

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ
АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**ОБРАЗОВАНИЕ
И
САМОРАЗВИТИЕ**

Научный журнал

№ 5(21) 2010 г.

**К а з а н ь
Центр инновационных технологий
2 0 1 0**

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 5(21) 2010 г.

Журнал зарегистрирован
в Министерстве культуры и массовых
коммуникаций Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации
средства массовой информации
ПИ № ФС 77-25270 от 11.08.06 г.

Подписной индекс № 36625
Информация размещена в каталоге
«Газеты. Журналы»
ОАО Агентство «Роспечать»

УЧРЕДИТЕЛИ

ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»

ООО «Центр инновационных технологий»

Научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие» входит в перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук по педагогике и психологии.

Компьютерная верстка – **В. Калинин**

Подписано в печать 09.06.2010.

Формат 70x100^{1/16}.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл.-печ. л. 12,09.

Тираж 1000 экз. Заказ 10-10/06-3

Издательство

«Центр инновационных технологий»

420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а.

Тел./факс (843) 231-05-46, 231-05-61.

www.logos.press.ru

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

В.И. Андреев – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета, председатель Поволжского отделения РАО, Заслуженный деятель науки РФ, академик РАО

Зам. главного редактора

Ю.В. Андреева – доктор педагогических наук, профессор кафедры журналистики Казанского (Приволжского) федерального университета

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В.П. Бездухов – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики Самарского государственного педагогического университета, член-корреспондент РАО;

В.Г. Иванов – доктор педагогических наук, профессор, первый проректор Казанского государственного технологического университета;

Л.М. Попов – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Казанского (Приволжского) федерального университета;

А.О. Прохоров – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Казанского (Приволжского) федерального университета;

Ф.Л. Ратнер – доктор педагогических наук, профессор кафедры немецкого языка Казанского (Приволжского) федерального университета;

Л.А. Казанцева – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета;

Ю.А. Сауров – доктор педагогических наук, профессор кафедры Вятского государственного гуманитарного университета, член-корреспондент РАО;

В.П. Зелеева – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета.

Отв. секретарь **Г.М. Добротворская.**

Тел. (843) 233-08-20, 233-08-55.

E-mail: samorazvitie@mail.ru

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

УДК 37.02

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОЕКТИРОВАНИЯ «Я-КОНЦЕПЦИИ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ» СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

И.И. Голованова

Аннотация

В статье показано, что «Я-концепция творческого саморазвития» может быть понята не только как «теория себя» или эффект осознания своего «Я», но и как механизм регуляции всех видов творческой активности, носителем которой является человек. Рассматривается педагогический эксперимент по проверке эффективности становления «Я-концепции творческого саморазвития» студентов при обучении педагогике.

Ключевые слова: «Я-концепция», «Я-концепция творческого саморазвития», проектирование «Я-концепции творческого саморазвития», системообразующие элементы самости.

Abstract

In the article it is shown that the «Self-conception of creative development» could be understood not only as a «Self-theory» or an effect of self-consciousness, but also as a mechanism of all types of creative activities regulation, which are carried by the human. The pedagogical experiment on «Self-conception of creative development» formation efficiency, during teaching the «Pedagogy» to students is also considered in the article.

Index terms: «Self-conception», «Self-conception of creative development», designing «Self-conception of creative development», Systemic elements of the self.

Сегодня высшая школа ориентирована на воспитание личности нового социокультурного типа. Личности творческой, с развитым интеллектом, стремящейся к преобразующей деятельности, обладающей чувством нового. Современная гуманистическая педагогика интерпретирует воспитание не как целенаправленное формирование личности в соответствии с выбранным идеалом, а как создание максимально благоприятных условий для саморазвития личности, в том числе, посредством творческой деятельности.

Доминирование творческой активности, как определяющего фактора в мотивационной структуре личности студента и мотивации на развитие творческих качеств обеспечивается, если усилия педагога и обучающегося направлены на развитие внутренних мотивов познавательной деятельности и мотивацию

на развитие творческих качеств, которая активизирует умственные способности и, взаимодействуя с ними, стимулирует их выход за рамки заданного. Так, при преобладании мотивации на развитие творческих качеств, личность, как правило, активна, проявляет инициативу. Если встречаются препятствия, то она ищет способы их преодоления.

Творческий характер учебно-познавательной деятельности, моделирование ситуаций творческого саморазвития обеспечивается нацеленностью участников процесса обучения на творчество. Тогда обязательные репродуктивные действия являются частью собственного творческого процесса. Творческий процесс в обучении понимается не только как освоение механизмов деятельности, но и как процесс развития необходимых для творчества личностных качеств.

Хотя творчество относится к неадаптивной активности, в основе которой лежит бессознательное начало, обучающая среда является важнейшим условием развития креативного начала личности. Наличие среды, в которой отсутствует строгая регламентация; есть свобода выбора, и необходимость самостоятельных действий способствует пробуждению и развитию творческого потенциала.

Важной, побуждающей к саморазвитию силой выступают для студента способы организации его образовательной деятельности. Преобладание активных методов обучения, которые усиливают познавательную деятельность личности, придает отношениям обучающегося и преподавателя характер взаимопринимающего взаимодействия, создавая поле совместного творческого напряжения, эмоционального переживания. Студент начинает оценивать процесс обучения не только с позиции полезности его результатов, но этически его осмысляет. Это в значительной степени должно послужить фундаментом для творческого саморазвития личности. На занятиях необходимо использовать такие формы и методы обучения, которые активизируют самопроцессы и выявляют творческие способности – это и создание проблемных ситуаций, и исследовательская работа, и деловая игра, и др.

Перемены, происходящие в нашем обществе, охватывают все стороны жизни, предъявляя большие требования к каждому человеку, его знаниям, личностным качествам и, прежде всего, профессиональной подготовке. Перед высшей школой как никогда остро стоит задача не просто постоянно пополнять и углублять знания студентов для овладения ими последними достижениями науки и техники, а подготовить выпускника вуза как конкурентоспособного специалиста, обладающего определенным набором личностных качеств. В частности, все больший ориентир делается на воспитание студента как саморазвивающуюся конкурентоспособную личность,

способную к успеху и лидерству в своей профессиональной деятельности. Особое внимание в решении этой задачи уделяется тому, чтобы эта личность не только научилась принимать самостоятельные решения, но и нести за них ответственность.

Для подготовки специалиста, отвечающего потребностям современных рынков труда, необходима ориентация на формирование личностных качеств, способных стать частью профессиональной компетенции, с учетом того, что именно эти качества создадут потенциал устойчивости личности в условиях бесконечных технологических перемен, влекущих за собой изменение самой компетенции. Подобные качества обеспечиваются педагогическими средствами, что делает педагогическую теорию актуальной в контексте реальных запросов рынков труда.

Формирование адекватной «Я-концепции», и, прежде всего, самосознания, самоопределения, самоутверждения, способности к творческому саморазвитию – одно из важных условий развития личностных качеств личности.

«Я-концепция» представляет собой совокупность представлений человека о самом себе и включает убеждения, оценки и тенденции поведения. В силу этого ее можно рассматривать как свойственный каждому человеку набор установок, направленных на самого себя. «Я-концепция» образует важный компонент самосознания человека, она соучаствует в процессах саморегуляции и самоорганизации личности, поскольку определяет интерпретацию опыта и служит источником ожиданий человека.

Интеграционные процессы, происходящие в теории современной педагогики, представляют развитие и саморазвитие личности как единый целостный процесс, так как обучение и процессы саморазвития личности диалектически взаимосвязаны.

Для развития личностных качеств у студентов необходимо использование таких дидактических технологий, которые обеспечивают условия для развития лидерского

потенциала за счет рассмотрения лидерства как ответственности, готовности создавать собственные проекты, принимать решения и делать выбор, и в том числе творчески самосовершенствоваться.

Здесь важное значение приобретает процесс проектирования «Я-концепции творческого саморазвития» студентов, который предполагает поиск новых идей, технологий, форм и методов организации учебного процесса в вузе с целью профессионально-творческого саморазвития личности на основе ее внутренних мотивов, системы ценностей и профессиональных целей.

Проектированием является создание и внедрение специальных моделей и программ, обеспечивающих реальную возможность самодиагностики, построения и реализации индивидуальных траекторий «Я-концепции творческого саморазвития», стимулирующих активность студента в овладении методами и средствами осуществления данного процесса, необходимых для раскрытия индивидуальности, духовности, творческого начала, способствующих профессиональному становлению, развитию личностных качеств.

Сущностные механизмы процесса проектирования «Я-концепции творческого саморазвития» студентов включают работу над развитием базовых элементов «самости»: «самопознание», «самоопределение», «самоуправление», «самообразование», «самосовершенствование», «самореализация» в контексте разнообразной учебно-творческой и научной деятельности студента.

Педагогическое стимулирование процесса проектирования «Я-концепции творческого саморазвития» студентов осуществляется преподавателем в качестве организации внешних условий, в пространстве которых активизируются внутренние условия саморазвития студентов. Проектирование «Я-концепции творческого саморазвития» – это бинарный процесс, осуществляемый и преподавателем, и студентом. Активизация внутренних ус-

ловий саморазвития трансформируется в проектную деятельность, осуществляемую самими студентами в отношении самостроительства своей личности (это и есть становление «Я-концепции творческого саморазвития»). Таким образом, осуществляется процесс перехода от проектной деятельности преподавателя к проектированию «Я-концепции творческого саморазвития» самими студентами. Педагогические условия проектирования «Я-концепции творческого саморазвития» студентов должны рассматриваться с точки зрения межличностного взаимодействия и личностно-ориентированных стратегий обучения.

В рамках научной темы исследования «Проектирование «Я-концепции творческого саморазвития» студентами К(П)ФУ» была проведена проверка эффективности проектирования «Я-концепции творческого саморазвития» студентов при обучении «Педагогике».

«Я-концепция», понимаемая как интеграл различных образов «Я», является ядром самосознания, и, вместе с тем, важнейшим регулятором внешней активности человека. В определенном смысле, организация поведения, стиль общения и деятельности, в том числе и учебной, определяются характером осознания субъектом самого себя.

Педагогический эксперимент по проверке эффективности становления «Я-концепции творческого саморазвития» студентов при обучении «Педагогике» проводился по следующему плану:

1. Составление перечня компонентов «самости».
2. Отбор диагностических методик для оценки эффективности педагогического эксперимента.
3. Знакомство и осмысление студентами понятий «саморазвитие», «творческое саморазвитие», «Я-концепция творческого саморазвития» как сложных комплексных структур, раскрытие их взаимосвязи, структурных элементов «Я-концепции творческого саморазвития» студентов, ак-

тивизация их рефлексивной деятельности. Осознание студентами функционирования механизмов самости являлось одним из условий проведения диагностик и способствовало активизации субъектной позиции студентов в процессе проектирования «Я-концепции творческого саморазвития».

4. Проведение эксперимента.

5. Обработка данных эксперимента процедурами математической статистики.

Обработка результатов эксперимента проводилась согласно методам математической статистики: статистическая проверка гипотез, дисперсионный и корреляционный анализы, критерий χ^2 . Все математические расчеты проведены с использованием программы EXCEL пакета MICROSOFT OFFICE.

Процесс творческого саморазвития личности включает большое число самости: самоанализ, самонаблюдение, самосознание, саморегулирование, самостоятельность, самоактуализация, самоуправление, самоопределение, самосовершенствование. Перечень процессов самости можно было бы продолжить, но простой анализ показывает, что, например, в самопознание, как его составляющие элементы, входят самосознание, самонаблюдение, самоанализ. Проведенный В.И. Андреевым анализ и обобщение процессов самости в более крупные структурные единицы показывает, что в качестве наиболее значимых и системообразующих элементов самости можно выделить следующие: самообразование, самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование, самореализация [1]. Как уже отмечалось, под «Я-концепцией творческого саморазвития» студента понимается совокупность представлений о себе самом в контексте реального и идеального, настоящего и будущего с возможностью интенсификации процессов «самости», среди которых системообразующими являются самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, творческая самореализация и самосовершенствование, сопряженные с их самооценкой. Таким образом,

«Я-концепция творческого саморазвития» может быть понята не только как «теория себя» или эффект осознания своего «Я», но и как механизм регуляции всех видов творческой активности, носителем которой является человек.

Опираясь на вышеизложенные факты, мы посчитали наиболее целесообразным для проверки эффективности становления «Я-концепции творческого саморазвития» студентов при обучении педагогическим дисциплинам использовать, разработанный В.И. Андреевым тест «Самооценка способностей к самообразованию, саморазвитию» [1]. Этот тест позволяет определить уровень развития (саморазвития) системообразующих элементов «самости»: способности к самообразованию, самопознанию, самоопределению, самоуправлению, самосовершенствованию, самореализации, саморазвитию.

По полученным результатам предлагалось проанализировать, что тормозит развитие способностей к самообразованию и саморазвитию, и определить, что можно сделать по самосовершенствованию этих качеств.

В эксперименте приняли участие студенты третьего курса исторического факультета, изучающие курс «Педагогика». Все студенты (56 чел.) прослушали общий лекционный цикл «Общая педагогика». На семинарских занятиях по курсу «Педагогика» студенты были поделены на две группы (экспериментальная (Э) – 25 чел. и контрольная (К) – 31 чел.). Расчет необходимого объема выборки при наблюдаемой дисперсии в обеих группах для значимости $\gamma=0.98$ по t -критерию Стьюдента показал их достаточность, что позволяет считать результаты репрезентативными. Далее все результаты и выводы так же приведены для уровня значимости $\gamma=0.98$ и соответственно $\alpha=0.02$. Распределение имеет вид близко к нормальному (с вероятностью 0.98), что позволяет делать выводы о репрезентативности средней как меры центральной тенденции.

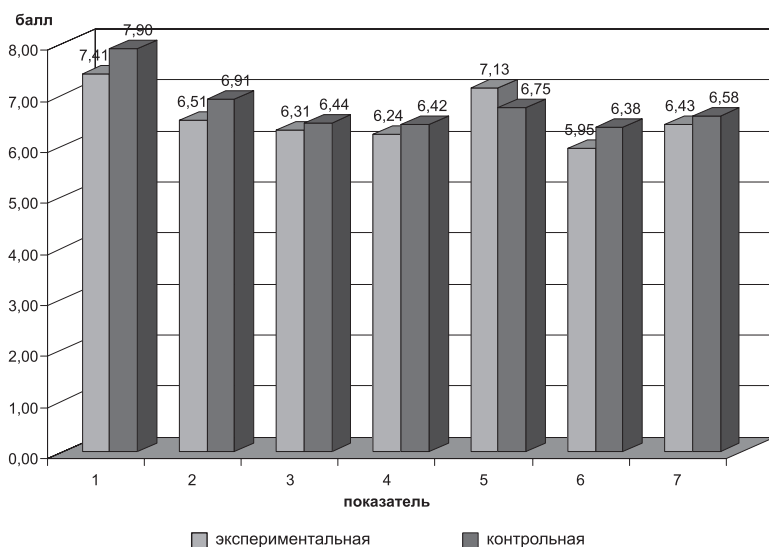


Рис 1. Уровни сформированности системообразующих элементов «самости» на начало эксперимента*

* 1 – самообразование, 2 – самопознание, 3 – самоопределение, 4 – самоуправление, 5 – самосовершенствование, 6 – самореализация, 7 – саморазвитие

Перед началом эксперимента всем студентам было предложено провести самооценку компонентов «самости» по тесту. Средние значения показаны в сравнении контрольной и экспериментальной групп на рис. 1.

Мы видим, что среднее значение уровней сформированности «самостей» и в экспериментальной, и в контрольной группах очень близки (самообразование – Э-7,41 и К-7,90; самопознание – Э-6,51 и К-6,91; самоопределение – Э-6,31 и К-6,44; самоуправление – Э-6,24 и К-6,42; самосовершенствование – Э-7,13 и К-6,75; самореализация – Э-5,95 и К-6,38; саморазвитие – Э-6,43 и К-6,58). О существовании связи также указывает линейный коэффициент корреляции (0,84). На это же указывает малое отличие значений дисперсий в обеих группах на начало эксперимента. Причем уровень сформированности большинства компонентов «самости» в начале эксперимента в экспериментальной группе незначительно, но ниже чем в контрольной группе.

Семинарские занятия по курсу «Педагогика» проводились с опорой на ранее полученные теоретические знания: в контроль-

ной группе – по традиционным формам построения семинарских занятий, лишь с фрагментарным использованием заданий поискового и творческого типа; в экспериментальной группе – путем создания педагогических условий проектирования «Я-концепции творческого саморазвития» студентов при обучении:

- обеспечение доминирования активного познавательного интереса в мотивационной структуре личности студента и мотивации на развитие творческих качеств;
- педагогическая диагностика «Я-концепции творческого саморазвития» студентов;
- организация овладения приемами изменения «Я-концепции» с ориентацией на творческое саморазвитие;
- педагогическое стимулирование «Я-концепции творческого саморазвития» студентов при обучении педагогическим дисциплинам;
- творческий характер учебно-познавательной деятельности и моделирование ситуаций творческого саморазвития;
- личностно-ориентированное педагогическое общение, ориентированное на из-

менение «Я-концепции» с ориентацией на самокоррекцию творческого саморазвития;

- реализация интеграционных связей воспитания и обучения.

На практических занятиях были применены: системы диагностических, творческих, поисковых заданий, направленных на проектирование и становление «Я-концепции» творческого саморазвития студентов (работа с таблицей ««Я-концепция» в прошлом, настоящем и будущем»; написание эссе и его дальнейший контент-анализ; работа по системе управления временем по Бенджамину Франклину; творческие задания и занятия на основе поисковых моделей; взаимооценка при выполнении заданий; групповые формы обучения; тестовая проверка знаний студентов; анализ своих взглядов и убеждений, рефлексия).

По окончании цикла семинарских занятий учебного курса «Педагогика» студентам обеих групп было предложено еще раз оценить уровень «самостей». Средние результаты уровней сформированности «самостей» на конец эксперимента показаны в

сравнении экспериментальной и контрольной групп на рис. 2. Связь между результатами в обеих группах средняя (коэффициент корреляции = 0,468), что указывает на существенное математическое отличие результатов на конец эксперимента.

Корреляционный анализ взаимосвязи начальных и конечных показателей уровней сформированности системообразующих элементов «самости» показал, что в экспериментальной группе связь между начальным и конечным результатом в среднем слабее, чем в контрольной ($K=0,986984$; $\Delta=0,795901$). Следовательно, существует неравномерный рост уровней сформированности у студентов экспериментальной группы по сравнению с результатами на начало, в то время как в контрольной группе сохраняется общая тенденция сформированности. На это же указывает большее значение дисперсии по данным в экспериментальной группе по сравнению с контрольной на окончание эксперимента, а также коэффициенты корреляции по совокупности студентов ($K=0,90562$; $\Delta=0,35261$).

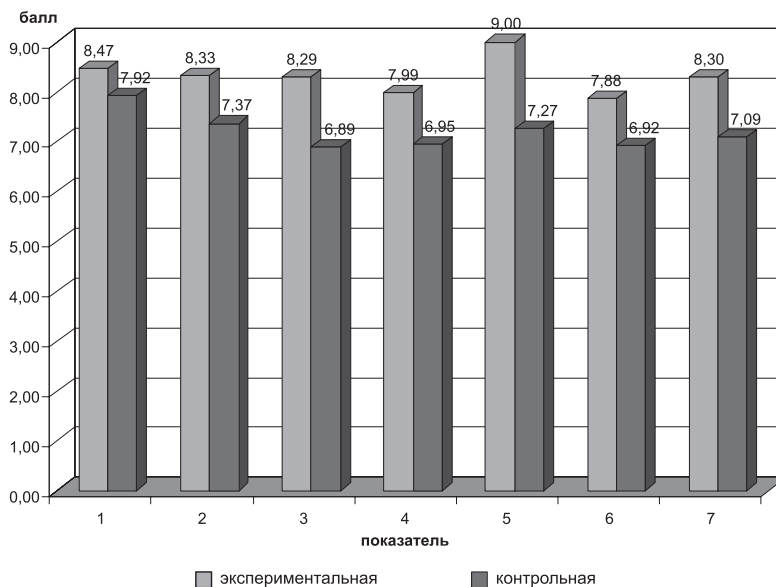


Рис. 2. Уровни сформированности системообразующих элементов «самости» на окончание эксперимента*

* 1 – самообразование, 2 – самопознание, 3 – самоопределение, 4 – самоуправление, 5 – самосовершенствование, 6 – самореализация, 7 – саморазвитие

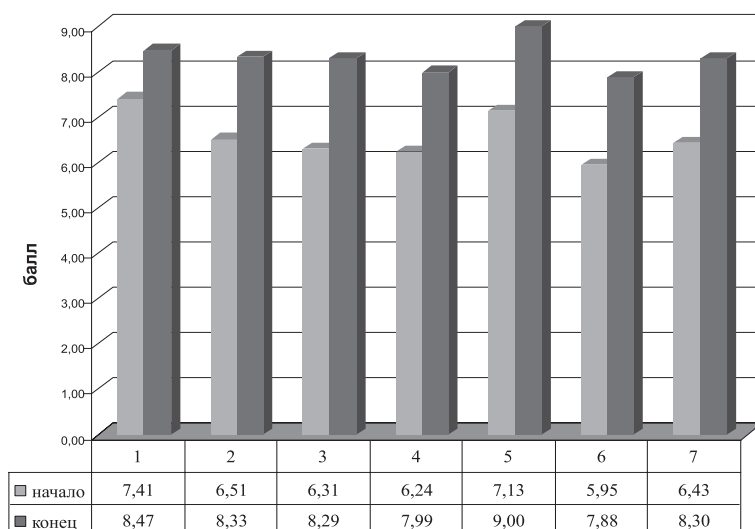


Рис. 3. Сформированность системообразующих элементов «самости» в экспериментальной группе*

* 1 – самообразование, 2 – самопознание, 3 – самоопределение, 4 – самоуправление, 5 – самосовершенствование, 6 – самореализация, 7 – саморазвитие

Отметим значительный рост всех показателей системообразующих элементов «самости» в экспериментальной группе (рис. 3), что также обосновывается выведенным В.И.Андреевым «Законом целостного творческого саморазвития личности». «Прогрессивные изменения в одном из компонентов самости (самопознании,

творческом самоопределении, самоуправлении, творческой самореализации, самосовершенствовании) с неизбежностью ускоряют процесс творческого саморазвития личности в целом [2].

В контрольной группе динамика роста также положительна, но не столь существенна (рис. 4).

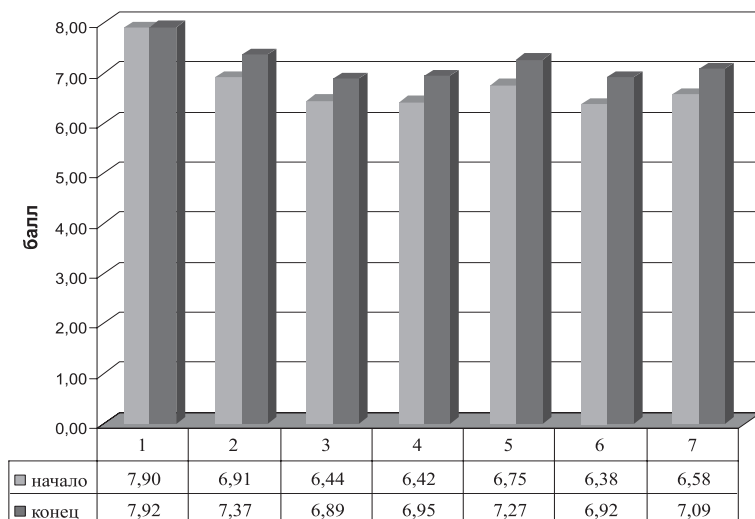


Рис. 4. Сформированность системообразующих элементов «самости» в контрольной группе*

* 1 – самообразование, 2 – самопознание, 3 – самоопределение, 4 – самоуправление, 5 – самосовершенствование, 6 – самореализация, 7 – саморазвитие

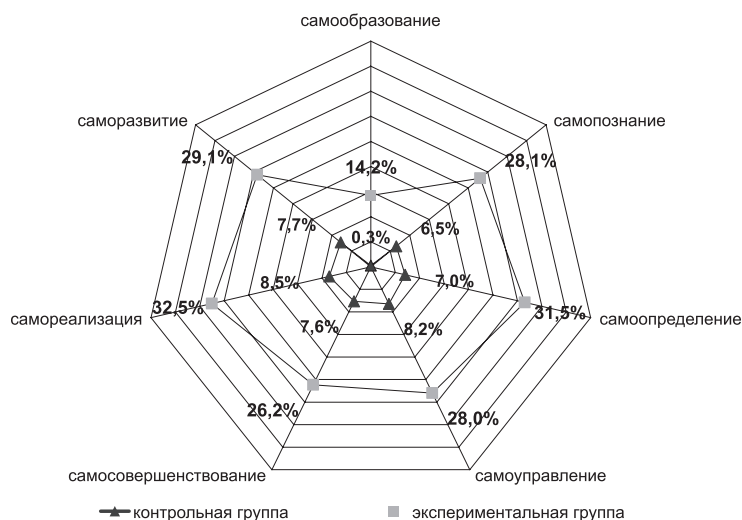


Рис. 5. Позитивная динамика сформированности в компонентах системообразующих элементов «самости» в результате эксперимента

Поэлементный анализ динамики изменения сформированности системообразующих компонентов «самости» (рис. 5) показал, что в контрольной группе практически не изменился уровень сформированности элемента «самообразование» (0,3% к начальному уровню), в то время как в экспериментальной увеличился на 14,2%.

Существенное отличие в приросте показателя наблюдается в элементе «самореализация», как в контрольной (8,5%), так и в экспериментальной (32,5%). Аналогичная тенденция наблюдается и по элементам «самопознание» (К-6,5%; Э-28,1%), «самоопределение» (К-7%; Э-31,5%) и «саморазвитие» (К-7,7%; Э-29,1%).

Проведенный анализ показывает существенный рост уровня сформированности элементов «самости» в экспериментальной группе (в среднем 27,1% от начального уровня) по сравнению с результатами в контрольной группе (6,6%).

Таким образом, применение системы диагностических, творческих, поисковых заданий, направленных на проектирование «Я-концепции творческого саморазвития» студентов приводит к значительному росту всех системообразующих элементов «самости». Данный эксперимент подтверж-

дает эффективность проектирования «Я-концепции творческого саморазвития» студентов через учебный процесс (на материале обучения педагогическим дисциплинам), основанный на интеграции педагогических условий: система диагностики и самодиагностики процессов «самости», насыщение занятий по педагогическим дисциплинам специальными заданиями по стимулированию рефлексивного мышления, направленного на самопознание процессов своего творческого развития, помощь в осознании студентами показателей и критериев основных системообразующих элементов творческого саморазвития, периодическая самокоррекция «Я-концепции творческого саморазвития»; реализация интеграционных связей воспитания и обучения.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика: учеб. курс для саморазвития. – Казань, 2000.
2. Мониторинг качества воспитания в контексте педагогического образования / под науч. ред. В.И. Андреева. – Казань: КГУ, 2004.
3. Воспитание студента как конкурентоспособного лидера / под науч. ред. В.И. Андреева. – Казань: КГУ, 2005.

УДК 371

СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ, ДИСЦИПЛИНА И САМОДИСЦИПЛИНА КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

П.Н. Осипов

Аннотация

Автор обращается к проблеме повышения социальной ответственности, дисциплины и самодисциплины как важнейшим средствам формирования конкурентоспособных специалистов, анализирует причины, актуализирующие обращение к ней, механизмы дисциплинообразования.

Ключевые слова: конкурентоспособный специалист, ответственность, дисциплина, самодисциплина, механизмы дисциплинообразования.

Abstract

The author considers the issue of raising social responsibility, discipline and self-discipline as the most important means of training competitive professionals. He analyzes the reasons of close attention to the above-mentioned issue, the procedures of discipline forming.

Index terms: competitive professionals, responsibility, discipline and self-discipline, procedures of discipline forming.

Важнейшей задачей образования в современных социально-экономических условиях является подготовка конкурентоспособных специалистов, востребованных на рынке труда. Формирование таких специалистов невозможно без решения проблемы существенного повышения социальной ответственности, дисциплины и самодисциплины россиян.

Что актуализирует обращение к этой проблеме? Причин много. Вот лишь некоторые из них.

1. Неконкурентоспособность продукции наших предприятий не то что на мировом, на своем российском рынке. Почему? Парадокс: у выпускников наших учебных заведений хорошие теоретические знания, они знают, как, но не выполняют качественно порученную им работу. Почему?

Причины здесь, как заметил академик РАО А.М. Новиков, «не столько дидактические, сколько воспитательные» [3, с.3].

2. У нас низкий уровень дисциплины – как технологической, так и исполнительной. У многих, если не сказать у большинства россиян, не сформирована дисциплинированность. А это один из показателей воспитанности. Дисциплинированность предусматривает:

знание и соблюдение законов, своих прав и обязанностей;

повседневное и повсеместное соблюдение правил всеми;

быстрое и точное выполнение законных требований старших, как по возрасту (родителей, учителей), так и по званию (руководителей).

Дисциплинированность – результат соблюдения дисциплины.

3. «Полное отсутствие ответственности за принимаемые решения – от рядового рабочего до высших эшелонов власти» [3, с.3]. Сегодня с российским образованием сложилась опасная ситуация, угрожающая национальной безопасности страны. Экономика возрождается, предприятиям, стройкам нужны кадры, а система образования их не готовит. Готовит, но не те, которые нужны. Даже в исконно технических вузах появились гуманитарные факультеты. Зачем? Не безответственность ли это руководства вузов? Почему сегодня в вузах значителен удельный вес тех, кто не должен там учиться, кто не готов к этому и не способен на это?

Мы много говорим хороших и правильных слов о том, каким надо быть и как жить, но следуем ли им сами? Мы знаем,

как надо жить, но не живем в соответствии со своим же знанием. Не от того ли и живем не так, как того хотелось бы. Имеет место безответственность перед собой и другими.

4. Низкий уровень правовой культуры, правовой нигилизм, на что неоднократно указывал президент страны Д.А. Медведев.

Мы говорим о формировании личности гражданина правового государства. Право – одна из нормативных систем, регулирующих отношения в обществе. Права личности не создаются государством, а являются для нее естественными, государство призвано защищать их. Но что мы имеем? По мнению опрошенных нами старшеклассников наиболее важными правами, необходимыми для нормальной жизни, сегодня являются:

равенство перед законом – 64,5%;

свобода слова – 41%;

свобода совести и религии – 28%;

свобода перемещения из одной страны в другую – 27%;

свобода информации – 18,5%.

При этом 87,5% респондентов считают, что права человека в современной России часто нарушаются. О нарушении каких именно прав идёт речь? Права быть защищенным от унижительного и оскорбительного обращения (69,5%), права на равенство всех перед законом (52,2%), права высказывать своё мнение (26%), права задавать вопросы и получать ответы (10%).

А какие права самих молодых людей наиболее часто нарушаются?

Право быть защищенным от унижительного и оскорбительного обращения (55,5%), свобода слова (41%), равенство перед законом (20%).

Можно ли говорить о формировании гражданственности, если нарушаются права человека, а сами люди не умеют и не готовы отстаивать их?

5. Падение образовательного и культурного уровня значительной части российских граждан (не только молодых лю-

дей), усиление бездуховности. Диплом о высшем образовании (и даже кандидата наук) сегодня у многих перестал быть показателем образованности.

Снижение объема государственного финансирования заставило вузы освоить коммерческую форму подготовки специалистов, что помогло им выжить, сохранить кадровый потенциал. Но появилась другая проблема – снижение требований к качеству обучения и воспитания будущих специалистов. Сегодня это одна из наиболее острых проблем не только высшей школы, но и всего общества. В немалой степени она обострилась и благодаря значительному росту коммерческих вузов.

После принятого в 1992 году Закона «Об образовании», целью которого было создание рынка образовательных услуг и насыщение неудовлетворенного спроса на высшее образование, новые негосударственные высшие учебные заведения стали появляться, как грибы после дождя. Пользуясь тем, что есть спрос, они обеспечивают предложение. Именно это во многом определяет профессиональные намерения выпускников школ на получение высшего образования, независимо от оценок, уровня способности и готовности к нему. Лишь 42% опрошенных нами учеников 11-х классов считают свои знания достаточными для поступления в вуз, но в самом поступлении они уверены, ибо хорошо знают, что для того, чтобы стать студентом, достаточно только заплатить.

Между тем, с технологической точки зрения, качество образования определяется прежде всего качеством исходного продукта. В нашем случае – качеством знаний абитуриентов. Оно, мягко говоря, оставляет желать лучшего. Растёт уровень языковой неграмотности. Словарный запас беден, пишут, как слышат: «фход», «фчера». Налицо низкий уровень гуманитарной подготовки абитуриентов, отмечаются факты, когда даже поступающие на гуманитарные специальности не справляются с написанным сочинением.

Значительная часть абитуриентов обладает недостаточным научным мышлением, их ответы характеризуются обыденностью речи. В числе важнейших психологических проблем – низкая мотивация учения студентов, обусловленная, в свою очередь, низкой престижностью образования. Имеет место крайний утилитаризм студенческой молодёжи (стремление добиться всего, в том числе получить диплом о высшем образовании, без особых усилий, «легким путем», не исключая и покупку).

Высшее образование сегодня испытывает множество самых различных проблем. Многие студенты уверовали в возможность зарабатывать и безбедно жить, не имея ни знаний, ни профессиональных навыков, ни стремления приобретать их. Они бросают учёбу и идут работать в коммерческие структуры. Многие только формально числятся в учебных заведениях, почти не посещая их.

В коммерческих группах и вузах преобладает иной стиль отношений между студентами, студентами и преподавателями, также основанный на купле-продаже образовательных услуг, что приводит к снижению нравственности, вследствие чего, несмотря на более высокую оплату труда, часть преподавателей, причем далеко не плохих, не хотят работать.

Чрезмерная коммерциализация системы образования разрушает профессиональное становление личности, трудовую мотивацию и нравственность, формирует асоциальные черты личности. На смену философии добытчика знаний приходит философия их покупателя.

6. Вестернизация важнейших сфер жизни российского общества, преклонение перед западом – вывески на английском, язык «засорен» английскими словами (факсы, фьючерсы, шопинг и т.д. и т.п.). Всё больше не только Москва, но и другие крупные российские города стремятся быть похожими на западные.

7. Усиление негативного воздействия СМИ.

Одним из ощутимых и значимых результатов демократизации российского

общества, безусловно, является свобода слова, существенный рост числа всех видов средств массовой информации. Они сполна реализуют принцип свободы слова – показывают все, пишут и рассказывают обо всем, что только хотят – они или их заказчики, жаль, что без должной ответственности. А ведь все это непосредственно влияет на образование, воспитание, социализацию молодёжи.

Что ежедневно обрушивается на каждого, кто включает телевизор или берет в руки газеты? В лучшем случае – бесконечные шоу, конкурсы красоты, фабрики звезд, танцы со звёздами, минуты славы. В худшем – на одном канале в нас целятся из пистолета или расстреливают из автомата, переключаемся на другой и слышим: «Совершено разбойное нападение, погибло (столько-то), ранено...». Кровь...

Выключаем телевизор, берем газету: «Мать убила собственную дочь» и т.д. и т.п. К сожалению, большинство СМИ почему-то не обходятся без нагнетания истерики, смакования кровавых преступлений. «Линия нашего телевидения ведет к отуплению страны», – ещё в 2001 году заявил со страниц «Российской газеты» известный ученый С.П.Капица (Рос. газета, 21.12.01). В унисон с ним и Даниил Дондурей: «Такой свободы слова и эфира, как сейчас в России, по моему глубокому убеждению, нет ни в одной стране мира», – не без оснований считает он [1, с.23].

Возникают естественные вопросы: а работает ли страна? Есть ли у нее свои герои, в том числе и среди молодых людей, или только одни красавицы с многочисленных конкурсов красоты? Из СМИ исчезла тема труда. На что должны ориентироваться сегодня молодые люди? Нам должно быть далеко не безразлично, что смотрят, слушают, читают наши дети, подростки, студенты, наша молодёжь, насколько богат их выбор.

Заслуживает внимания опыт Китая, где серьезно взялись за воспитание юного поколения. Больше думать об учебе и меньше – о развлечениях, соблюдать дисциплину и покончить с шалопайством, расти здо-

ровыми и умными, а не больными и тупыми – с таким призывом к китайской молодежи обратились лидеры Китая.

Здесь взялись за оздоровление телевизионных программ. В целях пропаганды здоровых идеалов всем телестудиям страны было предписано создать специальные телеканалы для детей и юношества для пропаганды здоровых идеалов и избавления всего вредного и порочного, что несет с собой заполнившая китайский рынок западная массовая культура. Телебоссам предложили забыть о рейтингах и очистить вечерние часы от кровавых боевиков и ужастиков, заменив их программами патристического, позитивного, либо, на худой конец, нейтрального содержания, свободного от сцен насилия и секса. Цензура не обошла стороной даже такую, казалось бы, мелочь, как внешний вид и лексикон телеведущих и персонажей различных телепрограмм. Всем им вменено в обязанность соблюдать скромность и культуру речи, избегать ненормативных выражений и не вкраплять в речь англоязычные слова и выражения. Вместо того, чтобы идти на поводу у вульгарных вкусов и низменных потребностей, телеведущие и герои передач должны вести молодежь за собой и формировать у юной аудитории готовность к упорному труду на благо родины, стремление к нравственному и духовному совершенству. Приятно отметить, что президент Чечни Рамзан Кадыров начал делать шаги в этом направлении в своей республике.

8. Появление новых требований к личности. В их числе повышение социальной ответственности каждой личности за все происходящее с ней и в обществе в целом, соблюдение дисциплины.

9. Понимание того, что ответственность, дисциплина и самодисциплина – основа формирования личности гражданина правового государства президентом и премьер-министром страны. Оба они неоднократно и четко заявляли о том, что наведение порядка в стране, регионах руководителям надо начинать с себя.

Стабилизация экономики, политики, нормальная жизнь всего общества целиком зависят от сознательной общественной и личной дисциплины граждан; соблюдения ими законов и норм нравственности; честного исполнения долга и трудовых обязанностей, в том числе и всеми властью предерживаемыми чиновниками.

Для нормального развития любого общества необходимо, чтобы все его граждане осознавали, что дисциплина – обязательное для всех соблюдение установленного порядка, подчинение правилам, добросовестное и сознательное выполнение своих обязанностей. В противном случае в силу вступают оперативные средства социального контроля в виде правовых и моральных **санкций**.

Разумеется, в системе общественных отношений существует и **дисциплина внешнего принуждения**, суть которой в том, «чтобы заставить человека, народные массы, вопреки их потребностям, воли и желания, совершать действия, нужные отдельным людям, группам, партиям, обладающим и располагающим властью...» [2, с.274].

По справедливому мнению Б.Т. Лихачева, «дисциплина, в социально справедливых условиях демократического правового общества, как факт общественной и личной жизни, должна стать *сознательной, сознаваемой всеми как необходимость*» [2, с.275]. Однако при этом надо иметь в виду, что «подлинная внутренне-внешняя сознательная дисциплина, самодисциплина образуются в личности тогда, когда ответственная нравственная свобода, а не насильственные внешние манипуляции и давление определяют её поступки, поведение, саморегуляцию» [2, с.276].

Безусловно, в основе достижения этого – высокий уровень самодисциплины, индивидуальной ответственности, самоконтроль. Отсутствие внутреннего нравственно-психологического и волевого стержня обуславливает непредсказуемость в поведении.

Понимание дисциплины как явления внешнего порядка и поддержание её чисто внешними мерами является, по его словам, самой губительной ошибкой, какая только может быть в воспитательном учреждении. В лучшем случае она может привести к воспитанию у учащихся послушания, соблюдению норм только тогда, когда за ними кто-то наблюдает. Истинно дисциплинированного человека характеризует его «поведение наедине», соблюдение дисциплины в силу чувства долга, ответственности.

К сожалению, у нас имеет место *размывание* в общественном и индивидуальном сознании *понятия дисциплины*, постепенное вытеснение её из практического поведения, повседневной деятельности. Происходит это несколькими путями, которые достаточно четко обозначил Б.Т.Лихачев [2, с.266-268]. Напомним их.

Филогенетически – в результате упрощения в общественном сознании психологии материального накопления, фарисейской нравственности.

Эрозия общественного сознания и идеалов в молодежное общественное и индивидуальное сознание. Деформация общественных идеалов, общественное лицемерие, очернение истории – всё это оказывает разрушительное воздействие на сознание молодежи, характер общественных отношений в молодежной среде, на её отношение к себе и обществу, на представления о дисциплине и её необходимости.

Негативизм в отношении к общественной и личной дисциплине подпитывается и **неправильным пониманием тех позитивных изменений**, которые произошли в нашем обществе.

Процесс размывания понятия дисциплины в общественном и индивидуальном сознании, отрицания дисциплинированности как качества общественной личности совершался для значительной части молодых людей под **влиянием обыденного и обывательского воспитательного** (не педагогического!) **сознания многих родителей.**

Союзниками родителей являются **средства массовой информации**, публикующие статьи, видеоматериалы, репортажи на «педагогические» темы. В них систематически и настойчиво вдалбливаются в доверчивое родительское сознание мысли о нестеснении ребенка никакими требованиями; о якобы чрезмерной перегрузке его учебными занятиями; о важности свободного развития. Проводя в жизнь все эти псевдопедагогические подсказки, многие родители отказываются от организации для своих детей четкого жизненного режима; от предъявления педагогически целесообразных требований в домашних делах и заботах.

Все это способствует упрочению у молодых людей труднопреодолимого **стереотипа безалаберного поведения**, опыта вседозволенности, неорганизованности, обыкновенной лени.

В результате само *слово «дисциплина»* стало *вытесняться* и исчезать из воспитательской практики и педагогической лексики, превращаться в понятие антидемократическое, противоположное свободе. Это заблуждение.

Дисциплина формируется только в условиях четкой повседневной и согласованной требовательности всего профессорско-преподавательского состава. Проблем с дисциплиной нет там, где студентам с первого дня предъявляют твердые и непрекаемые требования, вооружают их нормами поведения, знаниями того, что можно и нельзя, что похвально и что наказуемо. Неплохо было бы заключать со студентами контракт, в котором предусмотреть обязательства обеих сторон и возможные санкции.

Механизмами дисциплинообразования в человеке являются осознанная деятельность, отношения, общение, их содержание и организация. В своей книге, к которой мы уже неоднократно обращаемся здесь, Б.Т. Лихачев достаточно четко обозначил эти механизмы. В их числе:

педагогический (развитие самостоятельности, гуманность, гласность, свобода самовыражения);

нравственный – пробуждение чувства совести;

психологический – формирование в сознании общественно значимой перспективы, педагогическая поддержка стремления молодого человека к успеху, одобрение социально ценного поведения;

эстетический – создание эстетической комфортности, окружение ореолом красоты;

экономический – видение плодов своего труда и реально заработанных денег [более подробно см.: 2, с.280-281].

Средством формирования социальной ответственности и дисциплины студента является инновационная среда учебного заведения – совокупность необходимых интеллектуальных, организационно-управленческих, научно-методических, учебно-практических, материально-технических и других ресурсов и взаимосвязей между ними, обеспечивающих целенаправленное развитие учебного заведения как целостной педагогической системы.

К факторам инновационной среды относятся:

преобладающий стиль руководства в образовательном учреждении;

структуру межличностных отношений в нём по вертикали и горизонтали;

инновационную политику руководства;

создание благоприятной психологической атмосферы, предрасполагающей к творчеству и реализации инновационной управленческой политики, способствующей изменению ценностных ориентаций субъектов педагогического процесса (руководителей, педагогов, студентов, родителей, работодателей).

Одной из важнейших социально-политических линий образования сегодня является обеспечение высокой конкурентоспособности человека на рынке труда. Чтобы выжить в условиях рынка, сегодня не обойтись без глубоких профессиональ-

ных знаний, широкого кругозора, высокой культуры, гражданской активности, предприимчивости. Рынок может и должен стать мощным стимулом для развития чувства хозяина, самостоятельности и самостоятельности каждого человека.

Поэтому очень важно выдвижение на первый план задачи побуждения каждого человека к самовоспитанию и повышение индивидуальной ответственности за его результаты. Воспитание не может быть эффективным, если оно не опирается на самовоспитание.

Нашим ученикам, студентам явно не достаёт рефлексивного опыта, отсюда неразвитость самосознания. Поэтому одной из наших задач должно быть развитие у обучающихся заинтересованности и потребности в самоизменении, превращении в подлинный субъект образовательного процесса, жизнотворчества.

Сегодня все очевиднее становится необходимость понимания того, что высшей целью своей работы для педагога должна быть не сумма знаний (умений и навыков), а создание духовно-нравственного и гражданского фундамента личности.

Сегодня всё актуальнее становится идея социальной ответственности каждой личности за все происходящее с ней и в обществе в целом.

Ответственность – категория, отражающая отношение личности к обществу, которая характеризуется выполнением своего нравственного долга и правовых норм.

Ответственность охватывает вопросы:

- В состоянии ли человек выполнять предписанные ему требования?

- В какой мере правильно он их понял и истолковал?

- Должен ли человек отвечать за достижение требуемого результата и за последствия своих действий?

- Может ли он их предвидеть?

Если мы хотим активизировать деятельность человека, мы должны добиться того, чтобы он понял её смысл, оценил перспективы. Тогда он возьмет на себя ответствен-

ность за ожидаемые результаты. «Пока я не знаю зачем, – писал Л.Н.Толстой, – я не могу ничего делать».

Эффективность наших усилий в формировании дисциплины и социальной ответственности личности находится в прямой зависимости от признания студента субъектом учебно-воспитательного процесса и предусматривает делегирование самим молодым людям ответственности за свою судьбу. Не может быть подлинной дисциплины без самодисциплины. Поэтому правомерно говорить о развитии самодисциплины и социальной ответственности студентов как о средствах и условиях фор-

мирования конкурентоспособных специалистов, благополучия каждого и общества в целом.

Литература

1. *Дондурей, Д.* Великая виртуальная революция / Д. Дондурей // Знание-сила. – 2003. – № 3. – С. 21-27.
2. *Лихачев, Б.Т.* Социология воспитания и образования: Курс лекций по социальной педагогике / Б.Т. Лихачев. – Рязань: Изд-во РГПУ, 1979. – 288 с.
3. *Новиков А.М.* Экономика неконкурентоспособна, а образование? / А.М. Новиков // Специалист. – 2001. – № 4 – С. 2-7. ■

УДК 374.02

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.А. Рыбалёва

Аннотация

В статье рассматривается проблема определения готовности педагога к исследовательской деятельности. Описательно представлен содержательно-оценочный блок структурно-функциональной модели развития готовности педагога к исследовательской деятельности, в котором в качестве объекта моделирования выступает динамика развития готовности педагога к исследовательской деятельности. Особая роль отводится выработке критериев и показателей, определяющих уровень готовности педагога.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, готовность к исследовательской деятельности, критерии, показатели и уровни готовности педагога к исследовательской деятельности.

Abstract

The problem of detection of teacher's training for research activities is considered in this article. The module of estimation and essence of the structural and functional model of development of teacher's training for research activities, where the dynamics of teacher's training for research activities is used as the object of modeling, is presented descriptively. A special part is assigned to the elaboration of criterion which detect the level of teacher's training.

Index terms: research activities, training for research activities, criteria and levels of teacher's training for research activities.

Качество образования во многом зависит от профессионализма педагогов, от их готовности и способности включиться в процессы изменения образовательной парадигмы, поэтому особое значение приобретает развитие нового типа личности педагога – педагога, способного к самостоятельному научному исследованию и к самоисследованию. Возрастает потребность в исследовательской деятельности педагога, позволяющей ему наиболее полно реализовать свои способности и возможности, создать профессиональную траекторию, в которой определяются оригинальные подходы, технологии, методики образовательной деятельности.

Исследовательскую деятельность педагога мы рассматриваем не как его право, а как профессиональную обязанность. Эта позиция отражена в Национальной доктрине образования в РФ до 2025 г., где заложены в качестве концептуальной идеи «участие педагогических работников в научной деятельности», «интеграция научных исследований с образовательным процес-

сом» [2, с.1], в новых требованиях к квалификации педагогических и руководящих работников при присвоении им квалификационных категорий и в др. нормативных документах. Учитель должен быть готов к изучению, анализу и прогнозированию развития личности учащихся, владеть средствами диагностики и методиками оценки их индивидуальных образовательных результатов, демонстрировать результаты реализации направлений образовательной политики [7, с.3]. Таким образом, исследовательские умения должны входить в состав общепрофессиональных умений педагога.

Под исследовательской деятельностью педагога мы понимаем неотъемлемую составляющую его педагогической деятельности, обеспечивающую организацию всех других ее видов, оказывающую влияние на развитие его профессиональной компетентности и выполняющую функцию средства этого развития; деятельность, направленную на формирование и развитие личности педагога как активного субъекта собствен-

ной деятельности, способного к самореализации и самоактуализации.

Сложившиеся психолого-педагогические условия в контексте современного образования порождают ряд противоречий:

- между потребностью общества в педагоге, способном осуществлять исследовательский подход к организации учебно-воспитательного процесса в школе, и низком уровне готовности учителя к осуществлению исследовательской деятельности;
- между необходимостью развития готовности учителя к исследовательской деятельности и недостаточной проработкой педагогических условий и средств организации развития готовности к исследовательской деятельности в процессе непрерывного образования.

Переосмысление имеющегося педагогического опыта с целью выявления оптимальных путей формирования готовности педагога к исследовательской деятельности определила необходимость более подробного изучения данного вопроса.

Специфика нашего исследования потребовала создания структурно-функциональной модели развития готовности учителя к исследовательской деятельности, которая является действительным способом познания механизмов функционирования и развития данного вида деятельности и позволяет прогнозировать преобразования в развитии готовности педагога к исследовательской деятельности.

Структурно-функциональная модель развития готовности педагога к исследовательской деятельности – это искусственно созданная схема подготовки педагогов к данному виду деятельности, представляющая собой единство целевого, содержательно-оценочного и функционально-организационного блоков, педагогических

условий и принципов, в процессе реализации которых развивается готовность педагога к исследовательской деятельности. Также в модели отражены методологические подходы, лежащие в основе процесса становления и развития готовности педагога к исследовательской деятельности.

Проектируя данную модель, мы работали не только со структурной её составляющей, но и рассматривали её процессуальный аспект (содержательно-оценочный блок), когда в качестве объекта моделирования выступает динамика развития готовности педагога к исследовательской деятельности. Анализ особенностей критериев и показателей готовности педагога к исследовательской деятельности является важнейшим источником для поиска и структурирования системообразующих компонентов данной модели.

Рассмотрим смысловое наполнение содержательно-оценочного блока (рис. 1) модели развития готовности педагога к исследовательской деятельности.

Содержательно-оценочный блок отражает структурные компоненты, определяет критерии и показатели уровня готовности



Рис. 1. Содержательно-оценочный блок модели готовности педагога к исследовательской деятельности

педагога к исследовательской деятельности. Мы предполагаем его функционирование в двух взаимосвязанных направлениях: первое направление представляет субъективную готовность педагога к исследовательской деятельности, второе направление блока представлено объективной готовностью педагога. Каждое направление блока представлено определенным набором взаимозависимых компонентов, обладающих собственной динамикой и способностью к развитию.

В данном блоке мы выделяем четыре уровня сформированности готовности педагога к исследовательской деятельности: критический, низкий, средний и высокий, и четыре группы компонентов готовности: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-технологический, рефлексивно-оценочный компонент и специальные способности, обеспечивающие эффективность ведения исследовательской деятельности.

Далее рассмотрим сущность критериев и показателей для оценки уровня готовности педагога к исследовательской деятельности.

Субъективную готовность педагога в контексте нашего исследования мы рассматриваем через мотивационно-ценностный и рефлексивно-оценочный компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент представляет собой совокупность мотивационно-потребностных и эмоционально-волевых отношений к исследовательской деятельности, к процессу познания, к самому себе, к своим способностям. Развитие мотивационно-ценностной готовности педагога к исследовательской деятельности – это внутриличностный процесс, в результате которого происходят изменения сознания, мотивов, позиций.

Критериями определения уровня мотивационно-ценностной готовности педагога к исследовательской деятельности являются: ценностное отношение к исследовательской деятельности, понимание прак-

тической значимости исследовательской деятельности, устойчивость исследовательской мотивации, отношение педагога к усвоению новых знаний и профессионально-личностному росту и наличие внутренней потребности в исследовательской деятельности.

Показателями мотивационно-ценностной готовности педагога являются преобладание внутренней мотивации к исследовательской деятельности, высокий уровень познавательной потребности, интенсивное стремление субъекта к знанию и к познавательной деятельности. Педагога отличает высокая степень готовности реализовать полученные знания и умения в педагогическую деятельность с целью достижения высоких результатов в образовательной деятельности и осознание практической значимости исследовательской деятельности, высокая потребность в самоактуализации и саморазвитии.

Тесно связан со мотивационно-ценностным компонентом и рефлексивно-оценочный компонент развития готовности педагога к исследовательской деятельности. Рефлексивно-оценочный компонент отражает готовность педагога к самооценке и самоанализу.

Критериями, на основании которых мы определяем рефлексивно-оценочную готовность педагога к ведению исследовательской деятельности, являются: глубина и широта рефлексивного анализа и оценки результатов деятельности, стремление к самообразованию, саморазвитию.

Показателями рефлексивно-оценочной готовности педагога к ведению исследовательской деятельности на высоком уровне являются: высокая потребность в самореализации и самоактуализации в профессиональной деятельности, способность педагога дать всестороннюю оценку своей деятельности, оценку себе как субъекту деятельности, умение критически анализировать педагогический опыт, педагогические системы, учебные программы, технологии и дидактические средства обучения, спо-

способность самостоятельно скорректировать ход экспериментальной работы и спрогнозировать результат исследования.

Субъективная готовность педагога к исследовательской деятельности представлена в блоке еще одним компонентом: специальные способности педагога. Связь между мотивационно-ценностным компонентом и развитием специальных способностей существует как в проявлении, так и в формировании этих способностей. Додонов Б.И. определяет способности как личностные образования, включающие в свой состав определенным образом структурированные знания и умения человека, сформированные на базе его врожденных задатков, и как единое целое определяющие его возможности в успешном овладении теоретической и технической стороной деятельности [3, с.10]. Для ведения исследовательской деятельности современному педагогу, на наш взгляд, необходимо развивать следующие способности: аналитические, гностические, креативные, способность к антиципации, гибкость и критичность мышления. Достаточно глубока степень разработанности вопроса в психолого-педагогической науке и практике об общих и специальных способностях педагога. Значительный вклад в разработку теории данного вопроса внесли Гोनоблин Ф.Н, Маркова А.К., Митина Л.М., Кузьмина Н.В., Рубинштейн С.Л. и др. [1, 4, 5, 6, 8].

Основываясь на том положении, что исследовательская деятельность представляет собой особую предметную сферу со своей логикой и структурой исследования, понятийным аппаратом, методами и методиками деятельности, мы также выделяем объективную готовность педагога к исследовательской деятельности, представленную когнитивным и операционально-технологическим компонентами. Анализ логики и структуры педагогического исследования, а также сущности исследовательской деятельности позволяет выделить основные критерии когнитивного и операционально-технологического компонентов.

Критериями когнитивного компонента выступают: знание категориально-понятийного аппарата исследовательской деятельности, знание технологии проведения исследования, оперирование методом педагогического эксперимента, знание логики и структуры научного исследования.

Операционально-технологический компонент – это совокупность умений педагога выполнять исследовательские действия, необходимые для решения исследовательских задач в педагогической деятельности, это умения применять на практике знания о логике и структуре исследования, о технологии проведения исследования и о методах исследования. Операционально-технологический компонент представлен умениями.

Критериями оценки уровня операционально-технологической готовности служат владение категориально-понятийным аппаратом педагогического исследования, владение технологией проведения исследования, логикой и структурой, умение применять основные исследовательские методы.

Показателями когнитивной и операционально-технологической готовности к исследовательской деятельности педагога являются высокий уровень методологической культуры педагога, владение методологией целостного педагогического процесса, структурой и логикой педагогического исследования, самостоятельность в преобразовании идеи в исследовательскую задачу, определение области исследования и самостоятельная формулировка темы исследования, высокая степень самостоятельности в выборе методов исследования и владении ими в соответствии с поставленной целью и задачами исследования. Педагог проявляет умения теоретически обосновать и экспериментально проверить гипотезу исследования, самостоятельно определяет цель экспериментальной работы, планирует её, широко использует различные методики, владеет логикой и структурой педагогического исследования.

Педагог владеет технологией описания, обобщения и транслирования собственного опыта. Самостоятельно разрабатывает концепцию своей педагогической деятельности, рабочие учебные программы с полным описанием и анализом результатов исследования, создает собственные исследовательские проекты, проводит исследования по конкретным школьным проблемам.

Особое звено содержательно-оценочного блока – результирующий компонент-фактор исследовательской деятельности. Мы полагаем, что данный компонент отражает развитие готовности педагога к исследовательской деятельности в структуре его профессионального совершенствования, где движущей силой развития является внутренняя потребность личности в самореализации, её поисковая активность. Технология конструктивного изменения исследовательского поведения педагога обусловлена развитием интегральных характеристик готовности педагога к исследовательской деятельности.

Результирующий компонент может быть представлен следующим образом: микрофактор реализации исследовательской деятельности – уровень образовательного учреждения, где педагог представляет результаты своей исследовательской деятельности, мезофактор представлен городским и краевым уровнями, макрофактор – федеральный уровень, мегафактор – международный уровень представления результатов исследовательской деятельности.

Выделение уровней реализации исследовательской деятельности – это не просто результат членения непрерывного процесса профессионального становления и развития исследовательской деятельности – это, прежде всего, смена режима профессиональной жизнедеятельности, переход в режим саморазвития, в режим автономной исследовательской педагогической деятельности. Исследовательская активность педагога находит зону творческого применения, проявляясь в саморазви-

тии и самоактуализации, и воплощается в стремлении принимать участие в научно-практических конференциях, семинарах, в написании авторских программ и других формах и видах представления результатов собственной исследовательской деятельности.

Таким образом, процесс развития у педагогов готовности к исследовательской деятельности предполагает качественный переход от низкого уровня к более высокому по всем критериям каждого компонента. Содержательная покомпонентная характеристика критериев готовности в совокупности с методиками определения частных значений компонентов определяет технологию оценки уровня сформированности и развития готовности педагога к ведению исследовательской деятельности.

Смысловое наполнение содержательно-оценочного блока модели, характеризующего уровень готовности педагога к исследовательской деятельности, сложно и многоаспектно. Мы представили принципиально важные его фрагменты, а именно критерии и показатели уровня готовности педагога к исследовательской деятельности, отражающие основные закономерности формирования педагога-исследователя. Все критерии находятся в тесном взаимодействии, образуя целостную, динамическую структуру, показатели которых отображают динамику измеряемой качественной оценки, что является стержнем изучения модели готовности педагога к исследовательской деятельности. Предложенная нами совокупность критериев готовности педагога к исследовательской деятельности, проявляющаяся в конкретных показателях, была разработана на основе результатов теоретико-экспериментальной работы в образовательных учреждениях г. Комсомольска-на-Амуре и Комсомольского района и в Федеральном государственном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования «Хабаровский краевой институт развития образования». Выде-

ленные качественные оценки критериев содержательно-оценочного блока модели позволяют исследователю провести не только целостный, но и покомпонентный анализ исследуемого явления, не разрушая при этом общего представления об изучаемом объекте. Данные исследования легли в основу диагностики развития готовности педагогов общеобразовательных школ г. Комсомольска-на-Амуре и Комсомольского района к исследовательской деятельности и являются необходимой теоретической предпосылкой для последующего исследования тенденций, принципов и условий развития исследуемого феномена.

Литература

1. *Гоноболин Ф.Н.* О педагогических способностях учителя. – М., 1964.
2. Государственный документ «Национальная доктрина образования в Российской Федерации».
3. *Додонов Б.И.* О системе «личность» / Б.И. Додонов // Вопросы психологии. – 1985. – № 5.
4. *Кузьмина Н.В.* Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л., 1967.
5. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
6. *Митина Л.М.* Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). – М.: Дело, 1994.
7. Положение по проведению аттестационного испытания в форме «портфолио» при аттестации педагогических работников Хабаровского края. – 2009.
8. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т./ С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. ■

УДК 374.02

РАЗНОВИДНОСТИ ФОРМ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ИХ РОЛЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПЕДАГОГА

Л.А. Скопцова

Аннотация

В статье рассматриваются особенности работы методических объединений учителей, информационно-библиотечного центра, которые позволяют повысить самообразовательную деятельность и культуру педагога.

Ключевые слова: самообразовательная деятельность, формы организации самообразовательной деятельности, профессиональное развитие педагога.

Abstract

Some features of work methodological consolidation of teachers, the library-information center which allow to raise self-educational activity and culture of the teacher are considered in the article.

Index terms: self-educational activity, forms of the organization of self-educational activity, professional development of the teacher.

Самообразование по своей сути – деятельность человека, обусловленная необходимостью самостоятельного постижения культурного наследия общества, профессионального самосовершенствования. В процессе самообразования учитель повышает свой интеллект, познавательные способности, уровень индивидуальной культуры. Немаловажную роль в этом процессе играют методические объединения учителей – наиболее распространенная форма методической работы в школе. Содержание работы методических объединений (МО) многообразно, именно поэтому МО, как наиболее давнее, традиционно существующее добровольное объединение педагогов, являются движущей силой, стимулятором роста и саморазвития педагога. На МО педагоги рассматривают вопросы повышения уровня учебно-воспитательной работы и качества знаний учащихся, организывают обмен опытом, внедряют передовой педагогический опыт и достижения педагогической науки, обсуждают наиболее трудные разделы и темы новых программ и учебников. Учителя обсуждают экспериментальные варианты образовательных программ и учебников, рассматривают результаты работы по ним. Члены МО разрабатывают и апробируют

обучающие и контролируемые компьютерные программы, оценивают их эффективность и результативность. Содержание работы МО составляет также подготовка тематических и видов творческих, контрольных работ для проверки знаний учащихся, обсуждение результатов контрольных работ.

Работа МО осуществляется по плану, в котором дается общая характеристика педагогической деятельности учителей данного предмета, состояния качества знаний учащихся. В плане формируются цели и задачи на новый учебный год, определяются основные мероприятия (оформление кабинетов, экспертиза дидактического материала, утверждение текстов контрольных работ), определяется тематика научно-методических докладов, открытых уроков (темы, время проведения с указанием фамилий учителей) и открытых внеклассных занятий по предмету, устанавливаются формы и сроки контроля за качеством знаний, умений и навыков учащихся.

Несмотря на ежегодное совершенствование деятельности МО по каждому из этих направлений, практика показала, что в работе объединений проявляются и определенные недостатки.

Прежде всего, в работе МО наблюдается сведение всего содержания только к

частно-методическим вопросам. Зачастую МО рассматривают мелкие темы своей деятельности, а в отношении глобальных вопросов их работа утрачивает методологическую и теоретическую обоснованность. Педагоги не понимают, почему они занимаются конкретно каким-то вопросом методики преподавания, а результаты работы не улучшаются. Причина же в неразрешенности более общих проблем дидактического или психологического характера.

В большей мере уделяя внимание методологическому обеспечению основных базовых предметов, в менее выгодном положении оказываются учителя ряда предметов: физкультуры, музыки, ИЗО, информатики, МХК, библиотекари и др. А в условиях демографической ситуации их число будет еще меньше. Контактируя в городе со своими коллегами, они теряют связь с коллективом своей школы.

В течение ряда десятилетий МО были ориентированы только на методическое совершенствование, в настоящее время основным направлением деятельности объединения должно быть обновление содержания образования в целом.

Методические объединения, как предметные объединения учителей, в некоторой мере изжили себя. Но это не означает, что МО не могут существовать. Они вполне могут эффективно работать, если их деятельность будет вливаться в общий поток методической работы, если мотивы к самостоятельной деятельности и самостоятельного накопления педагогического опыта будут являться обязательным компонентом системы повышения квалификации, переподготовки, а учитель обретет понимание необходимости их использования в реальной школьной практике. Для этого нужно «построить» такую систему методической поддержки самообразования педагогов, которая способствовала бы освоению учителями-предметниками современных образовательных технологий. При этом каждое образовательное учреждение, отбирая идеи и технологии их реализации,

должно адаптировать их к условиям собственной деятельности с учетом индивидуальной специфики и особенностей созданной в них образовательной среде, а также стимулировать эту работу учителя как в материальном, так и в моральном плане. Во многих школах функционируют Школы профессионального мастерства, временные творческие группы и др.

Хочу опереться на опыт образовательного учреждения, директором которого я являюсь. Как говорилось выше, число задач, выходящих за рамки возможностей конкретного методобъединения и в нашей школе росло, и стало ясно, что с этими задачами некоторые учителя уже справиться не могут. Мы поняли, что нужны контакты с учеными, нужно иное содержание деятельности, иной уровень подготовки, нужны иные формы работы. Задача состояла в создании среды, где бы максимально был реализован потенциал и учащегося, и педагогического коллектива в полном соответствии новым требованиям, в соответствии с социальными и личностными интересами.

На базе МОУ средней общеобразовательной школы № 4 г.о. Тольятти в 2004 году был создан Информационно-библиотечный Центр как вариант модернизации образовательного процесса в области решения проблем информатизации, доступного и полезного для школы. *Информационно-библиотечный центр*, который функционировал бы как традиционная библиотека с элементами медиатеки, где компьютеризация позволила бы раздвинуть рамки источников информации на всевозможных носителях.

Информационно-библиотечный центр – это та организационная структура, которая на основе интеграции технических, информационных средств и информационных ресурсов обеспечивала поддержание единого образовательного пространства.

В структуру Информационно-библиотечного центра вошли уже имеющиеся школьные подразделения (библиотека, медиатека, кабинет свободного доступа в

интернет, телестудия, газета «Наша школьная планета», школьный образовательный сайт). Но и они, объединившись под эгидой Центра, в условиях новой целевой установки и развития информатизации, получили серьезный импульс преобразований.

Данный процесс объединения педагогов представляет собой единство следующих составляющих:

- культурного развития;
- общеобразовательного развития;
- профессионального развития.

При этом главным условием успеха учителя является самостоятельность и его ответственность за то, что он делает.

В нашем Центре педагог имеет возможность самостоятельной работы по предмету, но результативность будет зависеть от ряда внешних условий самообразования.

К наиболее важным группам *внешних условий самообразования* Л.Д. Гительман относит три: *культурные, личностные и организационные*, которые в известной мере взаимосвязаны.

Культурные условия. Организационная культура в виде сложившихся традиций, норм и ценностных ориентации может стимулировать и поддерживать инициативу работников в самосовершенствовании, а может, напротив, ее полностью блокировать. Например, к первым относится инновационная культура, а ко вторым – бюрократическая.

Личностные условия. Высшие руководители могут быть личным примером саморазвивающегося новатора, а также примером осторожного консерватора. Доминирующий стиль руководства образовательным учреждением играет исключительно важную роль в этом вопросе. Если руководитель стимулирует участие педагогов в обсуждении профессиональных проблем, поддерживает инициативу, принципиально не отвергает риск и не возражает против критики традиционного порядка, создается благоприятная морально-психологическая среда для самообразования и саморазвития.

Организационные условия. Для решения данной задачи любому педагогу важно также иметь некоторые *ресурсы*:

- время для занятия саморазвитием;
- доступ к информации;
- методическая обеспеченность производственных условий, т.е. набор мероприятий, учебно-тренировочных технологий и обучающих программ, которые педагог может использовать для своего профессионального развития. Речь идет не об обязательных для всех мероприятиях или курсах повышения квалификации, а о программах, которые предлагаются заинтересованным педагогам. Педагог, занимающийся самообразованием, выбирает из предлагаемого набора только то, что считает для себя полезным и необходимым, что соответствует его потребностям и планам профессионального роста.

Созданный нами информационно-библиотечный центр организует свою деятельность в рамках этих условий. Такая коллективная работа мотивирует педагога к самостоятельному повышению своего профессионального уровня. В органическом сочетании коллективных и индивидуальных форм работы может быть найдено решение проблемы систематического расширения кругозора и повышения деловой квалификации учителя. Самостоятельная деятельность педагога поможет разобраться в особенностях и требованиях при изучении новых программ, рассмотренных коллективно. Лишь самостоятельно учитель изучает новый дополнительный материал, проводит самостоятельные работы, организует лабораторные и практические работы, самостоятельно осваивает технические средства обучения, глубоко изучает передовой педагогический опыт. В области методики самосовершенствует навыки дифференцированного обучения, мыслительной деятельности учащихся, развивает самостоятельность, практические навыки и устанавливает связи урочных и внеурочных занятий по своему предмету. В нашем Центре педагог имеет

право самостоятельного выбора форм и методов работы, в то же время, его деятельность на виду у коллег. Кроме того, педагог имеет более широкий спектр информационной обеспеченности в рамках интернет-ресурсов, чего не достаёт в МО.

Эффективность самообразования педагога зависит в большей степени и от внутренних условий и установок, ведь педагог занимается самообразованием, в первую очередь, для самого себя. И какие бы внешние условия не были созданы, без внутренних условий не может быть мотивации к самообразовательной деятельности. Именно поэтому для успешного самообразования необходимы *внутренние условия*, главными из которых являются:

- учет, прежде всего, индивидуально-типологических особенностей педагога;
- внутренняя мотивация на профессиональные задачи, достижение высоких результатов в их решении и мотивация на себя;
- способность к самоменеджменту индивидуальной самообразовательной деятельности;
- понимание содержания и методических основ самообразования;
- владение разнообразными методами самообразования;
- навыки работы с современными информационными технологиями;
- рефлексия самообразовательной деятельности;
- систематическое обобщение и обсуждение результатов самообразования в профессиональном сообществе;
- осознание педагогом не только собственной значимости, но и понимание того, что эта деятельность поощряется администрацией и коллегами.

Еще одним плюсом в создании нами Информационно-библиотечного центра является деятельность библиотекаря, учителя музыки, МХК и др. в отличие от деятельности этих же педагогов в МО. Меняется подход к содержанию образования. Их деятельность приобретает методологическую и теоретическую обоснованность.

Итак, правильно организованная методическая работа в образовательном учреждении способствует формированию организаторских навыков у членов коллектива, повышает авторитет профессиональных объединений педагогов, экономит время руководителя школы, ведет к обогащению членов педагогического коллектива новыми идеями и практическими предложениями. Это систематическая коллективная и индивидуальная деятельность учителей по повышению своего профессионального мастерства. Она способствует формированию умений анализа, оценки и планирования педагогической деятельности, включает педагогов в творческий поиск и распространение педагогического опыта.

Таким образом, в современных условиях Методические объединения могут быть дополнены новыми формами деятельности, которые направлены на раскрытие потенциала учителя.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 1.
2. Андреева, Л.Н. Компетентностно-ориентированный подход в обучении взрослых // Вестник ТИСБИ. – 2007. – № 4. – <http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2007/issue4/Edu1.htm>
3. Гительман, Л.Д. Условия совершенствования и профессионального саморазвития. – http://www.elitarium.ru/2008/06/28/usloviya_samorazvitija.html

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

УДК 378

ОПЫТ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

И.В. Киян

Аннотация

В статье представлен подход к обучению иностранному языку в дистанционной форме, основанный на восприятии данного предмета как эффективного инструмента управления качеством педагогических технологий и повышения общего уровня образования.

Ключевые слова: дистанционное обучение, иностранный язык, системный подход, тестовые задания, самостоятельная работа, практические занятия, современные информационные технологии.

Abstract

The paper presents an approach to learning a foreign language in a remote form, based on the perception of the object as an effective tool for quality management teaching technology and improving the overall level of education.

Index terms: distance learning, foreign language, a systematic approach, tests, independent work, practical training, modern information technology.

Обучение иностранному языку имеет свою специфику, обусловленную необходимостью овладения речевыми навыками, что требует регулярной практики, поэтому практические занятия являются основной организационной формой при обучении. На практических занятиях реализуется главная цель – обучение различным видам речевой деятельности. Поэтому при организации дистанционного обучения иностранному языку основное внимание должно уделяться именно созданию оптимальных условий для отработки речевых навыков. Реализация данной цели требует объёмной графики и значительного по объёму звукового сопровождения [2]. Если обучить чтению и письму можно посредством сетевого курса, то говорение и аудирование осуществляется посредством иллюстративного материала в звуковой и визуальной форме, который может обеспечить только высокотехнологическое техническое оснащение – и учебного центра (вуза, техникума, школы), и домашнего компьютера обучаемого. Звуковое сопровождение при обучении иностранному языку является обязательным, поэтому

разработчики курсов должны предоставить обучаемым оптимальные варианты видео- и аудиоматериалов, способствующие усвоению таких важных разделов, как, например, «Фонетика». А при проведении практических занятий по иностранному языку в большей степени, чем при обучении другим дисциплинам, целесообразно использовать те современные технологии (скайп, телеконференции, формат вебинаров), которые позволяют работать с голосом, то есть осуществлять непосредственный устный контакт преподавателя/тьютора с обучаемым. На рисунке показаны некоторые из наиболее распространённых тематических разделов, средств и методов, применяемых при обучении иностранному языку в СДО.

На рисунке не отражены невербальные средства коммуникации, которые при обучении иностранному языку имеют большое значение и связаны с культурными особенностями общества, в котором сформировался и используется тот или иной язык общения.

К таким средствам относятся жесты и мимика участников коммуникации.

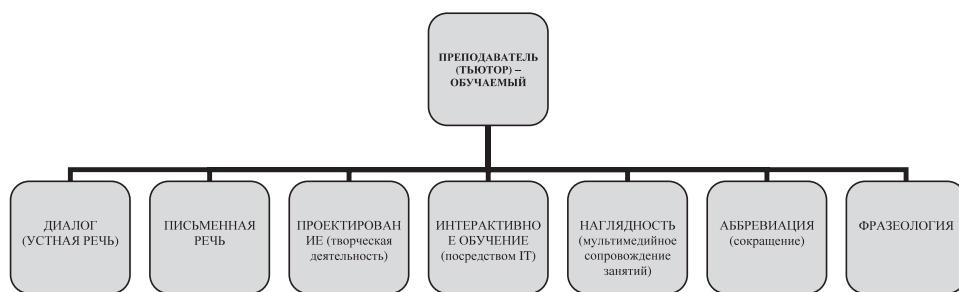


Рис. Некоторые формы и средства коммуникации, применяемые при дистанционном обучении иностранному языку

Невербальные средства могут быть использованы только при визуальном контакте преподавателя и обучаемого, который при ДО возможен при применении мультимедийных технологий (видео- телеконференций, коммуникативной системы skype, оснащённой веб-камерой и т.п.). Поскольку не все обучаемые имеют оборудование, необходимое для такого общения, невербальные средства общения нередко остаются незадействованными, что, естественно, снижает эффективность овладения речевыми навыками, особенностями жестикюляции и мимики, присущими носителям языка (конечно, при условии, что сам преподаватель ими владеет).

Эффективной формой изучения иностранного языка с любого уровня является дистанционное общение с преподавателями-носителями языка из стран, говорящих на данном языке. Многочисленные аудио- и видео материалы на иностранном языке расширяют возможности изучения, а многократное прослушивание и произнесение готовых речевых оборотов способствует закреплению их на уровне мышления и эмоционального восприятия, что при изучении иностранного языка играет существенную роль. В Московском институте энергобезопасности и энергосбережения для СДО разработан и эффективно применяется учебный курс «Английский язык» [3].

С целью отражения подхода к преподаванию английского языка в данном вузе, остановимся на характеристике общей структуры проведения занятий в первом

семестре первого курса. Во главе этой системной работы стоит руководитель проекта, который взаимодействует со всеми участниками его проведения, в том числе с ответственным исполнителем, администратором системы, программистами и аниматорами, рецензентами. В информационном наполнении курса задействованы преподаватели технических и гуманитарных дисциплин, входящих в программы обучения вуза. Техническое исполнение осуществляется специалистами и подразделениями, деятельность которых направлена на оптимизацию обучения английскому языку в данном вузе и на непосредственное взаимодействие с обучаемыми, находящимися в разных регионах страны.

В методических рекомендациях определены требования к уровню освоения содержания дисциплины, то есть те знания и умения, которые обучаемый по СДО имеет возможность (при надлежащем отношении к учёбе), приобрести в процессе занятий.

Студент должен *знать*:

- основные способы сочетаемости лексических единиц и основные словообразовательные модели;
- формы деловой переписки, иметь представление о форме договоров, контрактов;
- нормы официально-деловой письменной речи, международные и национальные стандарты видов и разновидностей служебных документов;
- характерные способы и приёмы отбора языкового материала в соответствии

с различными видами речевого общения и перевода;

- основную иноязычную терминологию специальности, русские эквиваленты основных слов и выражений профессиональной речи.

Студент должен *уметь*:

- выполнять устный, письменный и машинный переводы текстов;
- переводить и редактировать текст, ориентированный на ту или иную форму речевого общения;
- работать с оригинальной литературой по специальности.

Студент должен *иметь навыки*:

- работы со словарем (читать транскрипцию, различать прямое и переносное значение слов, находить перевод фразеологических единиц);
- реферирования и аннотирования литературы, опираясь на результаты машинного перевода текстов;
- подготовки текстовых документов в управленческой деятельности;
- самостоятельного порождения стилистически мотивированного текста способами установления лингвистических связей между языками на родном и иностранном языках;
- речевой деятельности применительно к сфере бытовой и профессиональной коммуникации, основам публичной речи.

Объём дисциплины и виды учебной работы по изучению иностранного языка в МИЭЭ, согласно учебной программе, включают аудиторные занятия – в системе СДО под этим подразумеваются групповые или индивидуальные занятия с преподавателем/тьютором посредством скайп-конференций, вебинаров, телеконференций и т.п. Теоретические материалы в форме лекций по всем разделам курса обучаемые получают на странице сайта и дополнительно на аудио- и видео носителях, кроме того, им предоставляются адреса сайтов в Интернете, которые способствуют лучшему усвоению материала и расширению возможностей для самостоятельной работы.

Практические занятия занимают треть часов, отведённых на обучение в 1 семестре первого курса (рассматриваемого нами в качестве примера), в их числе – семинары и /или другие виды аудиторных занятий, которые непосредственно включают обучаемого в активный процесс по отработке речевых навыков, произношения, для получения консультационной помощи, творческого самовыражения.

Самостоятельная работа при изучении иностранного языка в СДО занимает основное место и время в общей программе обучения и требует от обучаемого ответственного подхода, систематических занятий, работы над усвоением и запоминанием необходимого словарного запаса, теоретической базы, основ специфики культурно-общественной среды изучаемого языка и т.п. На неё отведено максимальное количество часов – 204. Отчёт о самостоятельной работе проходит в интерактивном режиме и находится в центре внимания преподавателя/тьютора при промежуточном и итоговом контроле знаний.

Помимо этого, в программу входят такие контрольные работы, как курсовой проект, расчётно-графические работы, реферат по теме, выбранной самим обучаемым или же предоставленной преподавателем/тьютором. Итоговый контроль осуществляется в форме одного или нескольких зачётов по пройденным темам и экзамена.

Содержание курса включает в себя раздел дисциплины и виды занятий; наполнение разделов; артикуляционную базу языка, которая предусматривает донесение до сознания обучаемых важности понимания специфики артикуляции звуков, интонации, акцентуации и ритма нейтральной речи в изучаемом языке; а также основные особенности полного стиля произношения, характерные для сферы профессиональной коммуникации. Сюда же входит обучение чтению транскрипции.

Лексический минимум в объёме 4000 учебных лексических единиц общего и терминологического характера входит в раздел

по изучению лексико-фразеологической системы языка, в котором даётся понятие дифференциации лексики по сферам применения (бытовая, терминологическая, общенаучная, официальная и другая). Кроме того, обучаемые приобретают понятие о свободных и устойчивых словосочетаниях, фразеологических единицах, характерных для современной английской речи.

Следующим разделом, который включён в программу для обязательного изучения, является словообразование и коммуникативная грамматика языка, где студенты осваивают основные способы словообразования, а также приобретают грамматические навыки, обеспечивающие коммуникацию общего характера без искажения смысла при письменном и устном общении; их вниманию предоставлены и основные грамматические явления, характерные для профессиональной речи.

Не менее важным этапом изучения курса является раздел, посвящённый стилистике языка и речевому этикету. Здесь формируется представление об обиходно-литературном, официально-деловом, научном стилях, стиле художественной литературы, а также освещаются основные особенности научного стиля. Культура и традиции стран изучаемого языка, правила речевого этикета также включены в программу учебного семестра.

Важнейшим этапом изучения языка является процесс говорения, который в системе СДО реализуется, как и весь процесс обучения – виртуально (с использованием современных ИТ), при этом внимание уделяется развитию навыков диалогической и монологической речи с использованием наиболее употребительных и относительно простых лексико-грамматических средств в основных коммуникативных ситуациях неофициального и официального общения. Дополнительно уделяется время изучению основ публичной речи посредством подготовки обучаемым устного сообщения по определённой теме и доклада на английском языке. Всё происходит в формате ве-

бинара или телеконференции (при групповом занятии), или же посредством скайпа (и др. средств) при индивидуальной работе с преподавателем/тьютором.

Эффективным инструментом для изучения иностранного языка является аудирование, благодаря которому обучаемый имеет возможность многократного прослушивания и повторения учебного материала, что способствует развитию и укреплению навыков понимания диалогической и монологической речи в сфере бытовой и профессиональной коммуникации. Не менее значимым этапом обучения является чтение на иностранном языке.

Программа курса по изучению иностранного языка предусматривает обязательную работу над переводом, поскольку навыки перевода требуются как при изучении материалов из интернет-источников, так и в дальнейшей профессиональной деятельности, где выпускники могут столкнуться с необходимостью перевода технической документации и т.п. В ходе 1-го семестра на первом курсе обучаемые получают знания по общим вопросам перевода и представление о значимости эквивалентности перевода первоисточнику. Здесь же даётся понятие о функциональной и функционально-содержательной эквивалентности перевода, а также о назначении текста и его единиц. Обучаемые осваивают способы достижения эквивалентности перевода, специальные приёмы достижения эквивалентности, в которые входят: адекватная замена, конкретизация понятий, компенсация стилистических средств, антонимический перевод, введение и опускание слов при переводе, замена одной части речи другой.

В программу первого семестра на первом курсе также включена тема, связанная с лексическими проблемами перевода, которая требует изучения таких аспектов языка, как раскрытие значения слова, выбор слова, понятия о синонимах и антонимах в переводе; значение иностранных слов в переводе и особенностях передачи в нём

имён собственных, реалий и фразеологических единиц.

Также в рамках этой темы рассматриваются вопросы грамматических проблем перевода, изучаются особенности перевода имён существительных, глаголов, прилагательных, местоимений, числительных, предлогов; отдельными темами даются перевод страдательного залога и изменение синтаксической структуры предложения при переводе. Лабораторный практикум в рассматриваемый период обучения иностранному языку на первом курсе не предусмотрен.

Учебно-методическое обеспечение дисциплины заключается в обеспечении учебно-методическими пособиями, аудио и видео материалами, постоянно налаженной консультативной помощью обучаемым со стороны преподавателя/тьютора. В МИЭЭ материально-техническое обеспечение изучения иностранного языка для обучаемых по системе ДО представлено компьютерными классами, лабораторией аудиовизуальных средств обучения, кабинетами иностранных языков.

Одной из самых распространённых и эффективных форм контроля при обучении иностранному языку является тестирование. Посредством разнообразных видов тестовых заданий осуществляется не только текущий (промежуточный) и итоговый контроль знаний, но и проводится необходимое для закрепления и расширения словарного запаса повторение пройденного материала. Программы тестирования, разработанные в МИЭЭ, содержат разнообразные виды тестовых заданий, позволяющих определять уровень знаний на разных этапах обучения. Количество попыток при ответах на тестовые задания позволяют преподавателю/тьютору при необходимости вносить коррективы как в процесс самостоятельной работы обучаемых, так и в формате телеконференций, вебинаров, практических занятий, отрабатывать наиболее сложные для обучаемых темы и разделы в ходе групповой работы.

Поскольку стратегия развития педагогических технологий и управления их

качеством в МИЭЭ предусматривает широкое использование прогрессивных педагогических технологий и опыта коллег из других учебных учреждений, специализирующихся на ДО, обратимся к опыту тестирования знаний по иностранному языку, наработанному в одном из ведущих российских вузов. Например, для проведения текущего и промежуточного контроля знаний по дисциплине «Иностранный язык» (немецкий) успешно используются ниже представленные тесты, которые предназначены для студентов всех специальностей и форм обучения, изучающих немецкий язык как основной или в качестве второго иностранного языка [1].

Материал тестов позволяет формировать у обучаемых грамматические навыки, обеспечивающие коммуникацию общего характера, а также письменную и устную профессиональную речь. Это в полной мере соответствует требованиям федерального компонента Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

В данном комплексе предусмотрены три типа тестовых заданий: 1) задания с выбором ответов: необходимо выбрать правильный ответ из числа предлагаемых в тестовом задании (например, 1а; 2с; 3b и т.д.); 2) задания с нумерацией: следует проанализировать материал и дать ответ в виде числа (например, 1, 3, 7 и т.д.); 3) задания с конструируемым ответом: в зависимости от задания нужно дополнить слово окончанием, поставить глагол в указанную форму и т.д.

Наиболее сложные грамматические темы снабжены обобщающими тестами.

Каждый ответ оценивается в баллах. Максимальный и минимальный положительный балл указывается в конце теста. В первых двух типах заданий каждый ответ оценивается в 1 балл. Каждый конструируемый ответ – в 2 балла. Все предлагаемые тесты имеют ключи для самопроверки.

При разработке тестовых заданий авторы курсов стараются использовать их широкое разнообразие, такой подход спо-

способствует развитию логического и творческого мышления, приводит обучаемого к поиску самостоятельного решения и одновременно служит закреплению и повторению пройденного материала.

Например, при проверке степени освоения темы «Артикль» (Курс немецкого языка) предложены тесты с такими заданиями: *Выберите правильный ответ (...), Отметьте номера существительных, всегда употребляемых с определённым артиклем.* Оценка знаний по теме «Склонение имён существительных» проводится посредством задания сформулированного таким образом: *Поставьте существительные, данные в скобках, в нужном падеже.* Обобщающий тест к теме «Имя прилагательное» сопровождается заданием: *Поставьте правильные окончания прилагательных.*

Контрольные мероприятия в форме тестирования, предложенные в курсе Английского языка в МИЭЭ также содержат разнообразные тестовые задания в соответствии с изученной темой. Например, *Вставьте определенный (the), неопределенный (a) или нулевой (-) артикли; Вставьте притяжательные местоимения в абсолютной или относительной форме (my, mine etc.) или определенный артикль; Вставьте в предложения 'it + to be' или 'there + to be' в соответствующей форме; Определите, какой частью речи (прилагательным или наречием) являются выделенные слова в предложении; Поставьте глагол в соответствующей временной форме и т.д.*

Следует отметить, что ответы по каждой отдельной теме оцениваются в зависи-

мости от сложности изучаемого раздела по разной балльной шкале.

Широкий диапазон тестовых заданий в совокупности с другими формами оценки знаний (контрольные работы, зачеты, экзамены и т.п.) направлен на оптимальный охват тематики раздела курса и максимальную приближенность к достоверности результатов для объективного оценивания приобретаемых обучаемыми знаний, навыков и умений, что чрезвычайно важно для повышения эффективности управления качеством педагогических технологий.

Таким образом, в практической деятельности должны учитываться вышеназванные аспекты. С учётом сказанного, при разработке и реализации курса по изучению иностранного языка необходимо включать в структуру и содержание курса ряд обязательных компонентов: организационного, методического, информационно-обучающего, справочного, межкультурного и др. Их совокупность способна обеспечить изучение иностранного языка в дистанционной форме на уровне, востребованном реалиями современного мира.

Литература

1. Иностранный язык (немецкий). Тесты по грамматике немецкого языка. Для студентов всех специальностей и форм обучения. ИНЖЭ-КОН. Кафедра делового иностранного языка. Санкт-Петербург. 2008.
2. *Полат Е.С.* Дистанционное обучение. – М.: ВЛАДОС, 1998.
3. Система дистанционного обучения МИЭЭ: [сайт]: URL: <http://edu.mieen.ru/moodle/course/view.php?id=186>.

УДК 55; 55:001.4; 55(03); 55(075); 55:372.8

О СПЕЦИФИКЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ГЕОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

А.С. Борисов, Е.М. Нуриева, Р.Р. Хасанов

Аннотация

В современных условиях возрастает роль геологических знаний в жизни мирового сообщества. Значительная часть глобальных экологических катастроф обусловлена геологическими факторами. Специфика геологического познания обусловлена в значительной степени существованием особой, геологической формы движения материи. Развитие современных информационных технологий в геологическом образовании, в том числе электронных образовательных ресурсов, должно происходить с учетом специфики геологического познания.

Ключевые слова: концепция образования, геологическая форма движения материи, электронные образовательные ресурсы, дистанционное обучение.

Abstract

Nowadays the role of geological knowledge in the life of the international community keeps growing. The majority of global ecological disasters are caused by geological factors. The specific characteristics of the geological epistemology are conditioned to a considerable degree by the existence of a specific geological form of matter motion. The development of modern information technologies in the geological education, including electronic educational resources, is to take into consideration the specificity of geological epistemology.

Index terms: education conception, geological form of matter motion, electronic educational resources, distance learning.

В 2003 году Россия подписала Болонскую декларацию, и тем самым интеграция российской высшей школы в общеевропейскую систему высшего образования приняла необратимый характер. В течение последних лет многие страны мира демонстрируют последовательное и устойчивое продвижение к построению информационного общества, которое призвано создать наилучшие условия для максимальной самореализации каждого члена общества. Это ставит перед системой образования принципиально новую глобальную проблему подготовки миллионов людей к жизни и деятельности в условиях открытого информационного общества, где объектами и результатами труда подавляющей части занятого населения станут информационные ресурсы и научные знания.

В современных условиях должен существенно меняться характер профессиональ-

ной подготовки специалистов для различных отраслей экономики, а также научных исследований. Вопрос о роли и значении геологического образования в жизни современного общества неоднократно поднимался на различных уровнях, в том числе и на самых высоких, о чем свидетельствует принятая в 1999 году Концепция развития геологического образования в России [4]. К сожалению, следует констатировать, что большинство положений данной Концепции до сих пор остаются нереализованными. Значимость геологии как науки, и соответственно, подготовки квалифицированных специалистов, обладающих достаточными компетенциями в области геологии, многократно подтверждается и в последние годы: отсутствие прогнозов и адекватных моделей развития таких геологических процессов как землетрясения и порождаемые ими цунами, извержения вулканов,

* Работа выполнена при поддержке проекта № 6035 в рамках аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2010 годы)».

оползни стоили человечеству многих жизней и привели к колоссальным материальным затратам. Только один из последних примеров: некавалифицированное геологическое решение привело к крупнейшей катастрофе нефтедобывающей платформы в Мексиканском заливе, на преодоление последствий которой требуется огромное количество ресурсов и времени.

Современные реалии, обусловленные ростом объемов информации и необходимостью оперативного обращения к ней, требуют внесения корректив в систему специального геологического образования, обладающего целым рядом специфических особенностей. Современная геология – это комплекс более чем ста наук и научных дисциплин. Как самостоятельная отрасль естествознания она возникла еще в XVIII веке. Основными объектами изучения в геологии являются земная кора и верхняя мантия, происходящие в них процессы, существующие пространственные и временные границы, вещественный состав и структура слагающих пород. Поскольку земная кора является самой сложной из неорганических сфер Земли и является сложно дифференцированным, координированным и высокоподвижным образованием, то и существует она не иначе как в виде целостной системы, т.е. системы самоорганизующейся, самодвижущейся, развивающейся. В свою очередь, геологическое развитие представляет собой формирование и изменение тесно связанных между собой литосферы, атмосферы и гидросферы. Сущность познаваемых геологических явлений хотя и составляют химические и физические процессы, но проявляются они совместно, взаимосвязано и обычно имеют большие масштабы в пространстве и времени. В этом вопросе мы стоим на позиции сторонников существования особой, геологической формы движения материи. Геологические процессы настолько сложны, что охарактеризовать их пятичленной схемой форм движения материи («механической», «физической», «химической», «биологи-

ческой», «социальной») не представляется возможным. Проблема геологической формы движения материи весьма активно начала обсуждаться философами и специалистами наук о Земле еще в прошлом столетии. Наибольшая заслуга в становление данной философской категории принадлежит, на наш взгляд, академику Б.М. Кедрову. Так, в 1947 году Б.М. Кедровым была высказана мысль о необходимости определить место процессов, изучаемых геологией, в классификации форм движения материи, и на этой основе научно определить предмет геологии и включить ее в общий ряд основных естественных наук. Решая эти вопросы, Б.М. Кедров пришел к выводу, что, начиная с химической формы движения материи, происходит раздвоение природы на органическую, которой соответствует биологическая форма движения, изучаемая биологией, и неорганическую, к которой он относил объекты, изучаемые геологией [4]. Симметрия в определении объекта биологии и геологии вплотную подводила к проблеме геологической формы движения. Однако сам термин «геологическая форма движения» Б.М. Кедровым еще не применялся. Интерес к проблеме геологической формы движения материи возрос в конце двадцатого столетия в связи со становлением и развитием экологической геологии. Деятельность человека довольно сильно нарушает связи компонентов природной среды, что приводит к настоящим экологическим катастрофам и необратимым последствиям. Решение же проблемы геологической формы движения материи раскрывает место и роль геологических знаний в общей картине природы и, несомненно, будет способствовать выявлению путей восстановления экологического баланса. Интересную точку зрения на соотношение геологической формы движения с другими, в частности с химической, высказал профессор Казанского университета В.Н. Комаров. Он считает, что названные формы движения возникают одновременно.

Было бы неверным полагать, что попытки обосновать отсутствие существенного различия геологических процессов от физических и химических связаны лишь со спорами о существовании геологической формы движения материи. Отнюдь нет. Они представляют собой теоретическое обоснование очень сильной тенденции, существующее в самой геологии и возникшей в результате первых успехов геохимии и геофизики. Так, один из пионеров геохимии А.Е. Ферсман в 1934 году писал: «Само вещество, законы сил, заложенных в атоме, определяют судьбу земной коры, ее равновесие, ее колебания и перемещения; образование горных хребтов и глубоких геосинклиналей есть результат, а не причина определенных геохимических процессов» [7]. С тех пор прошло много времени. Многие попытки реализации таких подходов в геологии окончились неудачей. Однако представление о том, что путь объяснения геологических явлений лежит через познание химических или физических процессов как их причин до сих пор является парадигмой мышления многих геологов, в том числе и тех, которые отстаивают специфику геологии в сравнении с химией и физикой.

Современные процессы глобализации, в том числе и в области распространения передовых знаний, на первый план выдвигают развитие коммуникационных возможностей за счет расширения доступа в мировую информационную сеть – интернет. Однако следует отметить, что это требует внесения определенных изменений в сам образовательный процесс, в частности, увеличения времени на изучение электронных компьютерных технологий, что естественным образом влечет за собой сокращение времени на изучение собственно геологических и других фундаментальных и прикладных дисциплин. Другим фактором изменения образовательных стандартов является переход российских вузов на многоуровневую систему образования в соответствии с обязательствами России

по Болонской декларации, что также приводит к сокращению времени освоения базовой программы бакалавриата [2, 3, 6]. Неизбежно возникающий в этих условиях недостаток времени и, как следствие, снижение объема информации по дисциплинам естественно-математического цикла, возможно компенсировать внедрением новых методических приемов, повышающих эффективность обучения.

Одним из путей решения проблемы дефицита аудиторного времени освоения предметов является создание нового поколения учебно-методического обеспечения преподаваемых дисциплин с использованием электронных ресурсов и интернет-технологий [1]. В то же время необходимо признать, что обозначенная выше специфика геологического образования, а также естественные количественные ограничения восприятия информации человеческим индивидуумом, не позволяют полностью решить проблему дефицита времени в процессе обучения. Выходом из создавшегося положения является, по нашему мнению, реальная реализация давно принятой Концепции развития геологического образования в России, предусматривающей геологическую грамотность разновозрастных групп населения (от дошкольников до пенсионеров). Ее реализация в современных условиях вполне реальна на базе внедрения дистанционных технологий в обучение школьников, в повышение квалификации школьных преподавателей и специалистов-геологов, в процесс получения дополнительного образования.

Появление систем дистанционного обучения как составной части открытого образовательного пространства было вызвано необходимостью обеспечения качественного, массового и индивидуализированного образования. С экономической и организационной точек зрения традиционные формы обучения не позволяют решить эти проблемы на практике, однако дистанционное обучение, базирующееся на широком использовании информационных и комму-

никационных технологий, решает эти проблемы. Целью дистанционного обучения является предоставление обучающимся в образовательных учреждениях высшего профессионального образования возможности освоения основных и дополнительных профессиональных образовательных программ высшего и среднего профессионального образования непосредственно по месту жительства или временного пребывания (нахождения).

Дистанционные технологии можно рассматривать как естественный этап эволюции образовательных технологий: от классического университета до виртуального, от учебной доски с мелом до компьютерных обучающих программ (учебников-роботов), от книжной библиотеки до электронной, от аудитории до виртуальной аудитории любого масштаба и т.д. Эти процессы позволяют сосуществовать в рамках даже одной системы образования различным образовательным технологиям. Об этом свидетельствует опыт образовательных учреждений ряда стран. Например, в Великобритании – Открытый Университет Великобритании (The Open University, UK). Открытый Университет Великобритании (ОУВ) предоставляет работающим людям «вторую» возможность получить или продолжить свое образование. Другими примерами европейских вузов, активно осуществляющих дистанционную подготовку специалистов, являются Ферн (Хаген) Университет и Дрезденский технологический университет, в Испании – Мадридский Национальный институт дистанционного образования и т.д.

В заключение можно сказать, что внедрение в высшее геологическое образование электронных образовательных ресурсов,

учитывающих специфику геологического познания, для освоения программ бакалавриата и магистратуры, для курсов повышения квалификации специалистов-геологов; для получения второго высшего образования; для подготовки к олимпиадам школьников является одним из направлений инновационной деятельности классических университетов в современных условиях.

Литература

1. Борисов А.С., Нуриева Е.М., Хасанов Р.Р. Применение мультимедийных учебно-методических комплексов в современной системе геологического образования // Образование и саморазвитие. – № 5. – 2009. – С. 40-43.
2. Борисов А.С., Нуриева Е.М., Хасанов Р.Р. Геологическое образование в России и Болонский процесс: некоторые аспекты информационно-образовательной среды // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. – 2009. Т.151. Кн.5. Ч.1. – С. 282-286.
3. Инновационные подходы к проектированию Федерального Государственного Образовательного Стандарта и примерных основных образовательных программ по направлению подготовки высшего профессионального образования «Геология» / под ред. В.А. Богословского. – М.: Москов. гос. ун-т, 2007. – 208 с.
4. Кедров Б.М. О соотношении форм движения материи в природе // в кн. Философские проблемы современного естествознания. – М., 1959.
5. О концепции геологического образования в России / Материалы к совместному заседанию коллегий Минобразования России и МПР России (19 мая 1999 г.). – М., 1999. – 27 с.
6. Россия и Европейское высшее образование: общие Болонские стратегии и региональные практики // Материалы международной конференции (Казань, 15-18 ноября 2004 г., 3-6 ноября 2005 г.). – Казань, 2006. – 174 с.
7. Ферсман А.Е. Геохимия. Т. 1. – М.–Л., 1934.

УДК 377.5

ГРАФОСТАТИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ КОНТРОЛЯ И УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

Г.У. Матушанский, М.Б. Зотова

Аннотация

В статье рассматриваются возможности применения основных графостатистических методов контроля и управления процессом обеспечения качества на заочном отделении учреждения среднего профессионального образования.

Ключевые слова: контроль качества обучения, графостатистические методы, заочное отделение.

Abstract

In article possibilities of application of the basic columns of the statistical a quality monitoring and management of process of maintenance of quality on a correspondence education department of establishment of average vocational training are considered.

Index terms: training quality assurance, columns of the statistical methods, a correspondence education department.

Эффективное управление процессом обеспечения качества обучения является одним из условий повышения конкурентоспособности заочного отделения ссуза в условиях рыночной экономики. Особая роль при этом отводится реализации методов сбора и обработки информации, необходимой для принятия соответствующих управленческих решений.

Под методикой контроля и управления процессом обеспечения качества заочной формы обучения мы понимаем совокупность конкретных приёмов и способов педагогической деятельности, направленных на выявление возможностей повышения качества обучения и разработку рекомендаций по внедрению улучшений в данной области.

В ходе разработки методики контроля и управления процессом обеспечения качества заочной формы обучения на основе указанных принципов необходимо было отобрать такие процедуры, результатом применения которых был бы не только сбор информации, но и ее анализ с позиций основных направлений, управленческого цикла и функциональных подсистем. В связи с этим основными элементами разработанной методики являлись:

- разработка анкеты и проведение диагностики для сбора необходимой информации;
- построение причинно-следственной диаграммы по методу К.Исикавы;
- построение диаграммы Парето по поставленным задачам;
- разработка матрицы планируемых действий;
- стратификация данных (расслоение) [4].

Для разработки анкеты мы подвергли анализу систему обеспечения качества заочной формы обучения в ссуз на предмет обнаружения возможных затруднений и проблем. В каждой из подсистем был определен круг потенциальных опасностей, детерминирующих снижение качества обучения, к которым были отнесены: недостаточная компетентность администрации и педагогов заочного отделения образовательного учреждения; неразработанность документации системы качества; отсутствие мониторинга качества обучения; низкий уровень материально-технической базы; отсутствие в СМИ информации о деятельности заочного отделения и др. На основе этих опасностей нами были составлены вопросы анкеты, которая была использована для опроса студентов и преподавателей.

давателей заочного отделения Казанского энергетического техникума.

В анкетировании приняли участие 78 студентов (6 учебных групп 2-3 года обучения) и 14 преподавателей заочного отделения Казанского энергетического техникума.

По результатам проведенного анкетирования составлен контрольный листок регистрации причин изучаемых проблем качества обучения, с помощью которого определена частота появления той или иной проблемы. При составлении контрольных листов получены числовые характеристики собранной информации, а массивы данных представлены в наглядной и удобной для дальнейшего анализа форме. Этот шаг был необходим для перехода к следующему элементу методики контроля и управления процессом обеспечения качества заочной формы обучения – построению причинно-следственной диаграммы по методу К.Исикавы [3].

Причинно-следственная диаграмма позволяет разделить изучаемую проблему на отдельные фрагменты, выявить и сгруппировать условия и факторы, влияющие на эту проблему, и провести дальнейший при-

чинно-следственный анализ. На диаграмме изучаемая проблема условно изображается в виде прямой горизонтальной стрелки, факторы или условия, влияющие на данную проблему, обозначаются наклонными стрелками, а причины, влияющие на эти факторы (причины второго и следующего порядков), – короткими горизонтальными стрелками. При построении диаграммы следует учитывать даже кажущиеся незначительными факторы, поскольку на практике довольно часто решение проблемы обеспечивается устранением нескольких, на первый взгляд несущественных, причин. Обычно подробно детализированная диаграмма имеет форму рыбьего скелета, поэтому ее называют «рыбьей костью» или «рыбьим скелетом».

Работа с диаграммой К. Исикавы проводилась в несколько этапов:

- сбор всех факторов, причин, каким-либо образом влияющих на исследуемый результат;
- группировка факторов по смысловым и причинно-следственным блокам;
- ранжирование этих факторов внутри каждого блока;
- анализ полученной картины;

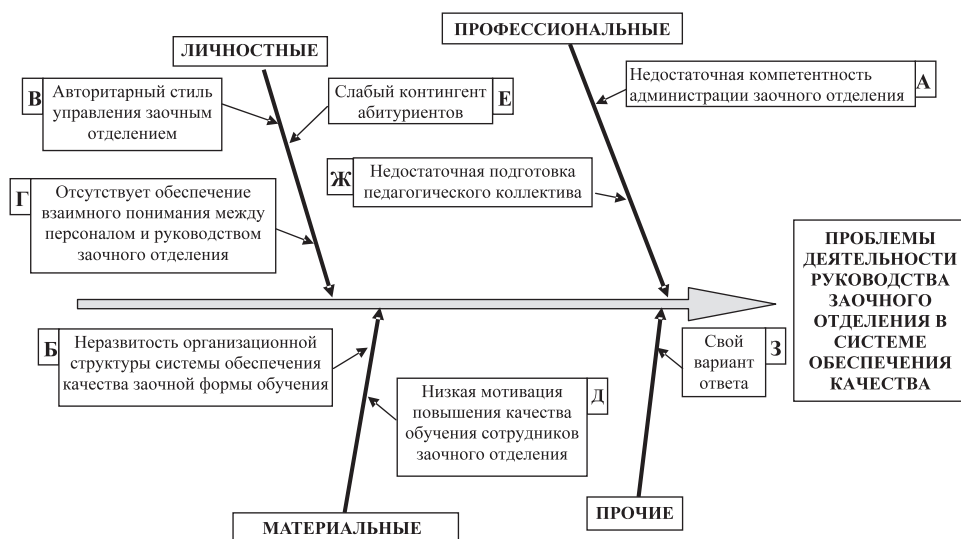


Рис. 1. Диаграмма К. Исикавы по выявлению проблем деятельности руководства заочного отделения в системе обеспечения качества

- «отбрасывание» факторов, на которые мы не можем влиять;
- игнорирование малозначащих и не принципиальных факторов.

На рис. 1 представлена диаграмма К. Исикавы по выявлению проблем деятельности руководства заочного отделения в системе обеспечения качества.

Диаграмма позволяет визуально распределить и ранжировать количественные данные, занесенные в контрольный листок. По результатам построения выделены основные категории проблем: личностные, профессиональные, материальные, прочие. Далее, приняв во внимание основные категории причин, был повторно построен контрольный листок, в первой графе которого указывались «большие кости» диаграммы К. Исикавы – основные проблемы деятельности руководства заочного отделения в системе обеспечения качества. Во второй графе контрольного листка представлен суммарный результат, полученный при сложении всех факторов, влияющих на ту или иную проблему – «малые кости» (см. табл. 1).

Таблица 1

Контрольный листок регистрации основных проблем деятельности руководства заочного отделения в системе обеспечения качества по результатам причинно-следственной диаграммы

Проблемы	Итого
Личностные	33
Профессиональные	34
Материальные	65
Прочие	2
Итого	134

Следовательно, при суммировании факторов, относящихся к каждой из категорий, было показано, что наибольший приоритет студенты и педагоги КЭТ отдают материальным проблемам. Данная категория отмечена 65 раз. При этом категории личностных и профессиональных проблем набрали вдвое меньшее количество голо-

сов, что позволяет охарактеризовать их как гораздо менее значительные и равнозначные для респондентов. Далее, аналогичным образом, были построены диаграммы К. Исикавы по остальным проблемам системы обеспечения качества заочной формы обучения в ссуз. Таким образом, диаграмма К. Исикавы была использована как аналитический инструмент для отбора факторов, а также помогла выделить основные недостатки процесса обеспечения качества обучения, поддающиеся контролю и управлению.

Далее, на основании повторно сделанных контрольных листков, строятся гистограммы согласно измеренным значениям с целью проведения дальнейшего ABC-анализа с помощью диаграммы Парето. Необходимость использования данной диаграммы обусловлена тем, что количество данных, характеризующих процесс обеспечения качества заочной формы обучения, настолько велико, что воспринять, обработать их и принять правильное решение без статистической обработки невозможно. Нами использовался один из наиболее простых и доступных методов контроля качества – диаграмма Парето, особенностью которой является возможность ее применения сотрудниками любого уровня, поскольку для ее понимания не требуется глубоких знаний математической статистики и теории вероятностей. Кроме того, данный метод позволяет аналитику быстро увидеть какие 20% причин вызывают 80% дефектов.

Диаграмма Парето строится в прямоугольной системе координат. По оси абсцисс откладывают равные отрезки, соответствующие выявленным причинам возникновения проблем качества в порядке убывания, а по оси ординат – величину их вклада в решаемую проблему. В результате получается диаграмма в виде столбикового графика, высота столбиков которого уменьшается слева направо. Для показа накопленного влияния причин последовательно суммируют высоту всех столбиков и получают ломаную кумулятив-

ную кривую (кривую Парето). Показывая в понятной и наглядной форме относительное влияние каждой причины на решаемую проблему, диаграмма Парето позволяет выявить те причины, от которых, в первую очередь, зависит решение проблемы и на устранение которых, прежде всего, следует направлять усилия. Следует отметить, что диаграмма Парето является не только эффективным средством решения проблемы, но и позволяет наглядно демонстрировать эффективность мероприятий, предпринимаемых для решения проблемы. Для этого достаточно визуально сравнить диаграммы Парето, построенные до и после проведения соответствующих мероприятий [1].

Для построения данной диаграммы мы распределили столбики гистограмм по принципу от большего к меньшему, а затем провели кумулятивную кривую посредством постепенного сложения всех факторов, обуславливающих проблему. Ось справа отражает частоту указывания респондентами на те или иные факторы, которые располагаются на нижней оси. Абсцисса точки «перелома» на кумулятивной кривой (после которой падает наклон кривой) соответствует границе, до которой сгруппирована та группа причин, которая требует первоочередного внимания (см. рис. 2).

Из построенной диаграммы выявлено, что основными проблемами, возникающими

ми в процессе обеспечения качества заочной формы обучения в Казанском энергетическом техникуме, по мнению студентов и преподавателей, являются материальные и профессиональные затруднения. Именно эти категории представляет собой главные 20% проблем, поэтому на ее решении необходимо сосредоточить максимум усилий. Любопытно заметить, что студентов вполне устраивает руководство и педагогический коллектив заочного отделения техникума, поскольку данная категория оказалась на третьем месте в выборе респондентов.

Исходя из всех построенных диаграмм, можно сделать вывод о том, что значимых факторов, оказывающих влияние на процесс обеспечения качества заочной формы обучения, немного, а факторов тривиальных множество, и решать проблемы необходимо начать с уменьшения степени влияния главных причин. Принцип 20/80 способствует достижению больших результатов при затрате меньших усилий, использованию полученных результатов в качестве инструмента повышения качества обучения.

После осуществления всех вышеуказанных действий с целью предотвращения возникновения различных нежелательных ситуаций применительно к проблеме контроля и управления процессом обеспечения качества заочной формы обучения, составлена матрица планируемых дей-

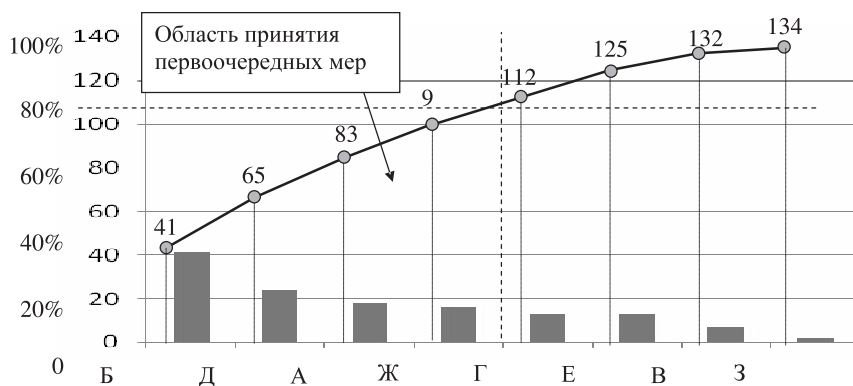


Рис. 2. Анализ Парето для определения проблем, возникающих в процессе обеспечения качества заочной формы обучения

твий с указанием принятия необходимых мер. В данной матрице указаны основные причины возможных в недалеком будущем проблем в области качества обучения, а также другие факторы, на которые можно оказать воздействие. В матрице также указаны исполнители или владельцы процессов обеспечения качества обучения. Эта матрица, дополняя построенные ранее графики и диаграммы, помогает определить необходимые действия, степень участия в решении проблем различных лиц, а также скоординировать и согласовать деятельность по улучшению качества обучения (см. табл. 2).

При исследовании задачи по определению проблем, возникающих в процессе обеспечения качества заочной формы обучения, выборку составили студенты разных курсов и преподаватели КЭТ, имеющие различное мнение по изучаемому вопросу.

На предыдущих этапах анализа не учитывалась дифференциация респондентов по разным социальным группам и годам обучения, поэтому мы применили еще один метод контроля и управления процессом обеспечения качества – стратификацию, в соответствии с которым осуществили расслоение полученных данных, сгруппировали их в зависимости от условий получения и произвели обработку каждой группы в отдельности. Под стратификацией или (расслоением) данных понимают разбиение собираемых статистических данных на отдельные группы (слои) в зависимости от условий их получения и проведения анализа каждой полученной группы данных в отдельности. Применение метода расслоения облегчает определение источников вариации в собираемых данных и способствует получению достоверной и корректной информации об исследуемом процессе. В

Таблица 2

Матрица планируемых действий

Описание проблемы	Рекомендации по устранению	Владелец процесса	Срок, дни	Необходимые ресурсы, тысяч рублей
Неразработанность организационной структуры	Разработать приказ, должностную инструкцию и ввести в штатное расписание соответствующих специалистов	Администрация учебного заведения	60	18
Низкая мотивация повышения качества обучения сотрудников заочного отделения	Разработать и внедрить систему поощрения педагогов, активно внедряющих элементы системы качества обучения	Заведующий заочным отделением техникума	30	10-15
Недостаточная подготовка педагогического коллектива к внедрению системы качества обучения	Организация участия педагогов заочного отделения в курсах повышения квалификации по данной проблематике	Заведующий заочным отделением техникума	120	70
Отсутствие необходимых ресурсов	Предусмотреть в бюджете заочного отделения средства на развитие системы обеспечения качества обучения	Администрация учебного заведения	30	50
Неразвитость образовательной среды заочного отделения	Обустройство учебных помещений, развитие УМК и др.	Преподаватели, администрация заочного отделения	В течение учебного года	30-50

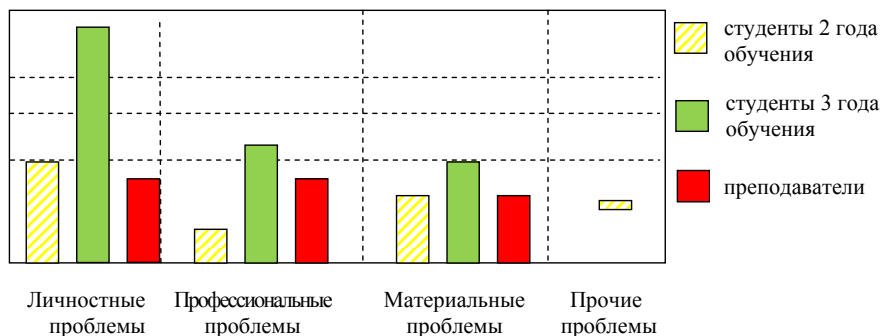


Рис. 3. Стратификация данных по проблемам, возникающим в процессе обеспечения качества заочной формы обучения

основном, стратификация – это процесс сортировки данных согласно некоторым критериям или переменным, результаты которого часто показываются в виде диаграмм и графиков [2].

Согласно полученному расслоению данных, основной проблемой, возникающей в процессе обеспечения качества заочной формы обучения, все респонденты считают личностную проблему, однако у студентов 2 курса этот показатель выше остальных и составляет 35 баллов, а мнения преподавателей и студентов 3 курса практически совпадают (см. рис. 3).

В группе профессиональных проблем, напротив, наблюдается сходство во мнениях студентов, среди преподавателей лишь 5 человек отметили одну из предложенных причин данной категории. Ситуация с материальными проблемами близка к личностным, однако здесь число голосов преподавателей доминирует над мнением студентов 3 курса. Наконец, прочие причины указали лишь 2 преподавателя заочного отделения КЭТ, что, с одной стороны, дает возможность считать предложенные на вопрос анкеты варианты ответов исчерпывающими, а с другой стороны – увидеть разнообразие мнений преподавателей относительно решения проблемы качества обучения.

Таким образом, разработка и реализация методики контроля и управления процессом обеспечения качества заоч-

ной формы обучения позволяет сделать ряд выводов. Среди основных проблем, возникающих в ходе деятельности руководства заочного отделения Казанского энергетического техникума в системе обеспечения качества являются материальные проблемы. Поэтому, с целью повышения качества обучения, необходимо обратить особое внимание руководства техникума на возможность разрешения этих проблем, на основе использованных графостатистических методов. В целом, использование методики контроля и управления процессом обеспечения качества заочной формы обучения способствовало повышению профессионально-педагогической подготовки преподавателей, совершенствованию их компетентности и эрудиции.

Литература

1. Бар, Дж.Т. Инструменты качества. Ч. IV. Диаграмма Парето // Методы менеджмента качества. – 2000. – № 7. – С. 27-30.
2. Жулинский, С.Ф. Статистические методы в современном менеджменте качества / С.Ф. Жулинский, Е.С. Новиков, В.Я. Поспелов. – М.: Фонд «Новое тысячелетие», 2001. – 208 с.
3. Исикава, И. Японские методы управления качеством / К. Исикава. – М.: Экономика, 1988. – 215 с.
4. Матушанский, Г.У. Управление качеством дополнительного профессионального образования: учеб. пособие / Г.У. Матушанский, Е.Е. Таратонова, Р.Ф. Бакеева. – Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2008. – С. 73.

УДК 377:327.12

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ И ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ СОЦИУМА

О.А. Милинис, Л.Ф. Михальцова

Аннотация

Статья посвящена анализу проблемы современной ситуации развития высшего профессионального образования, особенностям модернизации, изменению современных форм и методов образования, требований, предъявляемых к преподавателям высшей школы в условиях информатизации и интернационализации социума.

Ключевые слова: профессиональное образование, высшая школа, модернизация высшего профессионального образования, особенности развития современного высшего профессионального образования.

Abstract

Article is devoted the analysis of a problem of a modern situation of development of the higher vocational training, features of its modernization, change of modern forms and formation methods, and also the requirements shown to teachers of the higher school in the conditions of information and internationalization of society.

Index terms: vocational training, the higher school, modernization of the higher vocational training, feature of development of modern higher vocational training.

В настоящее время в российском обществе происходит интеграция образования, науки и производства. В условиях высокой динамичности современной жизни и усиления конкуренции в производстве понятия уровня и содержания профессионального образования для развивающейся наукоемкой экономики как страны в целом, так и регионов в частности, становятся основополагающими. Мировой опыт показывает, что осуществление диверсификации и преодоление технологического отставания возможно только при наличии в стране развитой среды «генерации знаний», основанной на мощном секторе фундаментальных исследований, в сочетании с эффективной системой образования, национальной инновационной системы, включающей в себя совокупность хозяйствующих субъектов, институциональной базы инновационной деятельности, инфраструктуры и ресурсов [6]. Одним из подходов к решению обозначенных проблем в Стратегии развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года определен кластерный подход, кото-

рый подразумевает увеличение количества направлений занятости обучающихся в социуме [12]. Мы также считаем, что региональная кластеризация требует кадрового, научного и инновационного обеспечения подготовки специалистов в различных областях экономики, способных обеспечить развитие фундаментальной и прикладной науки в экономической сфере; ускоренное производственное освоение результатов научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ; опережающее развитие экономических кластеров региона.

Результаты анализа общественных изменений, касающихся непосредственно системы высшего образования, позволили нам выявить следующие особенности ее развития: растущий спрос на высшее образование, разнообразие студенческого контингента, потребности в обучении и переподготовке, которые сейчас объединены в одном понятии «образование на протяжении всей жизни»; внедрение коммуникационных технологий в работу вузов; научные достижения и коммерциализация новых знаний; включение вузов в реализацию инноваци-

онных образовательных программ на уровне динамично расширяющейся в России интеграции образования, науки и производства; интеграция вузов в региональные университетские комплексы или ведущие региональные университеты посредством использования навыков персонала, характеризующих уровень его подготовки с точки зрения эффективности выполнения вузом своих ведущих функций и умения решать задачи в различных условиях его функционирования и развития.

Инновационные изменения общества – глобализация и информатизация – привели к необходимости радикальных перемен на уровне современных предприятий и организаций. Во-первых, рынок труда стал требовать от вуза «гибких» специалистов для выполнения работы, в процессе которой возникают вопросы, относящиеся к разным отраслям знаний и требующие навыков приспособления к быстрой смене трудовых операций. Во-вторых, изменившиеся социально-экономические условия поставили перед системой высшей школы новые задачи, в числе которых формирование у молодежи навыков социализации, адаптации к динамично развивающейся среде. В-третьих, появилась необходимость усиления социализации общественного производства через его направленность, прежде всего, на удовлетворение разнообразных потребностей человека.

В связи с этим, в системе высшей школы на уровне предприятий и организаций проявляются следующие основные особенности: максимальное приближение структуры образовательного процесса на всех его уровнях к потребностям рынка труда для того, чтобы избежать перепроизводства не востребованных молодых специалистов; расширение возможностей ресурсного обеспечения необходимых перемен в высшем образовании за счет развития партнерских отношений и взаимодействий с целью удовлетворения социальных потребностей и ожиданий общества относительно качественной подготовки кадров,

востребованных в изменяющемся мире; расширение сектора образовательных услуг [12].

М. Кагель считает, что радикальными переменами в системе высшего образования на уровне современных предприятий и организаций являются: движение от массового к гибкому производству (система массового производства стала дорогой и жесткой в силу таких причин, как непредсказуемость спроса, слабо контролируемые диверсифицированные рынки, высокая скорость изменения технологий); многофункциональная рабочая сила, TQM — тотальное управление качеством, уменьшение неопределенности; переход к организации, строящейся вокруг процесса, а не вокруг задачи; командный менеджмент; изменение результатов по степени удовлетворенности потребителя; информирование, обучение и переподготовка сотрудников на всех уровнях и др. [2].

Исследование психолого-педагогической и социологической литературы позволило выявить, что именно в процессе осуществления преподавателем вуза педагогической деятельности должны быть выполнены основные требования современности к системе профессионального образования и на уровне личности. Эти требования определяются целым рядом положений: образование должно стать эффективным механизмом социальной и психической адаптации личности, вовлеченной в его систему; задача современного профессионального образования заключается в преодолении разрыва между тем, «что делают люди», и тем, «кем они являются»; современное образование должно обеспечивать каждого человека индивидуальным инструментарием выстраивания жизненной стратегии, включающей в себя производственную, личную, социальную и иные среды; современные системы профессионального образования должны выстраиваться вокруг процессов повышения компетентности людей в широком и узком смысле. Важнейшая роль при этом отво-

дится современным формам образования, которые должны обеспечивать переход: от образования, усиливающего стресс, к образованию, снимающему необоснованные психические нагрузки; от образования, организованного по принципу «тяжело в учении – легко в бою», к образованию, доставляющему радость, как от самого процесса, так и от его результата; от образования, построенного на социальных методах принуждения и наказания, к образованию свободных граждан с высокой личностной мотивацией [9]. Становится очевидным, что стратегия, политика, реальные действия, «...направленные на достижение нового качества и эффективности высшего образования, должны концентрироваться на преподавателе». Никакая модернизация, считает С. Плаксий, «...без активного, творческого, заинтересованного участия критической массы преподавателей невозможно» [10].

Современное состояние европейского высшего образования показывает, что больший акцент следует ставить на перемены, нежели на сохранение своего прошлого. Интеграция России в мировое общество требует расширения открытости системы высшего образования и объективно диктует необходимость преобразований и нововведений в образовательной сфере. Процесс образования, его совершенствование, повышение качества происходят в конкретных вузах, на конкретных кафедрах, в работе конкретных преподавателей, в их совместных усилиях с обучающимися. Речь в первую очередь идет о совершенствовании содержания и технологий образования.

Диагностика обучающихся Кузбасской государственной педагогической академии позволила выявить, что они хотят иметь возможность выбирать себе образовательную программу самостоятельно из огромного набора курсов с минимальными ограничениями, что весьма сложно для вуза, но необходимо для студентов (78%); видеть в аудиториях преподавателей более качественно подготовленных (21%); заменить

искусственно разделенные лекции и семинары единой учебной темы с включением практикумов, вмещающим в себя и лекции (короткие фрагменты, не более пяти минут монолога), и обсуждения («по свежим следам»), и практическую работу (в том числе, на компьютерах), и разбор кейсов (ситуаций) (41%); быть заинтересованными в обучении по принципу «сессия, которая всегда с тобой», суть которого заключается в том, что итоговая оценка лишь частично зависит от итогового экзамена, а в основном – от промежуточного контроля, еженедельных заданий, участия в дискуссиях и др. (56%); эффективно использовать на занятиях мультимедийные средства обучения (84%) [7, 8].

Экономика и социальная жизнь потребовали изменения способов преподавания: из пассивной сферы передачи сведений и проверки памяти на экзаменах они должны были срочно переместиться в зону практических действий. Наше очное участие в научно-практических конференциях в вузах США: Западный Мичиганский Университет, Университет Долины Юта, Университет Я. Браггама позволило выявить, что преподавание среди профессорско-преподавательского состава рассматривается как создание ситуаций опыта, как процесс не запоминания, а размышления и поиска решений. В России же до сих пор основной технологией обучения является лекционно-семинарская. Инновационные отечественные и зарубежные вузы от повествовательных способов обучения переходят к деятельностным, технология обучения в которых включает следующие составляющие процесса обучения: ознакомление; освоение; изготовление (проектирование, исследование) и новые активные формы: кейсовые и обучающие имитационные системы [6, 7, 8]. Такое сочетание базовых процессов обучения и промежуточных форм задает технологическое разнообразие обучения в высшей школе.

Исследование педагогической действительности показывает, что наступило

время социальной и профессиональной активности, понимания педагогическим сообществом собственных миссий в образовательном пространстве с учетом транслируемых смыслов социальной реальности. По мнению В.А. Самойлова, модернизация системы высшего профессионального отечественного образования уже привела к изменению имеющихся (обучающей, исследовательской, профессиональной, воспитательной) и появлению новых функций образования: инновационной, предпринимательской [11].

Мы выявили, что приоритетными с точки зрения совершенствования обучающей функции являются: фундаментализация, непрерывность и открытость образования, многоуровневость подготовки, ориентация на активную позицию студента в процессе овладения знаниями, культурологизация содержания образования. Исходя из того, что общество рассматривается сегодня как общество знания, способности обучающихся определяются как условие «устойчивого развития человека, сообщества и нации» [1]. В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг. обозначена идея «развития фундаментальности и практической направленности образовательных программ» [5]. Следовательно, актуализировалась проблема соотношения между фундаментальным и прикладным знанием. В.А. Колесников считает, что в мире складывается новый взгляд на интеллектуальные ресурсы общества: «в новых условиях требуется не просто повышение уровня образованности людей, а, в первую очередь, – формирование нового типа интеллекта, иного образа и способа мышления, приспособленного к весьма быстро меняющимся экономическим, технологическим, социальным и информационным реалиям окружающего мира» [3]. Ведущим фактором социального и экономического прогресса становится образование, поскольку важнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способ-

ный к поиску и освоению новых знаний, к принятию нестандартных решений.

Отечественные и зарубежные ученые (Р. Зинсер, А.Д. Копытов, М.П. Пальянов, Н.С. Пряжников, Ю.А. Сауров, Э. Тарговский, Е.В. Ткаченко и др.) считают, что вузы, реализуя профессиональную функцию, должны, во-первых, привести направления подготовки в соответствие рынку труда, а также современному уровню развития науки и технологии; разработки системы подготовки специалистов в соответствие с потребностями производственной сферы экономики в тесной кооперации с производственными организациями, находящимися на территории региона; во-вторых, готовить конкурентоспособных специалистов, призванных, в частности, осваивать и новые сферы профессиональной деятельности. Это ведет к необходимости формирования у студентов компетенций, позволяющих иметь в рамках одной профессии множество карьерных возможностей. При этом В.А. Самойлов определяет, что «...мобильность особенно необходима в нашей стране, которая сейчас переживает сложный период, связанный с перестройкой экономической системы, диверсификацией промышленности, переломом общественного сознания и острой конкуренцией на мировом рынке» [11].

Компетенции должны быть связаны не только с овладением профессией, но и с развитием личности (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской и др.). Ученые отмечают необходимость ориентации целей, средств и критериев качества профессионального образования на становление нового типа работника, для которого потребность в творчестве и саморазвитии приобретает если не доминирующий, то, безусловно, значимый характер, формирования у современного молодого исследователя компетенций как в области лидерства, так и собственно функциональных (управление знаниями; креативность и инновационность; способность к решению возникающих проблем; «архитектурный» стиль

мышления; персональная эффективность; способность влиять на выбранное направление бизнеса) [3]. Выпускники должны выступать также «не только в роли тех, кто ищет работу, но и, прежде всего, в качестве создателей рабочих мест» [1].

Таким образом, перспективными на современном этапе российского образования в сфере осуществления профессиональной функции представляются: компетентностный подход к содержанию образования; непрерывное профессиональное образование; ориентация содержания профессиональной подготовки на мировой рынок труда; опережающая подготовка квалифицированной и «гибкой» рабочей силы для удовлетворения потребностей рынка; участие работодателей в разработке образовательных стандартов [5]; социальное партнерство; развитие многоуровневой системы подготовки в вузе (бакалавр, магистр (специалист), аспирант); обеспечение преемственности форм подготовки, в том числе за счет расширения объемов дополнительной подготовки, переподготовки и повышения квалификации; формирование механизмов многовариативного построения индивидуальных образовательных траекторий, поддержка самообразования. Для выполнения профессиональной функции требуется высокий уровень подготовки вузовского преподавателя к его педагогической деятельности.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что развивающемуся обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, люди – способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны. Как отмечается в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, активным субъектом образовательной политики должно стать, наряду с другими

субъектами, профессорско-педагогическое сообщество [4]. Именно его основной задачей является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных отраслях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту.

Литература

1. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры [Электронный ресурс]: принята в г. Париже 05.10.1998-09.10.1998 на Всемирной конф. ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры» // Юридический портал Lawmix.ru: актуальная правовая информация / ЮрЦентр. – СПб., 2005-2007. – Режим доступа: <http://www.lawmix.ru/abro.php?id=5462>.
2. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура [Текст] / М. Кастельс; пер. с англ., под науч. ред. О.И. Шкаратана; Гос. ун-т Высш. шк. экономики. – М.: СЕУ, 2000. – 606 с.
3. Колесников, В.А. Образование как способ личностной самореализации человека [Текст]: дис. ... д-ра филос. наук / В.А. Колесников. — Иркутск, 2006. – 303 с.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст]: распоряжение Правительства РФ от 29.12.2001 г. № 1756-р // Официальные документы образования. – 2002. – № 4. – С. 3-32.
5. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 гг. [Текст]: распоряжение Правительства РФ от 3 сент. 2005 г. № 1340-р // Собрание законодательства РФ. – 2005. – № 37. – Ст. 3752.
6. Копытов, А.Д. Современные тенденции развития профессионального образования: Коллективная монография [Текст] / А.Д. Копытов, М.П. Пальянов, С.М. Редлих, А.В. Демченко, Л.Ф. Михальцова, Т.Б. Черепанова и др. – Томск: Томский ЦНТИ. – 2009. – 303 с.
7. Милинис, О.А. Формирование положительных мотивов учения обучающихся в условиях модернизации образования [Текст] /

О.А. Милинис. – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2010. – 219 с.

8. *Михальцова, Л.Ф.* Формирование ценностных ориентаций обучающихся в культурно-образовательной среде учреждения: Монография [Текст] / Л. Ф. Михальцова. – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2009. – 202 с.

9. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования [Текст]: специализир. учеб. курс / СА. Щенников, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская и др. – М.: Обучение-Сервис, 2004. – 608 с.

10. *Плаксий, С.* Парадоксы реформирования российского высшего образования [Текст] / С. Плаксий // *Alma mater*, 2005. – № 10. – С. 3-11.

11. *Самойлов, В.А.* Модернизация образования и человеческий капитал [Текст] / В.А. Самойлов // *Высшее образование сегодня*. – 2004. – № 11. — С. 16-20.

12. Системные вопросы развития отечественного образования (Доклад рабочей группы Совета по науке, технологиям и образованию при Президенте Российской Федерации) [Текст] // *Alma mater* (Вестник высшей школы). ■

УДК 378

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РАЗВИВАЮЩАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ МЕНЕДЖЕРА

О.В. Перезова

Аннотация

В статье предложена модель формирования конкурентоспособности менеджера, которая позволит разрешить противоречие между системой повышения уровня сформированности конкурентоспособности менеджеров на полипарадигмальной основе и ограниченными локальными возможностями основных парадигм образования.

Ключевые слова: модель, моделирование, конкурентоспособность, формирование конкурентоспособности менеджера, профессионально-развивающая модель конкурентоспособности.

Abstract

In article the model of formation of competitiveness of the manager which will allow to solve the problems existing in the course of vocational training is offered.

Index terms: modelling, competitiveness, formation of competitiveness of the manager, is professional-developing model of competitiveness.

Актуальность исследования заключается в том, что в современном образовании возникает проблема формирования конкурентоспособности менеджеров в процессе профессионального обучения, в частности: не разработана модель системы формирования конкурентоспособности менеджеров на этапе обучения. Проблема усугубляется тем обстоятельством, что предпринятые попытки не увенчались успехом из-за ограниченных локальных возможностей основных парадигм образования. Отсюда разрешить противоречие между сложившейся системой повышения уровня сформированности конкурентоспособности менеджеров можно на полипарадигмальной основе.

С общенаучной точки зрения, моделирование понимается как воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для его изучения, который называется при этом моделью [7, 8, 9, 10]. Популярность моделирования и многообразие видов моделей привели учёных (К.Б. Батороев, Л.М. Фридман, В.А. Штофф и др.) к попыткам построения классификаций моделей. С самых общих позиций модели традиционно подразделяют на материальные и иде-

альные, делая акцент на способе их построения [7, 8, 9, 10].

Исходя из такого понимания, педагогическим моделированием следует называть отражение характеристик существующей педагогической системы в специально созданном объекте, который называется педагогической моделью. При этом, по мнению Е.В. Яковлева, педагогическая модель должна удовлетворять следующим условиям: 1) быть системой; 2) находиться в некотором соотношении сходства с оригиналом; 3) в определённых параметрах отличаться от оригинала; 4) в процессе исследования замещать оригинал в определённых отношениях; 5) обеспечивать возможность получения нового знания об оригинале в результате исследования.

Метод построения модели является интегративным, он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании [2, 3, 8, 10].

Сконструировать модель в педагогике – значит провести материальное или мысленное имитирование реально существующей системы путем создания специальных аналогов, в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой

системы (В.П. Беспалько, Н.В.Кузьмина, В.А.Штофф и др.).

Для нашего исследования наиболее близко определение модели, данное В.А.Штоффом: «...такая мысленно представленная или материально реализованная система, которая, отражая и воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [8, С. 19].

Такое понимание модели имеет принципиальное значение для моделирования процесса формирования конкурентоспособности как педагогической системы на полипарадигмальной основе.

Профессионально-развивающая модель конкурентоспособности менеджеров – это модель педагогической системы, т.е. системы реальной, социальной, сложной, открытой, динамической, целеустремленной, самоуправляемой [3, 4, 5].

Модель называется профессионально-развивающей по характеру обучения, т.е. по прогнозируемому уровню сформированности конкурентоспособности и развитию профессионально важных качеств менеджера. Структуру модели составляют четыре взаимосвязанных блока: целевой, содержательный, процессуально-деятельностный и результативно-коррекционный.

Целевой блок определяет цель и назначение модели – формирование конкурентоспособности менеджеров. Функцией целевого блока является установление в процессе пролонгированного, дифференцированного, диагностического целеполагания и оценивания направления и прогнозируемого уровня сформированности конкурентоспособности и профессионально важных качеств, обеспечивающих конкурентные преимущества выпускнику, соответствующих требованиям рынка труда и позволяющих претендовать на занятие вакансии и успешную деятельность в сфере управления.

Основываясь на трудах В.И.Андреева, В.П.Беспалько, А.А.Вербицкого и резуль-

татах собственных исследований [1, 2], мы считаем диагностическую постановку цели одним из условий повышения технологичности и эффективности формирования конкурентоспособности.

Многочисленные исследования в области содержания образования (М.Н. Скаткин, В.С.Леднев, В.В.Краевский, П.Ф.Кубрушко, С.Е.Матушкин, А.М.Новиков и др.) предопределили смысловое и структурное наполнение *содержательного блока* профессионально-развивающей модели компетентностно-контекстной системы формирования конкурентоспособности менеджеров [3, 4, 5, 7].

Источником содержания образования являются ГОС (ФГОС) и профессиональный стандарт (ПС). По определению Российского союза промышленников и предпринимателей (РСПП), *профессиональный стандарт* – многофункциональный нормативный документ, определяющий в области конкретного вида экономической деятельности (области профессиональной деятельности) требования к выполнению работниками трудовых функций и необходимые для этого компетенции [6]. С учётом разработанного перечня компетенций выпускника менеджера-бакалавра (РСПП), проекта ФГОС, теоретических исследований по проблеме формирования профессиональной компетентности [3, 4, 5] нами определены общенаучные, инструментальные, социально-личностные, общекультурные и профессиональные компетенции [5].

Обобщая зарубежные и отечественные педагогические исследования проблем образования будущих менеджеров (Дж. Адаир, Й.Бен-Порэт, М.Блауг, Э.Лэзер, Р.Лэйард, Ш.Розен, Ф.Уэлч, Б.Чизуик), можно сказать, что этап вузовской подготовки является наиболее значимым фактором формирования конкурентоспособности специалистов, обеспечивающим главное преимущество высокоразвитой страны, связанное с её человеческим потенциалом.

Учет требований работодателя и необходимость обеспечения конкурентоспо-

способности и профессиональной успешности обусловили введение в процесс формирования конкурентоспособности *организационно-управленческой компетентности и компетенций*. Это согласуется с проектированием ГОС ВПО (В.И.Байдено, Ю.Г.Татур), теорией и практикой социального партнерства (Е.В.Ткаченко), изменениями в Государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования; проектом ФГОС Профессиональное образование (по образовательным отраслям) [5, 7].

Мы предполагаем, что сформированная *организационно-управленческая компетентность* обеспечит конкурентоспособность менеджера.

Под организационно-управленческой компетентностью мы понимаем способность (знание, умение, владение) и готовность (бытие) эффективно выполнять деятельность по организации основных процессов управления менеджера-бакалавра, которая обеспечивает его конкурентоспособность и включает такие профессиональные компетенции, как планирование, организация, мотивация, контроль, проектирование, структурирование, стратегия, оперативная деятельность.

Профессионально важные качества (ПВК) – это часть личностных качеств, которые обеспечивают успешную профессиональную деятельность (В.Д.Шадриков, Л.В.Львов). В кратком педагогическом словаре под редакцией В.С.Секачёва под профессиональными качествами понимается единство теоретической и практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности.

С учетом структурных компонентов организационно-управленческих компетенций менеджера, обеспечивающих его конкурентоспособность и ПВК, мы разработали структуру содержания организационно-управленческой компетентности менеджера низового уровня [5].

Следовательно, содержательный блок профессионально-развивающей модели

формирования конкурентоспособности менеджеров содержит систему ключевых (универсальных) и профессиональных: базовых (общепрофессиональных), специальных (профессионально-специальных) и корпоративных (профессионально-специализированных) компетенций. На конкурентоспособность, в свою очередь, влияют только специальные и корпоративные компетенции.

Процессуально-деятельностный блок организует усвоение учебно-профессиональных компетенций, личностное и профессиональное развитие, воспитание профессионально важных качеств менеджера. Этот блок тесно связан не только с содержательным, но и с результативно-коррекционным блоком, так как педагогическая диагностика и коррекция результатов осуществляются в процессе каждого этапа, по окончании этапа и подготовки в целом.

Поэтапное формирование конкурентоспособности (в соответствии с полипарадигмальным характером моделируемой педагогической системы) в зависимости от преимущественного на данном этапе типа обучения (когнитивно-ориентированного, личностно-деятельностного или личностно развивающего профессионального) осуществляется при реализации психологического (трансформативно-конструктивного) механизма формирования учебно-профессиональной компетентности. Основными функциями блока являются мотивация (определяет формирование адекватных профессиональных мотивов, возникновение интереса и формирование потребности в применении учебно-профессиональных компетенций), обучение (обеспечивает усвоение учебно-профессиональных компетенций), воспитание (способствует формированию личностных и профессионально важных качеств), развитие (обеспечивает развитие наглядно-образных и словесно-логических компонентов оперативного мышления, интуиции).

На эффективность функционирования процессуально-деятельностного блока мо-

дели можно результативно влиять путем построения перманентной практико-ориентированной подготовки на основе сочетания традиционных и инновационных, адаптированных к образовательному процессу вуза форм, методов и средств (реинжиниринг, инжиниринг, тренинг) формирования организационно-управленческой компетентности, продуктивного сотрудничества субъектов образовательно-профессиональной деятельности, а также организации технологического сопровождения образовательного процесса на основе инновационного учебно-методического комплекса, позволяющего формировать организационно-управленческую компетентность, обеспечивающую конкурентоспособность в процессе решения педагогической задачи.

В *результативно-коррекционном блоке* модели осуществляется выполнение следующих требований (правил) принципа пролонгированного, дифференцированного и диагностического целеполагания и оценивания:

1) обеспечение пролонгации (охвата периода профессионального обучения и первичной профессиональной адаптации) в единой профессионально-образовательной деятельности;

2) согласование (сопряжение) целей социума, государства, образовательного учреждения, работодателя и самого обучающегося в единой квазицели;

3) реализация системообразующей, развивающей, управленческой, мотивационной и воспитательной функций;

4) повышение уровня личностного и профессионального развития, обеспечивающего способность и готовность к эффективной профессиональной деятельности, социально-профессиональной мобильности и конкурентоспособности;

5) процедура пролонгированного диагностического целеполагания и оценивания должна включать в себя дифференциацию цели по этапам и задачам;

6) обеспечение объективности и тождественности внутренней (преподавателем,

самооценка обучающегося, группой) и внешней (производством, социумом, государством) оценки на всех этапах образования и разработка рекомендаций по переходу к следующему этапу или коррекции.

Кроме оценки сформированности конкурентоспособности и каждого содержательного уровня, в пределах диапазона нами разработана и предлагается как дифференцированная, так и интегративно-стимулирующая оценка компетенций и компетентностей. Для оценки результативности деятельности менеджера необходимо установить показатели, максимально учитывающие профессиональную активность, а также способы их определения. Очевидно, что на разных этапах образовательно-профессиональной деятельности эти показатели могут различаться [4].

Развивая концепцию по оценке умений профессиональной деятельности [5] и исходя из определения конкурентоспособности, мы предлагаем следующую технологию интегративной оценки конкурентоспособности менеджера:

$$P = \sum_{i=1}^3 F(K_i A_i) \quad (1)$$

где P – интегративная оценка сформированности конкурентоспособности; A_i – частные значения оценки компонентов сформированности конкурентоспособности; F – коэффициент подобия, учитывающий степень соответствия формируемой конкурентоспособности уровню реальной профессиональной компетентности менеджера, обеспечивающего ее; K_i – весовой коэффициент (коэффициент значимости) оценки соответствующих компонентов;

Результативно-коррекционный блок, тесно связанный с целевым, содержательным, процессуально-деятельностным блоками, определяет уровень сформированности и оценку конкурентоспособности на каждом этапе формирования, производит коррекцию результатов образования. Функции блока: анализ (выявляет затруднения и ошибки, определяет способы коррекции,

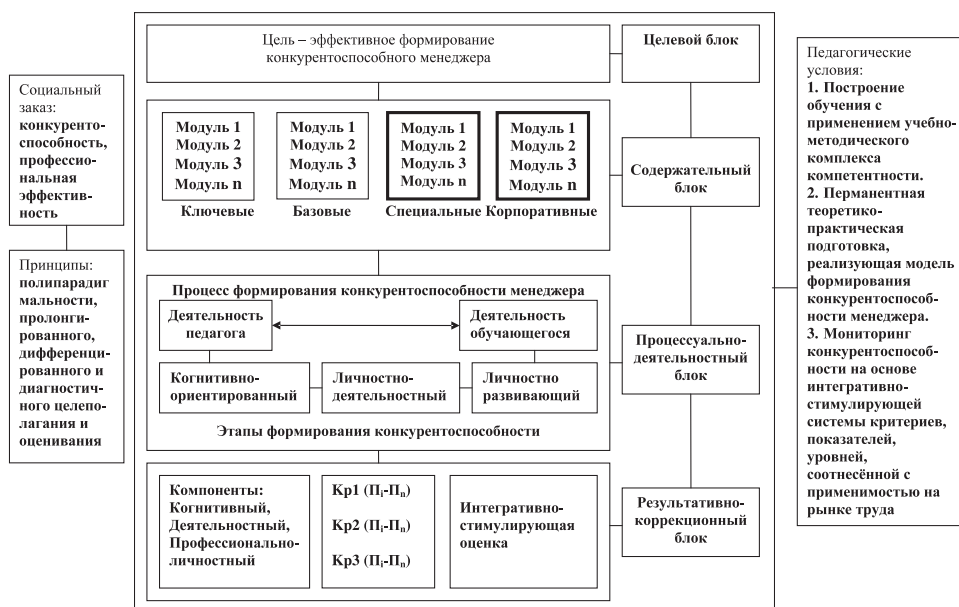


Рис. 1. Профессионально-развивающая модель формирования конкурентоспособности менеджера

обеспечивающие необходимый уровень компетентности); стимулирование (формирует уверенность, целеустремленность, интерес к профессии); диагностика (оценивает эффективность формирования, выявляет несформировавшиеся компетенции и качества); интегративная оценка уровня сформированности конкурентоспособности в соответствии с диагностично поставленной целью; выборочная оценка любого из компонентов конкурентоспособности; реализация функции контроля; обеспечение объективности и тождественности внутренней и внешней оценки на всех этапах образования, а также определение рекомендаций по переходу к следующему этапу или коррекции на основе индикаторов.

Отличительной особенностью блока является формирование конкурентоспособности на трех этапах. На каждом этапе ставится педагогическая задача – достижение уровня сформированности конкурентоспособности до заданных нормативных значений в соответствии с декомпозицией целей профессионального образования.

Совокупность блоков профессионально-развивающей модели, их взаимосвязь

и педагогические условия эффективного формирования конкурентоспособности менеджеров отражены на рис. 1.

Литература

1. Андреев, В.И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. 468 с.
2. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: НПО МО России, 1995. 336 с.
3. Кубрушко, П.Ф. Содержание профессионально-педагогического образования: монография / П.Ф. Кубрушко. – М.: Гардарики, 2006. – 207 с.
4. Кузьмина, Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1982. 172 с.
5. Львов, Л.В. Формирование конкурентоспособности менеджеров в компетентностно-контекстной системе профессионального образования: монография / Л.В. Львов, О.В. Перезова. – М.: СГА, 2010. – 210 с.
6. Положение о профессиональном стандарте / Утверждено распоряжением Президента РСРП № РП-46 от 28 июня 2007 г.

7. *Татур, Ю.Г.* Проектирование образовательного процесса в вузе. Компетентностный подход. Модульная структура. Рейтинговая оценка: эксперим. учеб. авт. программа / под ред. Н.А. Селезневой. – М.: Знание, 2007. – 167 с.

8. *Штофф В.А.* Роль моделей в познании. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1963. – 128 с.

9. *Яковлева, Н.О.* Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем: монография / Н.О. Яковлева. – М.: ЧГИ, 2008. – 279 с.

10. *Яковлев, Е.В.* Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Владос, 2006. – 239 с. ■

УДК 37.013

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ФЕНОМЕНОЛОГИЯ: ВОЗВРАЩЕНИЕ И НОВЫЕ СМЫСЛЫ

В.П. Зелеева

Аннотация

В статье рассматриваются исторический и современный взгляды на педагогическую феноменологию. Феноменологический подход в педагогике помещен в контекст важных сегодня для образования задач. Особо подчеркнута значимость феноменологии в педагогике, ориентированной на рождение новой педагогической установки в отношении коммуникационных условий обмена ценностно-смысловым и культурным содержанием.

Ключевые слова: феноменология, феноменология образования, феноменологический подход в педагогике, феноменологические исследования в педагогике, педагогическая феноменология, феноменологическая педагогическая установка.

Abstract

In article historical and modern sights at pedagogical phenomenology are considered. The phenomenological approach in pedagogics is placed in a context important today for formation of problems. The importance of phenomenology in the pedagogics focused on a birth of new pedagogical installation concerning communication terms of the exchange by the tsennostno-semantic and cultural maintenance is especially underlined.

Index terms: phenomenology, formation phenomenology, the phenomenological approach in pedagogics, phenomenological researches in pedagogics, pedagogical phenomenology, phenomenological pedagogical installation.

В феноменологической педагогике ставится задача понимания сущности человека и его образования как порождения личного смыслового пространства, обогащающего культуру. Это – стремление понимать человека в его мире, то есть «в смысловой основной структуре цельности ситуаций, происшествий, культурных ценностей, на которые он ориентируется, которые он осознает и с которыми связаны его поведение, его мышление и чувства – это мир, в котором существует человек, который он встречает по ходу своей собственной истории и который он создает сам, придавая всему его собственное значение» [1].

Феноменологическая педагогическая позиция явление не новое. В немецкой педагогике XIX–XX вв. в работах А.Фишера (A.Fisher) [2], О.Больнова (O.F.Bollnow) [3,4], М.Лангефельда (M.J. Langevel) [5,6], и др. предпринимались попытки рассматривать педагогическую реальность на основе принципов феноменологической филосо-

фии. Феноменология дала наукам о человеке возможность изучения человеческого опыта и такой способ изучения переживаний и состояния сознания, который исключает готовые интерпретационные модели и открывает многообразие и неповторимость бытия человека [7].

В отношении к образованию и педагогике феноменологические методы исследования выполняют важную функцию. Педагогика тесно связана с практикой, она на нее ориентируется, из нее вытекает, в ней всегда речь идет о конкретных людях и конкретных ситуациях. «Человек – это не «что-то» с качествами, он инициирует свое отношение к миру, которое выбирает и через которое мир выбирает его» [6]. Чтобы вырастить и воспитать, нужно правильно понимать жизненный мир подрастающего человека.

В диссертационном исследовании «Мир жизни» или реабилитация донаучного опыта» (1980) В. Липпиц (W. Lippitz) обоснованно утверждает необходимость

феноменологических исследований в педагогике. Интерес к этим исследованиям вызван вниманием к нетипическому, уникальному в педагогической реальности и желанием абсолютно по-новому и по-другому поставить вопрос о научном опыте и познании в педагогической науке [7].

Феноменологический подход к педагогическим явлениям предполагает установку, свободную от предрассудков, а исследователя видит беспристрастным наблюдателем. Феноменология описывает качественную сторону явления, выявляя его смысл, пытаясь ухватить его сущность. Феноменологический взгляд на педагогическую ситуацию свободен от идеологий, теорий и мнений.

С точки зрения Т.Вальтера (Т.Walter) [8], феноменология помогает в дополнении и соединении с эмпирическим исследованием охватить и рассмотреть все исходные данные. Т.Вальтер обращает внимание на возможность потери сущности предмета психолого-педагогического исследования за традиционными статистическими показателями. Он пишет, что только при помощи анализа статистических данных о поведении учащихся или феноменологического описания отношений матери и ребенка в педагогическом смысле нельзя выразить ничего или можно выразить очень мало. Первый методический шаг он видит в том, чтобы перейти из теоретического мира в мир жизненный, позволяющий выразить смысл, а не значение данного педагогического явления. Значение предполагает должное, а смысл – сущностное. Значение предполагает – название. Понимание как психологический процесс предполагает открытие, «распаковывание» смысла, движение к сути.

«Феномен» в педагогической феноменологии не аналог изучаемого предмета или явления, а скорее это содержание сознания, улавливающего предмет, которое воспринимается некритично и наивно, по сравнению с действительностью. При феноменологическом описании речь идет об

определенном мыслительном процессе, который отличается от традиционного понимания и объяснения тем, что содержит в себе интерпретационную выборку, варианты понимания. [1]. Смысл заключается в том, что «то, что показывает себя, так как ему самому показывается, видится и другим» [9]. Феноменологическое описание не исчерпывает себя накоплением и сохранением стандартизированных данных, наоборот, считается открывающим новые стороны явления, проявляющим их с разных точек зрения и позиций.

Однако, важно отличать феноменологию Гуссерля (E.Husserl) от «прикладной феноменологии», в той ее форме, которую она приняла в рамках педагогики. Сегодня представление о феноменологии, достаточно расплывчатое в философских текстах и исследованиях других наук, потому, что самим Гуссерлем феноменология развивалась в течение нескольких десятилетий, и он сам смотрел на нее в разные периоды по-разному, а его ученики заложили новые пути развития феноменологии, значительно отличающиеся от представлений самого Гуссерля. Также сформировались разные способы применения феноменологии, которые ссылаются либо напрямую на феноменологию Гуссерля, либо на какое-нибудь другое ее направление.

Для современного этапа развития феноменологических взглядов в педагогике характерно, что феноменология понимается не с точки зрения ее связи с идеями Гуссерля, но и не в значении «прикладной феноменологии», а в значении метода. Большую популярность также завоевала феноменология Мерло-Понти (Merleau-Ponty), которая не является ни трансцендентальной философией, ни «методом». Ее можно охарактеризовать как «философию жизненного мира», так как понятие «жизненный мир» – основа этой философии и необходимая основа сознания. Понятие «жизненный мир» используется авторами как противоположное универсальной системе понятий [1].

Как считает Н.Даннер, важная роль феноменологического подхода для гуманитарной педагогики заключается в том, что педагогические явления рассматриваются, как они есть на самом деле, а не так, какими их представляют нам разные теории. Это также означает, что необходимо избегать «прединтерпретации», происходящей путем естественно научной квантификации. Кроме того, феноменологический метод позволяет охватить области, которые при «односторонне-естественнонаучном» рассмотрении ушли бы из виду, так, например, явления психики отличаются от конкретных явлений из области психических процессов. Не все явления психики можно постигнуть естественнонаучными методами [1].

Педагогическая феноменология, по мнению С.Штрассера (S.Strasser), является фундаментальной педагогикой [10]. В.Флитнер (W.Flitner) в «Общей педагогике» и М.Лангевельд (M.Langeveld) во «Введении в теоретическую педагогику» в своих выводах и рассуждениях опираются на данные феноменологических исследований [11, 5]. Однако, они также отмечают относительную эффективность феноменологических данных, очерчивая границы их использования в науках о человеке.

В своей практике и педагог, и практический психолог встречаются чаще всего с феноменологией конкретного индивида, и в этом случае статистические показатели оказываются не столь продуктивны, как в теоретической науке, строящей выводы об общих закономерностях человеческого сознания и психики. «Понимание другого человека – это задача, которая не может быть решена только теоретически, а также не может быть решена раз и навсегда; ее приходится решать каждый раз заново, и мы всегда будем иметь дело с уникальным опытом» [12, с.173]. Для конкретной педагогической ситуации педагогу важно понимать, что происходит в данную минуту с данным конкретным индивидом для того, чтобы эффективно с ним взаимо-

действовать. Состояние сознания конкретного человека, пребывающее в данном конкретном «жизненном мире», будет определять его поведение в нем. Поэтому педагогу важно понимать, на какое представление о мире человек в данный момент опирается. Причем детская картина мира намного отличается от взрослой. Детская картина мира для педагога-феноменолога находится на переднем плане, и ребенок описывается в своем жизненном мире, а не через призму чужих миров. Такой подход позволяет узнать особенности мира переживаний, например, большого ребенка, отношение детей с миром природы и животных, понимать мир детских рисунков. Интерес к подобным исследованиям в немецкой педагогике поддерживается и в последние 10-15 лет. В настоящее время они подкрепляются и теоретическими материалами Н.Даннер, W.Lippitz, J.-J. Lechner, T.Walter и др. [1,7,8,13,14].

В современных исследованиях детства и юношества немецкими педагогами мы находим феноменологическое богатство идей и феноменологические способы работы: в изучении преподавания, в концептах жизненно-мировой ориентации, в социальной педагогике и педагогике для детей-инвалидов, не говоря уже о множестве предметно-дидактических работ, особенно в области спорта, биологии и естественно-научных дисциплин, в которых речь идет о:

- вторичном исследовании многопланового эмпирического педагогического материала, который выявляет чувственно-физическую и социальную основу под генетическими перспективами;
- реабилитации конкретной педагогической действенной и объяснительной практики в ее природных возможностях и границах рефлексивного просвещения по отношению к научно-центрированным просветительским требованиям;
- критической интеграции антропологических, гуманитарных и социально-научных исследований в науку о воспитании с целью соединить исследования, ориен-

тированные на изучение индивидуального жизненного мира со смысловыми вопросами человеческого бытия;

- систематическом и конкретном изучении отношения взрослых к миру детей и подростков как об основе предназначенной для них педагогики, которая часто ставит под сомнение перспективу «взрослого взгляда» на мир детства в педагогической практике и психолого-педагогическом исследовании;

- систематической, философски критической реконструкции методологически и гносеологически ориентированных просветительских требований гуманитарных и социальных наук, так как они связаны с современным картезианским познавательным идеалом и поэтому теряют свою жизненно-мировую связанность [14].

Обращение к феноменологической педагогической проблематике отражено в отечественных историко-педагогических исследованиях:

- Г.Б.Корнетова, посвященных проблеме генезиса феноменологического направления в контексте становления педагогических парадигм;

- С.В.Кульневича, затрагивающих современные аспекты проблемы в их авторской интерпретации;

- Р.А.Куренковой, одной из создателей лаборатории феноменологического образования в России;

- Е.В.Бейнштейн, изучающей теоретико-методологические основы отечественной педагогической феноменологии середины XIX – начала XX вв.;

- О.Д.Федотовой, изучающей проблемы феноменологической педагогики Германии и ФРГ и др. [15, 16].

Сегодня интерес к феноменологическому подходу в отечественной педагогике возобновился и можно выделить два пути реабилитации феноменологической установки в педагогике. Первый путь – классический – обновление интереса к философскому осмыслению педагогической реальности. Второй – новый – интеграция

в педагогическую практику методов современной феноменологической практико-ориентированной психологии, для которой характерны следующие базовые положения, имеющие непосредственное значение для пересмотра педагогических технологий на новых гуманизированных основаниях:

- Рассмотрение переживания как центрального психологического феномена;

- Интерес к анализу смысла, способов видения и понимания человеком мира;

- Опора на принципы беспредпосылочности и очевидности в исследованиях и психотерапевтической работе;

- Описательный (дескриптивный) подход к исследованию психологических явлений;

- Использование субъективных отчетов испытуемых как основного источника данных в изучении чего-либо;

- Использование методов качественного исследования и процедур анализа качественных данных [17].

Если первый путь предполагает обогащение педагогической теории, смену фокуса педагогического исследования, переосмысление в феноменологическом ракурсе «педагогической реальности», «педагогической действительности», то второй – предлагает педагогам-практикам изменить коммуникативную установку в отношении к учащимся с объектной на субъектную, а сами отношения – с директивных на партнерские, предполагающие такое межличностное взаимодействие, которое становится условием совместного порождения и проживания личностных и культурных смыслов.

Личностное знание, в отличие от предметного, как картина мира и как новый образ человека целостно, порождает смыслообразование и перевод области значений в область смыслов, помогает преодолеть разрыв между абстрактным знанием и возможностью его применения. На основании феноменологического подхода вся учебная деятельность организуется определённой коммуникативной стратегией обучения,

направленной на то, чтобы ни один из элементов значения, вводимый в учебную ситуацию, не ускользнул из поля смыслов [18].

Многообразие коммуникационных технологий, включенных сегодня в систему образования, отражающих многообразие видов коммуникационных технологий социокультурного пространства, создает основу для понимания различных контекстов общения с другими. Важность приобретения новых коммуникативных характеристик, отражающих актуальные социальные и профессиональные компетенции современного человека, требует пересмотра организационных условий и ценностных оснований актуального образования.

В контексте важных сегодня для образования задач заслугой феноменологии в отношении педагогики является не столько понимание педагогической реальности и педагогических феноменов, что собственно важно для философии образования, сколько рождение новой педагогической установки педагогической науки и практики в отношении коммуникационных условий обмена ценностно-смысловым и культурным содержанием.

Внутриличностные отношения частей ролевой системы, обусловленные воспитанием и личной историей индивида, имеют непосредственное отношение к становлению его ценностной системы и поэтому влияют на ментальные «поля» и смысловую нагруженность общения. Эти отношения также непосредственно участвуют в духовном становлении человека. На трансцендентном уровне они могут обуславливать такое поведение человека, которое может быть понято только субъектами коммуникации трансцендентного уровня, предполагающего способность постигать высший смысл, проявленный в повседневной ситуации, способность заглянуть в будущее, отказавшись от простраивания причинно-следственных связей прошлых событий. Феноменологическая педагогическая установка проявляет не ситуатив-

ное, но сущностное в общении, делает саму коммуникативную ситуацию предметом исследования и обмена личностным опытом, порождает внутриличностный диалог, побуждает самопознание и саморазвитие. Основанием такой коммуникации становится процесс со-исследования, со-бытия, со-творчества.

Возвращение идей педагогической феноменологии в педагогическую реальность, осмысление идей философской феноменологии в педагогике и практике образования обусловлено вызовами культурных и образовательных перспектив и острой необходимостью гуманизации актуального образования и современной педагогической науки и возвращения заслуженного внимания уникальному и неповторимому в человеке в ситуации поиска путей одухотворения современного человека, ориентированного на потребление технических достижений, постепенно утрачивающего, с ростом технических совершенств, духовные и ценностные основы.

Литература

1. *Danner H.* Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Ernst Reinhardt Verlag München Basel, 2006.
2. *Fisher A.* Descriptive Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 1914.
3. *Bollnow O.F.* Existenzphilosophie und Pädagogik. 3 Aufl. Stuttgart, 1959.
4. *Bollnow O.F.* Empirische Wissenschaft und Hermeneutische Pädagogik. ZfPäd. 1971.
5. *Langevel M.J.* Einführung in die theoretische Pädagogik. ZfPäd, 1964.
6. *Langevel M.J., Danner H.* Methodologie und «Sinn»-Orientierung in der Pädagogik. München, 1981.
7. *Lippitz, W.* «Lebenswelt» oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, 1980.
8. *Walter T.* Zehen-Urteilen – handeln Vom Nutzen der Phänomenologie für Theorie und Praxis der Sozialarbeit und Sozialpädagogik /N. Huppertz

/Zu den Sachen selbst: Phänomenologie in Pädagogik und Sozialpädagogik. Oberried/Freiburg, 1997, S.55-73.

9. Heidegger M. Sein und Zeit. 10. Aufl. Tübingen. 1963.

10. Strasser S. Phänomenologie und Erfahrungswissenschaft von Menschen. Berlin, 1964.

11. Flitner W. Allgemeine Pädagogik. 14. Aufl. Stuttgart, 1974.

12. Лукьянов О.В. Феноменологическая психология в университете/ Московский психотерапевтический журнал: консультативная психология и психотерапия. Специальный выпуск: «Феноменологический подход а психологии и психотерапии». № 2(61). – М., 2009. – С.173

13. Huppertz N. /Zu den Sachen selbst: Phänomenologie in Pädagogik und Sozialpädagogik. Oberried/Freiburg, 1997, S.55-73.

14. Lippitz W. Phänomenologische Studien in der Pädagogik. Weinheim Deutscher Studien Verlag, 1993.

15. Бейнштейн Е.В. Феноменологическая проблематика в теории светской педагогики России, вторая половина XIX – начало XX вв.: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Рязань, 2000 168 с. РГБ ОД, 61:02-13/882-4.

16. Феноменология образования: вопросы теории и практики (опыт сотрудничества). – Владимир: ВГПУ, 1999. – 195 с.

17. Улановский А.М. Феноменологический метод в психологии, психиатрии и психотерапии / А.М. Улановский // Методология и история психологии. – 2007. – Т. 2. Вып. 1. – С.130-150.

18. Шатин Ю.В. Феноменология образования и коммуникативная стратегия обучения /Дискурс. – 1996. – № 1. ■

УДК 378

ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИЛОСОФИИ РУССКОГО КОСМИЗМА

Ю.Н. Штретер

Аннотация

В статье с интегративных позиций рассматривается образовательная парадигма космизма.

Ключевые слова: метапарадигма, образовательная парадигма, ценностные ориентации, космизм, интегративность.

Abstract

In article are considered from integration positions the educational paradigm cosmism.

Index terms: metaparadigm, educational paradigm, valuable orientations, integration, space philosophy.

В педагогической литературе современное состояние мирового образования называют «кризисом образования», который ввел в научно-педагогический оборот в 1960–1970 гг. Филипп Кумбс в монографии «The world crisis in education: the view from the eighties», вышедшей в 1985 году, в Оксфорде. Описывая мировую образовательную сферу, сложившуюся к середине XX века, им был сделан неутешительный вывод о том, что «кризисные явления стали еще острее, а общая ситуация в сфере образования – еще тревожнее» [1].

Причина «образовательного кризиса» в том, что ориентация на всестороннее развитие личности обучаемого посредством единства образования и воспитания вступает в противоречие с усилением практической нацеленности высшего образования, то есть утилитаризмом. Утилитаризм – это философская доктрина, зародившаяся в XVIII в., а в настоящее время – это очень распространенное умонастроение в современном обществе, декларирующее, что человек должен во всём преследовать свой личный интерес. А все социальные институты служат лишь для того, чтобы быть полезными для человека. То есть утилитаризм, это – основные мотивы человека, управляющие его образовательным выбором.

Это вынуждает пересмотреть взаимоотношения, которые сложились между человеком, его природой и социокуль-

турной ролью образования. Так, в 1993 г. была создана специальная Международная комиссия по образованию для XXI века по инициативе ЮНЕСКО. Она призвала мировую общественность к концептуальному пересмотру традиционной системы образования и необходимости развертывания масштабных исследований по всему спектру образовательных проблем. В результате, в конце XX века, во многих исследованиях известных философов, педагогов, психологов и специалистов других отраслей научных знаний содержался поисковый аспект новой педагогической парадигмы в рамках реализации целевой программы, которая бы предполагала решительный поворот от прагматической цели по обученности профессиональным навыкам к всестороннему развитию личности, ориентированной не только на науку, но и на культуру в целом и созидательную творческую деятельность. В российской педагогике это породило целый комплекс парадигм, обусловленных отсутствием единства в тезаурусе, различным пониманием содержания образования, высокой социальной неоднородностью российского общества, восприятию духовно-нравственных ценностей и другими причинами.

Известно, что парадигма — это теория (или модель постановки проблем), принятая в качестве образца решения исследовательской задачи.

Среди современных зарубежных образовательных парадигм выделяются:

– традиционалистско-консервативная (знаниевая) парадигма;

– парадигма «рационалистического технологизма» (деятельностная, поведенческая парадигма);

– феноменологическо-гуманистическая (лично-ориентированная) парадигма;

– компетентностно-ориентированная парадигма образования (Competence-Based Education, CBE).

В педагогических исследованиях категорию «парадигма» сравнивают с «методологией»: одни авторы (Н.А. Лызь) полагают, что эти понятия по своей сути синонимичны. Другие, например Н.Л. Коршунова, отмечают, что если понимать под парадигмой науки не парадигму научного познания, а что-либо другое, «произоидет необузданное расширение содержания понятия парадигмы... сводящееся к тенденции включить в свою область различные идеи, концепции, подходы, модели, системы, стили и прочие модификации научной и практической педагогической деятельности» [8].

Согласно Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневича, «парадигма в педагогике (педагогическая парадигма) – это устоявшаяся, ставшая привычной точка зрения, определенный стандарт, образец в решении образовательных и исследовательских задач» [4].

В представлении В.В. Краевского парадигма – модель научной деятельности как совокупности теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев; при этом важным свойством парадигмы является ее единственность [10].

Существует еще один термин «Метапарадигма». Под метапарадигмой понимают обобщающую теоретическую характеристику ряда родственных парадигм. Особенность метапарадигмы в том, что объектом её исследования являются «парадигмы и теории, взятые во взаимосвязи» [9, с.26].

Сегодня «лично-ориентированная» («компетентностно-ориентированная») парадигма провозглашена ведущей тенден-

цией современной мировой педагогической теории и практики (Л.Андерсон, В.Белль, П.Брендвайн, М.В.-Б. Боуэн, Р.Дрейвер, Дж. Найсбитт, М.Полани, Дж. Шваб и др.). Но она не может удовлетворить все смысловые потребности человека. Именно поэтому в современном образовании происходят тенденции возврата к исследованиям эзотерики, религии, религиозной философии.

Большому числу ученых разных областей науки нужна парадигма, способная объединить потребности их сердца и разума, индивидуально-субъективные, рационально-иррациональные, коллективные и общечеловеческие устремления. В этой связи хотелось бы обратить внимание на мировоззренческий потенциал философии космизма, как возможной парадигмы будущего, парадигмы целостного, интегративного знания о человеке, природе, обществе. Ее концептуальная основа ориентирована на развитие позитивного мироощущения, уверенности в том, что мир целесообразен, гармоничен, гуманен, познаваем; что обучаемый сможет овладеть достаточным количеством знаний и умений для уверенной и полноценной жизни в гармонии с природой. Эта философия позволит расширить внутренний мир обучающихся, будет способствовать целостному, гармоническому развитию духовных, творческих, самосозидающих сил человека. Она реализует интеграцию рационального и иррационального в мышлении и познании.

Космизм – это особый духовно-теоретический феномен, возникший в России в конце XIX начале XX вв. Создатели этой философии – учёные с мировыми именами, имеющие достижения и открытия в самых разных сферах научной, культурной, религиозной и общественной жизни, это: Н.Ф.Федоров, Вл.С.Соловьев, К.Э.Циолковский, П.А.Флоренский, В.И.Вернадский, А.Л.Чижевский, Н.О. Лосский, Н.А.Бердяев, Д.Л.Андреев и др. В русском космизме три направления, по Б.В. Емельянову [6], охватывающие философию

фию, науку и культурологию. Это религиозно-философское, методологическо-философское и поэтически-художественное.

Представители религиозно-философского (Федоров, В. Соловьев, Бердяев, Булгаков, Флоренский и др.). Представители методологическо-философского (Вернадский, Холодный, Чижевский, Н.А. Умов, Циолковский и др.). Поэтически-художественное направление в русском космизме представлено В.А.Левшиным, С.Дьячковым, В.Ф.Одоевским, А.В.Сухоходовыми, Кобылиным.

Русский космизм появился как реакция на утилитарность и бездуховность западных форм цивилизации, как реакция на сциентизированную культуру. Исходной позицией этого мировоззрения стала идея, того, что в душе человека, в его связи с мирозданием существует много уровней понимания, которые не укладываются ни в какие рациональные схемы.

Мысли об актуальности идей русских космистов в теории и практике образования высказывались и получили существенное развитие в работах М.Н. Дудиной, В.А.Игнатовой, Н.Н.Макарцевой, Г.П. Сикорской, Е.Г.Туркиной, А.И. Субетто, А.Д. Урсула, Т.Ф. Яркиной.

Будучи целостным социокультурным явлением, космизм ориентирован на восприятие человека в качестве органичной части космического единства, способного реализовать свою активную природу в деле творческого изменения мироздания.

Философия русского космизма как образовательная парадигма представляет для современного образования резервный воспитательный и образовательный потенциал:

- патриотический;
- духовно-нравственный
- этический;
- эстетический
- экологический;
- эвристический и т.д.

Интегрирующим мировоззренческим основанием образовательной парадигмы

космизма может выступать система ценностных ориентаций (В.А.Ядов, В.Г.Алексеева, Т.Н.Мальковская, В.С.Мухина): ценность знания природы и осознание границ «преобразовательных» возможностей человека; ценность опыта познания природных явлений и признание природы как специфического «субъекта» общения; ценность конвенциональных норм и межличностных соглашений, самоценность личности как своеобразного способа единения человека с природой; ценность свободы действия и ответственность в масштабах человечества и планеты.

Здесь необходимо обратиться к возникшему понятию «ценностные ориентации». «Ценностные ориентации личности в воспитании приобретают особое значение, так как, с одной стороны, они выполняют роль внутренних стимулов, с другой критериев, с опорой на которые личность осуществляет свое поведение и деятельность» [2, с.359].

Развитие ценностных ориентаций личности определяет направленность сознания и самосознания, являются ценностным вектором развития личности, переведенным в цель жизни, которая завершает личностное самоопределение человека в сфере труда, общения, искусства, познания – в окружающей действительности и самом себе.

Критикуя современную ситуацию в науке с существованием многих парадигм, известный методолог Академик РАО В.В. Краевский назвал это «парадом парадигм». Им отмечено: «Смена парадигмы – событие в науке. Она вызревает столетиями и означает выход за рамки стиля научного мышления предшествующей эпохи. И вот вопреки всему оказывается, что можно в плановом порядке, за год-два породить выводок парадигм, каждая из которых по определению должна повлечь за собой полную смену подходов, моделей научной деятельности, стиля научного мышления на одном отдельно взятом участке научного поля. Ни дня без парадигмы!» [11].

По мнению Т.Куна, смена парадигм представляет собой научную революцию [12].

Но хотелось бы отметить, что педагогических парадигм действительно много, а вот концепций интегративного уровня очень немного.

Образовательная парадигма космизма может интегрировать в себя (только в педагогике): фундаментальные дидактические исследования, посвященные природе педагогического знания (В.В. Краевский); целостности образовательного процесса (В.С. Ильин, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), личностно развивающие функции обучения (Е.В. Бондаревская, Н.В. Бочкина, З.И. Васильева, В.В. Горшкова, Т.Н. Малькова, А.П. Тряпицына), идеи личностного подхода (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, И.А. Колесникова, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и пр.) и так далее.

В образовательную парадигму космизма хорошо интегрируются следующие подходы:

- акмеологический, который ориентирует педагогический процесс на идеи поликультурного образования, обеспечивающего развитие у личности совокупности общечеловеческих ценностей;

- синергетический, так как он предполагает учёт природосообразной самоорганизации объекта. Так как «синергетика делает акцент на изучение механизма самопроизвольного возникновения, самосохранения, самоорганизации и саморазвития структур, имеющих место не в любых, а в открытых системах» [2, с.30];

- культурологический, будучи применен к этой парадигме, опирается на следующую педагогическую закономерность: «воспитание тем эффективнее, чем в большей степени оно будет интегрировано и вписано в контекст культуры, а воспитанник будет активно овладевать и творчески развивать лучшие образцы культуры нации, страны, мировой цивилизации» [3, с.353];

- личностно-деятельностный, который означает учёт личностных и природосообразных особенностей каждой личности для более полного раскрытия способностей и

возможностей с учётом зоны ближайшего развития в деятельности;

- антропологический, основанный на познании внутреннего мира человека в целостности и неделимости его телесной и духовной природы;

- цивилизационный, опираясь на базисные педагогические традиции великих цивилизаций, представляющие собой устойчивые стереотипы;

- и так далее... .

Целостная педагогическая концепция образовательной парадигмы космизма может опираться на принципы:

- Принцип оптимальности который осуществляет диалектическое единство его компонентов и их оптимальное сочетание (Ю.К. Бабанский, В.И. Андреев).

- Принцип природосообразности, как согласующийся с общими законами развития природы и человека и взаимосвязи естественных и социальных процессов;

- Принцип культуросообразности, как учета условий, в которых находится человек, а также культуры данного общества, в процессе воспитания и образования;

- Принцип перспективности, как ориентации на долгосрочный результат и обеспечения обоснованного опережения содержания образовательных программ;

- Принцип прогностичности, как учета прогностических исследований наиболее перспективных тенденций развития образовательных систем в России и за рубежом (В.И. Андреев);

- Принцип полипарадигмальности, как принцип всеобщей, универсальной взаимосвязи, «выражающий взаимообусловленность предметов и явлений, основанный на понимании связи как единства тождества и различия, и принцип целостности» [5, с. 20];

- Принцип преемственности, как философского наследия в трех измерениях: прошлого, настоящего и будущего;

- и так далее... .

Образовательная парадигма космизма – это общеметодологическое познание, интегрирующее множество научных подхо-

дов и принципов. Ее резервный образовательно-воспитательный потенциал, через обогащение его идеями космизма, отвечает таким вызовам современной эпохи как: новый взгляд на миссию образования в XXI веке; новый взгляд на предмет и конечные цели образования; новый взгляд на уровни образования; новый взгляд на роль социально-гуманитарного знания; новый взгляд на учебные задачи и средства решения этих задач [7], что может служить основой для модернизации содержания современного образования.

Возможно, что ее реализация в системе образования, это дело далекого будущего. Но не представляет сомнений, что педагогическая, философская, социологическая мысль будет возвращаться к космизму, как лучшему образцу культуры мировой цивилизации, страны и нации.

Литература

1. *Coombs Ph.* The world crisis in education: the view from the eighties. – N.Y.: Oxford, 1985.
2. *Андреев В.И.* Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев, 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
3. *Андреев В.И.* Педагогическая этика: спецкурс для нравственного саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2002. – 272 с.
4. *Бондаревская Е.В.* Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – № 4. – С.11-17.
5. *Егорова Ю.А.* Полипарадигмальный подход к проектированию содержательной структуры модели целей обучения студентов гуманитарным предметам в вузе // Образование и саморазвитие. – 2007. – № 5. – С.17-26.
6. *Емельянов Б.В.* Этюды о русской философии. – Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 1995. – 264 с.
7. *Ильинский И.М.* Образовательная революция. – М.: Изд-во Моск. гуманит.-социальной академии, 2002. – С. 173-174.
8. *Коршунова Н.Л.* Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 11-20.
9. *Кравченко С.А.* Социологическая теория: дискурс будущего // Социологические исследования. – 2007. – № 3. – С. 39.
10. *Краевский В.В.* Педагогическая концепция содержания образования как объект философского анализа // Гуманизация образования. – 1994. – № 1.
11. *Краевский В.В.* РАО закончит свое существование? // Вести образования РАО. – <http://www.eurekanet.ru/vesti/info/1189.html>
12. *Кун Т.* Структура научных революций / пер. с англ. И.З. Налетова; общ. ред. и послесл. С.Р. Микулинского, Л.А. Марковой. – М.: Прогресс, 1975. – 2-е изд. 1977. – 288 с.

УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ В УСЛОВИЯХ ВУЗОВСКОЙ ЛЕКЦИИ

Э.Г. Галимова**Аннотация**

В статье раскрывается эффективность подачи информации в условиях вузовской лекции с помощью компьютерных презентаций.

Ключевые слова: лекция, мультимедиа, компьютерная презентация, компьютерная лекция, видеолекция, мультимедиа лекция.

Abstract

In article efficiency of giving of the information in the conditions of high school lecture by means of computer presentations reveals.

Index terms: lecture, multimedia, computer presentation, computer lecture, video lecture, multimedia lecture.

В современных условиях информатизации и компьютеризации всех сфер жизнедеятельности общества увеличивается объем и изменяется и интегрируется содержание знаний, умений, навыков и компетенций, которыми должен обладать современный специалист. Интеграция компьютерных технологий и учебного процесса способствует реализации идеи развивающего и непрерывного обучения.

Однако эффективность их использования зависит от четкого представления о месте, которое они должны занимать в сложнейшем комплексе взаимосвязей, возникающих в системе взаимодействия преподаватель-обучающийся.

В педагогической науке накоплены многообразные предпосылки совершенствования наглядности вузовской лекции. Так, в учебный процесс вуза активно внедряются нестандартные формы и методы обучения, такие как: дистанционное обучение, подготовка учебно-методического материала в электронном виде; организация демонстрации учебного материала; интерактивное взаимодействие с обучаемыми; распространение учебного электронного материала; проведение компьютерного тестирования и т.д.

В то же время широкая вузовская практика еще во многом основывается на устаревших теоретических представлениях об

объяснительно-иллюстративном обучении. При таком подходе обучение выступает как индивидуализированный процесс работы студента с информацией, содержащийся в речи преподавателя, тексте учебника. Но на современном этапе развития компьютерных технологий обучения использование традиционных технологий и методик уже не может обеспечить требуемое качество подготовки конкурентоспособных специалистов.

Лекция (от лат. *lectio* – чтение) – систематическое, последовательное, монологическое изложение учителем (преподавателем, лектором) учебного материала, как правило, теоретического характера. Как одна из организационных форм обучения и один из методов обучения традиционна для высшей школы, где на её основе формируются курсы по многим предметам учебного плана [8].

В.И. Загвязинский определяет лекцию – как традиционную, ведущую форму обучения в вузе, которая, являясь главным звеном дидактического цикла обучения, выполняет учебные, научные, воспитательные и мировоззренческие функции. Она является методологической, организационной основой для всех форм учебных занятий, в том числе и самостоятельных. Методологическая основа придает учебному курсу концептуальность, а организационная

основа логически следует за ней и опирается на нее содержательно и тематически. Резервом повышения педагогической эффективности вузовской лекции является использование таких наглядных средств обучения как мультимедийные технологии [5].

Термин «мультимедиа» – можно перевести с английского языка как «многие среды» (от multi – много и media – среда). Одним из видов мультимедиа является компьютерная презентация, которая создаётся с помощью программы Power Point (которая является одним из компонентов программы Microsoft Office), и которая представляет собой возможность создания последовательных слайдов, содержащих числа, текст, графику, анимацию, видео и звук.

Использование средств мультимедиа и создание компьютерных презентаций способствуют наглядности представления лекционного материала и эффективности освоения его студентами, потому что опирается на психологические закономерности учебно-познавательной деятельности. С помощью применения компьютерных презентаций происходит переход внешнего, практического действия во внутреннее, умственное действие (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.). Они позволяют:

- сократить время обучения;
- передать больший объем знаний;
- повысить качество знаний;
- снизить психическую напряженность студентов при решении ими учебных задач;
- развить творческое мышление [9].

Основываясь на этих положениях, можно определить цели и задачи применения компьютерной презентации на лекционных занятиях:

- интенсификация изложения и восприятия материала за счет использования разных видов информации и каналов восприятия (зрительный, слуховой);
- преодоление основных недостатков традиционной лекционной системы (игно-

рирование индивидуальных психофизиологических особенностей каждого студента, пассивность обучения, ориентация на запоминание, а не понимание материала и др.);

Компьютерная презентация на лекции, разработанная средствами Power Point – это тематически и логически связанная последовательность информационных объектов, демонстрируемая на экране или мониторе. В ходе лекции используются различные информационные объекты: изображения (слайды), звуковые и видеофрагменты. Эффективность работы со слайдами, картинками и другими демонстрационными материалами будет намного выше, если дополнять их показом схем, таблиц.

Как правило, в лекционном курсе применяется система слайдов, обладающих свойством целостности, предусматривающих определенный порядок выдачи и предназначенных для сопровождения учебного процесса. Презентации тоже наиболее распространены среди прочих вариантов внедрения мультимедийных технологий на лекциях, что связано с возможностью использования для сопровождения лекции практически по любому предмету и доступным программным обеспечением для создания и использования. Преимуществами презентации перед другими видами внедрения ИКТ являются:

- придание лекции систематичности, законченности, целостности;
- мобильность и простота (требуется запустить только один файл);
- сохранение основного достоинства лекции – живого общения лектора с аудиторией наряду с расширением методического аппарата лектора.

Рассмотрим роль презентации во время лекций, семинарских занятий и во время самостоятельной работы; при проведении контроля знаний. Технология обучения представляет собой научный подход к тому, как учить, то есть совокупность способов взаимодействия преподавателя и учеников, гарантируемых оптимальное

получение результатов. Она реализуется в учебном процессе через разработку и использование таких его компонентов, как методы, формы, принципы и включает целый ряд технологий: технологию активизации познавательной деятельности, мотива.

Использование мультимедийных презентаций в учебном процессе дает возможность значительно повысить эффективность информации за счет ее своевременности, полезности, уместного дозирования, доступности (понятности), минимализации шума, оперативной взаимосвязи источника учебной информации и студента, адаптации темпа подачи информации к скорости ее усвоения, учета индивидуальных особенностей студентов.

Презентация как метод обучения формирует у студентов знания и умения, а также развивает мышление, самостоятельность и побуждает к продуктивному мышлению, использованию умений, к коллективному сотрудничеству; облегчает восприятие учебного материала, способствует формированию конкретных представлений, точных понятий.

Преподаватель при помощи показа мультимедийной презентации сосредотачивает внимание студентов на главном, выделяет главные аспекты предмета, явления, сопровождая показ объяснениями, рассказом.

Какие же аспекты использования презентаций обычно считаются проблемными? Во-первых, это наличие нескольких параллельных потоков информации (текст лекции отдельно, зрительный и/или звуковой ряд отдельно). Во-вторых, слишком быстрый темп чтения лекции и особенно смены слайдов. В-третьих, мелкий нечитаемый шрифт и отсутствие поэтапности при воспроизведении сложных рисунков (в результате слушатели видят огромную итоговую схему, не представляя, как ее зарисовать). Хуже всего, когда все эти негативные черты сочетаются в одной презентации: каждые 10-20 секунд меняются перегруженные рисунками и мельчайшим

текстом слайды, все это происходит под музыку и с обилием анимации, а преподаватель либо очень быстро читает лекцию, не связанную с показываемыми иллюстрациями, либо вообще говорит: «Информация по данной теме приведена на слайдах». Возникает вопрос, а зачем тогда нужен сам лектор? Но нам, кажется, должно быть понятно, что все перечисленные минусы связаны не использованием презентаций, а с их неудачным построением. Для достижения наилучшего результата в обучении, мы обобщили опыт применения презентаций на лекционных курсах по различным предметам и сформулировали несколько общих рекомендаций.

1. Необходимо использовать так называемые рубленые шрифты (например, различные варианты Arial илиTahoma), причем размер шрифта должен быть довольно крупный – 35-60 пунктов и более для заголовков и 25-50 пунктов для основного текста. Предпочтительно не пользоваться курсивом или шрифтами с засечками, так как при этом иногда восприятие текста ухудшается. В некоторых случаях лучше писать большими (заглавными) буквами (тогда можно использовать меньший размер шрифта). Иногда хорошо смотрится жирный шрифт.

2. Стоит также учитывать, что на большом экране текст и рисунки будут видно также (не лучше и крупнее), чем на экране компьютера. Часто для подписей к рисункам или таблицам выставляется мелкий шрифт (менее 10 пунктов) с оговоркой: «на большом экране все будет видно». Это заблуждение: конечно шрифт будет проецироваться крупнее, но и расстояние до зрителя будет значительно больше. Можно провести следующий расчет: если шрифт можно прочитать на экране компьютера с обычного расстояния (около 40-60 см, или иначе это – 1-2 диагонали экрана, то и в аудитории шрифт будет хорошо виден на расстоянии 1-2 диагоналей экрана).

3. Важно подобрать правильное сочетание цветов для фона и шрифта. Они

должны контрастировать, например, фон – светлый, а шрифт – темный, или наоборот. Как показала практика использования, первый вариант предпочтительнее, так как текст читается лучше. Черный текст – и белый фон не всегда можно назвать удачным сочетанием для презентаций, так как при этом в глазах часто начинает рябить (особенно если шрифт мелкий), а, кроме того, иногда не достигается тот визуальный эффект, который необходим для эффективного восприятия материала.

4. Также предпочтительнее, чтобы слайдов не было много, иначе они будут слишком быстро меняться, и времени для записи у слушателей не останется. При продолжительности занятия 80 минут слайдов должно быть 20 – максимум 30, так чтобы смена происходила каждые 2 (1,5) минуты.

5. Слайды не надо перегружать ни текстом, ни картинками. Лучше избегать дословного «перепечатывания» текста лекции на слайды. Слайды, перегруженные текстом, вообще не смотрятся. Также лучше не располагать на одном слайде более 2-3 рисунков, так как иначе внимание слушателей будет рассеиваться. Не рекомендуется вставлять в презентации большие таблицы: они трудны для восприятия — лучше заменять их графиками, построенными на основе этих таблиц. Если все же таблицу показать необходимо, то лучше оставить как можно меньше строк и столбцов, привести только самые необходимые данные. Это также позволит сохранить необходимый размер шрифта.

6. Пожалуй, одним из самых сложных и важных, как показали опыты использования слайдов, является следующее условие. Слайды должны быть синхронизированы с текстом лекции. Презентация должна дополнять, иллюстрировать то, о чем идет речь на занятии. При этом она как не должна становиться главной частью лекции, так и не должна полностью дублировать материал урока. Идеальным вариантом является такое сочетание текста лекции и презентации, когда слушатель, упустив ка-

кую-то зрительную информацию, мог бы восполнить ее из того, что говорит лектор, и наоборот, увидеть на демонстрируемых слайдах то, что он прослушал. Для этого как показывает практика, лучше самому управлять сменой слайдов или же, если это невозможно, настолько точно рассчитать смену слайдов, чтобы от оператора, следящего за проектором, требовалось лишь начать показ слайдов, а дальше иллюстрации уже менялись бы автоматически.

7. Практика применения презентаций показала, что усилить эффект от использования презентаций можно, раздавая распечатки сложных рисунков, таблиц, схем, особенно тех, которые приводятся лишь в качестве дополнительного иллюстративного материала, а не для запоминания. Использование таких распечаток может значительно ускорить ход лекции, сэкономить время для записи более важных вещей.

8. Также при использовании презентаций не стоит злоупотреблять анимационными эффектами, они не должны использоваться как самоцель. Не стоит думать, что чем больше различных эффектов – тем лучше. Анимация допустима либо для создания определенного настроения или атмосферы презентации (в этом случае анимация тем более должна быть сдержанна и хорошо продумана), либо для демонстрации динамичных процессов, изобразить которые иначе просто не возможно (например, для поэтапного вывода на экран рисунка).

Для организации изучения теоретического материала могут быть использованы и другие виды ИКТ.

Видеолекция. Лекция преподавателя записывается на видеопленку. Методом нелинейного монтажа она может быть дополнена мультимедиа приложениями, иллюстрирующими изложение лекции. Такие дополнения не только обогащают содержание лекции, но и делают ее изложение более живым и привлекательным для студентов. Несомненным достоинством такого способа изложения теоретического ма-

териала является возможность прослушать лекцию в любое удобное время, повторно обращаясь к наиболее трудным местам.

Мультимедиа лекция. Для самостоятельной работы над лекционным материалом могут быть разработаны интерактивные компьютерные обучающие программы. Это такие учебные пособия, в которых теоретический материал благодаря использованию мультимедиа средств структурирован так, что каждый обучающийся может выбрать для себя оптимальную траекторию изучения материала, удобный темп работы над курсом и способ изучения, максимально соответствующий психофизиологическим особенностям его восприятия. Обучающий эффект достигается за счет использования, например, тестирующих программ, позволяющих обучающемуся оценить степень усвоения им теоретического учебного материала.

Современные информационно-компьютерные технологии, в совокупности с правильно подобранными технологиями обучения, создают необходимый уровень качества, вариативности, дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания.

Но и бесспорным остается вопрос, что компьютерные технологии не решают всех проблем, а остаются всего лишь многофункциональными техническими средствами обучения.

Недопустимо увлечение мультимедийными технологиями без осознания четких границ их применения по отношению к развитию личности, мышления, сознания, а в последствии к развитию человеческой культуры. «Если образование утратит гуманитарный аспект, оно неминуемо подвергнет общество риску утратить возможность глубоких человеческих контактов и отношений» [1, с.4]. Не менее важны и современные педагогические технологии и инновации в процессе обучения, которые

позволяют не просто «вложить» в каждого обучаемого некий запас знаний, но, в первую очередь, создать условия для проявления познавательной активности студентов.

Литература

1. *Аль Вахиши Гамаль Салем.* Интеграция мультимедийных технологий в процессе обучения на основе варьирования проблемности учебного материала: метод. рекоменд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – С. 4.
2. *Афанасьева О.В.* Использование ИКТ в образовательном процессе. – www.pedsovet.org
3. *Губайдуллин И.А.* Использование информационно-коммуникативных технологий в целях формирования положительной мотивации к обучению на уроках изобразительного искусства и черчения. – www.it-n.ru
4. *Драхлер А.Б.* К вопросу о презентациях. – www.it-n.ru
5. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
6. *Машбиц Е.И.* Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: (Педагогическая наука – реформе школы). – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина и др.; под ред. Е.С. Полат. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 272 с.
8. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1998. – 544 с.
9. *Тищенко Н.Ф.* Сравнительный анализ эффективности учебного процесса при концептуальном представлении учебной информации: дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1981.
10. *Ястребов Л.И.* Создание мультимедийных презентаций в программе MS PowerPoint 2002 // Вопросы Интернет-образования. – № 44.

УДК 638.1.14

РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОГО КОЛЛЕДЖА В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

Е.В. Павлова

Аннотация

В статье рассматривается современный колледж, проблемы развития колледжа на современном этапе, предлагается новая парадигма развития экономики как средство для формирования совершенно новых форм взаимодействия сферы образования с социальными партнерами и работодателями.

Ключевые слова: профориентационная работа, историко-педагогические этапы, мотивация, практико-ориентированные задачи, самостоятельное приобретение знаний, самопознание, самоопределение, самоуправление и самореализация.

Abstract

In article the modern college, problems of development of college at the present stage is considered, the new paradigm of development of economy as means for formation of absolutely new forms of interaction of an education sphere with social partners and employers is offered.

Index terms: professionally oriented work, historical-pedagogical ways, the motivation, the practice-focused problems, independent self education, self-knowledge, self-determination, self-management and self realization.

Новые производственные отношения, появление современной техники, технологии, интеграция с зарубежными партнерами требуют выработки принципиально нового подхода к подготовке современного специалиста. Именно поэтому формирование таких качеств, как дисциплинированность, исполнительность и одновременно инициатива, коммуникабельность, технологическая культура, должны стать ведущими в процессе подготовки специалиста. Пока все эти навыки слабо формируются в системе СПО в результате неэффективной и стереотипной системы организации УВП, связанной со слабым влиянием социальных партнеров на его ход, и практически полным отсутствием влияния на содержание подготовки. ГОС СПО едины для всей страны, а требования со стороны работодателей в соответствии с конкретными социально-экономическими условиями в регионах серьезно различаются.

Можно выделить накопившиеся за многие годы проблемы:

1. Медленно меняется содержание образования. Лишь 15% готовятся по направ-

лениям наукоемких и высокотехнологичных специальностей.

2. Недостаточные инвестиции, структура и объемы бюджетного финансирования не решают проблему обновления и развития основных фондов. Отсутствуют экономические стимулы для инвестиций работодателей в систему СПО. Реальная ситуация такова, что практически свернуты программы строительства и реконструкции учебных зданий и общежитий. 70% учебно-материальной и дидактической базы обучения не обновлялась 20-25 лет.

3. Неэффективная экономика и система налогообложения учебных заведений, низкий уровень оплаты труда и стипендиального обеспечения – являются главным тормозом мотивации коллективов в инновационном развитии и модернизации учебно-воспитательного процесса. Предлагаемая новая система оплаты труда не учитывает специфику и инновационность системы СПО. Незрелой, противоречивой остается законодательная и нормативная база, которая сужает автономию и самостоятельность, внебюджетную деятельность, не создает условия для перехода на

новую организационную форму автономное учреждение.

4. В учреждениях среднего профессионального образования снижается качество кадрового потенциала. Отсутствует система подготовки преподавателей инновационного типа для системы среднего профессионального образования в вузах. По-прежнему устаревшей остается система повышения квалификации. Крайне низкой остается доля научных исследований развития системы среднего профессионального образования. Собственный научный потенциал не имеет должной правовой и организационной поддержки.

5. Со стороны работодателей пока слабо решается проблема статуса молодого специалиста, что порой сводит на нет, работу учебных заведений.

6. В программе «Рабочие кадры», являющейся главным официальным документом, определяющим развитие системы СПО столицы, не отражены взаимоотношения системы профессионального образования с частным бизнесом. Кроме того, отсутствуют конкретные показатели: какое количество специалистов и по каким спе-

циальностям нужны Москве, сколько их выпускается сегодня, каковы перспективы.

Формирование новой парадигмы развития экономики потребовало поиска совершенно новых форм взаимодействия сферы образования с социальными партнерами и работодателями, так как сформировавшиеся за многие годы традиционные методы сотрудничества сегодня не отвечают рыночному характеру экономики и новым потребностям рынка труда. В условиях объективно существующих рыночных отношений без активного участия работодателя в определении содержания и оценке качества подготовки специалистов система среднего профессионального образования встает на бесперспективный путь.

В условиях модернизации образования необходимо формирование у студентов таких базовых компетенций, как коммуникативная, экономико-правовая, информационная культура, социальная ответственность, инициативность, способность к саморазвитию. Социальный заказ к учреждениям профессионального образования формирует современные требования к подготовке кадров (табл. 1).

Таблица 1

Предпосылки и современные требования к подготовке кадров

Предпосылки	Требования к подготовке кадров
Переход к постиндустриальному обществу, значительное расширение масштабов международного взаимодействия	Коммуникабельность, толерантность, социальная мобильность, информационно-техническая культура, гибкость мышления
Возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в рамках международного сотрудничества	Глобальное, системное, планетарное, информационно-техническое, проективное мировоззрение и мышление
Динамическое развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, гибкие структурные изменения в сфере занятости	Профессиональная компетентность и мобильность, постоянная потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке, конкурентоспособность
Развитие предпринимательства, индивидуальной частной деятельности, создание рынка труда, влияние спроса и предложения на подготовку кадров	Предприимчивость, способность к предпринимательству, конкурентоспособность, способность к профессиональному самосохранению, индивидуальный стиль профессиональной деятельности
Необходимость принимать самостоятельные решения в быстро изменяющихся, динамичных производственно-технологических условиях, анализировать себя и результаты профессиональной деятельности	Профессиональная самостоятельность, ответственность, креативность, рефлексия, адекватная самооценка

Кроме того, на сегодняшний день можно сформулировать профессионально обусловленные компоненты личности. В процессе профессионального развития и становления содержания подструктур происходит их взаимодействие и интеграция, что приводит к образованию интегрированных профессиональных качеств (ключевых квалификаций), которые обеспечивают конкурентоспособность, профессиональную мобильность, продуктивность профессиональной деятельности, способствуют профессиональному росту, повышению квалификации и развитию карьеры специалиста.

Взаимодействие с социальными партнерами должно осуществляться в различных формах и охватывать все основные аспекты модернизации системы СПО: содержание образования, организацию образовательного процесса, контроль качества образования, изучение рынка тру-

да с целью прогнозирования подготовки специалистов, оптимизацию сети средних специальных учебных заведений, кадровое и материально-техническое обеспечение, организационно-экономический механизм. Соответственно, необходимо выделить основные принципы взаимодействия учреждений СПО с социальными партнерами:

- **равноправие;**
- **добровольность;**
- **приоритетность;**
- **социальная справедливость**, означающие равенство прав и обязанностей всех участников образовательного процесса;
- **согласование интересов**. В современных социально-экономических условиях необходимо обеспечить равновесие интересов колледжа с социальными партнерами во избежание социальных конфликтов.
- **законодательное закрепление отношений**, который позволяет сделать социальное партнерство прочным, исключает

Таблица 2

Профессионально обусловленные компоненты личности специалиста

№ п/п	Подструктуры профессиональных качеств	Социально-психологические и психофизиологические компоненты личности	Профессионально обусловленные ключевые квалификации
1	Профессиональная направленность	Склонности, интересы, отношения, ожидания, установки, мотивы	Социально-профессиональные способности: готовность к кооперации, направленность на достижения, успех и профессиональный рост, корпоративность, надежность, социальная ответственность
2	Профессиональная компетентность	Профессиональные знания, умения и навыки, квалификация	Социально-правовая и экономическая компетентность, специальная компетентность, персональная компетентность (знания, умения, выходящие за рамки одной профессии и др.)
3	Профессионально важные качества	Внимательность, наблюдательность, креативность, решительность, контактность, самоконтроль, самостоятельность	Профессиональная самостоятельность, социально-профессиональный интеллект, способность к планированию технологических процессов, диагностические способности, профессиональная мобильность, самоконтроль и др.
4	Профессионально значимые психолого-физиологические свойства	Энергетизм, нейротизм, экстравертированность, зрительная координация, реактивность и др.	Обобщенные профессиональные способности: координация действий, быстрота реакции, глазомер, ручная сноровка, выносливость, стрессоустойчивость и др.

взаимные претензии, основываясь на договорных отношениях;

– **взаимозаинтересованность.**

Равноправие понимается нами как одинаковые экономические, социальные и личные права сотрудников колледжей, студентов, работодателей. Этот принцип имеет важное значение для осуществления партнерских, договорных отношений, когда, независимо от занимаемого статуса, возможен равноправный переговорный процесс.

Приоритетность представляет собой первенство во времени, первые по значению в определенной совокупности вопросы, социальные, экономические и другие проблемы, стоящие перед колледжами и социальными партнерами.

К критериям продуктивности стиля взаимодействия колледжа с социальными партнерами мы относим:

– характер активности и позиции партнеров: «рядом с партнером»;

– характер выдвигаемых целей: совместная выработка близких и дальних целей;

– характер ответственности: ответственность всех партнеров за результат;

– характер отношений: доброжелательность и доверие;

– характер функционирования механизма идентификации – обособления между партнерами.

В соответствии с проблемами, стоящими перед системой СПО, требованиями работодателей, предложенными принципами ее развития и критериям продуктивности стиля взаимодействия колледжа с социальными партнерами, нами выделены направления сотрудничества колледжа с социальными партнерами:

– совершенствование содержания образования и организации образовательного процесса, контроль качества обучения.

– кадровое обеспечение образовательного процесса.

– материально-техническое обеспечение, привлечение дополнительных финансовых средств.

– формирование стратегии развития колледжа.

Предложенные направления сотрудничества колледжа с социальными партнерами предполагают необходимость решения на новом уровне в первую очередь следующих основных задачи развития колледжа в условиях социального партнерства на современном этапе: повышение качества материальных и кадровых ресурсов, внедрение инновационных технологий обучения и воспитания, повышение качества образовательного процесса, повышение конкурентоспособности выпускника УСПО. Решение этих задач при непосредственном участии социальных партнеров требует обеспечения новых условий деятельности колледжа.

Важнейшим условием модернизации среднего профессионального образования в условиях социального партнерства является совершенствование кадрового обеспечения. Необходима профессиональная переподготовка и повышение квалификации преподавателей и руководителей учебных заведений. Мы специально выделяем необходимость кадрового обеспечения, входящую в группу организационно-педагогических условий, так как она является важнейшей, определяющей возможность или невозможность модернизации системы.

Самообразовательная подготовка преподавателей спец.дисциплин выявила следующие преимущества перед остальными видами подготовки:

– повышенная практикоориентированность обучения преподавателей;

– усиление связи с базами практического обучения студентов;

– изучение региональных особенностей отрасли;

– возможность получения сертификата специалиста и продолжение профессиональной деятельности по специальности по совместительству;

– экономия временных и финансовых затрат и возможность обучения без отрыва от основного учебного процесса в колледже.

Литература

1. *Климов, Е.А.* Как выбирать профессию: Книга для учащихся старших классов средней школы. – М.: Просвещение, 1990. – 158 с.
2. *Климов, Е.А.* Образ мира в разнотипных профессиях. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
3. *Крупская, Н.К.* О политехническом образовании, трудовом воспитании и обучении. – М.: Просвещение, 1982. – 105 с.
4. *Новиков, А.М.* Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия; векторы развития. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
5. *Савина, М.С.* Профессиональное образование и занятость населения России: кол. монография. Реформирование социальной политики России и активная политика занятости молодежи. – М.: 2002. – С. 55–64.
6. *Сластенин, В.А.* Методика воспитательной работы. – М.: Академия, 2007. – 160 с. ■

УДК 638.1.14

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В СЕЛЬСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

И.Г. Комлев

Аннотация

Изучение современного состояния профессионально–педагогической подготовки будущего специалиста, анализ психолого–педагогической литературы, опыт работы высших педагогических школ показали, что необходимость совершенствования подготовки будущих учителей к преподаванию истории и обществознания в сельской национальной школе обусловлено: осознанием приоритетной роли образования как фактора, обеспечивающего устойчивое поступательное развитие страны и личности; определяющей ролью учителя, педагога, преподавателя в комплексной и глубокой модернизации образования; повышением значимости истории и обществознания в решении социально–экономических проблем нашего общества и установление более тесных связей России с другими странами.

Ключевые слова: методика преподавания истории и обществознания, сельская национальная школа, профессиональная подготовка будущего учителя.

Abstract

The study of modern condition of the professional pedagogical preparation of future specialists, the analysis of psychology–pedagogical literature, the job experience of high pedagogical schools have shown, that the necessity of perfect preparation of future teachers for there work as teachers of history and socialscience in the national village schools is caused: by comprehension of the landing role of education as factor, ensuring steady forward development of the country and the person; by the determinative role of the teacher in complex and deep modernization of education; by the increasing impotence of history and socialscience in the decision of socio–economic problems of our society and establishing closer connections between Russia and other countries.

Index terms: methods of teaching history and social, national rural school, training of future teachers.

Базовым звеном системы образования является средняя школа. Именно здесь закладывается основа интеллектуального и духовного потенциала нации. Образованность подрастающих поколений – это фундамент для решения социальных и экономических проблем, сохранения и развития науки, культуры, национальных традиций, укрепления государства, обеспечение его безопасности. Важное место в общем образовании России занимает сельская школа, составляющая более 40% от общего числа образовательных учреждений (в Чувашской Республике более 70%).

Исследования ученых показали, что сегодня существует тенденция заметного отставания сельских школ от городских по количественным и качественным показателям: инновационные процессы; не-

значительное количество инновационных образовательных учреждений; ниже показатели качества знаний и умений учащихся сельских школ, в среднем на 15%; около 25% имеющихся сельских школ являются малокомплектными, слаба их учебно–материальная база.

Сельская школа занимает важное место в общем образовании России, составляющая более 40% от общего числа образовательных учреждений (в Чувашской Республике более 70%). Изучение мнения учителей о необходимости совершенствования различных умений, необходимых для преподавания истории и обществознания в сельской национальной школе, и о трудностях, возникающих в процессе ее выполнения, показало, что учитель готов работать в сельском социуме, однако в основной своей массе он оказывается не-

достаточно к ним подготовлен. Нами была разработана и экспериментально апробирована модель системы подготовки будущих учителей к преподаванию истории и обществознания в сельской национальной школе. Ее целью является совершенствование подготовки студентов исторических факультетов Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова и Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева к преподаванию истории и обществознания в сельской национальной школе.

С целью коррекции содержания профессиональной подготовки был разработан спецкурс «Особенности подготовки учителя к преподаванию истории и обществознания в условиях села», проведены контрольные срезы с целью проверки эффективности разработанной нами системы совершенствования подготовки будущих учителей.

Полученные результаты свидетельствуют о значительном повышении уровня готовности будущих учителей к преподаванию истории и обществознания в сельской национальной школе в экспериментальной группе. Следовательно, можно утверждать, что данные различия в уровне готовности студентов достигнуты благодаря введенной в учебный процесс экспериментальной группы специальной работе по совершенствованию подготовки будущих учителей к преподаванию истории и обществознания в сельской национальной школе.

Целью спецкурса являлось обобщение и систематизация всех полученных в других учебных курсах знаний, связанных с подготовкой студентов к этой деятельности, и совершенствование подготовки к ее выполнению.

Данный спецкурс предусматривал:

- формирование у студентов представления об особенностях сельской национальной школы;
- вооружение их теоретическими знаниями об особенностях преподавания истории и обществознания в сельской школе;

- выработку у будущих учителей, готовящихся преподавать английский язык в сельской школе, умений и навыков, необходимых для успешного выполнения профессиональных задач;

- формирование у студентов осознанной потребности и положительной мотивации к работе в сельской школе.

По завершении спецкурса было проведено повторное анкетирование (для определения эмоционально-ценностного и потребностно-мотивационного компонентов готовности) и контрольное тестирование (для определения уровня знаний и умений).

Обработка и анализ полученных данных в целом подтвердили эффективность предложенной системы подготовки будущих учителей к преподаванию истории и обществознания в сельской национальной школе.

Нами была разработана и экспериментально апробирована модель системы подготовки будущих учителей к преподаванию истории и обществознания в сельской национальной школе. Ее целью является совершенствование подготовки студентов исторических факультетов Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова и Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева к преподаванию истории и обществознания в сельской национальной школе.

Изучение современного состояния профессионально-педагогической подготовки будущего специалиста, анализ психолого-педагогической литературы, опыт работы высших педагогических школ показали, что необходимость совершенствования подготовки будущих учителей к преподаванию истории и обществознания в сельской национальной школе обусловлено: осознанием приоритетной роли образования как фактора, обеспечивающего устойчивое поступательное развитие страны и личности; определяющей ролью учителя, педагога, преподавателя в комплексной и глубокой модернизации образования;

повышением значимости истории и обществоведения в решении социально-экономических проблем нашего общества и установление более тесных связей России с другими странами.

Разработанная нами теоретическая модель совершенствования подготовки будущих учителей к преподаванию истории и обществознания в сельской национальной школе предусматривает следующие уровни:

– низкий уровень готовности (или копирующе-воспроизводящий), который характеризуется: наличием у выпускников педвуза общих основ теоретических (общегуманитарных и социально-экономических, общематематических и естественнонаучных, общепрофессиональных знаний и знаний предметной подготовки) знаний; наличием некоторых специальных практических умений, связанных с преподаванием истории и обществознания; почти безразличным отношением к преподаванию истории и обществоведения в сельской местности; отсутствием у них потребности и стремления к выполнению своих профессиональных функций.

– средний уровень готовности (или продуктивно-интерпретирующий), для которого характерно: наличие у будущих учителей более углубленных и специализированных теоретических (общегуманитарных и социально-экономических, общематематических и естественнонаучных, общепрофессиональных и предметной подготовки) знаний; сформированность у них умений и навыков к частичному выполнению функций, связанных с профессиональной деятельностью; наличие интереса к работе на селе и потребности в ее выполнении;

– высокий уровень (или конструктивно-творческий) предполагает: наличие у студентов достаточно глубоких и необходимых теоретических (общегуманитарных и социально-экономических, общематематических и естественнонаучных, общепрофессиональных знаний и знаний предметной подготовки) знаний; сформированность у

них умений и навыков, необходимых для осознанного и полного выполнения ими своих профессиональных функций; наличие устойчивого эмоционально-положительного отношения к деятельности на селе и осознанной потребности в ее выполнении.

Внедрение в педагогический процесс вуза разработанной нами модели совершенствования подготовки будущих учителей к преподаванию истории и обществознания в сельской национальной школе позволило нам выделить ряд педагогических условий, позволяющих получить наилучший результат: применение лично-ориентированного подхода, обеспечивающего индивидуально-личностную ориентацию будущих учителей на предстоящую профессиональную деятельность и эффективность процесса формирования у них готовности к преподаванию истории и обществознания в сельской национальной школе; наличие научно-обоснованной системы подготовки студентов факультетов, готовящего учителей к преподаванию истории и обществознания в сельской школе, построенной на основе лично-ориентированного подхода; умелое использование современных педагогических технологий в преподавании истории и обществоведения с учетом типа школы и учета индивидуальных и возрастных особенностей и возможностей учащихся; внедрение в учебный процесс высшей школы спецкурса «Особенности подготовки учителя к преподаванию истории и обществознания в условиях села».

С целью изучения опыта работы учителей истории и обществознания и выявления трудностей, которые они испытывают при выполнении профессиональной деятельности, нами было проведено анкетирование учителей сельских школ районов Чувашской Республики. Всего было опрошены 245 учителей истории и обществознания. Молодым учителям и учителям со стажем было предложено определить, какие компоненты педагогической деятель-

ности вызывают у них особые затруднения, затем мы проранжировали их по убывающей степени затруднений:

I. Диагностический компонент. Полученные нами данные показывают, что этот компонент деятельности вызывает большие затруднения у всех сельских учителей, но особенно у учителей со стажем, по рангу трудности он находится на втором месте после исследовательского компонента (у молодых учителей 63%, у учителей со стажем 67%).

II. Проектировочно-целевой компонент.

Этот компонент деятельности вызывает затруднения у 70,1% молодых и 51% учителей со стажем. По рангу трудностей для молодых учителей он является первым, а для остальных – пятым после исследовательского, диагностического, содержательного, методического компонентов.

В проектировочно-целевом компоненте наибольшие затруднения вызывают следующие виды деятельности:

Формирование воспитательной и развивающей цели урока.

Определение целей воспитательных мероприятий.

Диагностическая постановка цели урока (настолько точное и определенное описание формируемого уровня знаний, что его можно дифференцировать от других уровней знаний, и оно дает возможность изменения уровня диагностических знаний).

Планирование индивидуально-дифференцированной работы с детьми.

III. Исследовательский компонент.

Исследование показало, что 62,5% молодых и 81% учителей со стажем испытывают затруднения в организации исследовательской работы. По рангу трудностей этот компонент стоит первым у учителей со стажем и на четвертом – у молодых.

Наибольшие затруднения в исследовательском компоненте вызывают:

– изучение и внедрение передовых педагогических технологий;

– проведение исследований по организации работы службы психолого-педагогической диагностики;

– исследования по интеграции учебной и внеучебной деятельности учащихся;

– индивидуализация и дифференциация педагогического процесса;

– изучение, обобщение и внедрение передового педагогического опыта.

IV. Организационный компонент.

Исследование показало, что организационный компонент педагогической деятельности вызывает затруднения у 50,3% молодых и 48,5% учителей со стажем. По рангу трудности этот компонент является седьмым как у молодых, так и у учителей со стажем.

Наибольшие затруднения вызывают:

– организация восприятия и осмысление учебной информации;

– организация индивидуально-дифференцированного подхода;

– сочетание индивидуальной, групповой и фронтальной работы учащихся.

V. Коммуникативно-стимулирующий компонент.

Коммуникативно-стимулирующий компонент педагогической деятельности вызывает затруднения у 56,5% молодых и 49,3% учителей со стажем из сельской национальной школы. По рангу трудностей он занимает шестое место.

Наибольшие затруднения вызывают:

– возбуждение интереса, занимательности;

– использование в качестве стимула учения его жизненно-практической значимости.

Причины трудностей в коммуникативно-стимулирующем компоненте:

– недостаточная теоретическая и практическая подготовка значительной части учителей истории и обществознания для работы в условиях сельской школы;

– большое число прямых контактов с каждым учеником, приводящее к эмоциональной перегрузке учащихся;

– недостаточная обеспеченность библиотек сельских школ литературой по данным вопросам.

VI. Контрольно-оценочный компонент.

Контрольно-оценочный компонент педагогической деятельности вызывает за-

труднения у 49% молодых учителей и 48% – со стажем.

Контрольно-оценочный компонент вызывает наименьшие затруднения в практической деятельности у всех учителей. Этому способствует малая наполняемость классов сельских национальных школ.

Наибольшие затруднения вызывают:

- новые объективные формы организации контроля и оценки знаний;
- осуществление самоконтроля знаний;
- создание наиболее благоприятной обстановки при контроле учебы слабоуспевающих.

Причины трудностей в контрольно-оценочном компоненте педагогической деятельности сельского учителя начальной школы:

- отсутствие критериев объективной оценки знаний и учебной работы учащихся;
- отсутствие литературы по новым формам организации контроля и учета знаний учащихся.

VII. Содержательный компонент.

Содержательный компонент педагогической готовности вызывает затруднения у 51% молодых и 63% учителей со стажем. Как видно, наибольшее затруднение испытывают опытные учителя. По рангу трудностей этот компонент для учителей со стажем является третьим после исследовательского и диагностического, а для молодых – пятым.

Результаты обследования учителей, работающих в сельских школах, наглядно

убедили нас в необходимости коррекции содержания профессиональной подготовки за счет дополнительного введения специальной образовательной дисциплины, направленной на совершенствование подготовки будущих учителей к преподаванию истории и обществознания в сельской национальной школе.

Результаты оценки учителями и студентами собственной подготовленности к работе в условиях сельской школы наглядно убедили нас в необходимости повышения качества подготовки студентов к данному виду деятельности.

Литература

1. *Металова И.Г.* Регионализация профессиональной подготовки учителя сельской школы (на материале республик Поволжья). – М.: Изд-во Учеб.-метод. центра по проф. обр., 2009. – 385 с.
2. Программа развития среднего педагогического образования: (Проект) // Среднее профессиональное образование. – 1999. – № 8. – С. 73.
3. Работа для будущего: Документальное повествование: Кн. для учителя / сост.: В.И. Малинин, Ф.А. Фрадкин. – М.: Просвещение, 1989. – 222 с.
4. *Рачинский С.А.* Сельская школа: сб. ст. – М.: Педагогика, 1991. – 173 с.
5. *Смолкин А.М.* Методы активного обучения. – М.: Высшая школа, 1991.
6. *Сухопарова М.А.* Проблемы подготовки учителя в истории советской высшей школы // Педагогический вуз и сельская школа. – М., 1974. – С. 128–139. ■

УДК 37.014:297(470.41)

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РЕЛИГИОЗНОГО МУСУЛЬМАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ ТАТАРСТАНА

А.М. Галимов, К.И. Насибуллов

Аннотация

В данной статье кратко рассмотрена история развития мусульманского образования в России, проведен анализ текущего состояния религиозного мусульманского образования на примере Республики Татарстан, выявлены особенности сферы мусульманского образования, основные проблемы и возможные пути их решения. Показана возможность применения принципов и категорий управления качеством к системе профессионального религиозного образования.

Ключевые слова: система управления качеством религиозного мусульманского образования, исследование медресе, Комплексная программа содействия развитию сферы религиозного образования, прежде всего, мусульманского на 2005–2015 годы.

Abstract

In this article the history of muslim education in Russia is briefly reviewed and the current state of muslim religious education in the case of the Republic of Tatarstan is analyzed, also peculiarities of muslim education, major problems in this field and their possible solutions are identified. The possibility of application of the principles and categories of quality management in the system of professional religious education is shown.

Index terms: the quality management system of muslim religious education, the study of madrassas (muslim educational establishments), the Integrated Development Program of Religious Education, Primarily Muslim One, In 2005–2015.

Понятия «управление качеством образования», «мониторинг качества образования» и др. в настоящее время прочно вошли в лексикон всех участников образовательной системы, начиная с государственных чиновников и заканчивая руководителями среднего и начального звена, а порой и рядовыми преподавателями. Понимание принципов и методов управления качеством стало необходимым условием эффективности деятельности высшего руководства вуза, в том числе и в связи с появлением показателя государственной аккредитации «Эффективность внутривузовской системы обеспечения качества образования». Однако до последнего момента, за редким исключением (Хабибуллина Г.Ю., 2007), среди исследований в данном направлении практически отсутствовало изучение проблемы обеспечения качества религиозного профессионального мусульманского образования.

Поворотным моментом в развитии религиозного образования стало принятие Комплексной программы содействия развитию сферы религиозного образования, прежде всего, мусульманского, на 2005–2015 годы (далее – Комплексная программа), разработанной и принятой Министерством образования и науки РФ в соответствии с поручением Президента РФ В.В. Путина от 19 июня 2002 года № ПР-1089: «...продолжающиеся проявления религиозного экстремизма в стране требуют принятия дополнительных мер по повышению уровня взаимодействия государства с религиозными объединениями. Прошу в первоочередном порядке разработать комплекс мер по оказанию организационной, материальной и методической помощи в развитии сферы религиозного образования, прежде всего мусульманского».

В Комплексной программе рассматриваются проблемы религиозного мусульманского образования, многие из которых

касаются вопросов обеспечения его качества, так, например, в данной программе указано: «Несмотря на то, что в России зарегистрировано более 70 исламских учебных заведений (и сотни незарегистрированных медресе и школ), в целом по стране отсутствует система подготовки высококвалифицированных религиозных деятелей. Нет отработанных и отвечающих современным требованиям программ, нет учебных пособий, нет достаточного количества преподавателей, не определен перечень рекомендуемых для преподавания светских дисциплин, нет достаточных средств для подготовки новых программ. В основном используются зарубежные пособия и приглашаются зарубежные преподаватели».

Несмотря на столь негативную оценку состояния системы религиозного мусульманского образования по России в целом, образовательная система в Татарстане находится в более благоприятной ситуации. К настоящему времени сформированы уровни начального, среднего профессионального и высшего профессионального мусульманского образования, чему в немалой степени способствовала консолидация образовательных учреждений в рамках одного духовного управления. На сегодняшний день в Татарстане работают 8 медресе, дающих среднее религиозное образование. Высшее мусульманское образование в Татарстане представлено тремя учебными заведениями: Казанским высшим мусульманским медресе им. 1000-летия принятия ислама, Казанским высшим мусульманским медресе «Мухаммадия» и Российским исламским университетом.

Комплексная программа предусматривает ряд конкретных шагов по изменению сложившейся ситуации. Одним из шагов по исправлению ситуации является утвержденный Правительством РФ План мероприятий по обеспечению подготовки специалистов с углубленным знанием истории и культуры ислама в 2007–2010 годах (далее – План мероприятий). Для претворения в жизнь Плана мероприятий была создана

ассоциация российских государственных вузов, которые в сотрудничестве с ведущими исламскими учебными заведениями осуществляют планомерную деятельность по повышению качества мусульманского профессионального образования. В Татарстане партнерами реализации Плана мероприятий стали Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет (далее – ТГГПУ) и Российский исламский университет (далее – РИУ). При реализации мероприятий максимально широко использовался фактор взаимного дополнения вузов-партнеров: РИУ обладает значительным кадровым потенциалом и опытом работы в сфере исламского образования, является одним из крупнейших в России университетов по подготовке специалистов в области исламской теологии; ТГГПУ выступает в качестве мощного и динамически развивающегося образовательного центра с развитой инфраструктурой (в том числе в области информатизации), сложившимися научными школами, развитой методической и учебной базами.

В 2008 году специалистами вузов-партнеров было проведено исследование текущего состояния и перспектив развития профессионального мусульманского образования, в ходе которого были изучены учреждения профессионального религиозного мусульманского образования (медресе) Татарстана.

В первую очередь исследовались документы, на основании которых медресе ведет образовательную деятельность, в частности, лицензия и учредительные документы. В настоящее время требования к лицензированию деятельности религиозных учебных заведений достаточно четко изложены в Методических рекомендациях по работе с документами учреждений профессионального религиозного образования (духовных образовательных учреждений), представляемыми для получения лицензии, по формированию экспертных комиссий, проведению лицензионной экспертизы и оформлению лицензий (далее –

Методические рекомендации) (Приложение к письму Министерства образования Российской Федерации от 28.11.2000 № 24-51-188/10). Исследуемые медресе имели лицензии на образовательную деятельность, вместе с тем, они также были зарегистрированы как религиозные организации, что нашло отражение в их уставах. Лицензии выданы Министерством образования и науки Республики Татарстан, что позволяет их, с точки зрения государства, идентифицировать как средние профессиональные религиозные образовательные учреждения, хотя некоторые из них имеют в своем названии понятие «Высшее медресе». Анализ лицензий, устава, учебных планов, программ и др. документации медресе позволил сделать следующие выводы о характерных чертах системы религиозного мусульманского образования (в сравнении со сложившейся светской системой образования):

1) отсутствие единообразия в требованиях к уровням подготовки и квалификации; например, встречаются различные наименования квалификации священнослужителя (имам-хатыйб, исламовед), одна и та же квалификация имам-хатыйб присваивается в одном из медресе при обучении по 2-летней программе, в другом – по 5-летней;

2) отсутствие единообразия в структуре учебных планов. Учебные планы оформлены очень пестро, в одном из медресе указывается лишь общее количество часов, в другом – имеется деление на лекционные и семинарские занятия, часы на самостоятельную работу практически не учитываются. Дисциплины делятся, как правило, на светские и религиозные, блоки дисциплин, принятые в светском образовании, не выделяются.

3) отсутствие единообразия в структуре и содержании примерных учебных программ;

4) отсутствие единообразия в требованиях к кадровой обеспеченности образовательных программ;

5) отсутствие общепринятых критериев оценки качества обучения;

6) низкий уровень регламентации основных образовательных процессов;

7) наличие общего содержательного «ядра» образовательных программ медресе в виде перечня учебных дисциплин, составляющих основу подготовки мусульманского священнослужителя.

В результате каждое медресе представляет собой автономную образовательную единицу, то есть весьма самостоятельный хозяйствующий субъект, слабо взаимодействующий с аналогичными образовательными учреждениями, отличающийся своеобразием в организации собственной образовательной деятельности.

Причинами данного своеобразия являются, на наш взгляд, следующие факторы:

1) изоляция от принятых в светском образовании действенных механизмов обеспечения качества подготовки. Медресе не проходят процедуры комплексной оценки их деятельности, отсутствуют принятые всеми и обязательные образовательные стандарты, нет учебно-методических объединений, обеспечивающих развитие экспертных сообществ на базе ведущих образовательных учреждений в данной сфере;

2) недостаточное развитие собственных механизмов обеспечения качества подготовки. Согласно отмеченным выше Методическим рекомендациям Министерства образования и науки РФ, профессиональные образовательные программы (учебные планы) подготовки служителей и религиозного персонала должны быть утверждены руководством религиозной конфессии. В Татарстане данную функцию выполняет учебный отдел при Духовном управлении мусульман Республики Татарстан (далее – ДУМ РТ). Данный отдел, имеющий в своем составе всего несколько сотрудников, решает в той или иной мере задачи регламентации текущей образовательной деятельности медресе, однако не может решать более широкие задачи создания механизмов обеспечения качества религиозного

образования, которые бы способствовали его активному поступательному развитию. Кроме того, ДУМ РТ имеет не так много рычагов воздействия на религиозные образовательные учреждения, несмотря на то, что является их учредителем.

3) недостаточный уровень финансирования. Среди источников финансирования у медресе имеются: небольшие доходы от вакуфного имущества (там, где оно есть), спонсорская помощь, пожертвования граждан, собственная коммерческая деятельность, разовая финансовая поддержка властей и в очень незначительном размере поддержка зарубежных организаций (Алмазова Л.И., 2009). Таким образом, отсутствие стабильной внешней финансовой подпитки вынуждает медресе стремиться максимально полно соответствовать ожиданиям потребителей и быть востребованным на рынке образовательных услуг, находя оптимальное соотношение между ожидаемым уровнем качества образования и собственными финансовыми, организационными и кадровыми возможностями.

4) отсутствие собственной традиции в организации подготовки священнослужителей – разрушение исламского религиозного образования в СССР нарушило преемственность образовательной практики в этой сфере.

Данные особенности имеют как положительные, так и отрицательные стороны для развития сферы религиозного мусульманского образования.

В качестве положительных можно отметить гибкость в приспособлении к запросам потребителей образовательных услуг и имеющимся материальным, техническим, кадровым, финансовым и др. условиям, что позволяет медресе выживать в условиях недостатка финансирования. Низкая степень регламентации образовательного процесса позволяет разрабатывать оригинальные модели образовательных программ. При «природном» консерватизме религиозного образования данная особенность является полезным условием для

модернизации системы мусульманского образования в соответствии с особенностями современности в широком смысле.

Однако не следует идеализировать данную особенность медресе, так как сама по себе ориентация на потребителя не обеспечивает качества образования, если не находит свое воплощение в конкретных механизмах. Поэтому отметим и негативные стороны вышеуказанных особенностей. Изолированность учреждений от светской системы образования и друг от друга ставит барьер к обмену полезным опытом и взаимному обогащению, так что инновационные решения одного медресе не получают значительного распространения, адекватной критики и развития. Отсутствие стандартов в отношении содержания образования препятствует академической мобильности, преемственности образовательных программ начального, среднего и высшего уровней. Отсутствие четких процедур контроля качества подготовки, объективных методов оценки и соответствующих организационных структур, ее осуществляющих, снижает прозрачность образовательного процесса, затрудняет сравнение и соотнесение качества образовательных программ, а это, в свою очередь, лишает медресе условий для здоровой конкуренции и самосовершенствования. Отсутствие организованных экспертных сообществ в виде различных учебно-методических советов, комиссий и пр. не позволяет медресе консолидировать усилия в разработке качественного учебно-методического обеспечения, затрудняет обеспечение идеологического (конфессионального) единства содержания образования. Самостоятельно же медресе не способно разработать для себя весь спектр необходимой учебно-методической литературы по всем дисциплинам собственного учебного плана.

В рамках исследования, организованного ТГГПУ и РИУ, проводился анкетный опрос преподавателей и студентов, а также глубинные интервью с руководителями медресе.

Как показал опрос руководителей и преподавателей религиозных учебных заведений, а также шакирдов, только 10 % из них считает, что система религиозного образования не требует оптимизации, остальные отмечают ту или иную степень неудовлетворенности состоянием религиозного мусульманского образования и предлагают различные пути по его улучшению.

Наиболее распространенной проблемой, выделяемой руководителями медресе, является проблема финансирования религиозных учебных учреждений (наличие данной проблемы также достаточно остро осознают преподаватели и студенты). К проблеме недостатка финансирования в конечном итоге сводятся многие проблемы, на которые указывают как руководители, так и преподаватели со студентами – это кадровая проблема (низкая заработная плата и отсутствие возможности решить жилищную проблему преподавателей); недостаток аудиторий (в казанских медресе); нехватка учебных пособий; недостаток технического оснащения (во многих медресе нет компьютерных классов, не подключен Интернет), следствием чего являются отсутствие возможности использовать в процессе обучения современных методик и технологий, проблемы с организацией дистанционного обучения, отсутствие сайтов у большинства медресе и пр.

Также одной из важнейших проблем, с которой сталкиваются многие руководители медресе, является оформление документации, регламентирующей работу данных учреждений. Оформление методической документации для многих представляет сложность в виду того, что не существует единых образцов, разработанных для мусульманских учебных заведений с учетом специфики каждого из них.

Преподаватели чаще всего жалуются на нехватку учебных и методических пособий (это касается практически всех дисциплин, религиозных и светских), особенно на татарском и русском языках. Учебная литература если и существует, то преимущес-

твенно на арабском языке и написана без учета специфики развития ислама в России (и Татарстане). На втором месте у преподавателей находится проблема технического оснащения. Третья по частоте упоминания у преподавательского состава медресе трудность – отсутствие стандартных учебных программ.

Среди сложностей, с которыми сталкиваются в процессе обучения студенты, наиболее часто упоминается нехватка времени, перегруженность (около 40% шакирдов одновременно учатся в других учебных заведениях). На втором месте – трудности с языком обучения. В большинстве медресе обучение ведется на трех основных языках – русском, татарском (на 1-2 курсах) и арабском языке (на старших курсах). Практически все шакирды в той или иной степени испытывают затруднения, когда занятия ведутся на арабском языке. В числе других недостатков названы: теснота помещений (чаще всего в казанских медресе), большие группы, проблемы с общежитием, недостаточность числа преподавателей, их загруженность; недостаток технического оснащения, жесткая дисциплина, финансовые проблемы у студентов и отсутствие отсрочки от службы в армии у юношей.

Для повышения качества религиозного мусульманского образования ТГГПУ в партнерстве с РИУ был осуществлен ряд конкретных шагов, среди которых разработка единого Типового учебного плана, типовых учебных программ, комплекта учебно-методического обеспечения дисциплин (учебное пособие, практикум, методические рекомендации, хрестоматии). Для обеспечения высокого качества разработок были утверждены требования к разработке каждого вида учебно-методической литературы. Разработаны и внедрены процедуры научного редактирования, рецензирования, апробации пособий. Разработаны критерии религиозоведческой и конфессиональной экспертиз. Для консолидации кадрового потенциала медресе был организован учебно-методический

совет по реализации образовательных программ профессиональной подготовки специалистов с углубленным знанием истории и культуры ислама, и в его составе учебно-методические комиссии по дисциплинам специальностей (направлений подготовки) с углубленным изучением истории и культуры ислама:

- по конфессиональным дисциплинам;
- по восточным языкам;
- по наукам (дисциплинам), смежным с исламоведением (философия, социология, религиоведение, культурология, искусствоведение, история), и др.

Для повышения квалификации преподавателей медресе были организованы методические семинары с приглашением ведущих российских специалистов. С целью усиления взаимодействия с исламскими образовательными центрами впервые в России под эгидой Федерации университетов исламского мира (далее – ФУИМ) была проведена международная научно-практическая конференция «Мусульманское образование в России и за рубежом» (27-29 сентября 2009). На конференции широко обсуждались вопросы обеспечения качества образования; как результат, в резолюции конференции было сформулировано поручение РИУ и ТГГПУ принять необходимые решения для координации работы по выработке единых стандартов мусульманского образования и унифицировать учебные программы при поддержке ФУИМ.

Стратегическим направлением деятельности вузов-партнеров остается создание механизмов обеспечения качества всего религиозного мусульманского образования в целом, учитывающих его наиболее характерные особенности. Полагаем, что одним из таких механизмов может стать создание независимых аккредитационных агентств, осуществляющих на добровольной основе экспертизу образовательных программ медресе на основе принятых всеми субъектами образовательного процесса требований к качеству. Существование

подобных аккредитационных агентств возможно только в случае признания их полномочий со стороны духовных управлений мусульман, а также при деятельной поддержке государства и с привлечением опыта специалистов по управлению качеством светских учебных заведений. Признание этих агентств со стороны международных образовательных и научных организаций может способствовать более тесной интеграции российской образовательной системы и образовательной системы исламских стран.

В заключение следует отметить, что категории и принципы управления качеством применимы к религиозному образованию в той же мере, что и к светскому образованию. Религиозные учебные заведения сталкиваются с необходимостью решения тех же проблем, что и любой недавно организованный негосударственный вуз или ссуз: обеспечение финансовой самостоятельности, кадровая и учебно-методическая обеспеченность, разработка собственных учебных планов и примерных учебных программ, организация эффективного управления учебным заведением. Вместе с тем, практическое приложение категорий управления качеством к сфере религиозного образования имеет свои особенности, представляющие интерес для исследователя. Так, вопрос определения заинтересованных сторон здесь более сложен, чем в отношении подготовки в рамках светского образования. Мало кто будет сомневаться, что нужно готовить профессиональных учителей, чтобы дети были хорошо обучены, инженеров – чтобы строить добротные дома, дороги; врачей и т.д. Вопрос целесообразности подготовки профессиональных священнослужителей вызывает в обществе как горячую поддержку у одних, так и жесткую критику со стороны тех, кто опасается клерикализации российского общества. Все еще не ясна и сама роль мусульманского священнослужителя в современном сциентистски ориентированном обществе. В вопросе создания моделей управления

качеством религиозного мусульманского образования готовых решений нет, и, как показывает международный опыт, в каждом государстве разработана собственная модель отношений общества, государства и религиозных структур в сфере религиозного образования; думается, нам также предстоит в конструктивном диалоге найти свой собственный путь.

Литература

1. *Алмазова, Л.И.* Преподавание ислама в Волго-Уральском регионе, 2009 (в рукописи).
2. *Хабибуллина, Г.Ю.* Исламское образование. Инновационные процессы в конфессиональном образовании. В 2-х частях. Учебное пособие (для студентов, углубленно изучающих историю и культуру ислама). – М.: ООО «ГК ИТЛ», 2007. – 110 с. ■

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

УДК 378.140

КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ И КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

Ф.Л. Ратнер О.В. Лопатина

Аннотация

В статье анализируется современное состояние исследования проблемы формирования исследовательской компетенции студентов учебных заведений профессионального образования, на основе которого авторами предложен ее компонентный состав в процессе изучения иностранного языка, а также определены уровни сформированности исследовательской компетенции студентов по предложенным в статье критериям и их показателям.

Ключевые слова: исследовательская компетенция, компоненты формирования исследовательской компетенции, уровни сформированности исследовательской компетенции, дисциплина «Иностранный язык», студенты экономических специальностей.

Abstract

The article analyzes the current state of problems investigation of the professional high school students research competence forming on the basis of which the author proposed its component structure in the process of a foreign language learning, as well as defined levels of formation of the students research competence formation on the proposed in the article criteria and indicators.

Index terms: research skills, the components of the research competences forming, levels of research competence formation, discipline «Foreign Language», students of economics.

Российская экономика за последние десять лет претерпела радикальные изменения, однако данные преобразования еще не закончены, так как в наиболее продвинутых отраслях экономики обновление технологий происходит каждые два-три года, сроки же подготовки специалистов возросли до 12-14 лет и более, в связи с чем, будущему специалисту экономического профиля необходимо уметь не только объективно анализировать сложившуюся ситуацию, но и самостоятельно обновлять свои знания при освоении новых сфер деятельности для прогнозирования происходящих изменений в экономике страны и своевременного реагирования на данные динамичные и нелинейные трансформации.

Интеллектуализация экономики ставит перед подготовкой специалистов экономического профиля принципиально новые

задачи, в связи с чем будущий конкурентоспособный специалист-экономист должен четко представлять роль исследовательской составляющей в его образовании, а также исследовательских умений в его будущей профессиональной деятельности, так как наполненность рынка труда выпускниками с экономическими дипломами не решает проблемы острой нехватки квалифицированных специалистов, способных творчески решать профессиональные задачи методами научного познания для достижения позитивных экономических преобразований в России.

Расширение сферы международных контактов между российскими и зарубежными компаниями, корпорациями и предприятиями, нуждающееся в социальной, профессиональной и академической мобильности субъектов этой сферы, предъ-

являет новые требования как к исследовательской, так и к иноязычной компетенции будущих специалистов экономического профиля, способных к построению межкультурных научных связей, участию в международных симпозиумах и конференциях, изучению зарубежного опыта в области приобретаемой специальности для выбора правильных поведенческих стратегий, обеспечивающих эффективность его межкультурного общения.

В связи с этим мы считаем, что необходимы оптимальная для развития научно-исследовательских и творческих способностей студентов как структура изучения учебных дисциплин, которая аналогична структуре научного исследования, так и новые организационные формы, предполагающие наличие в содержании обучения иностранному языку не только профессионально-ориентированного учебного материала, но и философского, социологического, экономического, психологического характера, необходимые в профессиональной деятельности специалиста экономического профиля, которые позволяли бы им приобретать навыки выполнения и реализации результатов научных работ, адаптированных к условиям современного состояния общества и экономики в стадии обновления. Данные обстоятельства указывают на необходимость поиска эффективных подходов, которые позволили бы включить студентов в осознанную активную исследовательскую деятельность, осуществляемую на иностранном языке.

В современной психолого-педагогической литературе представлена необходимая совокупность знаний, которая может явиться предпосылкой для разрешения проблемы формирования исследовательской компетенции студентов: обозначены концептуальные подходы к формированию творческого мышления и творческих качеств личности в работах В.И. Андреева, А.В. Брушлинского, Я.А. Пономарева и др.; раскрыты проблемы формирования готовности студентов к исследовательской

деятельности в трудах Л.А. Казанцевой, И.Я. Лернер, Н.Ю. Посталюк, Ф.Л. Ратнер, Т.И. Шамовой и др.; раскрыты вопросы научной и учебно-исследовательской работы студентов; представлен адаптационный образовательный потенциал зарубежного опыта организации научной деятельности студентов в исследованиях Б.Л. Вульфсон, А.И. Галаган, А.Н. Джурицкого, Ф.Л. Ратнер, Г.В. Шевцовой и др.; выявлены статусные позиции иностранного языка в системе высшего образования в работах И.Л. Бим, Г.А. Китайгородской, А.А. Миролюбова, Е.И. Пассова, В.В. Сафоновой и др.

Социальное развитие личности студента базируется на основе приоритетного использования научных знаний, что неизменно предполагает овладение интегративной методологией будущей профессиональной деятельности, формирования умений прогнозировать и проектировать, а также осуществлять решение задач исследовательского характера. Проблема ориентации студентов на исследовательскую деятельность рассматривается как важнейшее условие формирования его профессиональной компетентности [5]. Однако в нашей стране проблеме формирования исследовательской компетенции студентов уделяется недостаточное внимание как со стороны науки, так и со стороны практики. Вместе с тем справедливо отметить, что в настоящее время обосновано, разработано и реализуется большое количество технологий и методик обучения, основанных на достаточно эффективных подходах к передаче знаний обучаемым, к развитию их мыслительных способностей [3].

Мы убеждены в том, что если студент, опираясь на собственный опыт исследовательской деятельности, самостоятельно «добывает» знания в учебном процессе, а не получает их в готовом виде, то он будет стремиться аналогично действовать в своей будущей профессиональной деятельности, такой специалист, обладающий исследовательской компетентностью, станет активно и продуктивно анализировать фактическую

информацию, создавать и выбирать новые более эффективные алгоритмы, ресурсы, технологии, а не только пользоваться готовыми, порой устаревшими, алгоритмами и фактами [2].

Программа дисциплины «Иностранный язык» в высшем профессиональном учебном заведении предусматривает 40% предлагаемого материала давать на самостоятельное изучение, где одной из основных задач педагога является совершенствование технологий, форм и методов организации исследовательской деятельности студентов.

В ходе исследования нами было установлено, что в организации исследовательской деятельности студентов высших учебных заведений приоритетным является развитие навыков самообразования, умений находить пути решения сложных проблем в условиях выбора, способности оригинально мыслить, осуществлять эффективное научное сотрудничество.

На основе системно-структурного анализа компонентов формирования исследовательской компетенции студентов, несмотря на профиль учебного заведения профессионального образования, в котором они учатся, исследователи выделяют следующие исследовательские качества: мотивационные, характеризующие отношение личности к научно-исследовательской деятельности; операционные, включающие умственные приемы и операции, применяемые личностью в научно-исследовательской деятельности; организационные, предполагающие, прежде всего, умение и способность студента применять приемы самоорганизации научно-исследовательской деятельности (участие в грантах); коммуникативные, характеризующие умения и способности студентов применять приемы сотрудничества в процессе осуществления НИРС [1; 4; 6].

Таким образом, учитывая предложенные точки зрения на компонентный состав формирования готовности студентов к научно-исследовательской деятельности в

рамках данного исследования, мы считаем целесообразным выделить мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативный, процессуально-деятельностный и методолого-рефлексивный компоненты формирования исследовательской компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка:

1. *Мотивационно-ценностный компонент* формирования исследовательской компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка включает в себя мотивы, ценностные ориентации, чувства и эмоции, вызываемые взаимодействием выделенных компонентов формирования исследовательской компетенции и создающие благоприятную обучающую и воспитывающую среду, в которой студент осознает значимость приобретаемых умений для осуществления своей исследовательской деятельности на иностранном языке. В этой связи очень важно, чтобы в самом содержании обучения иностранному языку были четко репрезентированы желаемые эмоционально-оценочные отношения студентов к исследовательской деятельности. Поэтому нам представляется, что воспитательный эффект обучения иностранному языку будет в полной мере определяться тем, насколько содержание учебной дисциплины позволит преподавателю осознать, во-первых, какие ценности и какими приемами и средствами можно формировать у студентов на основе того или иного отрезка учебного материала исследовательскую компетенцию и, во-вторых, каковы индивидуальные потребности каждого студента, а также какой характер его отношения к тому или иному минимуму общественной системы ценностей должен быть при этом принят во внимание и усвоен.

2. *Когнитивный компонент* формирования исследовательской компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка предполагает овладение системой знаний об исследовательской деятельности, логике и структуре, а так-

же об особенностях ее осуществления на иностранном языке. Данный компонент работает на реализацию содержательной и информационной функций, способствует функционированию в сознании студентов информации об основных фактах, категориях, раскрывающих сущность исследовательской компетенции. Содержание когнитивного компонента представляет собой исследовательские знания на основе междисциплинарности, интеграции гуманитарной, естественнонаучной, общепрофессиональной и специальной составляющих экономического образования, которые, в свою очередь, способствуют овладению знаниями о способах и приемах работы с информацией не только на русском, но и на иностранном языках, являются результатом познавательной деятельности, направленной на глубокое понимание и объяснение закономерностей, фактов в исследовательской деятельности.

3. *Коммуникативный компонент* формирования исследовательской компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка предполагает совокупность умений, обеспечивающих получение и трансляцию научного знания, а также грамотное использование всех функций иноязычного общения для успешного осуществления исследовательской деятельности. Данный компонент представляет собой умения строить отношения с людьми, с социумом на иностранном языке, умения публично выступления с проблемой исследования, умение четко и ясно формулировать свои мысли, способность свободно включаться в дискуссию на иностранном языке, отстаивать собственную продуманную аргументированную позицию по исследуемой проблеме и др.

4. *Процессуально-деятельностный компонент* формирования исследовательской компетенции студентов экономических специальностей в процессе изучения иностранного языка предполагает умение анализировать и обобщать отобранный для исследования необходимый материал и

представлять его на иностранном языке, активно применяя языковые навыки, речевые, коммуникативные, интеллектуальные, учебные, речевые действия в исследовательской и дальнейшей профессиональной деятельности в сфере интеллектоемких технологий. Данный компонент представляют собой умения, заключающиеся в целенаправленном наблюдении, анализе и синтезе, сравнении/сопоставлении и обобщении фактов, логической обработке и структурировании информации, формулировании и аргументировании суждений на иностранном языке, установлении причинно-следственных связей и отношений, ассоциаций, разработке классификаций, систематизации, формулировании выводов, переносе речевых навыков и умений.

5. *Методолого-рефлексивный компонент* рассматривается как совокупность знаний и понятий, которые необходимы исследователю, чтобы ставить и решать исследовательские задачи в своей профессиональной деятельности, анализировать и контролировать свой научный поиск и его результаты. Данный компонент предполагает способность студентов переноса и интеграции знаний, способность к самообразованию, саморазвитию, самоанализу, самокритике, объективной оценке; готовность к преодолению трудностей, выявлению и устранению их причин; стремление к самосовершенствованию (самоанализу, самооценке, самообразованию, самореализации).

Уровни сформированности исследовательской компетенции студентов в контексте проблемы исследования оценивались по следующим критериям (см. табл. 1).

Каждый из перечисленных критериев представлен как количественными, так и качественными показателями. Количественная оценка определяется рядом четко выработанных показателей, характеризующих уровень сформированности исследовательской компетенции будущих специалистов экономического профиля в проведении научных исследований на

Таблица 1

**Уровни сформированности исследовательской компетенции у студентов
в процессе изучения иностранного языка**

Критерии	Уровни сформированности исследовательской компетенции у студентов в процессе изучения иностранного языка			
	Пассивно-репродуктивный	Активно-поисковый	Интенсивно-креативный	Аналитико-рефлексивный
Мотивационно-ценностный	Характеризуется недостаточным осознанием необходимости наличия исследовательской деятельности для успешного личного и профессионального развития, а также роли иностранного языка как инструмента повышения уровня их исследовательской компетенции, хотя у них сформирована система теоретических знаний на уровне воспроизведения	Характеризуется достаточным уровнем сформированности исследовательского интереса, осознанием роли исследовательских умений для будущей профессиональной деятельности, а также характеризуется фрагментарным самостоятельным поиском студентов интересующих их проблем на иностранном языке	Характеризуется ярко выраженными мотивами и ценностными ориентациями на самостоятельность в осуществлении исследовательской деятельности, наблюдается высокая степень работоспособности и желание самостоятельно провести свое исследование на иностранном языке	Характеризуется высокой степенью осознания значимости самообразования и саморазвития для успешной исследовательской деятельности, а также желанием генерировать своими подходами, своей логикой мыслей, собственной стратегией решения задач на иностранном языке, что, в свою очередь, способствует самосовершенствованию своих исследовательских умений и исследовательской деятельности в целом
Когнитивный	Характеризуется недостаточным уровнем сформированности теоретических знаний в экономической и научной сферах, низким уровнем владения научной терминологией в сфере экономической и коммерческой деятельности на иностранном языке, а также отсутствием взаимосвязи между знаниями и умениями	Характеризуется самостоятельностью в поиске знаний, имеющих в научной сфере профессиональной деятельности специалистов экономического профиля, а также допустимым уровнем сформированности необходимых знаний для самостоятельного осуществления исследовательской деятельности на иностранном языке	Характеризуется достаточным уровнем сформированности знаний о методах научного поиска для самостоятельного осуществления исследовательской деятельности на иностранном языке, самостоятельностью в поиске знаний по выбранной проблеме исследования, однако осуществляемой при непосредственном руководстве преподавателя для корректировки исследовательских задач	Характеризуется высоким уровнем знаний в области проведения научного исследования на иностранном языке, характеризующегося новой идеей, фактами, подходами, вытекающими из самостоятельного проведенного исследования
Коммуникативный	Характеризуется недостаточным уровнем сформированности умений выступления с научным докладом, исследованием на иностранном языке, выступление происходит на уровне воспроизведения с трудностями, возникающими при последующей дискуссии доклада	Характеризуется допустимым уровнем сформированности умений публичного выступления с проблемой исследования на иностранном языке, способностью включаться в дискуссию на иностранном языке по представленной проблеме	Характеризуется достаточным уровнем сформированности умений четко и ясно формулировать свои мысли, способностью свободно включается в дискуссию на иностранном языке не только по исследуемой, но и другим проблемам	Характеризуется высоким уровнем сформированности умений публичного выступления с проблемой исследования на иностранном языке, способностью иметь собственную продуманную аргументированную позицию по исследуемой проблеме, умением входить в контакт с представителями зарубежных стран по исследуемой проблеме, умением адекватно реагировать на мнения оппонентов

Окончание табл. 1

Критерии	Уровни сформированности исследовательской компетенции у студентов в процессе изучения иностранного языка			
	Пассивно-репродуктивный	Активно-поисковый	Интенсивно-креативный	Аналитико-рефлексивный
Процессуально-деятельностный	Характеризуется недостаточным уровнем сформированности умений пользоваться отечественной и зарубежной литературой по теме исследования и умением извлекать необходимую информацию для осуществления исследовательской деятельности на иностранном языке	Характеризуется допустимым уровнем сформированности умений разработки плана исследования, формирования методики исследования ее реализации, решения исследовательских задач путем теоретического обоснования на иностранном языке	Характеризуется достаточным уровнем сформированности умений выполнять опытно-экспериментальную работу, обрабатывать полученный эмпирический материал, а также умений формулирования выводов исследования с представлением их на иностранном языке	Характеризуется высоким уровнем сформированности умений анализировать и обобщать отобранный для исследования необходимый материал, грамотно излагать состояние исследуемой проблемы на иностранном языке, а также стремлением к творческому самовыражению, оригинальности, освоению новых способов исследовательской деятельности
Рефлексивно-аналитический	Характеризуется недостаточным уровнем сформированности способности осмысливать, оценивать, прогнозировать исследовательскую деятельность, осуществляемую на иностранном языке	Характеризуется допустимым уровнем сформированности способностей к самоанализу, самокритике, объективной оценке проведенного исследования	Характеризуется достаточным уровнем сформированности способностей переноса и интеграции знаний, применения творческих подходов в ее осуществлении, а также генерации знаний из других областей	Характеризуется способностью к целостному видению проблемы исследования, к самообразованию, саморазвитию и самореализации, преодолению трудностей, выявлению и устранению их причин в процессе проведения научного исследования

иностранном языке. Качественная оценка осуществляется при помощи различных опросников, анкет, деловых и ролевых игр, дискуссий, диспутов, позволяющих оценить личностные и деловые качества студентов. Оценивание когнитивного и мотивационно-ценностного критериев осуществлялось методом тестирования, коммуникативного, процессуально-деятельностного и рефлексивно-аналитического критериев, методом наблюдения, комплексного опроса, анкетирования, интервьюирования, дискуссий, деловых и ролевых игр респондентов экспериментальной и контрольной групп.

Таким образом, выявленные нами компоненты формирования исследовательской компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка взаимосвязаны, и отсутствие одного из них нарушает целостность и непрерывность данного процесса. Следовательно, сущность формирования исследовательской компетенции студентов

экономических специальностей в процессе изучения иностранного языка заключается в том, что совокупность мотивационно-ценностного, когнитивного, коммуникативного, процессуально-деятельностного и методолого-рефлексивного компонентов, обеспечивающих целостность и непрерывность данного процесса, направлена на формирование исследовательской компетенции, являющейся основой профессиональной компетентности современного специалиста экономического профиля, способного проявлять себя как субъект исследовательской деятельности в сфере его будущей профессиональной межкультурной коммуникации.

Литература

1. *Абдулова Л.Ш.* Проблемы управления экспериментально-исследовательской деятельностью студентов колледжа на основе системно-синергетического подхода / Л.Ш. Абдулова

ва, В.М. Симонов. – Элиста: НПП «Джангар», 2006. – 77 с.

2. *Андреев В.И.* Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. — Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

3. *Богословский В.И.* Организация и содержание научно-исследовательской работы студентов педагогических вузов / В.И. Богословский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицын. – СПб.: 1999. – 216 с.

4. *Дворецкий С.И.* Научно-педагогическая практика: методические рекомендации / С.И. Дво-

рецкий, Е.И. Муратова, С.В. Варыгина. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2004. – 32 с.

5. Научно-исследовательская работа студентов в Казанском государственном университете / под ред. А.И. Голованова, Ф.Л. Ратнер, Р.Г. Мубаракзянова. – Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та. – 2006. – 174 с.

6. *Янюк И.А.* Характер и структура исследовательской компетентности / И.А. Янюк // Сборник трудов II Межвузовской научно-методической конференции «Шуйская сессия студентов, аспирантов, молодых ученых». – Москва-Шуя: Изд-во ГОУ ВПО «ШГПУ», 2009. – С. 137–139.



УДК 378.147

КЛЮЧЕВЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ, ИХ ФОРМИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Е.Л. Макарова

Аннотация

В статье тщательно анализируются педагогические исследования, посвященные компетентностному подходу к научно-исследовательской деятельности учителя в условиях непрерывного образования. Делается вывод о необходимости оптимизации структуры и содержания образования с целью достижения наилучших результатов с минимальными затратами.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность учителя, компетентностный подход, ключевые компетенции, фундаментальные компетенции, дидактическая спираль, модульное обучение.

Abstract

In article the pedagogical researches devoted to the approach on the basis of competence to research activity of the teacher in the conditions of continuous formation are carefully analyzed. The conclusion about necessity of optimisation of structure and the maintenance of formation for the purpose of achievement of the best results with the minimum expenses becomes.

Index terms: research activities teacher competence approach, core competence, basic competence, didactic spiral, modular training.

Подготовка будущего учителя приобретает все большее значение в связи с усложнением и расширением социального опыта, возникновением все новых и весьма разнообразных форм предъявления и переработки информации, с все возрастающим уровнем тех запросов, которые предъявляют к специалисту социум и непосредственно обучающиеся. В числе требований к системе подготовки современного учителя называют обеспечение высокого уровня его компетентности, мобильности, обеспечение благоприятных условия для развития его личности, при этом содержание современного педагогического образования, по мнению В.А. Сластенина, должно базироваться на следующих принципах:

– универсальность – полнота набора гуманитарных дисциплин, обеспечивающих базовую подготовку в единстве с профессиональной и специализированной образовательными программами;

– интегрированность – междисциплинарная кооперация научных исследований и учебных предметов, содержательное и структурно-функциональное единство учебного процесса;

– целостность картины мира, воссоздаваемой комплексом базовых дисциплин на основе единства цели, взаимодополнительности содержания и единства требований;

– фундаментальность – научная основательность и высокое качество психолого-педагогической, социогуманитарной и общекультурной подготовки;

– профессиональность – овладение многообразными педагогическими технологиями;

– вариативность – гибкое сочетание обязательных базовых курсов и дополнительных дисциплин по выбору с широким спектром специализированных учебных предметов психолого-педагогического и гуманитарно-культурологического профилей, многообразие алгоритмов обучения в соответствии с индивидуальными возможностями студентов, свободный выбор объема, темпов и форм образования;

– многоуровневость – постепенно углубляющаяся подготовка на ступенях общего, базового (бакалавр) и полного (магистр) высшего образования, аспирантура, различные формы послевузовского повышения квалификации [8].

Современная общепрофессиональная подготовка студентов педагогических вузов не может не учитывать метадеятельностный характер педагогического труда, эмоциональную насыщенность деятельности, целостный характер деятельности, невозможность ее «частичного» усвоения. Это закономерно приводит к широкому применению компетентностного подхода в педагогическом проектировании, в создании и развитии образовательных стандартов третьего поколения, что отражено в Концепции модернизации российского образования: «Переход от прежней, так называемой «знаниевой» образовательной парадигмы к личностно – ориентированной означает пересмотр и переоценку педагогического процесса, основным смыслом которого становится развитие обучаемого. На смену «репродуктивному» образованию приходит творческое овладение знанием, включающее в себя не только освоение мира, но и формирование отношения к нему. В отличие от прежних представлений об образовании, сводящихся в конечном счете к приобретению определенной суммы знаний, годных на всю жизнь, его главенствующей целью становится создание научно-методологических предпосылок для мотивации абстрактно-логического рационального и духовно-образного эмоционального познания окружающего мира в их взаимодополняемости» [4, с.7].

Компетентностный подход в определении целей и содержания образования не является совершенно новым: ориентация на освоение умений и обобщенных способов деятельности отражена в работах таких отечественных педагогов как М.Н.Скаткин, И.Я.Лернер, В.В.Краевский, Г.П.Щедровицкий, В.В.Давыдов и их последователей. С компетентностным подходом сегодня отождествляется практическая ориентированность образования

На сегодняшний день нет единой классификации компетенций, так же как нет и единой точки зрения на то, сколько и каких компетенций должно быть сформировано

у человека. Различные подходы существуют и к выделению оснований для классификации компетенций учащихся. Так, А.В. Хуторской предлагает трехуровневую иерархию компетенций обучаемых и выделяет [3, с. 10]:

1) ключевые компетенции, которые относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;

2) общепредметные компетенции, которые относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;

3) предметные компетенции – частные по отношению к двум предыдущим компетенциям, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

В коллективной монографии «Компетентностный подход в педагогическом образовании» под редакцией В.А.Козырева и Н.Ф.Радионовой было уточнено понимание профессиональной компетентности как совокупность ключевой, базовой и специальной компетентностей.

Ключевые компетентности по определению авторов «необходимы для любой профессиональной деятельности, они связаны с успехом личности в быстро меняющемся мире. Ключевые компетентности приобретают сегодня особую значимость. Они проявляются, прежде всего, в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, в том числе на иностранном языке, социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе» [3, с.9].

«Для профессиональной педагогической деятельности базовыми считаются компетентности, необходимые для «построения» профессиональной деятельности в контексте требований к системе образования на определенном этапе развития общества.

Специальные компетентности отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Специальные компетентнос-

ти можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетентностей в области учебного предмета, конкретной области профессиональной деятельности.

Разумеется, все три вида компетентности взаимосвязаны и развиваются одновременно. Это и формирует индивидуальный стиль педагогической деятельности, создает целостный образ специалиста и в конечном итоге обеспечивает становление его профессиональной компетентности как определенной целостности, как интегративной личностной характеристики» [3, с.8].

Научно-исследовательская деятельность, в ее широком понимании, включает в себя «все виды работ по получению нового знания, его организации, в значительной части также по его функционированию, хранению и распространению и не исчерпывается в современную эпоху познавательным аспектом» [1, с.45].

Обобщая существующие на сегодняшний день точки зрения на исследовательскую деятельность, можно выделить несколько подходов к ее определению:

1. Исследовательская деятельность как средство развития творческой личности.

2. Исследовательская деятельность как самостоятельная учебная деятельность (анализ проблем, выделение существенных характеристик объектов и процессов, выдвижение гипотез и их проверка и т.д.).

3. Исследовательская деятельность как осуществление социального заказа общества (обеспечение социальной мобильности будущих специалистов).

К сожалению, в разработанных стандартах бакалавра педагогического образования (третьего поколения) на уровне целей и содержания обучения исследовательской деятельности и исследовательская компетентность студентов эксплицитно не определяется.

Учитывая характер исследовательской деятельности, Р.И.Попова [6, с. 248] определяет исследовательские умения как «умения обучаемых овладевать знаниями об изучаемых объектах с помощью мыслительных,

познавательных операций». Она выделяет следующие группы исследовательских умений: аналитико-синтетические, диагностические, гипотетически-предположительные, проектировочно-алгоритмические и оценочно-критериальные. Исследовательские умения должны быть ориентированы на познание, изучение объектов природы путем самостоятельного исследования.

Как пишет Г.А.Бордовский: «При проектировании исследовательской деятельности студентов в качестве основы берется модель и методология исследования, разработанная и принятая в сфере науки за последние несколько столетий. Эта модель характеризуется наличием нескольких стандартных этапов, присутствующих в любом научном исследовании, независимо от той предметной области, в которой оно развивается. При этом главная цель учебного исследования с функциональной точки зрения принципиально отличается от таковой в сфере науки. Если в сфере науки главной целью является производство новых знаний в общекультурном значении, то в образовании цель исследовательской деятельности полагается в приобретении студентами функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности через повышение мотивации к учебной деятельности и активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе, основой которых является приобретение субъективно новых знаний (т.е. самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и личностно значимыми для конкретного учащегося)» [2, с. 48].

Технология проектирования творческой самостоятельной деятельности студентов, в реализации компетентностного подхода, по мнению авторов Концепции модернизации российского образования, «может реализоваться через практико-ориентированное модульное обучение» [3, с. 22].

Рассмотрим существующие подходы к определению структуры и содержания понятия «исследовательская компетентность».

В.В.Лаптев выделяет исследовательскую компетентность как ведущее качество личности. В этом случае исследовательская компетентность рассматривается им как неотъемлемый компонент общей и профессиональной образованности специалиста. Она характеризует следующие умения: адаптироваться в условиях профессиональной деятельности; лично и профессионально самореализовываться; строить межличностные, деловые, профессиональные, социальные связи и отношения; продолжать свое образование (основное и дополнительное) на основе овладения оригинальными источниками профессиональной информации.

Е.С.Заир-Бек, Ю.В.Соляников утверждают, что исследовательская компетентность включает в себя наличие необходимых знаний, сформированность умений, наличие объективного представления о себе, набор личностных качеств, необходимых для проведения исследований индивидуального и коллективного характера, обсуждения и представления их результатов.

Проведенный анализ информационных источников дает основание утверждать, что ведущими характеристиками исследовательской компетентности являются способности личности к системному мышлению, к самостоятельному приобретению знаний и применению их на практике, к самоорганизации, к самоанализу и рефлексии, к принятию ответственных решений, к сотрудничеству и толерантности.

Исходя из анализа компетентностного подхода, мы определили, что в процессе самостоятельной проектно-исследовательской деятельности формируется исследовательская компетентность студентов. Формирование исследовательской компетентности будущих педагогов (бакалавров педагогического образования) обеспечивается совокупностью следующих педагогических условий:

– усвоение студентами в условиях жесткого (возможно тестового) контроля необ-

ходимых знаний, умений и навыков исследовательской работы;

– развитие логического и математического мышления студентов в максимально возможной степени, навыков анализа, синтеза, моделирования;

– создание у студентов целевой установки на овладение комплексом умений и навыков самообразовательной и научно-творческой деятельности;

– использование технологии модульного обучения для имитационного моделирования исследовательской деятельности в изучаемой предметной области;

– использование технологий контекстного обучения при изучении педагогических технологий и методов педагогической диагностики с учетом основных принципов контекстного обучения (педагогическое обеспечение личностного включения студента в учебную деятельность; последовательное моделирование в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов; проблемность содержания обучения и процесса его развертывания; адекватность форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования; ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов учебного процесса (преподавателя и студентов между собой); педагогически обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий; единство обучения и воспитания личности профессионала).

Соблюдение этих условий, по нашему мнению, будет способствовать формированию исследовательской компетенции студентов-бакалавров, но следует отметить, что «Вероятно, никакая теоретическая подготовка, даже самая полная и глубокая, не может дать того, что дает человеку практический опыт собственной работы... Что же касается теоретического знания, то оно, очевидно, приобретает глубокий личностный смысл лишь в том случае, когда пропу-

щено через собственный опыт учителя» [2, с.20]. При этом учитель не заканчивает свое обучение в вузе, наоборот, выпускник вуза находится в самом начале формирования своей исследовательской компетентности. Система непрерывного педагогического образования включает в себя, помимо вуза, систему профессиональной переподготовки и повышения квалификации, палитру методических курсов и семинаров, методические объединения образовательного учреждения, и, безусловно, самостоятельную работу учителя. Возникает закономерный вопрос: должна ли оптимизация процесса формирования совокупности исследовательских компетенций ограничиваться учебным процессом вуза, или следует рассматривать всю систему непрерывного образования учителя в комплексе?

Как нам кажется, ответ на этот вопрос достаточно очевиден. Более того, таблица 1 позволяет достаточно четко определить, в каком из звеньев непрерывного образования должна формироваться та или иная исследовательская компетенция, в зависимости от ее базовых характеристик.

Таким образом, в вузе должны формироваться те компетенции, которые требуют усвоения значительных объемов информации, жесткого контроля со стороны преподавателя, тесно связаны с другими курсами учебного плана, но при этом не требуют глубокого погружения в социальный контекст. В сфере исследовательской деятельности любого учителя (в большей степени для естественнонаучных специальностей, в чуть меньшей – для гуманитарных) это предметно-математические компетенции: формализация предметной области, математическое моделирование, применение стохастических и статистических методов, численное и приближенное решение задач средствами вычислительной техники. Математический аппарат предназначен, в частности, для описания целостных систем, функционирующих в реальном мире, и позволяет исследовать их структуру и динамику, статику и интегральные характеристики. Глубокие взаимосвязи, выражающиеся в математической модели целого, описываются функциональным анализом и теорией автоматов, алгеброй и теорией

Таблица 1

Исследовательские компетенции в системе непрерывного образования

Характеристика компетенции	Вуз	Профессиональная подготовка/повышение квалификации	Частно-методические курсы	Включенное (в рабочий процесс) изучение	Самостоятельная работа
Информационная емкость	высокая	средняя	средняя, малая	малая	Любая
Информационная доступность	низкая, средняя	средняя	средняя, высокая	высокая	Высокая
Управление изучением	жесткое	консультирующее управление	управляющее консультирование	управляющее консультирование	отсутствует
Уровень контроля	высокий	средний	низкий	низкий	отсутствует
Интегрированность с другими курсами					
входящая	высокая	средняя	низкая	средняя	любая
исходящая	высокая	низкая	низкая	низкая	любая
Наличие педагогического опыта (уровень погружения в социальный контекст)	низкий	средний	высокий	очень высокий	очень высокий

случайных процессов, статистическими и вероятностными методами.

Факторы, порождающие формализм знаний в процессе обучения математике и, как следствие, недостаточную подготовленность к исследовательской деятельности учителя, можно подразделить на объективные и субъективные. Объективные факторы (не зависящие от воли и умений преподавателей и студентов) – это сложности оперирования знаково-символическими средствами; высокий уровень абстрагирования при работе с математическими объектами; недостаточная разработанность психолого-педагогических теорий (технологий) обучения математике, а также сложность в выявлении закономерностей психофизиологических и психофизических процессов восприятия, памяти, мышления; субъективные факторы (зависящие от воли и умений преподавателей и студентов) – это чрезмерная интенсивность и недостаточная эффективность структурирования информационного потока знаний; недостаточная развитость функциональных и операционных механизмов восприятия и переработки математической информации обучаемым; слабая мотивация и прикладная направленность воспринимаемых знаний; недостатки организационно-методического обеспечения учебной деятельности; недостаточное внимание педагогов к вопросу организации рефлексии обучаемых и формированию творческой активности в процессе обучения математике.

В основе предлагаемого нами подхода к отбору содержания и технологии предметной подготовки бакалавра педагогического образования лежит овладение студентом особым когнитивным стилем математической и, что особенно важно, исследовательско-математической деятельности. Последняя может формироваться посредством актуализации субъективного опыта имитационной деятельности обучаемого с последующим фундированием на основе теоретического обобщения базовых учебных элементов школьной математики.

Структурообразующим фактором проектируемой дидактической системы является концепция фундирования, предложенная В.Д. Шадриковым [9]. «Фундирование – это процесс создания условий (психологических, педагогических, организационно-методических) для актуализации базовых учебных элементов школьной и вузовской математики с последующим теоретическим обобщением структурных единиц, раскрывающим их сущность, целостность и трансдисциплинарные связи в направлении профессионализации знаний и формирования личности педагога».

Принципиальным отличием концепции фундирования является определение профессионально ориентированной теоретической основы для спиралевидной схемы развертывания и моделирования базовых учебных элементов в направлении их творческого обобщения в системе математической подготовки студентов педвузов. Если мы начнем со школьного предмета через послонное фундирование его в разных предметных и педагогических дисциплинах, то объем, содержание и структура математической подготовки должны претерпеть значительные изменения в направлении практической реализации теоретического обобщения школьного знания по принципу «спирали».

Признаками глобального фундирования являются: развернутость учебной деятельности во времени (4-6 семестров); наличие существенной обобщенной связи в комплексе видовых проявлений учебного элемента; наглядное моделирование структуры видовых проявлений; наличие спиралевидной модели видовых взаимосвязей, где начальное звено представляет собой школьный учебный элемент; обязательное наличие теоретического обобщения, конечное звено представляет собой частный метод исследования; корреляция начального и конечного звена спирали. При этом необходимо обеспечить максимальный развертывающий эффект средствами математики и сформировать устойчивый потенциал математической деятельности.

Подытоживая вышесказанное, отметим необходимость оптимизации структуры и содержания образования с целью достижения наилучших результатов с минимальными затратами. Достижение оптимума возможно лишь в том случае, если учителя к научно-исследовательской деятельности будет варьироваться в зависимости от уровня его погружения в соответствующий социальный контекст. При этом на этапе вузовского обучения формирование ключевых и предметно-математический компетенций будет осуществляться в курсе математики, построенном на основе концепции фундирования.

Литература

1. *Богословский В.И., Лаптев В.В.* Вузовская наука во взаимосвязи с подготовкой кадров высшей квалификации // Подготовка специалиста в области образования: Научно-организационные проблемы подготовки кадров высшей квалификации: Коллективная монография. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2000. Вып. IX. – С. 45-52.

2. *Бордовский Г.А.* Научно-исследовательская деятельность – решающее условие повышения качества подготовки специалиста // Подготовка специалиста в области образования: Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки. – СПб., 1999. Вып. УП. С. 3-7.

3. Компетентностный подход в педагогическом образовании. Коллективная монография / под ред. В.А.Козырева и Н.Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2004. – 392 с

4. Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования. Материалы для опытно-экспериментальной работы в рамках Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2003. – 149 с.

5. *Кулюткин Ю.Н.* Ценностно-смысловые ориентиры современного образования. – СПб: Изд-во Спец Лит, 2002. – 96 с.

6. *Попова Р.И.* К вопросу об организации самостоятельной работы студентов / Методологические и методические основы исследований в области биологического и экологического образования: Материалы методологического семинара. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2002. – С. 128-132.

7. *Равен Д.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М.:Когито Центр, 2002. – 396 с.

8. *Сластенин В.А.* Образовательные технологии: феноменология, тенденция развития / Педагогические технологии негосударственного высшего образования: сб. науч. тр. – М., 1997.

Интернет-ресурсы

9. Дидактическая система математического образования <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met24/node2.html>

УДК 638.1.14

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

А.В. Шолудякова

Аннотация

Рассмотрены понятия «компетенция» и «компетентность» с учетом введения новых образовательных стандартов. Определено понятие «коммуникативная компетентность» для специалиста с высшим образованием через описание желаемого образа для бизнеса, национальной экономики и системы образования, раскрыты ее сущность и структура, критерии и уровни ее сформированности, особенности коммуникативной компетентности специалиста в сфере экономики.

Ключевые слова: компетенция, коммуникативная компетентность.

Abstract

The notions of competence and competency have been considered taking into account the introduction of the new educational standards. The communicative competency has been determined for an expert with a higher education describing a desirable image as well as for business, national economy and the system of education, the essence, structure, criteria and levels of formedness, the features of communicative competency of the specialist in the economy have been revealed.

Index terms: competence, communicative competency.

Социально-экономические изменения, происходящие в обществе, предъявляют новые требования к личности специалиста. На первый план выдвигается способность быть субъектом своего профессионального развития, самостоятельно находить решения социально и профессионально значимых проблем в условиях быстро меняющейся действительности. Развитие высокотехнологичных производств требует специалистов как с высоким уровнем образованности, так и способных разрабатывать инновационные проекты, разрешать организационные проблемы внедрения новых технологий, генерировать новые идеи и решения, которые по сути своей есть процессы информационные и требуют эффективной командной работы. В современных условиях бизнес-сообществу требуются не просто высококвалифицированные специалисты, а технически грамотные творческие личности, способные не только показать свои знания, а эффективно выстроить свое профессиональное коммуникативное пространство с учетом интересов и целей как других людей (коллег, конкурентов), так и профессиональной среды.

Анализ современной ситуации в области экономики свидетельствует о дефиците специалистов, отвечающих современным рыночным условиям, и необходимость построения системы образовательного процесса, оптимальным образом учитывающей специфику профессионального становления будущего экономиста, подтверждают своевременность, целесообразность и актуальность данной темы.

Высшее экономическое образование в России находится на переходном этапе, связанном с завершением работы над федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС ВПО) третьего поколения и основанными на них основными образовательными программами (ООП), базирующимися на компетентностном подходе. Принципиально новым подходом в формировании ФГОС ВПО является взаимосвязь профессиональных стандартов (точное описание требований, предъявляемых к работающему в определенном профессиональном секторе) и стандартов профессионального образования и обучения (совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ образовательными учреждениями).

Рассматривая деятельность организации, важно отметить, что компетентность персонала представляет собой нематериальный актив предприятия, который определяет эффективность использования материальных ресурсов в процессе реализации целевой функции. Профессиональная компетентность работника сочетает в себе его квалификацию, личностные особенности и полномочия.

Осмысление компетентности специалиста XXI века, по мнению многих ученых, должно основываться на развитии интегративных и аналитических способностей человека. Динамичность общественного развития предполагает, что профессиональная деятельность человека не предопределена на весь период его профессиональной карьеры и предусматривает необходимость непрерывного образования, процесса постоянного повышения своей профессиональной компетентности. Если понимать профессиональную подготовку как процесс профессионального развития, овладения опытом будущей профессиональной деятельности, можно говорить, что компетентный специалист устремлен в будущее, предвидит изменения, ориентирован на самостоятельное образование. Важной особенностью профессиональной компетентности человека является то, что компетентность реализуется в настоящем, но ориентирована на будущее.

В процессе формирования целостной профессиональной компетентности специалиста в период получения им образования происходит его психологическое развитие за счет формирования коммуникативной компетентности, являющейся психологическим продуктом, свидетельствующим о развитии его личности. Коммуникативная компетентность является совокупной интегральной личностной характеристикой человека, получившего квалификацию, и в потенциале определяющей его профессионализм.

Работы отечественных исследователей свидетельствуют о том, что основное

направление обновления профессионального образования в современном мире заключается в нахождении путей обеспечения деятельности позиции в процессе обучения, способствующих становлению опыта целостного системного видения профессиональной деятельности, системного действия в ней, решения новых проблем и задач [7, с.8].

В современной теории и методологии подготовки специалистов сформировались противоречия между:

- изменившимися требованиями современного общества к коммуникативной компетентности будущего экономиста и существующей системой их профессиональной подготовки;

- теоретическим осмыслением проблемы формирования коммуникативной компетентности будущего экономиста и методологией, практикой преподавания дисциплин экономического цикла;

- необходимостью подготовки квалифицированных экономистов, способных эффективно осуществлять профессиональную коммуникативную деятельность в современных условиях развития общества, и недостаточным научно-методическим обеспечением процесса целенаправленного формирования данной компетентности в ходе подготовки в высших учебных заведениях.

Разрешение названных противоречий требует поиска новых подходов к профессиональной подготовке студентов. Одной из важных проблем экономического образования становится обоснование современных подходов к формированию коммуникативной компетентности специалистов в процессе обучения экономическим дисциплинам.

Ориентированное на компетенции образование (образование, основанное на компетенциях: *competence-based education – CBE*) формировалось в 70-х гг. в США в общем контексте предложенного Н. Хомским в 1965 г. (Массачусетский университет) понятия «компетенция» применительно к

теории языка, трансформационной грамматике [3, с.5]. Понятия «компетенция» и «ключевые компетенции», используемые в США в сфере бизнеса, были связаны с проблемой определения качеств будущего сотрудника, влияющих на успешность его профессиональной деятельности. Эти качества стали называться компетенциями. Изначально компетенции стали противопоставляться специальным знаниям и умениям, непосредственно связанным с профессиональной деятельностью, т.е. «квалификацией» и начали рассматриваться как самостоятельные универсальные составляющие успешной профессиональной деятельности.

Термин «коммуникация» был введен в научный оборот в XX в., тогда же утвердилась практика моделирования коммуникативных процессов. Категория «коммуникативная компетентность» – феномен междисциплинарный, который отображает достижения разных направлений языкознания, педагогики, психологии, философии и других наук.

Термин «коммуникативная компетентность» впервые был употреблен в 1965 г. американским лингвистом Д. Хаймсом (D.Hymes). Это понятие было разработано и введено им как альтернативное понятиям «идеальный коммуникант» и «лингвистическая компетентность», предложенным Н. Хомским (N.Chomsky).

Согласно определению Хуторского А.В., *компетенция* включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. *Компетентность* есть владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [8, с.5].

Российские и зарубежные исследователи выделяют от 3 до 37 (Дж. Равен) видов компетентностей (культурологичес-

кую, информационную, коммуникативную, педагогическую и др.) и компетенций (методологическую, информационную, коммуникативную, социальную, инструментальную и др.) для разных видов деятельности [3, с.4].

Традиционно в рамках профессиональной компетентности выделяют ключевые (необходимые для любой профессиональной деятельности), базовые (отражающие специфику определенной профессиональной деятельности) и специальные (определяющие специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности) компетенции.

В структуре профессиональной компетентности все более значительную роль играет коммуникативная компетентность. Коммуникативная компонента рассмотрена Э.Ф. Зеером в логико-смысловой модели субъекта деятельности, где каждая из трех компонент образует смысловую координату, на которой размещены ее структурные составляющие – конструкторы.

Коммуникативная компонента в современных условиях становится особенно актуальной, поскольку умение говорить, слушать, убеждать, работать с разного рода информацией – необходимое требование, предъявляемое к будущему специалисту в сфере экономики. Работодатели заинтересованы в специалистах, которым присуща эмоциональная устойчивость, способность выбирать оптимальный стиль общения в деловых ситуациях, аргументировано доказывать свою точку зрения, управлять своими эмоциями, чувствами, поведением.

Следует отметить, что в университетах США большинство студентов независимо от специальности обязаны пройти специальные курсы по основам публичного выступления, межличностной коммуникации и т.д. [6, с.76].

В российской системе высшего профессионального образования сегодня недостаточно развиты технологии обучения специалистов сознательному конструированию своих взаимодействий с разными

коммуникативными партнерами посредством языковых средств. Одной из важнейших задач проводимого исследования является разработка механизма включения коммуникативной компоненты в состав содержания процесса подготовки будущих экономистов.

Термины «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность» нередко употребляются без разграничения смысла между ними. Между тем, они существенно различаются между собой. Коммуникативная компетенция – это демонстрируемая область (области) успешной коммуникативной деятельности на основе усвоенных средств и стратегий речевого общения, подкрепляемых языковыми навыками и речевыми умениями. В отличие от коммуникативной компетенции, коммуникативная компетентность определяется в современной науке как интегративный личностный ресурс, обеспечивающий успешность коммуникативной деятельности. Этот ресурс включает не только компоненты, измеряемые с помощью языкового тестирования, но и иные составляющие, которые не входят в конструкт языкового тестирования и не могут измеряться с помощью языковых тестов. Они обнаруживаются на более высоком – личностном уровне и включают интеллект, общий кру-

гзор, систему межличностных отношений, специальные профессиональные знания, а также потенциал личностного развития и роста в овладении языком и коммуникативной деятельностью.

Исходя из анализа взаимодействия различных субъектов в рамках профессиональной деятельности, мы выделили компоненты в структуре коммуникативной компетентности студентов экономических специальностей. Все компоненты используются в процессе общения одновременно и выделяются лишь для удобства научного и экспериментального исследования (рис. 1). В соответствии с выделенными компонентами мы разработали критерии – когнитивный, мотивационный, деятельностный, рефлексивный, необходимые для определения уровня сформированности коммуникативной компетентности в рамках профессиональной подготовки студентов экономических специальностей.

Когнитивный критерий определяет уровень владения знаниями в области теории коммуникации и теории общения, коммуникативными стратегиями, методами психологического воздействия. Данный критерий базируется на уровне интеллекта каждого студента, его знаниях морально-этических и корпоративных норм общения и поведения, а также способностях генери-

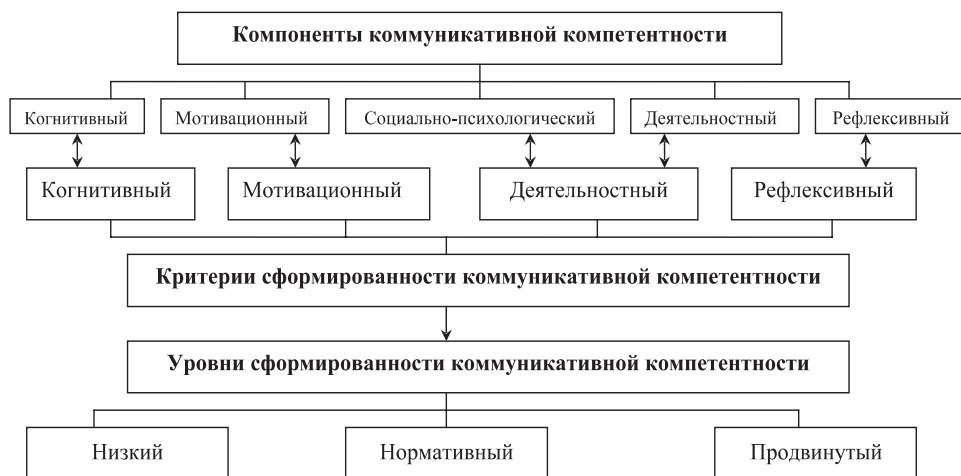


Рис. 1. Структура коммуникативной компетентности студентов экономических специальностей

рования и прогнозирования коммуникационных ситуаций. Когнитивный компонент в структуре коммуникативной компетентности позволяет с помощью данного критерия дать оценку знаниям в области профессионального общения будущего специалиста.

Мотивационный критерий отражает заинтересованность студента в работе с информационными и коммуникационными технологиями, а также приоритет внешних или внутренних мотивов в профессиональном общении.

Деятельностный критерий определяет умение вести диалог, внушать, убеждать, следование морально-этическим и корпоративным нормам общения и поведения, уровень общительности, владение тактиками коммуникаций. Также данный критерий отражает способность к организации профессионального общения, к управлению профессиональным общением, к защите от психологических манипуляций, владение инициативой, способность действовать в стандартных и нестандартных ситуациях, умение использовать психологические знания и навыки общения в практической профессиональной деятельности. Социально-психологический и деятельностный компоненты в структуре коммуникативной компетентности позволяют выделить данный критерий.

Рефлексивный критерий отражает способность к самоконтролю в общении, к профессиональному развитию. В рамках данного критерия задействованы механизмы обратной связи (эмпатия, рефлексия), и также выделен в структуре коммуникативной компетентности рефлексивный компонент.

На основе анализа работ В.П. Беспалько, Л.С. Выготского в ходе нашего исследования мы определили уровни сформированности коммуникативной компетентности в рамках профессиональной подготовки студентов экономических специальностей.

Низкий уровень характеризуется тем, что студент ориентирован исключительно на передачу информации, воспроизведе-

ние конкретных фактов, решение профессиональных задач по образцу (шаблону). Данный уровень характеризуется наличием неопределенных мотивов делового общения, направленностью личности на себя, авторитарностью, низким уровнем лидерских качеств, эмпатии, коммуникабельности, коммуникативных и организаторских способностей. Выявление низкого уровня сформированности коммуникативной компетентности у студентов позволяет принять решение о необходимости совершенствования методик профессиональной подготовки студентов, где необходимо ориентировать профессиональное обучение на формирование и развитие у студентов соответствующих качеств личности.

Нормативный уровень позволяет профессионально конструировать систему знаний, выстраивать причинно-следственные связи. Данный уровень характеризуется внешними мотивами делового общения, направленностью личности на достижение экономических целей посредством профессионального общения, авторитарностью и внешним локусом контроля, средним уровнем лидерских качеств, эмпатии, коммуникабельности, коммуникативных и организаторских способностей.

Продвинутый уровень – решение нестандартных задач, организует совместное целеполагание и планирование профессиональной деятельности, предоставляет право самостоятельного выбора, развивает умение анализировать собственную мыслительную деятельность. Данный уровень отличается тем, что студент обладает достаточной психологической подготовкой. Данный уровень характеризуется внутренними мотивами профессионального общения, направленностью личности на общение, высоким уровнем лидерских качеств, эмпатии, коммуникабельности, коммуникативных и организаторских способностей. Будущий специалист, обладающий высоким уровнем сформированности коммуникативной компетентности, создает положительный эмоциональный

настрой в коллективе, имеющиеся умения и навыки позволяют ему профессионально моделировать экономические ситуации, контролировать и оценивать результаты деятельности на промежуточных этапах и корректировать их. Будущий специалист владеет высшей степенью профессиональной подготовки, обладает техникой профессионального общения и соответствующими качествами личности, обладает принципиальными нравственными убеждениями.

Мы провели констатирующий эксперимент с целью выявления уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов экономических специальностей вузов разного профиля. На основе анкетирования (обработано более 1000 анкет) были проанализированы результаты, которые свидетельствовали о низком уровне количественных и качественных показателей. Более половины опрошенных студентов (62%) отличались низким уровнем сформированности коммуникативной компетентности, нормативный уровень был выявлен у 23% опрошенных студентов, продвинутый уровень наблюдался только у 15% опрошенных студентов. Результаты анкетирования заставили проанализировать построение учебных планов и учебных программ гуманитарных дисциплин в вузах, поскольку именно они направлены на подготовку студентов экономических специальностей в профильных и непрофильных вузах. Выбор вузов разного профиля был обусловлен необходимостью выявления общих закономерностей и различий в определении содержания и методики формирования коммуникативной компетентности студентов. Анализ полученных результатов констатирующего эксперимента подчеркивает необходимость выявления уровня и важность комплексной работы по формированию коммуникативной компетентности студентов экономических специальностей вузов.

Таким образом, если коммуникативная компетенция представляет собой область

успешной коммуникативной деятельности, то коммуникативная компетентность представляет собой более глобальное образование, именуемое личностным ресурсом и выходящее за пределы компетенции разработчиков языковых тестов.

Становление информационного общества уже влечет за собой радикальные изменения в сфере производства и в сфере бизнеса. Современным специалистам предстоит решать проблему адаптации к условиям жизни в обществе, где решающую роль играют информация и умение ориентироваться в ней.

Литература

1. *Вербицкий, А.* Гуманизация, компетентность, контекст-поиски оснований интеграции: [философия образования] / А. Вербицкий, О. Ларионова // *Alma mater*. – 2006. – № 5. – С. 19-25.
2. *Зеер, Э.Ф.* Психология профессионального развития: учеб. пособие для студентов высш. учебн. заведений / Э.Ф. Зеер. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 240 с.
3. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 20 с.
4. *Иванов, Д.А.* Экспертиза в образовании: учебное пособие для вузов / Д.А. Иванов. – М.: Академия, 2008. – 330 с.
5. *Кортенко, Л.В.* Компетентностная модель успешности работника для оценки профессионального развития персонала / Л.В. Кортенко // *Стандарты и качество*. – 2008. – № 11. – С. 38-40.
6. *Лукиянова, Н.* Динамика коммуникативного пространства образовательных систем / Н. Лукиянова // *Высшее образование в России*. – 2006. – № 11. – С. 75-86.
7. *Тряпицына, А.П.* Структура профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования в области гуманитарных технологий: методическое пособие / Н.И. Анисимова, А.П. Тряпицына и др. – СПб.: Из-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 179 с.
8. *Хуторской, А.В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты // *Интернет-журнал «Эйдос»*. – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. ■

УДК 378.4

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРОВ В ОБЛАСТИ УПРАВЛЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТЬЮ

И.В. Вишнякова

Аннотация

Разработаны критерии и показатели сформированности экономической компетентности инженера в области УИС. Предложены средства и методы обучения. Становлению экономической компетентности в области УИС у будущего инженера способствует применение лично-ориентированной и деятельностной технологий обучения, основанных на использовании интерактивного метода обучения.

Ключевые слова: профессиональная подготовка инженера, экономическая компетентность в области управления интеллектуальной собственностью, критерии и показатели сформированности экономической компетентности в области управления интеллектуальной собственностью, уровни готовности к профессиональной деятельности.

Abstract

Criteria and parameters of economical competence of the engineer in the field of management of intellectual property (MIP) are developed. Means and methods of training are offered. Becoming of economical competence in the field of MIP at the future engineer is promoted by application of the personally-focused and active technologies of the training based on use of an interactive method of training.

Index terms: vocational training of the engineer, economical competence in the field of management of intellectual property, criteria and parameters of economical competence in the field of management of intellectual property, levels of readiness to professional activity.

Необходимость экономической подготовки инженеров в условиях вуза обусловлена спецификой времени и инженерной деятельности. Усиливаются требования к качеству образования, в частности, инженер впоследствии может являться субъектом инновационного бизнеса и ему необходимо будет эффективно решать спектр проблем экономического характера, в том числе, связанного с вопросами интеллектуальной собственности.

Таким образом, динамичные преобразования, которые происходят в экономической и политической жизни нашей страны, усиливают потребность в деятельных, экономически грамотных специалистах, способных самостоятельно решать экономические задачи в области интеллектуальной собственности (ИС).

Согласно Зинову В.Г., задачи управления интеллектуальной собственностью

(УИС) в целом включают выявление объектов ИС в соответствии с принятой стратегией бизнеса, выбор оптимальной формы их правовой охраны и эффективное использование. Конкретные механизмы управления предполагают систематизацию, анализ использования, выявление избыточных и определение доминирующих объектов ИС, оптимизацию расходов по правовой охране и формы коммерциализации новых идей, пресечение нарушений исключительных прав, мотивацию авторов творческих достижений и многое другое [2].

Особое место в формировании профессионального подхода к УИС принадлежит вузам, поскольку именно в них на протяжении достаточно продолжительного срока происходит обучение инженеров. Кроме того, именно в этот период жизни происходит наиболее интенсивное психологическое и социальное формирование личности [4].

Происходящие в конце XX и начале XXI вв. существенные изменения характера образования (его направленности, целей, содержания) все более явно, согласно ст. 2 Закона РФ «Об образовании», ориентируют его на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность будущего специалиста, что подчеркнуто в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года [3]. Эти накапливающиеся изменения свидетельствуют о процессе смены образовательной парадигмы, что отмечается многими исследователями (В.И.Байденко, Г.Б.Корнетов, А.Н.Новиков, Л.Г.Семушина, Ю.Г.Татур и др.),

В тексте «Стратегии модернизации содержания общего образования» России были сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании, узловое понятие которого – компетентность и компетенция [5]. Было подчеркнуто, что понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операциональную – технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» и предписано внедрение компетентностного подхода [5, с.14]. В настоящее время активно ведется работа над проектом ГОС ВПО III поколения, составленного на основе компетентностного подхода.

Компетенция инженера – это его способность решать проблемы в определенной области (из проекта ФГОС ВПО: «компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области»).

Проблемное поле деятельности инженера включает в себя, прежде всего, разработку и внедрение в производство объектов интеллектуальной собственности. Однако в своей практике инженер вынужден выполнять различные роли. Одновременно он является разработчиком объектов ИС и их потребителем, так как в некоторых случаях выгоднее заключить лицензионный договор на использование чужой ИС.

Далее рассмотрим содержание деятельности по управлению интеллектуальной собственностью (УИС) в инновационной инженерной деятельности – в квалификационных требованиях к специалисту с высшим техническим образованием приведены следующие виды деятельности: производственно-технологическая, проектно-конструкторская, организационно-управленческая, научно-исследовательская, изобретательская [1].

Таким образом, в современных условиях инновационная деятельность инженера тесно связана с УИС, так как в условиях рыночной экономики, инженер не может позволить себе работать только над техническими и конструктивными параметрами изделия. УИС неотделимо входит в содержание деятельности инженера и является интегрированной структурой, междисциплинарной по форме и содержанию. В ней интегрируются современные достижения из разных областей науки и техники, правовые, социальные, экономические, организационные, психологические аспекты.

Нарастание противоречий в процессе профессиональной подготовки инженеров, источником которых является усиление рассогласования между потребностями практики в развитии инновационной экономики и уровнем высшего образования, потребовало поиска новых основ профессиональной подготовки и позволило ей войти в число приоритетных направлений высшей школы. Исходя из этого, можно утверждать, что проблема становления экономической компетентности инженера в области УИС нуждается в дальнейшем исследовании.

Экономическая компетентность есть неотъемлемый компонент осуществления профессиональной подготовки инженера, поскольку, прежде чем начинать разработку, инженер должен предвидеть экономические последствия своей деятельности, а именно: какой положительный экономический эффект он рассчитывает получить от внедрения новшества, сколько потребу-

ется потратить средств для осуществления, какие из вариантов решений технической задачи более предпочтительны в сложившейся ситуации и т.д.

В теоретическом плане проблема состоит в том, чтобы создать модель становления экономической компетентности инженера в области УИС, разработать ее содержательные и процессуальные компоненты, определить организационно-педагогические условия ее реализации

В связи с тем, что время, отводимое на становление экономической компетентности в инженера в области УИС в вузе ограничено, проанализировав круг задач, решаемых в настоящее время существующими дисциплинами, определим их связь и таким образом реализуем общепредметность в содержании образования (В.В.Краевский, А.В.Хуторской). В качестве содержания обучения студентов по становлению экономической компетентности в области УИС использовался образовательный материал, полученный путем интеграции инженерных дисциплин и экономических дисциплин учебного плана.

Согласно ГОС по специальностям технического профиля, образовательные программы содержат дисциплину «Экономика». Учебный материал, представленный в этой дисциплине, позволяет освоить основные понятия, методы и функции экономической теории; узнать о развитии рыночной экономики России; механизмах экономической эффективности; о соотношении микроэкономики и макроэкономики; о принципах экономического поведения субъектов; о формах собственности в условиях рыночной экономики; об особенностях экономического поведения фирм в конкурентной среде и др. Дисциплина позволяет формировать глубокое и современное экономическое мышление инженера, ориентированного на рыночные реформы; признание ценностей инвестиций частного бизнеса.

Следующим этапом в становлении экономической компетентности инженеров в

области УИС является преподавание дисциплины «Управление интеллектуальной собственностью». В дисциплину входит большой блок тем экономического характера, в котором изучается следующее: организация и техника лицензионной торговли; экономические активы предприятий в условиях рынка; налоговые регуляторы и льготы в области изобретательской и патентно-лицензионной деятельности; концепция и основные категории экономики промышленной собственности; расчет экономического эффекта от использования изобретений; определение эффективности инвестиционных проектов; определение стоимости объектов в составе промышленной собственности; материальное стимулирование создания и использования объектов промышленной собственности.

Учебный материал, представленный в этой дисциплине, позволяет формировать глубокие и осознанные знания в сфере осуществления инновационной деятельности по экономическому УИС. Результатом преподавания являются сформированность устойчивого уровня экономической компетентности будущего инженера в области УИС. Таким образом, осуществляется преемственность дисциплин, предполагающая развитие результатов обучения.

Умение инженера решать задачи, соответствующие его квалификационным требованиям – понятие, близкое к компетентности, но компетентность включает в себя еще и ценностную и потребностно-мотивационную составляющие ориентации специалиста, поэтому **средствами обучения** являются: проблемное изложение материала на лекциях; задания по формированию инвестиционного предложения для инвестора; выступления обучающихся с докладом по вопросам экономики интеллектуальной собственности.

Методами обучения выступают: а) формирующие – равновесие методов поддерживающего обучения (соучастие, поддержка, стимулирование и т.д.) и противодействующего (противопоставление

мнений, «мозговой штурм» и др.); творческие; проектные; воспитывающего обучения; диалогового обучения; активные развивающие методы (продуктивный, исследовательский, проблемное изложение); педагогика сотрудничества; б) диагностические – рейтинговая система; эвристические методы (наблюдение, анкетирование, интервьюирование); текущий и итоговый контроль.

В рамках экономической компетентности инженера в области УИС, как готовности и способности к выполнению своих профессиональных функций, целесообразно использование следующих **критериев сформированности экономической компетентности инженера в области УИС:**

а) *содержательно-процессуальный* критерий. Его показателями выступают: объем знаний в области экономики ИС и методологии этой деятельности; знаний и умений четко организовывать и планировать работу экономической области УИС.

б) *ценностный* критерий. Его показателями выступают: наличие ценностного отношения к интеллектуальной собственности; понимание значимости и важности своевременного внедрения экономически обоснованных разработок в деятельности хозяйствующих субъектов; понимание важности инновационного развития экономики для России.

в) *потребностно-мотивационный* критерий. Его показателями выступают: наличие потребности в творческой деятельности по экономическому УИС; установки на деятельность по экономическому УИС.

г) *поведенческий* критерий. Его показателями выступают: опыт проявления экономической компетентности в разнообразных ситуациях.

Выбор критериев и показателей, наиболее полно характеризующих экономическую компетентность инженера технического вуза, позволил обосновать следующие требования.

Содержание экономической компетентности инженера в области УИС определя-

ется целями, задачами, характером деятельности и включает в себя профессиональную теоретическую и практическую подготовленность, а также способность к решению экономических задач по УИС, выполнению обязанностей по прямому должностному назначению инженера на основе экономически обоснованных решений, иными словами – систему профессионально значимых качеств, необходимых инженеру для выполнения профессиональных функций.

В соответствии с разработанными критериями и показателями в исследовании были обозначены уровни (высокий, средний, низкий) сформированности экономической компетентности по УИС, позволявшие в дальнейшем судить о динамике происходивших изменений в экспериментальных группах. Как ожидалось, эти изменения должны были привести к положительным результатам на завершающем этапе формирующего эксперимента в овладении студентами достаточным объемом теоретических знаний по экономике УИС, профессиональных и социальных компетенций, необходимых для эффективного осуществления инженерной деятельности. Выделенные три уровня дифференцируются следующим образом.

Высокий уровень подтверждает готовность студентов к деятельности по УИС, выраженной в показателях качественного освоения профессиональной образовательной программы, достаточной сформированности личностных и профессиональных компетенций и творческой самостоятельности инженера в области экономики.

Средний уровень сформированности у обучающихся компетенций по УИС в большей степени свидетельствует об их направленности на организацию и ведение деятельности по экономическим вопросам УИС, носящей репродуктивный характер (по образцу).

Низкий уровень характерен для той части обучающихся, у которой более низкие показатели освоенности знаний, умений и навыков в области экономики.

Для обеспечения высокого качества сформированности экономической компетентности выпускников необходим системный подход, концентрирующий передовой опыт в организации теоретического обучения, проведении практических занятий и развивающий общую концепцию становления экономической компетентности инженера в области УИС.

Перед системой высшего образования стоит и другая задача – создать условия для развития личностного потенциала студентов – будущих инженеров и подготовить их к деятельности по УИС. В этой связи, нас, прежде всего, интересует, как на личностном уровне у студентов проявляется ситуация необходимости УИС, представляющая собой личное участие студентов в проведении патентных исследований на территории Национальной библиотеки РТ, и патентного фонда КГТУ, изучение успешно коммерциализуемых изобретений на реальных примерах.

Становлению экономической компетентности в области УИС у будущего инженера способствует применение личностно-ориентированной и деятельностной технологий обучения, основанных на использовании интерактивного метода обучения. Интерактивная деятельность на семинарских занятиях по экономике ИС предполагает организацию диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих задач, значимых для каждого студента. Данный метод позволяет развить у студентов умение критически мыслить, умение анализировать полученную информацию, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в обсуждениях, общаться с людьми. Данные технологии могут быть реализованы в виде ролевой игры или ситуации в области ИС практической направленности. Это позволяет студенту научиться не только объективно оценивать экономические последствия

от действий с ИС, но и выделять ИС при разработке, выполнении инженером служебных обязанностей. При изучении конкретной ситуации в сфере ИС и анализе конкретного примера, студенту необходимо понять суть проблемы, предложить возможные варианты экономических последствий (экономич. эффект от использования, стоимость лицензии и т.д.).

Организационно-педагогическими условиями успешного становления экономической компетентности в области УИС при изучении соответствующих дисциплин являются: использование качественной диагностики сложившегося уровня экономической компетентности; сотрудничество с предприятиями, Национальной библиотекой РТ, технопарками; подготовка обучающихся к практическому применению приобретенных знаний.

Таким образом, изложенные в статье теоретические положения создают предпосылки для становления экономической компетентности в области УИС будущих инженеров и могут быть использованы в других учебных заведениях высшего профессионального образования.

Литература

1. Вишнякова И.В. Организационно-педагогические условия становления правовой подготовки инженеров в области управления интеллектуальной собственностью / И.В.Вишнякова // Образование и саморазвитие. – 2010. – № 2(18). – С. 168-173.
2. Зинов В.Г. Управление интеллектуальной собственностью: учеб. пособие / В.Г.Зинов. – М.: Дело, 2003. – 512 с.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.
4. Мазур З.Ф. Инновационный менеджмент: интеллектуальная собственность в образовании / З.Ф.Мазур. – М.: ИНИЦ Роспатента, 2005. – 91 с.
5. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001. ■

УДК 371.3

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ – СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР В ФОРМИРОВАНИИ ХИМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Д.Ф. Хайбрахманова

Аннотация

В работе дается обоснование роли теоретического мышления в формировании химической компетенции, выделяются этапы формирования и развития теоретического мышления, указаны основные требования к мышлению учащихся при переходе к систематическому изучению дисциплины «Химия», выделяются варианты организации познавательной деятельности исходя из структурных особенностей содержания учебного материала, аргументируется успешность формирования и развития теоретического мышления через содержание и усвоение методологии химической науки, определен критерий успешности развития теоретического мышления.

Ключевые слова: теоретическое мышление, логическое мышление, эмпирическое мышление, абстрактное мышление, познавательная деятельность, научные методы познания.

Abstract

In work is given motivation dug the theoretical thinking in shaping the chemical competency, stand out the stages of the shaping and developments of the theoretical thinking, is specified main requirements to thinking of the pupil when turning to systematic study of discipline «Chemistry», stand out the variants of the organization of cognitive activity coming from structured particularities of the contents of the scholastic material, is argued success of the shaping and developments of the theoretical thinking through contents and assimilation of the methodology of the chemical science, is determined criterion of success of the development of the theoretical thinking.

Index terms: the theoretical thinking, logical thinking, empirical thinking, abstract thinking, cognitive activity, scientific methods of the cognition.

Процесс формирования компетентностей, основанный на формировании универсальных способов освоения мира, требует от ученика умения учиться. По определению В.В. Давыдова, умение учить себя означает способность преодолевать собственную ограниченность не только в области конкретных знаний и навыков, но и в любой сфере деятельности и человеческих отношений [2].

Установлено, что успешность учебной деятельности зависит от особенностей развития мышления. А.З.Зак, изучая мышление учащихся, выделил такие его виды, как теоретическое и эмпирическое мышление. Опираясь на характеристики этих видов мышления, он сформулировал ряд положений:

Во-первых, теоретическое мышление направлено на формирование понятия о познаваемых объектах. ...Эмпирическое мышление связано... с отражением их чувс-

твенно воспринимаемых, внешних свойств и связей.

Во-вторых, используя теоретическое мышление, человек исследует познаваемые объекты с помощью анализа и синтеза характеристик их существенных связей. При этом аналитические и синтетические моменты теоретического мышления осуществляются в ходе познания с помощью специфических средств, в качестве которых выступает особая предметность – идеализированные объекты, в частности, мысленные модели..., выполняющие в процессе познания существенных отношений объектов функции упрощения, идеализации, отображения, замещения и обобщения.

В-третьих, осуществляя теоретическое мышление, человек контролирует и оценивает способы и результаты анализа и синтеза характеристик существенных отношений познаваемого объекта...

В-четвёртых – рассмотрение теоретического мышления в собственном логическом аспекте позволило представить его психическим процессом, направленным на формирование о познаваемых объектах понятия как единства всеобщего, особенного и единичного» [3]. Характеризуя своеобразие теоретического мышления, А.З.Зак пишет, что, только исследуя с помощью теоретического мышления условия задачи, ученик объективно имеет возможность решить успешно предложенные задачи, связанные с получением выводных знаний.

Таким образом, исходя из вышеуказанных положений можно сделать вывод: теоретическое мышление – это сложное познавательное действие. В ходе его выполнения учащийся с помощью соответствующих способов последовательно выделяет в познаваемых объектах всеобщее для их существования отношение, особенные формы этого отношения и единство всеобщего отношения и его особенных форм.

В психологическом подходе к понятию «теоретическое мышление» предметом анализа является не структура продуктов мышления, которые имеют вербальный характер, а сам процесс их получения. По утверждению А.Н.Леонтьева, основные особенности теоретического мышления определяются тем, что оно протекает без прямого соприкосновения с внешней действительностью, с объектами материального мира, хотя и опирается обычно на те или иные чувственные представления, схемы и т.п. Человек оказывается способным в процессе теоретического мышления преодолеть зависимость от различных ситуационных полей и включать его в значительно более широкий пространственно-временной контекст [4].

Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн отмечают, что интенсивное развитие теоретического мышления возможно и даже необходимо уже в младших классах, т.к. логическое мышление не может развиваться самостоятельно, его необходимо целенаправленно развивать, создавая для

этого условия – через содержание учебных предметов и адекватные ему технологии и методики.

Необходимым условием развития мышления является его предметная деятельность и общение в ходе усвоения общественного опыта [1]. Первой ступенью развития мышления является элементарное формально-логическое мышление. Постепенный переход на позицию теоретического мышления, через теоретические понятия теорий на основе предварительного определения эмпирических понятий и закономерностей (химических, физических и т.д.), достигается с помощью обобщений и выводов.

Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, В.В.Репкин уделяют большое внимание развитию теоретического мышления и сознания. Ими установлено, что эмпирическое сознание и мышление направлены на группировку (или классификацию) предметов, опираясь при этом на сравнение и формальное обобщение.

Формальные (или эмпирические) обобщения и возникающие на их основе представления, осуществляющиеся на их основе мышление позволяют упорядочивать окружающий предметный мир, ориентироваться в нем. С помощью эмпирического мышления учащиеся решают многочисленные задачи, которые возникают в ходе обучения. В основе теоретического сознания и мышления лежит содержательное обобщение. Человек, анализируя некоторую развивающую систему предметов, может обнаружить его генетически исходное, существенное или всеобщее основание. Выделение и фиксация этого основания – есть содержательное обобщение данной системы. Теоретическое мышление как раз состоит и в том, чтобы создать содержательное обобщение той или иной системы, а затем мысленно строить эту систему, раскрывая возможности ее всеобщего основания [2].

Мышление протекает и развивается у учащихся разных возрастов не только по

общим и особенным (специальным) закономерностям, действующим в единстве, но и в соответствии с возрастными особенностями.

На начальном этапе обучения (начальная школа) учащийся мыслит конкретными предметными понятиями. Затем происходит переход к стадии формальных операций, развиваются способности к обобщению и абстрагированию. К моменту перехода к следующему этапу учащиеся должны уметь самостоятельно рассуждать, делать выводы, сопоставлять, сравнивать, анализировать, находить частное и общее, устанавливать простые закономерности, выявлять связи между явлениями и понятиями.

На следующих этапах появляются новые формы обучения, усложняется содержание учебного материала, начинаются значительные изменения в мыслительной деятельности. Достигнутый уровень мышления подготавливает к осознанию понятий в их свойствах и взаимоотношениях и позволяет учащемуся начать систематическое изучение основ наук, тем самым создаются предпосылки для перехода на следующую ступень мышления. Логика построения учебных дисциплин требует нового характера усвоения знаний, а именно опоры в процессе усвоения на уже известные понятия, законы и теории, на теоретическое мышление. На II и III ступени обучения (в средних и старших классах) овладение основами наук, продуктивное изучение учебного материала требует от учащихся уже сформированной обобщающей функции мышления, причем обобщения теоретического, а не эмпирического.

Однако практика показывает, что далеко не все учащиеся своевременно переходят к теоретическому мышлению, к более высокому уровню обобщения, а именно уровню содержательных обобщений. Лишь по мере того, как учащийся, усваивая в ходе обучения систему теоретического знания, начинает «исследовать природу самих понятий» и выявляет через их взаимоотношения всё

более абстрактные их свойства, его мышление переходит на уровень теоретического мышления. На этой ступени дедукция как форма мышления приобретает характер навыка мыслительной деятельности, что свойственно ступени теоретического, абстрактного мышления, ступени понимания и оперирования формами мышления в единстве с его содержанием.

Мышление учащихся развивается в единстве его образных, словесно-понятийных и практических компонентов. С каждым годом у учащихся усиливается способность к абстрактному мышлению, происходит изменение соотношения между конкретно-образным и абстрактным мышлением. При этом конкретно-образные (наглядные) компоненты мышления не исчезают, а сохраняются и развиваются, продолжая влиять на общую структуру мышления. У учащихся развивается способность к конкретизации, раскрытию содержания понятия в конкретных образах и представлениях.

М.Н.Шардаков отмечает: «Чем старше школьники, тем чаще они начинают пользоваться дедукцией, так как в процессе учения усваивают всё больше и больше обобщённых теоретических знаний. Более того, их мышление часто выступает в гипотетико-дедуктивной форме, так как, решая задачи, они прибегают к предположениям, к учёту возможностей применения различных способов решения задач» [6].

При изучении химических дисциплин учащиеся познают окружающий мир в большей части опосредованно, либо в ходе мысленного абстрагирования, либо в ходе постановки и анализа демонстрационных или лабораторных экспериментов, выявляя такие свойства изучаемого реального объекта, которые ими непосредственно не всегда воспринимаются, не ощущаются и не наблюдаются. Учащийся продолжает овладевать процессом образования понятий с переходом к новой и высшей форме интеллектуальной деятельности – мышлению в понятиях.

Рассмотрим, требования, предъявляемые к мышлению учащихся при переходе к систематическому изучению химических дисциплин, необходимые для формирования химической компетенции.

Во-первых, учащиеся должны овладеть системой теоретических понятий, уметь широко применять усваиваемые понятия для объяснения, раскрытия сущности химических процессов, оперировать усваиваемыми понятиями при объяснении, что требует и применения соответствующих теоретических методов таких как: дедуктивное умозаключение, моделирование, мысленное экспериментирование и т.д.

Во-вторых, должен возрасти удельный вес познавательных процедур: научного объяснения, описания, предвидения тех или иных фактов, явлений. В обучении учащихся процедуре научного объяснения важную роль играют специальные умения: установить и описать научный факт, подлежащий объяснению; выполнить логические операции индуктивного и дедуктивного объяснения; использовать эвристические и алгоритмические предписания, эвристические программы и логические схемы научного объяснения. В зависимости от цели познания, специфики объясняемого объекта и уровня умственной подготовленности учащихся определяются соответствующие виды познавательной деятельности.

В-третьих, необходимо применять гипотетико-дедуктивную структуру химических знаний при структурировании учебного материала и развертывание этой структуры в метод, что требует владения учащимися дедуктивным методом мышления и умения мыслить гипотезами.

Исходя из структурных особенностей содержания учебного материала, выделяем следующие варианты организации познавательной деятельности учащихся:

– на основе ранее усвоенных принципов, законов и правил решают поставленную проблему теоретически, т.е. теоретически предсказывают пути решения проблемы в форме гипотезы, а затем экс-

периментально проверяют истинность этих гипотез;

– опираясь на теоретические знания, учащиеся объясняют новые явления и законы вначале предположительно, а потом доказывают эти предположительные объяснения с помощью проверочных опытов;

– наблюдая демонстрируемые опыты в рамках поставленной проблемы, учащиеся интуитивно высказывают догадки о путях решения проблемы, а потом их обосновывают теоретически, превращая в гипотезы, и проверяют с помощью опытов;

– наблюдая опыты, учащиеся делают обобщения согласно поставленной проблеме.

При этом важно, чтобы учащиеся овладели такими способами учебно-познавательной деятельности как:

– способы выполнения основных умственных действий: сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, конкретизации, систематизации, классификации;

– способы логических действий: определение понятий, построение индуктивного, дедуктивного умозаключений, описание, объяснение, построение гипотез, доказательств.

При этом акцент делаем на следующие познавательные действия:

– моделирование изучаемых явлений;

– анализ роли условий в его существовании;

– рефлексию характера собственных познавательных действий, наличие которых может относить осуществляемый способ познания к теоретическому.

Наш опыт работы по формированию химической компетенции показывает, что основой овладения учащимися различными методами познавательной деятельности является высокий уровень усвоения теории, которая позволяет получать новые знания и вести преобразование действительности. Н.А.Половникова отмечает: «Знание, поднявшееся до уровня теории, превращается в метод, применяемый для познания разно-

образного конкретного содержания» [5, с. 104]. Сказанное показывает, что проблема метода есть в действительности проблема умения самостоятельно реализовывать накопленные знания в новых условиях. «Как только знание сознательно усваивается обучаемым, так переходит в метод познания действительности» [5, с. 105].

Так, например, в химии и физике изучается молекулярно-кинетическая теория газов, чтобы данная теория стала методом выведения газовых законов (Бойля-Мариотта, Гей-Люссака, закон Дальтона (парциальное давление), уравнение состояния идеального газа учащихся необходимо направить на выполнение следующих действий:

- получение представления и усвоение понятий о температуре, давлении и объеме газа...;

- актуализацию знаний о входящих в молекулярно-кинетическую теорию абстрактных понятиях (молекула, атом, импульс и кинетическая энергия этих частиц)...;

- ...соотнести температуру газа со средней кинетической энергией движения его молекул, а давление на стенки сосуда связать с суммарным импульсом ударяющихся о стенки молекул;

- получение представления, осознания механизмов происходящих внутренних процессов и высказывание вытекающих из этого предположений, которые должны быть обобщены и отражены в ...уравнении состояния идеального газа;

- исследование процессов, в которых один из трех параметров характеристики состояния газа остается неизменным, и получение следствия из уравнения состояния идеального газа (газовые законы);

- осуществление экспериментальной проверки каждого высказанного следствия.

Из приведенного примера видно, что преобразование теории в метод может осуществляться непосредственно на уроке и способствовать успешной организации

познавательной деятельности учащихся при объяснении или предсказании ими новых изучаемых явлений.

Химические дисциплины, где достаточно широко применяется эксперимент, являются базой для эффективной организации обучения учащихся таким приемам умственной деятельности как анализ, сравнение, установления сходства, различия, умения строить гипотезы и проверять их на опыте, делать обобщения, выводы.

Химический эксперимент – это мощный и уникальный метод научного и учебного познания. Выполнение химического эксперимента от постановки цели и выдвижения гипотезы до его планирования, реального воплощения и формулирования выводов организует мышление, способствует развитию логики, служит средством отработки общелогических методов познания, соединяет в обучении теоретические и практические знания и умения, активизирует стремление к аргументированности в ведении диалога, обоснованности суждений и т.д. При соответствующих дидактических условиях химический эксперимент обеспечивает единство познавательной и практической деятельности, приводит в действие все эмоциональные, интеллектуальные и волевые процессы. С помощью химического эксперимента осуществляется воспитание таких качеств личности как аккуратность, бережливость, ответственность, организованность, любознательность, пытливость, дисциплинированность, требовательность к себе, добросовестность. Повышается доверие человека к собственным чувствам, мыслям, логике. Он вносит существенный вклад в развитие познавательной мотивации как наиболее адекватной свободной личности, подготовленной к непрерывному образованию.

Таким образом, химический эксперимент формирует следующие составляющие химической компетенции: способность пользоваться методами действительности, умение применять знания в практической деятельности, способность к самооргани-

зации и самостоятельности, овладению умениями наблюдать, анализировать, обобщать, овладению опытом преобразовательной деятельности, демонстрировать навыки безопасного обращения с веществами и материалами, формированию культуры исследователя, продуктивной познавательной деятельности.

При развитии теории в метод познания можно выделить несколько уровней мышления учащихся. Это зависит, прежде всего, от того, каким путем выдвигается гипотеза. При изучении химических дисциплин имеют место следующие пути выдвижения гипотез:

– на основе наблюдения или эксперимента;

– на основе создания модельного объекта эмпирического или теоретического уровня путем переноса общих принципов, теорий и законов на новые факты и явления;

– дедуктивное выведение гипотезы из каких-либо уже известных и доказанных теорий, идей, принципов.

Таким образом, формирование и развитие теоретического мышления в процессе изучения химических дисциплин может быть достигнуто: во-первых, через усвоение методологии наук; во-вторых, через содержание учебного предмета. Причем, для синтеза процесса усвоения научного метода с процессом формирования и развития теоретического мышления разработка содержания учебного предмета должна осуществляться так, чтобы новые умозаключения учащихся были результатом творческого решения проблемы.

Критерием успешности развития теоретического мышления является совокупный «индекс познавательных способностей» как сумма показателей сформированности

отдельных познавательных действий теоретического способа познания и их комплексное использование.

При изучении химических дисциплин можно сформировать у учащихся достаточно высокий уровень мышления, если построить их познавательную деятельность таким образом, чтобы в процессе учебной деятельности они продвигались последовательно по уровням мыслительной деятельности – от низшего уровня (формирование понятий) к более высоким уровням (выводам и обобщениям) и далее к применению этих обобщений.

Эффективность формирования химической компетенции, на наш взгляд, в значительной мере зависит от учета сформированности у учащихся способности к усвоению знаний и способов учебной деятельности, сформированности различных сторон и особенности познавательной деятельности, от уровня развития теоретического мышления.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Лекции по психологии. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 144 с.
2. *Давыдов В.В., Репкин В.В., Эльконин Б.Д., Вронцов А.Б., Цукерман Г.А.* Проект концепции российского начального образования. – М.: Феникс, 2001. – Вып. 7-8. – С. 7-15.
3. *Зак А.З.* Развитие теоретического мышления у младших школьников: Автореф. дис. ... докт. психолог. наук. – М., 1989. – 33 с.
4. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 1 / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева и др. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
5. *Половникова Н.А.* О воспитании познавательных сил школьников. – Казань: Таткнигоиздат, 1968. – 200 с.
6. *Шардаков М.Н.* Мышление школьника. – М.: Учпедгиз, 1963. – 254 с. ■

УДК 378.4

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ И СТРУКТУРЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

А.А. Губайдуллин

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы содержания, структуры и сущности исследовательской компетентности студентов. Дан критический анализ существующих подходов к понятию «исследовательская компетентность». Выделены основные признаки исследовательской компетентности, ее ведущие компоненты и функции.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, исследовательская деятельность, проектно-исследовательская деятельность, основные характеристики, признаки исследовательской компетентности, структурно исследовательская деятельность.

Abstract

The questions of content, structure and nature of the research are in the competence of students. The critical analysis of existing approaches to the concept of research competence was given. The basic features of the research competence of its major components and functions were found out.

Index terms: research competence, research activities, design and research activities, key Features, Signs of the research competence, structural and research activities.

Исследование в современном мире рассматривается не только как узко-специальная деятельность научных работников, но и как неотъемлемая часть любой деятельности, как стиль современного человека. Как отмечается в современной педагогической литературе, «новый человек» должен быстро решать качественно сложные задачи, уметь видеть и решать проблему, предлагая творческие варианты. Эти и другие задачи, по мнению ряда авторов, может решить человек, обладающий исследовательской компетентностью.

В отечественной психологии и педагогике проблемы исследовательской, творческой деятельности изучались в работах В.И.Андреева, Д.В.Вилькеева, Л.А.Казанцевой, Т.В.Кудрявцева, А.М. Матюшкина, И.Я.Лернера, М.И.Махмутова, А.М.Новикова и др. Большинство исследователей склонны рассматривать исследовательскую компетентность обучающихся как результат грамотно спланированной исследовательской деятельности (написание исследовательской работы, постановка и анализ результатов эксперимента и т.д.).

С.И. Осипова предлагает выделить три основные элемента исследовательской

компетентности обучающегося, выражающихся в следующих способностях: выделение цели деятельности; определение предмета, средств деятельности, реализация намеченных действий; рефлексия, анализ результатов деятельности (соотнесение достигнутых результатов с поставленной целью) [5]. Абдулова Л.Ш. определяет понятие исследовательская компетентность как «знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в исследовательской компетентности в деятельности, актуальных проявлениях» [1, с.14]. В этом определении обратим внимание на то, что автор выделяет состав исследовательской компетентности (знания, представления, программы действий, система ценностей и отношений) и ее функции (деятельностное, актуальное проявление). Такое определение не раскрывает содержание исследовательской компетентности, а именно ее исследовательский компонент. Предлагаемый состав компетентности носит общий характер и отражает поэтому суть компетентности вообще, но никак не затрагивает исследовательскую компетентность.

Абдулова Л.Ш. справедливо отмечает, что любая компетентность формируется и проявляется в деятельности. В рамках колледжа становление исследовательской компетентности рассматривается ею через исследовательскую деятельность, безусловной нормой которой является необходимость доказательности и обоснования позиции, данных, способов достижения результатов исследования, необходимости постоянной проверки истинности результатов, адекватности их практической реализации.

В работе Ушакова А.А. исследовательская компетентность понимается как «интегральное качество личности, выражающееся в готовности и способности к самостоятельной деятельности по решению исследовательских задач и творческому преобразованию действительности на основе совокупности личностно-осмысленных знаний, умений, навыков, ценностных отношений» [7, С. 9]. Данное определение примечательно тем, что в нем исследовательская компетентность рассматривается как интегральное качество личности, означающее синтез знаний, умений, навыков и ценностных отношений. При этом следует обратить внимание на акцентировании факта их личностной осмысленности, то есть на их неформальном характере, их присвоенности личностью как собственных ценностей. Кроме того, четко выделена специфика, выражающаяся в готовности не вообще к самостоятельной деятельности (которая может быть исполнительской, репродуктивной, творческой и т.п.), а конкретно к исследовательской деятельности, предполагающей решение исследовательских задач, творческое преобразование действительности. Акцент на творческом преобразовании действительности важен потому, что здесь речь идет о формировании готовности решать не просто исследовательские задачи в рамках тех или иных предметов, а быть готовым к поиску выхода из реальных жизненных, профессиональных ситуаций, которые не привязаны к

конкретному предмету, а носят комплексный характер.

Приведенные выше трактовки понятия «исследовательская компетентность» в целом отражают, на наш взгляд, его сущность, состоящую в том, что исследовательская компетентность характеризует готовность и способность личности к осуществлению исследовательской деятельности. В то же время, авторы не дают убедительного обоснования своих позиций применительно к этому понятию – неясным остается вопрос о том, почему дается именно такая, а не какая-либо другая трактовка понятия.

Главное в исследовательской компетенции состоит в том, что личность должна быть готова и способна к осуществлению исследовательской деятельности. В этой связи ясно, что раскрытие сущности исследовательской компетенции требует обращения к понятию «исследовательская деятельность».

Исследовательская деятельность присуща человеку филогенетически, она перешла к нам из животного мира. Исследователи – физиологи нашли интересные обозначения ориентировочного исследовательского поведения приматов: «бескорыстная любознательность» (И.П. Павлов); «исследовательский импульс» (Н.Ю. Войтонис); «обследовательская деятельность» (Н.Н. Ладыгина-Котс) [3].

Рассматривая работы психологов, можно выделить два основных проявления исследовательской деятельности: это ориентировочный рефлекс, унаследованный человеком от животных, и исследовательская реакция. Обратим внимание на указанные психологические категории, исходящие из органов чувств, которые должны в первую очередь развиваться в ходе исследовательской деятельности. Опираясь на работы С.Л. Рубинштейна, В.С. Мухиной, мы можем определить первое проявление исследовательской деятельности – ориентировочный рефлекс: умение человека не просто смотреть, а видеть, еще лучше, созерцать (рассматривать наблюдать) и, как

следствие, воспринимать то, на что обращено его внимание [3; 6].

М. Н. Арцев, давая определение исследовательской деятельности, делает акцент на непредсказуемости ее результата, т. е. это деятельность, связанная с поиском заранее неизвестного решения проблемы [2]. Подобное определение перекликается с понятием компетенции О.Е. Лебедева, где он обращает внимание на важность ситуации неопределенности, в которой человек должен уметь находить решение.

Любая исследовательская деятельность должна соответствовать ряду принципов: естественности (проблема не должна быть надуманной и интересной); осознанности (понимание проблемы, цели, задач, хода и результатов исследования); самостоятельности (использование собственного опыта); наглядности и культуросообразности (традиции миропонимания и взаимодействия, характерные для данной социальной общности).

Однако, на наш взгляд, нужно четко разграничить типы исследовательской деятельности: научно-исследовательская и учебно-исследовательская.

С точки зрения М.Н. Арцева, научно-исследовательская деятельность подразумевает под собой вид деятельности, направленный на получение новых объективных научных знаний. Такой вид деятельности подходит далеко не для всех обучающихся. В отличие от научно-исследовательской, учебно-исследовательская деятельность своей целью имеет образовательный результат и направлена она на обучение детей, развитие у них исследовательского типа мышления.

Важной составляющей исследовательской деятельности, по мнению А.С. Обухова, является внутренняя мотивация ученика, т.е. выявление значимой для него проблемы в рамках изучаемой темы. А.С. Обухов считает, что в ходе исследовательской деятельности у обучающихся должны развиваться специальные способности, определяющие сущность данного вида деятель-

ности [4]: видение проблемы; постановка вопросов; выдвижение гипотезы; формулирование определений понятий; способность классифицировать; наблюдение; овладение навыками проведения экспериментов; умение структурировать материал; формулирование выводов и умозаключений; объяснение, доказательство и защита собственных идей. На наш взгляд, данный перечень специальных способностей можно дополнить таким элементом, как «умение анализировать литературные источники», без чего не может обойтись любое исследование и чем должен обладать любой компетентный человек.

По мнению А.С. Обухова, исследовательская деятельность способствует внутреннему развитию обучающихся, параметры которого можно условно разделить на две группы: 1. интеллектуальные и творческие способности; 2. мотивационно-личностные характеристики.

Рассмотрим соотношение исследовательской деятельности и смежных с ней понятий – проектная, проектно-исследовательская деятельность. Исследовательская деятельность обучающихся – деятельность обучающихся, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, нормированную исходя из принятых в науке традиций: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы. Любое исследование, независимо, в какой области естественных или гуманитарных наук оно выполняется, имеет подобную структуру. Такая цепочка является неотъемлемой принадлежностью исследовательской деятельности, нормой ее проведения.

Проектная деятельность обучающихся – это совместная учебно-познаватель-

ная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности. Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана, программ, организация деятельности по реализации проекта) и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности.

Проектно-исследовательская деятельность – деятельность по проектированию собственного исследования, предполагающая выделение целей и задач, принципов отбора методик, планирование хода исследования, определение ожидаемых результатов, оценка реализуемости исследования, определение необходимых ресурсов.

Структурно исследовательская деятельность характеризуется своим содержанием, функциями и результатами. Содержание исследовательской деятельности включает такие элементы, как разработка замысла, подготовка и планирование исследования, проведение работы по проверке гипотезы, оформление результатов исследования и их проверка, защита полученных результатов.

Исследовательская деятельность предполагает реализацию следующих основных функций: познавательной, развивающей, воспитывающей, рефлексивной и методологической. В качестве результатов исследовательской деятельности выступают: расширение и углубление предметных знаний; формирование методологических знаний о структуре проектно-исследовательской деятельности; формирование исследовательских умений: выдвигать и обосновывать гипотезу, планировать деятельность, формулировать цель и задачи, проводить экспериментальную работу,

анализировать и интерпретировать результаты исследования и др.

Рассмотрим далее качества, присущие личности, обладающей исследовательскими способностями. Одним из важных внутренних факторов, влияющих на развитие исследовательских способностей человека, ряд ученых-психологов (Аллахвердян А.Г., Лук А.Н., Мелик-Пашаев А.А. и др.) считает формирование самостоятельности и инициативности, способности преодоления стереотипов. Для исследовательской деятельности нужна психологическая свобода, помогающая понять себя и окружающие объекты и явления.

Здесь же нужно отметить необходимость высокого уровня самооценки, чтобы идеи мог генерировать сам человек, а не ждать их извне. Нужно хорошо осознавать свой творческий потенциал, а не только обладать им.

Исследование трудно представить без творчества, поэтому психологи зачастую отождествляют исследовательские и творческие способности, включая сюда когнитивные черты: наблюдательность, независимость в суждениях, высокий интеллект, хорошая память, стремление выразить свою собственную истину и т.д. и личностные (богатство внутреннего мира, повышенная чувствительность к своим фантазиям, мотивам, импульсам и т.д.).

Проведенный анализ понятия исследовательская деятельность показывает, что многие авторы сходятся в выделении таких признаков понятия, как стремление к поиску новых путей решения той или иной задачи, высокую мотивацию к творчеству; владение методологией и технологий исследовательского труда; развитая волевая сфера, позволяющая быть готовым к преодолению различных барьеров. С учетом этого, а также опираясь на определение образовательной компетенции, данное А.В. Хуторским [8], мы определяем *исследовательские компетенции как совокупность личностно-осмысленных знаний в определенной области, исследовательских*

умений (видеть и решать проблемы на основе выдвижения и обоснования гипотез, ставить цель и планировать деятельность, осуществлять сбор и анализ необходимой информации, выбирать наиболее оптимальные методы, выполнять эксперимент, осуществлять самоконтроль и самооценку, представлять результаты исследования), наличие стремления и способности применять эти знания и умения в конкретной деятельности.

Исследовательская компетентность означает: 1. овладение предметными знаниями на уровне умения их актуализировать и применять в стандартных и нестандартных, проблемных ситуациях; 2. владение знаниями в области исследовательской деятельности на уровне их применения для творческого преобразования действительности (разработка, конструирование, реализация проектов). Соответственно можно говорить, что исследовательская компетентность носит интегративный характер и предполагает высокий уровень владения как предметными знаниями, так и методологическими исследовательскими знаниями.

Таким образом, состав исследовательской компетенции включает два базовых блока: блок предметных знаний, уме-

ний, навыков и ценностных отношений (предметный блок); блок знаний, умений, навыков и ценностных отношений в области осуществления исследовательской деятельности (методологический блок).

Литература

1. *Абдулова, Л.Ш.* Формирование исследовательской компетентности студентов колледжа на основе синергетического подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Астрахань, 2009. – С. 14.
2. *Арцев, М.Н.* Учебно-исследовательская работа учащихся (методические рекомендации для учащихся и педагогов) // Завуч. – 2005. – № 6. – С. 4-29.
3. *Мухина, В.С.* Психологический смысл исследовательской деятельности для развития личности // Школьные технологии. – 2006. – № 2. – С. 19-31.
4. *Обухов, А.С.* Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения // Народное образование. – 1999. – № 10. – С. 158-161.
5. *Осипова, С.И.* Развитие исследовательской компетентности одаренных детей. – ГОУ ВПО «Государственный университет цветных металлов и золота» www.fkgpu.ru/conf/17.doc.
6. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

УДК 373.5.017.4

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКА НА ДОРОГАХ

С.Р. Асянова

Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования культуры безопасного поведения школьников на дорогах. Анализируется феномен культуры и культуры поведения, показана актуальность постановки проблемы на основе происходящих на дороге несчастных случаев с детьми. На основе опытной работы автором предложены некоторые направления решения данной проблемы на основе совершенствования воспитательной работы в общеобразовательных школах. Все это становится основой формирования правильного типа поведения обучающихся, в том числе и правильного поведения детей на улице и на дорогах.

Ключевые слова: культура, культура поведения, безопасность на дорогах, формирование безопасного поведения школьников на дорогах.

Abstract

In article the problem of formation of culture of safe behaviour of schoolboys on roads is considered. The culture and culture of behaviour phenomenon is analyzed, the urgency of statement of a problem on the basis of accidents occurring on road with children is shown. On the basis of skilled work as the author some directions of the decision of the given problem on the basis of perfection of educational work in comprehensive schools are offered.

Index terms: culture, a culture of behaviour, safety on roads, formation of safe behaviour of schoolboys on roads.

Основные требования к личности современного школьника безопасного типа, предъявляемые современным обществом, находятся в особом положении по сравнению с другими универсальными характеристиками личности. К сожалению, сегодня имеет место недооценка значения и важности усвоения школьниками социального опыта, норм и ценностей культуры, овладение которыми во многом определяют эффективность процесса средовой социализации школьника, формирования его мировоззрения, социального, гражданско-го и морально-нравственного сознания.

Если рассматривать образование с точки зрения результата – формирования правильных знаний, умений, навыков, качеств личности, то гуманизация направлена на изменение содержания образования, на

предоставление такого знания, формирование таких умений и навыков, которые позволяли бы осуществлять деятельность личности на основе признания ценности здоровья, человеческой жизни и человеческой личности вообще. Однако в основе всякой деятельности лежат не только знания, но и убеждения, социально-этические ценности, которые усваиваются не столько логическим пониманием, сколько переживанием. Исходя из этого, можно утверждать, что процесс личностной социализации в ходе образования является неотъемлемым условием и предпосылкой формирования личности.

Следовательно, школьное образование, направленное на формирование безопасного типа личности на дорогах, необходимо рассматривать и как процесс, и как систему

способов, методов, технологий передачи и усвоения жизненных знаний, которая создает жизненную среду, способствующую или не способствующую успешной социализации личности.

Анализ показывает, что реализуемая система общего образования видит свою задачу в том, чтобы приобщить школьников к обобщенному и систематизированному опыту человечества. К сожалению, это приводит к преувеличению роли теоретических знаний содержания обучения, ориентации их на усвоение основ наук, тогда как для учащегося важны и практические навыки поведения в окружающей социальной среде, прежде всего, – на улице и на дорогах. В силу методической и технологической инерции, образовательный процесс преимущественно ориентирован на объяснение учащимся «как надо» выполнять свои функции, учащиеся же, в меру своих интеллектуальных способностей, усваивают все эти «надо», а действовать «как надо» часто не могут. Речь, таким образом, идет не о самих знаниях, представляющих важный компонент в обеспечении успеха деятельности, а о том, как они приобретаются.

Многогранная и разносторонняя природа личности предполагает и обуславливает использование в образовательном процессе всего многообразия видов деятельности, совокупное единство которых призвано обеспечить позитивные сдвиги в социальной сфере личности школьника на пути к социальному становлению, формированию правильных, принятых в данном обществе стереотипов поведения, в том числе и на дорогах. Как показывает практика, ведущая роль образования как социально-культурного института в теоретически сложившейся системе социальных институтов – в воспроизводстве форм и способов институционализированной деятельности (как индивидуальной, так и совместной). Здесь человек должен, во-первых, отрабатывать способы и формы ролевого взаимодействия (социальной коммуникации); во-вто-

рых, получить знания и навыки, необходимые для профессиональной деятельности (которые определяются характером и нормативными границами профессиональных ролей, являются достаточно четкими и требуют для освоения специальной подготовки). Следует отметить, что нужный уровень образования во многом определяется ценностно-нормативным содержанием духовного развития. Например, нормативные и ролевые рамки социальной активности определяются общественной идеологией. Выход за нормативные рамки в одних случаях рассматривается как правонарушение и карается в соответствии с законом, а в других – носит характер культурной инновации и может вызвать не столько негативные, сколько позитивные социальные следствия [1, с.347].

Из сказанного можно сделать важный педагогический вывод: понимание роли образования в формировании культуры поведения вообще и на дорогах – в частности, неизбежно требует системного подхода, поскольку разработка содержательной стороны невозможна без создания благоприятной среды, пространства социализации ученика, которое бы вызывало потребность в освоении основ культуры такого поведения и подтверждало бы ее ценность. Такая концепция образования исключает статистический, безличностный подход к человеку, который предстает при этом не как совокупность познавательных интересов и психологических свойств, а как цельная личность.

Актуальность проблемы обеспечения безопасности детей на дороге связана с тем, что у ребенка отсутствует защитная психологическая реакция на дорожную обстановку, которая свойственна взрослым. За последние пять лет в Республике Башкортостан в 2913 автоавариях погибло 139 и травмировано 2938 детей. Основные причины сложившегося положения: отсутствие планомерной целенаправленной работы с детьми; безответственное отношение к проблеме детского дорожно-транспортного

травматизма со стороны родителей; несоблюдение мер безопасности при перевозках детей-пассажиров; недостаточно высокий уровень организации досуга подростков; недостаточное внимание к данной проблеме со стороны органов образования. Согласно анализу, более половины детей-жертв автоаварий составляют школьники в возрасте от семи до тринадцати лет. На втором месте – малыши до семи лет и на третьем – подростки до 16 лет. По вине самих юных участников дорожного движения произошло каждое третье дорожно-транспортное происшествие. Это значит, что остальные 70,0% автодорожных происшествий можно было бы избежать, т.к. виновниками в них являются взрослые – сознательные родители, ответственные и опытные водители.

На формирование культуры безопасного поведения личности на дорогах с разной степенью интенсивности оказывают влияние многие факторы и условия.

Ситуация усугубляется сокращенным количеством часов, отведенных изучению правил дорожного движения, отсутствием во многих школах и дошкольных учреждениях необходимого количества методических материалов и наглядных пособий, соответствующего оборудования.

Между тем, анализ статистических данных о состоянии детского дорожно-транспортного травматизма показывает необходимость акцентирования внимания сотрудников автоинспекции, педагогов, родителей, общественности на такой приоритетной задаче, как охрана жизни и здоровья детей, обеспечение их безопасности на дороге. Решение этой задачи предполагает формирование у обучающихся устойчивых навыков безопасного поведения на улицах и дорогах с помощью изучения правил и их практической отработки в урочной и внеурочной деятельности.

В Республике Башкортостан имеется богатый опыт организации и проведения различных мероприятий по предупреждению аварийности среди детей и подростков. Главным результатом этой работы являет-

ся то, что в последние годы заметно сокращается количество дорожно-транспортных происшествий, совершенных по вине детей. Благодаря совместным мероприятиям удалось повлиять на дорожную статистику. Число погибших детей на дорогах республики в сравнении 2004 годом сократилось на 37,8%. Всего за 4 года (с 2004 г. по 2008 г.) остались в живых 14 детей. На треть сократилось число детей, пострадавших в ДТП по собственной неосторожности. Эти показатели позволили сделать следующий вывод: научить и развить законопослушного ребенка гораздо легче, чем изменить сознание взрослого. Поэтому надежда школы и работников службы безопасности на дорогах на подрастающее поколение – детей знающих, цивилизованных, уважающих законы дороги.

В воспитательной работе по формированию безопасного типа поведения школьников на дорогах, особенно в работе по пропаганде особого отношения к своей безопасности на дорогах, нужен инновационный подход. Наша опытная работа показала, что такой подход направлен на решение ряда задач: а) воспитательных (они реализуются через привитие детям «чувства» улицы и ее опасности); развивающих (она ориентированы на развитие у детей познавательных процессов: внимания, воображения, логического мышления, памяти; обучение координации движений – безопасным действиям, знание которых необходимо для формирования навыков и полезных привычек правильного поведения на улице; в) обучающих (они ориентированы на восприятие детьми наглядных иллюстраций по тематике дорожной безопасности, сюжетных картинок с изображениями конкретных дорожных ситуаций, опасных и безопасных действий, что приобщает их к познанию и пониманию основ безопасности дорожного движения).

Решению проблемы способствует и программно-целевой подход. С 2006 года в России работает Федеральная целевая программа по безопасности дорожного

движения, с 2007 года в Башкортостане действует Республиканская целевая программа. Госавтоинспекция совместно с отделом воспитания и дополнительного образования регионального Министерства образования республики ведет широко-масштабные мероприятия по сохранению жизни и здоровья юных пешеходов, водителей и их пассажиров. К началу нового 2009-2010 учебного года в Башкортостане действуют более 1800 отрядов ЮИД (отряды Юных инспекторов движения). Армия юных помощников Госавтоинспекция числит почти 22 тысячи мальчишек и девчонок. Занятия по изучению ПДД ведутся в 600 кабинетах по БДД, действуют 588 детских автоплощадок и 60 автогородков. Практически во всех школах и большинстве детских садов установлены уголки и информационные стенды, информирующие школьников, родителей и педагогов о работе по профилактике ДДТТ.

Наш опыт подтверждает, что в своей пропагандистской деятельности и информационно-разъяснительной работе среди населения школьные педагоги обязаны объяснять людям, что лучше учиться на чужих ошибках. В решении этих задач необходимо найти взаимопонимание с представителями СМИ и со всеми, кто в полной мере осознает проблему и понимает, что решения можно добиться путем совместных действий.

Обратимся к этим фактам подтвержденного опыта.

Во-первых, мы полагаем, что необходимо увеличить количество велосипедных дорожек для детей. К сожалению, они довольно часто настилаются на проезжую часть, становится понятным, что катание на велосипеде (причем, не только в городской черте, но и в сельской местности) – вовсе не развлечение. По правилам, помимо обязательного шлема, каждый велосипедист, какого бы возраста и комплекции он ни был, должен ориентироваться на дороге и подавать водителям знаки при соответствующих маневрах.

Во-вторых, в последние годы оправдали себя и световозвращающие материалы на одежде. Доказано, отражающийся свет фар на одежде человека, принудительно заставляет водителя снизить скорость. Если ребенок неожиданно выбегает на дорогу, необходимо, чтобы он был как можно более заметен для водителя. Поэтому повсеместно приветствуется использование в детской одежде элементов из световозвращающих материалов. Нашивные шевроны, различные наклейки, брелоки могут существенно повысить видимость ребенка на дороге и даже спасти ему жизнь. Финансирование в рамках республиканской программы «Безопасность дорожного движения» в 2007–2009 годах» позволило приобрести порядка двадцати тысяч фликеров, которые распространили по детским садам и школам республики. Параллельно шла и работа по их пропаганде: на родительских собраниях проводились беседы со взрослыми о необходимости использования фликера ради безопасности самого ребенка. Организуя пропагандистские мероприятия, сотрудники ГАИ совместно со школами вручают фликеры пожилым участникам дорожного движения, которые также, в силу своих возрастных особенностей, довольно часто попадают в автодорожные происшествия.

В-третьих, как показали результаты нашей работы, необходимо использовать сезонное усиление внимания на проблему формирования культуры поведения на дорогах. К примеру, считается, что август-сентябрь – самый тяжелый период для детей любого возраста. По статистике, автодорожные происшествия с участием несовершеннолетних в эти месяцы происходят в три раза чаще. Это означает, что родители детей обязаны быть в разы внимательнее и предупредительнее. При этом своим личным примером показывать образцовое поведение на проезжей части. В содержательном плане спектр мероприятий очень широк: это рассмотрение вопросов профилактики детского дорожно-транспортного

травматизма на Комиссиях по безопасности дорожного движения, это участие в работе по приемке школ на их готовность обучения детей дорожной азбуке, это проверка эксплуатационного состояния улично-дорожной сети и технических средств организации дорожного движения.

В-четвертых, работа должна идти параллельно. Как правило, особая роль принадлежит разъяснительной работе в автопредприятиях, гаражных кооперативах, где говорится о повышенном внимании к находящимся на дороге детям и обязательном применении ремней безопасности и специальных удерживающих устройств при перевозке детей. Положительное влияние оказывает и дислокация постов на первой неделе учебного года. Дополнительные силы и средства могут быть определены в местах расположения детских садов, школ и учреждений дополнительного образования.

В-пятых, в формировании культуры поведения на дорогах неocenима роль агитационных, информационно-познавательных мероприятий. К примеру, республиканская акция «Посвящение в пешеходы», которая проводится в столице республики, участниками мероприятия являются школьники начальных классов. Выбор на них падает не случайно – это

самый «аварийноопасный» возраст в первые дни учебного года.

Таким образом, обобщая, можно сказать, что в формировании правильного, востребованного обществом типа поведения личности вообще, и на дорогах – в частности, значительные социализационные возможности имеет школьный микросоциум, который окружает каждую личность психологически комфортной атмосферой, влияет на ее самооценку, «подпитывает» ее на индивидуальными ценностными установками, формируя личностные ценности культуры безопасного поведения как ценности социальные. Если учащийся испытывает эмоциональное, психологическое благополучие в школе и на улице, то групповые ценности и нормы воспринимаются им как свои собственные, а сам процесс социализации не препятствует выработке других индивидуальных ценностных ориентаций, качеств и свойств.

Все это становится основой формирования правильного типа поведения обучающихся, в том числе и правильного поведения на улице, на дорогах.

Литература

1. *Запесоцкий А.С.* Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002. – 368 с. ■

УДК 304.2:241.13

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РОЛЬ РЕЛИГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: РЕАЛЬНОСТЬ И/ЛИ ИЛЛЮЗИЯ

И.С. Мавляутдинов

Аннотация

Важным фактором духовно-нравственного обновления российского общества могут стать религиозные традиции различных конфессий. Целью религиозного образования является не достижение знания самого по себе, а формирование нравственной личности. Организация системы религиозного образования должна опираться на творческое развитие религиозных традиций и реинтерпретации религиозных первоисточников на базе накопленного социально-культурного и научно-философского опыта.

Ключевые слова: консолидация, социальная, этика, религия, культура, конфессия, мотивация.

Abstract

Religious traditions of various faiths can become the important factor of spiritually-moral updating of the Russian society. The purpose of religious formation is not achievement of knowledge in itself, and formation of the moral person. The organization of system of religious formation should lean on creative development of religious traditions and a reinterpretation of religious primary sources on the basis of the saved up welfare and scientifically-philosophical experience.

Index terms: consolidation, social, ethics, religion, culture, faith, motivation.

Изменение социальных и мировоззренческих реалий, системы привычных ценностей и взглядов в обществе, трансформация статуса и возможностей влияния различных религиозных конфессий на общественное сознание и социально-психический климат в обществе, как никогда, делают актуальной проблему влияния религии как на личность, так и на общество в целом. В настоящее время сложилась ситуация, требующая социологического изучения воздействия религии на социальные и духовно-нравственные процессы в нашем обществе. «В том, что религия, овладев умами, являет собой гигантскую и вполне реальную материальную силу, нет оснований сомневаться. Бесспорно её огромное воздействие на человека и общество, историю, культуру, быт и нравы» [1, с.15], пишет отечественный ученый Васильев Л.С., в определенной степени подтверждая, тезис Вебера о значимости религии, в целом культуры, в организации социальной системы жизнедеятельности индивидов в обществе.

В настоящее время, когда влияние религии на социум становится все более и более заметным, в сознании общества активизируются ассоциации и представления рели-

гиозного мироустройства и миропонимания, проявляется влияние религии в ее мировоззренческом аспекте на современный социум. Переосмысление религиозного наследия традиционных конфессий дает возможность заново взглянуть на прошлое, настоящее и, в определенной мере, представить будущее.

В современных условиях скоротечных перемен, социальной трансформации, экономического кризиса, морального истощения и духовной изношенности общества остро встает вопрос места каждого человека в обществе. Многие оказываются выброшенными из социума, что в определенной мере сказывается на ходе и развитии таких процессов в социуме, как девиация, маргинализация, депривация и т.д. В подобных ситуациях дать достойный ответ способна, прежде всего, религия как социальный институт, отражающий гуманистическую позицию традиционных конфессий, указывая на значимость основополагающих ценностей, в том числе такую ценность, как человеческая жизнь.

Необходимо отметить, что еще в советское время ученые, несмотря на характерные для того времени атеистические убеждения, обращали внимание на потен-

циал и признавали возможности религии в области психологического воздействия на общество, выделяя компенсаторную функцию как основную.

Нельзя не согласиться с правомерностью данного подхода. Влияние религии на общество в психическо-эмоциональном аспекте остается актуальным и поныне, что также подтверждают результаты социологических исследований, которые дают возможность более четко определить влияние религии на наше общество¹. В данном опросе участникам предлагалось выразить свое отношение к современной роли религии в нашем обществе.

По результатам исследования в глазах общественности способность религии повлиять на морально-психологическое состояние современного общества довольно высока. Так, на вопрос: «Что, на ваш взгляд дает возрождение религии в республике?», «морально и психологически помогает перенести трудности нашей жизни» – респонденты ответили следующим образом (табл. 1).

Как видно, 82% от общего числа опрошенных дали утвердительный ответ, 46% из которых твердо уверены и 36% менее категоричны, но все же думают, что религия морально и психологически помогает перенести трудности нашей жизни; и лишь 12% указали отрицательный вариант, из которых 6% категоричны и 6% отметили вариант «скорее нет». Таким образом, цифры опроса, свидетельствуя о положительном воздействии религии на общественное сознание в данной области, указывают на действенность психологическо-компенсаторной функции религии.

Также на аналогичный вопрос: «Как Вы думаете, какую роль играет религия (вера) в Вашей жизни?», «дает возможность перенести страх перед неизвестным, снятия стресса» – ответы были даны следующим образом (табл. 2).

А на предположение о том, что религия «придает чувство надежды, уверенности в себе, утешения» – респонденты отреагировали следующим образом (табл. 3).

Таблица 1

Компенсаторный аспект влияния религии на общество (в % к опрошенным)

№	1	2	3	4	5	6
Варианты ответов	Да	Скорее да	Скорее нет	Нет	Не знаю	Итого
Результаты в %	46	36	6	6	6	100

Таблица 2

Компенсаторный аспект влияния религии на общество (2) (в % к опрошенным)

№	1	2	3	4	5	6
Варианты ответов	Да	Скорее да	Скорее нет	Нет	Не знаю	Итого
Результаты в %	38	32	8	12	10	100

Таблица 3

Компенсаторный аспект влияния религии на общество (3) (в % к опрошенным)

№	1	2	3	4	5	6
Варианты ответов	Да	Скорее да	Скорее нет	Нет	Не знаю	Итого
Результаты в %	47	32	8	7	6	100

¹ Социологическое исследование проводилось в 2005 г. среди населения различных регионов республики Татарстан (Казань, Набережные Челны, Нижнекамск, Заинский, Актанышский районы). Объем выборочной совокупности был определен 524 человека. Состав выборочной совокупности респондентов определен в соответствии с заданными квотами этно-конфессиональных характеристик опрашиваемых.

Как видно, респонденты отмечают высокую эффективность компенсаторной функции религии в своей жизни – 70% согласны с тем, что религия дает возможность перенести страх перед неизвестным, снятия стресса, из них 38% уверены и 32% менее категоричны. Вызывает особенную заинтересованность тот факт, что респонденты видят в религии средство, придающее оптимизм, уверенность и чувство надежды – 79% опрошенных, из которых 47% уверены и 32% менее категоричны; и лишь 7% отметили вариант «нет» и 8% «скорее нет». Таким образом, данное обстоятельство могло бы стать причиной для переосмысления важности и значимости религии в данной области как для политиков, ученых, так и самих религиозных деятелей, особенно, учитывая условия сложившейся непростой социально-экономической ситуации в нашей стране.

Несомненно, религия имеет определенный потенциал влияния на человека. Для воздействия на личность у религии есть все возможности, но данный потенциал необходимо использовать в надлежащем русле, что возможно в рамках религиозного образования. Вместе с тем нужно отметить, что постижение канонов религии является предметом любознательности не только учащихся религиозных учебных заведений, а так же и в целом общества, его членов. Так по данным социологического опроса, на вопрос: «Считаете ли Вы уместным введение кратких курсов религиоведения в общеобразовательных школах в учебную программу?», реакция большинства респондентов была положительной (табл. 4).

Как видно по таблице, 60% опрошенных считают уместным введение кратких курсов религиоведения в общеобразовательных школах в учебную программу, треть из них

уверенны и 27% менее категоричны; 33% респондентов не считают необходимостью введение курсов религиоведения в учебную программу общеобразовательных школ, из которых 19% категоричны и 14% отметили вариант «скорее нет». Очевидно, что большая часть общества интересуется религией и хотела бы узнать «побольше» о ней и считает, что этот пробел знаний о религии могла бы восполнить общеобразовательная школа. Однако, данный вопрос введения курсов религиоведения в учебную программу общеобразовательных школ остается по сей день актуальным. Несложная, на первый взгляд, задача. Тем не менее, учитывая поликонфессиональный состав проживающих на территории Российской Федерации народов, встают проблемы подготовки кадров преподавательского состава, религиозной беспристрастности преподавателя, объективности преподавания учебного материала учащимся и т.д., в чем заключается сложность принятия однозначного решения без ущемления прав и свобод всех граждан независимо от их национальной и религиозной принадлежности. В связи с этим, на наш взгляд, наиболее логичным решением данной проблемы является преподавание в религиозных учебных заведениях по желанию и инициативе самих учащихся, где желающие могут приобрести знания более полно и систематично.

Необходимо подчеркнуть, что системное религиозное образование могло бы более эффективно препятствовать распространению различного рода радикальных антиобщественных течений той или иной конфессии, основанных на одностороннем подходе, позволило бы формировать целостные знания о религиозной культуре. Вместе с тем, целесообразно подчеркнуть, что духовно-нравственное

Таблица 4

Необходимость введения кратких курсов религиоведения в общеобразовательных школах в учебную программу (в % к опрошенным)

№	1	2	3	4	5	6
Варианты ответов	Да	Скорее да	Скорее нет	Нет	Не знаю	Итого
Результаты в%	33	27	14	19	7	100

воспитание, формирование национального самосознания, воспитание патриотизма, формирование толерантности, терпимости и общечеловеческой культуры, воспитание здорового образа жизни – все эти аспекты входят в потенциальную область влияния религиозного образования [2].

При этом необходимо выделить следующие принципы развития религиозного образования: гуманизм, народная самобытность, поликультурность, духовность и светскость. На этих принципах, а также учитывая области влияния религиозного образования (духовно-нравственное воспитание, формирование национального самосознания, воспитание патриотизма, формирование толерантности и культуры мира, воспитание здорового образа жизни) и его тенденции развития общества, необходимо разрабатывать методики и литературу в области религиозного образования.

Позиция религии в области духовно-нравственного воспитания будет укрепляться, если:

- на научной основе разработать и реализовать духовно-нравственный потенциал гуманистического знания, помочь педагогам в осмыслении воспитательного потенциала исламской культуры, передать этот потенциал широкой общественности;

- создать систему духовно-нравственного воспитания, основанную на подходе творческого развития религиозных традиций и реинтерпретации религиозных первоисточников на основе накопленного социально-культурного и научно-философского опыта;

- содействовать в формировании грамотного, осознанного отношения педагогов к использованию традиционной формы духовно-нравственного воспитания;

- обеспечить возможность получения религиозного образования и воспитания как дополнительного, факультативного в соответствии с убеждениями и по желанию детей и их родителей;

- создать соответствующее кадровое, программное и научно-методическое обеспечение учебного процесса;

- скоординировать деятельность образовательных и религиозных учреждений. Для этого целесообразно развивать их сотрудничество в виде совместных конференций, лекториев, методических центров, заключения соглашений и тому подобных на базе как светских, так и религиозных организаций.

И, наконец, главное, что отличает сегодня религиозное образование, и что может помочь духовно-нравственному развитию современного общества – это то, что во главу угла религия ставит не только и не столько собственно образование, а воспитание каждой отдельной личности. На обществе лежит ответственность за воспитание будущего поколения. Только обеспечив условия для достойного воспитания молодого поколения можно быть уверенным в социальной стабильности общества и благополучном развитии и расцвете не только отдельных народов, но и всей многонациональной и многоконфессиональной страны в условиях мира, спокойствия, доброжелательности и крепкой дружбы народов.

Всегда нужно помнить о том, что религия остается в истинном понимании религией только в том случае, если она приносит добро и мир для человечества.

История развития человечества, подчеркивая позитивную роль религии в жизнедеятельности того или иного общества, государства, подтверждает положение о том, что только внутренняя духовно-нравственная жизнь личности есть та главная творческая сила человеческого бытия, которая является единственно прочным фундаментом для культурного и общественно-строительства.

Литература

1. *Васильев, Л.С.* История религий Востока: учебное пособие для вузов. – 5-е изд. – М., 2000. – С. 15.

2. *Харисова, Л.* Образование и религия: контуры педагогического взаимодействия / Р.А. Набиева // Государственно-конфессиональные отношения в современном Татарстане. – Казань. – 2003. – № 11. – С. 179. ■

УДК 371.7

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Е.В. Козлова

Аннотация

В статье рассмотрены проблемы недооценки значимости здорового образа жизни студентами в их личностном развитии. Формирование здорового образа жизни особенно важно для студентов, которые в процессе обучения в вузе должны понять приоритетность этой задачи.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, составляющие здорового образа жизни, мотивирующие факторы.

Abstract

The article covers the questions on the inappreciation of the healthy way of living necessity of the students in their personal development. The formation of the healthy way of living is very important for the students who should understand the priority of this main aim during their studies in the university.

Index terms: health, healthy way of living, the components of healthy way of living, motivating factors.

Современные жизненные условия выдвигают повышенные требования к здоровью детей и учащейся молодежи. Поэтому в системе образования проблематика здоровья становится все более актуальной. В настоящее время в педагогической практике наметилась тенденция к переходу от массового унифицированного образования к образованию ориентированному на личностные особенности и способности каждого индивида, а также на уровень его здоровья. Политические, экологические и социально-экономические потрясения последних десятилетий неблагоприятно отразились на состоянии здоровья населения в современном обществе. Сложившаяся к настоящему времени в России социально-экономическая ситуация привела к резкому возрастанию проявлений психоэмоционального стресса населения. Основными причинами нарастания стрессорных нагрузок явились неуверенность людей в правильности проводимых реформ, обнищание значительной части населения, рост преступности, социальная незащищенность, промышленные и экологические катастрофы, военные и этнические конфликты и др. Здоровье во все времена считалось высшей ценностью,

основой активной творческой жизни, счастья и благополучия человека. Но в современном обществе оно становится еще и условием выживания. Здоровье населения страны – высшая национальная ценность, и возрождение нации должно начаться именно со здоровья, в первую очередь – детей, подростков и студентов.

Изучение проблем здоровья студентов приобретает особую актуальность поскольку затрагивает не только социальные, но и нравственные аспекты.

Указанные обстоятельства позволяют констатировать тот факт, что здоровый образ жизни является важнейшей проблемой современности. А в этом особое место принадлежит системе образования, вынужденной брать на себя значительную часть усилий общества по подготовке молодежи к взрослой жизни и, в конечном итоге, созданию условий для постепенного физического, морального, нравственного, культурного оздоровления общества.

На основании этого целью нашей работы является теоретическое обоснование проблемы здорового образа жизни как социально-педагогической проблемы.

Проведенный анализ литературных источников свидетельствует о том, что

проблема здоровья учащейся молодежи является одной из приоритетных в современных условиях. В работах ученых особое внимание уделяется многоплановому анализу формирования здорового образа жизни (В.Е.Апарин, В.М.Бехтерев, А.П.Бутенко, И.М.Быховская, М.Я.Виленский, Л.Г.Выготский, В.Б.Капустин, А.И.Киколю, В.В.Колбанов, А.В.Лисовский, В.П.Петленко, М.Н.Руткевич, В.А.Сластенин, Л.Г.Татарникова, П.Х.Титма, Б.Н.Чумаков и другие), комплексному рассмотрению используемых в образовательном пространстве здоровьесберегающих технологий, позволяющих эффективно решать проблему развития и становления культуры здоровья обучающихся (Н.М.Амосов, В.К.Бальсевич, И.И.Брехман, В.П.Казначеев, Ю.П.Лисицин, А.М.Митяева, П.А.Виноградов и другие).

Существует около 100 определений понятия «здоровье». Ученые-медики рассматривают его как «состояние организма человека, которое обеспечивает полное выполнение всех жизненных функций и форм деятельности».

И.И.Брехман, основоположник науки о здоровье – валеологии, определяет здоровье как «способность человека сохранять соответствующую возрасту устойчивость в условиях резких изменений количественных и качественных параметров триединого потока сенсорной, вербальной и структурной информации». В.П.Казначеев [4] трактует здоровье как «процесс (динамическое состояние) сохранения и развития биологических, физиологических и психических функций оптимальной трудоспособности, социальной активности при максимальной продолжительности жизни». П.И. Калью предлагает следующие признаки здоровья: нормальное функционирование организма на всех уровнях его организации; нормальное течение физиологических и биохимических процессов, способствующие индивидуальному выживанию и воспроизводству; динамическое равновесие организма и его функций с окружающей средой; способность к вы-

полнению основных социальных функций, участие в социальной деятельности и общественно полезном труде; способность организма приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям существования в окружающей среде и поддерживать постоянство внутренней среды организма, обеспечивая нормальную и разностороннюю жизнедеятельность; отсутствие болезней, болезненных состояний, болезненных изменений; полное физическое, духовное, умственное и социальное благополучие, гармоничное развитие физических и духовных сил [6].

Важно рассматривать здоровье не как застывшее состояние, а как непрерывный процесс, процесс сохранения и развития физиологических, биологических и психических функций, оптимальной трудовой и социальной активности при максимальной продолжительности активной творческой жизни. При этом переход от здоровья к болезни характеризуется постепенным снижением способности организма приспосабливаться к изменениям социальной и производственной среды, окружающих условий, что в итоге ведет к снижению общественных, социальных и трудовых функций.

В трудах, посвященных различным аспектам проблемы здорового образа жизни, наметилась тенденция к переосмыслению способов ее решения, отражающая смещение акцента из сферы медицины в педагогику.

Так профессор В.Ф.Базарный отмечает, что «резервы организма, жизнеспособность не даны изначально в готовом виде. Они, словно ростки, формируются, развиваются и укрепляются в процессе воспитания. Только сообразное человеческой природе воспитание раскрывает и приумножает эти видовые резервы жизнеспособности. Воспитание же несообразное природе разрушает и истощает их от поколения к поколению. А это уже область педагогики. Следовательно, здоровье – категория педагогическая. А задача медицины другая –

лечить болезнь, поскольку она уже возникла» [10].

Таким образом, понятие «здоровье» отражает качество приспособления организма к условиям внешней среды и представляет итог процесса взаимодействия человека и среды обитания, само состояние здоровья формируется в результате взаимодействия внешних (природных и социальных) и внутренних (наследственность, пол, возраст) факторов. Мудрость, зрелость и прогресс общества во многом определяются уровнем его интеллектуального и нравственного потенциала, поэтому человеку очень важно научиться видеть свое единство с окружающим миром и культурными запасами знаний человечества, где подлинная красота человеческого тела включает в себя физическое совершенство, интеллект и здоровье. Следовательно – со школьной скамьи необходимо учить человека осознавать, что здоровье – это главная ценность жизни, которую надо сохранять, оберегать и улучшать с первых дней сознательной жизни.

Особенно важным для формирования личности является образ и условия жизни человека. Как правило, образ жизни взаимосвязан с укладом жизни, уровнем жизни, качеством и стилем жизни [9].

Уровень жизни – это в первую очередь экономическая категория, представляющая степень удовлетворения материальных, духовных и культурных потребностей человека. Под качеством жизни понимают степень комфорта в удовлетворении человеческих потребностей (преимущественно социальная категория). Стиль жизни характеризует поведенческие особенности жизни человека, то есть определенный стандарт, под который подстраивается психология и психофизиология личности (социально-психологическая категория). Уклад жизни представляет социально-экономическая категория.

Здоровье человека будет в первую очередь зависеть от стиля жизни, который в большей степени носит персонифициро-

ванный характер и определяется историческими и национальными традициями и личностными наклонностями [7].

По мнению Э.Н.Вайнера, понятие образа жизни следовало бы определить как способ жизнедеятельности человека, которого он придерживается в повседневной жизни в силу социальных, культурных, материальных и профессиональных обстоятельств. Он должен включать следующие факторы: оптимальный двигательный режим, рациональное питание, рациональный режим жизни, психофизиологическую регуляцию, психосексуальную и половую культуру, тренировку иммунитета и закаливание, отсутствие вредных привычек и валеологическое образование. В таком определении особенно следует выделить культурологический аспект, который подчеркивает, что образ жизни не тождественен условиям жизни, которые лишь опосредуют и обуславливают образ жизни материальными и нематериальными факторами. Культура же человека в контексте рассматриваемого вопроса означает, что человек в силу освоенных им знаний и жизненных установок сам выбирает себе образ жизни с учетом ее условий [2].

Забота о собственном здоровье, поддержание работоспособности, закаливание, рациональное питание, отсутствие вредных привычек, умение быть коммуникабельным, полезным близким, обществу – это все в комплексе складывается в образ жизни человека.

Здоровый образ жизни (ЗОЖ) – гармоничное сочетание различных сторон человеческой жизнедеятельности: производственной, потребительской, культурной, биологической, физкультурной, психологической. ЗОЖ должен гармонизировать все три уровня жизни человека: физиологический, психологический, социальный. ЗОЖ предполагает не аскетизм, а разумное удовлетворение системы материальных и духовных потребностей личности, знание человеком меры своих потребностей и своих возможностей [8].

ЗОЖ объединяет все, что способствует выполнению человеком профессиональных, общественных и бытовых функций в оптимальных для здоровья условиях и выражает ориентированность личности в направлении формирования, сохранения и укрепления как индивидуального, так и общественного здоровья [3].

Но практика же убедительно показывает, что заболеваемость неизбежно оказывается различной, если одинаковое поведение соблюдают разные по гену – и фенотипу люди. Таким образом, здоровый образ жизни не может быть одинаковым для всех, так как люди исходно различны, следовательно, чтобы достичь определенного эффекта, вести себя они должны по-разному. Тогда можно исходить из посылки, что здоровым считается такой стиль поведения (образ жизни), который приводит человека к желаемой продолжительности и требуемому качеству жизни.

Формирование здорового образа жизни – цель системы физического воспитания в учебных заведениях. Обучение в вузе – завершающий этап этого формирования. Сформировать одинаковый стиль здорового образа жизни у всех студентов невозможно. Большое значение в этом отводится самовоспитанию и самосовершенствованию.

Целью нашего исследования являлось определение мотивации и интересов студентов 1–3 курсов к занятиям физической культурой и спортом.

Объектом исследования выступали мотивы к занятиям физической культурой и спортом.

Предмет исследования: формирование мотивации к физической активности студентов 1–3 курсов.

Предполагалось, что определение мотивационных приоритетов и интересов студентов 1–3 курсов к занятиям физической культурой и спортом даст возможность определить стимулы, способствующие формированию потребности к систематическим занятиям физическими упражнениями.

В эксперименте приняли участие 342 девушки-студентки 1–3 курсов АмГПГУ. На основе анализа данных анкетирования, приведенных ниже, прослеживаются ряд тенденций.

При ответе на вопрос «Занимаетесь ли Вы каким-либо видом спорта?» подавляющее большинство опрошенных студенток (более 50%) ответили на этот вопрос отрицательно. Но кто не занимается спортом во внеурочное время, хотели бы им заниматься (1 курс – 58,97%, 2 курс – 44,83% и 3 курс – 46,73%).

В то же время спектр видов спорта, которым хотели бы заниматься студентки, достаточно широк: легкая атлетика, виды оздоровительной гимнастики, восточные единоборства и т.д.

Можно отметить устойчивую тенденцию в желании заниматься легкой атлетикой и шейпингом студенток всех исследуемых курсов (1 курс – 29,33% и 42,59%, 2 курс – 25,86% и 46%, 3 курс – 17,76% и 40,19% соответственно).

Результаты анализа причин, которые мешают заниматься спортом, представлены на рис. 1.

Среди причин, мешающих заниматься спортом или физической культурой, девушки называют главной – недостаток времени (1 курс – 74,6%, 2 курс – 68,4% и 3 курс – 49,3%).

Побуждают заниматься спортом девушек совершенно разные мотивы: общение с друзьями, достижение высокого спортивного результата, улучшение состояния здоровья, совершенствование форм тела. Показательно то, что подавляющее большинство девушек основными целями в занятиях физическими упражнениями видят совершенствование форм тела (59,6%) и улучшение состояния здоровья (37,4%).

Ответы студенток на вопрос: «Как вы проводите свое свободное время?», помогает уточнить, почему подавляющее большинство испытуемых жалуется на отсутствие свободного времени для занятий спортом (рис. 2).

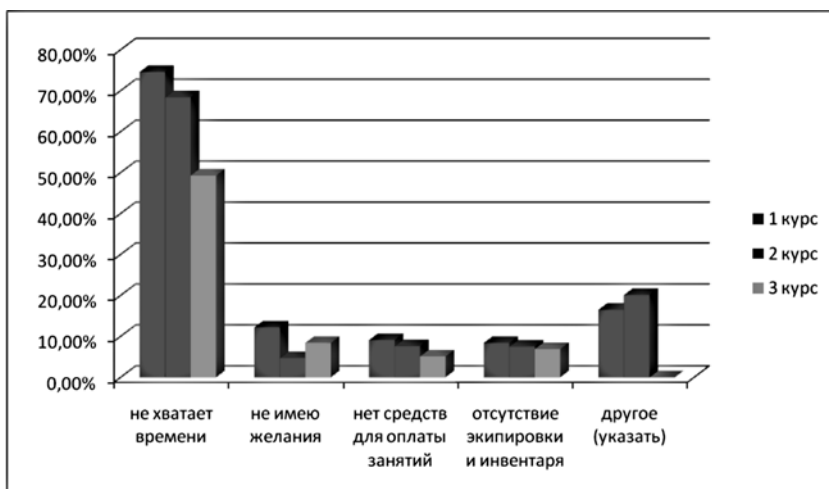


Рис. 1. Укажите причины, которые мешают Вам заниматься спортом

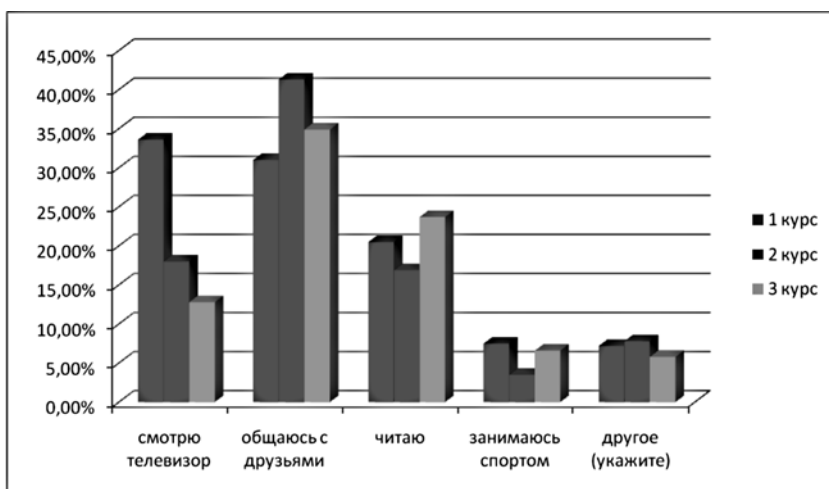


Рис. 2. Как Вы обычно проводите свободное время?

Анализ результатов позволил сделать вывод, что общение с друзьями, просмотр телепередач и чтение литературы являются более любимым занятием, чем занятия физической культурой и спортом.

В ходе проведенных исследований получены результаты, которые позволили обозначить причины низкого интереса к занятиям физической культурой и наметить пути повышения мотивации студенток к занятиям физической культурой и спортом. По нашему мнению, основные причины следующие:

– отсутствие естественной потребности в занятиях физической культурой, не развитой в процессе физического воспитания на более ранних этапах индивидуального развития;

– несформированность ценностной мотивации к спорту;

– непонимание сущности здоровья;

– низкая мотивация к занятиям.

Из наших выводов ясно, что для повышения физической активности студентов требуется не поиск свободного времени и не моральное оправдание бездеятельности,

пассивности, а длительная целенаправленная воспитательная работа по формированию интересов и мотиваций, потребности в здоровом образе жизни.

Это значит, что решение проблем здорового образа жизни, развитие физической культуры и спорта в значительной мере и весьма тесно связано с использованием людьми и обществом в целом своего свободного времени, являющемся неизмеримым социальным богатством и объективным пространством осуществления культуры человека.

Литература

1. *Брехман, И.И.* Валеология – наука оздоровье / И.И. Брехман. – М.: ФиС, 1990.
2. *Вайнер, Э.Н.* Валеология: Учебник для вузов / Э.Н. Вайнер. – М.: Флинта: Наука, 2005.
3. *Казин, Э.М.* Основы индивидуального здоровья человека / Э.М. Казин, Н.Г. Блинова, Н.А. Литвинова. – М.: Владос, 2000.
4. *Казначеев, В.П.* Здоровье нации, просвещение, образование / В.П. Казначеев. – М.; Кострома, 1996.
5. *Митяева, А.М.* Здоровьесберегающие педагогические технологии: учеб. пособие / А.М. Митяева. – М.: Академия, 2008.
6. Современный словарь по психологии / авт.-сост. В.В. Юрчук. – Минск, 2000.
7. *Тамарская, Н.В.* Управление учебно-воспитательным процессом в классе (здоровьесберегающий аспект): учеб.-метод. пособие для учителя / Н.В. Тамарская, С.В. Русакова, М.Б. Гагина. – Калининград: Изд-во КГУ, 2002.
8. *Тимушкин, А.В.* Физическая культура и здоровье: учеб. пособие / А.В. Тимушкин, Н.Н. Чесноков, С.С. Чернов. – М.: СпортАкадем-Пресс, 2003.
9. *Чумаков, Б.Н.* Валеология / Б.Н. Чумаков. – М., 1997.
10. http://www.hrono.ru/libris/lib_g/goryachev2.html

УДК 37.011.31-051

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

В.И. Павлов

Аннотация

В статье рассматриваются сущность и содержание духовно-нравственной культуры учителя, обосновываются педагогические условия, обеспечивающие успешное формирование этого феномена.

Ключевые слова: духовность, духовно-нравственная культура, развитие, модель, принципы, формы и методы, критерии.

Abstract

The article considers the notion and content of spiritual and ethical culture of a teacher and reasons pedagogical conditions which ensure successful development of this phenomenon.

Index terms: spirituality, spiritual and ethical culture, development, model, principles, forms and methods, criteria, conditions.

В Законе РФ «Об образовании», «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы» сформулированы задачи духовно-нравственного воспитания у учащейся молодежи: гражданской ответственности, социальной активности, патриотизма, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе.

Решающая роль в решении этой задачи принадлежит учителю, организатору целостного педагогического процесса в образовательных учреждениях. В связи с этим возникает настоятельная необходимость специальной подготовки будущих учителей в стенах вуза к духовно-нравственному воспитанию учащихся.

Категория «духовность» в современной психолого-педагогической литературе определяется как отражение ценностей, чувств и убеждений человека, связанных с самовоспитанием, саморазвитием, самосовершенствованием, самореализацией личности (В.И. Андреев, С.К. Бондырева, С.И. Гессен, А.И. Кочетов, Н.А. Пархоменко, Н.Д. Никандров и др.). Духовность учены-

ми раскрывается с помощью таких понятий, как духовные способности, духовное состояние, духовный рост, смысл жизни. Данная категория определяется двумя концепциями духовности: светской (ценностные качества личности) и религиозной (стремление к Богу, Истине и Любви). Светское понимание духовности исследователями рассматривается как интегральное качество личности на основе активного становления его «самости», которая объединяет в себе нравственные и интеллектуальные, этические и эстетические, ценностные и поведенческие установки. По словам М.И. Ильичевой, «человек обретает духовность, когда начинает действовать в соответствии со своими возможностями, в соответствии со своими принципиальными ценностями» [6, 220].

Индикатором духовности выступает внутренний мир человека, а признаками духовности – человечность, гуманность, одухотворенность, вера. При этом стыд и совесть становятся духовным механизмом, корректирующим поведение личности в рамках морально-этических норм. Как подчеркивает С.Л. Рубинштейн, «духовность есть системообразующий фактор человеческой личности, является ведущей силой в построении собственной жизни, главным

условием и итогом духовно-нравственного становления человека» [9, 47].

Духовность неотделима от нравственности, культуры, прогрессивных общечеловеческих и национальных обычаев и традиций, передающих из поколения в поколение нормы и правила жизни, дух народа. Нравственность – это компонент культуры, содержанием которого выступают этические ценности, составляющие основу сознания. Человеческая природа изменяется и улучшается культурой, она выступает для личности как реальная связь времен, как опыт человечества, зафиксированный в определенных художественных продуктах, традициях каждого этноса, его языке и отражающий условия существования людей и результат их многогранной деятельности. Духовно-нравственная культура проявляется в отношениях человека к обществу, природе, родине, людям и самому себе.

Носителем духовно-нравственной культуры человека и человечества выступает Учитель. Современная практика развития духовно-нравственной культуры учителя детерминирована новой парадигмой устойчивого развития общества, акцентирующей экзистенциалы человеческого бытия (духовная свобода, духовность, ответственность). Базовыми идеями новой модели духовно-нравственной культуры учителя являются: идея единения мира (В.И. Андреев, В.И. Вернадский, Н.Н. Моисеев, А.Д. Урсул); идея вселенского предназначения личности (Л.И. Новикова, М.В. Соколовский, Г. Полде, Г. Шеффер); идея соборности (Н.Д. Никандров, К. Касьянова); идея национального дома (Е.П. Белозерцев, Г.Н. Волков, С.А. Гаязов, Э.И. Сокольникова); идея этической разумности (А.Д. Урсул, патриарх Всея Руси Кирилл); идея ненасилия (Г.С. Батищев, С.К. Бондырева, Д.В. Колесов, Л.Н. Толстой); идея козволюции (Н.Н. Моисеев). Они придают модели духовной культуры учителя антропокосмический характер, базируясь на двух ведущих ценностях современного человечества – Природы и Человека. Основой её су-

ществования являются принципы Всеединства, Приоритета ценностного отношения к миру, Сопричастности, Ненасилия, Творчества, Сотворчества, Взаимодействия [2].

Духовно-нравственная культура учителя непосредственно связана с осмыслением новой трактовки гуманистического идеала – духовной вертикали в силу особенностей российской культуры (В.С. Соловьев, И.А. Ильин, Питирим Сорокин) в условиях информационного общества, которое не только выводит эту вертикаль на космопланетарный уровень, но и определяет ведущую роль самосознания субъекта, утверждает самоценность человеческой индивидуальности. Последняя понимается через диалог, который выступает единственной возможностью самого её существования и внутренней сущности (В.С. Библер, В.А. Лекторский). При этом духовная свобода, духовность, ответственность, как экзистенциалы человеческого бытия, мыслятся через идею диалога (взаимоотношения) в сосуществовании человека и современного мира – природы, общества, другого человека.

Как пишет Е.И. Артамонова, духовная культура учителя предстает как совокупность духовно-нравственных ценностей, обуславливающих его духовную свободу, духовность и ответственность. Духовно-нравственная культура учителя, проявляясь через иерархическую систему общечеловеческих и национальных ценностей, упорядоченную идеалом, является «ядром» самосозидательной деятельности. Это ядро интегрирует целостность личности учителя. Интериоризованные личностью духовные ценности, выступая в роли идеала и целей жизни, составляют ценностными ориентациями [2].

Миссия учителя – нести знания, культуру детям, людям. Духовность самого учителя как воспитателя и наставника молодежи интенсивно формируется в годы учебы в вузе, затем в профессиональной деятельности в школе, проявляется прежде всего в неиссякаемой любви к детям, юношеству,

в осознании личной ответственности за их судьбу, в способности к жертвенности не ради красивой идеи или общественного признания, а ради жизни каждого вверенного ему конкретного ребенка. Не случайно К.Д.Ушинский писал, что не материальные предметы – ни школа и ее немые стены – сохраняются в памяти воспитанника – «величественнейший образ их энергичного и добродетельного воспитателя, который учил их более собственным примером, всегдашним одушевлением, всегдашней готовностью на самопожертвование для их блага, нежели словами» [11, 82]. Великими учителями человечества он считал природу, жизнь, науку и христианскую религию.

По мнению В.И.Водовозова, идеал народного учителя – это человек, обладающий разнообразными знаниями, изучивший «свою науку основательно»; «ему особенно необходимо развить наблюдательность ума, ясный и толковый взгляд на природу через близкое и наглядное знакомство с ее явлениями» [4, 255-256]. К духовно-нравственной культуре учителя можно отнести его приверженность профессии, начитанность, эрудицию, знание светской и религиозной литературы, готовность к самоотдаче в работе, ответственность. Составляющими духовно-нравственной культуры учителя являются:

– духовно-нравственная направленность деятельности (положительная мотивация, ценностная ориентация, потребность в духовно-нравственном самосовершенствовании);

– специальные знания культуры (знания природы духовности, его историко-философских истоков, различных подходов к ее пониманию в современной педагогике и психологии);

– активная жизненная позиция, любовь к детям и др.

Духовно-нравственная культура личности будущего учителя формируются в образовательном пространстве вуза. Целостность педагогического процесса в нем осуществляется на основе антропологичес-

кого, аксиологического, системного, компетентностного, деятельностного, личностно ориентированного подходов.

Важную роль в духовно-нравственном развитии будущего учителя в вузе отводится преподавателям гуманитарных учебных дисциплин, кураторам студенческих групп, призванным знакомить студентов с явлениями мировой, отечественной, национальной культур, показать пути работы над собой по развитию индивидуальной культуры, включать их в процесс активного самовоспитания, самообразования, без чего немислимо развитие духовности человека. Как показал анализ деятельности ряда педагогических вузов Поволжья, часть преподавателей, кураторов испытывают определенные трудности в диагностике, планировании, организации воспитательной работы по формированию духовно-нравственной культуры студентов.

Духовно-нравственная культура будущего учителя формируется в целостном педагогическом процессе при создании надлежащих педагогических условий. Понятие «условия» заключается в отношении предмета к окружающим явлениям, без которых он не может существовать. По сути, условия составляют ту среду, в которой эти явления возникают, существуют и развиваются.

В словаре С.И.Ожегова и Н.Ю. Шведовой представлено шесть значений этого слова. Тем не менее, при описании педагогических явлений используются два из них: а) обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; б) обстановка, в которой происходит что-нибудь [8].

Между обстоятельствами и обстановкой в их педагогическом понимании существует тесная связь. При организации любого педагогического процесса соответствующая обстановка создается с учетом конкретных обстоятельств. Диалектическая взаимосвязь между обстоятельствами и обстановкой выражается в следующем: всякое обстоятельство является результатом какой-то предыдущей обстановки, а обста-

новка, в свою очередь, формирует определенные обстоятельства, которые скажутся в будущем. Интересный взгляд на выявление сущности рассматриваемого понятия мы находим в исследовании В.И. Андреева. Он раскрывает один из аспектов педагогических условий – дидактические условия. Валентин Иванович отмечает: дидактические условия представляют собой результат целенаправленного отбора, конструирования и применения инструментов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей [1, 96].

В нашем исследовании педагогические условия представляют собой совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, которые должны обеспечить достижение целей формирования духовно-нравственной культуры у студентов педвуза. Иначе говоря, педагогические условия выступают как результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения и воспитания для достижения целей формирования духовно-нравственной культуры.

В результате теоретического анализа научной литературы, обобщения опыта работы педагогических вузов и особенностей профессиональной подготовки будущих учителей, мы предположили, что формирование духовно-нравственной культуры студентов будет эффективным при условии, если педагогический процесс организован на основе научно обоснованной структурно-функциональной модели, включающей цель, задачи, принципы, содержание, формы, методы и средства достижения запланированного результата.

При разработке педагогических условий мы учитывали не только особенности формирования духовно-нравственной культуры студентов, но и закономерные связи в содержании и технологии обучения и воспитания:

– между степенью эффективности обучения и воспитания и способами струк-

турирования содержания духовно-нравственного образования;

– между уровнем сформированности духовно-нравственных качества будущего педагога и способами организации его учебной и внеучебной деятельности, адекватной целям и содержанию образования;

– между педагогической деятельностью педагога и самостоятельной работой студентов:

– между включением в учебный процесс обобщенного содержания образования и целостностью формирования компетентности будущего учителя;

– между уровнем владения преподавателями современными технологиями обучения и воспитания, соответствующими особенностям учебно-воспитательного процесса, и продуктивностью осуществления профессиональной подготовки студентов.

Мы исходили из того, что духовно-нравственная культура не усваивается автоматически, а вырабатывается в процессе социально ориентированной деятельности, зависит от микроклимата в коллективе, высоконравственной среды учебного заведения, стимулирования самовоспитания студентов, их активной жизненной позиции, диалогового открытого гуманного общения, взаимопонимания педагогов и студентов, от характера их ценностных ориентаций.

Для того, чтобы у будущих учителей на высоком уровне была сформирована духовно-нравственная культура, мы считали необходимым развить у них нравственное сознание, чувства и поведение. При этом первое подразумевает усвоение понятий и представлений, являющихся нравственными знаниями, которыми овладевает личность в результате деятельности и общения. Их ассимиляция ведет к возникновению нравственных чувств, которые со своей стороны способствуют глубокому усвоению нравственных знаний. Сознание личности становится эмоционально отзывчивым, а понятие – персонально принятым.

Конечной целью формирования нравственного сознания и чувств считается способность сделать правильный выбор в ситуации выбора.

Стержневым компонентом разработанной нами модели является цель – развитие духовно-нравственной культуры будущего учителя. Цель достигается в процессе решения следующих задач:

- мониторинга уровня сформированности духовно-нравственной культуры у студентов;

- выявления типичных трудностей преподавателей, кураторов студенческих групп, деканатов в формировании духовно-нравственной культуры студентов;

- определения потенциальных возможностей учебных дисциплин государственного стандарта образования в целях воспитания духовно-нравственной культуры у студентов;

- планирования учебно-воспитательной работы на уровне вуза, факультетов, учебной группы, куратора, преподавателя;

- вооружения студентов знаниями духовно-нравственной культуры, включение студентов в практико-ориентированную общественно полезную, научно-исследовательскую деятельность;

- формирования эмоционально-положительного, ответственного отношения к людям, коллективу.

Мы проанализировали возможности использования учебных дисциплин государственного стандарта образования для педагогических вузов в духовно-нравственном воспитании студентов и убедились в целесообразности разработки и внедрения в учебный процесс спецкурса «Духовно-нравственная культура учителя». Программа спецкурса включает следующие темы: «Современные концепции духовно-нравственного воспитания». «Сущность и содержание феномена культуры», «Религиозная и светская культура», «Ведущие религии мира и их роль в духовно-нравственном воспитании личности», «Историко-философские истоки духовной культуры»,

«Этическая культура личности», «Духовно-нравственная культура учителя», «Эмоциональная культура учителя», «Культура педагогического общения», «Культура поведения учителя», «Система работы школы по формированию духовно-нравственной культуры учащихся», «Особенности формирования духовно-нравственной культуры учащихся на уроках и во внеклассной работе» и др.

Разработанная нами модель опирается на определенные принципы. В качестве важнейших методологических принципов выступают: общефилософские принципы развития, детерминизма, активности, педагогические: принципы гуманизации, природосообразности, социокультурной созидательно-творческой деятельности, принципы научности, вариативности, систематичности, последовательности, доступности, прочности, взаимодействия.

Следующим компонентом нашей модели являются методы обучения: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый, метод проблемный и исследовательский, которые способствуют воспитанию духовно-нравственной культуры и ответственности личности, активной гражданской позиции, направленной на служение своему народу и отечеству.

Методы воспитательного воздействия – это конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение студентов. В первую группу информационных воздействий обобщенно входят методы убеждений. Вторую группу образуют методы упражнения (приучений). Третью группу – методы стимулирования, самовоспитания.

Следующим компонентом модели являются формы организации аудиторной и внеаудиторной работы: лекции, лабораторные и практические занятия, консультации, разработка и реализация проектов, конференции, самостоятельная работа студента, НИРС, курсовые и выпускные квалификационные работы, педагогическая практика, экскурсии, экспедиции и др., которые призваны помогать воспитанию духовно-

нравственной культуры студента. Так, например, лекции, являясь основной формой занятий, выполняют следующие дидактические функции:

– постановку, анализ и решение воспитательных и развивающих задач обучения в соответствии с содержанием учебной программы;

– сообщение и усвоение новых политических, морально-этических, экологических и др. знаний и т.д.;

– мотивирование студентов к использованию психолого-педагогических знаний как в своей учебной деятельности, так и во время педагогической практики;

Цель практических занятий – практическое освоение студентами духовно-нравственных знаний, умений и навыков добротворческой деятельности, превращение полученных в ходе обучения теоретических знаний в средство для решения учебно-исследовательских, а затем реальных практических задач. Соприкосновение теории и опыта, осуществляющееся на практических занятиях, активизирует познавательную деятельность студентов, придает конкретный характер изучаемому явлению, способствует детальному и прочному усвоению учебной информации.

Особое место среди форм организации обучения занимают индивидуальные занятия, проводимые с отдельными студентами с целью повышения теоретического и методического уровня готовности к духовно-нравственному воспитанию учащихся, создания условий для духовно-нравственного развития каждого студента.

Результативность усвоения знаний проверяется на практических занятиях, индивидуальных беседах, во время экзамена.

При организации и проведении занятий по формированию духовно-нравственной культуры студентов мы использовали следующие средства: монографии, учебники, учебные пособия, посвященные проблеме развития человека, ТСО, Internet, художественную и православную литературу, средства массовой информации, педагогическую

практику, участие в волонтерском движении (марафон добра, шефская работа над школами-интернатами, детскими домами); экскурсии, поисковую работу, общественные поручения, научно-исследовательскую работу.

Готовность студентов к духовно-нравственному воспитанию учащихся формируется поэтапно, в результате усвоения глубоких знаний о природе и обществе, культуре, морали, овладения практическими умениями и навыками организации педагогического процесса. Опираясь на методологические идеи генезиса целостных систем и на современный опыт организации подготовки студентов к работе по духовно-нравственному воспитанию школьников, мы выделили следующие этапы:

1. Этап формирования и закрепления отдельных компонентов готовности выпускника вуза на основе владения теорией целостного процесса развития личности, умений организации отдельных форм учебно-воспитательного процесса как наименьшей части целого (1-4 семестры). Это этап объединения всех компонентов готовности студента в единую систему. Здесь в определенных ситуациях учебно-воспитательного процесса на занятиях при изучении гуманитарных дисциплин, в том числе педагогики и психологии, формируются соответствующие убеждения студентов в необходимости творческой работы по духовно-нравственному образованию и воспитанию школьников, активизируется их отношение к общечеловеческим и национальным духовно-нравственным ценностям. На практических занятиях по педагогике, психологии они овладевают методами проектирования педагогических ситуаций по духовно-нравственному воспитанию школьников.

2. Этап развития основных компонентов готовности будущего учителя к воспитательной деятельности (владение научной картиной целостного образовательного процесса, умениями его организации). На этом этапе (5-8 семестры) совершается

объединение отдельных сторон педагогических качеств в целостную систему на основе овладения знаниями технологий воспитательной работы по формированию проектируемых духовно-нравственных качеств личности на педагогической практике в детских оздоровительных лагерях и первой практике школе.

3. На третьем – завершающем – этапе (9-10 семестры) студенты расширяют знания по педагогике, психологии, истории отечественной и мировой культуре, активно участвуют в общественной жизни вуза, города, занимаются самовоспитанием и самообразованием. В ходе второй педагогической практики в общеобразовательных школах ведут целенаправленную работу по духовно-нравственному образованию и воспитанию школьников. При определении критериев духовно-нравственной культуры студентов мы учитываем содержание, объем, систематичность приобретенной будущими педагогами информации в области духовно-нравственной культуры, степень самостоятельности суждений; качество мировоззренческой убежденности, проявляющейся в делах и поступках студента. В своей практике мы используем следующие критерии оценки эффективности формирования духовно-нравственной культуры студентов:

– когнитивный (связанный с познанием окружающего мира, смысла жизни). Его показатели: знания, представления и понятия, которыми владеет студент в области духовности, морали; умение устанавливать связи между ними; самостоятельность и устойчивость суждений личности о нормах, регулирующих отношение людей друг к другу, своей Отчизне, к историко-культурному наследию; умение использовать знания в различных жизненных ситуациях;

– оценочно-эмоциональный. Его показатели: оценочные суждения, характеризующие отношение к общечеловеческим ценностям, в том числе и религиозным, Отечеству; устойчивость, глубина, сила эмоциональных переживаний, связанных

с жизнью страны; сочувствие, свидетельствующее о гуманистической направленности личности; действенно-критическое отношение к собственным поступкам;

– мотивационно-поведенческий. Его показатели: устойчивая форма положительного поведения; сопротивляемость внешним воздействиям, которые противостоят принятым нормам; устойчивость в конфликтных ситуациях.

Как показала экспериментальная работа, формирование духовно-нравственной культуры будущих учителей проходит успешно при реализации следующих педагогических условий:

– построении учебно-воспитательного процесса на основе разработанной нами модели формирования духовно-нравственной культуры учителя;

– планировании и осуществлении обучения и воспитания на основе работы учебного заведения, факультетов, кафедр, учебных групп, кураторов, каждого преподавателя на перспективу;

– создании высокогуманитарного психологического климата в студенческих группах, в студенческих общежитиях, в вузе в целом, осуществлении межпредметной и внутрипредметной связи, обеспечении непрерывности и преемственности духовно-нравственного образования, воспитания;

– внедрении спецкурса «Духовно-нравственная культура личности учителя», способствующего повышению духовно-нравственной культуры студентов;

– организации педагогически целесообразных, содержательных многоплановых видов учебной, научно-исследовательской, общественно полезной деятельности студентов;

– насыщении духовно-нравственным содержанием педагогической практики студентов как в школе, так и в летних детских оздоровительных лагерях;

– осуществлении индивидуального и дифференцированного подхода к студентам в процессе поэтапного формирования у них духовно-нравственной культуры.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006.
2. *Артамонова, Е.И.* Развитие духовной культуры учителя: Теория и практика / Е.И. Артамонова. – М.: МПСИ, 2000.
3. *Архангельский, С.И.* Лекции по теории обучения высшей школе / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1976.
4. *Водовозов, В.И.* Идеал народного учителя / В.И. Водовозов // Избранные педагог. соч. / сост. В.С. Аранский. – М.: Педагогика, 1986.
5. *Здравомыслов, А.Г.* Методология и процедура социологических исследований / А.Г. Здравомыслов. – М.: Мысль, 1969.
6. *Ильичева, И.М.* Введение в психологию духовности / И.М. Ильичева. – М.: МПСИ, 2006.
7. *Ильичева, И.М.* Введение в психологию духовности / И.М. Ильичева. – М.: МПСИ, 2006.
8. *Культурология. Основы теории и истории культуры.* – СПб., 1996.
9. *Ожегов, С.И.* Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1998.
10. *Рубинштейн, С.Л.* Человек и мир. – М.: Педагогика, 1997.
11. *Шадриков, В.Д.* Духовные способности / В.Д. Шадриков. – М.: Магистр, 1996. ■

УДК 638.1.14

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ НЕЗАНЯТОГО НАСЕЛЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.А. Водяхина

Аннотация

В статье рассматривается система подготовки и переподготовки незанятого населения в учреждениях среднего профессионального образования, приводятся показатели безработицы на современном этапе развития общества в России и предлагаются возможные пути сокращения данного явления посредством использования нетрадиционных подходов в подготовке и переподготовке населения в учреждениях среднего профессионального образования.

Ключевые слова: безработица, профессиональная подготовка и переподготовка, незанятое население, учреждение среднего профессионального образования, самостоятельное приобретение знаний, самопознание, самоопределение, самоуправление и самореализация.

Abstract

In this article the system of preparation and retraining of the unoccupied population in establishments of average vocational training is considered, unemployment indicators at the present stage of development of a society in Russia are resulted and possible ways of reduction of the given phenomenon with the help of using not traditional approaches in preparation and re preparation of the population in establishments of average vocational training are offered.

Index terms: unemployment, vocational training and retraining, the unoccupied population, establishment of average vocational training, independent acquisition of knowledge, self-knowledge, self-determination, self-management and self-realisation.

Безработица является одним из главных социальных бедствий человечества. В последние годы в России наблюдается практически постоянный рост этого негативного показателя. К началу марта 2010 года в стране насчитывалось 2,283 млн только официально безработных граждан. Но, как еще ранее отметил Президент РФ Д.А. Медведев, скрытая безработица – не менее опасный фактор развития нашей страны [2].

В этом смысле перед системой профессионального образования встает важная проблема, связанная с необходимостью поиска эффективных механизмов подготовки и переподготовки безработных граждан. Эта проблема встала в стране впервые за последние 70 лет. Тем не менее, ее решению уже посвящены многие научные исследования, прежде всего Министерств: здравоохранения и социального развития, а также образования и науки.

Проблема переподготовки безработных граждан обостряется достаточно низким авторитетом системы профессионального образования, особенно среднего специального. Такое положение вызвано целым рядом причин: рассогласование объемов и профилей подготовки с объективными требованиями рынка труда (по данным К.Г.Кязимова до 40% выпускников системы СПО не могут быстро найти работу) [3]; рост вторичной занятости населения, не связанной с ранее полученной специальностью; существенные рассогласование требований к работникам государственных и частных предприятий; отставание перестройки работы системы СПО от новых вызовов времени, ведь педагогические подходы к переподготовке разрабатывались внутри системы применительно к стабильным социально-экономическим отношениям.

С целью определения требований к подготовке и переподготовке населения в сов-

ременных условиях нами проанализированы тенденции изменений на рынке труда:

снижение востребованности работников, не готовых или не желающих по различным причинам переквалифицироваться;

рост требования работодателей к работникам, которые должны уметь быстро получать дополнительные квалификации, работать по нескольким специальностям;

направленность действий руководителей предприятий на решение сиюминутных проблем;

ориентация работников на повышение квалификации и переподготовку исключительно в свободное от работы время, в том числе за счет самообразования.

Вышеперечисленные тенденции определяют общие требования к подготовке и переподготовке населения в условиях развития рыночных отношений: формирование ценностных ориентаций, связанных с новой системой социально-экономического и политического развития России; развитие инициативы, предприимчивости, ответственности за принимаемые решения; развитие у будущих специалистов мотивации на творческое решение производственных задач, а не использование традиционных подходов.

Вместе с тем, мы выделили требования непосредственно работодателей к работникам: высокая работоспособность и хорошее здоровье; опыт работы в профессиональной области; хорошо развитые коммуникативные навыки; наличие многообразных деловых связей; возможность работать внеурочно, выезжать в командировки; знание иностранных языков.

С целью определения концептуальных оснований в виде совокупности принципов развития системы подготовки и переподготовки безработных граждан и незанятого населения, нами, наряду с анализом тенденций, характеризующих изменения на рынке труда, были выделены факторы, определяющие необходимость этого развития:

• рост требований к профессионализму работников в условиях высокой конкурен-

ции на рынке труда: со стороны работодателей и объективного развития всех сфер производственной деятельности.

• потребность использовать работников на различных участках в условиях изменения конъюнктуры по различным изделиям, определяющая необходимость расширения трудовых функций, востребованность умений самостоятельно получать необходимые в новых условиях знания и умения, грамотно их применять, быть мобильными, творчески подходить к работе.

• рост значимости требований личности к своей профессиональной подготовке наряду с такими субъектами образования как государство и работодатель;

• постоянное расширение необходимости обеспечивать социальную реабилитацию безработных через их переподготовку;

• необходимость формировать мобильных работников по востребованным специальностям в целях успешной их адаптации в условиях рыночных отношений и конкретной региональной специфики;

• необходимость повышения эффективности профессиональной подготовки и переподготовки, разработки единых критериев ее качества.

Анализ вышеперечисленных факторов, действующих систем подготовки и переподготовки безработных граждан и незанятого населения позволил выделить совокупность принципов, определяющих эффективное развитие последних: индивидуализации; дифференциации, прогнозности, гибкости, комплексности.

Принцип индивидуализации отвечает за построение процесса переподготовки, направленного на освоение новых профессий в соответствии с личностными особенностями учащихся, через индивидуальную маршрутизацию образовательного процесса на основе технологии модульного обучения.

Принцип дифференциации отвечает за оптимальное использование групповых и индивидуальных форм обучения, что осо-

бенно важно при переподготовке взрослого населения, отдающего, как правило, предпочтение индивидуальной форме, что не всегда оправдано.

Принцип прогностичности отвечает за переподготовку не только на основе требований работодателей, но и за учет динамики востребованности профессионалов в той или иной области в соответствии с перспективами социально-экономического развития региона.

Принцип гибкости отвечает за возможность изменения интенсивности, а в некоторых случаях и направленности обучения в зависимости от успешности освоения образовательного маршрута.

Принцип комплексности отвечает за построение процесса переподготовки на основе ее взаимосвязи с предварительно полученным образованием, обеспечивая преемственность образовательных программ, а также психологическую поддержку незанятого населения.

По нашему мнению, подготовка и переподготовка незанятого населения в учреждении СПО должна вестись по трем направлениям: подготовка к предпринимательской деятельности, формирование экономической культуры и навыков самообразовательной деятельности.

Нами выделены организационно-педагогические условия подготовки студентов СПО и незанятого населения к предпринимательской деятельности. К ним мы относим формирование совокупности знаний: по основам предпринимательства – понятийный аппарат, тенденции, технологи, экономические закономерности, основы законодательства, перспективы; о видах и способах реализации предпринимательства, наиболее востребованных направлениях в целом по стране и Щелковском районе в частности; о креативных подходах к осуществлению предпринимательской деятельности; об особенностях поведения, коммуникации, социальном опыте предпринимательства и нравственных нормативах, принятых в деловом сообществе; о способах самооценки

личности для правильного выбора направленности приложения своих сил.

При решении проблемы выбора направленности и вида трудовой деятельности в соответствующем элементе содержания изучаются вопросы использования действующих в регионе мероприятий по содействию населению в выборе трудовой деятельности, прогнозируются возможности социально-экономических изменений, их влияние на рынок труда. Что служит расширению возможностей успешной самореализации личности, ее профессиональному самоопределению и занятости, мотивации на повышение своего профессионального статуса и, в конечном итоге – росте благосостояния.

При разработке организационно-педагогических условий подготовки к предпринимательской деятельности мы опирались на социологические опросы населения, работающего в сфере предпринимательства. В результате систематизированы по основанию значимости первоочередные и второстепенные проблемы подготовки к предпринимательской деятельности. К первоочередным отнесены недостаток знаний по:

- методам поиска новых подходов к росту прибыли предприятия, доходности индивидуальной трудовой деятельности;
- развитию стабильности предприятия, четкости документооборота, обеспечения финансовой стабильности;
- определению новых подходов к реализации продукции;
- коммуникативным навыкам при деловых переговорах;
- использованию экономических механизмов управления предприятием;
- способам самоконтроля, прогнозирования и проектирования трудовой деятельности;
- методам подбора персонала, в условиях высокого предложения на рынке трудовых ресурсов.

К второстепенным проблемам респонденты относят недостаток знаний по:

- регистрации и в случае необходимости лицензирования тех или иных видов предпринимательской деятельности, ставя решение этих задач перед соответствующими юридическими фирмами;

- вопросам перепрофилирования деятельности предприятия, выхода из кризисного развития, что служит индикатором высокого оптимизма предпринимателей, уверенности в своих силах;

- основам трудового законодательства, требованиям охраны труда, противопожарной безопасности;

- методам контроля качества продукции и способам производства нового продукта.

Реализация подготовки к предпринимательской деятельности тесно связана с формированием экономической культуры. По нашему мнению, формирование экономической культуры в учреждении СПО – это целенаправленный процесс трансляции экономических знаний, умений и навыков с целью развития личности, через принятие общепризнанных установок в сфере экономики, трудовой деятельности, включая предпринимательство, а также воспроизведения экономически грамотной модели поведения в различных условиях.

Соответственно мы выделяем задачи экономической подготовки через формирование экономической культуры в учреждении СПО, занимающемся, в том числе, и переподготовкой незанятого населения:

- обеспечение взаимопонимания работников различных сфер экономической деятельности;

- трансляция экономических знаний, умений и навыков, позволяющих определить свою роль и профессиональные перспективы в конкретных социально-экономических условиях;

- мотивация учащихся на выбор конкретного вида трудовой деятельности, повышение своего профессионального мастерства;

- помощь в профессиональной самореализации при изменяющихся условиях, а зачастую и видах трудовой деятельности;

- формирование нравственных норм, обусловленных общепринятыми подходами в конкретной социально-экономической формации;

- развитие активности и креативности в трудовой деятельности, в том числе и предпринимательской;

- формирование умений максимально удовлетворять потребности в условиях ограниченных ресурсов.

Соответственно к функциям экономической подготовки незанятого населения следует отнести: активизацию производственной и коммерческой деятельности; обеспечение делового взаимодействия участников экономического процесса; развитие профессиональной компетентности учащихся; формирование установок на использование эффективных форм и методов трудовой деятельности; выработку научно обоснованных подходов к оценке изменений экономической реальности.

Для реализации представленных функций в ходе переподготовки важно обеспечить необходимые организационно-педагогические условия. К организационно-педагогическим условиям формирования экономической культуры в учреждении СПО мы относим следующие положения:

- отбор содержания экономической подготовки ведется с учетом его социального, познавательного, нравственного влияния на личность, их гармонизации при трансляции;

- важным элементом формирования экономической культуры является выработка у учащихся нравственной устойчивости к отрицательным проявлениям в условиях рыночных отношений («успех любой ценой», «дело превыше всего, даже некоторых законодательных нормативов» и т.п.);

- эффективность экономической подготовки на всех этапах оценивается по: изменению ценностных ориентиров в области экономики, трудовой деятельности и в целом жизнедеятельности;

- формируется устойчивая мотивация на непрерывное экономическое образование и в процессе трудовой деятельности, что определяет повышение конкурентоспособности работника на рынке труда;

- содержание разрабатывается на основе исследования практико-ориентированных функций экономической подготовки и анализа изменения рыночных отношений в конкретном регионе;

- широко используются деловые игры, прогнозирование и проектирование, обеспечивающие единство аксиологического, знаниевого, мотивационного и оценочного компонентов образования;

- применяются разнообразные формы и методы подготовки: лекции и семинары, моделирование, деловые игры, практические работы, участие в конференциях.

Мониторинг результативности подготовки в области предпринимательства и формирования экономической культуры у студентов привел нас к выводу, что стандартизация общего и профессионального образования, внедрение ЕГЭ ведет к ряду негативных последствий. У выпускников формируются и развиваются такие качества как: снижение активности, креативного и критического мышления; развитие приспособленчества, нежелания самостоятельно ставить задачи в профессиональной и повседневной жизни, безответственности, сформированных жестко стандартизированной подготовкой. Зачем самостоятельно искать новые подходы и методы решения различных задач, самоорганизовываться, когда можно всегда найти готовые реше-

ния в стандартизированных программах и стандартизированном соответствующим образом учебнике. Это связано с тем, что современное российское образование направлено не на подготовку самостоятельного творческого специалиста или личности, а готовит безинициативных работников, стремящихся выполнять задания на основе поиска уже готовых решений, использования конкретных моделей деятельности. В результате: технологии идут вперед, методы решения производственных задач не развиваются. В связи с этим остро встает вопрос о развитии потребности в самообразовании у всех категорий учащихся, формировании у них соответствующих умений и навыков.

Обучение в учреждениях и организациях образования – это принятие существующей практики профессиональной и общественной жизни, а самообразование – главный инструмент развития индивидуальности.

Литература

1. *Вдовина, И.В.* Опыт подготовки предпринимателей / И.В. Вдовина // Профессиональное образование. – 2003. № 1. – С. 32.
2. Интервью с Президентом РФ Д. Медведевым. 15 февраля 2009 года. – www.mir-klimata.com/.../interes/art/int_presed/
3. *Кязимов, К.Г.* Организационно-педагогические основы формирования и развития системы профессионального обучения безработных / К.Г. Кязимов. – Саратов: Изд-во Поволжского межрегионального учеб. центра, 1999. – 52 с.
4. *Подольская, И.И.* Непрерывное образование – вопрос не времени, в жизни в современных условиях / И.И. Подольская // Профессиональное образование. – 2001. – № 12. – С. 17.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9.07:159.95:001.126

ИНТУИТИВНО-КРЕАТИВНЫЙ ТРЕНИНГ ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПИАР-ТЕХНОЛОГИЙ

В.Н. Антипов, П.В. Грачев, А.В. Антипов, О.А. Павлова

Аннотация

В статье представлен материал применения изобретений в области развития зрительной системы к обучению студентов в области пиар-технологий. Показано, что 20 часов занятий достаточно для получения эффекта объемного восприятия плоских изображений.

Ключевые слова: зрение, обучение, плоские изображения, объемное восприятие, саморазвитие, креативность, интуиция.

Abstract

The article presents data on the use of inventions in the field of development of the visual system to teaching students in the field of PR technologies. Shown that 20 hours of class enough to get surround the 3D-perception of flat images.

Index terms: vision, learning, flat images, three-dimensional perception, self-development, creativity, intuition.

Введение

На современном этапе развития общества центральной педагогической проблемой является проблема гарантированного качества образования и саморазвития личности человека XXI века [1]. В идеальном варианте такая проблема подпадает под закон гарантированного качества образования [1], в рамках которого образование должно переходить в самообразование, воспитание в самовоспитание, а развитие – в саморазвитие.

Выделим самообразование и саморазвитие как необходимое условие непрерывного образования. Непрерывное образование будем понимать как непрерывное изменение способностей к усвоению качественно новых, все более сложных знаний, а не как непрерывный процесс усвоения все новых и новых знаний. К числу этих способностей можно отнести и развиваемую у студентов способность из хаоса окружающей информации выделять только ту, которая необходима, структурировать ее в решение поставленной задачи [3]. Та-

кой подход позволит решить противоречие между скрытыми внутренними психическими возможностями человека и безгранично расширяющейся внешней информацией. В центре непрерывного образования будет стоять человек, для которого создаются оптимальные условия для полного развития способностей и реализации трудового потенциала на протяжении всей жизни.

«Фундаментом» внедрения концепции непрерывного образования со всеми упоминаемыми атрибутами должны быть новые методики обучения, способные решать поставленные задачи. Особо выделим целесообразность разработки методик обучения, основанных на интуитивных и креативных способностях человека. Мы предполагаем, что именно такая методика разрабатывается в Казанском университете и апробируется на уровне высшего [11] и среднего образования [4]. Она основана на исследованиях по развитию зрения, мозга, сознания, на первых этапах формирует способность воспринимать глубину и объемность на картинах и любых иных

плоских изображениях. На новые способности зрения, техническое обеспечение системы обучения получено семь патентов на изобретения Российской Федерации. Как минимум четыре патента [5-8] подпадают под высшие уровни классификации теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) [2, с.15]. Изобретения высших уровней классификации способны образовать новую отрасль техники [2, с.16]. В наших патентах технической системой выступает зрение, мозг, сознание. Методика обучения использует зрительную систему и воздействие на нее стереоскопическими проекциями в режимах наложения. Для построения стереоскопических проекций используются, в том числе, и произведения живописи. Отметим, что именно картины структурировали развитие письменности, речь и абстрактное мышление [9, с.41]. Видеть на картинах предметы, а не просто набор линий узоров, пятен, образующихся на сетчатках глаз, относится к глубинным тайнам мышления [9, с.74].

Ниже приводим результаты развития зрительной системы студентов, полученные по специальности «Связи с общественностью» кафедры прикладной политологии факультета журналистики и социологии Казанского университета. Название курса «Интуитивно- креативный тренинг» наиболее полно отражает основные идеи исследований и изобретений в области развития зрения, мозга, сознания.

Методика обучения

Развитие способности полноценного объемного восприятия плоских изображений относится к длительному и непрерывному процессу. В пределах одного цикла занятий студентам объясняются только основные идеи и возможности нового восприятия множества плоских изображений. В основе методики используются стереоскопические проекции (ОСП) и наблюдение на них стереоскопической глубины. На первом этапе студенты осваивают два механизма наблюдения стереоскопической

глубины при концентрации взгляда «до» и «за» ОСП. На втором этапе они учатся самостоятельно монтировать на компьютере символные ОСП в программах WORD и Adobe Photoshop. При построении ОСП постоянно осуществляется режим наложения и наблюдение стереоскопической глубины в динамическом режиме. Заметим, что по ТРИЗ динамический режим изменения параметров в технических системах относится к наиболее эффективному решению противоречий технической задачи. В методике обучения физическим противоречием следует считать преобразование зрительной системы по восприятию любых плоских изображений с объемными свойствами. В области психологии зрения именно синхронное движение различных частей объектов позволяет их выделять из общего фона [9, с.24]. На следующих уровнях обучения происходит процесс построения пространственной перспективы на оцифрованных кадрах сюжетов телепередач, по аналогии с трехмерными изображениями [5], монтируются простейшие сюжеты 3D-видеороликов. На этом 20-часовой цикл занятий завершается.

Весь процесс обучения «пронизан» непрерывной системой тестирования на: эффекты рельефности, способности использования режима наложения для наблюдения стереоскопической глубины ОСП, формирование начальных эффектов объемного восприятия образов плоских изображений (далее креативная глубина). Более подробную информацию по методике обучения можно найти в [11].

Результаты

Основой обучения является способность студентов осуществлять режим наложения на ОСП. Для проверки приобретения навыка наблюдать стереоскопическую глубину используется тест, имеющий «высоко» и «низко» частотные компоненты. «Низко» частотные – это три набора картин на рис. 1, все остальное – «высоко» частотные элементы. При концентрации взгляда



Рис. 1. Тест «Хамидуллина» для определения уровня подготовки зрительной системы

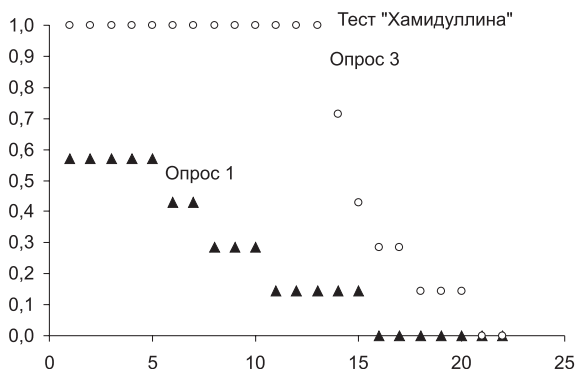


Рис. 2. Относительные значения ответов студентов на тест «Хамидуллина», полученные в начале и при завершении занятий

да до ОСП «низко» частотных компонент должно стать четыре, а на фоне остальных элементов образуется слово. На рис. 1 читается только одна первая буква слова – «Р». Всего приготовлено семь контрольных тестов. Тест назван «Хамидуллина», по имени художника используемой картины Н.А.Хамидуллиной.

Нижний набор данных (черный треугольник) на рис. 2 относится к опросу, проведенному на первом этапе обучения, верхний, именуемый «Опрос 3», относится к завершению цикла занятий. На горизонтальной шкале рисунка указано число студентов, по вертикальной – относительные значения ответов. Если студент прочитал слова на всех тестах, то на графике стоит

«1». По рисунку видно, что на первом опросе пять человек смогли увидеть текст только на четырех тестах, семь человек не смогли использовать режим наложения (значение ноль). На последнем опросе всего два студента не прочитали ни одного слова, а 13 без проблем прошли тестирование. Среднее значение ответов трех опросов увеличилось по линейной зависимости с 0,25 до 0,69.

Тест, с одной стороны, ориентированный на проверку способности разделять уровни стереоскопической глубины в условиях наложения, с другой стороны обладающий элементами креативной глубины приведен на рис. 3, называется «Y-хромосомы».

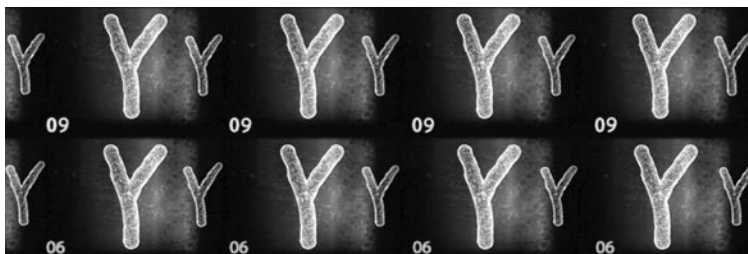


Рис. 3. Тест «Y» -хромосомы

На изображении проведено стереоскопическое смещение только для одного ряда, и не более чем для трех образов. Первой задачей теста является определить, на каком из рядов сделано смещение образов, и каких.

По рис. 4 видно, что среднее значение ответов по мере обучения повышается. Это показывает увеличение навыка наблюдения стереоскопической глубины на ОСП. От первого этапа занятий к последнему, непрерывно повышается способность студентов к восприятию креативной глубины теста «Y-хромосомы» (рис. 5). Практически каждый второй студент на третьем опросе определил элементы глубины образов изображения, для которых не было смещения образов, но которые воспринимались

как объемные. По рис. 5 видно возрастание восприятия креативной глубины, как главной цели занятий в семь раз, от 0,08 до 0,56.

Около 92% студентов по завершению занятий утверждают, что наблюдают эффекты креативной глубины на таких плоских изображениях, как на наружной рекламе, картинах, газетах, мониторе компьютера и т.д. (рис. 6).

Особо отметим, что 4% воспринимают объемными облачный покров. Впервые информация о такой возможности была опубликована нами в материалах к патенту о способах формирования трехмерных изображений [5]. Из 75 ответов в одном (или 1,3%) было сказано, что все плоские изображения воспринимаются в объеме.

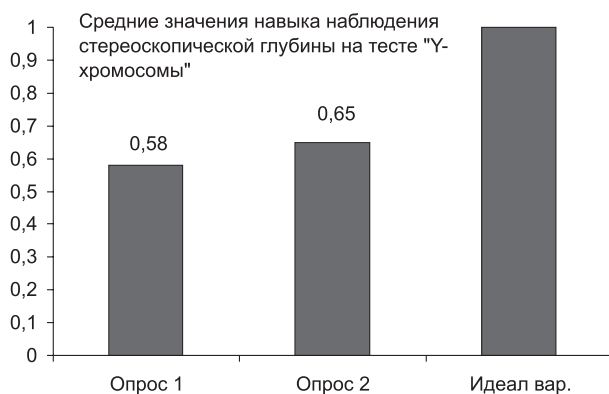


Рис. 4. Относительные значения ответов студентов по навыку наблюдения стереоскопической глубины



Рис. 5. Относительные значения ответов студентов по наблюдению креативной глубины

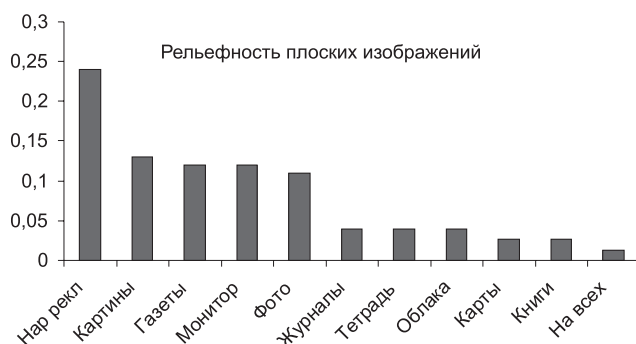


Рис. 6. Относительные значения ответов студентов по рельефному восприятию плоских изображений

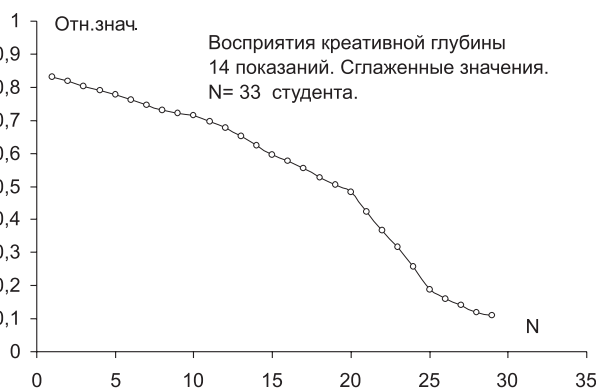


Рис. 7. Относительные значения наблюдения студентами креативной глубины, полученные по 14 тестам

Аналогичный показатель получен нами и ранее при проведении опроса среди 632 учащихся средне-образовательных учреждений.

В целом показатель наблюдения креативной глубины плоских изображений от начала занятий к их окончанию вырос с 65% до 92%. За время проведения занятий было получено 14 показаний по регистрации креативной глубины. Диапазон ответов студентов «охватывает» от 86% до 11% (рис. 7).

Интересным следует считать способность 17 (или 74%) из 23 студентов к завершению цикла занятий воспринимать глубину слоев на обычной мраморной плитке.

Выводы и заключение

В поле зрения современного человека постоянно попадают множество плоских

изображений. Следовательно, происходит непрерывное преобразование ранее плоской информации в объемные образы с пространственным построением, осуществляется непрерывное саморазвитие.

Мы полагаем, формирование креативного восприятия плоских изображений будет способствовать развитию и интуитивно-креативного мышления, считаем, что по степени воздействия методика обучения ориентирована на глубинные уровни мышления, чем какие-либо отдельные «предметные» способности. Возможно, развитие интуитивно-креативного восприятия следует отнести к универсальным факторам реализации одаренности каждого человека.

Зрительная система многих студентов уже обладает навыками восприятия плоских изображений с элементами глубины и

объемности. Десяти очных занятий достаточно, чтобы студенты структурировали свои способности к наблюдению креативной глубины на множестве плоских изображений. В перспективе следует ожидать, что приобретенный навык формирования креативной глубины будет распространяться на все новые плоские изображения.

Представленные данные подтверждают ранее полученные результаты (выборка около 700 человек) и позволяют предположить, что эффекты рельефности могут относиться к модели развития полноценного объемного восприятия плоских изображений в будущем. Используем одно из определений интуиции: «перед любым целенаправленным действием в нервной системе формируется некая модель будущего результата действия» [10, с.61]. Тогда рельефность можно представить как некую модель перспективы развития зрительной системы (или современная зрительная система) до полноценного объемного восприятия любых плоских изображений. С другой стороны, современная зрительная система может быть как бы моделью перспектив развития сознания человека в информационно-коммуникационной и компьютеризованной среде обитания XXI века.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика творческого саморазвития в контексте принципов инновационности, конкурентноспособности и прогностичности / В.И.Андреев // Педагогика творческого саморазвития: проблемы инновационности, конкурентноспособности и прогностичности образовательных систем: матер. XX Всерос. науч. конф. / под науч. ред. В.И. Андреева. – Казань: Центр инновационных технологий, 2010. – С. 3-6.
2. *Альтшуллер Г.С., Злотин Б.Л., Зусман А.В., Филатов В.И.* Поиск новых идей: от озарения к технологии. – Кишинев: КартяМолдовеняск, 1989. – 381 с.
3. *Антипов В.Н., Щербаков В.С., Чугунов А.В.* Экспериментально-физический подход в методике развития интуиции синергетически-когнитивной образно-структурированной зрительной системы // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. естест. науки. – 2009. – Т.151, кн.1. – С.188–195.
4. *Антипов В.Н., Амирова Л.С. и др.* Развитие объемного восприятия плоских изображений как универсальная методика формирования интуитивно-креативного мышления // Педагогика творческого саморазвития: проблемы инновационности, конкурентноспособности и прогностичности образовательных систем: матер. XX Всерос. научн. конф. / под науч. ред. В.И.Андреева. – Казань: Центр инновационных технологий, 2010. – С. 23-26.
5. *Антипов, В.Н.* Способ формирования трехмерных изображений (варианты) // Патент России № 2264299. 2005. Бюл. № 32.
6. *Антипов, В.Н.* Способ развития зрительной системы человека // Патент России № 2318477. 2008. Бюл. № 7.
7. *Антипов В.Н., Антипов А.В.* Способ развития современного человека // Патент России № 2373853. 2009. Бюл. 33.
8. *Антипов В.Н., Антипов А.В.* Способ развития стереоскопического зрения // Патент России № 2391948. 2010. Бюл. 17.
9. *Грегори Р.Л.* Разумный глаз / Р.Л. Грегори. – 4-е изд. – М.: Едиториал УРСС, 2010. – 240 с.
10. *Евин И.А.* Синергетика мозга и синергетика искусства / И.А. Евин. – 2-изд. – М.–Иж.: Институт компьютерных исследований, 2003. – 164 с.
11. *Минзарипов Р.Г., Антипов В.Н., Читалин Н.А. и др.* О применении методики развития объемного креативно-когнитивного зрения в инновационном образовательном пространстве // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Естест. науки. – 2009. – Т.151, кн.3. – С.266-277.

УДК 37.013

ФАСИЛИТАТИВНАЯ ПЕДАГОГИКА (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)

С.Я. Ромашина, А.А. Майер, А.В. Межина

Аннотация

Представлена сущность фасилитативной педагогики с позиций гуманистической парадигмы образования, что выражается в построении особого взаимодействия педагога и обучающегося как субъектов развития, в основе которого лежат феномены со-творчества, со-развития, со-бытийности.

Ключевые слова: фасилитация, управление развитием субъекта, образование, технология дидактического коммуникативного воздействия педагога.

Abstract

The essence of facilitative pedagogy pointed under the humanistic educational paradigm. It connected with pedagogical interaction of educational subjects based on co-authorship.

Index terms: facilitation, the management of self-development of a subject, education, the technology of didactical communicative influence.

Научные основания реализации современной парадигмы образования опираются на закономерности и принципы взаимоотношений общающихся, продиктованные необходимостью диалога и принятия человека другими людьми таким, какой он есть, безотносительно к нормам, оценкам взрослости и детскости [8, с. 100-149].

Центральной линией указанных изменений выступает эволюция педагогического взаимодействия, породившая фасилитативную педагогику. В исследованиях фасилитация рассмотрена как специфическая педагогическая деятельность. Посредством атрибутивного анализа она представлена как:

- функция стимулирования;
- специфический вид деятельности;
- ведущий принцип педагогики;
- принцип управления образовательным процессом;
- технология деятельности педагога;
- средство создания творческой образовательной среды [2; 3].

Появление понятий «фасилитация», «фасилитировать» тесно связано с работами К. Роджерса и выдвижением им путей фасилитации в самых разных областях межличностного общения взрослых и детей, учащихся и учителей, россиян и американцев [9]. Фасилитация этимоло-

гически имеет латинское происхождение (*fácil* – лат., ср. исп. – [упрощать]; [способствовать], [ускорять], [стимулировать]). Слово «**фасилитация**» в английском языке встречается нечасто и почти исключительно в психологическом контексте – как производное от глагола *facilitate* – облегчать, помогать, способствовать.

В социально-психологическом плане фасилитация предполагает стимулирующее влияние одних людей на поведение, деятельность и общение других. В присутствии фасилитатора человеку легче действовать активно, раскованно и эффективно. Очевидно, что эффект фасилитации возникает при положительном отношении людей друг к другу. Такие отношения складываются между друзьями; любящими родителями и детьми; квалифицированными педагогами и наиболее способными учениками и т.д. (В.Е. Андриенко, 2004). Исследователь полагает, что фасилитацию следует рассматривать не только как социально-психологический эффект социальной оценки, но и как необходимое условие всех процессов обучения и воспитания, поскольку отсутствие данного феномена способствует формированию коммуникативных барьеров между людьми [1].

Под социальной фасилитацией понимаются повышение скорости или продуктивности деятельности личности вследствие

актуализации в ее сознании образа другого человека (или группы людей), выступающего в качестве соперника или наблюдателя за ее действиями¹.

Под педагогической – усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов профессионально-педагогического процесса за счет особого стиля общения и личности педагога [4].

Фасилитация в глубоком смысле означает – раскрытие настоящих человеческих качеств у присутствующих участников группы и помочь стать нечто большим, чем просто участники. В связи с этим, задача фасилитации – помочь отдельным участникам найти гармонию в отношениях с группой, а также с самими собой, поэтому для эффективного проведения фасилитации, ведущий мероприятия должен хорошо знать процесс и обладать соответствующими навыками.

Исследования фасилитации в образовании получили качественно новое представление в связи с эволюцией научного знания и революцией образовательных парадигм на рубеже XX–XXI вв. Наиболее полное отражение указанных тенденций представлено в работах И.А. Имней, В.Е.Клочко, Г.Б.Корнетова, А.Ж.Кусжановой, В.В. Серикова, А.Б.Смирнова и др.

Парефразируя мысль Р.В. Овчаровой о том, что не все учителя нуждаются в психологическом сопровождении, но фасилитация труда нужна всем, можно отметить, что все ученики нуждаются в фасилитации, но не все педагоги способны фасилитировать учение [7]. Пожалуй, в этом и состоит **миссия современного педагога – воспитывать, будучи воспитанным, обучать, будучи обученным, образовывать, будучи образованным и развивать, будучи развитым.**

Следует признать необходимость и актуальность институализации особой отрасли педагогики – фасилитативной. Смысл и

назначение фасилитативной педагогики состоит в изучении эволюции педагогического взаимодействия, поиске путей реализации позиций педагога (ведущий, сведущий, ведомый) комплементарных позициям обучающегося как субъекта (обучающийся, учащийся, учащий). Синхронизация данных позиций обусловлена, в первую очередь, таким феноменом как фасилитация, направленным на создание необходимых условий для свободного жизнепроявления человека в образовании. В этом состоит стратегическая задача фасилитативной педагогики, способной установить необходимые в обновленном образовании приоритеты взаимодействия педагога и ученика.

Актуальной ситуацией для педагога в фасилитативной педагогике становится функция «перестать быть нужным ребенку», то есть идеальный педагог – тот, которого перерос ребенок, который перестал быть актуальным для ребенка. Актуальной ситуацией для ребенка становится функция освоения культуры и педагога как ее матрицы. Совпадение функций педагога и ребенка происходит в образовании при условии конструирования определенного пространства развития субъектов, обеспечивающего в режиме со-творчества результативность процессов развития, взаимно- и саморазвития.

Следовательно, фасилитация является зоной потенциального развития каждого, при условии взаимного развития. Таким образом, постановка проблемы фасилитации развития субъекта в образовании не ограничивается ситуацией «педагог как фасилитатор», она логично продолжается в ситуации «ребенок как фасилитатор» и «эффекты взаимной фасилитации». Именно на пересечении этих трех пространств и строится фасилитативная педагогика: она изучает фасилитацию как персонализированно по ребенку и педагогу, так и в

¹ Психология. Словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990.

качестве акта их совместного творчества – взаимной фасилитации.

Фасилитативная педагогика прошла долгий и тернистый путь развития. Начиная с постановки вопросов о нерасторжимости воспитания и обучения, ценности и целостности образования (Я.А. Коменский, И.Ф. Гербарт, Ф.А. Дистервег, К.Д. Ушинский), системообразующим качеством которых является взаимодействие субъектов образования, и заканчивая смысловой педагогикой (А.Г.Асмолов, В.Е.Клочко, А.М.Матюшкин), педагогикой счастья (Б.М.Бим-Бад, А.И.Субетто) и педагогикой любви (Ш.А.Амонашвили, О.А.Казанский). Основные гуманитарные прорывы в педагогике осуществлялись благодаря особым взглядам именно на содержание педагогического взаимодействия и его результаты. Гуманистический, сфокусированный на человеке характер образования подчеркивался в концепциях свободного воспитания (Ж.-Ж.Руссо), народной педагогики (К.Д.Ушинский), универсального (Л.Н.Толстой, С.Т.Шацкий), психологического (П.Ф.Каптерев) и практического гуманизма (В.П.Вахтеров), «новой педагогики» (К.Н.Вентцель), педологии (П.П.Блонский).

Анализ гуманистически ориентированной педагогики и ее направлений – педагогики поддержки (К.Н.Вентцель, А.Нейл, О.С.Газман, Г.К.Корнетов), гуманной педагогики (Ш.А.Амонашвили, А.А.Вербицкий), педагогики общения (И.И.Рыданова), личностно-деятельного подхода к обучению (И.А.Зимняя), личностно-ориентированного подхода (Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, И.С.Якиманская) – позволил выявить существенные черты фасилитативной педагогики. В качестве таковых выступают субъект-субъектная схема взаимодействия, отношение принятия субъекта общения, нацеленность на развитие педагога и ученика как со-творцов в образовании.

Назначение фасилитативной педагогики заключается в выявлении закономерностей взаимосвязанной деятельности педагога и обучающегося, эффектами которой высту-

пают феномены развития, со-развития и саморазвития взаимодействующих в образовании субъектов – результаты обучения и воспитания в целостном педагогическом процессе. Практическое значение фасилитативной педагогики видится в разработке и внедрении эффективных моделей педагогического взаимодействия, основанных на педагогической фасилитации.

Сущность педагогической фасилитации состоит в гармонизации взаимосвязанной деятельности преподавания и учения в системе релевантных позиций и ролей педагога и обучающегося посредством помощи, поддержки, сопровождения самостоятельного осмысленного учения.

Задачи фасилитативной педагогики:

1. Феноменология фасилитации: генезис и эволюция, назначение в образовании, философия фасилитации, сущность и содержание, признаки, структура, этапы, технологии, результаты.

2. Раскрытие миссии педагога-фасилитатора. Систематизация ролей и позиций педагога-фасилитатора, адекватных ролям и позициям обучающегося.

3. Изучение объектов фасилитации: педагога как объекта автофасилитации, обучающегося как субъекта учения.

4. Технологизация фасилитативного воздействия в структуре педагогического взаимодействия: пути, средства, способы и результаты.

5. Обогащение фасилитации психологическими и педтехнологиями. Перспективы развития фасилитации. Горизонты фасилитативной педагогики.

Источниками формирования фасилитации являются взаимодействие в процессе совместной деятельности и общения, социально-психологические механизмы восприятия и отражения активности человека. Наличие двух встречных тенденций (в развитии педагога и развитии обучающегося) порождает эффекты со-развития. Заложенный в образовании потенциал интеграции усилий педагога и обучающегося определяет особую социальную ситуацию

развития субъектов. Данная связь опосредована содержанием культуры, которое является предметом педагогического взаимодействия и его конечной целью – образованием человека. Эти позиции наглядно представлены в процессах педагогического общения и деятельности, определяемых как педагогическое взаимодействие.

По мнению К.Роджерса, одним из недостатков традиционного обучения считается чрезмерная переоценка роли преподавателя и преподавания, с одной стороны, и недооценка роли осмысленного учения. Перенос акцента с преподавания на фасилитацию учения К.Роджерс рассматривает как подлинную реформу образования, которую нельзя обеспечить ни путем совершенствования навыков и умений, знаний и способностей учителей, ни путем разработки и внедрения в процесс обучения новых экспериментальных программ и самых современных технических средств обучения. Согласно позициям ученого, основными условиями фасилитирующего взаимодействия, обеспечивающего развитие, являются подлинность, искренность, или конгруэнтность; принятие, забота или признание – безусловное позитивное отношение; наличие эмпатического понимания [9].

Интересны данные, полученные А.Б. Орловым при анализе работы учителей: количество учителей-фасилитаторов не превышает 10% от общего числа учителей, а уровень фасилитаторских способностей не зависит от стажа работы, пола, расовой и национальной принадлежности учителей. По мнению исследователя, фасилитация учения требует высокого уровня психического и психофизиологического функционирования учителя [8].

Таким образом, образовательный контекст фасилитации определяет ее педагогическую сущность, связанную с развитием обучающегося в процессе педагогического взаимодействия по поводу освоения социокультурного опыта. Фасилитация значимого учения основана на особенностях межличностных отношений, которые ус-

танавливаются между фасилитатором и учеником.

Важным вопросом фасилитативной педагогики выступает технология фасилитативного воздействия. Таким механизмом в реализации фасилитативной функции выступает «дидактическое (коммуникативное) воздействие» (ДКВ) педагога. Оно характеризуется следующими атрибутами:

- определение места воздействия в структуре коммуникативной деятельности учителя позволяет определить его примат в управлении общением и совместной деятельностью совокупного субъекта – класса, реализуемом по схеме «воздействие – взаимодействие – деятельность»;

- дидактическое воздействие педагога на обучающегося (класс) на уроке в школе – есть предпосылка для организации общения как формы субъект–субъектного взаимодействия;

- учитель – инициальное звено, реализующее дидактическое коммуникативное воздействие на обучающегося и обеспечивающее это взаимодействие.

- ДКВ – одно из средств гуманизации педагогического процесса при условии реализации коммуникативного воздействия педагога во всех его функциях и на все стороны личности обучающегося и его учебной деятельности [10].

Продуктивным подходом к конкретизации фасилитации в образовании выступает структурно-функциональный, определяющий воздействие педагога на ребенка в совокупности речевых действий, разнообразных по функциям и содержанию (С.Я. Ромашина, 2002).

ДКВ рассматривается нами как гибкая форма управления учебной деятельностью на фасилитативной основе, структурные компоненты которой (речевые действия, выполняющие разные коммуникативные функции) объединяются в систему со сложными многоуровневыми связями, эффективно влияющими на развитие личности.

Основные функции ДКВ – информативная, организующая, реагирующая, кон-

тролирующая, оценочно-корректирующая, стимулирующая, фасилитативная – реализуются в совместной стратегии взаимодействия педагога и обучающегося. При этом ДКВ, как форма управления учебной деятельностью, помогает педагогу реализовать цели обучения, ориентируясь на личность обучающегося.

В психологии принято выделять управление на трёх уровнях: организационно-мотивационном, когнитивном и операционально-деятельностном. В зависимости от уровня управления учебными действиями обучаемых позиции педагога меняются.

Так, на первом, организационно-мотивационном уровне управления деятельностью обучающегося, основу которого составляет фасилитативно-стимулирующая функция, педагога и обучающегося связывает взаимное, хотя и с разными целями, познание. Педагог стремится выявить потенциал обучающегося для определения собственной тактики воздействия и выбора наиболее эффективных приёмов управления учебной деятельностью. Педагог занимает позицию управленца-фасилитатора, мотивирует к учебной деятельности, а обучаемый является объектом фасилитации и мотивации. Учитель предлагает проблемные задания, в мотивационных условиях которых заложена программа действий учащихся и predetermined выбор и употребление конкретных учебных средств. Учащийся, являясь объектом мотивации к получению информации, находится под воздействием педагога и, доверяя ему, занимает активную позицию, становясь субъектом взаимодействия. Организационно-мотивационный уровень реализует готовность учащегося использовать учебные средства как в репродуктивной, так и в продуктивной деятельности.

На втором, когнитивном, уровне позиции педагога и учащегося также меняются: первый выступает в роли коуча-фасилитатора (консультанта), а второй становится субъектом познавательной активности. На этом уровне реализуется последовательная,

собственно самостоятельная, познавательная активность обучающегося, пусковым механизмом которой является соуправление на основе коучинга. При этом со стороны педагога акцент делается на развивающее консультирование через познавательную и речевую активность обучающегося, т.е. осуществляется взаимодействие, позволяющее установить контакт (взаимодействие). Учитель предлагает коммуникативные проблемные задачи, в условиях которых программа действий учащихся не заложена, и отсутствует модель их решения. Алгоритм действий по решению проблемной задачи вырабатывается учащимся самостоятельно, но под управлением консультанта, осуществляющего, в случае необходимости, консультирующую, стимулирующую, оценочно-корректирующую, контролирующую функции. Тем самым обеспечиваются условия для самоуправления: взаимодействие, познавательная активность, смена репродукции на продуктивную деятельность. Когнитивный уровень способствует готовности и возможности отыскать, выбрать, извлечь, переработать языковые и речевые средства, требуемые для решения учебной задачи.

На третьем, операционально-деятельностном уровне управления, в основе которого лежит самоуправление, педагог предлагает задания, для выполнения которых требуется поисковая деятельность, полная самостоятельность речемыслительной деятельности обучающегося при минимальном управлении со стороны учителя-эксперта. На этом уровне преобладает самовоздействие, при котором управленческие функции педагога снижаются и соотносятся с позицией эксперта (контролёра-оценщика), а обучаемый, выступая в позиции субъекта самовоздействия, реализует самоуправление. На этом этапе управления его речевая продуктивная деятельность преобладает при решении проблемных задач.

Фасилитативная функция заключается в обеспечении осмысленного учения, направлена на согласование действий с де-

тьми, предупреждение ошибок, оказание помощи, обеспечение психологического настроя, стимулирование желания учиться и предоставление выбора и свободы действий в решении учебных задач. Основной эффект фасилитации заключается в создании ситуации безопасности и комфорта, доверия и открытости, успеха и достижений ребенка. Функция фасилитации в речевом воздействии выражает модальность, направленность педагога на сотрудничество, помощь. Она является условием, средством, формой и результатом оптимального взаимодействия педагога и ребенка.

Итак, фасилитативная функция, выражаясь в вербальных формах, предполагает высокий уровень развития коммуникативных способностей учителя, выступающего инициатором общения с учащимися с позиций центрированного на ребенке подхода.

Таким образом, идея фасилитативной педагогики определяет фасилитативную функцию как приоритетную в обеспечении оптимального педагогического взаимодействия. Эффектами подобного взаимодействия выступают подлинное развитие, со-творчество и саморазвитие педагога и ученика.

Литература

1. Андриенко, Е.В. Социальная психология: учеб. пособие. – М.: Академия, 2004. – 264 с.
2. Белич, В.В. Атрибутивный анализ педагогической деятельности / В.В. Белич. – Челябинск, Юж.-Урал. книж. изд-во, 1991. – 144 с.
3. Димухаметов, Р.С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Магнитогорск, 2006. – 398 с.
4. Звер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование. – Екатеринбург, 1998. – 126 с.
5. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
6. Ключко, В.Е. Две стратегии управления развитием инновационных процессов в образовании // http://www.uni-altai.ru/Journal/vestnik/ARNIW/N2_1999/n2_1999/19991210114909.doc
7. Овчарова, Р.В. Психологическая фасилитация работы школьного учителя. – СПб.: Амалтея, 2008. – 464 с.
8. Орлов, А.Б. Психология личности и личности человека: парадигмы, проекции, практики. – М.: Издат. корпорация «Логос», 1995. – 214 с.
9. Роджерс, К. Клиентоцентрированный / человекоцентрированный подход в психотерапии // <http://www.trialog.ru/library/scipubl/rogers01.htm>
10. Ромашина, С.Я. Дидактические основы формирования культуры коммуникативного воздействия педагога: учеб. пособие. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002. – 204 с.
11. Слостенин, В.А. – М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с. ■

УДК 378.126

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННАЯ, ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА С УЧЕТОМ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Л.Ю. Низамиева, Т.А. Старшинова

Аннотация

Дифференцированный подход в обучении математике с учетом индивидуальных особенностей познавательных процессов на примере специалистов экономического профиля.

Ключевые слова: дифференцированный подход, индивидуальные особенности познавательных процессов, функциональная асимметрия мозга, профессионально-ориентированная математическая подготовка.

Abstract

The differentiated approach in training to the mathematician with the account индивидуальных features of informative processes on an example of experts of an economic profile.

Index terms: differentiated approach, specific features informative processes course functional asymmetry of a brain, the is professional-focused mathematical preparation.

Современные требования к профессиональной компетентности выпускников вузов экономического профиля предполагают, что обучение математике не должно ставить перед собой только общеобразовательные цели, а должно иметь четко выраженную профессионально-ориентированную направленность в сферу экономики.

Анализ типовых программ, учебников и учебно-методических пособий показывает, что в программе по математике для экономических специальностей сохранены основные разделы и темы университетского курса математики, но уменьшено количество часов, отводимых на аудиторные занятия, и, как следствие, снижены требования к уровню строгости изложения материала. Прикладные аспекты использования математических моделей и методов в них либо не отражены вовсе, либо включают в себя лишь задачи физического и геометрического содержания, заимствованные из практики инженерных вузов. Кроме того, в содержании курса математики преобладает теоретический материал. Основные математические понятия и положения рассматриваются вне связи с практикой, задачами и способами их возможного ис-

пользования в будущей профессиональной деятельности выпускников экономических специальностей. Изучаемый материал излишне абстрагируется, что приводит к разобщенности и ослаблению связей между изучаемыми фундаментальными дисциплинами и специальными профессиональными курсами.

То есть, дифференциация в обучении математике в соответствии со специализацией обучающихся выражена достаточно слабо, хотя ряд работ в этой области существует [2, 7, 9 и др.]. Говорить же о реальной дифференциации на основе индивидуально-психологических различий студентов не приходится вовсе. В лучшем случае, дифференциация осуществляется с помощью разделения на «сильных» и «слабых» обучающихся.

На наш взгляд, для эффективного осуществления профессионально-ориентированной математической подготовки специалистов экономического профиля необходимо, по возможности, учитывать индивидуальные особенности обучающихся, связанные как с уровнем их начальной подготовки, так и с психологическими особенностями, а также со спецификой их будущей профессиональной деятельности.

В качестве теоретико-методологической основы профессионально-ориентированной математической подготовки специалистов экономического профиля мы использовали дифференцированный подход на основе функциональной асимметрии мозга.

Необходимость дифференциации и индивидуализации в процессе обучения давно уже стала общим вопросом для рассуждения в методических работах. Однако известно, что все рекомендации на этот счет зачастую игнорируются на практике. Причин этого можно назвать много. На первое место можно поставить организационные трудности планирования и проведения занятий с несколькими познавательными сценариями для отдельных групп или даже отдельных обучающихся. Более того, усложнение труда преподавателя не окупается адекватными результатами, соответствующим приростом знаний и умений обучающихся.

Существуют различные пути реализации дифференцированного обучения математике в вузе, предложенные различными авторами [6].

Но все эти подходы сложны в реализации на практике, так как осуществлять дифференцированный, а тем более индивидуальный подход возможно только, если каждый студент обеспечен всеми необходимыми для этого средствами обучения. Никакая учебно-методическая литература, учебные пособия, раздаточные материалы не позволяют осуществлять это в полной мере. На наш взгляд, дифференциация с использованием мультимедийных технологий является одним из вариантов организации относительной индивидуализации в вузе. Получившие в последние десятилетия широкое распространение информационные технологии позволяют достичь реальной дифференциации в обучении высшей математике. Использование, адаптация и разработка мультимедийных обучающих программ приобретают с ростом информатизации образования все больший удель-

ный вес в профессиональной деятельности любого преподавателя, в частности преподавателя математики [6].

Обучающийся порой не может охватить весь преподаваемый ему материал по математическим дисциплинам. Мультимедийные средства обучения позволяют ему не только заново пройти изученный материал, но и уделить больше внимания сложным моментам в новом объеме знаний; возвратиться к ранее пройденной теории, разобранным примерам; просмотреть дополнительный материал и т.д. [5]. Они позволяют реализовать реальную дифференциацию и даже, в какой-то степени, индивидуализацию обучения и особенно эффективны для заочной и дистанционной форм обучения.

Необходимо подчеркнуть, что речь идет о гармоничном использовании мультимедийных технологий в качестве дополнения к традиционной организации обучения при изучении дисциплины «Математика».

Задачи использования мультимедийных технологий в математической подготовке специалистов экономического профиля для реализации её профессионально-ориентированной направленности, учитывающей особенности функциональной асимметрии мозга, приводят к необходимости создания модели дифференцированной профессионально-ориентированной математической подготовки. Данные задачи влекут за собой также изменения в содержании и дидактическом процессе математической подготовки, позволяющие повысить её качество и эффективность.

Дифференцированный подход позволяет организовывать учебный процесс с учетом индивидуальных особенностей личности, обеспечивать усвоение обучающимися [5] инвариантной части содержания образования вариативными способами его представления.

Любая система дифференциации ориентирована на перекомпоновку – перегруппировку субъектов учебного процесса. Особенности перераспределения субъектов по предлагаемому нами психолого-педаго-

гическим основаниям заключается в возможностях дифференциации субъектов по их психофизиологическим особенностям.

В качестве одного из оснований дифференциации, как отмечалось выше, мы определяем степень выраженности доминантности полушарий головного мозга. Следует отметить, что проблема особенности обучения с учетом функциональной асимметрии полушарий головного мозга представлена в психологии, но не стала предметом глубокого анализа методистов и педагогов. В массовой практике в существующих моделях внутренней и внешней дифференциации обучения этому вопросу не уделяется достаточного внимания. Это объясняется неинформированностью широкого круга педагогической общественности, здоровым консерватизмом преподавателей к устоявшимся методам и приемам обучения, а также трудностями в практической реализации такой дифференциации с помощью традиционных методов и средств обучения.

Одним из направлений педагогической теории и практики, тесно связанных с латеральной асимметрией полушарий головного мозга, является учение об учебных стилях. В 1995 году Л.Л.Бетти [1] был дан перечень учебных стилей и адекватных им видов деятельности, однако точных и ясных особенностей (типов) восприятия с доминантностью того или иного полушария Л.Л.Бетти не устанавливает и не комментирует. Опираясь на эту информацию, А.С.Потапов [8] приводит классификацию учебных стилей и эффективных видов деятельности.

С.Спрингер и Г.Дейч [11] подчеркивают, что левое полушарие склонно иметь дело с быстрыми изменениями во времени и анализировать стимулы с точки зрения деталей и признаков, тогда как правое полушарие склонно иметь дело с одномоментными взаимоотношениями и более общими свойствами паттернов. Кроме того, С.Спрингер и Г.Дейч указывают, что левый мозг действует логическим, аналитическим

способом, а правый мозг работает в образной, синтетической манере.

Детальный анализ, проведенный в одной из работ Р.Сперри, показал, что отделенное правое полушарие воспринимает, думает, обучается, принимает решение. Умственная работа «не говорящего» правого полушария превосходила таковую «говорящего» левого в большинстве несловесных пространственных тестах: копировании схем, определении размера круга по небольшой дуге и т.д.

В работе Г.Н.Удаловой и И.А.Кашиной [14] показано, что если предъявляемый предмет описывается словами, то при наличии признаков его хорошо опознает левое полушарие, по совокупности мелких конкретных признаков – правое полушарие. Авторы подчеркивают, что каждое полушарие использует либо абстрактные, либо конкретные признаки предметов.

Р.Ю.Ильюченко [4] и др. подчеркивают, что правое полушарие обрабатывает большое количество элементов, что обеспечивает образный охват ситуации, а левое схватывает лишь существенные признаки, воспринимая небольшое количество элементов. Правое полушарие лучше воспринимает связи между частями компонентов и целой конфигурацией и выполняет пространственные преобразования визуального ввода. Правое полушарие способно геометрически воспринимать мир, ответственно за формирование пространственной и познавательной картины мира при наличии неполной сенсорной информации, а выявление им структурного сходства, чтобы образовать полный гештальт (цельный образ). Способность расчленять, выделять очертания, форму деталей, выявлять концептуальное сходство – функция левого полушария. Правое полушарие может сформировать цельный образ из фрагментов, левое – выделяет изолированные формы.

Р.Ф.Сулейманов и Ю.А.Цагарелли [10, 12, 13] исследовали функциональную асимметрию полушарий головного мозга

обучающихся с помощью аппаратной методики, отслеживали ее взаимосвязь с психоэмоциональным состоянием обучающихся в процессе учебной деятельности.

Анализ работы В.В.Иванова [3] «Чет и нечет. Асимметрия мозга и знаковых систем», проведенный А.С.Потаповым [8] с точки зрения специализации полушарий головного мозга при восприятии информации и сущностных характеристик, подтверждает особенности и различия восприятия.

Проанализировав перечисленные выше работы и ряд других, мы пришли к выводу, что сущность психолого-педагогической системы обучения математике с учетом латеральной асимметрии полушарий головного мозга можно представить следующим образом:

– диагностика ведущего полушария и определение степени выраженности доминантности того или иного полушария головного мозга с помощью «теста Вагнера «Поведенческое измерение латеральной доминантности полушарий головного мозга» [8];

– перераспределение обучающихся в интегрированные группы с учетом доминирующего полушария;

– использование вариативной формы представления инвариантного содержания по дисциплине «Математика».

Традиционная направленность учебного процесса способствует развитию функций левого полушария (аналитическое и логическое мышление, все формы речевой деятельности, вербальная память). Большинство учебников, учебных пособий, методик и технологий обучения математике ориентированы на обучающихся с доминантой левого полушария.

При этом обучающиеся с доминантой правого полушария, имеющие другой тип восприятия, вынуждены все годы обучения в школе, а затем и в вузе приспособляться к стилю изложения материала в учебнике и к логике объяснения преподавателя.

Учет сущностных характеристик полушарий головного мозга позволяет строить

процесс обучения с учетом специализации восприятия учебной информации обучающимися. Латеральная асимметрия и степень ее выраженности выступают основанием для формирования индивидуального стиля профессионального мышления и деятельности, создания условий для качественной профессионально-ориентированной математической подготовки в условиях современного вуза.

Исходя из особенностей восприятия доминирующего полушария, при разработке структуры интерактивного учебного пособия по математике с учетом функциональной асимметрии мозга мы учли следующие основные особенности обучающихся.

Для обучающихся с доминирующим левым полушарием головного мозга:

- рассмотрение материала от частного к общему;
- преобладание словесно-логического мышления: опора на понятия, выходящие за пределы чувственного представления;
- преобладание символично-логической памяти;
- применение контекст-независимых математических заданий;
- сосредоточение на одном объекте;
- проблематичное перемещение внимания с одного объекта на другой.

Для обучающихся с доминирующим правым полушарием головного мозга:

- рассмотрение материала от общего к частному;
- преобладание наглядно-образного мышления;
- преобладание зрительной памяти;
- применение контекст-зависимых математических заданий;
- рассредоточение на несколько объектов одновременно;
- беспрепятственное переключение внимания с одного объекта на другой.

При изучении какой-либо темы по высшей математике, как правило, встречается множество различных формул, определений, понятий, их свойств, теорем, следствий из них и т.д., которые необходимо

усвоить. Правое полушарие обрабатывает большое количество элементов, что обеспечивает образный охват изучаемого материала. Левое полушарие схватывает лишь существенные признаки изучаемого материала, воспринимая небольшое количество элементов.

Правое полушарие ответственно за формирование пространственной и познавательной картины изучаемого материала при наличии неполной сенсорной информации, выявление им структурного сходства, чтобы образовать полный гештальт. Левому полушарию присуще расчленять изучаемый материал, выделять важное в нем, выявлять концептуальное сходство.

Информация правым полушарием воспринимается целостно, невербально, в соответствии с законами многозначной (вероятной) логики, от общего к частному в отличие от левого полушария, которое воспринимает информацию вербально, непрерывно, дискретно (по частям), в соответствии с законом однозначной логики, от частного к общему.

Таким образом, предпосылки дифференциации профессионально-ориентированной математической подготовки специалистов экономического профиля связаны с необходимостью качественного изучения математики с целью формирования индивидуального стиля профессиональной мышления и деятельности в условиях дефицита времени и предполагают использование мультимедийных технологий.

Мы полагаем, что использование дифференцированного подхода на основе функциональной асимметрии мозга позволяет учитывать особенности обучающихся, способствует выработке индивидуально-стиля профессионального мышления и деятельности, а также повышению уровня мотивации к изучению предмета, скорости усвоения знаний, сформированности математической компетентности в процессе профессионально-ориентированной математической подготовки.

Литература

1. Бетти, Л.Л. Обучение всего класса / Л.Л. Бетти. – М.: Новая школа, 1995. – С. 21–22.
2. Григорьев, С.Г. Приемственность в обучении математике учащихся средней школы и студентов экономического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.Г. Григорьев. – М., 2000. – 31 с.
3. Иванов, В.В. Чет и нечет. Асимметрия мозга и знаковых систем / В.В. Иванов. – М.: Сов. Радио, 1978. – 188 с.
4. Ильюченко, Р.Ю. Взаимодействие полушарий мозга у человека: Установка, обработка информации, память / Р.Ю. Ильюченко, Л.И. Афтанас. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1989. – 169 с.
5. Низамиева, Л.Ю. Интеграция психолого-педагогического знания и информационно-технологического знания как средство реализации дифференцированного подхода / Л.Ю. Низамиева, Т.А. Старшинова, В.Г. Иванов // Вестник Казанского технологического университета: № 6. Ч. II. – Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2008. – С. 50–53.
6. Низамиева, Л.Ю. Мультимедиа как средство реализации дифференцированного подхода в преподавании высшей математики / Л.Ю. Низамиева, Т.А. Старшинова // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы X Всероссийской научно-практической конференции: ч. 6. – М.; Челябинск: Изд-во «Образование», 2009. – С. 226–229.
7. Петрова, В.Т. Научно-методические основы интенсификации обучения математическим дисциплинам в высших учебных заведениях: дис. ... докт. пед. наук. – М., 1998. – 410 с.
8. Поталов, А.С. Психологическое обоснование системы обучения с учетом латеральной асимметрии полушарий головного мозга: дис. ... докт. псих. наук. – М., 2002. – 403 с.
9. Савина, А.Г. Профессионально-прикладная направленность математического образования студентов вузов экономико-управленческого профиля: На примере изучения дифференциальных уравнений: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 206 с.
10. Системная психологическая диагностика с помощью прибора «Активациометр» / под ред. Ю.А. Цагарелли, Р.Ф. Сулейманова. – Казань: Изд-во «Познание» ИЭУП, 2009. – 296 с.
11. Спрингер, С. Левый мозг, правый мозг / С. Спрингер, Г. Дейч. – М.: Мир, 1983. – 256 с.

12. Сулейманов, Р.Ф. Психология профессионального мастера музыканта-инструменталиста. дис. ... докт. псих. наук / Р.Ф. Сулейманов. – СПб., 2004. – 422 с.

13. Сулейманов, Р.Ф. Функциональная асимметрия полушарий головного мозга и психоэмоциональное состояние обучающихся в процессе учебной деятельности / Р.Ф. Сулейманов // Диагностико-технологическое обеспече-

ние преемственности в образовании: материалы всерос. науч. практ. конф. – Йошкар-Ола: МГПИ, 1996. – Ч.1. – С. 41-43.

14. Удалова, Г.П. Функциональная межполушарная асимметрия при опознавании зрительных стимулов различных классов / Г.П. Удалова, И.А. Кашина // Физиология человека, 1984. – Т. 10. – № 4. – С. 578–586. ■

УДК 159.923.3

НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ЖУРНАЛИСТА

Л.А. Закирзянова

Аннотация

В статье раскрывается психологическая модель личности журналиста и место нравственно-этического компонента в ее структуре. На основе экспериментального исследования выявляются необходимые для профессиональной самореализации журналиста качества, а также соотношение нравственных характеристик и других компонентов модели в образе журналиста-профессионала.

Ключевые слова: нравственные качества, профессионально-важные качества, журналистика, образ профессионала.

Abstract

The psychological model of a journalist personality and a place of a moral-ethical component in its structure reveals in the article. Important qualities, which are necessary for professional self-realization of a journalist, are pointed out in the basis of experimental research and relation between moral characteristics and other components in an image of professional- journalist.

Index terms: moral qualities, key professionalism qualities, journalism, an image of professional.

Вопрос о профессионально важных качествах журналиста представлен в ряде работ психологов [4–6 и др.], педагогов [1, 2], теоретиков журналистики [3, 8, 10 и др.]. Однако в последние десятилетия под влиянием социально-экономических и политических условий профессия журналиста претерпевает изменения относительно требований к профессии и специалисту, и, как следствие, профессионально важных качеств журналиста. Соответственно, происходящие изменения в обществе и внутри профессии приводят к переоценке критериев профессионализма специалистов, затрагивают изменения в журналистском образовании, что, в свою очередь, отражается на процессе подготовки будущих специалистов.

Проблема профессионального становления личности занимает одно из центральных мест в психологии профессиональной деятельности и раскрывается в работах К.А.Абульхановой-Славской, А.В.Брушлинского, Е.А.Климова, В.Д.Шадрикова и др. В современной отечественной психологии выполнено немало исследований, посвященных различным психологическим аспектам личностного развития студентов, их подготовке к про-

фессиональной деятельности. Вопросы связи личностных и профессиональных характеристик рассматриваются как оптимизация профессиональной подготовки и условий осуществления успешной профессиональной деятельности (Б.Г.Ананьев, Е.М.Борисова) и как формирование профессионально важных личностных качеств самоактуализации и самореализации (В.А.Бодров, Л.А.Коростылева и др.). С выделением нравственно-этического слоя субъекта развития и саморазвития [7], требуется изучение данного компонента на конкретном материале, а именно его представленность в структуре ПВК журналиста как субъекта профессионального развития и саморазвития.

На основе анализа научной литературы и журналистской деятельности в соответствии с требованиями системного подхода Б.Ф.Ломова, нами сделана попытка построения гипотетической психологической модели журналиста, в которой выделены три основных группы ПВК: когнитивный, коммуникативный, регулятивный. Как известно, к когнитивным ПВК журналиста относятся свойства психических процессов, а именно хорошо развитые свойства внимания, виды памяти, воображение, ин-

теллектуальные качества, процессы и виды мышления и т.д. Журналисту необходимо быть в курсе самых важных общественных событий, в связи с этим журналист должен уметь анализировать события, выделяя значимые и актуальные факты; собирать и систематизировать информацию, уметь оперировать с большим объемом информации. Необходимо отметить, что некоторые ученые склонны выделять в наборе ПВК журналиста социальный интеллект, понимаемый в самом общем виде как способность прогнозировать межличностные события [2].

В профессии журналиста существенное значение имеет умение устанавливать и поддерживать контакты с людьми, способность понимать людей, разбираться в их особенностях. Следовательно, к коммуникативным ПВК журналиста можно отнести характеристики, обеспечивающие эффективность коммуникации.

В регулятивный компонент принято включать мотивационно-ценностные и эмоционально-волевые характеристики личности. Труд журналиста является чрезвычайно эмоциональным и напряженным, именно поэтому высокую стрессогенность журналистской работы отмечают многие исследования [8 и др.]. В ходе беседы со студентами-журналистами мы выделили следующие стрессовые рабочие ситуации: ритм работы, конфликты, чувство погруженности работой, несоответствие ожиданий и реальности, характер работы (например, криминальная журналистика), слишком высокая или слишком низкая ответственность, чрезмерное общение с людьми, ситуации неопределенности и т.д. Условия и характер журналистской профессии требуют от специалиста быть эмоционально устойчивым к негативным воздействиям факторов профессиональной деятельности. Работа журналиста, включающая принятие ответственных решений, во многом регулируется «отношением к риску». Поэтому специалисту необходимо обладать такими характеристиками как самостоятельность,

склонность к риску, смелость в отстаивании своих взглядов, настойчивость, организаторские и лидерские качества.

Для нас интересным является вопрос о возможности выделения нравственно-этических характеристик в структуре ПВК журналиста. Поскольку именно профессия журналиста призвана формировать общественное мнение, сохранять и приумножать нравственные и ценностные ориентиры социума. Журналист в процессе своей работы вступает в несколько видов отношений с другими людьми, в частности, выделяются: журналист – читатель; журналист – источник информации; журналист – герой материалов; журналист – коллеги и т.д. Здесь важное значение приобретает нравственное содержание данных отношений. Поэтому каждый из этих видов отношений регулируется нравственно-этическими нормами, что предписывает их соблюдение и наличие (сформированность) у журналиста нравственной позиции. Так, для журналиста важны доброжелательность, сочувствие, вежливость, добросовестность, общительность, тактичность, выраженная гуманистическая направленность, кроме того, способность чувствовать настроение собеседника и быстро реагировать на перемены в нем, умение настойчиво, но тактично развивать тему разговора, а также внутренняя культура и толерантность [6, 10]. Стремление журналиста быть объективным, честным, правдивым определяет его внутреннюю нравственную культуру [5]. Данные качества журналиста отражаются как в процессе получения информации, так и самой написанной публикации.

В каждой из «технологических» операций деятельности журналиста, от определения темы материала, его построения, отбора фактов, до оценки ситуации отражается отношение журналиста к персонажам, к аудитории, к профессии в целом. Совокупность отношений личности с окружающим миром и самим собой, а также характер этих отношений образует в своем единстве нравственную позицию личности.

Как видим, нравственно-этические характеристики журналиста представлены как в коммуникативной, так и в регулятивной группах профессионально-важных качеств и составляют «ядро» профессионального облика личности.

Для изучения групповых представлений студентов-журналистов об образе профессионала на основе предложенной модели был составлен набор из 20 характеристик. Задача испытуемых состояла в том, чтобы распределить по степени значимости для журналиста те или иные качества. Однородность представлений членов группы об образе «профессионала» изучалось путем подсчета количества голосов (в %) по каждому качеству. Если большинство членов группы сходны во мнении относительно конкретно-

го качества, т.е. их представления однородны, то позволительно построить групповой портрет «профессионала». В исследовании приняли участие студенты-журналисты с 1 по 4 курс в количестве 120 человек.

«Образ профессионала» студентов первого курса (36 человек) выстроился следующим образом: креативность (44,4%) и общительность (61%) выделены в качестве приоритетных. К незначимым качествам отнесли доброжелательное отношение к людям (50%), самоконтроль (55%), терпимость (50%), эмоциональная устойчивость (44,4%), эмпатия (61%). Групповой портрет «профессионала» студентов второго курса (23 чел) представлен следующими приоритетными качествами: активность (65,2%), общительность (74%), эрудиция (65,2%).

Таблица 1

Ранговые значения приоритетных качеств для профессиональной самореализации журналиста

Качество	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	Преподаватели ЖС	Работники СМИ
Активность	4	1	3	5	5	3
Аналитические способности	9	12	6	3	4	1
Гибкость ума	6	10	1	2	9	6
Доброта, доброжелательность	17	16	15	18	15	17
Креативность (воображение, творчество, образное мышление)	2	8	8	6	16	9
Культура поведения	14	11	14	14	3	12
Любознательность	10	7	5	10	11	16
Наблюдательность	7	9	10	8	10	7
Настойчивость	12	14	11	16	17	13
Общительность	1	2	4	4	12	11
Ответственность	5	4	7	11	1	4
Самоконтроль	19	19	17	15	7	14
Смелость в отстаивании своих взглядов, мнений	11	13	13	9	14	10
Социальный интеллект	13	18	16	12	13	5
Терпимость	18	17	19	19	19	18
Память	8	6	9	7	8	8
Честность	15	5	18	17	6	15
Эмоциональная устойчивость	16	15	12	13	18	19
Эмпатия	20	20	20	20	20	20
Эрудиция	3	3	2	1	2	2

К незначимым качествам отнесли эмпатию (74%), терпимость (43%), социальный интеллект (47,8%) и другие. Такие характеристики как культура поведения, смелость в отстаивании своих взглядов и мнений получили неоднозначные оценки студентов, что не позволяет их конкретизировать по выделенным зонам.

Групповой портрет профессионала студентов третьего курса (27 чел) представлен следующим образом: в группу приоритетных качеств вошли активность (44,4%), гибкость ума (55,5%), любознательность (40,7%), общительность (40,7%), эрудиция (55,5%). К желательным качествам отнесена ответственность журналиста. В зоне незначимых качеств для журналиста также оказались доброжелательное отношение к людям (48%), культура поведения (44,4%), терпимость (59,2%), эмпатия (63%). Представления членов группы относительно таких качеств профессионала как смелость в отстаивании своих взглядов и честность неоднородны.

В «образе профессионала-журналиста» студентов четвертого курса (34 чел.) эрудиция (70,5%) выделена как приоритетное качество, ответственность как желательное (44%), а незначимыми названы: доброжелательное отношение к людям (53%), терпимость (53%), честность (47%), эмпатия (79,4%). Таким образом, мы видим, что во всех четырех групповых портретах профессионала-журналиста нравственные качества относятся к незначимым.

Полученные групповые представления об образе профессионала всех четырех групп студентов соотносили с образом профессионала, составленного по оценкам экспертов. В качестве экспертов выступили преподаватели отделения журналистики К(П)ФУ, а также редакторы СМИ г.Казани. Образ профессионала экспертов также начинается с эрудиции, аналитических способностей, ответственности, гибкости ума. Честность, социальная смелость, культура поведения (вежливость) определены как желательные, а последние ранги получи-

ли доброжелательное отношение к людям, терпимость, эмпатия. Мы наблюдаем совпадение групповых оценок нравственных качеств в образе профессионала студентов и экспертов.

Как видим, в образ журналиста-профессионала включены, в первую очередь, интеллектуальные характеристики, а нравственно-этические характеристики представлены как малозначимые или незначимые. По мнению студентов-журналистов, для журналиста нравственные качества являются не нужными, поскольку современная российская журналистика ориентирована на социальный заказ в виде сенсаций, шоу-программ, криминала, скандальных и интимных тем. Здесь мы можем отметить противоречивость явления нравственности в представлениях субъектов. С одной стороны, в обществе сформирован стереотип о журналистах как «беспринципных, продажных, безнравственных», из чего следует недоверие СМИ; с другой стороны, развивается медиаэтика, разрабатываются кодексы чести и профессиональная этика журналиста, в многочисленной литературе обсуждаются нравственно-этические вопросы творческой деятельности журналиста, а с третьей стороны, журналисты считают, что в современных сложившихся условиях нравственные качества не являются необходимыми для их профессиональной самореализации. Так, некоторые студенты и эксперты говорили, что «надо бы поставить честность на первое место, однако в реальности это не всегда реализуемо». Здесь наш вывод совпадает с выводами М.В.Симкачевой, полученными в ходе социологического опроса работников СМИ РТ в 2006 году: региональные журналисты ставят на первый план высокие идеи и ценности своей профессии: профессиональный долг, профессиональную этику, ответственность, совесть, талант, призвание, творчество, с другой стороны, вынуждены поступать и действовать под диктовку властных структур – «это парадокс и трудность журналистской профессии» [9, с.22].

Хочется отметить, что с увеличением курса обучения показатель степени согласованности профессионального образа возрастает, что подтверждается статистическим сравнением данного показателя по Т-критерию Стьюдента у студентов 1 и 4 курса (при $p \leq 0,05$). Данный результат говорит о том, что у студентов четвертого курса, в отличие от студентов первого курса, представления о ПВК журналиста приближены к оценкам экспертов, следовательно, можно предположить о развитии профессионального сознания у четверокурсников. Кроме того, количество совпадения индивидуальных показателей с экспертными оценками возрастает с курсом обучения.

Таким образом, анализ полученных результатов позволяет выстроить некоторые тенденции относительно приоритетности качеств: так, заметно увеличение к четвертому курсу значимости когнитивного компонента для профессиональной самореализации и снижение значимости коммуникативного и регулятивного компонентов (в том числе нравственных качеств).

Литература

1. *Андреева, Ю.В.* Педагогическая система ориентации профессионального обучения на саморазвитие конкурентоспособности студен-

тов-журналистов: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Ю.В. Андреева. – Казань, 2006. – 44 с.

2. *Дорошук, Е.С.* Деятельная модель журналистики: Материалы к курсу для развития творческих способностей студентов-журналистов / Е.С.Дорошук. – Казань; Наб. Челны: КГУ, 2001. – 66 с.

3. *Засорина, Т.В.* Профессия – журналист / Т.В. Засорина, Н.А. Федосова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 318 с.

4. *Климов, Е.А.* Образ мира в разнотипных профессиях: учеб. пособие / Е.А. Климов. – М.: изд-во МГУ, 1995. – 224 с.

5. Мир профессий: Человек-Человек / сост. Р.Д. Каверина. – М.: Молодая гвардия, 1986. – 300 с.

6. Психология популярных профессий / под ред. Л.А. Головей. – СПб.: Речь, 2003. – 252 с.

7. *Попов, Л.М.* Добро и Зло в психологии человека / Л.М. Попов, А.П. Кашин, Т.А. Старшинова. – Казань–Нижекамск: Изд-во Казанс. ун-та, 2000. – 176 с.

8. *Симкачева, М.В.* Журналистика XXI века: портрет профессии: учебно-методическое пособие / М.В. Симкачева. – Казань: КГУ, 2009. – 149 с.

9. Симкачева, М.В. Профессионализм журналиста: трансформация понятия, модели практического воплощения: автореф. дис. ... канд. филол. наук / М.В. Симкачева. – Казань, 2006. – 24 с.

10. *Шостак, М.И.* Репортер: профессионализм и этика / М.И. Шостак. – М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1999. – 191 с.

УДК 37.036

НАУЧНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ЗНАНИЮ

Е.В. Бобровская

Аннотация

В статье раскрывается становление науки, даётся характеристика её основных качеств и критериев научности, осмысливаются философские основания науки, задающие направленность раскрытию содержания понятия «ценностное отношение будущего учителя к педагогическому знанию».

Ключевые слова: наука, знание, теория, педагогика, ценностное отношение.

Abstract

The article revealed the formation of science, describes its basic characteristics and criteria of scientific, philosophical meanings foundation of science, given direction to disclosure of what «value the future of teacher to teacher knowledge».

Index terms: science, knowledge, theory, pedagogy, values involved.

Педагогическая наука отражает преобразование, происходящие как в самой науке, так и в обществе в целом. Через образование наука оказывает влияние на формирование личности человека. Педагогика не просто производит знание, но вырабатывает и определённые нормы, ценности, благодаря чему мышление будущего учителя наделяется аксиологическим содержанием, становится ценностно-ориентированным.

В педагогическом знании находит отражение тот компонент общественного сознания, который в философии выделяется как «педагогическое сознание», выполняющее функцию духовной ориентации процессов воспитания [2, 40].

Следует признать, что в образовании нередко наблюдается отсутствие корреляции между теоретическими положениями педагогики и практическими действиями, достаточно часто происходит отказ от применения теоретического знания на практике, что в некотором смысле способно ставить научный авторитет педагогики под сомнение.

Поэтому решение задачи формирования ценностного отношения будущего учителя к педагогическому знанию связано с необходимостью осознания, что есть «наука».

«Наука, – пишет В.В.Краевский, – уже давно не отождествляется с систематизированным знанием» [2, 17]. В результате анализа различных определений понятия «наука» учёный приходит к выводу, что в них отражается единство духовной и материальной деятельности, результата и процесса, знания и способов его получения.

Наука выполняет функции, связанные с осуществлением деятельности по производству научного знания и по формированию определённых норм познавательного отношения к действительности.

Анализ научной литературы позволяет выделить четыре основные концепции понимания науки, в которых она определяется как:

1) Форма деятельности (особый способ деятельности, направленный на фактически выверенное и логически упорядоченное познание предметов и процессов окружа-

ющей действительности. Наука располагается в области целеполагания, выбора, принятия решений, достижения своих интересов) [4, 84; 7, 6–9; 10, 5–12].

2) Система или совокупность дисциплинарных знаний (отвечающих критериям объективности, адекватности, истинности, проверяемости). (Наука переходит в сферу автономности).

3) Социальный институт (подчёркивается социальная природа науки и объективируется её бытие в качестве формы общественного сознания).

4) Социокультурный феномен (определённый способ духовного производства, связанный с выработкой научного знания [11, 10]. На науку влияют человеческие отношения, культурные традиции, ценности и нормы общества. Культурная сущность науки влечёт за собой её этическую и ценностную направленность [4, 85–86; 10, 8]).

Можно отметить, что трактование того, что есть «наука», происходит сквозь призму определённой сферы исследования (деятельностной, познавательной, социальной, социокультурной).

Специфика нашего исследования предполагает рассмотрение науки как самостоятельной инстанции. Мы не задаёмся целью выявления преобразований науки в её историческом контексте. Нас интересуют стадии становления науки, её основные качества, базисные элементы и критерии научности.

В своём становлении наука проходит две стадии, отличающиеся друг от друга методами построения знаний и формами прогнозирования результатов деятельности [10, 119–124; 4, 71–72]. Первая стадия – преднаука, выраженная обобщением эмпирических ситуаций; вторая – собственно наука, связанная с эвристическими и прогностическими компонентами и возникновением научного метода [4, 72].

Очевидно, что на стадии преднауки познание выводится непосредственно из практики, и лишь затем формируются новые знания. На научной стадии познание свя-

зано с системой знаний имеющих первоначальное значение по отношению к реальной практике. Результатом такого метода является особая «сетка отношений», при которой ранее полученные знания служат основой для формирования новых знаний. Прямое или косвенное обоснование данной системы практикой превращает её в достоверное знание [10, 122].

Осмысление представленных выше стадий формирования науки, показывает, что наука формирует особый тип знания – теорию, позволяющую получать эмпирические зависимости, как следствие из теоретических постулатов. В.С. Стёпин справедливо отмечает, что в данном случае меняется и категориальный статус знаний. Они строятся в категориях возможного и необходимого, так как соотносятся с практикой будущего. Знания переходят из уровня предписания для наличной практики, на уровень знаний об объектах реальности «самой по себе», и на их основе вырабатывается рецептура будущего практического изменения объектов [10, 123].

Выявление основных качеств науки осложняется неоднозначностью мнений в научной действительности относительно данной проблемы. Согласно нашим предположениям, такая вариативность вызвана многогранностью соприкосновения науки с другими формами познания.

Анализ научной литературы показал, что к основным качествам науки относят:

1) Строгость, достоверность, обоснованность, доказательность. Т.Г. Лешкевич специфику науки рассматривает в её стремлении видеть реальность как совокупность причинно обусловленных естественных событий и процессов, охватываемых закономерностью [4, 103]. В науке выделяют два вида закономерностей: статистические, обуславливающие постоянные причины, и динамические. Причинное отношение означает потенциальную предсказуемость, то есть возможное прогнозирование определённого события до его осуществления [4, 103].

2) Объективность [4, 104; 8, 522]. Науку всегда связывали с адекватным отражением действительности, процессом приобретения знания, имеющим структуру, уровни, формы, методы и конкретно-историческую природу. В настоящий момент мы можем зафиксировать неоднозначность в понимании объективности, определяемую как общезначимость и интерсубъективность, инвариантное и неизменное, как сочетание и совпадение множества условий: логических, методологических, философских [4, 104-105]. На наш взгляд, важной и основополагающей чертой объективности остаётся её независимость от субъективности, так как объективность направлена на изучение сущности самой вещи, процесса или явления. Однако, как отмечает В.С.Швырёв, возникает проблематика отношения мысли и объективной реальности, субъективной оценки ситуации и её объективного содержания [11, 15, 18].

3) Предметную направленность в исследовании действительности [10, 108-112; 9, 53]. В.С.Стёпин подчёркивает, что наука рассматривает всё сквозь призму предметной структуры, подчиняющуюся объективным законам. Предметность, согласно учёному, может выражать одновременно и безграничность, и ограниченность науки, поскольку человек не только объект, но ещё и субъект деятельности [10, 109-110; 3, 51].

4) Деятельность и перспективу [10, 110-112; 9, 146]. В данном случае деятельность может быть рассмотрена как сложно организованная сеть различных актов преобразования объектов, когда продукты одной деятельности переходят в другую и становятся её компонентами [10, 36-37, 110; 1, 139]. В.С.Швырёв указывает на то, что при таком широком понимании деятельностный подход представляет собой альтернативу созерцательному подходу к познанию, при котором последнее рассматривается как схватывание, усвоение преднайдённого содержания [11, 15-18].

Известно, что любая деятельность предполагает взаимодействие субъектной

и предметной (объектной) структуры с помощью средств и действий, поскольку последние могут выступать представителями и той, и другой стороны. Поэтому, в связи с проблемой ценностного отношения будущего учителя к педагогическому знанию, нам особенно важна в этом отношении мысль В.С.Стёпина.

Учёный пишет о том, что субъекты деятельности, осуществляющие преобразования объектов в соответствии с поставленными целями, могут быть в определённой степени представлены как результаты деятельности обучения и воспитания, которая обеспечивает усвоение субъектом необходимых образцов действий, знаний и навыков применения в деятельности определённых средств [9, 37].

Опираясь на то, что деятельность регулируется определёнными ценностями и целями, особый интерес для нас представляет положение В.С. Стёпина о том, что: «Ценность отвечает на вопрос: для чего нужна та или иная деятельность? Цель – на вопрос: что должно быть получено в деятельности? Цель – это идеальный образ продукта. Она воплощается, опредмечивается в продукте, который выступает результатом преобразования предмета деятельности» [9, 38; 10, 107].

Осмысление идей В.С. Стёпина о соотношении цели и ценности показывает, что в науке важен приоритет ценности над целью, который составляет ценностную рациональность. Ценностная рациональность – это рациональность целого, где индивид ориентируется на общие ценности, не выделяет себя чётко из целого [6, 244].

5) Способность науки к изучению объекта в сегодняшней практике и его преобразовании в будущем [10, 112]. Именно это качество позволяет разграничить научное и обыденное, стихийно-эмпирическое познание и вывести ряд конкретных определений, характеризующих природу науки.

6) Самоценность истины и ценность новизны [10, 116].

7) Требование научной честности при изложении результатов исследования и требование недопустимости фальсификаций и плагиата, что не обязательно для обыденного сознания [10, 117].

Анализ научных взглядов показывает, что основные качества науки можно свести к двум главным признакам. Первый – установка на исследование законов преобразования объектов и реализующую эту установку предметность и объективность научного знания. Второй – выход науки за рамки предметных структур производства и обыденного опыта, изучение ею объектов относительно независимо от сегодняшних возможностей их производственного освоения [10, 119].

Осмысление основных качеств науки даёт нам возможность выделить её основные отличия от других форм познания. Однако, на наш взгляд, лучший показатель такого отличия создают критерии научности. Мы убеждены, что знание может считаться научным только в том случае, если оно будет соответствовать стандартам науки.

Критерии научности часто определяют как правила оценки продуктов познания на их соответствие стандартам науки. Анализ научной литературы позволяет выделить следующие критерии научности: прогрессизм, достоверность, критицизм, опытная оправданность, предметно-практическая деятельность, логическая и эстетическая организованность, объективность, системность и неопровержимость [4, 105-115; 5, 133; 6, 3; 9, 50-51]. В объём логического критерия научности помещены требования непротиворечивости, полноты, независимости.

Кроме перечисленных критериев большее внимание в научной среде уделяется информативности, полифундаментальности, эвристичности (способность теории к экспансии – выходить за собственные пределы, саморасширяться) [4, 107].

Весомое значение имеет критерий простоты, обоснованный онтологически, со ссылкой на гармонию и завершённость,

синтаксически с учётом оптимальности и удобства и прагматически с ориентацией на введение представлений о простоте экспериментальных, технических, алгоритмических аспектов научной деятельности [4, 107]. Именно из принципа простоты, с которым связана ясность теории, вытекает прагматический критерий научного знания и эстетический критерий научности [4, 107].

Критерий эстетичности является достаточно сложным, так как он применим как к восприятию и описанию окружающего мира, так и может предполагать внутреннее совершенство научной теории.

Особое место среди критериев научности отведено когерентности. Она обеспечивает согласованность, взаимосвязанность полученных исследовательских результатов с теми знаниями, которые уже были определены как фундаментальные. Тем самым когерентность обеспечивает сохранность науки от проникновения в неё претенциозных, не имеющих достаточных оснований суждений и положений [4, 108].

Немаловажное значение в науке занимает критерий строгости, приводящий в критерий объективности, так как предполагает обоснованность и логическое соотношение всех научных положений [4, 108].

Эмпирический критерий научности связывают с выявлением ложности теории или гипотезы, ориентируясь на правила классической логики.

Мы склонны предполагать, что выдвигаемые критерии научности нельзя считать абсолютными, так как существуют факторы исторического преобразования науки, развития практики, изменений действительности. Сомнение и поиск идеала, на наш взгляд, является составной частью науки.

Для решения проблемы формирования ценностного отношения будущего учителя к педагогическому знанию, считаем необходимым выявление оснований науки.

В.С. Стёпин в научной основе выделяет три главных компонента: идеалы и нормы исследования, научную картину мира и фи-

лософские основания науки [10, 191]. Каждый компонент имеет внутреннюю структуру. Мы рассмотрим только два компонента, представляющие интерес для решения нашей проблемы.

Особое значение для нашего исследования занимают идеалы и нормы науки, так как именно этот компонент, на наш взгляд, объединяет ценность и научное знание. Анализ научной литературы показывает, что среди идеалов и норм науки выделяют:

1) Собственно познавательные установки, которые регулируют процесс воспроизведения объекта в различных формах научного знания. Форма их организации предполагает объяснения и описания, доказательность и обоснованность, построение и организацию знаний. В содержании познавательных идеалов и норм выделяют общие черты, характеризующие специфику научной рациональности и особенные черты, выражающие её исторические типы и их конкретные дисциплинарные разновидности.

2) Сознательные нормативы, которые фиксируют роль науки и её ценность для общественной жизни на определённом этапе исторического развития и управляют процессом коммуникации исследователей [10, 192-193].

В содержании любой из выделенных форм идеалов и норм науки В.С.Стёпин фиксирует три взаимосвязанных уровня:

1) признаки, которые отличают науку от других форм познания;

2) исторически изменчивые установки, которые характеризуют стиль мышления, доминирующий в науке на определённом историческом этапе её развития;

3) конкретизация установок второго уровня применительно к специфике предметной области каждой науки [10, 192].

Из данного положения В.С.Стёпина следует, что идеалы и нормы регулируют построение различных типов теорий, осуществление наблюдений и формирование эмпирических фактов. Данный компонент даёт возможность выявлять соотношение между истиной и ценностью.

Считаем нужным подчеркнуть, что человеческие ценности склонны меняться, так как являются результатом культурно-исторического развития общества, его потребностей и целей, что объединяет ценности с наукой. Историческая изменчивость идеалов и норм науки приводит к необходимости их переосмысления и выработки новых регулятивов исследования. Способность науки соответствовать быстрому темпу смены уровня жизни общества определяет уровень её значимости для социума.

Включение научного знания в культуру предполагает его философское обоснование. Оно осуществляется посредством философских идей и принципов, которые обосновывают онтологические постулаты науки, а также её идеалы и нормы [10, 204-206]. Следует отметить, что философские основания науки не отождествляются с общим массивом философского знания. Наука использует в качестве обосновывающих структур лишь некоторые идеи и принципы.

Философские основания науки обеспечивают сопоставление научных картин мира (схема объекта), идеалов и нормативных структур науки (схема метода) с мировоззрением исторической эпохи, с категориями её культуры.

В состав философских оснований науки входят, наряду с обосновывающими постулатами, также идеи и принципы, которые обеспечивают эвристику поиска [10, 204-206].

Философские основания науки допускают вариации философских идей и категориальных смыслов, применяемых в исследовательской деятельности, не исключают системной организации. В них выделяют две взаимосвязанные подсистемы:

1) онтологическая – сетка категорий, которые служат матрицей понимания и познания исследуемых объектов («вещь», «свойство», «отношение», «состояние», «пространство» и т.п.);

2) эпистемологическая – категориальные схемы, которая характеризуется поз-

навательными процедурами и их результатами (понимание истины, метода, знания, теории, факта и т.п.) [10, 204-206].

Развитие философских оснований выступает необходимой предпосылкой экспансии науки на новые предметные области.

Из анализа идей В.С. Стёпина видно, что основания науки составляют особое звено, которое одновременно принадлежит внутренней структуре науки и её инфраструктуре, определяющей связь науки с культурой.

Итак, осмысление категории «наука» показало всю неоднозначность и сложность её понимания. Научное педагогическое знание раскрывается в широком контексте гуманитарных наук, так как дисциплинарная направленность науки перенимает черты той деятельности, в рамках которой она осуществляется. Поэтому формирование ценностного отношения будущего учителя к педагогическому знанию должно осуществляться в рамках педагогической науки, основываясь на её основных требованиях и принципах.

В организации своей познавательной и практической деятельности личность учителя должна не только учитывать специфику педагогики, но и руководствоваться стандартами науки. Понимать сущность науки в целом (наука как форма деятельности, как система или совокупность дисциплинарных знаний, как социальный институт и как социокультурный феномен).

Важным становится целенаправленное овладение готовыми знаниями и самостоятельное конструирование новых знаний в ходе познавательной деятельности студентов. Переход из обобщения эмпирических ситуаций к возникновению эвристических и прогностических компонентов, создаёт перспективу развития будущего учителя в его исследовательской и профессиональной деятельности.

Педагог строит своё познание не только на знаниях, полученных эмпирически, но и на знаниях теоретических, статус которых находит свою определённую категорию возможного и необходимого.

В связи с этим педагогические знания, используемые учителем, должны обладать строгостью, достоверностью, обоснованностью, доказательностью, объективностью, перспективой будущего.

Результатом формирования ценностного отношения будущего учителя к педагогическому знанию должно стать подтверждение практических педагогических действий научными положениями.

Литература

1. Злобин, Н. Культурные смыслы науки / Н. Злобин. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 1997. – 288 с.
2. Краевский, В.В. Методология методологического исследования: пособие для педагога-исследователя / В.В. Краевский. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
3. Кун, Т. Структура научных революций: Пер. с англ. / Т. Кун; Сост. В.Ю. Кузнецов. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 605 с.
4. Лешкевич, Т.Г. Философия науки: традиции и новации: учеб. пособие для вузов / Т.Г. Лешкевич. – М.: «Издательство ПРИОР», 2001. – 428 с.
5. Миронов, Е.И. Обыденное сознание и современность (философский анализ) / Е.И. Миронов. – М.: Издатцентр «Ветеран отчизны», «Мегаполис», «Мегатрон», «Рассвет», 2002. – 264 с.
6. Рациональность на перепутье: В 2 кн. – Кн. 1. – М.: Российская педагогическая энциклопедия (РОССПЭН), 1999. – 368 с.
7. Рузавин, Г.И. Философия науки: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Г.И. Рузавин. – М.: ЮНИТИ ДАНА, 2005. – 400 с.
8. Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук: учебник для аспирантов и соискателей учёной степени кандидата наук / под общ. ред. д-ра филос. наук, проф. В.В. Миронова. – М.: Гардарики, 2006. – 639 с.
9. Стёпин, В.С. Теоретическое знание / В.С. Стёпин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
10. Стёпин, В.С. Философия науки. Общие проблемы: учебник для аспирантов и соискателей учёной степени кандидата наук / В.С. Стёпин. – М.: Гардарики, 2006. – 384 с.
11. Швырёв, В.С. Методологический анализ науки. (Его сущность, основные типы и формы) / В.С. Швырёв, Б.Г. Юдин. – М.: «Знание», 1980. – 64 с.

УДК 37.017.924

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СПРАВЕДЛИВОСТИ В ИСТОРИИ ТЮРКСКОЙ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Г.Р. Маликов

Аннотация

В статье раскрывается содержание понятия «справедливость» как основа тюрко-татарской гуманистической педагогической мысли. Основоположителем средневекового утопического гуманизма в тюркской педагогической мысли является Ю. Баласагуни. В его произведении «Кут адгу билик» тюркская справедливость раскрывается как качество личности, явление в социальных институтах и государственно-правовых отношениях. На следующем этапе в раскрытии содержания понятия «справедливость» неоспорима роль болгарского просветителя Кул Гали.

Ключевые слова: справедливость, становление и развитие, тюркская педагогическая мысль, утопический гуманизм, история педагогики.

Abstract

In the article the maintenance of concept «justice» reveals as a basis of the turkic-tatar humanistic pedagogical thought. The founder of medieval utopian humanism in Turkic pedagogical thought is J. Balasaguni. In his work «Kut adgu bilik» turkic justice reveals as quality of the person, the phenomenon of social institutes and state-legal relations. At a following stage in disclosing of the maintenance of concept «justice» invaluable role belongs to bulgar enlightener Kul Gali.

Index terms: justice, formation and development, turkic pedagogical thought, utopian humanism, history of pedagogics.

Понятие «справедливость» является не только правовой категорией, но и относится к области социологии, психологии, истории, но и, конечно, педагогики. Содержание справедливости в произведениях средневековых мыслителей является основным элементом отнесения их к утопическому гуманизму. К таким относятся тюрко-татарские произведения, в которых раскрывается всё содержание средневековой справедливости. Тюрко-татарские средневековые просветители в своих произведениях справедливость раскрыли как характерную черту личности, рассматривали относительно социальных институтов, а также в ракурсе политической справедливости.

Термин «справедливость» производное от термина «право». Латинское «justitia», означающее право, производное от «jus» – право. Справедливость определяется как основная правовая ценность, заключающаяся в строгом уважении прав вообще. Установление между людьми истинного и анонимного равенства, не зависящего ни

от общественной ситуации, ни от личности индивидов и составляет ценность справедливости.

Начиная с древнегреческой философской мысли выделяют два вида справедливости: распределительную и уравнивающую. Распределительная справедливость предполагает деление общих благ по достоинству, соразмерно и пропорционально вкладу и взносу какого-либо субъекта общества. Уравнивающая справедливость применяется в области гражданско-правовых сделок, возмещение ущерба, наказаниях и т.д.

Универсальная справедливость включает в себя:

- требования равенства, которое предполагает непредвзятость, запрет произвола, действия в одинаковых условиях;
- идею взаимосвязи содеянного и расплаты за это;
- требования равновесия между утратой и приобретением.

Содержательный и формальный аспекты отражают две стороны проблемы спра-

ведливости. На содержательной стороне базируется закон, отражается его суть. Формальная справедливость предполагает последовательное, беспристрастное и объективное применение правил. Общим для всех современных концепций справедливости является идея прав человека, которая включает признание равноправия между субъектами общества, отказ от привилегий и иммунитетов, не взирая на занимаемую должность и социальное происхождение.

В теории выделяются два понятия справедливости. Во-первых, объясняется как характерная черта личности, относящаяся к четырем добродетелям наряду с рассудительностью, мужеством и разумом. Во-вторых, справедливость в социальных институтах воспитания (семья, общество, школа), а также политическая справедливость в области права, государства и политики, если первое определение относится к субъективной, то второе относится к объективной справедливости.

Обоснование критерия справедливости основывается на представлениях о природе человека, об основной политической цели и идеале государственного устройства. Концепции справедливости содержат в себе образ самосовершенствующегося гражданина государства. Он характеризуется определенными достоинствами, автономностью, разумом, способностью к самоограничению. В конечном результате принцип справедливости в обществе должен обеспечить благоприятные условия для развития и самореализации личности, ее свободу и равенство.

Принципу справедливости тюрко-татарская общественно-педагогическая мысль уделяет самое пристальное внимание. Здесь будет уместно отметить, что справедливость связана еще со счастьем. Счастье обеспечивается добротой правителя в результате управления государством, опираясь на справедливость и законность. В руках доброго и правдивого правителя одаривать подвластных ему людей счастьем. Идея всеобщего счастья, выдви-

нутая Ю.Баласагуни, дала возможность причислять его к отряду средневековых гуманистов-утопистов. Мысль «в дружбе с ягненком жил волк-живоглот» в разных значениях и в прямом калькировании отразилась в произведениях таких последующих просветителей, как Кул Гали, Мухаммедьяр и др. Правовой ценностью у них является то, что справедливость и счастье направлено не для избранных, а для всех граждан общества.

Главным представителем средневекового тюркского просветительства является Юсуф Баласагуни (XI в.). В своей знаменитой поэме «Кут адгу билик» («Благодатное счастье») он раскрыл основы справедливости как в государственном строительстве, так и отдельных его граждан.

Каждый герой поэмы обладает определенными качествами. Правитель Кюнтогды наделен качествами справедливости и правды. Его имя в переводе означает «дневное светило». Поэт своего героя сравнивает с Солнцем. Солнце дарит людям тепло, а Кюнтогды – справедливость; от тепла Солнца повсюду распускаются цветы, от справедливых деяний правителя цветут даже камни; лучи Солнца падают и достойным и дурным одинаково, а справедливостью правителя, как благом, пользуются все граждане государства.

Справедливость Кюнтогды связана с его умом и мудростью. Эти качества дали ему возможность править государством в течение долгого времени. Все это приносит ему славу и знаменитость во всем мире. Его правдивость сочетается прямоотой и строгостью в решении задач государственного значения. Он властитель высокодуховный и скор в принятии решений. Недостойные люди общества принимали его за огонь, а противники сильно боялись его. Справедливость Кюнтогды дала возможность вершить дела без страха, решительно, что поднимало его рейтинг день за днем.

Справедливость Кюнтогды сочетается с нравственными началами в личности. Он светил людям подобно Солнцу и Луне. Его

величие как государственного правителя заключается еще и в том, что он не только сам владел справедливостью и правдивостью, но и притягивал себе подобных к принятию важных решений.

Кюнтогды опирался в правлении на умных и мудрых людей, на их знания. Он руководствовался народной мудростью «Две головы лучше одной». Его сподвижники должны соответствовать определенным требованиям: быть мудрыми, разумными, исполнительными, сообразительными и справедливыми. По этому поводу в своем лирическом отступлении Ю.Баласагуни отмечает, что во всех делах нужны сподвижники и знатоки дела, иначе задумка может погибнуть в зародыше посреди повседневных забот и тревог.

У правителя Кюнтогды не только дела вершатся справедливо, но и наказания справедливые. Негодных людей он отстранял от дел и отправлял на покой.

Справедливость требует от человека внимания и зоркости, которые необходимы для правления государством. Эту мысль Ю.Баласагуни подкрепляет народной пословицей: «Опасливой зоркости – честь и хвала, беспечность к гибели многих вела!»

В государственных делах, советует поэт, нужен зоркий расчет. Самоуверенность мешает во многих делах, такие правители быстро погибают, будучи врасплох застигнутыми врагами.

Справедливость в государстве Кюнтогды привела к расцветанию страны, люди зажили богато и были довольны, они не знали зла. Справедливость принесла правителю Кюнтогды всенародную любовь и уважение. Перед его заслугами вынуждены были кланяться и его враги. Люди искали в его лице социальную защиту, возлагали большие надежды на будущее.

Правитель Кюнтогды о себе во всеулышание и открыто заявляет, что он знак справедливости, правды и закона. Это три ноги, опоры, три кита, на которых держится его власть. Трехногий предмет прочен, так как все ножки неподвижны и не качаются, а

где четыре опоры, там всегда перекося. Перекося со временем переходит в кривизну, а кривизна, в свою очередь, сеет зло. Три опоры, по его мнению, все держат прямо, а прямое ведет к правде. Поэтому именно на три качества опирается правитель Кюнтогды в управлении страной. Эти качества неотделимы друг от друга.

Своего главного героя Ю. Баласагуни характеризует лишь положительными качествами. Основное качество, как было отмечено, это правда, перед которой все немолимо равны: «По правде вершу все дела я привычно, а бек или раб предо мной – безразлично». Вот так отмечает Ю. Баласагуни справедливость своего героя перед обществом. На этом все не ограничивается, справедливость распространяется и на родственников и друзей правителя.

Ценно то, что произведение просветителя адресовано власти имущим с целью воспитания (или перевоспитания) в них вышеперечисленных качеств, чтобы они могли скорректировать свои действия в плане социального улучшения жизни народа. Средневековый поэт-просветитель Ю.Баласагуни тем самым проявил и себя справедливым, смелым, подлинно патристическим гражданином своего общества.

Второй герой поэмы визир Айтолды олицетворяет счастье. Он описывается в поэме перспективным, здравомыслящим молодым человеком. Он всегда был красноречив, но «правдив на язык». Автор представляет его умным человеком, умеющим применять свои знания на практике. Не таков ли идеал всесторонне и гармонично развитой личности?!

Айтолды – герой, знающий себе цену. Оценив свои возможности, он решил податься на службу к правителю, тем самым решил отойти от праздной жизни. К тому же он очень воспитан, сдержан, хорошо знает нормы этикета, снисходителен. Эти качества позволили ему строить свою карьеру.

Айтолды в переводе означает «полнолуние». В тандеме с правителем Кюнтогды визир Айтолды составляют традиционную

в тюркоязычной литературе неразрывную образную пару, олицетворяющую справедливость и счастье. Отсюда прослеживается иносказание Ю.Баласагуни о том, что без солнца нет луны, точно так же без справедливости нет счастья.

Счастье, как известно, явление, или даже чувство временное, поэтому и герой, олицетворяющий счастье, подвержен смерти. Айтолды в конце поэмы покидают этот мир. Что касается правителя Кюнтогды, олицетворяющего справедливость, то это понятие вечное, поэтому герой остается в живых.

Такое идеальное утопическое государство строит средневековый тюркский поэт Ю.Баласагуни в своей бессмертной поэме «Кут адгу билик», где претворяет в жизнь мечты об утверждении социальной гармонии, благоденствия и счастья всех граждан государства на основе справедливости.

Идеи справедливости от древнетюркских просветителей переходят к болгарским мыслителям. Справедливость общества является центральной идеей и поэмы «Кыссаи Йусуф» болгарского поэта Кул Гали (конец XII – начало XIII в.). Справедливость, как один из признаков гуманистического общества, отражается в освещении проблем государственного управления и благосостояния народа. Справедливым общество может быть лишь при соответствующем правителе, поэтому главным героем поэмы является правитель Йусуф, способный думать о нуждах народа. Вся его деятельность в качестве правителя связана со справедливыми деяниями во благо граждан общества.

Справедливость и честность, как положительные качества человека, воспитывались у Йусуфа с самого детства. Читателю он впервые представляется одиннадцатилетним юношей. Однажды несправедливые и нечестные братья ставят его в неловкое положение – заставляют пересказать его вещий сон. Мальчик в недоумении, тем не менее, он выбирает справедливый и честный вариант ответа – рассказывает свой

сон братьям, так как не умеет обманывать и хитрить, как это делают братья.

В этом эпизоде Кул Гали проявляет себя как истинный педагог: положительные качества в людях следует воспитать еще в младшем возрасте, так как они не могут проявляться сами по себе во взрослой жизни. Воспитанию положительных качеств способствуют крохотные жизненные ситуации, и здесь важен правильный нравственный выбор в незначительных, казалось бы, бытовых проблемах. Маленький Йусуф выбирает путь справедливый, несмотря на то, что этот путь приносит ему много вреда и является судьбоносным.

Когда Йусуф не может поступить справедливо, он сразу же признается в этом, не поддается никаким уговорам, сохраняет тайну.

Справедливость, как качество правителя, обеспечивающего справедливое общество, дополняется рядом других качеств, таких как внутренняя и внешняя красота, умение логично говорить, терпение, знание ряда языков, мудрость и моральная чистота, физическая сила, верность, трезвость, старательность и т.д. Все эти качества, присущие будущему правителю Йусуфу, поэт-гуманист Кул Гали раскрывает постепенно и на самых интересных и ярких жизненных примерах и ситуациях.

Внешняя красота Йусуфа тесно связана с его справедливостью и мудростью. Так, чтобы спасти граждан Египта от голодной смерти в тяжелые годы засухи, он использует свою красоту во благо народа. Народ Египта он созывает на площадь, чтобы они любовались красотой Йусуфа, тем самым забыли о голоде и зле. В этом отражается утопический гуманизм средневекового поэта-просветителя. Социальную проблему голода, бедности и нищеты он старается решать средствами прекрасного в человеке.

Справедливость отражается и в социальном равенстве людей, невзирая на их положение в обществе. Об этом говорит Кул Гали в эпизоде подбора визира. Йусуф не хочет брать своим визиром нищего, за-

латанного тряпьем. В таком же рабском положении сам Йусуф находился в недавнем прошлом, о чем напрочь забыл, тем самым ввел себя в заблуждение. Но Всевышний всегда приходит к своему творению на помощь и посредством Джебраила напоминает его прошлое. Таким образом, помыслы бедняка в свое время были доброжелательными и спасательными для Йусуфа. Справедливость и равенство, по мнению Кул Гали, отражаются не во внешности и социальном положении человека, а в его решениях и действиях. Справедливый во всем Йусуф-правитель быстро исправляет свою ошибку.

По мнению поэта, справедливость всегда должна восторжествовать. Юсуф всего добивается благодаря своим наилучшим человеческим качествам, несмотря на то, что проходит всевозможные тяжкие испытания, среди которых невзгоды, страдания, заключения и унижения. Будущий правитель должен все испытать на себе, чтобы быть справедливым по отношению к своим подчиненным, о чем напоминает Йусуфу провозвестник Джебраил, перечисляя весь его пройденный путь. Поэт-гуманист возлагает на своего героя большие надежды. Он должен быть справедлив во всех своих деяниях.

Справедливость должна восторжествовать и после того, как обидят слабого, унижат достоинство. Так случилось после избиения тогда еще раба Йусуфа грозным рабом Кылычем. Тогда беспомощный Йусуф просил помощи у Всевышнего. Желание безвинного Йусуфа по воле Всевышнего сбывается: «Завесой черных туч все небо облекло, поднялся ураган, дождь хлынул тяжело, и страшный снег и град низверглись вниз теперь. И до кровавых ран всех бил тяжелый град, и были их тела изранены стократ, защиты от беды молили и стар и млад, но помощи, увы, им не было теперь. Не видно ничего, сплошная тьма кругом, и цепенели все в кромешном мраке том. Вдруг молнии взвились, небесный грянул гром...».

Люди опомнились, решили, что среди них есть виновный и надо молить у Всевышнего прощения. Кылыч признал свою вину и сказал: «Я юношу того – гебрийца тяжело бил, и все произошло из-за меня!» Ему велели: «Иди, с лобзанием к стопам Йусуфа припади, и да смягчится боль в его больной груди, – пусть юноша за нас помолится теперь». Кылыч так и сделал: умолял простить его. Естественно, Йусуф простил его все грехи, и природа затихла.

Просветительские взгляды казанского поэта Мухаммедьяра (конец XV – начало XVI в.) складывались в результате существующих несправедливых общественных порядков. Свою жизнь он посвятил борьбе за справедливость, равноправие всех граждан своей страны, что должно было, по его мнению, привести к развивающемуся государству, процветанию его граждан и благоденствию. В основе всего это лежит справедливость правителя, о чем он писал:

*Послушайте, если шах поступит
справедливо,
Если от справедливости народ
обретет волю,*

*От этого всем достанется доля сполна,
И насладится ею весь народ.*

Так поэт выражает свои мечтания о богатой и сытной жизни народа, результатом которой является справедливое управление государственным устройством.

Поэмы Мухаммедьяра «Тухфаи мардан», «Нуры содур», стихотворение «Насихат» содержат в себе самое передовые мысли о справедливом, которое только было до него в тюркских и арабо-персидских первоисточниках. Так, в поэме «Нуры содур» поэт раскрывает пользу справедливого управления страной и раскрывает содержание справедливости. Он старается убедить своего читателя в правдивости своих слов, хорошо понимая, что их невозможно претворить в жизнь в его эпоху, но мечта остается мечтой в глубине души каждого человека, в том числе и самого поэта, что и называется социальной утопией.

Свои мысли поэт подтверждает рассказом о правителе Ануширване, который к управлению государством привлекает всевозможных ученых, которые советуют ему решать все дела на основе справедливости. Этой справедливостью будут довольствоваться все – и стар и млад, государственная казна пополнится новыми богатствами, в результате чего страна процветет. Богатство государства даст возможность обеспечить граждан всем необходимым, в результате чего исчезнет насилие и гнет. Довольство граждан приведет ко всеобщему согласию и миру, к примирению и гармонии.

Утопическими являются и мысли поэта о замене феодального государства равноправным обществом путем воспитания у правителей человеческих качеств, тем не менее, эти мысли явились огромным шагом вперед не только в политических, философских и социальных взглядах, но и в педагогических тоже.

Справедливость во взаимоотношениях героев поэм Мухаммедьяра способна оздоровить и само общество, в котором они живут. Но справедливость сопровождается рядом условий, которые и обеспечивают ее существование, например, чтобы быть справедливым, нужно иметь разумную голову, чистые нравы, выжить из общества

зло и насилие. Справедливость Мухаммедьяр ставит выше, чем даже религиозные культовые обряды. Так, один час справедливого деяния он ценит больше, чем молитву в течение шестидесяти лет. Поэт ценит человека не по его религии, а по тому, насколько он справедлив в своих действиях. Это требование больше относится к власти имущим, чем к простым гражданам, т.к. многое в государстве зависит от справедливого правления.

Социально-утопические мысли были характерны многим просветителям не только средневекового Запада, но и Востока, в основе которых лежал протест против социальных, политических и экономических устоев. Тюркские и болгаро-татарские просветители не были одиноки в своих утопических мыслях. Они общие с идеями итальянцев Витторино де-Фельтре (1378–1446) и Томмазо Кампанеллы (1568–1639), англичанина Томаса Мора (1478–1535), француза Франсуа Рабле (1494–1553), представителей Востока М.Фараби (870–950), Н.Туси (1201–1274), Низами (1141–1209) и др., с работами которых были знакомы тюрко-татарские просветители, которые также страстно мечтали о справедливости, как и все средневековые просветители всех стран и континентов. ■

УДК 378.14

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ

Ф.Л. Ратнер, Л.Ф. Закирова

Аннотация

В статье рассматривается проблема адаптации высшего образования к современным требованиям науки, общественной и профессиональной жизни, анализируется опыт вузов Германии по оптимизации учебного процесса с опорой на личность студента как на субъекта собственной жизнедеятельности и творческой активности.

Ключевые слова: высшее образование Германии, активность студента, самостоятельность, ключевые компетенции.

Abstract

The article deals with the problem of adjustment of high education to the modern requirements of science, social and professional life and provides the analyses of learning process optimization in German institutions of higher education, which is based on a student's life and creative activity.

Index terms: high education in Germany, student's activity, independence, key competencies.

В ходе реформ образования, происходящих в настоящее время в России, и направленных, прежде всего, на оптимизацию учебного процесса, остро встал вопрос о качественном преобразовании как средней, так и высшей школы. В рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование», объявленного в 2005 г. правительством РФ, была принята программа по повышению качества образования и обозначены основные контуры современной модели образования. Такие компетенции, как владение информационными технологиями, умение решать проблемы, вступать в коммуникацию, были названы приоритетными среди прочих составляющих современного востребованного обществом качества образования.

Наиболее характерен переход от установки на запоминание большого количества информации к освоению новых видов деятельности – проектных, творческих, исследовательских. Таким образом, основой современных образовательных стандартов

становится формирование базовых компетенций современного человека:

- информационной (умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем);
- коммуникативной (умение эффективно сотрудничать с другими людьми);
- самоорганизации (умение ставить цели, планировать, ответственно относиться к здоровью, полноценно использовать личностные ресурсы);
- самообразования (готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность) [1].

Подготовка специалистов, отвечающих современным требованиям науки, техники, производства, является важнейшей задачей высшей школы, которая призвана готовить высококвалифицированных специалистов, имеющих практические навыки в специальных областях, обладающих способностями работать в коллективе, самостоятельно находить решения поставленных задач,

прогнозировать и динамично реагировать на постоянно меняющиеся условия и требования современного цивилизованного общества.

Высшая школа может и должна максимально развивать творческие способности студентов, готовить специалистов, умеющих хорошо ориентироваться в условиях интенсивного роста научно-технической информации, самостоятельно разбираться в новейшей литературе по специальности. Таким образом, это требует систематического совершенствования содержания, форм и методов обучения в вузе.

В связи с этим следует подчеркнуть, что в педагогическом процессе меняются задачи и функции студентов. Образование человека не может полностью успевать за новыми открытиями и теориями, отвечать требованиям вуза и производства, если оно не будет опираться на самостоятельность самой личности, на личность как субъекта собственной жизнедеятельности и творческой активности.

Высшее образование находится в центре дискуссий и полемик не только в России. В Германии также говорят о необходимости адаптировать высшее образование к быстро изменяющимся условиям в производстве и в общественной жизни. Так, в 2000 г. на меморандуме в Германии, посвященном политике высшей школы в XXI в. [3], обсуждались и уточнялись цели и задачи современного высшего образования. Высшая школа Германии на современном этапе видит цель образования в том, чтобы обучать студентов самостоятельно трансформировать и расширять полученные знания. Методические компетенции не должны ограничиваться генерацией и объединением знаний, а должны включать в себя их практическое применение. Сформулированная задача сводится к тому, чтобы стимулировать и давать возможность студентам интенсивно и целенаправленно участвовать в учебном процессе и самостоятельно им управлять.

Интернационализация и глобализация рынка труда, происходящая в обществе,

требует от выпускников вузов таких черт, как приспособляемость и мобильность, способность работать в команде, а также с людьми разного социального и культурного происхождения. В данном контексте активная творческая учебно-научная деятельность, которая подразумевает взаимосвязь различных дисциплин, приобретает всё большее значение. Наряду с этим, отсутствие специальных профессиональных знаний компенсируется способностью человека эти знания приобрести самостоятельно [11]. Получение фактических знаний – это только одна составная часть из целей и задач современной высшей школы, овладение навыками практического применения знаний, самообразования, а также социальной компетенции приобретают в настоящий момент большее значение по отношению к специальным знаниям. В связи с этим в Германии были сформулированы основные задачи высшей школы:

- систематическое получение «прикладных» знаний,
- получение применяемых на практике знаний,
- приобретение навыков самообразования,
- приобретение социальных компетенций [3].

Приобретение «прикладных» знаний подразумевает, прежде всего, знание о причинных взаимосвязях, которое облегчает понимание сути отдельных явлений. От обычных фактических знаний они отличаются тем, что они открыты для трансформаций, расширения и перехода в другие области знаний. Объединение, расширение и трансформации знаний, необходимые для соответствия профессиональной действительности, обуславливают получение комплексного знания из различных предметов и специальных дисциплин, то есть прикладная функция различных дисциплин стала приоритетной задачей высшей школы.

Получение знаний, готовых к применению на практике, означает развитие способностей и навыков трансформации и

использования теоретических знаний для различных практических целей. Данная постановка задачи не нова в педагогике высшей школы как за рубежом, так и в России, однако решение этой задачи удалось незначительно. В Германии эта проблема решается так: крупные концерны и предприятия основывают собственные высшие учебные заведения, где ведётся подготовка квалифицированных специалистов с целью привлечения их для дальнейшей работы на этих предприятиях [6].

Развитие навыков применения теоретических знаний в немецких вузах осуществляется в форме работы над различными проектами, которые студенты самостоятельно разрабатывают, но проводятся они под наблюдением преподавателей. Такие проекты носят, как правило, междисциплинарный характер, то есть требуют знаний и навыков из различных дисциплин. Важным в каждом проекте является обратная связь между преподавателем и студентами, в процессе которой осуществляется анализ и оценка методов и форм работы над проектом.

Практическое применение знаний осуществляется благодаря профессионально ориентированным инициативам, организованным в последнее время в немецких вузах в сотрудничестве с различными предприятиями. Эти инициативы поддерживают профессиональный старт студентов, способствуют формированию и интеграции практических навыков в процесс обучения [5].

Формирование навыков самообразования является необходимой задачей современной школы, которая, по мнению немецких учёных, должна решаться путём следующих преобразований:

- доминирование проблемного обучения;
- членение процесса обучения на функциональные составные части (модули), каждая из которых по отдельности может быть выделена и сертифицирована;
- стимулирование умственной деятельности, самостоятельного поиска и обуче-

ния, творческой активности с целью развития предприимчивости студентов;

- гибкие правила допуска и прерывания учёбы;
- отказ от строгого разделения между основным образованием и переподготовкой, очного и заочного, полного и частичного, формального и неформального образования, с одной стороны, а также явное смещение акцентов в пользу научной переподготовки, заочной и частичной форм обучения при их поддержке техническими средствами [9].

Данные задачи высшего образования подразумевают соответствующие обновлённые формы обучения, которые способствуют самообразованию, формированию индивидуального плана обучения с учётом личностных особенностей и целевых установок, собственному регулированию процесса обучения.

Одним из важных аспектов современного высшего образования в Германии, помимо прочего, является приобретение социальных компетенций, то есть навыков работы в коллективе, коммуникабельности, контактности. В данном контексте важным является формирование у студентов чувства ответственности, способности адекватно реагировать и находить выход из проблемных ситуаций. Работа студентов над проектными работами, совместными заданиями, практика сотрудничества с тьюторами способствует развитию вышеназванных качеств и навыков студентов.

Основополагающие качества современного студента, а именно самостоятельность, ответственность, творческий подход к решению и выполнению поставленных задач, познавательная и мыслительная активность студента в отношении учебного процесса стимулируются и формируются, прежде всего, способами организации этого процесса со стороны преподавателя. Структура данного процесса связана с общими и специальными интересами познания, с актуальными и долгосрочными мотивами, с общим умственным уровнем

студентов. Стимулирование умственной активности у студентов означает создание таких условий обучения, при которых студент в значительной мере будет причастен к освоению содержания учебного процесса. Это означает следующее:

- сокращение доли предлагаемого учебного материала в пользу презентации, применения методов разработки и решения поставленных задач;

- распределение долгосрочных учебных задач, целевая установка которых может распространяться как на индивидуальное получение знаний, так и на научное исследование, однако умственная деятельность всегда должна сопровождаться приобретением способностей и навыков методики работы, приобретения знаний и способов исследования;

- сокращение детального изучения заранее установленных литературных источников в пользу предоставления условий руководства, стимулирования и помощи в эффективном отборе литературы [4].

Подача учебного материала, которая происходит чаще всего в форме лекций, ограничивает возможности студентов для самостоятельной переработки материала. Продолжительная передача фактов или проблематики данной дисциплины лишает студентов следующих шансов:

- через воспроизводство разграничить новую информацию от уже изученного ранее материала и классифицировать её в имеющуюся индивидуальную систему знаний;

- распознать структуру новых предложенных знаний;

- самостоятельно сравнить и оценить, согласно определённым критериям, различные варианты и возможности;

- делать самостоятельно выводы из прозвучавших только что высказываний преподавателя и, соответственно, продолжить изложенную мысль;

- сознавать трудности учебного материала, определить собственные пробелы в познании [4].

Рецептивную деятельность в том виде, как она проявляется в передаче знаний, в лучшем случае можно охарактеризовать как продолжение мыслительной деятельности преподавателя, в большинстве случаев эта деятельность ограничивается усвоением результатов мыслительной деятельности другого.

Содействие студенту в мыслительной деятельности необходимо, поскольку как в учёбе, так и в профессиональной практической деятельности значительная часть необходимых знаний должна быть представлена в «готовом виде». Степень пригодности знаний, проявление способности оперировать приобретёнными навыками зависит от того, как студент при получении новых знаний целенаправленно воспроизводит и применяет уже имеющиеся у него знания [2].

Таким образом, передача знаний преподавателем и управляемое самим студентом приобретение и усвоение этих знаний должно образовать тесное взаимосвязанное единство в учебном процессе. Дидактически разработанная проблематика учебного материала может стимулировать потребность в информации и её применении, а также может стать стимулом к самостоятельному решению и расширению задач. Большое значение имеет и то, что студент осознаёт проблему и связанную с ней проблемную ситуацию, а также то, что при решении последней он приобретает методические знания, которые соответствуют целевой установке в данной области. Если студент получает долгосрочную задачу, то это требует от него большей самостоятельности в выборе информации и принятии решений, в распределении времени, чем краткосрочное выполнение детально разработанной программы.

Работа над долгосрочными проектами и заданиями вырабатывает навык свободного принятия решения, повышает степень мотивации студента. Такого рода задания способствуют личностному росту студента только в том случае, если их возможно реа-

лизовать в тех временных рамках, которые определяются формами обучения. В этом смысле важно оптимально составлять и распределять весь курс обучения с учетом его требований.

Строгое программирование деятельности студентов при подготовке к семинарам с точными указаниями источников, которые они должны изучить, может повысить эффективность обучения, однако наряду с этим может возникнуть опасность, что студент ограничится лишь предложенным и не будет мотивирован на самостоятельный поиск специальной литературы.

Качество обучения студента вне занятий, или самообразование, определяется способом постановки задач, собственной инициативой и способностью студентов к дальнейшей работе вне учебных занятий [9].

С другой стороны, качество самообразования определяет степень пользы и необходимости занятий для студентов. По мере того, как эта часть деятельности студентов будет меньше опираться на воспроизводство знаний и простое запоминание текстов учебников и больше будет способствовать получению новых знаний, будут развиваться способности и навыки самостоятельного поиска, отбора материала и его усвоения. Начиная с первого курса (на последующих курсах эта тенденция должна доминировать), студент должен быть заинтересован в решении задач и проблем, для разработки которых он получает от преподавателя сначала инструктаж, а в дальнейшем самостоятельно отбирает источники, разрабатывает и реализует собственные концепции, вырабатывает собственный рабочий режим, приобретает свой собственный опыт методом «проб и ошибок». Однако студенты редко проявляют собственную инициативу в решении подобных задач. Одна из причин заключается, по мнению немецких учёных, в том, что приобретённые при этом знания, по-видимому, недостаточно и ненадолго сопряжены с успеваемостью, иными словами, такая деятельность мало поощряется и вознаграждается.

Организация учебного процесса в высшей школе Германии определяет возможности развития умственной активности студентов, а достигнутый уровень мыслительной деятельности, наоборот, демонстрирует то, насколько данные условия учебного процесса исчерпаны.

Стимулирование студентов к самостоятельной научной работе является важной целью в учебном процессе. При этом должны проявиться такие качества личности, как самостоятельность, самосознание, связанное с практикой мышление и т.д. Для достижения этой цели необходимо рассматривать самостоятельную работу студентов как неотъемлемый элемент в системе учебной деятельности и эффективно организовать учебный процесс. Эта цель

- служит решению задач обучения и подготовке студентов к их будущей профессиональной деятельности;
- следует из задач исследования соответствующей учебной дисциплины или/и из требований практики и научного исследования;
- должна выражаться в дипломных, курсовых работах, рефератах, в работе научных кружков, занимающихся разработкой научных проектов.

Для достижения необходимых результатов при непосредственном приобщении студентов к научной деятельности необходимо, как считают немецкие учёные, систематически развивать способности и навыки самостоятельной научной работы. Это означает, что должны применяться обязательные формы стимулирования самостоятельной научной работы, чтобы привить всем студентам навыки научной работы, такие как обработка литературы, сбор и обобщение информации, написание научных работ. К факультативным формам самостоятельной научной работы относятся занятия со старшекурсниками и рабочие студенческие группы. Так, «тьюторами» для начинающих могут быть, в том числе, и старшекурсники, которые предлагают своим «подопечным» студентам проводить

совместно дополнительные занятия по тому или иному семинару [10].

Группы, занятия в которых служат для повторения определённого материала (Repetitorien), и занятия в учебных группах помогают студентам в подготовке к экзаменам и к домашним заданиям.

На современном этапе функции и задачи высшего образования в Германии, также как и в России, претерпевают серьёзные изменения. Однако процесс адаптации к новым требованиям, которые выдвигает современное общество, в немецких вузах проходит более последовательно и без кардинальных реформ. Это происходит, прежде всего, благодаря постоянному поиску более эффективных методов и форм обучения, высокой степени самостоятельности, свободы и ответственности как самих студентов, так и преподавателей. Вместе с тем, сохраняются и традиции классического университетского образования, в основе которого лежит свобода научного исследования и преподавания.

В настоящее время немецкие вузы выявили необходимость пересмотра сути образовательных концепций и программ:

- модернизация высшего образования, ориентация на практическую и прикладную функции полученных навыков и знаний;

- расширение, укрепление и интенсификация связей и сотрудничества институтов высшего образования и экономических предприятий становится на современном этапе необходимым элементом в учебном процессе. В немецких вузах это сотрудничество осуществляется путём внедрения в процесс обучения совместных с предприятиями дополнительных программ и инициатив;

- содействие в развитии у студентов навыков самообразования, социальных, специальных и методических компетенций. Это может быть реализовано в том случае, если преподаватель методически правильно организует учебный процесс, выбирает те оптимальные формы организации занятий и самостоятельной работы студентов,

которые максимально активизируют творческий и мыслительный потенциал обучающихся;

- приверженность принципу «обучения через практику» («learning by doing») осуществляется в немецких вузах широким использованием такой формы работы, как проектные работы («Projektarbeit»), которая методически организуется, курируется, корректируется и оценивается преподавателем;

- осуществление работы тьюторов, взаимная поддержка и помощь в освоении материала позволяют максимально эффективно и плодотворно готовиться к самостоятельным заданиями/проектам, проводить практикумы и презентации. Подобная работа позволяет на практике применять полученные знания и апробировать методы работы для студентов старших курсов, а для студентов младших курсов быстро и органично адаптироваться к новым формам и методам работы [10];

- гибкая организация учебного процесса позволяет студентам самостоятельно регулировать и управлять этим процессом с учётом индивидуальных качеств, целевых установок и интересов.

Литература

1. Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики // Об итогах реализации приоритетного национального проекта «Образование» за период 2006–2007 годов и о контурах современной модели образования. – 2008. – 66 с.

2. Йегер, Р. Формирование компетенций. Факты, идеи и версии // Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход. – Москва, 2009. – С. 213-217.

3. Bensei, N., Weiler, H. Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte // Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungs- und Hochschulpolitik. – Darmstadt, 2003. – 291 с.

4. Bönsch, M. Allgemeine Didaktik // Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht. – Stuttgart, 2006.

5. Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen: Vorläufige Leitsätze und Expertenbericht //

Materialien des Forum Bildung. – Bonn, 2000. – 93 с.

6. *Ehlert, H., Welbers, U.* Qualitätssicherung und Studienreform // Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen der Zielvereinbarung am Beispiel der Heinrich-Heine Universität Düsseldorf. – Düsseldorf, 2004. – С. 168-178.

7. *Galläer, L., Wende, R.* Qualifikationstrends – Erkennen, Aufbereiten, Transferieren // Ergebnisse und Transferwege der Früherkennungsforschung am Beispiel einfacher Fachtätigkeiten. – Bielefeld, 2008. – 164 с.

8. *Güpner, A.* Qualitätssicherung im Hochschul-

bereich. Die Anforderungen aus Sicht der Arbeitgeber // Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2001. – Bonn, 2001. – С. 167-170.

9. *Hof, Ch.* Lebenlanges Lernen // Grundriss der Pädagogik. Erziehungswissenschaft. – Stuttgart, 2009. – 220 с.

10. *Krause, Chr., Volker, M.-B.* Tutorium an der Hochschule // Ein Manual für Tutorinnen und Tutoren. – Aachen, 2009. – 100 с.

11. *Lischka, I.* Erwerb anwendungsbezogener Fach- und Methodenkompetenzen sowie sozialer Kompetenzen durch Hochschulbildung // Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. – Bonn, 2000. – С. 42-51. ■

СОДЕРЖАНИЕ

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

- Голованова И.И.** Эффективность проектирования «Я-концепции творческого саморазвития» студентов в процессе обучения педагогическим дисциплинам3
- Осипов П.Н.** Социальная ответственность, дисциплина и самодисциплина как средства формирования конкурентоспособных специалистов 11
- Рыбалёва И.А.** Критерии и показатели уровня готовности педагога к исследовательской деятельности 18
- Скопцова Л.А.** Разновидности форм самообразовательной деятельности и их роль в профессиональном развитии педагога 24

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

- Киян И.В.** Опыт дистанционного обучения иностранному языку 28
- Борисов А.С., Нуриева Е.М., Хасанов Р.Р.** О специфике развития современной системы геологического образования 34
- Матушанский Г.У., Зотова М.Б.** Графостатистические методы контроля и управления процессом обеспечения качества заочной формы обучения 38
- Милинис О.А., Михальцова Л.Ф.** Особенности развития высшего профессионального образования в условиях информатизации и интернационализации социума 44
- Перезовова О.В.** Профессионально-развивающая модель формирования конкурентоспособности менеджера 50
- Зелеева В.П.** Педагогическая феноменология: возвращение и новые смыслы 56
- Штретер Ю.Н.** Образовательно-воспитательный потенциал философии русского космизма как образовательной парадигмы 62
- Галимова Э.Г.** Педагогическая эффективность компьютерной презентации в условиях вузовской лекции 67
- Павлова Е.В.** Развитие современного колледжа в условиях социального партнерства 72
- Комлев И.Г.** Подготовка будущих учителей к преподаванию истории и обществознания в сельской национальной школе 77
- Галимов А.М., Насибуллов К.И.** Развитие системы управления качеством профессионального религиозного мусульманского образования: опыт Татарстана 82

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

- Ратнер Ф.Л., Лопатина О.В.** Компонентный состав и критерии сформированности исследовательской компетенции студентов в процессе иноязычного общения89
- Макарова Е.Л.** Ключевые исследовательские компетенции современного учителя, их формирование в процессе обучения в вузе.....96
- Шолудякова А.В.** Развитие коммуникативной компетентности студентов экономических специальностей 103
- Вишнякова И.В.** Организационно-педагогические условия становления экономической подготовки инженеров в области управления интеллектуальной собственностью..... 109
- Хайбрахманова Д.Ф.** Теоретическое мышление – системообразующий фактор в формировании химической компетенции учащихся..... 114
- Губайдуллин А.А.** К вопросу о содержании и структуре исследовательской компетентности обучающихся 120

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

- Асянова С.Р.** Формирование и развитие культуры безопасного поведения школьника на дорогах 125
- Мавляутдинов И.С.** Социально-психологическая роль религии в современном обществе: реальность и/или иллюзия 130
- Козлова Е.В.** Здоровый образ жизни студентов вуза как социально-педагогическая проблема..... 134
- Павлов В.И.** Педагогические условия развития духовно-нравственной культуры учителя 140
- Водяхина С.А.** Развитие системы подготовки и переподготовки незанятого населения в учреждениях среднего профессионального образования 148

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

- Антипов В.Н., Грачев П.В., Антипов А.В.** Интуитивно-креативный тренинг для специалистов пиар-технологий..... 153
- Ромашина С.Я., Майер А.А., Межина А.В.** Фасилитативная педагогика (к постановке проблемы) 159
- Низамиева Л.Ю., Старшинова Т.А.** Дифференцированная, профессионально-ориентированная математическая подготовка с учетом индивидуальных особенностей познавательных процессов 165

Закирзянова Л.А. Нравственно-этические характеристики в структуре профессионально-важных качеств журналиста.....	171
---	-----

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Бобровская Е.В. Научные основания формирования ценностного отношения будущего учителя к педагогическому знанию.....	176
--	-----

Маликов Г.Р. Становление и развитие представлений о справедливости в истории тюркской гуманистической педагогической мысли	182
---	-----

ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Ратнер Ф.Л., Закирова Л.Ф. Современные тенденции развития высшего образования Германии	188
---	-----

CONTENTS

EDUCATIONAL ORIENTATION TOWARDS PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

- Golovanova I.I.** The efficiency of building an «I-concept of creative self-development» of students in the process of studying pedagogics 3
- Osipov P.N.** Social responsibility, discipline and self-discipline as means of training competitive specialists 11
- Rybalyova I.A.** Criteria and indicators of a teacher's level of preparedness for research activity..... 18

PERFECTING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS

- Kyian I.V.** On the experience of distance teaching a foreign language 28
- Borisov A.S., Nuriyeva Ye.M., Khasanov R.R.** On certain developments in the modern system of geological education 34
- Matushansky G.U., Zotova M.B.** Graphical and statistical methods of managing and controlling quality at a correspondence education program 38
- Milinis O.A., Mikhaltsova L.F.** Peculiarities of developing higher education in the context of informatization and internationalization of society 44
- Perevozova O.V.** A professional developmental model of building a manager's competitiveness 50
- Zeleyeva V.P.** Pedagogical phenomenology: a reappraisal and new meanings 56
- Shtreter Yu.N.** Reserve educational capabilities of the philosophy of cosmism as an educational paradigm 62
- Galimova E.G.** Pedagogical efficiency of an electronic presentation at a university lecture 67
- Pavlova Ye.V.** The development of a modern *kolledzh* in the conditions of social partnership 72
- Komlev I.G.** Training future teachers of history and social science for ethnic rural schools 77
- Galimov A.M., Nasibullov K.I.** Building a system of quality management in professional religious Muslim education: the Tatarstan experience 82

COMPETENCY-BASED APPROACH IN TRAINING AND SELF-DEVELOPMENT

- Ratner F.L., Lopatina O.V.** Components and formation criteria of students' research competency in the course of communication in a foreign language 89
- Makarova Ye.L.** Key research competencies of a modern teacher and their formation while studying at university 96

Sholudyakova A.V. Perfecting communicative competency of economics students	103
Vishnyakova I.V. Organizational and pedagogical conditions for building economic competency of engineers in the field of intellectual property management	109
Khaibrakhmanova D.F. Theoretical thinking as a systemic factor in building chemistry competency of school students	114
Gubaidullin A.A. On the issue of content and structure of students' research competency	120
ISSUES OF SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CULTURE	
Asyanova S.R. Developing school students' culture of road behavior	125
Mavlyautdinov I.S. Socio-psychological role of religion in modern society – reality and/or illusion	130
Kozlova Ye.V. Healthy lifestyle of a university student as a socio-pedagogical issue	134
Pavlov V.I. Pedagogical conditions for developing a teacher's moral and spiritual culture	140
Vodyakhina S.A. Perfecting the system of training and skill conversion of the unemployed at institutions of vocational training	148
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT	
Antipov V.N., Grachov P.V., Antipov A.V. Intuitive and creative training for specialists in PR technologies	153
Romashina S.Ya, Maier A.A, Mezhiba A.V. Facilitative pedagogics: a problem statement.....	159
Nizamiyeva L.Yu., Starshinova T.A. Differential and professionally oriented mathematical training for university students: the influence of functional asymmetry of the brain	165
Zakirzyanova L.A. Moral and ethical characteristics as part of the structure of professionally relevant features of a journalist.....	171
HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT	
Bobrovskaya Ye.V. Scientific foundations of building value-based attitude to pedagogical knowledge of a future teacher.....	176
Malikov G.R. On the formation and development of the ideas of justice in the history of Turkic humanist pedagogical thought.....	182
ISSUES OF FOREIGN PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY	
Ratner F.L., Zakirova L.F. Modern trends in development of higher education in Germany	188

НАШИ АВТОРЫ

АНТИПОВ А.В. – пресеил инженер ООО «STEP LOGIC».

E-mail: Vladimir.Antipov@ksu.ru

АНТИПОВ В.Н. – кандидат физико-математических наук, ведущий научный сотрудник, института информатики, ВМК, Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: Vladimir.Antipov@ksu.ru

АСЯНОВА С.Р. – соискатель кафедры педагогики Башкирского государственного педагогического университета им. М.Акумлы.

E-mail: svetlana-svoboda@mail.ru

БОБРОВСКАЯ Е.В. – ассистент кафедры педагогики Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.

E-mail: bobvaap@gmail.com

БОРИСОВ А.С. – доктор геолого-минералогических наук, декан геологического факультета Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: geofac@ksu.ru

ВИШНЯКОВА И.В. – кандидат технических наук, доцент кафедры методологии инженерной деятельности Казанского государственного технологического университета.

E-mail: irasen@front.ru

ВОДЯХИНА С.А. – преподаватель экономических дисциплин Колледжа экономики и права г. Щелково.

E-mail: svet-vod@mail.ru

ГАЛИМОВ А.М. – первый проректор, проректор по учебной работе ТГГПУ г.Казани.

E-mail: galimov@tggu.ru

ГАЛИМОВА Э.Г. – соискатель кафедры педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета, ответственный секретарь журнала «Образование и саморазвитие».

E-mail: gal1981ei@mail.ru

ГОЛОВАНОВА И.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: gstasg@rambler.ru

ГРАЧЕВ П.В. – ассистент кафедры прикладной политологии факультета журналистики и социологии К(П)ФУ.

E-mail: Vladimir.Antipov@ksu.ru

ГУБАЙДУЛЛИН А.А. – аспирант кафедры педагогика Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, начальник коммерческого отдела ООО «Экспресс Печать».

E-mail: AGubaidullin@express.tatintel.com

ЗАКИРЗЯНОВА Л.А. – аспирант кафедры психологии личности факультета психологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: lutsia_zak@mail.ru

ЗАКИРОВА Л.Ф. – ассистент кафедры романо-германской филологии Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: lilia-zak@list.ru

ЗЕЛЕЕВА В.П. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: zeleewy@yandex.ru

ЗОТОВА М.Б. – заведующая заочным отделением Казанского энергетического техникума.

E-mail: marina zot@mail.ru

КИЯН И.В. – кандидат философских наук, заведующая кафедрой Московского института энергобезопасности и энергосбережения.

E-mail: palmira57@inbox.ru

КОЗЛОВА Е.В. – аспирант кафедры педагогики и инновационных образовательных технологий Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета.

E-mail: kozlovaev77@mail.ru

КОМЛЕВ И.Г. – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории им. А.В. Арсентьевой.

E-mail: igor-gk@mail.ru

ЛОПАТИНА О.В. – старший преподаватель кафедры восточных и европейских языков Казанского государственного технического университета им. А.Н. Туполева.

E-mail: olgalopatina80@yandex.ru

МАВЛЯУТДИНОВ И.С. – кандидат социологических наук, доцент кафедры философии Камской государственной инженерно-экономической академии г. Набережные Челны

МАЙЕР А.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедр дошкольного и дополнительного образования, социальной педагогики и педагогической технологии Института психологии и педагогики Алтайской государственной педагогической академии.

E-mail: doshkolnik-kafedra@yandex.ru

МАКАРОВА Е.Л. – аспирант, старший преподаватель кафедры алгебры Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.

МАЛИКОВ Г.Р. – юрисконсульт Казанского юридического агентства «КазЮрИнформ».
E-mail: rustiku@bk.ru

МАТУШАНСКИЙ Г.У. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессионального образования.
E-mail: vestnik@kgeu.ru

МЕЖИНА А.В. – ассистент кафедры раннего изучения иностранных языков Московского городского педагогического университета, учитель английского языка СОШ № 1380 г. Москва.
E-mail: a-schumacher@yandex.ru, anna-mezhina@yandex.ru

МИЛИНИЦ О.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Кузбасской государственной педагогической академии г. Новокузнецк.
E-mail: mihal_lf@mail.ru

МИХАЛЬЦОВА Л.Ф. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Кузбасской государственной педагогической академии г. Новокузнецк.
E-mail: mihal_lf@mail.ru

НАСИБУЛЛОВ К.И. – руководитель Центра изучения истории образования, культуры народов Поволжья и Приуралья ТГГПУ г.Казани.
E-mail: galimov@tggu.ru

НИЗАМИЕВА Л.Ю. – аспирантка кафедры педагогики и методики Казанского государственного технологического университета.
E-mail: NizamievaLU@yandex.ru

НУРИЕВА Е.М. – кандидат геолого-минералогических наук, доцент кафедры минералогии и петрографии геологического факультета Казанского (Приволжского) федерального университета.
E-mail: Evgeniya-Nurieva@yandex.ru

ОСИПОВ П.Н. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики высшего профессионального образования Казанского государственного технологического университета.
E-mail: posipov@rambler.ru

ПАВЛОВ В.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева.
E-mail: Neljakrylova@yandex.ru

ПАВЛОВА Е.В. – заместитель директора по УПР Колледжа городской инфраструктуры и строительства № 1 г. Москвы.
E-mail: priss73@mail.ru

ПАВЛОВА О.А. – аспирант института педагогики и психологии РАО.
E-mail: Vladimir.Antipov@ksu.ru

ПЕРЕВОЗОВА О.В. – соискатель кафедры педагогики и психологии Челябинской агро-инженерной академии.

E-mail: molekula-77@mail.ru

РАТНЕР Ф.Л. – доктор педагогических наук, профессор института языков Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: faina.ratner@ksu.ru

РОМАШИНА С.Я. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой раннего изучения иностранных языков Московского городского педагогического университета.

E-mail: kafedra-raia@rambler.ru

РЫБАЛЁВА И.А. – аспирант кафедры педагогики и инновационных образовательных технологий Амурского государственного гуманитарно-педагогического университета.

E-mail: Ribaleva@ya.ru

СКОПЦОВА Л.А. – директор муниципального общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 4 г.о. Тольятти, соискатель кафедры Педагогика Казанского Приволжского Федерального Университета.

E-mail: school4@edu.tgl.ru

СТАРШИНОВА Т.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики Казанского государственного технологического университета.

E-mail: tstar@any.com.ru

ХАЙБРАХМАНОВА Д.Ф. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры химии Нижнекамского химико-технологического института Казанского государственного технологического университета.

E-mail: almaz-faiz@mail.ru

ХАСАНОВ Р.Р. – доктор геолого-минералогических наук, заведующий кафедрой региональной геологии и полезных ископаемых геологического факультета Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: Rinat.Khassanov@ksu.ru

ШОЛУДЯКОВА А.В. – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного университета имени И.Н.Ульянова г. Чебоксары.

E-mail: inna_m69@bk.ru

ШТРЕТЕР Ю.Н. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета.

E-mail: juliaschtreter@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

По инициативе заведующего кафедрой педагогики В.И. Андреева с 2006 г. на базе Казанского государственного университета издается научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие», где он является главным редактором.

Учредителями научного журнала «Образование и саморазвитие» выступают ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» и издательство «Центр инновационных технологий». Журнал зарегистрирован в Министерстве культуры и массовых коммуникаций Российской Федерации. Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-25270 от 11 августа 2006 г.

С ноября 2006 года журнал входит в Перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертационных исследований по педагогике и психологии.

С января 2007 года на журнал «Образование и саморазвитие» можно оформить подписку. Подписной индекс № 36625, информация размещена в каталоге «Газеты. Журналы» ОАО Агенство «Роспечать».

В содержании научного журнала «Образование и саморазвитие» представлены такие разделы:

- «Ориентация образования на саморазвитие личности».
- «Совершенствование качества образовательных систем».
- «Компетентностный подход в обучении и саморазвитии».
- «Проблемы социализации и развития культуры учащейся молодежи».
- «Психолого-педагогические условия воспитания и саморазвития личности».
- «Проблема мониторинга качества образования».
- «История образования и педагогической мысли».
- «Проблемы зарубежной педагогики» и др.

Уникальность миссии и содержания научного журнала "Образование и саморазвитие" заключается в том, что он ориентирован на публикацию новейших психолого-педагогических концепций и технологий, гарантирующих качество современного российского образования на основе актуализации и интенсификации саморазвития духовности, творческого потенциала и конкурентоспособности личности.

Для публикации в журнале «Образование и саморазвитие» необходимо предоставить:

- отправить статью в электронном варианте (pedagogika@ksu.ru) объемом 10 страниц машинописного текста и в распечатанном виде (420008, г.Казань, ул. Кремлевская, д.18, К(П)ФУ, каф. педагогики, журнал «Образование и саморазвитие»);
- возможна годовая подписка по альтернативному счету;
- для аспирантов допускается рецензия на статью от научного руководителя, заверенная гербовой печатью учебного заведения;
- авторскую справку, в которой следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, Контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail);

- аннотация к статье на русском и английском языке объемом не более 70 слов (12 шрифтом);
- ключевые слова статьи на русском и английском языке (12 шрифтом);
- УДК статьи.

Пример авторской справки:

НАСИБУЛЛИНА А.Д. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дополнительного образования Оренбургского государственного педагогического университета

Контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

ПЕТРЯКОВ В.В. – аспирант кафедры педагогики Набережночелнинского государственного педагогического института

Контактный телефон, почтовый адрес и обязательно адрес электронной почты (e-mail).

Требования к оформлению статьи:

- Статья выполняется в редакторе Microsoft Word.
- Размер бумаги – А4 (210x297).
- Поля: верхнее, нижнее, правое, левое – 2 см.
- Ориентация – книжная (не альбомная).
- Шрифт – Times New Roman, 14.
- Межстрочный интервал – 1,5.
- Красная строка – 1,2.
- Выравнивание – по ширине.
- Таблицы оформляются в редакторе Microsoft Word, шрифт 12.

Название статьи набирается ПРОПИСНЫМИ (нежирными) буквами, выравнивание – по ширине, без точки в конце.

На следующей строке **инициалы и фамилии авторов**, выравнивание по левому краю, шрифт жирный (между инициалами и фамилией пробелов не оставлять).

Ниже размещаются **аннотация** и **ключевые слова** (на русском и английском языке), которые раскрывают основное содержание статьи.

Пример:

УДК
ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И МЕХАНИЗМЫ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ

А.О.Прохоров

Аннотация

Ключевые слова:

Abstract

Index term:

В тексте, ссылаясь на авторов, соблюдать следующие правила: **между инициалами и фамилией пробелов не оставлять**; оформление **инициалов следует унифицировать**: помимо фамилий указывается либо только имя, либо имя и отчество – но для всей статьи одинаково.

При **оформлении таблиц** обратить внимание на: слово «таблица» пишется курсивом, выравнивание по правому краю, номер таблицы сквозной по тексту, далее на следующей строке название таблицы, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

<i>Таблица 2</i>
Модель готовности к ЗОЖ

При **оформлении графиков, диаграмм, рисунков** подрисовочная подпись оформляется следующим образом: под графиком, диаграммой или рисунком, внизу по центру слово «рисунок» пишется сокращенно с большой буквы, курсивом, номер рисунка сквозной по тексту, далее название рисунка, шрифт жирный, выравнивание по центру.

Пример:

<i>Рис. 1. Оценка готовности личности к ЗОЖ</i>

Библиографический список приводится в конце каждой статьи после заголовка «Литература» (выравнивание – по центру, курсив жирный). Ссылки на литературу оформляются с выравниванием по ширине строки, размещать в алфавитном порядке и пронумеровать. Номера ссылок в тексте должны соответствовать нумерации списка.

Литература
1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003.
2. Бабанский Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1983.
3. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1980.

Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках и помещаются: при цитировании и приведении статистических данных – в конце предложения, при ссылке на источник – непосредственно после ссылки. При цитировании необходимо указать также страницы.

Примеры оформления ссылок:

В данном случае в качестве основы использована разработка О.Амаровой [1].

С.Рубинштейн отмечал: «Субъект и его психические свойства и проявляются, и развиваются в деятельности» [6, с.100].

Примеры:

а) книга

Бордовская, Н.В., Реан, А.А. Педагогика: Учебник для вузов / Н.В.Бордовская, А.А. Реан. – СПб: Питер, 2000. – 304 с.

б) статья из сборника научных трудов

Хабриева, О.А. Высказывания П.П.Блонского о внутришкольной конкуренции как явлении буржуазной культуры новейшего времени / О.А.Хабриева // Мониторинг качества образования и творческого саморазвития конкурентоспособной личности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2007. – С. 386-389.

в) статья из журнала

Куликовская, И.Э. Качество научно-исследовательской деятельности студентов как условие их конкурентоспособности / И.Э.Куликовская // Образование и саморазвитие. – 2006. – № 1. – С. 34-41.

Допускаются только общепринятые сокращения, такие как: и т.д.; г.(год); в. (век) и т.д.

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.

2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.

4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.

5. Плата с аспирантов за публикацию рукописи не взимается.

6. Оплата публикаций с ускоренной подготовкой рукописи производится после предварительной экспертизы, когда статья принята в печать.

По всем вопросам, связанным с журналом, обращаться
в редакцию журнала «Образование и саморазвитие»
к Доброворской Гузель Мансуровне
по адресу: 420108, г. Казань, ул. Портовая, 25а, а/я 180,
по тел.: (843) 233-08-20, 233-08-55, 8-9047-662-321
e-mail: samorazvitie@mail.ru

ДЛЯ ЗАМЕТОК