным источником гнева) на более слабый и доступный объект или на самого себя. Подтверждает предыдущую мысль и позволяет заключить, что в процессе обучения значительное количество студентов получило «бойцовские» качества, которые, однако, не способствуют позитивному общению, так необходимому для профессиональной реализации.

Говоря о среде обитания студентов, мы говорим о преподавателях, формирующих и организующих ее. Видимо им тоже нужно многому учиться.

Установленными особенностями поведения студентов определяются предложенные рекомендации. Мы выделяем три стратегических направления работы по коррекции управленческих воздействий в сфере организации образовательного процесса первокурсников:

- 1) организация раннего знакомства студентов с особенностями психической жизни личности в данный возрастной период;
- 2) организация здорового социального окружения в среде проживания;
- 3) организация дополнительных контролирующих органов в учебной сфере.

Рассмотрим их более подробно.

Организация раннего знакомства студентов с особенностями психической жизни личности в период юности подразумевает введение в курс учебной дисциплины «Психологическая адаптация первокурсника» знаний о механизмах психологической защиты личности, умений диагностировать доминирующий механизм, умений выделять негативные психологические черты, которые включает данный механизм, навыков учета в поведении данных особенностей. Основной задачей данного стратегического направления коррекции управления является организация психологической поддержки и, главное, психологической самопомощи в сложный адаптационный период.

Организация здорового социального окружения в среде проживания касается, прежде всего, проживающих в общежитии, так как именно они попадают в своеобразную группу риска, как ограниченные в социальной поддержке. Они оторваны от семьи и, как выяснило исследование, подвержены сильному стороннему влиянию. Важно организовать такое социальное окружение, которое будет оказывать достойное влияние и предоставлять со-

циальную поддержку. Важную роль здесь играет правильная организация досуга студентов непосредственно в самом общежитии, в спортивно-оздоровительном комплексе и на базе культурно-досугового центра МИТХТ. В этой связи нам представляется разумным и организация службы психологической поддержки в общежитии. Она может быть создана из студентов старших курсов, обучающихся по специальности «химия», так как они имеют более основательную психолого-педагогическую подготовку.

Организация дополнительных контролирующих органов в учебной сфере подразумевает организацию активно действующей кураторской службы. К кураторской работе также можно привлечь студентов старших курсов, обучающихся по специальности «химия». Для кураторов-«химиков» эту работу можно зачесть как часть педагогической практики.

Данные меры, на наш взгляд, будут способствовать более адекватному отклику на управленческие воздействия со стороны первокурсников, так как они учитывают особенности изменения картины мира, связанные с включением механизмов психологической защиты.

Библиографический список

1. **Берн, Э.** Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры [Текст] / Э. Берн; Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1988. – 400 с.
2. **Блюм, Г.** Психоаналитические теории личности [Текст] / Г. Блюм. – М., 1996. – С. 112–135.
3. **Кун, Д.** Все тайны поведения человека [Текст] / Д. Кун. – М.: Олма-Пресс, 2000.
4. **Петровский, А. В.** Личность. Деятельность. Коллектив [Текст] / А. В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
5. **Плутчик, Р.,** Тест-опросник механизмов психологической защиты (LifeStyleIndex) [Текст] / Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х. Р. Конт // Адаптация Л. Р. Гребенникова (Руководство по использованию) [Текст]. – М., 1996. – 18 с.
6. Энциклопедический словарь по психологии [Текст]. – М.: Мысль.
7. **Фрейд, А.** Психология «Я» и защитные механизмы [Текст] / А. Фрейд; Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1993. – 144 с.
8. **Фрейд, З.** По ту сторону принципа удовольствия [Текст] / З. Фрейд // Психология бессознательного. Сборник произведений. – М.: Просвещение, 1990. – С. 382–424.
9. **Plutchik, R.** A general psychoevolutionary theory of emotions. In Plutchik R., Kellerman H. (Eds.) Emotions: Theory, research and experience: Vol. 1.– N. Y.: Academic Press, 1980. – P. 3-33.
10. **Plutchik, R., & Conte H. R.** Measuring emotions and their derivatives: Personality traits, ego defenses and coping styles. In S. Wetzler, & M. Katz (Eds.), Contemporary approaches to psychological assessment. – N. Y.: Brunner/Mazel, 1989. – p. 239–269.
11. **Plutchik, R., Kellerman H., & Conte H. R.** A structural theory of ego defenses and emotions. In C. E. Izard, Emotions in personality and psychopathology. – N. Y. Plenum, 1979. – p. 229–257.

Морусов Александр Александрович

*Соискатель Кубанского государственного технологического университета,
ponamoreva@kubstu.ru, Краснодар*

ОБ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ЭКОНОМИСТА-МЕНЕДЖЕРА

Morusov Aleksandr Aleksandrovich

The applicant, Kuban State Technological University, Krasnodar

TO THE PROBLEM OF ADMINISTRATIVE CULTURE OF AN ECONOMIST-MANAGER

Проблемы управления, как в сфере государственной службы, так и негосударственных структур и учреждений, побуждают ученых к поиску новых способов и методов развития управленцев XXI века, способных в современных условиях развития общества, и в частности его экономической сферы, не только выявлять сложные и противоречивые проблемы, но и предсказывать возможные их последствия, а также находить новые пути их решения. Важная проблема, решить которую предстоит ученым, – это определить условия и факторы, обеспечивающие продуктивное развитие профессионализма управленца как субъекта управленческой деятельности нового времени. В контексте этой проблемы автором предпринята попытка решения задачи формирования управленческой культуры экономиста-менеджера. Решение указанной задачи требует выявления сущности управленческой культуры, ее структуры и содержания, чему и посвящена данная статья.

Слово “культура” (от лат. cultura) буквально означает воспитание, образование, развитие. В широком смысле термин “управленческая культура” употребляется для характеристики организационно-технических условий и традиций управления, профессионального и нравственного развития руководителя. В узком значении культура управленческого труда может трактоваться как служебная этика руководителя.

Исследователи выделяют разные типы управленческой культуры. Это и рыночная культура, ориентированная на рентабельность, экономический результат; и бюрократическая, базирующаяся на строгом соблюдении нормативных правил и предписаний, учитывающих и сохраняющих служебную иерархию; и корпоративная культура, основанная на общих ценностях, разделяемых всеми членами конкретной социальной организации; и целый ряд промежуточных вариантов, значимость которых оценивается в соответствии с социальным заказом на конкретный вид деятельности и его результат [10].

Оценивая общее состояние разработанности проблемы управленческой культуры личности руководителя, можно отметить, что важной теоретиче-

ской предпосылкой ее решения явилось значительное число работ отечественных и зарубежных ученых, посвященных рассмотрению культуры как формы общественного сознания, социального явления и духовно-практического отношения к действительности.

Анализируя многочисленные материалы по проблематике культуры и управленческой культуры в частности, Мяготина И. А. [5] пришла к выводу, что наиболее целесообразным представляется классификация источников по следующим направлениям.

Первое направление – богатое наследие, в котором рассматриваются те или иные аспекты культуры как социального феномена. Теоретико-методологические аспекты культуры наиболее емко раскрываются в трудах Аристотеля, А. Шопенгауэра, Платона, Э. С. Маркарян, А. Швейцера, В. И. Полищука, А. И. Арнольдова, Г. В. Драча, П. С. Гуревича, А. Г. Арсеньевой, Г. П. Выжлецова, Л. Г. Ионина и др.

Второе направление образуют различные источники, отражающие многообразие подходов в исследовании личности, ее социальных качеств, включенность человека в процесс деятельности. Среди них, в первую очередь, можно выделить работы современных ученых: М. С. Кветного, А. В. Петровского, М. В. Демина, Г. С. Батищева, В. В. Давыдова, А. Г. Спиркина, В. Ж. Калле; В. А. Канке, В. П. Сальникова, Т. Н. Хена, Н. И. Лапина и др.

Третье направление представлено работами, в которых исследуются различные аспекты управленческой культуры как специфические проявления общей культуры, вопросы, связанные с органичным единством профессионализма и управленческой культуры как основополагающих элементов в деятельности руководителя. Значительный объем источников по менеджменту, теории управления, организации, руководства в том или ином объеме содержит вопросы, связанные с управленческой культурой, личностью руководителя, его профессиональными качествами.

Четвертое направление включает подходы зарубежных теоретиков и практиков, в том числе и переведенные на русский язык, что вызывает особый интерес в аспекте сравнительного анализа, поиска рациональных идей.

Анализ качества и состояния разработанности вопросов управленческой культуры современного руководителя показывает, что интерес к ней проявлялся и с точки зрения философского осмысления.

Так, например, Л. В. Иванова профессиональную культуру управления рассматривает в культурологическом срезе, анализируя данный феномен, прежде всего, с позиций общественных ценностей и культурных артефактов. В. Г. Игнатов и В. К. Белолипецкий дают более широкий анализ профессионализма государственного служащего. В учебно-практическом пособии В. К. Белолипецкого и Л. Г. Павловой систематизируются различные подходы к изучению этики и культуры управления, отражая многогранность управленческого труда, прежде всего, с позиций нравственных основ профессиональной деятельности. В работе П. Г. Иванова и Н. И. Кузьмичевой дается комплексное представление о специфике управленческой деятель-

ности в современных условиях, требующей учета всей совокупности знаний, выработанных человечеством, в первую очередь, в философии, истории, психологии и др. А. И. Ионова анализирует этико-культурологические аспекты управления с точки зрения властеосуществования в условиях дальнейшей демократизации общественных отношений.

Более подробно управленческая культура рассматривалась в рамках культурологических проблем, однако, социально-философский срез предполагает другой предмет исследования, на уровне понимания смысла управленческой культуры, включенности ее в систему социальных качеств личности, выявления связей и зависимостей формирования и развития в различных исторических условиях.

Анализ литературы последних лет показывает, что работы ученых обращены, прежде всего, на прагматические установки. Можно отметить, что отдельные работы крайне заужено, примитивно, буквально инструктивно отражают явление управленческой культуры. За этим часто теряется суть явления, специфика собственно культурного в управлении.

Управленческая культура – это достаточно глубокое явление, которое не всегда лежит на поверхности. В зарубежной и отечественной литературе существует множество подходов к пониманию данного явления.

Определение управленческой культуры, применимое к субъекту управления, то есть к личности, чьи профессиональные обязанности сопряжены с управленческой деятельностью, П. Милютин определил как «высокий уровень сформированности интеллектуальных, эмоционально-волевых, нравственных, физических качеств, совокупность которых позволяет решать профессиональные задачи в сфере социального управления с высокой степенью эффективности и стабильности» [3].

Л. И. Уварова считает, что культура управления, или управленческая культура, ядром которой является культура личности руководителя, представляет собой совокупность этических, эстетических, профессиональных, психологических, организационных и других показателей личности, аспектов деятельности людей, работающих в сфере управления [9].

И. А. Мяготина понимает управленческую культуру как интегративное свойство (качество) руководителя, проявляющееся в сформированности и развитии специальных знаний, навыков, умений, способностей к творческому применению различных стилей управления в зависимости от состояния объекта, ситуации, целей и решаемых задач. Автор подчеркивает, что управленческая культура формируется и развивается в культурном континуме конкретного общества, основана на новейших достижениях науки и практики в области социального управления, преемственности лучших исторических образцов сознания и поведения специалиста, обусловлена характером и качеством социальных отношений в конкретной профессиональной среде [5].

Управленческая культура интегрирует деловые, профессиональные и личностные качества руководителя, она основана на целостности, завершен-

ности, согласованности и взаимообусловленности, и является, по мнению А. Я. Строиловой, интегративным динамичным качеством, характеризующееся определенным уровнем теоретического осмысления (мотивационно-целевой, технологической, коммуникационной компоненты) и комплексом практических умений и навыков по реализации ведущих подходов к управленческой деятельности на основе безусловного соблюдения норм, гуманизма, морали и нравственности [8].

Культура управления – комплексная константа, включающая множество составных элементов. Ученые отмечают пока недостаточно разработанную теоретико-методологическую и практическую базу исследования этого феномена, что приводит к отождествлению его с концептами «деловая культура» и «корпоративная культура». Существует несколько точек зрения: одни считают, что данные концепты – синонимы [2], другие [4] разделяют эти концепты, считая, что корпоративная культура специально формируется первыми лицами в корпорации и объединяет ценности этой организации, а организационная культура образовывается спонтанно через взаимодействие ценностей самих работников. Третьи – используют концепт «корпоративная культура» при исследовании крупной корпорации, а организационную культуру используют при анализе деятельности небольшой корпорации.

Многоаспектные проявления культуры управления дают право выделить основные уровни ее модели, а именно:

- базовый уровень, представляющий систему управленческих знаний и интересов личности, образующих кругозор, который формируется на широкой базе информационного знания (его показателем служит тезаурус личности – активно действующий понятийный запас);
- мировоззренческий уровень, образующий систему убеждений, формирующихся на интересах и ценностных ориентациях в процессе аксиологической деятельности, рефлексии, формирования самосознания;
- уровень практической деятельности, представляющий собой систему умений и развитых на их основе способностей, формирующийся на базе социально-управленческих потребностей и установок в процессе накопления и реализации управленческого опыта;
- уровень регуляции управленческого поведения специалиста, образующий систему индивидуальных норм поведения и освоенных методов управленческой деятельности, реализующийся в поведении, а также творческой активности специалиста в процессе управления;
- эмоциональный уровень, представляющий систему социально-управленческих чувств и формирующийся на базе переживаний руководителем процессов управленческой деятельности и поведения, реализующийся в гуманистической направленности личности [1].

Проведенный анализ состояния проблемы управленческой культуры в науке и практике управления позволяет нам, обобщив различные взгляды на концепт управленческой культуры, дать следующее ее определение: **управленческая культура**, являясь социальным феноменом, специфическим проявлением общей культуры, одновременно выступает как

• **специфический способ человеческой деятельности**, включающий сложную систему механизмов, благодаря которым стимулируется, программируется, координируется и реализуется активность людей в обществе, происходит функционирование их общественной жизни;

• **как профессиональное явление**, она представляет собой определенную степень овладения специалистом управленческим опытом человечества, степень его квалификации, достигнутый уровень развития личности как руководителя и его стремление к непрерывному совершенствованию своей деятельности;

• **как интегративное динамичное свойство личности руководителя**, проявляющееся в сформированности и развитии специальных знаний, навыков, умений, деловых, профессиональных и личностных качеств, способностей к творческому применению различных методов управления, их сочетания в зависимости от состояния объекта, ситуации, целей и решаемых задач;

• **мера и способ творческой самореализации личности** в разнообразных видах управленческой деятельности, мера совершенства деятельности руководителя по реализации управленческих функций.

Следует отметить, что сама сущность феномена управления за последнее время не претерпела каких-либо изменений, как в объективном, так и в субъективном понимании. А вот в содержательном плане есть принципиальная динамика. Современность, прежде всего, отражается в заметном усилении роли управления как основного движущего фактора экономического развития страны, в изменении отношения к управлению как к сфере приложения усилий [6; 7].

Говоря о содержательной стороне управленческой культуры экономиста-менеджера, следует помнить, что выпускник вуза по специальности «Экономика и управление на предприятии» должен быть подготовлен к разным видам профессиональной деятельности, первой среди которых в государственном образовательном стандарте указывается организационно-управленческая деятельность. Для того чтобы быть компетентным в этой сфере деятельности, экономист-менеджер, помимо экономической теории, мировой экономики, экономики отрасли и предприятия должен знать теорию управления (потребность и необходимость управления в деятельности человека, менеджмент в системе понятий рыночной экономики, эволюция менеджмента, особенности российского менеджмента, системы менеджмента, процессы управления, средства и методы управления, качество и эффективность управления и т. д.).

Кроме того, экономист-менеджер должен уметь решать следующие организационно-управленческие задачи:

- организовывать производственные процессы на предприятии отрасли;
- разрабатывать организационно-управленческие структуры предприятия, положение о подразделениях; должностные инструкции;
- проектировать трудовые процессы и рассчитывать нормы труда на предприятии отрасли;

- рассчитывать календарно-плановые нормативы, составлять оперативно-производственный план, организовывать оперативный контроль за ходом производства;
- разрабатывать прогрессивные плановые технико-экономические нормативы материальных и трудовых затрат.

Современные условия развития российского общества настоятельно повышают требования к личности управленца, его профессионально-культурному облику. И как следствие этого возникает необходимость в дальнейшей теоретической разработке основ управленческой культуры руководителей различного уровня и профиля, наделенных полномочиями разного масштаба. И в частности, в связи с утвердившимся в российском образовании компетентностным подходом определить сущность и место управленческой компетентности в структуре культуры управления экономиста-менеджера, что является прогностическим потенциалом дальнейшего исследования поднятой в статье проблемы.

Библиографический список

1. **Ваутин, В. М.** Современный руководитель: проблемы, решения, советы [Текст] / В. М. Ваутин, Э. Л. Аронов. – М., 1994. – 121 с.
2. **Козлов, В.** Корпоративная культура: «костюм» успешного бизнеса [Текст] / В. Козлов, А. Козлова // Управление персоналом. – 2000. – №1(53). – С. 35–38.
3. **Милютин, П.** Управленческая культура личности и факторы развития [Текст] / П. Милютин // Власть. – 2007. – № 5. – С. 90–93.
4. **Михельсон-Ткач, В.** Процесс согласования ценностей: проблемы и оценка [Текст] / В. Михельсон-Ткач, Е. Скляр // Менеджмент в России и за рубежом. – 2002. – №1. – С. 71–77.
5. **Мяготина, И. А.** Управленческая культура личности руководителя современной России: Социально-философский анализ: дисс. ... канд. философ. наук [Текст] / И. А. Мяготина. – Москва, 2005. – 181 с.
6. **Демиденко, О. П.** Содержание управленческой деятельности в научно-педагогическом и психологическом контексте [Текст] / О. П. Демиденко, С. С. Библина // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 322–329.
7. **Подповетная, Ю. В.** Управление научно-образовательным процессом университета [Текст] / Ю. В. Подповетная // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 355–363.
8. **Строилова, А. Я.** Управленческая культура руководителя как фактор формирования имиджа учреждения дополнительного образования детей: дисс. ... канд. пед. наук [Текст] / А. Я. Строилова. – Оренбург, 2007. – 179 с.
9. **Уварова, Л. И.** Качество чтения как фактор формирования управленческой культуры руководителя [Текст] / Л. И. Уварова // Чтение детей и взрослых в изменившемся мире: Сб. статей и уч. -метод. мат-лов к междунар. конференции. – СПб.: СПбАППО, 2008. – С. 8–12.
10. Управленческая культура, ее сущность, особенности формирования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.i-univer.com/?p=49>

Драницына Татьяна Юрьевна

Заместитель директора по учебно- воспитательной работе государственного бюджетного образовательного учреждения среднего профессионального образования «Калужский политехнический колледж», 4842764513@mail.ru, Калуга

АНАЛИЗ И ОПЫТ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ РЕГИОНАЛЬНОГО РЫНКА ТРУДА И КОНЕЧНОГО ПОТРЕБИТЕЛЯ

Dranitsyna Tatiana Yurievna

Deputy director on educational work of the state budget an educational institution of secondary vocational education “Kaluga Polytechnic College”, 4842764513@mail.ru, Kaluga

ANALYSIS AND EXPERIENCE OF TRAINING OF PERSONNEL COMPETENT IN THE CONTEXT OF THE REQUIREMENTS OF THE REGIONAL LABOR MARKET AND END-USER

Исследования в области современной педагогики в контексте модернизации российского образования, экономики и производства приводит к осознанию необходимости поиска новых образовательных структур, способствующих созданию условий подготовки компетентного специалиста, новых путей и подходов, обеспечивающих рост качества и уровня их профессионального образования [7].

Компетентный специалист конкурентоспособный на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и ориентированный в смежных областях деятельности, профессионально мобильный, способный к самопроектированию, саморазвитию, самореализации, социально ответственная творческая личность отвечает приоритетным и перспективным запросам новой инновационной экономики государства [6].

Как известно, «Долгосрочная концепция социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года» предполагается технологическое развитие производства, интенсивное обновление всех базовых секторов промышленности. Активное переоснащение промышленных производств, позволит внедрить современное высокотехнологичное оборудование, в том числе и на основе информационных технологий. Отвечая на вопрос: «Каким должен быть выпускник учреждения профессионального образования в данных условиях?» были проанализированы требования работодателей крупных предприятий машиностроительной отрасли региона. Большинство из них отмечают резкий дефицит кадров по рабочим профессиям и специальностям, низко оценивая профессиональную подготовку выпускников уч-

реждений профессионального образования. Работодатели как конечные потребители заинтересованы в принятии на работу выпускников уже готовых к ней. Помимо традиционных требований, связанных с уровнем профессионального образования и опытом работы они предъявляют и требования непосредственно связанные с проявлением ключевых компетенций: информационных, коммуникативных, кооперативных, проблемных.

Сегодня наиболее востребованы выпускники, обладающие совокупностью теоретических знаний, профессиональных умений и навыков, способностью решать профессиональные проблемы и задачи, в реальных ситуациях с использованием знаний и жизненного опыта. Концептуальной основой преобразования системы обучения является *компетентностный подход*, который не противопоставляется традиционному подходу, а усложняет знания, углубляет их практическую ориентированность, расширяет содержание подготовки и позволяет сделать уклон на формирование конкретных компетенции, востребованных реальными условиями производства. Чем больше знаний выпускник приобретает в процессе подготовки, тем выше его уровень образованности [15, с. 64]. С позиции компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний [9, с. 3–12].

Для компетентностного подхода основными являются понятия «компетентность» и «компетенция». В настоящее время в педагогической науке не существует единства в понимании сути данных терминов. Понятие «компетентность» используется для описания конечного результата обучения; понятие «компетенция» приобретает значение «знаю, как» в отличии от ранее принятого ориентира в педагогике «знаю, что» [13].

Анализ зарубежной и отечественной литературы позволил обобщить понятия «компетентность», «компетенция»:

1. Признание данных понятий совпадающими и тождественными в исследованиях Л. Н. Болотова, В. В. Серякова В. С. [1, с. 8–14], Леднева, Н. Д. Никадрова, М. В. Рыжакова [3]. Авторы говорят о практической направленности компетенций, являющейся сферой отношений существующих между знанием и действием.

2. Дифференциация понятий «компетентность», «компетенция» по каким-либо параметрам в работах И. А. Зимней, А. В. Хуторского, Ю. В. Фролова, Ю. Г. Татур. Исследователи полагают, что понятие компетентность гораздо шире понятий: знание, умение, навык, «...оно включает их в себя, наряду с мотивационной, этической, социальной и поведенческой составляющими» [5].

На наш взгляд существенным является содержательное определение компетенций, которые должны приобрести обучающиеся в процессе профессионального обучения. Из них ключевые компетенции служат фундаментом, обеспечивающим профессиональную мобильность специалиста, на их основе формируется профессиональная компетентность специалиста. Иначе, ключевые компетенции – это комплекс универсальных компетенций, приме-

нимых в различных жизненных и профессиональных ситуациях, а профессиональная компетентность – это комплекс теоретической и практической готовности к профессиональной деятельности, который является критерием оценки качества образования.

Состав компетенций может быть различным не только для разных уровней профессиональной подготовки, но и внутри определенной профессии. Современное производство использует самый широкий спектр технологий при изготовлении деталей изделий, как традиционные технологии (обработка материалов резанием, литье, штамповка, ковка, прокатка и др.), так и ряд новых (лазерная и плазменная резка, высокоскоростное фрезерование, электроэрозионные методы обработки и др.). Сотрудничество колледжа и предприятия в сфере подготовки компетентных специалистов осуществляется через согласование с заводом учебных планов, учебных рабочих программ производственной практики. Изучение особенностей, требований производственного цикла завода позволяет разработать изменения и дополнения к учебному рабочему плану профессии, выделить общепрофессиональные, профессиональные и специальные компетентности специалиста машиностроительного профиля. В частности позволяет дифференцировать компетенции внутри одной профессии, т. е. усилить одну компетенцию относительно другой, необходимой для данного предприятия. Это может быть вызвано различной технической оснащенностью производства, уровнем технического состояния станочного парка, наличием автоматизированных обрабатывающих центров, кадровой обеспеченностью предприятия.

Например, при внедрении в производственный процесс конкретного предприятия систем автоматизированного проектирования объектов в формате 3D-моделирования необходимы специальными компетентностями будут: пространственное мышление, мысленные образы плоских и объемных чертежей, системное мышление, геометрическое моделирование, видение конечного результата работы. Для формирования данных компетентностей необходимо углубить теоретическую подготовку в области математического обеспечения, геометрии форм и тел, материаловедения, инженерной и компьютерной графики, информатики, разработать специальные практические задания в условиях автоматизированного проектирования технологических процессов.

Сегодня, в связи с внедрением новых образовательных стандартов, актуальной является модульно-компетентностная модель. Построение содержания образования на основе модульных программ, в пределах которых осуществляется комплексное освоение знаний и умений при формировании конкретной компетенции по специализации, позволяет разработать теоретический курс и практические задания, индивидуальные для обучающихся подготавливаемых по заявкам предприятий. Так практико-ориентированное обучение формирует устойчивое взаимодействие образования и производства, которое предусматривает тщательное планирование и организацию производственной практики, связанное с целями и задачами обучения. По-

стоянное практическое закрепление материала, отработка умений в каждом модуле значительно повышает качество и теоретической, и практической подготовки, в итоге способствует быстрой адаптации к новым условиям производства.

Все это послужило отправной точкой проведения исследования в колледже, направленного на разработку эффективной системы подготовки специалистов машиностроительного профиля, в условиях непрерывного образования ориентированного на конечного потребителя, при модульно-компетентностном подходе профессионального обучения.

Для реализации поставленной цели исследования предполагается решение следующих задач:

- разработка и апробация модели подготовки компетентного специалиста в учреждениях непрерывного профессионального образования – ее организации, структуры, содержания, принципов взаимосвязи с производственной практикой и инновационными процессами в образовании;

- оказание помощи в профессиональном самоопределении и выборе профессии, для реализации прав и возможностей молодежи на получение различных уровней профессионального образования: поэтапно или непрерывно;

- разработка и реализация учебных планов и программ, предусматривающих преемственность в содержании, технологиях практико-ориентированного обучения;

- мониторинг регионального рынка труда на предмет востребованности специалистов;

- анализ требований конечного потребителя к уровню компетентности специалистов машиностроительного профиля;

- оценка качества обучения через адаптацию к профессиональной деятельности.

Перечисленные выше задачи, предстоит осуществлять в условиях дефицита квалифицированных рабочих и специалистов машиностроительной отрасли, который обусловлен обострением проблем, связанных с выбором подростками востребованных на рынке труда профессий.

Исследуя проблему выбора профессии выпускниками школ, их дальнейшее трудоустройство и адаптацию к условиям производства, обозначилось несколько противоречий: между потребностями рынка труда в высокой квалификации специалиста и отсутствием ее у выпускников учреждений профессионального образования; между потребностями предприятий в определенном спектре профессий и заинтересованностью выпускников школ в получении этих профессий.

Профессиональное самоопределение – это сложный и длительный процесс, охватывающий значительный период жизни, включая: самопознание своих индивидуальных особенностей, интересов, склонностей; сопоставление знаний о себе и предпочитаемой профессии, выбор профессии и образа жизни [11]. Другими словами это не единовременный акт, а «непрерывный

процесс, реализующий его содержание, формы и методы на различных этапах развития личности, в процессе обучения» [14].

Самоопределение в процессе обучения необходимо рассматривать как деятельность обучающихся, направленную на осознание своих способностей, возможностей, степени подготовки и соотнесение этих факторов со специализацией, конкретным трудовым функциям, в пределах избранной профессии и будущей профессиональной деятельности.

Процесс профессионального образования в колледже ориентирован на региональный рынок труда, требования работодателей к уровню компетентности специалиста. Дифференциация компетентностей по потребностям предприятий позволяет углубить, усложнить теоретический курс и практические задания, учитывая интересы, склонности и способности обучающихся.

Являясь учреждением непрерывного профессионального образования колледж реализует программы: *допрофессиональной* подготовки учащихся общеобразовательных школ, *начального* профессионального и *среднего* профессионального образования [10].

Теоретическая подготовка является важной составляющей профессионального образования, от ее уровня зависит качество профессиональной подготовки будущих специалистов. Поэтому в колледже определены пути и методы повышения результатов образовательного процесса.

1. Использование технологии *уровневой дифференциации* – позволяет совершенствовать механизм осуществления координации всего учебного процесса; создать все необходимые условия для реализации обучения студентов с разными способностями и разной степенью усвоения учебного материала на разных этапах подготовки.

2. Внедрение в образовательный процесс *инновационных технологий* – повышают эффективность обучения. В частности личностно-ориентированная модель обучения, способствует формированию готовности обучающихся к профессиональной деятельности, обеспечивает развитие интеллектуальных, мыслительных и творческих способностей, как в коллективной, так и в индивидуальной форме обучения. Причем личностно-ориентированная парадигма образования способна преодолеть существующий кризис профессионального образования, выстроить соотношение традиционного и инновационного обучения с одной стороны, как дальнейшее движение идей и опыта развивающего обучения, с другой – как становление качественно новой образовательной системы.

3. Усиление *профессиональной направленности* в теоретическом обучении:

а) разработка и коррекция учебных планов с учетом машиностроительного профиля;

б) разработка дидактического материала на основе межпредметных и междисциплинарных связей, в условиях многоступенчатого обучения;

в) разработка и реализация учебных модулей, проведение бинарных уроков;

г) составление заданий с производственным содержанием.

4. Совершенствование форм текущей, рубежной и итоговой аттестации:

а) разработка контрольных работ, лабораторно-практических работ, зачётов на основе тестовых заданий;

б) повышение уровня научно-исследовательской и самостоятельной работы студентов;

в) совершенствование систем оценки результатов обучения на основе мониторинга учебного процесса;

г) диагностика качества знаний обучающихся – неотъемлемая часть их подготовки к профессиональной деятельности. Наиболее удачным средством диагностики является рейтинговая система.

5. Организация *диагностики* стартового и итогового уровня обученности учащихся – направлена на выявление пробелов в знаниях и умениях и своевременное принятие мер по их устранению, в рамках аудиторного и внеаудиторного времени.

Производственная (профессиональная) практика в колледже направлена на подготовку квалифицированных рабочих и специалистов, ориентированная на региональный рынок труда и исполнение социального заказа города, и включает следующие компоненты:

– удовлетворение индивидуальных потребностей обучающихся в профессиональном образовании, профессиональной подготовки;

– оптимальное построение образовательного процесса в зависимости от индивидуальных способностей, склонностей обучающихся;

– профессиональная компетентность выпускников, способность самосовершенствоваться, осваивать новые технологии.

Участие работодателей в процессе подготовке квалифицированных специалистов в колледже осуществляется через совместную подготовку кадров, на основе договоров с предприятиями города. Тесное сотрудничество учреждения профессионального образования и конечного потребителя позволяет осуществлять адресную подготовку компетентных специалистов удовлетворяющих потребностям работодателей. Основными результатами данного сотрудничества являются:

– стремление к приему обучающихся и подготовке кадров востребованных на рынке труда согласно заявкам предприятий;

– согласование рабочих учебных планов, содержания регионального компонента с требованиями предприятий;

– проведение производственного обучения, производственной практики в условиях реального производства;

– заинтересованность работодателей в присвоении квалификационного разряда после каждого года обучения, а значит возможность выполнения обучающимися различного комплекса работ, согласно квалификационным требованиям;

– защита письменных экзаменационных работ и дипломных проектов на предприятии, под председательством ведущих специалистов предприятий;

– обеспечение мест прохождения практики и гарантия трудоустройства по окончании обучения.

Студенты не только овладевают навыками и умениями по конкретной профессии, специальности, но и получают более глубокие теоретические и практические знания, что позволяет им в будущем осваивать новые технологии.

Данный подход к организации профессионального образования способствует обеспечению связи обучения с производственным трудом, включению обучающихся в систему производственных отношений, возможности изучения всех дисциплин сквозь призму получаемой профессиональной подготовки, повышение политехнической подготовки.

Важным параметром подготовки выпускников является их трудоустройство по окончании определенной ступени обучения. В результате внедрения модели подготовки компетентного специалиста в учреждении непрерывного профессионального образования прослеживается динамика роста процента трудоустройства выпускников по специальности, на предприятия к которым обучающиеся были адаптированы в процессе обучения.

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы в колледже в период с 2005 по 2010 год установлено, что до внедрения модели подготовки компетентного специалиста, выпускникам предоставлялось свободное трудоустройство – 61% (от общего количества выпускников в год), призывались в РА – 36%, продолжали обучения – 3,3%. Результаты внедрения модели показывают, что по заявкам предприятий трудоустроено – 45% выпускников; предоставлено свободное трудоустройство – 16%; призвано в РА – 32,5%; продолжили обучение – 5,3%. А по сведениям предприятий также установлено, что из трудоустроенных выпускников 42% продолжают работу и год спустя на этих предприятиях, 29% выпускников демобилизованных из РА трудоустроились на предприятия, по заявкам которых обучались в колледже.

Качественным показателем эффективности подготовка обучающихся, по профессиям и специальностям являются конкурсы профессионального мастерства, проводимые Министерством образования и науки Калужской области, а также участие во Всероссийских конкурсах профессионального мастерства.

Предложенная модель подготовки компетентного специалиста способствует самоопределению, самореализации, профессиональному росту, развитию личности обучающихся. Позволяет осуществить подготовку рабочих и специалистов в системе ключевых и профессиональных компетенций, с учетом преемственности содержания многоступенчатого обучения и комплексного применения инновационных педагогических технологий.

Библиографический список:

1. **Болотов В. А.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8–14.
2. **Горохова, С. Е.** Развитие профессионального лица в системе непрерывного образования в новых социально-экономических условиях [Текст] / С. Е. Горохова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 11. – С. 173–179.

3. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика [Текст] / В. С. Леднев [и др.] – М., 2002. – 59 с.
4. **Дуброва, Т. И.** Дифференциация профессионального образования как фактор подготовки конкурентоспособного специалиста [Текст] / Т. И. Дуброва // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 227–233.
5. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
6. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года №1662-р от 17 ноября 2008 года.
7. **Беловолов, В. А.** Образование и культура в развитии современного общества [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 28–39.
8. **Кочнева, Е. Н.** Модульно-компетентностный подход к созданию профессиональных образовательных программ в системе среднего педагогического образования [Текст] / Е. Н. Кочнева // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 3. – С. 287–297.
9. **Лебедев, О. Е.** Компетентностный подход в образовании [Текст] / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3–12.
10. **Никитин, М. В.** Автономное учреждение СПО: задачи, механизмы, подходы [Текст] / М. В. Никитин // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 311–322.
11. **Леонтьев, А. Н.** Потребности, мотивы и эмоции (конспект лекций) [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Московского Университета, 1971. – 45 с.
12. **Слесарев, Ю. В.** Сравнительный анализ общих, федеральных, социальных компетенций и компетентностей: структура и содержание [Текст] / Ю. В. Слесарев // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 12. – С. 251–265.
13. **Смирнов, И. П.** Теория профессионального образования [Текст] / И. П. Смирнов. – М.: Российская академия образования; НИИРПО, 2006. – 320 с.
14. **Смирнов, И. П.** Человек, образование, профессия, личность [Текст] / И. П. Смирнов. – М.: УМИЦ «Граф-Пресс», 2002. – 420 с.
15. **Судибор, И. В.** Педагогические технологии формирования готовности студентов колледжа к профессиональной деятельности [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13. 00. 08. – М., 2008. – 211 с.

УДК 377.4

Морусов Александр Александрович

Соискатель Кубанского государственного технологического университета, ponamoreva@kubstu.ru, Краснодар

Черных Анатолий Иосифович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры философии Кубанского государственного технологического университета, chernykh@kubstu.ru, Краснодар

СПЕЦИФИКА ПРОЦЕССА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Morusov Aleksandr Aleksandrovich

The applicant, Kuban State Technological University? ponamoreva@kubstu.ru, Krasnodar

Chernih Anatolij Iosifovich

Doctor of pedagogical sciences, Professor of Philosophy, Kuban State Technological University, chernykh@kubstu.ru, Krasnodar

THE SPECIFICS OF THE ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION PROCESS

Стремительное развитие дополнительного профессионального образования является магистральным направлением жизнедеятельности любого современного информационного общества. Интенсивное развитие системы дополнительного профессионального образования вызвано рядом характеристик, свойственных развитым странам мира. Главными среди них являются: социальные, экономические и культурные изменения, быстрое устаревание технических знаний, смена технологий, новая организация производства, изменения в мире профессиональной работы.

Дополнительное профессиональное образование как составная часть современной системы образования в целом и образования взрослых в частности характеризуется следующими основными признаками, позволяющими выделить эту область знания в качестве относительно обособленной сферы: зрелостью контингента учащихся; наличием уже полученного основного образования; институциональностью; личностной ориентированностью; актуализацией имеющихся образовательных потребностей; непрерывностью.

А. М. Митина предлагает для более адекватного и полного определения современной системы дополнительного образования взрослых ввести в научный аппарат этой области знания два основополагающих различительных признака: аддитивность и комплементарность. Аддитивность (англ. – добавочный, добавка) означает частичное дополнение, добавление компенсирующего или исправительного содержания, пополняющее уже имеющиеся

базовые знания. А комплементарность (англ. – восполняющий, параллельный, дополнительный) означает полноценное восполнение того, чего нет в образовании человека, но что является жизненно необходимым для его полноценного развития как личности и функционирования как специалиста. Этот тип дополнительного образования взрослых дополняет образовательную ценность личности, доводит ее до полноты [4, с. 35].

Тенденцией развития современной системы дополнительного профессионального образования является все большее усиление комплементарной составляющей. И дело здесь не в недостатках основного образования, а в его принципиальной невозможности, будучи фрагментарным по своей сути, дать полноту образования человеку в современных условиях высоко динамичного социума, где изменение давно стало определяющим фактором практически во всех сферах жизни. С точки зрения автора, основной и дополнительный виды образования взрослого не просто тесно связаны между собой, но и взаимозависимы, предполагают друг друга.

Пример Кубанского государственного технологического университета с постоянно наращиваемыми дополнительными образовательными услугами как главного звена развития современной системы дополнительного образования взрослых являет собой убедительный образец в подтверждение сказанного. Анализируя образовательную систему вуза, включающую основное и дополнительное образование, становится ясной нетождественность понятий «дополнительное образование взрослых» и «постдипломное образование», поскольку все больше студентов, еще не завершив основного образования, приступают к обучению в системе дополнительного образования, стремясь лучше подготовить себя к современному рынку труда.

Субъектом обучения в системе дополнительного профессионального образования является взрослый человек, уже имеющий жизненный и профессиональный опыт, а образование взрослых имеет свою специфику. В первую очередь она обусловлена психологическими особенностями взрослого человека:

1. Взрослый осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью и критически относится к любым попыткам руководить им.
2. Взрослый накапливает большой запас жизненного, социального и профессионального опыта, который формирует его мировоззрение, и с точки зрения которого он оценивает любую поступающую информацию.
3. Его мотивация к учению заключается в прагматическом подходе – он стремится с помощью учебы решить свои жизненные проблемы (карьера, общение, развлечение и т.д.).
4. В отличие от ученика или студента он стремится к безотлагательному применению полученных знаний.
5. Его восприятие неизменно сопровождается эмоциональной оценкой информации, при этом мозг стремится «заблокировать» любую информацию, сопровождаемую отрицательной эмоцией (даже если это просто чувство голода, неудобное сидение или недостаток свежего воздуха) [1, с. 5].

Образование взрослых отличается от образования подрастающего поколения своими ценностями и мотивами, целями и задачами, содержанием и формами организации, способами контроля и оценки.

Анализируя мотивы обучения взрослых, С. Г. Вершловский отмечает, что «взрослый учится, прежде всего, руководствуясь прагматическими мотивами. Если взрослый человек уже обладает практически необходимыми знаниями, позволяющими ему решать проблемы, то он не ощущает необходимости выйти за рамки сложившегося жизненного и профессионального опыта» [5, с. 32]. До определенного момента взрослому человеку для решения его профессиональных или другого рода задач достаточен имеющийся у него запас знаний и умений. Потребность в новых знаниях появляется тогда, когда перед ним возникают сложные проблемы, а имеющийся прошлый опыт не позволяет ее разрешить успешно.

Ценность образования для взрослого человека определяется не только его чисто практической пользой, способностью удовлетворять насущные потребности человека в разных сферах деятельности, но и бескорыстным отношением к нему. «По мере включения человека в образовательную деятельность может произойти ее качественное преобразование: значимыми становятся не только ее практический результат, но и познание нового как такового и сам процесс приобщения к знаниям» [5, с. 34].

Рассматривая взрослого как субъекта образования, ученые выделяют и такие факторы, побуждающие его учиться, как осознание диспропорции между реальным уровнем знаний и необходимым для успешной профессиональной деятельности, стремление человека более глубоко осмыслить проблемы, выходящие за пределы его личного бытия и носящие глобальный характер, стремление глубже разобраться в себе, стремление к профессиональному продвижению, желание завоевать высокую оценку в глазах референтной группы и др. [3, с. 8].

К целям и задачам образования взрослых андрагоги относят профессиональный рост, повышение квалификации, профессиональную зрелость, переподготовку, социализацию, социальную помощь, профилактику личностной и профессиональной деформации, преодоление личностных и профессиональных кризисов, решение жизненно важных проблем.

Специфично и содержание образования взрослых. Так, содержание непрерывного профессионального образования обусловлено, с одной стороны, запросами социально-экономической ситуации и, с другой стороны, потребностями специалиста [3, с. 11].

С.А. Щенников [6] определяет теоретический социальный заказ к современному образованию следующим образом:

– профессиональное и постдипломное образование, ориентированное на развитие тех отраслей, которые помогут преодолению кризиса и выведут страну на путь развития, а не стагнации или вариант страны третьего мира (это область «высоких технологий», для подъема которой необходимо развитие фундаментальной науки, а не только прикладной, область инфор-

мационных технологий, подготовка высококвалифицированных рабочих и технических специалистов для современного производства);

– разнообразное и доступное всем постдипломное образование (поскольку, по некоторым оценкам, в России в настоящий момент человеческий капитал составляет примерно половину ее национального богатства, необходимо этот капитал беречь и культивировать, а поскольку прогноз развития науки и технологии сегодня возможен только на очень короткий срок, необходимо разнообразие направлений образования, в том числе послевузовского);

– разнообразные виды и формы гражданского образования (в широком смысле – образования, направленного не только на формирование правового сознания, но в целом на подъем культурного уровня населения, преодоление разрыва между городом и селом, повышение собственно ценности образования в противовес транслируемым СМИ ценностям потребления, приобщение к образованию взрослых представителей различных социальных групп);

– усиление аксиологического компонента образования взрослых, направленного на развитие толерантности, подъем духовных сил; гуманизация образования, заключающаяся в том, чтобы преподавание каждой дисциплины обретало нравственный смысл.

Что касается государственного заказа к образованию взрослых, то в целом его пока, к сожалению, можно охарактеризовать как слабый и ориентированный преимущественно на удовлетворение сиюминутных экономических интересов государства, без учета длительной перспективы.

Рассматривая предметно-содержательный аспект образования взрослых, его особенности по сравнению со средним и вузовским образованием, можно выделить некоторые, характерные для образования взрослых, черты.

1. *Актуальность* предметного содержания образования взрослых; которую можно понимать в двух смыслах; а) актуальность как приоритетность в содержании образования взрослых самых новейших знаний в эпоху беспрецедентного информационного роста; б) актуальность знания для личности конкретного взрослого, для решения его личностных, жизненных проблем.

2. *Проблемность* содержания образования взрослых, которая может быть рассмотрена в трех аспектах: 1) образование как способ решения жизненных проблем взрослого человека; выявление значимых для обучающегося проблем как исходный пункт мотивации его образовательной деятельности; образовательный маршрут как проект решения жизненных проблем личности; 2) проблемность как характеристика подачи материала, при которой знания передаются не в виде готового итога, рецепта, а сами обучающиеся вовлекаются в эвристический поиск решений, при этом актуализируются их знания, опыт, аналитические умения, осознается недостаточность знаний и тем самым стимулируется познавательный процесс; 3) проблемность как выход за рамки конкретной рассматриваемой области в более широкие сферы науки, общественной жизни, искусства; связь изучаемого с глобальными проблемами человека и человечества.

3. *Контекстность* образования. В соответствии с этим принципом обучение, с одной стороны, преследует жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой, строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов (условий).

4. *Практикоориентированность* – подход к отбору содержания образования взрослых с приоритетом тех знаний и умений, которые находят непосредственное прямое применение в практике. Важно подчеркнуть приоритет таких знаний, но не исключительное их значение, поскольку нельзя игнорировать роль образования как фактора развития мышления, аналитических умений, могущих найти применение во всех сферах жизнедеятельности человека (нельзя слишком упрощенно понимать связь образования с жизнью). Чрезмерная прагматизация образования ведет к снижению общекультурного компонента и уменьшает эффект в образовательной функции развития личности.

5. *Вариативность* (учебных программ, форм занятий и пр.) – необходимое качество образования, основанное на естественных различиях личностей обучающихся и на вариативности их образовательных запросов. Необходимость вариативности в образовании взрослых обусловлена обычно более широким разбросом как исходного уровня подготовки обучающихся, так и их неоднородностью в плане социального статуса, опыта и т.д.

6. *Информативность* в содержании образования взрослых подразумевает высокую информационную насыщенность учебного материала, что связано с дефицитом времени работающих взрослых и с их уже достаточно развитыми познавательными способностями, позволяющими им воспринимать и усваивать учебный материал в высоком темпе.

7. *Мобильность*. Под мобильностью обычно понимают скорость, с которой некоторая система, объект или человек реагирует на внешние изменения, и саму возможность такого реагирования. Образование взрослых подставляет собой наиболее мобильную сферу образования, требование мобильности вытекает из вышеперечисленных требований актуальности и вариативности [2, с.63-66].

Весьма специфичны контроль и оценка в образовании взрослых. Во-первых, оценка результативности какого-либо курса в обучении взрослых ввиду большой неоднородности (по разным параметрам) обучающихся требует сравнительного оценивания обученности «на входе» и «на выходе». Таким образом, оценкой результативности становится мера приращения в знаниях, умениях обучающихся. Во-вторых, в силу требований, предъявляемых к образованию взрослых, отсутствия государственных или корпоративных стандартов оценивания образовательных результатов, а также интеллектуальной и социальной зрелости взрослых обучающихся, особое значение в образовании взрослых приобретает не оценивание обучающихся преподавателями, а обратное оценивание предоставляемых образовательных услуг

самими обучающимися. В-третьих, для образования взрослых имеют место отличия в форме оценок. Если в школе и вузе главным контролирующим фактором является оценка, данная учителем в форме балльной отметки, то к образованию взрослых эта форма мало применима. В образовании взрослых качественные оценки по преимуществу преобладают над количественными, а также большую роль играет самооценка.

Выявленные особенности обучения взрослых позволяют организовать процесс дополнительного профессионального образования на уровне, соответствующем современным достижениям андрагогики, потребностям общества и запросам личности.

Библиографический список

1. **Агапова, О. В.** Уроки для взрослых: Пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых [Текст] / О. В. Агапова. – СПб.: Изд-во «Тускарора», 2003. – 68 с.
2. Андрагогика. Материалы к глоссарию. Вып. 1. [Текст] / Под ред. С. Г. Вершловского, Г. С. Сухобской, М. Г. Ермолаевой. – СПб.: СПГУПМ, 2004. – 100 с.
3. Андрагогика. Материалы к глоссарию. Вып. 2. [Текст] / Под ред. С. Г. Вершловского, М. Г. Ермолаевой, М. Д. Матюшкиной, С. Л. Братченко. – СПб.: СПбГАП-ПО, 2005. – 92 с.
4. **Митина, А. М.** Дополнительное образование взрослых за рубежом: концептуальное становление и развитие [Текст] / А. М. Митина. – М.: Наука, 2004. – 304 с.
5. Образование взрослых: опыт и проблемы [Текст] / Под ред. С. Г. Вершловского. – СПб.: ИВЭСЭП, Знание, 2002. – 167 с.
6. **Щенников, С. А.** Тенденции социально-экономического развития и ОДО взрослых [Текст] / С.А. Щенников // Альма-Матер. – 2002. – № 7. – С. 21–25.
7. **Черных, А. И.** Аутентичное оценивание в системе дополнительного образования детей [Текст] / А. И. Черных // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 11. – С. 201–210.
8. **Жуков, А. В.** Специфика обучения взрослого как субъекта образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования [Текст] / А. В. Жуков, М. А. Коварденко, С. Г. Новиков, Г. Б. Савхалов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 169–179.

РАЗДЕЛ XI.
ВОЕННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378. 141:355. 23

Ахметова Эльвира Жумабековна

Преподаватель кафедры военно-педагогических и общественных наук Военного института ВВ МВД Республики Казахстан, VNO.PVVU@mail.ru, Петропавловск

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ: ПРОБЛЕМА ВЫБОРА
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Akhmetova Elvira Zhumabekovna

Instructor, the Chair of military pedagogical and social sciences, Military Institute of the Interior Army of the Ministry of Interior Affairs of Republic of Kazakhstan, VNO.PVVU@mail.ru, Petropavlovsk

**PEDAGOGICAL PREPARATION
OF TEACHERS OF MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS:
PROBLEM OF CHOICE OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES**

В учебном процессе военного учебного заведения сохраняются противоречия между фронтальными формами обучения и индивидуальными способами учебно-познавательной деятельности каждого курсанта; необходимостью дифференциации образования и единообразием содержания и технологий обучения; преобладающим объяснительно-иллюстративным способом преподавания и деятельностным характером учения.

Одним из актуальных направлений решения проблем, обусловленных названными противоречиями, является разработка и внедрение новых педагогических технологий. Переход учебного процесса военного учебного заведения от традиционной педагогики к адаптивной предполагает как минимум два последовательно осуществляемых этапа внедрения личностно-ориентированных технологий образования и воспитания и перевод обучения на субъективную основу с установкой на саморазвитие личности [2, с. 95; 3].

Для освоения новых педагогических технологий требуются время, педагогические условия и специальная подготовка преподавателя.

Технологизация образовательного процесса связана с поиском дидактических подходов, которые могут превратить обучение в своего рода «производственно-технологический процесс с гарантированным результатом».

Эффективность дидактических подходов определяется их направленностью на:

- разработку конкретного педагогического замысла на основе ценностных ориентаций, целевых установок автора или коллектива под конкретный ожидаемый результат;
- выстраивание технологической цепочки педагогических действий строго в соответствии с поставленной целью и гарантией достижения и прочного усвоения всеми курсантами уровня государственного стандарта образования;
- взаимосвязь деятельности преподавателя и курсантов при обеспечении образовательных потребностей каждого курсанта;
- поэтапное и последовательное воплощение элементов педагогической технологии любым преподавателем;
- диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели, инструментарий измерения результатов деятельности.

В реальной практике, планируя систему занятий, разрабатывая план отдельного занятия и намечая последовательность обучения профессиональным приемам и операциям, преподаватели и офицеры исключают в своей деятельности экспромты, непродуманные решения, мгновенные действия по интуиции и тем самым подчиняют преподавательскую и учебную деятельность технологизации: упорядочению, приведению в систему, последовательному воплощению на практике заранее спроектированного процесса обучения.

Для нашего исследования принципиальное значение имеет следующее определение: **педагогическая технология** – это строго научное проектирование и точное воспроизведение педагогических действий, гарантирующих успех [4].

Следует также обратить внимание на то, что понятие «педагогическая технология» обозначает приемы работы в сфере обучения и воспитания. Поэтому понятие «*педагогическая технология*» шире, чем понятия «*технология обучения*» и «*технология воспитания*».

Педагогическая технология взаимосвязана с *педагогическим мастерством*. Совершенное владение педагогической технологией и есть педагогическое мастерство. Одна и та же технология может осуществляться разными преподавателями, но в особенностях ее реализации как раз и проявляется их педагогическое мастерство.

Анализ сущности педагогических технологий, внедряемых в учебный процесс Военного института ВВ МВД Республики Казахстан, позволяет сделать следующие выводы:

- смысл педагогических технологий – в предварительном проектировании процесса обучения с учетом дидактических целей и требуемого уровня усвоения;
- педагогические технологии ориентированы на обучаемых и нацелены на обеспечение успеха усвоения за счет их собственной деятельности;

– центральной проблемой педагогических технологий является обеспечение достижения целей обучения путем развития личности: постановки целей и объективного контроля качества усвоения учебного материала [3; 5; 7].

Выбор педагогических технологий в военном вузе обусловлен целями обучения, требуемым уровнем усвоения знаний и умений, формирования компетенций, квалификацией преподавателя и базовой подготовкой курсантов.

Структура процесса обучения: $D_{пр.} = M + Пд + У$, где: $D_{пр.}$ – дидактический процесс, M – мотивация, $Пд$ – собственно познавательная деятельность, $У$ – управление обучением – дает основание выделить следующие педагогические технологии: мотивационные; деятельностьные; управления.

Исходя из требуемых уровней усвоения учебного материала и степени овладения профессиональной деятельностью, необходима и соответствующая глубина изучения предмета. Каждому уровню усвоения можно поставить в соответствие педагогические технологии.

Педагогические технологии первых 2-х уровней усвоения – учебного и алгоритмического – можно назвать *исполнительскими, или репродуктивными*, и классифицировать следующим образом: задания по алгоритмам деятельности; задания по инструкции, алгоритму; самостоятельные работы на воспроизведение знаний, умений; самостоятельные работы на применение знаний на практике и т. д.

Третий уровень усвоения знаний и умений, ориентирующий на критическое осмысление, сознательное и прочное запоминание учебного материала и выработку умений, на осознание алгоритмов деятельности требует сочетания репродуктивной деятельности обучающихся с продуктивной. Педагогические технологии этого уровня – *проблемно-развивающие*. Реализации их способствуют задания:

- на составление вопросов по изученной теме, проблеме;
- на переформулирование учебного материала;
- на критическое осмысление теоретического материала или практической профессиональной деятельности:
- на поиск рационального способа деятельности;
- на принятие решений;
- на развитие мышления;
- на сопоставление различных вариантов профессиональной деятельности.

При организации выполнения заданий сначала рекомендуется давать типовые задачи, затем – нестереотипные, творческие. Курсанты должны научиться конспектировать и реферировать учебный материал, выступать с докладами, участвовать в дискуссиях и деловых играх.

Для достижения усвоения на четвертом уровне, когда профессиональная учебно-познавательная деятельность характеризуется как поисковая, эвристическая, необходимо использование методов проблемно-развивающего обучения высокого уровня проблемности, а также заданий на анализ производственных ситуаций, деловых игр, коллективных самостоятельных работ,

заданий проблемно-производственного характера и т. д. Педагогические технологии этого уровня будут *эвристическими*.

Классификация педагогических технологий представлена на рисунке 1.



Рис. 1. Классификация педагогических технологий

Принципиально важная сторона в педагогической технологии – позиция курсанта в образовательном процессе, отношение к нему со стороны командиров и начальников. В этой связи рассмотрим технологии, подразделяемые по типу управления познавательной деятельностью: традиционное (классическое лекционное, с использованием ТСО, обучение по книге), дифференцированное (система малых групп, система «репетитор»), программированное обучение (компьютерное, программное, система «консультант»).

Взаимодействие преподавателя с курсантом может быть: разомкнутым (неконтролируемая и некорректируемая деятельность курсантов); циклическим (с контролем, самоконтролем и взаимоконтролем); рассеянным (фронтальным); направленным (индивидуальным).

Методика обучения различным дисциплинам складывается на основе шести общепринятых идей: опытно-практическое, догматическое, объяснительно-иллюстративное, адаптированное, развивающее и культурологическое обучение.

Технология обучения, или образовательная технология, – это «привязывание» методики к конкретным условиям, система использования выработанных правил с учетом времени, места, конкретных субъектов образования, условий организации и протяженности педагогического процесса. Поэтому об эффективности технологии можно говорить не вообще, а лишь по отношению к определенным курсантам и педагогам.

Методики обучения более устойчивы, чем технологии, они изменяются вместе со сменой образовательной идеи. Технологии же многовариантны даже в рамках одной методики. Сегодня насчитывается больше сотни образовательных технологий, предложенных для использования, в том числе в военном вузе.

Ни одна из технологий в условиях существующего учебного заведения не является универсальной. Абсолютно каждая дает не меньше отстающих в развитии, обученности или воспитанности курсантов. Это связано с тем, что преподаватель имеет дело с механически создаваемыми учебными группа-

ми, со случайным подбором курсантов, разбросом уровня их подготовленности и возможностей.

Большие педагогические системы не могут быть монотехнологичными, т. е. вводить у себя одну-единственную технологию для всех учебных групп, специальностей и предметов. Политехнологизм в обучении неизбежен в силу разнообразия факторов, влияющих на эффективность обучения.

Для педагога, научившегося работать на технологическом уровне, главным ориентиром всегда будет познавательный процесс в его развивающемся состоянии.

Поскольку любая педагогическая технология (технологии) как инструментарий процесса обучения связана с организационной формой, обусловлена особенностями личности, квалификацией педагога, совокупностью методов и методических приемов, то все эти факторы и определяют деятельностные педагогические технологии.

Наличие хорошей мотивации и организации деятельности обучающихся, в соответствии с целями обучения, еще не гарантируют достижения планируемых результатов. Завершенность дидактического процесса будет обеспечена лишь при правильном выборе способа организации управления им.

Управление будет заключаться в установлении исходного состояния управляемого процесса – выявлении актуальных для изучения данной темы знаний, умений и опыта обучающихся, определении программы действий – выборе педагогических технологий усвоения, получении информации об усвоении – контроле знаний и умений обучающихся, переработке информации – оценке усвоения и в выработке корректирующего воздействия, его реализации, то есть принятии решения о дополнительной программе действий для усвоения учебного материала, об изменении первоначально выбранной программы действий [6].

Педагогические технологии управления включают в себя два аспекта: управление деятельностью и управление коллективом обучающихся. Выбор конкретных педагогических технологий обусловлен изменяющейся обстановкой занятия и предполагает принятие решений по вариативному изменению целей деятельности: зависит от требований к управлению познавательным процессом, а также от этапов и характера усвоения, общения и деятельности.

Сегодня особенно высокую роль играют знания во всех видах оперативности человеческой деятельности, где возрастает роль новаторства управления, способности быстро реагировать на перемены, создавать новые технологии и заменять их новейшими. Общество «быстрого» развития создаёт, таким образом, потребность в «новой» системе образования, в «новых» людях, способных ответить на вызов возрастающего ускорения развития всех сфер общественного бытия. Следовательно, инновационные процессы в системе образования и есть более или менее осознанный ответ на эти социальные требования. Сегодня они приобретают особый статус и являются

показателям уровня развития государства, цивилизованности его образовательной системы [1, с. 602].

Таким образом, профессионалом можно считать преподавателя, который овладел нормами профессиональной деятельности, педагогического общения и осуществляет их на высоком уровне; изменяет и развивает свою личность и индивидуальность, гибко учитывая новые педагогические технологии, освоение которых требует предварительного проектирования процесса обучения, нацеленного на обеспечение успеха усвоения за счет развития личности и собственной деятельности обучаемых и предусматривающего управление обучением.

Библиографический список

1. **Абдыкаримулы, Б.** Использование инновационных технологий – парадигма новых знаний [Текст] / Б. Абдыкаримулы // Сборник статей и публикаций (1985–2008 гг.). – Астана, 2007. – С. 601–614.
2. **Андреев, В. И.** Эвристика творческого саморазвития [Текст] / В. И. Андреев. – Казань, 1994. – 264 с.
3. **Беловолов, В. А.** Личностно ориентированное обучение в процессе профессиональной подготовки специалиста [Текст] / В. А. Беловолов, В. А. Слостенин, Е. В. Ильенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №11. – С. 117–130.
4. **Егоров, В. В.** Педагогика высшей школы: учебное пособие [Текст] / В. В. Егоров, Э. Г. Скибицкий, В. Г. Храпченков. – Новосибирск: САФБД, 2008. – 317 с.
5. **Беловолов, В. А.** Профессиональная деятельность офицера ВВ МВД России как психолого-педагогическое явление [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №10. – С. 21–32.
6. **Сериков, В. В.** Обучение как вид педагогической деятельности: учебное пособие для студентов вузов [Текст] / В. В. Сериков. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
7. **Беловолов, В. А.** Готовность будущего офицера к профессиональной деятельности как психолого-педагогическое явление [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №9. – С. 41–50.

РАЗДЕЛ XII. РАЗМЫШЛЕНИЯ, ОБСУЖДЕНИЯ

УДК 378.0

Зуева Флюра Акрамовна

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры естественно-математических дисциплин ГОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», flyura-zueva@rambler.ru, Челябинск

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В АСПЕКТЕ ВНЕДРЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Zueva Flyura Akramovna

The candidate of pedagogical sciences, the professor of chair of is natural-mathematical disciplines The Chelyabinsk institute of retraining and improvement of professional skill of educators, flyura-zueva@rambler.ru, Chelyabinsk

CONCEPTUAL POSITIONS OF PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT PERSONAL RESOURCES OF SENIOR PUPILS IN ASPECT OF INTRODUCTION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF THE GENERAL EDUCATION

В проекте Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования установлены требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу среднего (полного) общего образования:

– личностным, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме;

– метапредметным, включающим освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной,

познавательной и социальной практике, самостоятельности планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками исследовательской, проектной и социальной деятельности;

– предметным, включающим освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами [12].

Отечественная система образования значительно обогатилась новыми педагогическими технологиями, способствующими реализации идей системно-деятельностной парадигмы образования, положенными в основу данного проекта. Однако в педагогических исследованиях, рассматривающих вопросы профильного образования и становления профессионалов (Афанасьева Т. П., Немова Н. В. [1], Белич В. В. [2], Климов Е. А. [4], Талызина Н. Ф. [7], Шадриков В. Д. [9] и др.), применение только одних, даже самых прогрессивных технологий обучения, осуществляемое вне системного изменения всего образовательного процесса, оказывается, как правило, недостаточно эффективным, так как стремления педагогов направляются, прежде всего на получение старшеклассниками предметных результатов, и в минимальной степени – на развитие их профессионально значимых личностных ресурсов как важнейшую составляющую метапредметных и личностных результатов, необходимых для самореализации в дальнейшей профессиональной деятельности.

Существенным недостатком теории и практики подготовки старшеклассников к выбору профессии, в том числе, и посредством изучения профильных предметов, является отсутствие достаточных оснований для определения места и роли того или иного фактора в этом процессе. Например, утверждается, что применение знаний на практике независимо от ситуации и характера этого применения означает подготовку к выбору профессии. В действительности же эти два вида деятельности могут быть весьма далеки от друга. Композиция средств профильного образования, при которой на первое место выдвигается формальная логика учебного предмета, присущие ей связи индукции и дедукции, исторического и логического в изложении учебного материала, не всегда бывает адекватной закономерностям выбора профессии. Такое положение, на наш взгляд, обусловлено отсутствием в науке четких подходов к проектированию, созданию и эффективному функционированию образовательной среды, которая бы предусматривала согласование всех компонентов образовательного процесса, таких как направленность профильного образования на педагогическое содействие раз-

витию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников, соответственно, измененное содержание профильных предметов и согласованные с ними технологии, формы, методы и педагогические средства.

Ключевым понятием, рассматриваемым в данной статье, является педагогическое содействие. Этот термин был введен в педагогическую науку Г. Н. Сериковым, который указывает, что это особый вид взаимодействия обучающегося и обучаемого, в котором реализуются субъект-субъектные отношения. В контексте нашего исследования педагогическое содействие рассматривается как образовательный процесс в системе профильного образования, в котором педагог оказывает учащимся поддержку в выборе профессии и создает им условия для самоуправления развитием профессионально значимых личностных ресурсов, при этом педагог как носитель субъект-субъектного взаимодействия выступает в роли наставника, подвижника, помощника [6].

Приступая к описанию концептуальных позиций педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования, считаем целесообразным, вначале дать характеристику общих положений концепции.

Общие положения поясняют назначение концепции, определяют ее цель, источники разработки, нормативно-правовое обеспечение, место в педагогической теории и системе междисциплинарного знания. Концепция раскрывает сущность, содержание процесса педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования и представляет собой сложную, целенаправленную, динамическую систему теоретических и методико-технологических знаний. В ее построении мы опирались на структуру педагогической концепции, предложенную Е. В. Яковлевым и Н. О. Яковлевой [12].

Целью концепции является теоретическое и методико-технологическое обеспечение процесса педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования, которая включает совокупность подцелей, состоящих из трех групп: обеспечение деятельности педагогов по содействию развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования; организация развития профессионально значимых личностных ресурсов как определяющего этапа профильного образования старшеклассников; повышение эффективности взаимодействия участников образовательного процесса в контексте профильного образования старшеклассников.

Основными источниками создания концепции педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников являются: социальный заказ общества, зафиксированный в нормативных документах и объективных потребностях общества и личности на современном этапе; фундаментальные психолого-педагогические теории; зарубежный и отечественный педагогический опыт профильного

образования, тенденции его развития, практика реализации профильного образования старшеклассников в общеобразовательных учреждениях; изменяющиеся требования к уровню подготовки будущих специалистов и к профессионально-педагогическому уровню педагогов основного и среднего (полного) общего образования в области профильного образования старшеклассников.

Исходя из понимания педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников как сложного процесса, осмысление которого может и должно осуществляться с разных точек зрения, в качестве методологических оснований были выбраны *системный, интегративно-деятельностный, личностно-ориентированный подходы*. Их взаимодополняющее воздействие на основе компиляции различных ракурсов рассматриваемой деятельности старшеклассников под углом зрения решаемой задачи способствовало созданию образовательной среды на основе учебно-педагогического взаимодействия, позволяющего решать проблемы выбора профессии и, тем самым, расширять опыт деятельности и одновременно личностный опыт.

Системный подход рассматривается как общенаучная основа исследования процесса содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников и обеспечивает рассмотрение объекта, процесса и результата как педагогической системы, т.е. системы, в которой реализуется тот или иной аспект педагогического процесса. Это позволило рассмотреть объект педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников как педагогическую систему с выделением элементов, компонентов, их связей и системообразующих факторов.

Вместе с тем, рассмотрение процесса педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования обусловило выбор *интегративно-деятельностного подхода* в качестве теоретической стратегии исследования, роль которой состоит в представлении совокупности обобщенных научных положений по проблеме, в характеристике различных направлений ее исследования и в организации теоретической и практической деятельности самого исследователя. Интегративно-деятельностный подход позволяет изучить явление с точки зрения заложенных в нем возможностей удовлетворения потребностей старшеклассников в выборе профессии и связан с понятием «профессионально значимые личностные ресурсы». При определении индивидуальной меры выраженности профессионально значимых личностных ресурсов целесообразно придерживаться тех же параметров, что и при характеристике результативности любой деятельности: производительности, качества и надежности. Следовательно, продуктивность предложенного подхода к определению способностей подтверждается тем, что появляется возможность объяснить многие факторы и связать их в общую картину.

Исходя из понимания интегративно-деятельностного подхода как аппарата, обеспечивающего изучение ценностной картины педагогического явления, было определено ценностное наполнение процесса педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников, отражающее его системные характеристики: а) интегративно-деятельностный подход выступает теоретической стратегией исследования проблемы педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования, обеспечивая рассмотрение его процесса и результата с точки зрения дальнейшего выбора профессии [8]; б) педагогическое содействие с точки зрения интегративно-деятельностного подхода представляет собой процесс, который направлен на осознание старшеклассниками необходимости выявления, развития и реализации профессионально значимых личностных ресурсов, определяющий их как субъективно значимые, устойчивые жизненные ориентиры личности, ее ценностные ориентации; в) опора на интегративно-деятельностный подход позволяет четко определять сверхзадачу, стратегию и тактику педагога и старшеклассников, находить продуктивные алгоритмы решения учебных задач, в полной мере учитывать условия и факторы, обеспечивающие процесс педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования.

Пути педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования в соответствии с интегративно-деятельностным подходом являются: внедрение деятельности по педагогическому содействию развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников, в ходе которой старшеклассник овладевает системой знаний о развитии своих способностей и мотивации как компонентов профессионально значимых личностных ресурсов, системой знаний о способах их репродуцирования в своей деятельности и использования при творческом решении любой задачи; формирование навыков саморазвития.

Для нашего исследования существенное значение имеет позиция исследователей о взаимодействии и взаимосвязи феноменов личностного развития: уровня профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников, учебно-педагогического взаимодействия, следовательно, практико-ориентированной тактикой исследования рассматривается личностно-ориентированный подход, что предполагает выявление практических аспектов решения проблемы на основании совокупного научного опыта. С точки зрения методологии личностно-ориентированный подход позволяет: выявить специфику построения деятельности участников образовательного процесса в системе профильного образования; обеспечить раскрытие и максимальное использование субъектного опыта старшеклассника.

Использование общих идей личностно-ориентированного подхода осуществлялось через целостную реализацию следующих положений: а) лич-

ностно-ориентированный подход выступает практико-ориентированной тактикой исследования процесса педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников, позволяющей разработать специальное проектирование данного процесса; б) результатом педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников в аспекте личностно-ориентированного подхода, определяющего построение деятельности на основе создания образовательной среды в системе профильного образования и учитывающей индивидуальные особенности старшеклассников, является выбор профессии; в) личностно-ориентированный подход как практико-ориентированная тактика педагогического содействия определяет разработку механизма организации педагогической деятельности, обеспечивающего и поддерживающего развитие профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников.

Ключевыми составляющими механизма концепции педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования являются:

– в качестве когнитивных механизмов – достижение сбалансированности компонентов профессионально значимых личностных ресурсов, формирование мышления старшеклассников, выступающего средством расширения целей и их реализации.

– в качестве операционально-технологических механизмов – обеспечение развития профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников за счет создания такой образовательной среды, которая реализует поэтапную педагогическую технологию развития; проектирование содержания образовательного процесса на основе учебно-педагогического взаимодействия для выявления в нем субъектных возможностей и раскрытия личностных смыслов; предоставление старшекласснику свободы выбора личностно значимых видов деятельности.

Поскольку системный подход является общенаучной основой исследования проблемы, то реализация системного подхода предполагает его непрерывное использование на протяжении построения всей концепции педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования, включая интегративно-деятельностный, личностно-ориентированный подходы, понятийный аппарат, а также ее содержательно-смысловое наполнение и верификацию. Таким образом, использование системного подхода позволило раскрыть системные свойства педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников, выстроить логику построения и наполнения концепции.

В нашем исследовании, действуя с понятием педагогической системы, мы руководствуемся определением, сформулированным учеными Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспировым. Авторы трактуют термин педагогической системы как «совокупность взаимосвязанных средств, ме-

тодов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами» [3].

Принимая во внимание тот факт, что компоненты педагогической системы должны быть однородными в функциональном плане, мы, вслед за В. А. Сластёниным, выделяем следующие процессуальные элементы педагогической системы содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников: взаимодействие педагога с содержанием учебного предмета и средствами развития личностных ресурсов старшеклассников; взаимодействие старшеклассников с содержанием учебного предмета и средствами развития личностных ресурсов старшеклассников; взаимодействие педагога и старшеклассников с содержанием учебного предмета и между собой в образовательном процессе. Созданная педагогическая система, все компоненты которой (содержание, цель, деятельность педагогов и старшеклассников, результат и др.) согласованы между собой, подчинены основной направленности образовательного процесса – развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников – и адаптированы к ней.

Основные компоненты разработанной педагогической системы целесообразно выделять по своей ведущей функции в процессе достижения главной цели при учете согласования их друг с другом:

- *системообразующий* – цель образовательного процесса, рассматриваемая как модель результата на каждом его конкретном этапе;
- *содержательный* – содержание профильного образования с элементами опыта профессиональной деятельности с учетом выделенных профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников;
- *функциональный* – учебный материал профессионально значимых предметов (к примеру, предметы технологического цикла);
- *процессуальный* – взаимодействующая пара «педагог-старшеклассник», коллективный субъект образовательного процесса, носитель опыта с элементами профессиональной деятельности;
- *технологический* – средства педагогической коммуникации;
- *контрольно-корректирующий* – полученные конкретные результаты образовательного процесса, подразумевающие проведение мониторинга качества образования с последующей диагностикой уровня развития профессионально значимых личностных ресурсов и целеполагания;
- *методологический* – совокупность научных предпосылок, известных принципов, которые легли в основу построения системы и знание которых педагогом (а в адаптированном виде и старшеклассником) способствует осознанной и результативной организации образовательного процесса в заданном направлении [7].

При разработке и внедрении педагогической системы учитывались: обновление ее содержания, вариативность содержания и технологий преподавания, индивидуализация обучения в соответствии с уровнем развития

профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников. Особенностью разработанной педагогической системы является учебно-педагогическое взаимодействие, которое определило переход к принципиально новой стратегии развития образования, основанной на педагогике сотрудничества и нацеленной на подготовку старшеклассников к выбору собственной траектории профессиональной деятельности.

Ядро концепции составляют закономерности и соответствующие им принципы, которые являются результатом научного анализа специальной литературы, передового и собственного опыта оперирования с объектом исследования.

Общенаучной основой исследования проблемы выступает системный подход, с которым связана первая закономерность: педагогическое содействие развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников обеспечивается внутренним системно обусловленным единством процессов универсализации и гармонизации. При этом универсализация определяет расширение области интегрируемых частей процесса педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников, а гармонизация увеличивает степень согласованности, соразмерности, сбалансированности этих частей. Взаимосвязь процессов универсализации и гармонизации играет также роль ведущего средства разрешения противоречия между целостной природой восприятия действительности, пусть и ограниченного рамками отдельной личности, и дискретным характером ее освоения. Таким образом, единство и взаимообусловленность процессов универсализации и гармонизации при осуществлении педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников увеличивает степень согласованности интегрируемых частей личностных ресурсов.

Интегративно-деятельностный подход выступает теоретической стратегией исследования, с которым связана вторая закономерность: актуализация профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников создает возможность для их проявления и развития в процессе педагогического содействия.

Психологической основой взаимосвязи между актуализацией профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников и возможностью их проявления и развития в процессе педагогического содействия является концепция интериоризации С. Л. Рубинштейна, согласно которой внешние условия, оказывающие влияние на личность, проявляются посредством внутренней активности. Таким образом, проявление и развитие профессионально значимых личностных ресурсов в процессе педагогического содействия возможна лишь тогда, когда у старшеклассников есть внутренняя потребность и мотивация такого развития. Осуществление взаимосвязи между развитием профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников и возможностью их актуализации в процессе педагогического содействия в системе профильного образования, обуславливает использование

таких внешних дидактических воздействий, которые обеспечивают сочетание внешних влияний, вызывающих адекватную реакцию старшеклассников, и внутренней активности самой личности, в которой проявляются ее профессионально значимые личностные ресурсы.

К данной закономерности относится принцип ценностно-смысловой направленности процесса образования. Данный принцип ориентирован на реализацию сущностной характеристики педагогического содействия развитию личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования – создание условий для обретения каждым старшеклассником смысла учебно-познавательной деятельности в контексте выбора профессии.

Практико-ориентированной тактикой является личностно-ориентированный подход, с которым связана третья закономерность – развитие профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников, определяющее успешность их социализации и активного включения в социальные отношения взаимосвязано с реализацией учебно-педагогического взаимодействия на основе приоритета самоуправления старшеклассников. К данной закономерности относится принцип индивидуального подхода, направленный на выявление индивидуальных особенностей личности формирующегося человека, поиск способов его индивидуального развития и коррекции, решение индивидуальных проблем в выборе профессии.

Опора на принцип индивидуального подхода исходит из осознания того факта, что развитие профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников получает наиболее полное воплощение в условиях сотрудничества с педагогом и коллективом учащихся. В этой связи возрастает и роль педагога, который создает условия для адекватного выбора профессии, и роль ученического сообщества, которое укрепляет чувство защищенности, собственного достоинства, самоуважения старшеклассника, без чего невозможно развитие его профессионально значимых личностных ресурсов.

В рамках разрабатываемой нами концепции личностно-ориентированный подход выступает основополагающим элементом данной системы, конструирование которой предусматривает комплексность влияния на личность при опоре на знание личностных особенностей субъектов и базируется на принципах единства социального, психического и биологического, гуманности, развития, самоопределения, индивидуальной самореализации.

Таким образом, концептуальные позиции педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников на основе использования системного, интегративно-деятельностного и личностно ориентированного подходов способствуют осмыслению перспектив построения данного процесса как педагогической системы, в условиях которой становится возможным получение совокупности личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы среднего (полного) общего образования, обеспечивающей старшеклассникам адекватный выбор профессии и дальнейшее продуктивное развитие.

Библиографический список

1. **Афанасьева, Т. П.** Профильное обучение: педагогическая система и управление [Текст]: метод. пособие / Т. П. Афанасьева, Н. В. Немова. – М.: АПК и ПРО, 2004. – Кн. 1. Система профильного обучения старшеклассников. – 73 с.
2. **Белич, В. В.** Соотношение эмпирического и теоретического в познавательной деятельности учащихся [Текст] / В. В. Белич. – Челябинск, 1993. – 46 с.
3. **Коджаспирова, Г. М.** Педагогический словарь [Текст] : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 176 с.
4. **Климов, Е. А.** Психология профессионала [Текст] / Е. А. Климов. – М.: Просвещение, 1996. – 400 с.
5. **Сериков, Г. Н.** Образование: аспекты системного отражения [Текст] / Г. Н. Сериков. – Курган: Изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с.
6. **Беловолов, В. А.** Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования [Текст] / В. А. Беловолов, В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 49–74.
7. **Зуева, Ф. А.** Особенности технологии развития личностных ресурсов старшеклассников в системе профильного образования [Текст] / Ф. А. Зуева // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 10. – С. 243–249.
8. **Коротько, Г. А.** Профильное обучение в современных условиях [Текст] / Г. А. Коротько // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 230–240.
9. **Талызина, Н. Ф.** Деятельностный подход к построению модели специалиста [Текст] / Н. Ф. Талызина // Вестн. высш. шк. – М., 1986. – № 3. – С. 22–32.
10. **Терегулов, Ф. Ш.** О соотношении обучения и развития в формирующем образовании [Текст] / Ф. Ш. Терегулов // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1. – С. 127–142.
11. **Шадриков, В. Д.** Введение в психологическую теорию профессионального обучения [Текст]: учебное пособие / В. Д. Шадриков. – Ярославль, 1981. – 72 с.
12. **Яковлев, Е. В.** Педагогическая концепция: методологические аспекты построения [Текст] / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2006. – 239 с.

Тропникова Нина Павловна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального обучения, истории и философии, руководитель учебно-методического центра ФГБОУ ВПО «Уральская государственная академия ветеринарной медицины», kutein_college@mail.ru, Троицк

**РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ, ОРИЕНТИРОВАННОЙ НА
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К САМОРАЗВИТИЮ**

Tropnikova Nina Pavlovna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of chair of vocational training, history and philosophy FSEE HPE "Ural State Academy of Vet Medicine", kutein_college@mail.ru, Troitck

**DEVELOPING A MODEL OF PERSONALITY OF THE FUTURE
TEACHER TRAINING FOCUSED ON THE FORMATION
OF READINESS FOR SELF-DEVELOPMENT**

Становление личности будущего специалиста, ориентированной на формирование готовности к саморазвитию, не является жестко социально нормированным процессом, требует от человека емкой самостоятельной работы по постоянному самоопределению и построению себя в рамках будущей профессиональной деятельности. Однако это не означает, что работа по определению требований к такой личности, конструированию модели личности, ориентированной на формирование готовности к саморазвитию, в принципе не возможна. Именно моделирование, на наш взгляд, позволит наглядно и адекватно представить личность будущего специалиста и спроектировать содержание, технологии педагогического содействия формированию готовности к саморазвитию обучающегося.

При проектировании модели личности будущего педагога профессионального обучения, ориентированной на формирование готовности к саморазвитию, мы считаем необходимым учесть общеметодологический подход к изучению понятия модели специалиста, выработанный Н. Ф. Талызиной [8]. По мнению автора, описание модели специалиста должно включать три составные части:

1. Виды деятельности, обусловленные особенностями нашего века – знания, которые необходимы не только данному специалисту, но и представителям других специальностей (уметь учиться, уметь управлять коллективом, быть готовым к коллективной деятельности и др.).

2. Виды деятельности, диктуемые требованиями профессии. Для каждой профессии определяется свой, конкретный состав умений. В соответствии с

типами задач, решаемыми специалистами, выделяются три группы умений: умения, позволяющие вести исследовательскую работу; умения, необходимые для решения практических задач; умения, обеспечивающие подготовку студентов к профессиональной деятельности.

3. Виды деятельности, обусловленные социально-политическим строем страны, его духовно-нравственной системой. Этот блок характеризуется как личностный и включает в себя нравственные и мировоззренческие задачи, требующие общей культуры.

В данном подходе отражены философские основы образования, воспитания, на которые также ориентированы и ряд концептуальных положений к моделированию подобных систем [4; 6]. Так, Н. Л. Худякова отмечает, что «образование и воспитание должно быть сообразно тому общечеловеческому, национальному и индивидуальному, что характеризует бытие человека как общее, особенное и единичное» [9, с. 139]. По мнению автора, представленные уровни характеристик человека определяются природной и социо-культурной сторонами его бытия, и, с одной стороны, они в индивидуальности определяются качествами его индивидуального духа, его психики и его физиологии, с другой стороны – качествами освоенной им культуры. При этом характеристика духа в ряде философских работ (В. И. Плотников, Н. Л. Худякова, М. Шелер, Г. Г. Шпет) позволяет рассматривать его как деятельность, порождающую продукты, влияющие на жизнь человека, определяющие ее порядок; как деятельную способность связывать всего со всем.

В последние годы в педагогических и социальных науках получило признание отражение многомерных процессов и явлений в форме логико-смысловых моделей, которые представляют собой новый класс моделей отображения информации в многомерных смысловых пространствах. Теоретическим основанием для моделей такого вида явилась работа Б. Ф. Ломова [7], в которой утверждается, что психические явления многомерны и могут рассматриваться в самых разнообразных системных измерениях. При этом ни одно из измерений не характеризует всего явления в целом. Признание Б. Ф. Ломовым многомерности психических явлений обуславливает их нелинейность, неравновесность и иерархическое (уровневое) строение.

Особый интерес в связи с предметом нашего исследования представляют труды ученых, посвященные созданию модели специалиста на основе компетентностного подхода. При описании этих моделей используются понятия «компетентность», «компетенции», «ключевые компетенции», «ключевые квалификации» и др.

В своей работе мы будем опираться на понятие «компетенция», рассматриваемое как умение актуализировать накопленные знания и умения и использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций, способов, средств достижения намеченных целей. При ориентации в своей дальнейшей работе на конструкт «компетенция» мы считаем необходимым подчеркнуть, что в структуру компетенций помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков, входят также мотивационная и

эмоционально-волевая сферы. Важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач. Такое понимание компетенции позволяет сделать акцент на ее деятельностной сущности, максимально учесть личностную составляющую и субъектный опыт обучающихся.

Рассматривая проблемы, связанные со становлением студента как субъекта саморазвития, необходимо отметить целесообразность использования при моделировании ключевых компетенций как компетенций более широкого радиуса действия.

Особый интерес в нашем исследовании представляет группа ключевых компетенций, предусматривающая в своем составе готовность к саморазвитию. Мы полагаем, что ключевые компетенции, рассматриваемые как компетенции более широкого радиуса действия и включающие в свой состав определенный вид компетенций, предусматривающий готовность к саморазвитию, отражают то общее, особенное и единичное, которое поможет при разработке модели личности, ориентированной на формирование готовности к саморазвитию.

Однако, соглашаясь с мнением О. Т. Бабановой, Т. В. Генятуллиной [1], мы считаем, что введение ключевых компетенций, то есть функциональный подход, и ценностный подход могут оказаться в противоречии. Поэтому, целесообразно компетентностный подход рассматривать в сочетании с ценностным с позиции гуманистической педагогики. Гуманистическую, личностную направленность компетентностного подхода подтверждает и И. А. Зимняя, сравнивая его с европейским видением: «...компетентностный подход в его первоначальном варианте, предложенном разработчиками ключевых компетенций для молодых европейцев, усиливает в основном практико-ориентированность образования, необходимость усиления акцента на операциональную, навыковую сторону результата. В отечественной же психолого-педагогической науке, ориентированной преимущественно на ценностно-смысловую, содержательную, личностную составляющие образования, компетентностный подход ... существенно расширяет его содержание собственно личностными составляющими, что делает его гуманистически направленным» [5, с. 26].

Проведенный анализ структурного состава ключевых компетенций позволил нам выделить общность структуры, включающей мотивационный, когнитивный и деятельностный компоненты. Однако, соглашаясь со многими положениями компетентностного подхода при разработке модели личности, ориентированной на формирование готовности к саморазвитию, мы считаем нецелесообразным представлять структуру модели как совокупность компетенций, так как это будет противоречить и другим подходам, о которых говорилось выше. На наш взгляд, попытка выделить параметры личности, представленными важными для формирования готовности к саморазвитию компетенциями (ценностно-смысловая, персональная, эмоционально-волевого регулирования, организационная, регулятивно-рефлек-

сивная), будет сужать восприятие в модели целостного, интегрированного образования личности.

В структуре модели личности будущего педагога профессионального обучения, ориентированной на формирование готовности к саморазвитию, нами выделены следующие компоненты: *мотивационно-ценностный, когнитивный, функциональный*.

С учетом выделенных компонентов определим форму и состав модели личности будущего педагога профессионального обучения, ориентированной на формирование готовности к саморазвитию.

Наиболее оптимальной формой построения модели нами выбрана логико-смысловая модель, позволяющая визуально отразить многомерность становления личности, ориентированной на формирование готовности к саморазвитию.

При проектировании логико-смысловой модели мы опирались на алгоритм, предложенный Э. Ф. Зеером, в котором выделена определенная последовательность:

- выбирается объект конструирования модели, который становится тематическим ядром модели и располагается в ее центре;
- устанавливаются базовые, ключевые компоненты психологического объекта;
- определяются основные конструкторы каждого компонента;
- конструируется опорно-узловая система координат, в центре которой находится психологический объект; на пересекающихся в центре координатных осях располагаются психологические конструкторы;
- в зависимости от локальных задач исследования в межкоординатном пространстве отражаются смысловые взаимосвязи конструкторов [3, с. 12–13].

Объектом конструирования модели нами определена личность, ориентированная на формирование готовности к саморазвитию, которая стала тематическим ядром логико-смысловой модели. Смыслообразующими координатами модели личности, ориентированной на формирование готовности к саморазвитию, избраны *мотивационно-ценностный, когнитивный, функциональный* компоненты.

Выбор данных компонентов в качестве координат модели обусловлен тем, что их взаимосвязь отражает не только структуру личности, ориентированной на формирование готовности к саморазвитию, но и внешние условия, в которых находится личность, отражающие особенности подготовки к будущей профессиональной деятельности

Отбор компонентов при построении модели личности, ориентированной на формирование готовности к саморазвитию, был проведен на основе следующих критериев:

- развитие мотивационной, эмоционально-волевой и информационной основы формирования готовности к саморазвитию личности;
- возможность развития данных качеств в рассматриваемых условиях;

– возможность адекватной оценки эффективности развития данных качеств в ходе исследования.

Выделим основные конструкты избранных нами компонентов.

В качестве составляющих *мотивационно-ценностного* компонента модели личности, ориентированной на формирование готовности к саморазвитию, мы выделяем:

– наличие системы ценностей и мотивов, связанных с самопознанием, саморазвитием, самореализацией, осознанием себя самостоятельной и саморегулируемой личностью;

– принятие ценности осуществления самопознания и саморазвития как лично значимой цели;

– умение выбирать и корректировать целевые и смысловые установки саморазвития в зависимости от возможности разрешения внутренних противоречий и возникающих внешних условий.

Когнитивный компонент модели включает в себя:

– знание психолого-педагогических основ самопознания и саморазвития;

– развитое логическое, творческое, критическое мышление, рефлексивность;

– познавательные умения.

Функциональный компонент представлен:

– умением моделировать траекторию саморазвития, разрабатывать план или программу саморазвития;

– умением осуществлять самоорганизацию деятельности самопознания и саморазвития;

– способностями саморегулирования, самоконтроля, самооценки, самодиагностирования результатов самопознания и саморазвития.

Таким образом, выделенные мотивационно-ценностный, когнитивный и функциональный компоненты являются смыслообразующими координатами модели личности, определяют область ее потенциального развития и представляют в целом эвристическую сущность логико-смысловой модели. Образованное межкоординатное пространство характеризует психологический потенциал личности, ее возможности. Уровень выраженности каждого компонента придает личностному пространству различную конфигурацию. При этом актуализация одного или всех компонентов обеспечивает запуск механизма реализации всего потенциала личности. Точки пересечения конструктов в матричном пространстве характеризуют их смысловые взаимосвязи и взаимодействия. Эвристическим достоинством представления личности, ориентированной на формирование готовности к саморазвитию, в форме логико-смысловой модели с учетом синергетического подхода является возможность визуального отображения многомерности личности, отображения ее ключевых конструктов на координатных осях, что характеризует модель как открытую структуру.

Библиографический список

1. **Бабанова, О. Т.** Методические рекомендации по созданию образовательной системы, содействующей повышению доступности высшего образования (на примере малого города) [Текст] / О. Т. Бабанова, Т. В. Генятуллина. – Челябинск: Фрегат, 2006. – 50 с.
2. **Лурье, Л. И.** Знаково-символические основания педагогического процесса [Текст] / Л. И. Лурье // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 5. – С. 26–41.
3. **Зеер, Э. Ф.** Логико-смысловая модель личности ориентированная на профессиональное образование [Текст]: Психология профессионально-образовательного пространства личности: Сб. научн. ст. / Э. Ф. Зеер; Научн. ред. д. психолог. наук, профессор Н. С. Глуханюк. – Екатеринбург, 2003. – 157 с.
4. **Беловолов, В. А.** Образование и культура в развитии современного общества [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 28–39.
5. **Зимняя, И. А.** Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект) [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – №8. – С. 21–26.
6. **Матис, В. И.** Полипарадигмальный подход как методологическая основа создания современной школы [Текст] / В. И. Матис // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 2. – С. 54–65.
7. **Ломов, Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
8. **Талызина, Н. Ф.** Пути разработки профиля специалиста [Текст] / Н. Ф. Талызина. – Саратов: Изд-во Саратовского ун., 1987. – 176 с.
9. **Худякова, Н. Л.** Философия и развитие образования [Текст]: учеб. пособие / Н. Л. Худякова. – Челябинск: Изд-во ИИ-УМЦ «Образование», 2009. – 230 с.

Султанбекова Рената Загитовна

Старший преподаватель кафедры межкультурных коммуникаций Южно-Уральского государственного университета, rz1983@mail.ru, Челябинск

**РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ
ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПЕРЕГОВОРНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ
МЕНЕДЖЕРОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Sultanbekova Renata Zagitovna

Senior tutor of the chair of international communication, South Ural State University, rz1983@mail.ru, Chelyabinsk

**THE RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK ON FORMING
NEGOTIATING CULTURE OF FUTURE MANAGERS
BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE**

Глобальный финансово-экономический кризис обнажил одну из самых актуальных проблем российского общества – проблему формирования управленческих кадров. Он также подтвердил необходимость в новом концептуальном подходе к управлению, связанную с переосмыслением личности менеджера в процессе управления, с целостным пониманием системы управления [4]. Это, в свою очередь, обуславливает необходимость модернизации менеджмент-образования в высшей школе с тем, чтобы подготовить корпус российских менеджеров инновационного типа, способных ориентироваться в международном пространстве и выстраивать диалог с зарубежными партнерами.

Переговоры как особый вид профессиональной деятельности менеджера является условием успешного управления организацией, инструментом выстраивания партнерских отношений и требует от руководителя дополнительных компетенций. Значит обучение переговорной деятельности, формирование переговорных умений и навыков является важной задачей для учреждений высшего образования.

Проблема формирования переговорной культуры будущих менеджеров средствами иностранного языка является неразработанной и недостаточно изученной в педагогической теории и практике. Об этом свидетельствует теоретический анализ психолого-педагогической, методической и специальной литературы.

Для решения данной проблемы нами была сформулирована идея исследования, которая состоит в том, чтобы в рамках существующей системы подготовки менеджеров в вузе осуществлять формирование переговорной

культуры, используя педагогические возможности дисциплины «иностран- ный язык», для успешного осуществления будущими менеджерами перегово- рной деятельности и решения профессиональных задач в деловой среде.

Для реализации заявленной идеи на основе положений системного, ком- петентностного и лингводидактического подходов мы разработали ком- плекс педагогического обеспечения процесса формирования переговорной культуры будущих менеджеров средствами иностранного языка: структур- но-функциональную модель и совокупность педагогических условий.

Основываясь на теоретических предпосылках проблемы формирования переговорной культуры будущих менеджеров средствами иностранного языка, мы выдвинули положения, требующие верификации:

- внедрение спроектированной на основе системного, компетентност- ного и лингводидактического подходов модели формирования переговорной культуры будущих менеджеров способствует повышению уровня сформиро- ванности переговорных компетенций (коммуникативной, межкультурной, процессуальной и этикетной) и метапрофессиональных качеств (професси- онально-личностных и ценностно-смысловых);

- успешность спроектированной модели обеспечивают выделенные педагогические условия ее реализации.

Для верификации выдвинутых теоретических положений мы избрали такой метод исследования, как эксперимент, поскольку он позволяет обе- спечить объективную проверку правильности выдвинутой в исследовании гипотезы. Под педагогическим экспериментом будем понимать «комплекс методов исследования, который обеспечивает научно-объективную и до- казательную проверку правильности обоснованной в начале исследования гипотезы» [1, с. 91].

Цель экспериментальной работы предполагает экспериментальную провер- ку модели формирования переговорной культуры будущих менеджеров сред- ствами иностранного языка на фоне выделенных педагогических условий.

Исходя из цели, была выдвинута гипотеза экспериментальной рабо- ты, согласно которой повышение уровня сформированности переговорной культуры будущих менеджеров будет обеспечиваться, если: во-первых, вне- дрена модель формирования переговорной культуры будущих менеджеров; во-вторых, успешность внедрения модели обеспечивают выделенные педа- гогические условия.

В соответствии с целью, гипотезой и задачами исследования, учитывая общие требования к проведению эксперимента и положения системного, компетентностного и лингводидактического подходов, мы разработали про- грамму экспериментальной работы по формированию переговорной культу- ры будущих менеджеров в процессе обучения иностранному языку.

Экспериментальная работа по формированию переговорной культуры бу- дущих менеджеров проводилась в несколько этапов: констатирующий, фор- мирующий, обобщающий. Для каждого этапа экспериментальной работы использовалась совокупность исследовательских методов (анкетирование,

интервьюирование, беседа, тестирование, наблюдение, изучение продуктов деятельности, оценивание, статистическая обработка данных, метод экспертных оценок и др.).

Решением кафедры международных коммуникаций ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» (г. Челябинск) было утверждено, что разработанная программа экспериментальной работы по проверке модели формирования переговорной культуры будущих менеджеров средствами иностранного языка и педагогических условий ее реализации может быть внедрена на базе Международного факультета ЮУрГУ г. Челябинска.

На основании этого из студентов, обучающихся на управленческих специальностях, было сформировано три экспериментальные и одна контрольная группы, идентичные по возрастному и половому составу и сходные по уровню сформированности переговорной культуры.

Задача обоснования идентичности участников экспериментальной работы была подтверждена с помощью метода математической статистики – критерия однородности χ^2 [3]. Данный метод позволяет оценить степень согласованности теоретического и эмпирического распределений.

На констатирующем этапе эксперимента мы при участии экспертной группы разрабатывали программу диагностики уровня сформированности переговорной культуры будущих менеджеров и определяли уровень сформированности переговорной культуры будущих менеджеров в экспериментальных и контрольной группах.

Опираясь на структуру переговорной культуры менеджера, мы разработали диагностический инструментарий для определения уровня сформированности переговорной культуры будущих менеджеров, который включает в себя критерии, показатели, уровни, методики и методы диагностики. Разработанный диагностический инструментарий использовался на всех этапах эксперимента [5].

В соответствии с первым пунктом программы экспериментальной работы констатирующий этап направлен на определение исходного уровня сформированности переговорной культуры будущих менеджеров.

Результаты нулевого среза констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности переговорной культуры будущих менеджеров. В среднем около 89% студентов экспериментальных и контрольной групп имеют низкий уровень сформированности переговорной культуры.

На основании полученных сведений экспертной группой выдвинуто предположение о том, что преимущественно низкий уровень сформированности переговорной культуры будущих менеджеров объясняется отсутствием целенаправленной работы преподавателей по формированию переговорной культуры студентов управленческих специальностей средствами иностранного языка.

На основании данных, полученных на констатирующем этапе экспериментальной работы, нами был сделан вывод о том, что повышению уровня

сформированности переговорной культуры будущих менеджеров на формирующем этапе будет способствовать внедрение в практику высшей школы спроектированной нами модели формирования переговорной культуры будущих менеджеров средствами иностранного языка и педагогических условий ее реализации.

Реализация разработанной модели и совокупности педагогических условий в практику высшей школы осуществляется посредством методики, под которой будем понимать совокупность методов, форм, приемов и средств реализации модели и педагогических условий, обеспечивающих поэтапный переход на качественно более высокий уровень сформированности у будущих менеджеров переговорной культуры.

Формирующий эксперимент протекал в естественных условиях, не нарушая хода образовательного процесса в вузе.

В контрольной группе занятия по иностранному языку проводились в рамках традиционного обучения и не были ориентированы на формирование переговорной культуры будущих менеджеров. В каждой экспериментальной группе реализовывались модель и определенные педагогические условия. В ЭГ-1 проверялась успешность внедрения модели на фоне первого и второго педагогических условий, в ЭГ-2 – трех педагогических условий, в ЭГ-3 – второго и третьего педагогических условий.

Мы рассматриваем необходимость поэтапного формирования переговорной культуры будущих менеджеров, поэтому методика реализации модели и условий включает в себя три этапа: вводный, основной, заключительный.

На каждом из этапов разработанной методики реализуются все компоненты модели формирования переговорной культуры будущих менеджеров средствами иностранного языка, однако, на вводном этапе преобладает целевой компонент, на основном этапе более ярко выражен содержательный и организационный компоненты, а на заключительном – оценочный компонент. Что касается педагогических условий, то на каждом этапе методики формирования переговорной культуры будущих менеджеров средствами иностранного языка реализовывались все педагогические условия.

Первое педагогическое условие – внедрение педагогической фасилитации и выполнение преподавателем роли фасилитатора в процессе формирования переговорной культуры – реализовывалось посредством фасилитирующего взаимодействия преподавателя со студентами, которое характеризуется демократичностью, кооперацией и взаимоуважением; основывается на принципах истинности, открытости, принятия, доверия, эмпатического понимания; осуществляется через активное слушание, создание ситуаций успеха, отказ от критики, соуправление учебной деятельностью, организацию самостоятельной работы.

Второе педагогическое условие – построение образовательного процесса по иностранному языку по типу межкультурной коммуникации – реализовывалось посредством воспроизведения ситуаций межкультурного общения и способов межкультурного взаимодействия переговорной тематики, а так-

же через обогащение содержания электронного обучающего курса «Переговорная культура менеджера» учебным материалом межкультурной направленности [5].

Реализация третьего педагогического условия – включение контекста профессиональной управленческой деятельности в учебную деятельность студентов – основывалось на принципах контекстного обучения и осуществлялось через систему учебных проблемных ситуаций, являющихся прототипом профессиональных задач, которые менеджеру приходится решать посредством переговоров, через моделирование предметного содержания управленческого труда, воспроизведение социальных моделей взаимодействия в профессиональной среде.

Методика формирования переговорной культуры будущих менеджеров построена на интеграции форм, методов и средств, которые приводят к поэтапному развитию искомых переговорных компетенций и метапрофессиональных качеств. Специфика дисциплины «иностранный язык» накладывает определенный отпечаток на выбор методических инструментов [6; 7].

В рамках обучения иностранному языку практически невозможны лекции или лабораторные работы, поэтому в качестве организационной формы обучения мы выделяем практическое занятие, аудиторную и внеаудиторную самостоятельную работу и консультацию.

Многообразие форм обучения позволяет преподавателю сочетать различные формы организации учебной работы студентов, среди которых, мы выделили фронтальную, групповую, парную и индивидуальную формы. Наряду с формами обучения и формами организации учебной работы нами применялись и формы контроля: текущий, тематический, рубежный и итоговый.

Система применяемых преподавателем методов обучения включает методы организации учебно-познавательной деятельности (проблемный, игровой (деловая игра), дискуссионный (дебаты), метод проектов, метод кейсов, мозговой штурм, веб-квест, метод интерактивного моделирования, метод симуляций), методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности (поощрение, соревнование), методы контроля за успешностью учебно-познавательной деятельности (опрос, тестирование, балльно-рейтинговая система, языковое портфолио).

Методы и формы обучения применяются в единстве с определенными средствами обучения. В ходе реализации модели и педагогических условий формирования переговорной культуры будущих менеджеров на занятиях по иностранному языку мы использовали следующие средства организации обучения: для преподавателя (образовательный стандарт, программа по иностранному языку, книга для преподавателя, справочная, научная и методическая литература); для студентов (учебник, рабочая тетрадь, словари); аудиовизуальные (аудио- и видеоматериалы, компьютерные программы, интернет, цифровые образовательные ресурсы, мультимедиа-продукты); технические (CD-проигрыватель, DVD-плеер, телевизор, компьютер, проектор). Средством в ходе реализации модели и условий выступает и само общение

на иностранном языке, поскольку развитие способности к межкультурному общению возможно лишь в условиях этого общения [2].

Приведем примеры заданий, которые были предложены студентам в процессе формирования переговорной культуры на занятиях по иностранному языку.

Пример 1. Задание проектного типа. Студентам предлагается примерить роли сотрудников издательской компании, специализирующейся на выпуске рекламной печатной продукции. Работая в парах, они должны подготовить брошюру для деловых людей «Переговорный этикет для чайников». Одна брошюра должна иллюстрировать этикет одной страны. Студентам предлагается самостоятельность в выборе содержания и дизайна. По окончании работы над проектом студенты презентуют свою брошюру в классе и голосуют за лучший как по содержанию, так по исполнению вариант.

Пример 2. Задание проблемного типа. Студентам предлагается посмотреть первую часть видеофрагмента, иллюстрирующего переговорную ситуацию по решению проблемы, связанной с поставкой оборудования. В определенный момент видео прерывается, и студенты в группах по три человека обсуждают возможные альтернативные варианты выхода из создавшейся проблемы. Затем все варианты озвучиваются представителями групп. В итоге, видео просматривается до конца, и оригинальная версия выхода из проблемы обсуждается в классе.

В ходе проведения формирующего эксперимента нами был проведен промежуточный срез уровня сформированности переговорной культуры будущих менеджеров. В результате экспертами было отмечено, что внедрение модели формирования переговорной культуры будущих менеджеров средствами иностранного языка и педагогических условий ее реализации способствовало тому, что существенно повысилась осведомленность студентов в области ведения переговоров. Студенты проявляют заинтересованность к процессу обучения переговорам, с большим желанием участвуют в проводимых мероприятиях, творчески подходят к выполнению заданий и упражнений. Они активно включаются в обсуждение различных вопросов, пытаются отстоять свою позицию, защищают интересы группы.

Результаты наблюдения были подтверждены данными диагностики по выделенным критериям. На промежуточном срезе были зафиксированы положительные результаты проводимой работы: во всех экспериментальных группах отмечено снижение количества студентов с низким уровнем сформированности переговорной культуры, а также выявлена положительная динамика в изменении числа студентов, достигших высокого уровня. В среднем около 69% студентов экспериментальных и контрольной групп имеют низкий уровень сформированности переговорной культуры, что на 20% ниже, чем на констатирующем этапе.

Однако более существенные показатели повышения уровня сформированности переговорной культуры были зафиксированы в ЭГ-3: увеличилось количество студентов с высоким и средним уровнем сформированно-

сти переговорной культуры и уменьшилось количество студентов с низким уровнем. Это позволило нам сделать промежуточный вывод о том, что спроектированная модель и педагогические условия ее реализации делают возможным формирование переговорной культуры будущих менеджеров на занятиях по иностранному языку, тогда как традиционная образовательная система не обладает подобным потенциалом.

В соответствии с программой экспериментальной работы обобщающий этап был направлен на выявление итогового уровня сформированности переговорной культуры будущих менеджеров, обработки полученных данных методами математической статистики.

Итоговый срез показал увеличение количества студентов экспериментальных групп с высоким и средним уровнями сформированности переговорных компетенций и метапрофессиональных качеств будущих менеджеров и уменьшение числа студентов с низким уровнем по тем же критериям. В контрольной группе подобной динамики отмечено не было.

Для наглядности представим в таблице сравнительный ряд эмпирических данных, полученных на каждом из этапов экспериментальной работы в экспериментальных и контрольной группах.

Таблица

Результаты нулевого, промежуточного и контрольного срезов уровня сформированности переговорной культуры будущих менеджеров

Группа	Этапы	Уровень сформированности переговорной культуры						Средний балл группы (\bar{X})
		Низкий		Средний		Высокий		
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	
ЭГ-1	Констатирующий	20	100	0	0	0	0	1,0
	Формирующий	14	70	5	25	1	5	1,4
	Обобщающий	7	35	11	55	2	10	1,8
ЭГ-2	Констатирующий	18	95	1	5	0	0	1,1
	Формирующий	11	58	6	32	2	10	1,5
	Обобщающий	3	16	7	37	9	47	2,3
ЭГ-3	Констатирующий	16	76	4	19	1	5	1,3
	Формирующий	14	67	5	24	2	9	1,4
	Обобщающий	6	29	13	62	2	9	1,8
КГ	Констатирующий	17	85	3	15	0	0	1,2
	Формирующий	16	80	4	20	0	0	1,2
	Обобщающий	15	75	4	20	1	5	1,3

Диагностика уровня сформированности переговорной культуры будущих менеджеров на обобщающем этапе экспериментальной работы показала, что у студентов экспериментальных групп отмечается устойчивая положительная динамика, которая вызвана внедрением в практику преподавания иностранного языка в высшей школе модели формирования переговорной

культуры будущих менеджеров средствами иностранного языка и педагогических условий ее реализации.

Обобщающий этап явился логическим завершением экспериментальной работы по формированию переговорной культуры будущих менеджеров средствами иностранного языка. На данном этапе была успешно решена задача экспериментальной проверки модели формирования переговорной культуры будущих менеджеров средствами иностранного языка и педагогических условий ее реализации.

Таким образом, уровень сформированности переговорной культуры будущих менеджеров напрямую зависит от реализации спроектированной модели и педагогических условий. Использование комплекса педагогического обеспечения в ходе экспериментальной работы позволило правильно организовать и непосредственно осуществить процесс формирования переговорной культуры на занятиях по иностранному языку и перейти на более высокий уровень ее развития.

На основании полученных данных мы можем говорить о том, что используемые в традиционной системе подготовки менеджеров в высшей школе формы, методы и средства обучения не в полной мере обеспечивают процесс формирования переговорной культуры. Скрытые до настоящего момента возможности иностранного языка как учебной дисциплины могут быть реализованы для эффективного формирования личности управленца, готового к участию в переговорном процессе для решения профессиональных задач.

Библиографический список

1. **Бабанский, Ю. К.** Введение в научное исследование по педагогике: учеб. пособие для студентов пед. институтов [Текст] / Ю. К. Бабанский, В. И. Журавлев, В. К. Розов и др.; Под ред. В. И. Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.
2. **Еремин, В. В.** Межкультурная коммуникация как компонент системы подготовки современных специалистов [Текст] / В. В. Еремин // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №3. – С. 161–165.
3. **Новиков, Д. А.** Статистические методы в педагогических исследованиях (типичные случаи) [Текст] / Д. А. Новиков. – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
4. **Панасенко, Г. В.** Становление качеств личности менеджера [Текст] / Г. В. Панасенко // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №9. – С. 371–376.
5. **Цветкова, С. Е.** Диагностика развития межкультурной коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей [Текст] / С. Е. Цветаева // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №9. – С. 123–135.
6. **Юртаева, Ю. А.** Развитие познавательного потенциала будущих менеджеров в вузе [Текст] / Ю. А. Юртаева, И. В. Резанович // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 10. – С. 113–122.
7. **Шеломенцева, И. И.** Педагогическое обеспечение развития дивергентного мышления менеджера [Текст] / И. И. Шеломенцева, И. В. Резанович // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 11. – С. 338.

Кашкарлов Андрей Петрович

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
ak35@yandex.ru, Санкт-Петербург*

**К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММ
ПРОДВИЖЕНИЯ ЧТЕНИЯ И... СОВРЕМЕННОЙ БИБЛИОТЕКЕ**

Kashkarov Andrei Petrovich

Russian State Pedagogical University of name of A. I. Herzen, ak35@yandex.ru, St.-Petersburg

**TO A QUESTION ON EFFICIENCY OF THE PROGRAMS
OF PROGRESS OF READING AND... MODERN LIBRARY**

*Изучение формальных закономерностей
предполагает изучение закономерностей
исторических*

*Владимир Пропп, лингвист (1928)
«Морфология волшебной сказки»*

Вопрос, поставленный самой реальностью современной жизни в России в 11-м году XXI века, волнует многих... Речь пойдет о настоящем и будущем библиотек. Один предполагаемый вариант – без книг и чтения как универсальный информационный центр на примере библиотеки им. Б. Ельцина в Санкт-Петербурге. Другой вариант – гуманистический центр на базе библиотеки с целью и задачей поддержки читающего человека в информационно насыщенном обществе с развитой коммуникацией. Поговорим не о чтении как таковом, а о воспитании чтением. Относительно руководителей или активных специалистов программ по продвижению чтения – наша цель особенная – эффективное воспитание человека, помощь в его становлении гармоничной личностью, а лишь средство – чтение. Не секрет, что ничтожно мало количество – только 5-10% – доброкачественной литературы (от общего числа распространяемой в магазинах и в глобальной сети Интернет), а остальное «имитация», то есть те произведения, что хоть и попадают в общую канву художественной или познавательной литературы, но, по сути, в полной мере таковыми не являются. Очевидно, что чтение само по себе – еще не показатель развития личности.

На тему продвижения чтения в последние годы написаны много статей уважаемых авторов. Действительно уважаемых, поскольку некоторые из них являются моими учителями и сегодня. Но у меня другой путь: мне не интересно констатировать факты (о «нечтении» в России и понижении интереса к библиотекам вообще), писать беззубое, комплиментарное сочине-

ние. Я не хотел бы, чтобы уважаемый читатель еще раз прочувствовал свою ущербность в части малой возможности влияния на ситуацию, активности в чтении, считал себя виноватым, винил собственных детей в безынициативности и лени или клял собственное невезение от того, что родился в этой стране... Как показывает многовековая практика на всех континентах – козла отпущения найти не сложно. Но ни наша жизнь, ни активность читателей в лучшую сторону не изменится; а для того, чтобы что-то изменить в настоящих реалиях, сделать эффективными новые жизненные стратегии нужен коренной пересмотр взглядов, инициативные люди новой формации и... поддержка государства. Пока этого не будет, мы, специалисты по детскому чтению в России напоминаем горе-врачевателей, которые лечат флюс, нежно поглаживая щеку и приговаривая: «икотка, икотка, ступай до Федотки», что, с позволения сказать, на мой взгляд, непрофессионально и даже вредно. Нужно учиться добиваться устранения проблем (а для этого устранить их причины), и только в крайних случаях принимать как должное – их последствия, если «болезнь нечтения» в масштабах страны действительно неизлечима.

Ведь если какая-то тема, или вопрос вызывают у вас сильные чувства (гнев, раздражение, негодование) – значит, вольно или невольно автор зацепил проблемную зону, которую – для улучшения – полезно проработать.

Гармония и самоорганизация – для ребенка

Чтобы учиться и расти как личность, вы должны свободно устанавливать связь с тем, чем хотите, и отказываться от всего, чего не хотите.

Стив Павлина

Главное, что требуется сделать для воспитательных целей гармоничной личности – сформировать у ребенка потребности и способности самоорганизации, большей частью которого сегодня является умение работать (анализировать) с информацией и коммуникативные навыки общения. Что касается глобальной сети – Интернета, виртуальные коммуникативные навыки вытесняют натуральные (на которые времени остается все меньше); информативность глобальной сети бесконечно огромна, но без анализа, умения мыслить, имея за плечами стержень моральных принципов и установок, отделить «зерна от плевел» сможет далеко не каждый. В этой части хорошую книгу, которая прививает ребенку именно способность думать, сопереживать, анализировать – пока не заменит никто и ничто. Энергия и сила активных читателей множится в десятки и сотни раз на энергию и силы автора, и их соединенным силам будут не страшны никакие трудности обучения и воспитания первых. В этом смысле глобальная сеть хороша тем, что позволяет очень оперативно (при надобности) связаться с самим автором, обсудить, предложить, критиковать... Форумы читателей в рунете, измеряемые тысячами, где единомышленники и оппоненты делятся впечатлениями,

тоже способствуют интересу к чтению, продвижения культуры. Поэтому в Сети имеется перспективный сегмент и для детей (тем более, что они и без этих слов активные пользователи, что бы мы тут не говорили), нужно только уметь правильно использовать их личностный интерес.

«Без интереса никакого созидания не бывает», – сказала Ирина Ивановна Тихомирова, ведущий специалист по детскому чтению в России (доцент ГУКИ, Санкт-Петербург). И я с ней полностью согласен.

В. А. Сухомлинский говорил: «Воспитание, побуждающее к самоорганизации, – это и есть... воспитание».

Очевидно, что любое воздействие родителя, педагога, наставника только тогда эффективно, когда оно созвучно внутренним потребностям ребенка, когда оно вызывает их собственную активную деятельность, направленную на осуществление поставленных задач, то есть – дополнительно к мотивировке интереса – еще и на самоорганизацию. И здесь родитель маленького читателя может сделать намного больше – этой проблемой давно растревожены библиотекари и педагоги.

Президент России говорит о высокой значимости русского языка и повышении грамотности, а в комплексе документов новых стандартов (ФГОС для основной школы) и нового закона об образовании, нет ни одного слова, касающегося школьной библиотеки, будто ее вообще не существует на свете.

Идеи и методы

Чтобы расти, нужно постоянно отвечать на новые вызовы и обдумывать новые идеи. Если же вы просто пережевываете одни и те же впечатления, то впадаете в застой, а ваши умственные способности атрофируются.

Стив Павлина

Как правило, именно простые решения – в соответствии с реальной ситуацией – становятся наиболее эффективными.

К примеру, ресурс популярного сайта «Дневник. ру» (www.dnevnik.ru) можно успешно использовать как мотивационный в части чтения – школьного и внеклассного.

Исходя из постулата «Читают взрослые – читают и дети, а не наоборот», который подтверждается исследованиями не только отечественных ученых (Беленькая, 2005; Тихомирова 2003, 2009 и др.), но и нашими зарубежными коллегами (Дж. Трилиз, 1996 и др.), приобщение к чтению родителей школьников является действенным способом опосредованного приобщения к чтению самих ребят. Основанием для такой гипотезы является фактор подверженности детей семейному влиянию и хорошей восприимчивости к влиянию со стороны – в возрасте 2-12 лет. Очевидно, в качестве инновации полезна разработка программ, направленных на повышение мотивации детского чтения в семье. Казалось бы, в чем здесь проблема, ибо нужно только мотивировать или приучить взрослых читателей к книге, и навыки чтения, личностный интерес будет привит их детям почти «автоматически»?

Проблема в том, что родительская индифферентность к чтению вообще и к проблемам детского чтения – в частности, стала знаковой преградой реформы образования.

Осуществляется издание методических рекомендаций для родителей; программа предотвращения «Летнего спада чтения», программа «Общие начинания», представляющая собой систему мер социально-педагогического сопровождения родителей в процессе развития культуры чтения ребенка. Одним из важных составляющих приобщения к чтению также является роль педагога начальной школы.

В качестве реального приобщения к чтению родителей младших школьников разумно предложить работу педагога детского чтения в формате интерактивного «Читательского дневника для родителей». С 1. 01. 2011 сеть «Дневник. ру» заработал на новом уровне: теперь отметки учащимся выставляются в интерактивном режиме, видны всем родителям, есть возможность общения с преподавателем в режиме вопросов и комментариев.

Введение в данный формат еще и «Читательского дневника» предполагает расширение функциональности первого с пользой в приобщении к чтению – как родителей, так и их детей. В марте-апреле 2011 года на базе Регионального центра оценки качества образования и информационных технологий (РЦОКО и ИТ, Санкт-Петербург) сделана реальная попытка создания сети «Читательского дневника» с соответствующими методическими рекомендациями. Системная организация в пределах федерального и регионального компонента наглядно представлена на рис. 1.

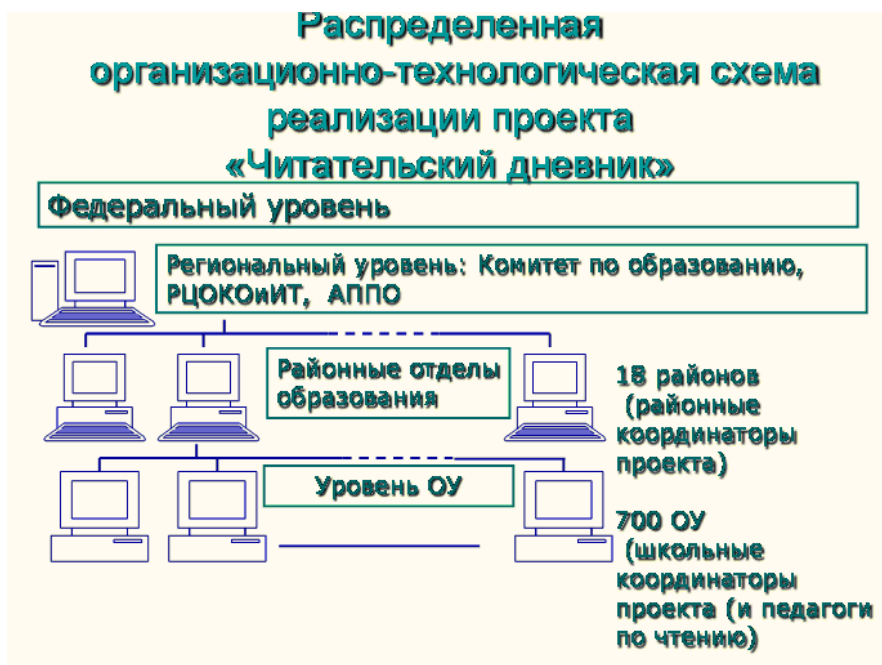


Рис. 1. Организация сетевого дневника читателя в электронном виде

Специально организуется общение с особой целью – приобщения к чтению. Ведет проект педагог детского чтения (учитель начальных классов, школьный библиотекарь, педагог-психолог дополнительного образования – по специализации детского чтения).

Как это происходит в реалии?

1. В читательском дневнике родители описывают впечатления по прочитанным книгам; так достигается рефлексия родителей на прочитанное.

2. Впечатления родителей-читателей в интерактивном режиме доступны для других родителей; так возникает рефлексия других родителей (рефлексия родителей на информацию других родителей).

3. В этом же формате рефлексиируют на прочитанную книгу дети.

4. Рефлексия детей (школьников) на информацию по теме одноклассников (рефлексия детей на информацию детей).

В процессе рефлексии, анализа на прочитанное и понимания своих интересов, ребенок осознает («пропускает») саму ситуацию через себя. Рефлексия проходит в групповой и индивидуальной формах – с записью в соответствующем поле интерактивной программы.

Организация данного процесса предполагает нестандартный форум общения, с неременной отличительной чертой и одновременно кажущейся «сложностью» в том, что подобные сообщества являются самоорганизующимися; поэтому ими относительно сложно управлять; нужен модератор с четкой постановкой правил и направленностью обсуждения в «Читательском дневнике». Функции модератора возложены на педагога чтения, который является главным организатором процесса.

Задачи и особенности «Читательского дневника»:

1. Повышение эффективности и результативности в приобщении к чтению родителей

2. Организация существующих Интернет-проектов на примере «Дневник.ру» (и аналогичных) с добавлением специально организованных форумов «Читательский дневник родителя»

3. Ограничение доступа: локальными группами допускаются только родители учеников одного класса (параллельного школьного потока).

В результате рефлексивного общения происходит формирование «библиотеки класса», обмен ссылками, обсуждение новинок литературы, обмен книгами. После подведения промежуточных (скользящих) итогов педагог-ведущий читательского дневника обеспечивает электронную рассылку (месячная периодичность) с рекомендациями о новинках литературы. Здоровая конкуренция предполагает соревновательный процесс – «кто больше прочитал» за определенный (рекомендуется месячный – с подведение скользящих итогов) период времени; этот процесс заставляет родительское сообщество самоорганизоваться с вполне очевидной мотивацией к чтению, нацеленной на конкретный результат – «быть не хуже других».

Итак, **родители на страницах «Читательского дневника родителя» записывают свои мнения о прочитанной книге в трех форматах:**

1. О том, что прочитали сами в порядке личной инициативы
2. О том, что прочитано вместе с детьми
3. О том, что прочитано в рамках внеклассного чтения: что надо было прочитать ребенку по школьной программе.

Во время рефлексии родителям помогают опросы:

«Что вы хотели получить в процессе чтения конкретной книги?»

«Что получили на самом деле?»

«В чем совпадения и несовпадения планов, ожиданий и реальных результатов?»

«В чем причины несоответствий?».

Важно, чтобы результаты рефлексии стали основанием для планирования родителем и педагогом последующей деятельности по обучению ребенка.

Рефлексивная деятельность взрослого профессионала развивает его способность видеть проблемы собственной профессиональной деятельности, модифицировать ее за счет своих внутренних ресурсов, самостоятельно осуществлять свой выбор, принимать ответственность за свои решения. В данном случае основная стратегия состоит в создании условий, обеспечивающих приобретение профессиональных рефлексивных знаний, заинтересованное отношение к рефлексивной деятельности, стимулирующей собственно рефлексивное поведение профессионала в целом. Она помогает человеку сформулировать получаемые результаты, предопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой профессиональный путь; ведь рефлексия – не столько констатация наличия или отсутствия профессиональных качеств, сколько стимулирование их развития, обогащения, усиления.

Читательские дневники в «бумажном» оформлении (особенно в начальной школе) и списки летнего (внеклассного) чтения активно практикуются в ряде школ. Но эта практика на сегодняшний будничный учебный день весьма разрознена, не систематизирована, и, как следствие – не обязательна к применению педагогами. В качестве новации предлагается системный подход – и это главное отличие (кроме электронной сетевой оболочки программы и формата записей, рефлексии на прочитанное) от уже существующих проектов.

Альтернативным путем заинтересования детей в части чтения станет и создание отдельного сайта по той же методике. Причем заинтересованные педагоги, библиотекари, родители не лишены возможности сделать подобный проект в любом регионе. Нужно обязательно выделить для данного ресурса отдельного администратора (группу для смены), наделив их всеми полномочиями виртуального общения с детьми.

По заказу одного из издательств методисты РЦОКО и ИТ написали информационный ресурс, где дети от старшего детского возраста до выпускников школы могут отвечать на вопросы викторины по книгам, которые они прочитали, и получать за это призовые очки. В свою очередь призовые очки с положительной стороны стимулируют соревнование. Неправильные ответы приводят к потере очков.

Это разделение сделано намеренно – чтобы те, кто не прочел книгу, не могли угадывать или повторять правильные ответы. Регистрация на сайте производится учителем в индивидуальном или групповом порядке.

Дополнительным стимулом является то, что активные читатели, набрав определенной количество призовых баллов, получают в конце полугодового периода работы реально осязаемые призы – книги, сувениры, программы для развития (не компьютерные игры) – по собственному выбору. Очевидно, что у лучших читателей вполне закономерно будет высокая оценка по предмету, ведь учитель контролирует («мониторит») успехи своим подопечных.

Тем не менее, участие в данном проекте должно стать абсолютно добровольным; это главный принцип современного обучения.

О библиотеке замолвите слово

Как сказал Апостол Павел, «нет ничего в себе самом нечистого; только почитающему что-либо нечистым, тому нечисто».

К Римлянам 14:14

Библиотека от общества не оторвана. Какие читатели (в частности дети) есть в обществе сегодня – с теми и надо работать, иначе все уйдет в слова и изоляцию и без того мало популярную среди основной массы людей библиотеку.

К примеру, мздоимец работает в полиции, и при этом не перестает быть сыном своего отечества (хоть его и ругают направо и налево). Возьмем любую сферу – от медицины до юриспруденции – все то же самое. Значит, изолировать библиотеку от общества, ориентированного на удовольствия, нельзя (мотивация: «образование + удовольствие», и использовать ли это удовольствие как поощрительную конфету для того, чтобы мотивировать образование?). Но потакать тоже нельзя.

Одна знакомая мама уже достигла в своем частном опыте поразительных «вершин» педагогического искусства в части чтения: 12-летний сын читает 18 книг, она за это покупает ему новый «мобильник». Такова мораль общества потребления, гедонистического общества, ориентированного на удовольствия, на удовлетворения собственных потребностей. Принцип «ты мне я тебе» давным-давно (к сожалению) работает в связке родитель-ребенок. К слову, взросление моей 14-летней дочери тоже не проходит без изменений, наверное, также и потому, что она не «на Луне» живет. Так и с библиотеками в настоящее время: обособленно от веяний общества остаться нельзя (Интернет технологии надо принимать), полностью поддержать ориентацию на запад или заигрывание с детьми (поощрения за каждую прочитанную книгу) тоже нельзя, да и ресурсов маловато (и душа протестует), викторины, которыми безмерно увлекаются питерские (да и не только) библиотекари весьма напоминает репетицию ЕГЭ. Вижу один выход: учиться и ждать. Впитывать знания, новации, думать, анализировать. Придет время: не исключая Интернет-технологий (без прогресса никуда) вернуть читателя к душевному

общению с книгой. Воспитывать его на примере вдумчивого чтения, а не простого (бездумного) получения информации, что практикуется сегодня.

«В наше время потребительство до такой степени завоевало все пространство вокруг нас, что найти круг общения, например, для разговоров о том же Чехове становится все сложнее и сложнее. Запретить детям ничего нельзя, как и любому человеку, а способов получения информации сегодня так много! Но это время такое, что уж тут поделаешь. При этом невозможно человеку сразу дать читать Кафку или смотреть Сокурова, если перед этим он не прочитал Маршака или не посмотрел Рязанова. Тут в крайности переходить никак нельзя.

Все происходящее вокруг ребенка – это ежедневный образовательный процесс, он должен быть вдумчивым и обстоятельным, торопиться в изучении любого предмета не надо – будь то кинематографический или литературный язык. Но сегодня все происходит в беготне и в спешке. Да и учиться никто не хочет. А телевидение делает все, что возможно, чтобы внушить нам: мы не хотим работать, не хотим учиться и постигать вершины, человек видит и верит в то, что можно ткнуть пальцем в правильный ответ и получить за это миллион просто по воле случая. Народ сидит перед ящиком и думает, что он все знает и обучается. Наше будущее поколение – заложники того, что им предлагают школа и улица. И все наши с женой попытки пресечь поглощение безумного контента из телевидения и Интернета не очень успешны пока.

В интервью Метро TV Guide 31. 03. 2011 (с. 8) актер Алексей Серебряков

Если бы меня спросили – что нужно делать сегодня, чтобы приобщить ребят к чтению, я сказал бы: забудьте о библиотеке! Переучить библиотекарей труднее, чем новых читателей научить читать. Как выход – ориентированный на подростков книжный рынок и Интернет... Для этого нужно иметь открытую культуру, волевое решение демократической власти и команду специалистов-профессионалов, способных разработать, запустить и в перспективе поддерживать программы продвижения чтения. Без этих предпосылок тезис о духовно-нравственном воспитании в гедонистическом обществе будет лишь красивой сказкой.

Современные библиотечные проблемы – что делать?

Я сужу о городе по количеству имеющихся в нем книжных магазинов.

А. Г. Рубинштейн

Интересно, что те из директоров библиотек, кто каким-то образом захотел (успел) в 90-е годы XX века вписаться в коммерциализацию, и сумел сделать это, тот «живет». Сегодня для этого существует масса препятствий законодательного плана. **Государство не заботится, по большому счету, о библиотеках, но и практически ничего не дает делать. А законы «нулевых» ставит массу палок в колеса практически по любому поводу.**

К примеру, если мы хотим за это получить какие-то денежки, то нужна лицензия на оказание телематических услуг. В современной библиотеке (за редчайшим исключением библиотек федерального уровня) элементарно нет кадров (экономистов, юристов, бухгалтеров), чтобы всем этим заниматься. На практике иногда фирмы проводят свои семинары (банальная аренда), но всегда нужно договор составить так, чтобы это не показывать, в противном случае пожалуйте в Госимущество и отдайте все заработанные за аренду зала деньги им. Да, библиотека остается сегодня привлекательной (при всех многих составляющих и если заработан авторитет) местом, где услуги бесплатны. Правда это иногда вредит (там, где бесплатно – плохо, не придут товарищи, которым надо потряхнуть мошной, да они и так не ходят).

Сегодня главенствующая проблема, которую все же можно решить, не прибегая к радикальным шагам, что называется – «на лицо»: все государственные, федеральные, муниципальные, школьные библиотеки озабочены оказанием государственных услуг в электронной форме (электронные каталоги и оцифровка документов). Это требуют «сверху», это востребовано «снизу». Но... не продумано, ресурсов, по большому счету, нет, но результат – «вынь да полож».

В большинстве библиотек по стране нет главного – это не прихоть, а жизненная необходимость – электронного каталога и доступа к нему из глобальной сети (что уже давно практикуется в библиотеках многих и действительно развитых зарубежных стран)

Сегодня в отечественной библиотеке нет харизматических личностей, не лоббируются наши библиотечные интересы на уровне власти (даже муниципальной) и почти нет библиотечных традиций. Вот где работы – «поле непахано».

Интересно: сегодняшний финский опыт

Местные библиотеки в финском городе Имаatra (недалеко от границы с Санкт-Петербургом) имеют каждая – свое название: «Коскен кирьясто», «Патсаан кирьясто» и «Вуоксеннискан кирьясто», но по способу организации работы мало чем отличаются друг от друга; зато сильно – от соседней России. Этот опыт может быть интересен отечественным библиотекарям.

«Читателей городской библиотеки, число которых постоянно растет, ждут новые знания и впечатления. В фондах библиотек имеются газеты, журналы, книги, учебные пособия, аудиозаписи, DVD, CD-диски и другие самые свежие материалы. Информацию о фондах библиотеки можно найти в Интернете по адресу <http://priima.imatra.fi>. Библиотечный каталог системы «Priima» объединен с каталогами местных библиотек муниципалитетов Йоутсено, Пуумала и Руоколахти.

Благодаря комплексному обслуживанию, предлагаемому библиотекой, читатели могут получить исчерпывающую информацию об официальных учреждениях и немедленно связаться с ними. В пунктах комплексного обслуживания, в частности, можно взять буклеты и бланки органов городской администрации, «KELA», магистрата, полицейского управления, местной

общины и бюро по трудоустройству, заполнить и отдать бланки, здесь помогут навести любые справки и найти нужные адреса.

В пункте комплексного обслуживания главной городской библиотеки работает также государственная касса по продаже билетов на культурные мероприятия».

Перевод А. П. Кашкарова с сайта <http://imatra.fi>

Библиографический список

1. **Грудзинская, Е. Ю.** Активные методы обучения в высшей школе. Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии» [Текст] / Е. Ю. Грудзинская, В. В. Мариго. – Нижний Новгород, 2007. – 182 с.

2. **Бородина, В. А.** Воспроизводство культуры чтения в России: современное состояние и перспективы [Текст] / В. А. Бородина // Поддержка и развитие чтения в библиотечном пространстве России: Сб. науч.-практ. работ. – М.: МЦБС, 2007. – С. 19–30.

3. **Ивашина, М. В.** Роман с библиотекой. Параллели и парадоксы. [Текст] / М. В. Ивашина // Библиотечное дело. – 2010. – №23. – С. 15.

4. **Кашкаров, А. П.** Личностный интерес ребенка. [Текст] / А. П. Кашкаров // Вестник детской литературы. – Выпуск 2. – СПб., 2011. – С. 126–130.

5. **Кашкаров, А. П.** Чтение подростка. Пособие для отцов [Текст] / А. П. Кашкаров, З. Н. Овсянкина. – М.: Либерей-Бибинформ. – 2011. – 256 с. – Вып. 129 (серия: «Библиотекарь и время. XXI век).

6. **Полякова Т. И.** Роль школьной библиотеки в развитии интереса к чтению [Текст] / Т. И. Полякова // Чтение в системе социокультурного развития личности: сб. ст. межд. науч. -практ. семинара. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2007. – С 220–231.

7. Путь к книге: методическое пособие для проведения библиотечно-библиографических занятий и внеклассных мероприятий по пропаганде чтения / авт. -сост. Т. И. Полякова. – СПб.: СПБАППО, 2009. – 80 с.

8. **Тихомирова И. И.** Детское чтение: тенденции и приоритеты [Текст] / И. И. Тихомирова // Журнал международного института чтения им. А. А. Леонтьева. Секция «Психология и педагогика чтения» Рос. психолог. общества. – М., 2005. – № 4. – С. 26–28.

8. Чтение с листа, с экрана и на слух: опыт России и других стран: сборник материалов для руководителей программ по продвижению чтения [Текст] / сост.: Е. Ю. Гениева. Ю. П. Мелентьева. – М.: РШБА, 2009. – 256 с. // Трилиз Джон. Новое руководство по чтению вслух. // с. 96–137.

9. **Халперн, Д.** Психология критического мышления [Текст] / Д. Халперн. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

Интернет-источники:

1. **Бородина, В. А.** Пространство чтения: термин и проблемы; дела и результаты [Эл. Ресурс] // Интернет-конференция «Библиотека для молодого поколения в начале XXI века: новые вызовы и новые возможности» – Екатеринбург: СОБДЮ, 2009. – 23 с. Режим доступа <http://www.uraledu.ru>

2. Программа «Общие начинания» (Shared Beginnings) <http://www.sharedbeginnings.org.uk>

Шоглева Евгения Владиславовна

Аспирант кафедры педагогики и яковлеведения ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», b1482@yandex.ru, Чебоксары

**РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ УМЕНИЙ ТВОРЧЕСКОЙ
ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКТОВ
(НА ПРИМЕРЕ НАРОДНЫХ СКАЗОК)**

Shogleva Evgeniya Vladislavovna

Postgraduate of the chair of pedagogics and yakovlev knowing at the Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev, b1482@yandex.ru, Cheboksary

**THE ABILITY DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY
STUDENTS FOR THE CREATIVE INTERPRETATION OF
ETHNOPEDAGOGICAL FACTS (BASED ON FOLK TALES)**

Библиографический мониторинг проблем подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях многонациональной и этнокультурной среды, необходимости возрождения традиционной культуры воспитания, восстановления этнических традиций, специфических методов формирования национального самосознания свидетельствует о выдвигании новых требований к стоящим сегодня перед общеобразовательной и высшей школой задачам [1].

«Воспитательная идея каждого народа проникнута национальностью более, чем что-либо другое» - писал К. Д. Ушинский. Эта мысль великого педагога делает закономерным признание: вне этнопедагогике не может быть полноценной современной школы, без этнопедагогической подготовки не может быть настоящего учителя современной школы. Сложившаяся сегодня ситуация в высшей школе определяет необходимость осмысления системы этнопедагогической деятельности будущего учителя на основе традиционной культуры воспитания. В то же время восстановление этнических традиций невозможно без специальной этнопедагогической подготовки студента, будущего учителя.

В этих условиях перед образованием стоит задача подготовки человека к эффективной работе с этнопедагогической информацией. Студент должен знать методы и приемы построения нового знания на основе полученной информации, уметь перерабатывать, сравнивать, сопоставлять, анализировать, синтезировать, обобщать, представлять ее образно. Процесс формирования этих умений вызывает у студентов существенные затруднения. Это связано не только со сложностью построения целостных логических выводов, но и

допущенными пробелами в обобщении этнопедагогической информации – установлении закономерностей на основе собранных фактов, выявление причинно-следственных связей между явлениями, отсутствием пропущенных звеньев в обосновании. Этот процесс мы называем творческим интерпретированием и считаем, что его процедура является одной из ключевых феноменов педагогической культуры.

В связи с проблемой творческой интерпретации интересен вопрос о функционировании в этнопедагогической информации таких единиц, как афоризмы, крылатые выражения, пословицы, поговорки и т. п. Тот факт, что они содержат обобщенный человеческий опыт, мудрость веков, не исключает того, что для каждого конкретного человека они раскрываются какой-то с одной стороны, может быть, даже неожиданной для другого человека. Интерпретационный потенциал этих этнопедагогических миниатюр в действительности очень высок и своеобразен [7].

Академик Г. Н. Волков, ученый с мировым именем, основатель этнопедагогики как науки, доказал, что наряду с традиционными средствами народной педагогики специальными объектами творческой интерпретации могут стать этнопедагогические факты и идеи [1]. Для нашего исследования особенно интересна его мысль о том, что ложь – это тоже интерпретация факта, его сознательное искажение. Неосознанным искажением ученый назвал заблуждения. Основная схема процедуры интерпретации заключается в том, что первоначальное смысловое определение некоторого объекта обогащается или замещается другим смысловым определением, осуществляемым в рамках более богатой системы представлений [3, с. 98].

На занятиях по этнопедагогике в процессе творческого интерпретирования этнопедагогических фактов мы ставим перед студентами задачу конкретизации отличий процесса творческой интерпретации от существования этнопедагогического факта и формирование умений видеть различие в этих понятиях. В результате проведенной нами работы можно говорить о том, что этнопедагогический факт – это реально существующий феномен в этнопедагогической культуре, а его творческая интерпретация – это то, каким этот этнопедагогический факт воспринимает или хочет предоставить студент-интерпретатор.

Среди этнопедагогических фактов, как объектов творческого интерпретирования на занятиях по этнопедагогике студенты особенно выделяют народные сказки. Изучение народных сказок так важно для нас именно потому, что в них представлена общечеловеческая основа жизни. Ценность существования таких этнопедагогических фактов глубоко подчеркнута профессором Т. Н. Петровой: «Множество сведений о традиционной педагогической культуре, связанной с миропониманием, можно обнаружить в малых народных текстах, в частности, в детском фольклоре. В нем открывается нравственно-эстетическая линия отношений древнечувашских богов, сил природы, богатырей, и других героев к слабым, несчастным, старым и малым. Во всех сказках их герои проходят испытания на проявления Добра и

Зла, сочувствия или равнодушия, т. е. на взаимоотношения, в которых проявляются человеческие качества» [9, с. 44].

Современная этнопедагогика утверждает, что самый простой способ найти взаимопонимание с людьми - рассказывать им сказки, поскольку народные сказки - это тот язык, который понимают все. Поэтому если необходимо взаимопонимание, то следует обращаться к базисному материалу народа в его самой простой и доступной форме, ибо она отражает наиболее общие структуры этноса. Народные сказки являются как бы интернациональным языком для всего человечества, для людей всех возрастов и всех национальностей, независимо от их культурных различий [8].

Народные сказки тесно связаны с национальными особенностями. Изучая их психологическое значение, можно обнаружить, что они отражают особенности национального характера именно той цивилизации, в которой они возникли и продолжают быть жизнеспособными. Превосходная форма изложения этих сказочных историй обусловлена тем, что их авторами, как правило, были имеющие за плечами огромный жизненный опыт, старики, которые рассказывали детям сказки и незаметно вносили в них субъективные развивающие моменты, стараясь найти к каждому ребенку свой подход, заинтересовать, увлечь словом и делом. Они интерпретировали произведения устного народного творчества, занимаясь хозяйством вместе с детьми, поручая им сделать нетрудную работу по дому, собирая ягоды в лесу, знакомя с природой, миром и т.д. Таким образом, в процессе интерпретирования бабушками и дедушками народная сказка становилась все интереснее и богаче.

Рассмотрим процесс творческого интерпретирования сказок на примере чувашского народного фольклора. Практически любая народная сказка начинается с указания время и места действия. Например, в чувашской сказке «Эдикан и Удикан» [9, с. 49] действие происходит «в давней давности»: «В давней давности жили старик и старуха...». Высказанное мы интерпретируем как обозначение вневременности происходящих событий. Это означает, что информация относится и к прошедшему времени, и к настоящему, т.е. она существует сейчас и всегда.

Далее обязательно в сказке присутствует некая проблема- это резкие изменения в ходе действия. Следует отметить, что присутствие этих резких взлетов и падений совершенно необходимо, ибо иначе ребенок – слушатель сказки постепенно теряет к ней интерес и внимание его угасает. В сказках схема событий, внешних столкновений и борьбы весьма сложна. Это обстоятельство делает сюжет увлекательным. Подобные занимательные свойства сказок определены психическими особенностями детей, прежде всего, конечно, неустойчивостью и подвижностью внимания.

В процессе интерпретирования чувашской народной сказки необходимо рассмотреть символику предметов и чисел. В интерпретируемой нами сказке «Эдикан и Удикан» рассмотрим проявление количественных начал. Нам встречаются числовые выражения понятий и вещей в следующих размерных единицах: семь дней и семь ночей, седьмое небо, семь морей, семь чу-

гунных гор, семьдесят семь полей, двенадцать рядов волков, тигров и львов, двенадцать дверей, двенадцатиамбарная дверь...

Числа для чувашей не имеют магических значений, но зато имеют символическое объяснение. Например, семь – самое магическое и священное число, олицетворяющее мудрость, святость и тайное знание. Слово семь созвучно со словом семя (осеменение), что можно понимать как оплодотворяющий принцип. Библейское значение числа семь – полнота земной жизни.

Народ связывал значение числа со следующими понятиями: порядок, истина, знание, мудрость, закон, удача, успех, связь с Высшим миром, духовность, вдумчивость, склонность к анализу, изобретательность, рассудительность, сдержанность, самодисциплина, спокойствие, самопознание, твердость, интеллект, талант, целостность, самодостаточность. Число семь излучает могущество, это число совершенства, и нет иного числа столь же совершенного, как число семь. «Семь» представляет мудрость, знание, мистицизм, секреты, тайны времени, оккультизм и душу.

Двенадцать – число судьбы, космической кармы, определенной миссии, руководство Высших Сил. У чувашей оно считалось сверхсовершенным числом, символом «философского камня», законченности и божественного круга, вращающего вселенную.

Число семьдесят семь считалось священным в розенкрейцерской, и вообще в западной оккультной традиции, поскольку обозначало общее число энергетических центров человека. Мистический корень данного числа – пентерка, или пентада пифагорейцев, – символ Совершенного человека.

В процессе интерпретации сказки необходимо обратить внимание на цветовое содержание предметов и явлений и проследить их символическое значение. В интерпретируемой нами чувашской народной сказке нам трижды встречаются предметы и явления, окрашенные в огненные оттенки. Это: огненная птица, огненный дождь, огненный меч.

Красным цветом отмечены многие мифологические персонажи: так, дворовой может выглядеть как толстая змея красного цвета. Красного цвета глаза у ведьмы, русалок; кожа у чертей, мифических инородцев; волосы или шапка у домового, русалки, лешего; платье лешачихи и рубаха Символика красного цвета амбивалентна. Красный – цвет жизни, солнца, плодородия, здоровья и цвет потустороннего мира, демонических персонажей. Красный цвет наделяется защитными свойствами и используется как оберег. Особо значимы в народных представлениях красная нить, красное полотно, красное яйцо.

Связь красного цвета с огнем отражается в русском языке, с которыми чуваша издавна находились в дружеском соседстве (пустить красного петуха), легендах, объясняющих наличие красного цвета в окраске животных; русских поверьях: о красном летающем огненном змее; о «бабе в красном казане» (персонификация пожара); об огненно-красном полевике, который кажется людям россыпью искр. Связь красного цвета с кровью проявляется в свадебной символике, часто пояс красного цвета является неотъемлемой ча-

стью костюма несовершеннолетней девушки. Наличием свежей крови в теле «нечистых покойников» (упыря, колдуна) объясняется красный цвет их лиц.

Значение красного цвета как неординарного, исключительного обусловлено оценочной семантикой красный «красивый, ценный, парадный». По народным поверьям у главной змеи гребень красного цвета. Так же красного цвета штаны лешего и шарф черта. «Женщины в красном» – вестницы несчастья.

Проследим скрытый смысл белого платка, которым Удикан, сын Эдикана возвращает к жизни мать Селиме, спасенную из дома лесного сатаны. В комплексном словаре русского языка под редакцией профессора А. Н. Тихонова – «БЕЛЫЙ, о цвете, масти, краске: цвет снега, молока, мела, противный черному» [4, с. 23]. Древние чувашские девушки прячут улыбки, прикрывая губы кончиками белых платков. В чувашских преданиях в белых животных превращаются лежащие в земле клады. В то же время белый цвет может защищать от сглаза, порчи; белыми считались некоторые (чистые) дни постов и праздников.

Рассмотрев символические значения чисел и цветов, приступают к интерпретированию скрытого смысла общей идеи народной сказки. Необходимо отметить, что в чувашской народной сказке «Эдикан и Удикан» на первый план выдвигается проблема брака. В сказке явно присутствует приоритет матриархального начала. «Во всем городе звучала песня Селиме (жена Эдикана). Словно бы ее пел весь город. Между тем чудеса на этом не кончились.

– Не хочешь ли, Эдикан, поглядеть на наши богатство? – спросила Селиме и повела его из дома к двенадцатидверному амбару». Приведем для доказательности открытую академиком Г. Н. Волковым теорию «В истории человечества никогда не было патриархата, всегда был матриархат. И сегодня матриархат продолжается. Зачинателем человеческой истории является женщина – мать. Богоматерь – реальный символ человеческой цивилизации, высшее проявление материнской любви...» [3, с. 114].

Обратимся к образу любимой жены главного героя сказки Эдикана – Селиме. «Эдикан с сыном вскочили на коня и поскакали в дремучий лес выручать Селиме...» Отметим невероятную любовь к матери богатыря Удикана. У древних чувашей существовал культ матери. Высшей ступенью признания великой роли матери является обожествление матери, создание ее культа. «Кебе есть кебе, кебе – это мать», – говорили чуваша, подчеркивая, что мать – святыня. «Твоя мать и есть твой кебе (т.е. верховный бог), не рассерди ее, ни одно е слово не упадет на землю». Пословица «Anne – кебе, унна вӑрҫма юрамасть» – «Мать – святыня, с ней не спорят» была распространена повсеместно [2, с. 432].

На протяжении встречающихся на пути Эдикана трудностей ему несколько раз помогает некая старушка. «На краю селения стояла маленькая избушка (появление избушки следует интерпретировать существованием избушки в безвременье). Эдикан подошел к той избушке, постучал в окно:

– Не пустите ли переночевать?

– Избенка у меня, сам видишь, маленькая, – отвечает старушка, – ну да как-нибудь уместимся, заходи, ночуй.

– Салам-аликюм, бабушка! – поклонился Эдикан старушке.

– Аликюм-салам, солдатик, – ответила старушка. Она напоила его чаем, постелила ему постель».

Мы интерпретируем появление этой старушки культом бабушки. Мир начинается с бабушки! Может быть потому он еще и не рухнул, что в основании его любовь бесконечная, доброта беспредельная и терпение великое. Мамы наши... рожают детей, а нянчат их, воспитывают, учат ходить и говорить, заботятся и поддерживают в самые трудные первые годы жизни наши милые, любимые, добрые и ласковые бабушки. Это они растят поколение. Это из новорожденного делают именно человека. И ни для кого не секрет, что бабушки любят своих внуков больше, чем мама своих детей. И понимают их лучше, и доброта, от них исходящая, бескорытна и искренна, как свет и тепло от солнца.

Невозможно обойти вниманием творческую интерпретацию природы. «Несколько дней люди наслаждались жизнью на этом удивительном острове. После стольких лет, какие они томились в подводном мире, все были так рады ясному солнышку и голубому небу», – так описывает народ настроение после чудесного спасения царевны Эдиканом из лап морского сатаны. Продемонстрируем великую интерпретацию «педагогике солнца» академиком Г. Н. Волковым. «Настолько очевидно признание чувашами, как многими народами, великого значения солнца в жизни людей и в самом существовании природы, что они очеловечивали солнце и приписывали ему даже высокие моральные качества. Так красота внешняя перерастала в красоту внутреннюю, прекрасное в природе – в красоту в человеке, солнечная красота – в человеческую; так воедино славилась красота формы с красотой содержания, красота физическая переходила в красоту ума, сердца и поведения, в результате чего «под руководством» солнца объединялись в единый процесс формирования личности все стороны воспитания. Определение объема труда по движению солнца и работа крестьян и их детей от восхода до захода солнца, обогащение ума сведениями о солнце и о природе, укрепление здоровья благодаря солнцу, приобщение детей к красотам природы и матери ее – солнцу...» [2, с. 88]. Не раз еще по ходу изучения чувашской народной сказки «Эдикан и Удикан» нам встречается образ солнца. С ним народ связывает красоту человеческую. «Взял богатырь на руки свою мать, утер платком ее лицо – мать красивее прежнего стала, как утреннее, умытое росой, солнце засияло».

Следующим предметом творческого интерпретирования является образ коня аргмака. Сказочный конь сопровождает главного героя Эдикана на протяжении всех его странствий. «Ждать пришлось недолго. Как из-под земли появился перед Эдиканом серый в яблоках аргмак.

– Скажи, зачем я тебе понадобился, Эдикан? – спросил конь.

Эдикан объяснил: так и так, у патши пропала дочь, я вызвался ее найти.

– На меня садись, крепче за мою гриву держись.

Вскочил Эдикан на коня, в его гриву вцепился. Конь ударил копытами – земля загудела, искры в разные стороны полетели, ветер в ушах засвистел».

Конь – один из любимых домашних животных чуваш. Он помогал им в трудной сельскохозяйственной работе, с его помощью вспахивали поля и перевозили урожай. Чуваша берегли лошадь и привлекали к этому детей.

Иногда, когда в народной сказке студентам не все понятно, в качестве параллелей можно использовать и другие этнопедагогические факты, например мифы, так как они доступнее для осознания и могут подать идею о ее скрытом смысле.

Необходимо так же отметить, что базисная структура или архетипические элементы чувашской народной сказки входят в некоторое формальное выражение, что связывает их с культурным коллективным сознанием этноса в котором возник данный этнопедагогический факт. Он красив и выразителен по форме. Поэтому многие участники процесса их интерпретирования из числа студентов нашего педуниверситета считают чувашские народные сказки любимым объектом творческой интерпретации на занятиях по этнопедагогике.

Интерпретация этнопедагогических фактов не бывает окончательной и полной. Любой этнопедагогический факт можно интерпретировать по-разному и привнести через эту творческую интерпретацию еще большую глубину смысла. Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов обозначенной нами сложной и многогранной проблемы. Продолжение работы возможно по нескольким актуальным направлениям: методическое сопровождение самостоятельной интерпретационной работы студентов; повышение научно-методической готовности преподавателей к формированию и развитию у студентов умений творческой интерпретации, разработка методики интерпретирования этнопедагогических фактов, способствующей творческому развитию студентов.

Библиографический список

1. **Волков, Г. Н.** Этнопедагогика как педагогика национального спасения [Текст] / Г. Н. Волков // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – № 1. – С. 194–198.
2. **Волков, Г. Н.** Чувашская этнопедагогика [Текст] / Г. Н. Волков. – Чебоксары: Чебоксарская типография №1. – 488 с.
3. Калмыцкая биография академика Г. Н. Волкова: сб. материалов [Текст] / Калм. гос. ун-т; отв. ред. Г. М. Борликов; автор-сост. А. Б. Панькин. – Элиста: КГУ, 2007. – 288 с.
4. Комплексный словарь русского языка [Текст] / Тихонов А. Н. и др.; Под ред. д-ра филол. наук А. Н. Тихонова. – М.: Рус. яз., 2001. – 1229 с.
5. **Бабунова, Е. С.** Место культуры и ее этнических функций в этнокультурном образовании [Текст] / Е. С. Бабунова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 3. – С. 221–229.

6. **Лихачев Б. Т.** Культура как целостная среда [Текст] / Б. Т. Лихачев // Новый мир. – 1994. – №8.
7. **Быкова, Г. В.** Язык – главное условие этнической самоидентификации [Текст] / Г. В. Быкова // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 1. – С. 192–197.
8. **Беловолова, С. П.** Этническая картина мира как составляющая традиционной педагогической культуры алтайцев [Текст] / С. П. Беловолова // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – №3. – С. 145–153.
9. **Петрова Т. Н.** Отстаивание национальной идеи: историческая этнопедагогика [Текст] / Т. Н. Петрова. – М.: Прометей, 2000. – 201 с.
10. Чувашские легенды и предания [Текст] / Перевод Семена Шуртакова. – Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1979. – 222 с.

УДК 378.01

Ширяев Андрей Николаевич

Заместитель начальника кафедры огневой подготовки Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, shiryayev-69@mail.ru, Новосибирск

Беловолов Валерий Александрович

Доктор педагогических наук, профессор НГПУ, НВИ ВВ МВД России, vabelivolov@mail.ru, Новосибирск

Сайгушев Николай Яковлевич

Доктор педагогических наук, профессор МаГУ, pedagog@masu.ru, Магнитогорск

Жданок Александр Иванович

Доктор физико-математических наук, профессор кафедры математического анализа и методики преподавания математики Тувинского государственного университета, zhdanok@inbox.ru, Кызыл

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ
К СЛУЖЕБНО-БОЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДРАЗДЕЛЕНИЯХ
СПЕЦИАЛЬНОГО НАЗНАЧЕНИЯ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК**

Shiryayev Andrey Nikolaevich

The deputy chief of chair of fire preparation of Novosibirsk military institute of internal troops of a name of general I.K. Jakovleva of the Ministry of Internal Affairs of Russia, shiryayev-69@mail.ru, Novosibirsk

Belovolov Valery Alexandrovich

Doctor of Pedagogics, professor NGPU, NVI MIA Russia, vabelivolov@mail.ru, Novosibirsk

Saygushev Nikolai Yakovlevich

Doctor of Pedagogics, professor Magnitogorsk State University, pedagog@masu.ru, Magnitogorsk

Zhdanok Alexander Ivanovich

Doctor of Physicomathematical Sciences, Professor of the Department Mathematical Analysis and Methods of Teaching Mathematics Tuvan State University, zhdanok@inbox.ru, Kyzyl

**WILLINGNESS OF STUDENTS TO SERVICE AND COMBAT
ACTIVITY IN THE INTERNAL TROOPS AS PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL PHENOMENON**

Одна из главных задач высшей школы это целенаправленное формирование личности выпускника [2; 9; 17; 19; 20]. В процессе обучения в высших военных учебных заведениях внутренних войск МВД России (ввуз ВВ МВД России) у курсантов формируются нравственные качества, дисциплинированность, правосознание и т. д., то есть происходят количественные и качественные изменения в физиологическом и психическом развитии личности обучаемых.

Вместе с тем, фундаментальным предназначением ввузов остаётся задача вооружения обучаемых необходимой системой общих и профессиональных знаний, умений и навыков, составляющей основу подготовки, в соответствии с современными квалификационными требованиями и критериями их дальнейшей деятельности [1; 2; 5; 9; 10; 12; 19–22].

Служебно-боевая деятельность (СБД) офицера внутренних войск представляет собой совокупность организованных и согласованных по цели, месту и времени форм и способов по выполнению возложенных на них служебно-боевых задач (СБЗ) в мирное и военное время.

До 2007 г. в вузах ВВ МВД России не было целенаправленной подготовки курсантов для службы в воинских частях специального назначения, которые выполняют специальные задачи в соответствии с федеральным законом о внутренних войсках [14]:

- участие в разоружении и ликвидации незаконных вооруженных формирований, организованных преступных групп, в пресечении массовых беспорядков, сопровождающихся вооруженным насилием, изъятии у населения незаконно хранящегося оружия;
- участие в пресечении актов терроризма;
- участие в обезвреживании лиц, захвативших заложников, важные государственные объекты, специальные грузы, сооружения на коммуникациях, а также здания органов государственной власти;
- участие в обеспечении безопасности должностных лиц и отдельных граждан Российской Федерации в соответствии с законодательством Российской Федерации.

Поэтому образование курсантов в вузе ВВ МВД России дополняется рядом специфических педагогических задач. В их числе - обеспечение взаимосвязи общего высшего образования с военным, когда профессиональная подготовка и овладение общими основами составляет единый образовательный процесс на протяжении всего срока обучения.

Кроме того, на современном этапе развития и реформирования ВВ МВД России в числе основных, требующих углубленных психолого-педагогических исследований вопросы подбора, подготовки и адаптации к военной службе выпускников ввузов. Среди них — обоснование закономерностей, содержания и условий стимулирования процесса совершенствования выпускниками уровня готовности к продуктивной служебно-боевой деятельности.

В вузах ВВ МВД России приобрело особую остроту решение задачи обеспечения взаимосвязи общепрофессиональной с военно-профессиональной подготовкой [11; 12; 24]. Актуальность проблемы возрастает в связи с тем, что в настоящее время перед вузами ВВ МВД России ставится задача подготовки специалистов, владеющих не только профессионально важными качествами, но и обладающих достаточным уровнем готовности к их применению в служебно-боевой деятельности [14].

Необходимость оперативного решения такой задачи подтвердили результаты деятельности выпускников на территории северного Кавказа в районах

боевых действий, при обеспечении правового режима контртеррористической операции (2002–2009 гг.) [4], особенно для офицеров проходящих службу в подразделениях специального назначения. Большинство молодых офицеров, обладая знаниями, умениями и навыками в требуемом объёме, не всегда способны применить их в подобной обстановке, так как испытывали затруднения в боевой и психологической составляющей военно-профессиональной подготовки. Образовался разрыв между современными квалификационными требованиями к выпускникам вузов ВВ МВД России и реальным уровнем их военно-профессиональной подготовки.

Анализ ряда публикаций отечественных и зарубежных учёных-педагогов (Кумбс Ф., 1974; Клаус Г., 1987; Naisbitt., Aburdene P., 1990; Кларин М. В., 1995; Селевко Г. К., 1998 и др.) показал, что в условиях высоких темпов развития общества традиционная модель подготовки специалистов безнадежно устарела [6; 8; 13; 24]. По мнению отечественных педагогов (Бабанский Ю. К., Вербицкий А. А., Гальперин П. Я., Ломов Б. Ф., Соколов А. Г., Талызина Н.Ф., Якунин В. А. и др.), российская система образования, несмотря на то, что долгое время являлась одной из лучших в мире, переживает, как и вся страна, кризис [16; 17; 23; 25]. Положение усугубляется ещё и тем, что применяемые традиционные формы, приёмы и методы организации образовательного процесса в вузах сами по себе имеют ряд существенных специфических недостатков, в числе которых следует отметить:

- Большой объем материала, рассматриваемый при проведении занятий, причём их тематика, содержание и темп изложения материала чаще всего строятся с недостаточным учётом психолого-педагогической закономерностей восприятия, а тем более усвоения знаний обучаемыми. По мнению П. С. Таранова [26], например, если задуманное человеком к высказыванию принять за 100%, то в вербальные формы обретает только 90%, а высказывается только 80%, далее выслушивается из сказанного 70%, понимается всего 60%, а в памяти остаётся не более 10–20%;

- недостаточная эффективность контроля за овладением знаниями, умениями и навыками в процессе подготовки, обуславливающая доминирование количества сообщения знаний над проверкой качества их усвоения;

- пассивность и выжидательная позиция обучаемых на занятиях, в том числе и вследствие отсутствия необходимых элементов индивидуального обучения и недостаточного внимания самоактуализации развивающейся личности;

- предварительная подготовка обучаемых к практическим видам занятий не имеет достаточного специально организованного, мотивированного и обеспеченного характера;

- недостаточная эффективность механизма и стимулирующих факторов, обеспечивающих равномерную самостоятельную работу обучаемых на протяжении всего процесса обучения;

- недостаточная связь учебного процесса с реалиями служебно-боевой деятельности выпускников, использование достижений научно-технического прогресса, новых информационных технологий и др.

В настоящее время, несмотря на происходящие преобразования в высшей школе, остаётся не решённой проблема, заключающаяся в том, что молодые специалисты не обладают достаточно развитыми потребностями в своём самосовершенствовании и развитии, а поэтому мало способны к конструктивной деятельности и новому творческому мышлению [2; 7].

Исследования готовности к профессиональной деятельности и проблем ее формирования проводились в разные периоды и с различных позиций:

- вопросы готовности с позиций теории, рефлексов и установки (90-е годы 19 в. – 10-е годы 20 в.);
- вопросы саморегуляции поведения (20-е – 40-е годы 20 в.);
- вопросы готовности с позиции теории деятельности на уровне физиологических и психологических механизмов (40-е – 60-е годы 20 в.);
- вопросы психологической готовности и педагогические условия ее формирования на различных этапах профессиональной подготовки (60-е – 80-е годы 20 в.);
- вопросы готовности к деятельности с учетом физиологической, психологической и педагогической составляющих (с 80-х годов по настоящее время).

В энциклопедических словарях нет трактовки данного понятия. В «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля «готовность» определяется как состояние или свойство готового, а понятие «готовый» – изготовившийся, собравшийся совсем, приспособившийся к чему, могущий и желающий что исполнить.

В. А. Крутецкий [18 с. 125] определяет «готовность» как пригодность к деятельности, выражающуюся в активном положительном отношении к ней, склонности заниматься ею при наличии определенного запаса знаний, умений и навыков, переходящую в страстную увлеченность.

Вопросы формирования готовности к осознанному выбору будущей профессиональной деятельности раскрываются в педагогических исследованиях П. П. Блонского, В. А. Беловолова, Л. А. Йовайши, В. Л. Омельченко, Е. М. Павлютенкова, А. Д. Сазонова, Н. Н. Чистякова, И. В. Шеханиной и др.

В психолого-педагогической и методической литературе рассматриваются различные подходы к анализу формирования готовности к деятельности, которые можно сгруппировать по следующим уровням: психологический, функциональный, личностный, интегративный [12].

Рассматривая *психологический аспект* готовности, анализируя исследования Л. И. Божовича, Д. Гилфорда, Н. Д. Левитова и других ученых отмечаем, что одним из основных объектов является направленность личности, основным показателем которой считают систему целей, которые ставит перед собой человек. Мотив и цель, по мнению Б. Ф. Ломова, образуют вектор деятельности, определяющий ее направление и величину усилий для ее выполнения. Особую роль в успешности формирования готовности к служебно-боевой деятельности играет сильная мотивация достижения успеха. Исследования ученых показывают тесную связь между уровнем мотивации достижения и успехов в деятельности человека.

Функциональные показатели готовности к профессиональной деятельности: последовательная и систематическая подготовка к будущей профессии, знание квалификационных характеристик, представление о разнообразных требованиях предъявляемых профессией к человеку, умение проявлять творческий подход к решению задач, четко представлять функции деятельности, умение организовывать свою деятельность, способность адаптироваться к различным условиям, экономическая культура, самообразование, воспитание в себе организованности, волевых качеств.

Таким образом, *функциональный подход* к анализу «готовности к служебно-боевой деятельности» указывает на практический опыт, включающий профессионально важные для конкретного вида деятельности знания, умения, навыки и мастерство.

П. А. Рудик рассматривает готовность как сложное образование, подчеркивая важность *личностного подхода* к изучению готовности, он выделяет, прежде всего, мотив поведения. Чем важнее мотив и чем лучше он осознается, тем скорее создаются благоприятные условия для формирования готовности.

Рассматривая личностный аспект, М. А. Котик в понятие, «готовность» кроме устойчивых качеств личности включает те ситуационные факторы деятельности, по отношению к которым складывается такая готовность. В его исследованиях отмечается готовность к риску, являющаяся показателем, включающим в себя наряду с индивидуальными качествами различные ситуативные факторы, вытекающие из реальных условий деятельности. Степень готовности к риску с возрастом снижается, у более опытных специалистов она ниже, влияет и характер деятельности.

Личностный подход в формировании готовности к служебно-боевой деятельности раскрывает взаимосвязь готовности к службе с проблемой личности.

В. А. Крутецкий определяет «готовность» как пригодность деятельности, выражающуюся в активном положительном отношении к ней, склонности заниматься ею при наличии определенного запаса знаний, умений и навыков, переходящую в страстную увлеченность, а так же рассматривает готовность к деятельности как синтез всех свойств личности и в ее содержание включил способности и общие психологические условия (интересы, склонности, психическое состояния, знания, умения, навыки) [18, с. 250].

В целом, готовность к служебно-боевой деятельности рассматривается как активное состояние личности, вызывающее деятельность, качество, определяющее установки на профессиональные задачи, предпосылка к целенаправленной деятельности.

При *интегративном подходе* готовность к служебно-боевой деятельности рассматривается как интегральное выражение всех подструктур личности, включающее мотивы выбора профессии, знание психологических особенностей своей личности, основ наук, целеустремленность, совершенство практически умений и навыков.

Одним из важных компонентов формирования готовности к служебно-боевой деятельности является самообразование. Мы рассматриваем готовность к самообразованию как комплекс личностной и интеллектуальной готовности.

Проблемы интеграции содержания образования отражены в работах В. С. Безруковой, М. Н. Берулава, Ю. С. Тюнникова, Н. К. Чапаева. Выделены существенные признаки итерации, целевые характеристики интегративного процесса, уровни, формы, структурные характеристики.

Особая роль в формировании готовности выпускников вузов ВВ МВД России к служебно-боевой деятельности отводится коммуникативной готовности.

Такая готовность предполагает наличие у выпускника определенного уровня развития умений и навыков конструктивного взаимодействия с людьми, профессионального общения, с подчиненными и начальниками, способность устанавливать и развивать личностное взаимодействие.

Одним из компонентов, способствующих формированию готовности выпускников вузов ВВ МВД России к служебно-боевой деятельности, является развитие чувства коллективизма, доброжелательности, способности саморегуляции их поведения и деятельности. Оценивая уровень сформированности этих качеств, отмечает Ю.З. Гильбух, можно прогнозировать будущую профессиональную успешность.

Готовность курсантов к служебно-боевой деятельности в подразделениях специального назначения внутренних войск является показателем полноценной учебно-воспитательной подготовки, а ее формирование – результатом длительного процесса обучения. Готовность к служебно-боевой деятельности в подразделениях специального назначения внутренних войск – это способность субъекта результативно выполнять свои профессиональные функции.

«Состояние готовности к профессиональной деятельности – сложное образование, имеющее динамическую структуру, между компонентами которой существуют функциональные зависимости. Стремясь удовлетворить свои потребности, человек в практической деятельности на основе внутренней активности (биологической, физической, психической) реализует определенную цель» [16, с. 91].

Слагаемыми готовности к служебно-боевой деятельности являются специфические и неспецифические возможности. Неспецифические возможности характеризуются поддержанием внутреннего равновесия, мобилизацией своего опыта, воли, активным применением средств и способов, общих для решения многих задач. Специфические возможности выражаются в особом профессиональном развитии устойчивых качеств и свойств личности (направленности, способностей, характера и др.).

Структурный аспект формирования готовности к служебно-боевой деятельности в подразделениях специального назначения внутренних войск нами представлен следующими компонентами:

- мотивационная готовность к служебно-боевой деятельности;

- теоретическая готовность к служебно-боевой деятельности;
- практическая готовность к служебно-боевой деятельности;

Мы выдели уровни сформированности готовности курсантов к служебно-боевой деятельности в подразделениях специального назначения внутренних войск и их показатели, соответствующие следующим критериям:

- 1) направленность на овладение профессией;
- 2) сформированность теоретических знаний;
- 3) практико-познавательная самостоятельность и творческий подход к практической деятельности.

Основываясь на вышеизложенном, выделим основные составляющие компонентов процесса формирования готовности курсантов к служебно-боевой деятельности в подразделениях специального назначения внутренних войск:

- формирование мотивационной готовности курсантов к служебно-боевой деятельности;
- развитие творческого потенциала, активности личности курсантов;
- формирование установки личности курсанта на непрерывность профессионального образования, профессиональное саморазвитие и самореализацию;
- профессиональная адаптация выпускников, гармонизация их взаимодействия с профессиональной средой;
- формирование личностной и интеллектуальной готовности к самообразованию;
- развитие творческого начала, стремление полно и всесторонне реализовать себя при решении служебно-боевых задач;
- профессиональная подготовка в вопросах безопасности жизнедеятельности в современной среде, повышение жизнестойкости;
- формирование коммуникативной готовности, развитие чувства коллективизма, доброжелательности, саморегуляции поведения и деятельности.

Библиографический список

1. **Айзенк, Дж.** Узнай свой собственный коэффициент интеллекта [Текст] / Дж. Айзенк. - М.: IQ. Penguin books, 1962. – 170с.
2. **Амонашвили, Ш. А.** Личность - гуманная основа педагогического процесса [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М.: Университетское, 1990. – 560 с.
3. **Архангельский, С. И.** Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе [Текст] / С. И. Архангельский. – М.: «Высшая школа», 1976. – 200 с.
4. **Барабанщиков, А. В.** Военная педагогика и психология [Текст] / А. В. Барабанщиков, В. П. Давыдов, Э. П. Утлик. – М.: Воениздат, 1986. – 204 с.
5. **Благодаров, А. И.** Методологические основы организации системы образования офицерских кадров ВС РФ [Текст] / А. И. Благодаров. – М.: Изд. МО РФ, 1997. – 132 с.
6. **Выготский, Л. С.** Собрание соч. в 6 т. АПН СССР [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 227 с.
7. **Горшкова, В. В.** Межсубъектные отношения в педагогическом процессе: дис. докт. пед. наук. [Текст] / В. В. Горшкова. – СПб., 1992.

8. **Дмитриева, М. А.** Психология труда и инженерная психология: Учебное пособие [Текст] / М. А. Дмитриева, А. А. Крылова, А. И. Нафтульев; Под ред. А. А. Крылова. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1979. – 224 с.
9. **Дмитриенко, Т.** Профессионально-ориентированные технологии [Текст] / Т. Дмитриенко // Высшее образование в России. – 2003. – №3. – С. 159–161.
10. **Дурай-Новакова, К. М.** Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ... докт. пед. наук. [Текст] / К. М. Дурай-Новакова – М., 1983.
11. **Беловолова, В. А.** Профессиональная деятельность офицера ВВ МВД России как психолого педагогическое явление [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №10. – С. 21–32.
12. **Беловолов, В. А.** Готовность будущего офицера к профессиональной деятельности как психолого-педагогическое явление [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №9. – С. 41–50.
13. **Емельянова, Л. А.** Социально-психологическая готовность студентов-менеджеров к будущей профессиональной деятельности [Текст] / Л. А. Емельянова. – Чувашский университет, 2001.
14. Закон Российской Федерации «О внутренних войсках Министерства внутренних дел Российской Федерации». – М., 1997.
15. Закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». – М.: Издательство «Ось-89», 2001.
16. **Киселев, В. Д.** Дидактическое обеспечение программы формирования готовности выпускников военных вузов к выполнению боевых задач [Текст] / В. Д. Киселев, А. М. Алферов, В. А. Романов // Научно-технический сборник. – № 22. – Тула: ТАИИ, 2005.
17. **Беловолов, В. А.** Образование и культура в развитии современного общества [Текст] / В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1. – С. 28–39.
18. **Крутецкий, В. А.** Психология [Текст] / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1996. – 336 с.
19. **Крылова, Н. Б.** Формирование культуры будущего специалиста [Текст] / Н. Б. Крылова. – М.: Высшая школа, 1990. – 142 с.
20. Методы системного педагогического исследования. Учебное пособие / Под ред. Н. В. Кузьмой. – Ленинград: Изд. ЛГУ, 1980. – 171 с.
21. **Микони, В. С.** Модели и базы знаний [Текст] / В. С. Микони. – СПб, 2000. – 156 с.
22. **Подласый, И. П.** Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов педвузов: В 2 кн. [Текст] / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
23. **Поташник, М. М.** Педагогические ситуации [Текст] / М. М. Поташник, Б. З. Вульф. – М.: Педагогика, 1983. – 144 с.
24. Беловолов, В. А. Личностно ориентированное обучение в процессе профессиональной подготовки специалиста [Текст] / В. А. Беловолов, В. А. Слостенин, Е. В. Ильенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №11. – С. 117–130.
25. **Шмелева, С. В.** Информационно-коммуникационная готовность студентов к профессиональной деятельности: дис. ... докт. пед. наук. [Текст] / С. В. Шмелева. – Калининград, 2004.
26. **Якиманская, И. С.** Разработка технологии личностно-ориентированного обучения [Текст] / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – №2 – С. 28–37

ТРЕБОВАНИЯ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В НАУЧНОМ ПЕРИОДИЧЕСКОМ ИЗДАНИИ «СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»

1. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте. Печатный вариант рукописи статьи допускается не направлять в редакцию.

2. К изданию принимаются статьи ранее нигде не публиковавшиеся.

3. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы на русском и английском языках:

– в начале статьи указывается индекс по квалификационным таблицам УДК;

– название статьи (полностью прописными буквами) на русском и английском языках;

– фамилия, имя, отчество автора на русском и английском языках;

– сведения об авторе на русском и английском языках: ученая степень, ученое звание, должность и место работы/учёбы (полностью), e-mail, город.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, journl@mail.ru, Новосибирск.

– аннотация статьи на русском и английском языках (до 600 знаков с пробелами – 7 строк);

– ключевые слова (5) на русском и английском языках;

– текст статьи на русском языке;

– библиографический список на русском языке.

4. Текст рукописи статьи набирается на компьютере в формате Microsoft Word. Размер полей страниц: все поля 25 мм. Нумерация страниц сплошная, начиная с первой в верхней части страницы, посередине.

5. Текст рукописи статьи набирается шрифтом Times New Roman Cyr. Шрифт 14–20 кегля, межстрочный интервал 1,5 (полуторный).

6. Выделение по тексту – курсив, полужирный курсив, полужирный шрифт.

7. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Cyr, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный).

Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

8. Библиографический список размещается в конце статьи, нумеруется, предваряется словами «Библиографический список». Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13; 14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления библиографического списка различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои [Текст] / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектических дополнений к словарю М. Фасмера [Текст] / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15.

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения [Текст] / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

9. Автор статьи дополнительно к статье оформляет на публикацию статьи заявку в виде отдельного файла в редакторе Microsoft Word.

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Город _____

Организация _____

Должность _____

Ученая степень _____

Ученое звание _____

Тема статьи _____

Почтовый адрес для отправки авторского экземпляра _____

Телефон для связи _____

E-mail _____

10. Порядок работы с рукописью в редакции.

10.1. После получения материалов научной статьи ответственный секретарь журнала проводит их регистрацию и оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установ-

ленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

10.2. Зарегистрированные материалы научной статьи ответственный секретарь направляет для рассмотрения члену редакционной коллегии журнала. Член редакционной коллегии организует рецензирование научной статьи в соответствии с порядком, установленным редакцией журнала.

10.3. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. Как правило, срок приема статей для издания очередного номера устанавливается не позднее, чем за два месяца до месяца выхода.

10.4. При получении рецензии на статью с замечаниями, о возможности опубликования в случае доработки, ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

10.5. Порядок оформления, предоставления и рассмотрения доработанных рукописей статей такой же, как и для вновь поступающих материалов статей.

10.6. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

11. Общие требования и условия публикации.

11.1. К рассмотрению редакцией не принимаются материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным выше требованиям и рекламные материалы.

11.2. Редакция осуществляет необходимое научно-концептуальное рецензирование рукописей статей.

11.3. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

11.4. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

11.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи авторским коллективам не выплачивается.

11.6. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре.

11.7. Дискеты, рукописи не возвращаются.

RULES OF REGISTRATION OF PAPERS IN THE «SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL»

For acceleration of work with authors' materials the «Siberian pedagogical journal» asks to send a copy of the text, printed on paper with the following requirements:

- A4 format;
- 1,5 interval;
- Main font size – 14;
- Font size in Bibliography – 12;
- Font – Times New Roman.

2. The payment for the publication of papers is not raised from post-graduate students.

3. The text should include the following information:

- ISBN;
- Complete title of the paper (in capital letters);
- First name, middle name (or patronymic), surname of the author;
- Article summary (3–4 lines), keywords are obligatory with translation into English;

Personal information about the author: surname, first name, middle name (or patronymic), academic degree and status, post, organization, E-mail, city. Translation into English is requested.

Example: Ivanov Ivan Ivanovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Chair of Pedagogics, Novosibirsk State Pedagogical University, journal.nspu@mail.ru, Novosibirsk

4. Pictures should be placed in the text with resolution not less than 300 dpi, graphics should be generated by Corel Draw editor or drawn in black ink or ballpoint (pencil is not supposed). All pictures should hold a number, their place in the text should be indicated. The tables may be presented only in computer form, photos – either in computer form, or attached to the paper text (original should be sharp and clear).

5. Underlining or CAPITALS are not desired. Please emphasize words with Italics, bold Italics or bold font.

6. The list of literature at the end of each paper should be entitled « Bibliography». All the works in the list should be numbered and referred to correctly in the text.

The references to the literature are made in square brackets and placed immediately after the names mentioned in the text, the first figure being its number in the bibliography, the second – number of page.

Examples:

The further development of this theory can be found in S. N. Petrov's works [13; 14].

Or:

S. N. Petrov writes «they were facing constant problems of unfavorable community environment» [13. P. 14].

Examples of Bibliography:

1) Monograph by one author:

Behr-Sigel, E. Discerning the Signs of the Times / E. Behr-Sigel. – N. Y.: St Vladimir's Seminary, Prague, 2001. – 202 p.

2) Item from collected papers:

Cruse, D. A. Antonymy Revisited Some Thoughts on the Relationship between Words and Concepts// Frames, Fields and Contrasts. New Essays in Semantic and Lexical Organization / Ed. by A. Lehrer, E. Feder-Kittay. – Hillsdale (NJ): LEA, Publishers, 1992. – P. 289–306.

3) Article from journal, newspaper, magazine: Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

4) Electronic resource:

Doomsday Book [Electronic resource]. – www.domesdaybook.co.uk.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

12/2011

Главный редактор: В. А. Беловолов
Ведущий редактор: С. П. Беловолова
Оператор электронной верстки: И. С. Сидоренко
Программист: В. В. Ильенко

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95. <http://www.sp-journal.ru>
E-mail: jornal.nspu@mail.ru; vabelovolob@mail.ru

Формат 70×108/16. Печать RISO
Усл.-печ. л. 30,89. Уч.-изд. л. 22,06.
Подписан в печать: 29.11.2011 г. Тираж 1000 экз. Заказ № 78.

Отпечатано:
ФГБОУ ВПО «НГПУ»,
630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28