

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

**ОБРАЗОВАНИЕ
И
САМОРАЗВИТИЕ**

Научный журнал

№ 2(24) 2011 г.

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 2(24) 2011 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 10.05.2011.

Формат 70x100^{1/16}.

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Усл.-печ. л. 13,02.

Тираж 1000 экз. Заказ 01-11/10-3

Издательство

«Центр инновационных технологий»

420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а.

Тел.: (843) 231-05-46, 231-05-61.

Факс (843) 231-08-71.

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;

Р.А. Валеева – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой общей и социальной педагогики Татарского государственного гуманитарно-педагогического 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 377:327.12

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

О.А. Милинис

Аннотация

Статья посвящена исследованию философских и методологических аспектов изучения проблемы профессиональной самореализации будущих педагогов. Автором рассматриваются возможности междисциплинарного синтеза философских и педагогических знаний в методологические ориентиры изучения процесса профессиональной самореализации, отражающиеся в культурологическом и антропологическом подходах.

Ключевые слова: самореализация, профессиональная самореализация, будущие педагоги, методологические подходы исследования, философский аспект проблемы самореализации личности, культурологический и антропологический подходы.

Abstract

The article is devoted to philosophical and methodological aspects of studying the issues of professional self-realization of students majoring in pedagogy. The author looks at some prospects of interdisciplinary synthesis of philosophical and pedagogical knowledge, in order to set up methodological reference-points of studying professional self-realization as a process. These reference points find their reflection in approaches of cultural studies and anthropology.

Index terms: self-realization, professional self-realization, pedagogy majors, methodological approaches of research, philosophical aspect of problem of personal self-realization, approaches of cultural studies and anthropology.

Актуальность проблемы профессиональной самореализации будущих педагогов обусловлена кардинальным обновлением социально-экономической и политической сфер жизни Российского общества и глобальными изменениями в мировом сообществе. Как зафиксировано в статье 14 Закона РФ «Об образовании», целью образования является создание условий для самоопределения и самореализации личности. Сложившаяся в настоящее время в практике системы высшего профессионального образования ситуация позволяет не в полной мере реализовать задачи, обозначенные в нормативных документах. Поэтому развитие личности, её творческой индивидуальности, раскрытие и реализация сущностных сил человека

становится одной из существенных линий развития системы образования.

В исследовании мы исходили из того, что современное психолого-педагогическое знание характеризуется поликонцептуальностью, причем не только по форме, но и по содержанию, что органически предполагает взаимодополняемость педагогических течений и концепций [6].

Разрабатываемая проблема формирования профессиональной самореализации будущих педагогов относится к тому типу проблем, решение которых требует адекватного междисциплинарного подхода. В процессе концептуального построения формирования профессиональной самореализации студентов педагогического вуза в исследовании используются возможности

двух последних моделей междисциплинарного синтеза знаний и типов междисциплинарного взаимодействия (отношения) [10]:

– методологическая зависимость, при которой в рамках одной науки воспроизводятся схемы и нормы научного познания, принятые в другой (в педагогических исследованиях чаще всего просматриваются схемы естественнонаучного познания – классические, неоклассические, постнеоклассические). В последние годы в педагогике активно разрабатываются разнообразные способы гуманитаризации педагогической действительности, культурологические подходы с использованием адекватных этим процессам методов и средств (аксиологический подход, интеграция, диалог и др.);

– отношение «научно-практического взаимообоснования», при котором знания разных наук, дополняя друг друга, практически оправдывают (при соблюдении ограничений, накладываемых культурно-историческими условиями) и аксиологически обосновывают (при согласовании ценностных позиций, определяющих смысл разрабатываемых преобразований) предметную специфику каждой из взаимодействующих наук (В.Е.Радионон, М.А.Садовский, С.Ю.Степанов, А.П.Тряпицына) [7; 8;10; 11].

Совокупность необходимых для этого знаний включает в себя философские знания (философский уровень), общенаучную методологию (общенаучный уровень), конкретно-научную методологию (конкретно-научный уровень), методику и технику (технологический уровень) исследования [5].

Исходя из того, что «сущность основных педагогических понятий и терминов можно наиболее содержательно охарактеризовать только с учетом их исходного философского значения» [9], первыми среди методологических ориентиров для нас являются положения философии в ее методологической функции.

Идеи самореализации личности через самосовершенствование берут своё начало в философских системах древности, при

этом специфические характеристики каждой эпохи (экономические, социальные, политические) накладывали на это понятие свой отпечаток. Так, например, по мнению Л.А.Коростылёвой, идея самореализации имеет давнюю историю в философии [4]. В качестве высшей ценности самореализация трактуется в философии Упанишад (с VIII в. до V в. до н.э.) и в даосизме (VI-V вв. до IX в.). На Западе учение о самореализации восходит к Аристотелю и Платону, представляя собой не только теоретический анализ этого феномена, но и практические рекомендации путей и способов индивидуального самоосуществления. По мнению Аристотеля, самореализация человека – это реализация сущности, которая имеется изначально. Представители идеалистической философии (Г.Гегель, И.Кант, И.Фихте) рассматривали самореализацию абстрактно, как «саморазвитие абсолютной идеи» [2]. В философии экзистенциализма и персонализма проблема самореализации занимала центральное место (А.Камю, Ж.П.Сартр, К.Ясперс, Э.Фромм, Э.Мунье и др.).

Понятие «самореализация» как центральное понятие начинает рассматриваться в современной философии в конце 70-х – начале 80-х годов XX века. В ряде работ по социальной философии, указывает Л.А.Коростылёва, самореализация становится предметом специального исследования, начинает разрабатываться понятийный аппарат, с помощью которого самореализации личности придаётся статус философской проблемы (Л.И.Антропова, Т.А.Ветошкина). В начале 90-х годов исследователи (А.В.Шинкин, А.А.Идинов, В.И.Муляр, Н.Н.Бабькина, Л.А.Цырева) предприняли попытку раскрыть сущность самореализации. В связи с этим, исследователь Л.А.Цырева отмечает, что, несмотря на разноплановость работ, в них обнаруживается общая позиция – представление о сущностных силах человека. Поэтому самореализация, с этой точки зрения, определяется как раскрытие в деятельности че-

ловека его сущностных сил. Отметим, что у авторов, употребляющих понятие сущностной силы, нет единства мнений по вопросу о том, что включить в его содержание. Многие отечественные и зарубежные философы (М.М.Бахтин, Г.С.Батищев, Н.А.Бердяев, В.С.Библер, М.К.Мамардашвили, В.С.Соловьев, С.Л.Франк, В.Франкл и др.) сущность самореализации связывают с поиском человеком смысла жизни, своего предназначения.

По мнению современных исследователей, в философии сложилась определенная совокупность взглядов на самореализацию как духовно-практическую деятельность, направленную на раскрытие сущности человека, его потенциальности, поиск им смысла жизни, выполнение высшего предназначения. Необходимо отметить, что многие философы указывают на междисциплинарность и межпарадигмальность данной проблемы. Таким образом, философский аспект рассмотрения проблемы самореализации многосторонен и затрагивает обширный культурный пласт.

Компонентами концептуального пространства, позволяющего исследовать проблему профессиональной самореализации будущих педагогов, на философском уровне исследования нами были избраны культурологический и антропологический подходы.

Культурологический подход, реализующий гуманистическую установку в понимании социальной функции человека, осуществляется в контексте общепсихологического понимания культуры. В настоящее время в философии определились направления, рассматривающие культуру как совокупность материальных и духовных ценностей, как специфический способ человеческой деятельности, как процесс творческой самореализации сущностных сил личности. Данные направления нашли свое отражение в содержании и структуре профессионально-педагогической культуры: аксиологическом, технологическом

и личностно-творческом ее компонентах (И.Ф.Исаев) [1]. Культурологический подход, в этой связи, позволяет рассматривать формирование культуры самореализации будущего педагога в различных сферах профессионально-педагогической деятельности как на общекультурном фоне социума, так и в рамках профессионально-педагогической культуры. Ценности в структуре профессионально-педагогической культуры выступают в качестве основы для выявления динамики ценностных ориентаций студентов, их самореализации в педагогической деятельности. Рассмотрение технологического компонента профессионально-педагогической культуры будущих педагогов через использование понятия «способ деятельности» приводит к необходимости включения в структуру их профессиональной самореализации способов и приемов, наполняющих механизм ее осуществления и отражающихся в понятии «профессиональное педагогическое самосознание». Признание личностно-творческой природы культуры (В.С.Библер, И.Ф.Исаев, Л.Н.Коган, А.Н.Леонтьев и др.) открывает широкие возможности использования в процессе формирования культуры профессионально-педагогической самореализации будущих педагогов на уровне их творческой активности взаимодействия таких категорий, как «культура» и «личность», «культура» и «творчество», «культура» и «свобода», «диалог культур», «творческая индивидуальность», «индивидуальный стиль самореализации» и др.

Антропологический подход в качестве методологического ориентира на философском уровне выбран нами в силу того, что областью рассмотрения философской антропологии являются не результаты и способы деятельности, а сущность человека как субъекта, продуктивная сила его деятельности, творческая способность, присущая человеческой активности (А.Белый, М.Бубер, М.Хайдеггер, А.Швейцер, М.Шелер и др.). Сама же ан-

тропология представляет собой учение об этой сущности, выясняющее и описывающее соотношение человека и созданных его деятельностью отношений, что имеет немаловажное значение для раскрытия сущностных особенностей профессиональной самореализации будущих педагогов. Важной также для определения и обоснования ее сущности и структуры является центральная идея родовой и индивидуальной «незавершенности» человека, его «открытости» для мира, для возможностей действовать, его способность осуществлять выбор. Человек, по М.Шелеру, это существо, превосходящее само себя и мир, а его сущность – в движении, в постоянном духовном преобразовании себя, в актах выхода за свои пределы, в самостроительстве и самовоспитании [6]. Особо важным для нас является использование в рамках философской антропологии ее педагогического аспекта, выраженного различными психолого-педагогическими теориями (П.П.Блонский, А.П.Болтунов, К.Н.Вентцель, П.Ф.Каптерев, К.Д.Ушинский и др.). Их основной идеей является мысль о том, что человек, прежде всего и больше всего есть то, что «получается ... от его самодеятельности» [3].

Таким образом, методологические ориентиры исследования формирования профессиональной самореализации будущих педагогов включают в себя такие ключевые методологические подходы, как культурологический и антропологический (философский уровень), при этом в контексте исследования процесса формирования профессиональной самореализации будущих педагогов невозможно учесть все аспекты выявленной совокупности методологических ориентиров.

Литература

1. *Исаев, И.Ф.* Творческая самореализация учителя: культурол. подход: учеб. пособие / И.Ф.Исаев, М.И.Ситникова. – М.: Белгород: Изд-во БелГУ, 1999. – 224 с.
2. *Каган, М.С.* Философия культуры / М.С.Каган. – СПб.: Петрополис, 1996. – 416 с.
3. *Каптерев, П.Ф.* Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
4. *Коростылёва, Л.А.* Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А.Коростылева. – СПб.: Речь, 2005. – 222 с.
5. *Краевский, В.В.* Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В.Краевский, Е.В.Бережнова. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 400 с.
6. *Макарова, Л.Н.* Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность: монография / Л.Н. Макарова. – В 2 ч. – М.; Тамбов. – Ч. 1. – 243 с.; Ч. 2. – 144 с.
7. *Радионон, В.Е.* Нетрадиционное педагогическое проектирование [Текст]: учеб. пособие / В.Е. Радионон; С.-Петерб. гос. техн. ун-т. – СПб.: Изд-во СПбГТУ, 1996. – 140 с.: ил.
8. *Садовский, М.И.* Новые технологии социально-педагогической работы / М.И. Садовский, С.Ю. Семенов // Новые ценности образования. – Инноватор, 1995. – Вып. 3. – С. 113-119.
9. *Сластенин, В.А.* Некоторые проблемы педагогических исследований / В.А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал (научно-теоретическое издание). – 2006. – № 1. – С. 25-35.
10. *Степанов, С.Ю.* Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С.Ю.Степанов; Рос. акад. наук, Ин-т психологии, Ин-т рефлексив. психологии сотворчества. – М.: Наука, 2000. – 173 с: ил.
11. *Тряпицына, А.П.* Методологические предпосылки педагогической теории образования: The Emissia. Offline Letters / А.П.Тряпицына // Электронный научно-педагогический журнал. URL: <http://www.emissia.spb.su/offline/a831.htm>/ май, 2001.

УДК 378

САМОВОСПИТАНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА

П.Н. Осипов, И.Н. Богданова

Аннотация

В новых социально-экономических условиях российского общества возрастает роль и значение самовоспитания в формировании языковой личности, культуры речи специалистов. Особо это важно, по мнению авторов, для студентов инженерных вузов. Значительным потенциалом для формирования будущих инженеров, их духовности, творческого саморазвития обладает дисциплина «Русский язык и культура речи».

Ключевые слова: студент, будущий инженер, инженерный вуз, культура речи, самовоспитание, стимулирование.

Abstract

In the new socioeconomic conditions of Russian society, we are witnessing an increase in the value of self-education for the formation of linguistic personality and perfection of the culture of speech of professionals. We consider this especially important in the case of students at engineering programs in higher education. Russian language and culture of speech as an academic subject seems to have a significant capability in the professional growth of future engineers and their creative self-development.

Index terms: engineering student, engineering university, culture of speech, self-education, stimulation.

В новых социально-экономических условиях российского общества очень важно выдвигание на первый план задачи побуждения каждого человека к самовоспитанию и повышение индивидуальной ответственности за его результаты [см. более подробно: 6]. К сожалению, отечественная педагогика и психология в последние годы не уделяют достойного внимания проблеме самовоспитания. Как справедливо замечает В.И. Андреев, «роль и значение самовоспитания явно недооцениваются» [1, с.133].

Воспитание уже в школьные годы побуждает заниматься самовоспитанием. Естественным продолжением растущей самостоятельности и активности работы юношей и девушек над собой является самовоспитание студентов. В условиях вуза имеются неограниченные возможности для самовоспитания студентов. Задача преподавателей – создать необходимые условия для формирования потребностей в саморазвитии студента, помочь студентам найти, сформировать цель самовоспитания, наметить пути её достижения и реали-

зовать их. Этому призваны способствовать все учебные дисциплины. У каждой из них есть не только своя предметная специфика, особые задачи в обучении студентов, но и специфика воспитательного воздействия на обучающихся.

Значительным потенциалом для формирования личностных качеств студентов, духовности, творческого саморазвития обладает и дисциплина «Русский язык и культура речи». В процессе воспитывающего обучения русскому языку и культуре речи через содержание учебных занятий, использование соответствующих форм и средств обучения и воспитания происходит формирование языковой культуры студентов, что особенно актуально для технических вузов.

В условиях рыночной экономики, возрастающего накопления и обмена информацией одним из важнейших качеств успешной деятельности любого специалиста становится коммуникабельность, способность понимать делового партнёра, умение правильно и грамотно выразить своё мнение. Современные требования обуславли-

вают необходимость повышения речевой культуры специалиста-профессионала. Однако в системе инженерного образования развитию культуры речи студентов, к сожалению, не придается должного значения, о чём свидетельствуют их речевой этикет, бедность лексики, неумение связно и логично выразить свои мысли и чувства.

Развитие речевой культуры студентов сегодня стало требованием государственной важности, так как от того, насколько выпускники вузов будут свободно пользоваться языком как средством общения, зависит степень их участия в производственной и общественной жизни страны. Поэтому изучение дисциплины «Русский язык и культура речи» включено в образовательные стандарты вузов.

Вопросам культуры речи (в основном школьников, студентов педагогических вузов) посвящены исследования Р.И. Аванесова, О.С. Ахмановой, Ф.И. Буслаева, В.В. Виноградова, Г.О. Винокура, А.Х. Востокова, В.Ф. Габдулхакова, Е.С. Истриной, В.А. Ицкович, Ю.Н. Караулова, В.Г. Костомарова, Н.Н. Кохтева, М.Р. Львова, С.П. Обнорского, А.М. Пешковского, О.Б. Сиротиной, Л.И. Скворцова, Б.В. Томашевского, Ф.П. Филина, Н.М. Шанского и др. К сожалению, формированию языковой культуры студентов технических вузов уделяется недостаточное внимание.

Таким образом, в современных условиях модернизации российского образования имеют место следующие противоречия:

– между потребностью общества в специалистах, хорошо владеющих русским языком как государственным языком межнационального общения и обладающих культурой устной и письменной речи, и тем, что она сегодня удовлетворяется не в полной мере даже с помощью изучения в высшей школе специального предмета, призванного удовлетворить её;

– между объективной потребностью в стимулировании самовоспитания студентов в процессе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» и недостаточ-

ной разработанностью соответствующих педагогических средств и условий этого направления учебно-воспитательной деятельности в инженерном вузе.

Отсюда проблема: каковы педагогические условия и средства, при которых овладение студентами дисциплиной «Русский язык и культура речи» будет стимулировать их самовоспитание как основу социального и профессионального становления будущих инженеров?

Это и определило цель нашего исследования – выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия и средства стимулирования самовоспитания студентов технического вуза на основе изучения дисциплины «Русский язык и культура речи».

В исследовании мы исходили из того, что самовоспитание студентов – процесс, педагогически организуемый и управляемый, а неотъемлемым компонентом любой организации, управления является стимулирование [5, гл.10]. Сущность стимулирования самовоспитания студентов заключается в развитии потребностно-мотивационной сферы личности и создании необходимых условий для формирования у нее потребностей и мотивов деятельности (поведения).

Стимулирование самовоспитания студентов связано с разрешением основного противоречия – между достигнутым уровнем развития студентов и теми требованиями, которые предъявляются к ним государственным образовательным стандартом и потенциальными работодателями. Условием его разрешения и превращения в движущую силу самоопределения личности является сформированность такого мотива самовоспитания, как осознание студентами необходимости самовоспитания как условия и средства личного и общественного благополучия в условиях рыночной экономики.

С позиций системного подхода стимулирование самовоспитания в его социально-педагогическом аспекте представляет собой

систему взаимодействия объекта, субъекта стимулирования и условий среды, в результате которого развивается и обогащается потребность студентов в самовоспитании.

Объектом стимулирования являются все студенты независимо от того, насколько интенсивно и эффективно занимаются они самовоспитанием. В роли субъекта стимулирования самовоспитания студентов могут выступать как общество в целом, его социальные институты (вуз, педагогический и студенческий коллективы, органы их самоуправления, семья и т.п.), так и конкретный индивид (чаще всего, вузовские преподаватели или другие личности, в том числе и сам студент). В настоящее время значительно возросла роль социальных партнеров вуза (потенциальных работодателей – предприятий и фирм-заказчиков кадров) как субъектов стимулирования самовоспитания студентов, что вполне объяснимо и понятно: желание получить привлекательное место работы и осознание предъявляемых к кандидатам требований наилучшим образом побуждает студентов соответствовать им [4].

Гипотеза исследования предполагала, что эффективность самовоспитания студентов находится в прямой зависимости от реализации субъектами воспитания в вузе комплекса организационно-педагогических условий и средств, включающего:

- наличие в инженерном вузе инновационной образовательно-воспитательной среды, способствующей самовоспитанию студентов;

- единство педагогической диагностики самовоспитания и самопознания студентов; учет уровня их самовоспитания и готовности заниматься им;

- актуализацию аксиологического ядра дисциплины «Русский язык и культура речи» в процессе рационального сочетания аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности, основанной на самостоятельной работе студентов;

- развитие субъект-субъектных отношений преподавателей и студентов, обес-

печивающих взаимосвязь воспитания и самовоспитания.

Прежде всего, мы понимали, что одним из самых необходимых и наиболее общих условий для формирования у студентов потребностей и мотивов самовоспитания является наличие в инженерном вузе инновационной образовательно-воспитательной среды. В ходе длительного эксперимента, через преобразование самого учебного заведения, ориентацию профессионального образования на знания, умения, навыки, востребованные конкретным производителем, удалось разработать и реализовать целостную систему педагогических действий и условий, стимулирующих социальное и профессиональное становление студента как конкурентоспособного специалиста [2, 3].

Стимулированию самовоспитания студентов на занятиях «Русский язык и культура речи» способствует, прежде всего, диагностика этого процесса, которая возможна с помощью различных, хорошо доступных методов, являющихся одновременно и средствами самопознания студентов. Одним из них является сочинение-рассуждение, которое позволяет создать реальную картину самовоспитания студентов, выявить недостатки и положительные качества обучающихся, мотивы и средства их самовоспитания.

Чтобы получить представление о самовоспитании студентов, нами проведено исследование с использованием творческой работы – сочинения на тему «Занимаюсь ли я самовоспитанием?» Обследовано 365 студентов дневного и заочного отделений (153 девушки, 212 юношей) различных специальностей Зеленодольского института машиностроения и информационных технологий КГТУ (филиал) им. А.Н. Туполева. Анализ полученных работ показал, что большая часть студентов (78,3%) осознают необходимость работы над совершенствованием своей личности, занимаются самоанализом.

Более 85% студентов связывают свое представление о самовоспитании с форми-

рованием и развитием у себя положительных качеств; 15% опрошенных допускают самовоспитание как самоизменение и в отрицательном направлении, адаптацию к сложившимся обстоятельствам.

Анализируя свои положительные и отрицательные качества, студенты проявили высокую самокритичность, называя в числе своих недостатков лень, неорганизованность (отсутствие навыков организации труда), нерешительность, обидчивость, зависть, вспыльчивость и др. качества.

Среди достоинств более всего выделяются общительность, доброжелательность, вежливость, внимательность к людям, справедливость, целеустремленность. «Мне кажется, что я неплохой человек – умею дружить, стараюсь с уважением относиться к окружающим, ценю в людях честность», «Друзья говорят, что со мной интересно общаться, из чего я делаю вывод, что мои положительные качества – общительность, оптимизм». Большая часть студентов в своих сочинениях при самоанализе руководствуется самооценкой и оценкой окружающих. Определяя истоки недостатков и достоинств, студенты отмечают, прежде всего, воспитание в семье, влияние окружающей среды, недостаточные знания.

Направленности на формирование положительных качеств студентов способствует их ориентация на ближайшее окружение («Стараюсь прислушиваться к мнению старших», «Прислушиваюсь к советам родных, старших, друзей»). В борьбе с недостатками авторы работ отмечали такие способы, как строгий самоконтроль, сравнение (сопоставление) себя с идеалом, самоубеждение или самовнушение, самоорганизация. В числе препятствий в самовоспитании названы лень, неполнота знаний о средствах и методах самовоздействия.

При характеристике мотивов самовоспитания студенты называли желание самореализоваться, быть современным образованным человеком, интересным для окружающих; желание быть не хуже дру-

гих; желание обратить на себя внимание представителей противоположного пола, то есть более всего личные побуждения.

Проведенная диагностика самовоспитания студентов позволяет сделать вывод о том, что большая часть опрошенных студентов имеет адекватную самооценку, признает необходимость самовоспитания для достижения жизненных целей, но в то же время у них недостаточно развиты такие качества, как толерантность, независимость, умение творчески мыслить, принимать серьезные решения.

К сожалению, у многих студентов, в силу недостаточного уровня развития самосознания, имеет место несформированность регуляторных механизмов поведения, и потому они остаются объектами воспитания и внешних воздействий, не спешащими стать субъектами собственной жизни, что значительно затрудняет процесс их личностного и профессионального самоопределения.

Одной из важнейших предпосылок успешного решения проблемы побуждения студентов к самовоспитанию является анализ трудностей, испытываемых ими в работе над собой. В числе наиболее типичных, зависящих от самих студентов: языковой барьер (испытывают выпускники национальных сельских школ), заниженная или завышенная самооценка, отсутствие навыков культуры общения. На пути самовоспитания существуют также и социально-психологические барьеры: неблагоприятный климат в группе, равнодушие к успехам студентов со стороны педагогов и родителей, отсутствие помощи в самовоспитании, отсутствие примеров, образцов для подражания.

С учётом результатов анализа отношения студентов к самовоспитанию были определены педагогические средства стимулирования их работы над собой, а также стиль взаимоотношений с ними, основанный на признании студента равноправным участником учебно-воспитательного процесса. В частности, расширена тематика рефератов, публичных выступлений за счет

включения новых тем: «Роль самовоспитания в развитии личности», «Самовоспитание – сознательная, планомерная работа над собой», «Развитие профессионального самосознания – необходимое условие самовоспитания», «Методика самовоспитания (по опыту выдающихся личностей)».

Это позволило вооружить студентов теоретическими основами самовоспитания, помогло им усвоить различные психолого-педагогические категории. Приводя примеры из биографий замечательных людей, например Л.Н.Толстого, наметившего программу исправления: «Важнее всего для меня в жизни исправление от 3-х главных пороков: без(характерности), раздра(жительности) и лени», обсуждая их со студентами, мы старались раскрыть всю сложность судеб выдающихся личностей, характеров, показать, что одних природных данных недостаточно, необходима большая, систематическая работа над собой.

Для того, чтобы студенты более четко осознавали свойства своей личности, на занятиях по русскому языку и культуре речи ставились задачи, которые заставляли бы их проявить свои нравственные качества: критичность, принципиальность, требовательность, товарищескую взаимопомощь, терпимость, уважительное отношение друг к другу. Так, студенты были поставлены перед необходимостью характеристики выступлений своих товарищей с сообщениями на заданную тему. Для получения более объективной характеристики выступления студентам были предложены критерии оценивания публичного выступления: актуальность темы, соответствие ей содержания сообщения; отражение собственной позиции; аргументированность, доказательность; богатство и разнообразие словарного запаса, точность и ясность речи. Подобная практика оценивания позволяла формировать и развивать аналитические навыки, честно, объективно оценивать любое выступление, любую работу (в том числе и свою), расширять кругозор и формировать дискуссионную культуру.

Организуя на семинарских занятиях коллективную работу по развитию речевых способностей (диспут, публичное выступление, деловая игра), мы стремились одновременно развивать способности студентов к критике и самокритике, намечали пути закрепления успехов путем преодоления и предупреждения ошибок и недостатков: преодоление страха и неуверенности в своих силах, отсутствие объективности в суждениях и т.п.

Расширению словарного запаса и языкового базиса студентов в психолого-педагогических проблемах и ведении с ними диалога способствовало введение в их лексикон (через словарь «Пополнения личного словарного запаса») таких терминов, как: *самовоспитание, самопознание, самооценка, потребность, профессионально-нравственное самовоспитание, самосознание.*

При выполнении творческой самостоятельной работы в качестве тем сочинений-рассуждений студентам предлагаются темы морально-этического плана: «Какого человека можно назвать красивым?», «Что такое счастье?», «Правила работы над собой – нужны ли они человеку?», «Нужны ли сегодня девичья гордость и мужское достоинство?». Проблемная формулировка тем позволяет раскрыть сущность таких нравственных категорий как патриотизм, гуманизм, общественная активность ответственность, совесть, честь и др. В процессе создания и обсуждения работ происходит внутренняя переработка нравственных понятий, активная работа самосознания. Самые удачные сочинения публикуются в нашей студенческой газете «От винта», что дает возможность расширить аудиторию, продолжить дискуссию со страниц газеты и вовлечь в процесс самовоспитания большое количество как студентов, так и преподавателей, сотрудников института.

Уже на вводных лекциях студентам дается установка на позитивное, духовное развитие личности: водятся элементы беседы-рассуждения на тему «Для чего нужна гуманитарная подготовка будущему

инженеру», «Язык – душа народа». Всё это активизирует мыслительную деятельность студентов, позволяет им дать свой ответ на вопрос, а использование гипотез позволяет определить свою версию ответа на поставленный преподавателем вопрос. В процессе бесед затрагиваются и развиваются патриотические чувства студентов, побуждающие к самовоспитанию.

Подобная направленность занятий позволяет формировать и развивать и такой компонент личности, как образованность, предусматривающий наличие интеллектуальных и художественных умений и навыков, культуры умственного труда. На занятиях по русскому языку и культуре речи студенты не только закрепляют знания в области русского языка и культуры речи, осваивают структурно-языковые, коммуникативно-прагматические и этико-речевые нормы, но и развивают умение самостоятельно добывать информацию (доклады, рефераты), пользуясь справочниками, энциклопедиями, словарями.

Одной из главных целей педагога является разжечь любознательность студента, стремление к постоянному расширению своих знаний и интеллектуальных умений. В ходе работы применяются активные методы организации учения: составление плана подготовки публичного выступления, схемы рецензии устного выступления, схемы рецензии текста учебного пособия, книги или статьи. С первых занятий студенты работают над личным словарем обогащения языка, что дает возможность не только активно пополнить словарный запас, но и анализировать собственные успехи и возможность сравнить с успехами сверстников. Для того, чтобы иметь возможность расширить языковой базис студентов, в лексику вводятся такие термины: самопознание, самооценка, самовоспитание.

Для того, чтобы студенты осознавали свойства своей личности, на занятиях по русскому языку и культуре речи создаются ситуации, которые заставляют их проявить свои нравственные качества: критичность,

принципиальность, требовательность, товарищескую взаимопомощь (анализ творческих работ, взаимопроверки текстов с аннотацией, творческие командные работы). На практических занятиях используются активные методы обучения, стимулирующие развитие нравственного самосознания личности и потребность в профессионально-нравственном самовоспитании, например, деловая игра «Политбой», занятие-дискуссия, тренинг «Диалог» при изучении темы «Основы полемического мастерства», командное выполнение творческих заданий.

Стимулированию самовоспитания студентов способствовала и рациональная организация их самостоятельной работы, в основе которой лежало соблюдение принципа посильности, учет индивидуальных особенностей, ориентация студентов на систематические занятия, связанные с развитием познавательной активности в условиях межпредметного взаимодействия, продвижение студентов в осознании необходимости развития самоконтроля и самокоррекции, увеличение доли самостоятельных работ творческого характера. Это придавало процессу подготовки специалиста осознанность и целенаправленность.

Особое место в развитии личности имеет волевой компонент, от которого зависит продуктивность всей деятельности человека и его развитие. Задачи, поставленные преподавателем перед студентами, в ходе выполнения заданий развивают терпение, выдержку, умение доводить начатое до конца.

Кроме того, в процессе изучения дисциплины, выполнения творческих креативных заданий (придумывание студентами неизвестных невербальных средств общения, творческая работа «Если бы...») формируется эмоциональная развитость личности, умение сомневаться, удивляться, нестандартно мыслить. Можно привести много примеров, свидетельствующих об эффективности занятий по дисциплине «Русский язык и культура речи», стимулирующих самовоспитание студентов. Вот типичное мнение:

«Изучение дисциплины «Русский язык и культура речи» помогло мне в том, что я стал более уверенным в общении не только со сверстниками, но и людьми старшего поколения. Это была моя самая большая проблема. На занятиях мы изучали и проигрывали приемы эффективного общения, постепенно я избавился от страха, возникающего у меня в процессе беседы. Я научился более внимательно слушать собеседника, находить доводы и аргументы, убеждающие других в моей точке зрения. Мои друзья отмечают положительные изменения во мне, говорят, что я стал более терпимым» (Андрей М.).

Таким образом, осознанная потребность будущих инженеров в самовоспитании может быть сформирована на основе учебной дисциплины «Русский язык и культура речи», имеющей объективные возможности для влияния на саморазвитие студентов технического вуза.

Безусловно, стимулирование самовоспитания студентов на основе дисциплины «Русский язык и культура речи» может быть более эффективно на базе межпредметного взаимодействия социокультурной и профессиональной направленности. При этом дидактическими условиями, стимулирующими самовоспитание студентов, являются поддержание высокого уровня мотивации к обучению, создание комфортной образовательной среды, обладающей воспитательным потенциалом и активизирующей познавательную и рефлексивно-оценочную деятельность студентов в про-

цессе субъект-субъектного взаимодействия с преподавателями.

Сегодня проблема самовоспитания студента в инженерном вузе имеет первостепенное значение, без её решения невозможно подготовить конкурентоспособного специалиста. Она может и должна решаться в процессе изучения всех дисциплин, в том числе «Русский язык и культура речи».

Литература

1. *Андреев, В.И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 238 с.
2. *Богданова, И.Н.* Стимулы профессионального становления студента как конкурентоспособного специалиста / И.Н.Богданова, Х.Р. Кадырова // Образование и саморазвитие. – 2010. – № 2. – С.20-25.
3. *Кадырова, Х.Р.* Воспитательный потенциал социального партнёрства: учеб.-метод. пособие / Х.Р. Кадырова, И.Н. Маршалова. – Казань: РИЦ «Школа», 2010. – 84 с.
4. *Маршалова, И.Н.* Социальное партнёрство как средство формирования корпоративной культуры будущих инженеров: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Н. Маршалова. – Казань, 2010. – 24 с.
5. *Осипов, П.Н.* Инновационная воспитательная деятельность в техническом вузе / П.Н. Осипов. – Казань: РИЦ «Школа», 1997. – 224 с.
6. *Осипов, П.Н.* Социальная ответственность, дисциплина и самодисциплина как средства формирования конкурентоспособных специалистов / П.Н.Осипов // Образование и саморазвитие. – 2010. – № 5. – С.11-17.

УДК 159.922

САНОГЕННАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

И.В. Арцимович

Аннотация

В статье рассматривается роль саногенной рефлексии как фактора в развитии личности. Под саногенной рефлексией понимается рефлексия, направленная на снижение страданий от негативных эмоций, в результате чего обеспечивается осознанный выбор конструктивных программ поведения. Функцией саногенной рефлексии является объективация неконструктивных умственных автоматизмов, их коррекция. Посредством снижения психоэмоциональных зажимов, высвобождается внутренняя энергия, направленная на осознание собственной субъектной позиции, выбора, происходит научение человека адаптивным стратегиям поведения, формируются личностные качества.

Ключевые слова: саногенная рефлексия, личность, развитие, эмоциогенные ситуации.

Abstract

The article looks at the role of sanogenic reflection as a factor in personality development. We define sanogenic reflection as a form of reflection aimed at decreasing suffering from negative emotions, which leads to a conscious choice of constructive behavior programs. The function of sanogenic reflection is to objectivize non-constructive mental automatisms and correct them. By means of a decrease in psychoemotional jamming, internal energy is liberated and directed towards realizing one's position as a subject, towards making choices and further mastering adaptive behavior strategies, as well as forming personality features.

Index terms: sanogenic reflection, personality, development, emotiogenic situations.

Развитие личности было и остается объектом научной рефлексии отечественных и зарубежных психологов (Л.С.Выготский, Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, С.Л.Рубинштейн, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, А.В.Петровский, В.А.Петровский, Л.В.Занков, Д.Б.Эльконин, З.Фрейд, К.Юнг, А.Адлер, В.Райх, Ф.Перлз, А.Маслоу, Э.Шостром, Р.Мэй, К.Роджерс, К.Хорни и др.), которыми сформулированы концептуальные положения раскрывающие факторы, процессы, механизмы развития человека как личности.

В отечественной психологии на развитие личности сложилось два подхода. Первый (Л.С.Выготский, Л.И.Божович, Д.Б.Эльконин, А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, В.П.Зинченко и др.) [3,4,6] делает акцент на социализацию личности посредством обучения и воспитания. Личностное развитие понимается как процесс персонификации общественно выраженных способов действия, личность не есть нечто, присущее индивиду, природенное ему, а

есть нечто внешнее, прививаемое ему. В качестве предпосылки и результата развития выступают потребности, ведущими механизмами традиционно определялись деятельность и особенности социальной группы, в которую включена личность. При таком подходе имеет место отказ от идеи спонтанности развития, теряется субъект процесса становления личности, который превращается в объект изменений по логике предметности.

В последние годы активно разрабатываются теории саморазвития, исходящие из предположения, что человек сам определяет свою судьбу, становится активным деятелем, творцом собственной жизни (Р.Лернер, В.Г.Маралов, В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман и др.) [7,11]. При таком подходе человек, занимая субъектную позицию, способен проявлять свою личностную и социальную зрелость, брать на себя ответственность, быть активным, цельным, креативным, самоценным, автономным. Основанный на концептуальных положениях субъектного подхода (С.Л.Рубинштейн,

К.А. Абульханова-Славская, В.А. Петровский, Б.С. Братусь, В.И. Слободчиков и др.) личностное развитие рассматривается в контексте характеристик жизненного пути, наличия (отсутствия) позиции субъекта собственной жизни. Основой развития является активность личности, порождаемая потребностно-мотивационной сферой. Выступая как ядро, стержень личности, она включает в себя личностно значимые, реально действующие мотивы, устойчиво сохраняющиеся цели, сферу произвольности, выполняющую функцию побуждения в достижении целей.

Чтобы человек стал личностью, субъектом его необходимо научить. Личность не просто формируется, она возделывается. С позиции Ю.М. Орлова, «ответ поразительно прост: становление человека является следствием того, что он научается быть человеком» [9, с.48]. Чему должен научиться человек, чтобы стать личностью? Ю.М. Орлов пишет: «Чтобы стать личностью, он должен научиться тем поведением, программы которых составляют типовую личность данной эпохи и данного сообщества. Он должен научиться эмоциям, которые принуждают его вести себя в направлении достижения согласия, как с другими людьми, так и с чертами своей личности, зафиксированными в его Я-концепции, требованиями окружения» (там же с.49). Человек не сможет выжить, если не выработает те качества личности, которые необходимы данному времени и обществу. Условия существования, общество диктуют черты личности, необходимые в данное время, в данном месте.

Одним из важных внутренних факторов и механизмов личностного развития, на которое опирается научение, является рефлексия. Обретение индивидуального опыта, автоматизированных навыков, прежде чем стать таковыми, пропускается через рефлекссию. Как родовое свойство психической активности (В.А. Лефевр, С.Н. Морозюк, Г.С. Сухобская, Г.П. Щедровицкий, С.А. Шаров и др.) [5,8,16,17], рефлексия позволяет представить себя в поле взаимодействия с

предметом активности, выступая как: форма активного переосмысления человеком содержания индивидуального сознания, деятельности, общения; процесс самопознания, направленный на построение целостного образа-Я; способность думать об основаниях собственного мышления; инструмент самоконтроля и саморегуляции; свойство личности; состояние человека на данный момент времени.

Задача рефлексии бытия- в социализированности смысловых полей, позволяющих отражать ситуацию и себя в ситуации посредством когнитивных процессов. Результатом ее являются рефлексивные знания, представленные в виде эмоциональных переживаний, смысла, законченных суждений и умозаключений.

Объем и полифоничность психологического содержания рефлексии, ее полифункциональность, богатый спектр свойств и признаков сложно объединить в одном понятии. В то же время разнообразие бытия требует проявления разных видов рефлексий (личностной, ситуативной, кооперативной, интеллектуально-деятельностной, коммуникативной, ретроспективной, экзистенциальной). Каждая из них выполняет определенные функции: сравнение; отыскание причин; построение схем коррекции процессов мышления и деятельности; развития; самопознания; самоорганизации; регуляции и др. Опирается на разные психологические механизмы: идентификации; неосознаваемые (автоматизмы; установки; сопровождения сознательных действий); освоения роли; превращения цели; сдвига мотива; положительного чувственно-телесного самовознаграждения и др.

Одним из видов рефлексий является саногенная рефлексия. Что известно науке о саногенной рефлексии? Исследований немного, так как данная область является новой и мало изученной. Изучение саногенной рефлексии основывалось на источниках саногенного мышления.

Среди зарубежных исследований работы Р.Бернс, Л.Бурбо, М.Грабе, К.Бютнер,

М.Джеймс, Д.Джонгвард, А.Маслоу, К.Роджерс, М.Раттер, Г.Олпорот, З.Фрейд, К.Хорни, Л.Хейли, и др., в которых уделяется внимание отдельным особенностям проявления саногенного мышления и рефлексии. Так З.Фрейд, изучая невроз, был убежден, что он, как болезнь психики, порождается культурными мыслительными автоматизмами поведения [14, с.427]. З.Фрейд утверждал, что если человек осознает свой комплекс, то постепенно наступает исцеление. К сожалению, в его подходе не описываются умственные операции.

К.Хорни считает, что поведение человека, его личностные качества регулируются культурными факторами, а культура оказывает воздействие на рациональное мышление, возвеличивая его, считая иррациональное начало чем-то более низким [12, с.37-38].

С позиции М.Джеймса и Д.Джонгварда в основе саногенного мышления лежит осознание – как способность понимать то, что происходит в настоящем. Осознающая личность знает и понимает свой внутренний мир, не боится и не стыдится его, а тело при этом реагирует в унисон ситуации «здесь и теперь». [2, с.291-292].

В отечественной психологии элементы разработки находим в работах Э.М. Александровской, А.Б. Добрович, И.В. Дубровиной, М.И. Жутиковой, А.И. Захарова, В. Леви, М.Е. Литвак, В.Я. Семко, В.А. Свиаш и др.

Основа отечественной школы саногенеза заложена Ю.М. Орловым [10]. Занимаясь разработкой теории эмоций, автор выдвинул предположение, что любая эмоция, имеет точное определение на языке умственных операций, определенной программы, в результате которой бессознательно и возникает эмоция, а человек осознает только ее результат. Согласно концепции саногенного мышления, Ю.М. Орлов пишет: «эмоции представляют собою аффективный результат психического автоматизма, состоящий в реализации устойчивой последовательности умственных операций, спе-

цифических для типичных эмоциогенных ситуаций» [10, с.15]. Т.е. имеет место синдром «туннельного сознания», когда оно, суживаясь, концентрируясь на чем-либо одном, не фиксирует другие особенности (фиксируясь на главном, не замечаем детали). В результате имеет место блокировка расширенного восприятия действительности, из-за фиксации на «эмоциональном всплеске». Этим и объясняются трудности в управлении эмоциями, сложность отказаться от умственных стереотипов эмоционального реагирования, которые при постоянстве и длительности использования, порождают формирование личностных характеристик.

Далее Ю.М. Орлов отмечает «Для здоровья так же важно, чтобы эмоции не программировали наше поведение и не были источниками длительного эмоционального стресса, ведущего к истощению защитных сил организма... Единственно правильный путь адаптации, к своим эмоциям – это научиться правильно обижаться, правильно быть виноватым, правильно оскорбляться и правильно стыдиться так, чтобы опыт переживания способствовал личностному росту и повышению саморегуляции» (там же, с.9).

Во взаимодействии и отношениях важным является соответствие поведения нашим ожиданиям, что влечет ожидаемые эмоции. Предназначенные для: упреждающего оповещения сознания о вероятностной степени эффективности предстоящей активности; коррекции поведения и поведенческой модели; организации памяти, фиксирующей оценку результата и способствующей восприятию образа. Эмоции по А.Валлону [1], появляются раньше всего остального и лежат в основе социального взаимодействия. Через эмоции ребенок обретает основу для своей биологии, в ней осуществляется симбиоз органического и психического. Соответствие реального поведения ожиданиям, удовлетворение потребностей, ведет к положительным эмоциям, способствующим

самопринятию, выработке самооотношения, самоуважения, необходимых для личностного становления.

Несоответствие реальности поведению ожиданиям переживается как отрицательная эмоция. Разрушающее действие на человека оказывают, по мнению Ю.М. Орлова, такие отрицательные эмоции, как страх неудачи, чувство вины, обиды стыда, зависти. Отрицательные эмоции вредны человеку, если они подавлены, то их вред возрастает.

В настоящее время основными методами борьбы с отрицательными эмоциями являются утешение эмоции, сдерживание (самообладание), переключение, химические препараты, медитация. Перечисленные способы частично облегчают положение человека. Саногенное мышление, возникающее в результате воздействия эмоциогенных ситуаций, ведущих к переживанию страха неудачи, чувства вины, стыда, обиды, приводит к уменьшению страдания от негативных эмоций, с которыми сталкивается человек в процессе взаимодействия и взаимоотношений с другими людьми. Ю.М.Орлов [10] считал, что основная роль саногенного мышления – это создание условий для самосовершенствования: гармония черт, согласие с самим собой и окружающими, устранение плохих привычек, контроль над потребностями через управление своими эмоциями.

Саногенное мышление достигается посредством саногенной рефлексии (С.Н.Морозюк) [9], под которой понимается – *рефлексия, направленная на снижение страданий от негативных эмоций, в результате чего обеспечивается осознанный выбор конструктивных программ поведения*. Функцией саногенной рефлексии является объективация неконструктивных умственных автоматизмов, их коррекция. Сам процесс рефлексии С.Н.Морозюк понимает как «умственные акты различного уровня организации, возникающие в ответ на неопределенность ситуации, ведущие к определению ситуации и выбору решения.

В отличие от дискурсивного мышления, рефлексия может быть определена как вид неструктурированного мышления, обслуживающего дискурсивное мышление в пределах решения целостной задачи. Любая ситуация, включая эмоциогенную, должна быть определена. Активизирующаяся при этом рефлексия способствует определению ситуации. Именно от определения ситуации зависит, какая эмоция возникнет. После определения ситуации рефлексия приобретает черты дискурсивного мышления» [9, с.89]. В эмоциогенных ситуациях цель рефлексии сводится к уменьшению страдания от переживания соответствующих эмоции.

В исследовании С.Н. Морозюк [9] отмечается, что саногенная рефлексия является одним из важнейших когнитивных механизмов развития личности. Однако, если рефлексия осуществляется на основе обыденной патогенной философии, патогенного мышления, она, в силу того, что повышает чувствительность личности к факторам внешней социальной среды, исчерпывает резервные силы организма, может привести к неврозу, развитию психосоматических заболеваний, нарастанию психологической склонности к девиантным видам поведения. Вот почему многие практические психологи, оказывая помощь лицам, находящимся в состоянии крайнего эмоционального напряжения, предлагают способы, блокирующие проявление рефлексии, что можно назвать феноменом «страуса, прячущего голову в песок в моменты опасности».

В качестве альтернативы данному подходу, теория и практика саногенной рефлексии (С.Н.Морозюк) предлагает уникальную технологию оздоровления и профилактики путем саморазвития саногенной рефлексии, созданной на основе новейших достижений науки, прошедшую проверку опытом и апробацию в научных исследованиях. В процессе освоения саногенной рефлексией, обеспеченной саногенным мышлением, ликвидируются, вызываемые

хроническим стрессом патологические процессы в организме, преодолевается хроническая усталость, нормализуется сон, устраняются тревожные ощущения, что усиливает адекватность реагирования на факторы окружающей среды, в первую очередь факторы, вызывающие негативные переживания: обиды, вины, чрезмерного стыда, зависти, страха неудачи, страха потери любви. Выход из состояния хронического эмоционального стресса нормализует деятельность систем, способствуя значительному оздоровлению организма и психики. Навыки психической саморегуляции с помощью нового (саногенного) мышления значительно расширяют границы психологической свободы человека от какого-либо внешнего манипулирования.

Саногенная рефлексия – это научное знание о механизме выработки эмоций, умение сознательно контролировать умственное поведение, вырабатывающее эти эмоции. Данная технология является совершенным видом управления эмоциями, заключающаяся в конструктивном переосмыслении прошлого опыта, выявлении неэффективных рефлексивных стратегий, приводящих к страданию, выбор нового умственного поведения, направленного на уменьшение страдания от переживания соответствующей эмоции. Усвоив механизм работы с эмоциями, человек в состоянии ослабить или нейтрализовать разрушительные действия отрицательных эмоций.

Чтобы изменить поведение, мало предложить другие его формы, необходимо изменить причину, его вызывающую. Только осознание неадекватности собственных поступков может стать основой формирования новых форм поведения. Рефлексия выполняет функцию снижения неопределённости в выборе типовой программы достижения цели и прекращается с синтезом программы. После чего она сопровождает процесс управления поведением с учётом требований времени и места, а стереотипные, характерные проявления личности, ставшие неэффективными, ус-

тупают место новым адаптивным программам поведения.

В настоящее время имеется ряд экспериментальных исследований, доказывающих положительное влияние самогенной рефлексии на личность, результативность ее деятельности, снижение тревожности, оптимизацию акцентуаций характера, социально-психологическую адаптацию, в структуре эмоциональной компетентности будущих педагогов (Л.А.Кананчук, Ю.Н.Крайнова, В.В.Лысенко, С.Ф. Марчук, С.Н.Морозюк, В.Н.Опарина, Н.В. Павлюченкова, Л.А. Рудаков и др.).

Постараемся ответить на вопрос: «Какова роль саногенной рефлексии на развитие личности?»

Опираясь на исследования Б.И. Доднова, А.Б.Добрович, К.Вилюнас, К.Изарда, С.Н.Морозюк, Ю.М.Орлова и др., развитие личности в аспекте саногенной рефлексии можно рассматривать исходя из следующих положений:

1. Поскольку черты личности – это программы поведения, то возникновение их происходит по законам научения.

2. На научение оказывает влияние система ценностей. Действия, соответствующие системе ценностей, направленные на их поддержание, определяются окружением как ценные, значимые, что вызывает желание окружения одобрять поведение. Ценности и рефлексия выступают внутренним фактором развития личности.

3. Формирование черт личности происходит в процессе эмоциональных подкреплений, происходящих в эмоциональных контактах людей. В схеме подкреплений выделяются: сила подкрепления, отсрочка и вероятность подкрепления.

4. Чувство достоинства и самоуважения выступают в качестве фактора эмоционального подкрепления тех действий, которые получают признание и одобрение самосознания, способствуя развитию личности.

5. Любое поведение, соответствующее чертам Я-концепции, поощряется чувством

удовлетворения собственного достоинства, а отклонение от них наказывается чувством вины, угрызениями совести, раскаянием, стыдом.

6. На развитие личности оказывает влияние активность и потребность человека к самосовершенствованию и саморазвитию. Чем глубже развита у человека рефлексия, тем в большей мере он способен быть субъектом своей жизни, тем большую ответственность он испытывает перед собой и другими, ориентируясь на сознательно поставленные цели. Способность человека к рефлексии – это фактор и средство его личностного роста. В этом смысле рефлексия обладает мощной развивающей функцией.

7. Рефлексия позволяет человеку стать не просто более пронизательным по отношению к себе и другим, но и во многом способствует его взрослению.

8. Овладение рефлексией как способностью к критическому самоанализу обогащает Я-концепцию человека.

9. Рефлексия способствует целостности и динамизму внутренней жизни человека, помогает ему стабилизировать и гармонизировать свой эмоциональный мир, мобилизовать свой волевой потенциал.

Литература

1. *Валлон, А.* Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – М.: Просвещение, 1957.
2. *Джеймс, М.* Рожденные выигрывать / М. Джеймс, Д. Джонгвард. – М., 1995.
3. *Зинченко, В.П.* Человек развивающийся / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М., 1994.
4. *Леонтьев, Д.А.* Личность: человек в мире и мир в человеке / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С.11–21.
5. *Лефевр, В.А.* Рефлексия / В.А. Лефевр. – М.: Когито-Центр, 2003. – 496 с.
6. *Ломов, Б.Ф.* Личность как продукт и субъект общественных отношений / Б.Ф. Ломов // Психология личности в социалистическом обществе. – М., 1989.
7. *Маралов, В.Г.* Основы самопознания и саморазвития / В.Г. Маралов. – М., 2002.
8. *Морозюк, С.Н.* Акцентуации характера и саногенная рефлексия / С.Н. Морозюк. – М., 2000.
9. *Орлов, Ю.М.* Научение становление человека / Ю.М. Орлов. – М.: Слайдинг, 2006.
10. *Орлов, Ю.М.* Саногенное мышление / Ю.М. Орлов. – М.: Слайдинг, 2006.
11. *Слободчиков, В.И.* Психология развития человека / В.И.Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 2000.
12. *Хорни, К.* Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К. Хорни. – М., 1993.
13. *Фельдштейн, Д.И.* Самоотношение как уникальная способность человека и условие его человеческого самоосуществления / Д.И. Фельдштейн // Мир психологии. – 2005. – № 3. – С. 5.
14. *Фрейд, З.* Введение в психоанализ: лекции / З. Фрейд. – М., 1989.
15. *Фрейдимен, Дж.* Личность и личностный рост / Дж. Фрейдимен, Р. Фрегер. – Вып. 1, 2, 3, 4. – М., 1994.
16. *Шаров, А.С.* Онтология рефлексии: природа, функции, механизмы / А.С. Шаров; под ред. В.Е. Лепского // Рефлексивный подход: от методологии к практике. – М.: Когито-Центр, 2009. – С.112-133.
17. *Щедровицкий, Г.П.* Мышление-Понимание-Рефлексия / Г.П. Щедровицкий. – М.: Наследие ММК, 2005. – 800 с.

УДК 373.1.02

ОПТИМАЛЬНАЯ СОВОКУПНОСТЬ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ ПОТРЕБНОСТИ В САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИИ

Т.И. Савосина

Аннотация

В статье обосновывается актуальность исследования воспитания у подростков потребности в самосовершенствовании. Задача нашего исследования состоит в том, чтобы определить самые эффективные методы педагогического стимулирования у подростков потребности в самосовершенствовании.

Ключевые слова: самосовершенствование, подростки, стимул, педагогическое стимулирование, методические приемы педагогического воздействия.

Abstract

The article substantiates the topicality of research of how teenagers' need for self-cultivation can be assisted. The task of our research is to determine the most effective methods of pedagogical stimulation of teenagers' need for self-cultivation.

Index terms: self-cultivation, teenagers, stimulus, pedagogical stimulation, methodical receptions of pedagogical influence.

Вопрос воспитания и развития основ нравственного, духовного самосовершенствования подростков привлекает к себе все больше внимания и рассматривается современными психологами, педагогами, философами и социологами в ряду важнейших общественно-педагогических, общенациональных и общенаучных проблем.

Самосовершенствование личности – это процесс осознанного, управляемого самой личностью развития, в котором в субъективных целях и интересах самой личности целенаправленно формируются и развиваются ее качества и способности.

Одной из важнейших задач возрастного становления является формирование у подростков позиции субъекта собственного развития, способного самостоятельно намечать лично значимые цели, выбирать пути, способы и средства их реализации, организовывать и анализировать их выполнение [7].

Признание важности и необходимости решения обозначенной задачи не означает, что все подростки непременно достигают высочайшего уровня самостоятельности и

готовности к самосовершенствованию. Теоретический анализ и практический опыт показывают, что подавляющее большинство подростков нуждается во внешнем руководстве, целенаправленной психолого-педагогической поддержке. По определению П.Н. Осипова, эта помощь и поддержка может быть квалифицирована как педагогическое стимулирование [6].

Стимулирование рассматривается исследователями как социальное, культурное, педагогическое и психологическое явление. Назначение стимулирования, по мнению исследователей, заключается в побуждении к целенаправленной деятельности людей по удовлетворению своих потребностей.

Реализация потребностей в ходе поисковой активности подростка в отечественной психологии рассматривается как общий механизм возникновения мотивов. Мотив, по мнению А.Н. Леонтьева, рождается в акте опредмечивания потребности и определяется как предмет потребности, другими словами, через опредмечивание потребность получает свою конкретизацию.

Внутренняя мотивация поведения подростка является более сильной, чем внешняя ее стимуляция, поэтому более оптимальна в педагогическом смысле ситуация, когда внутренняя мотивация одновременно поддерживается внешней стимуляцией. Из выше изложенного следует, что педагогическое стимулирование является тем механизмом, который обеспечивает переход от внешне заданной к внутренне мотивированной деятельности.

В словаре практического психолога стимул определяется как воздействие, обуславливающее динамику психических состояний индивида, обозначаемую как реакция и относящаяся к ней как причина к следствию.

Психологическое понятие стимул означает побуждение, эффект которого опосредован психикой человека, его взглядами, чувствами, настроением, интересами, стремлениями и пр. [10].

И.А. Зимняя определяет педагогические стимулы – как «проникнутые стержневой идеей и эмоционально насыщенные средства, целенаправленно вызывающие у подростка потребность в определенном поведении и обуславливающие социально ценные мотивы такого поведения» [3].

По мнению исследователей, педагогу для развития стремления подростков к психологическому самосовершенствованию необходимо знание содержания и характера интересов и потребностей подростков, их ситуационной иерархии и динамики изменения.

Так, выделяя органические, материальные, социально-психологические и индивидуальные группы стимулов, Р.С.Немов подчеркивает, что стимулирование учебной и воспитательной деятельности детей должно иметь комплексный характер. С его точки зрения, комплекс должен включать разнообразные побудители, каждый из которых применяется в зависимости от того, какие интересы и потребности ребенка в данный момент времени являются актуальными. Таким образом, комплексность мо-

тивации учебновоспитательного процесса предполагает поиск, варьирование стимулов деятельности подростка.

Как средства стимулирования учебных и воспитательных успехов детей Р.С.Немов рассматривает внимание, одобрение, выражение признания, оценку, поддержку, награду, повышение социальной роли, престижа и статуса человека [5].

Как показывает проведенный нами анализ, выделенные автором средства стимулирования активно применяются при воспитании у подростков потребности в самосовершенствовании и дают позитивные результаты. Вместе с тем, обозначенные выше методы внешнего стимулирования традиционно применяются для реализации определенных педагогических задач, а самосовершенствование – это, чаще всего, индивидуальный, почти «интимный» процесс, это ситуация волеизъявления, самовоспитания, самодвижения, которая стимулируется преимущественно «изнутри». Для нее и нужен механизм перевода внешнего стимулирования «вовнутрь». Таким образом, для воспитания у подростков потребности в самосовершенствовании необходимо как внешнее, так и внутреннее стимулирование (самостимулирование).

Анализ изученной нами психологической и педагогической литературы позволяет констатировать, что в теории детально и всесторонне рассмотрены соотношения потребности и мотива, потребности и стимула как взаимосвязанные и взаимообуславливающие друг друга, что создает теоретические предпосылки для разработки оптимальной совокупности методических приемов стимулирования у современных подростков потребности самосовершенствовании.

Педагогическое стимулирование представляет собой сознательное использование субъектами воспитания разнообразных стимулов и состоит в их целесообразном отборе, необходимой модификации и включения их в этот процесс с учетом индивидуальнопсихологических особеннос-

тей воспитанников и конкретной ситуации [6]. В педагогической науке нет пока однозначного ответа на вопрос, какие средства классифицировать как педагогические стимулы. Поэтому в конкретной педагогической ситуации различные методы воспитания, стимулы, мотивы взаимодействуют, дополняя и обогащая друг друга.

Теоретически обосновал и одним из первых реализовал на практике систему педагогического стимулирования А.С.Макаренко. Его система включала в себя традиции коллектива и игру, которые, по убеждению педагога, имели большое воспитательное значение [4].

Выделяя моральные и материальные стимулы, А.С.Макаренко придавал особое значение сочетанию стимулов требования, уважения и доверия к воспитанникам. Важным и необходимым для побуждения у воспитанников веры в себя, чувства собственного достоинства, активности и инициативы А.С.Макаренко считал наличие перспективы и ожидание «завтрашней радости», рассматривая их как стимул человеческой жизни.

Основным принципом своей педагогической деятельности А.С.Макаренко считал принцип перехода стимулов из внешних средств воздействия во внутренние средства самоорганизации деятельности, что основывалось на глубоком знании психологии подростка.

Обращает на себя внимание, что в рассмотренных педагогических позициях явный приоритет отдавался стимулированию деятельности коллектива, при этом, значительно меньше уделялось внимания индивидуальным и психологическим особенностям воспитанников. Исследователи не выделяли как самостоятельную проблему дифференциации и индивидуализации педагогических стимулов.

Таким образом, анализ литературы показывает, исследователи обращали большое внимание на стимулирование общественной, трудовой и познавательной активности подростков. При этом стимули-

рование не выделялось в самостоятельное исследовательское направление и не ставился вопрос о педагогическом стимулировании потребности в самосовершенствовании подростков.

Развивая идеи исследователей предыдущих лет, З.И.Равкин предложил классификацию стимулов в зависимости от источников и условий их возникновения, от цели и характера их направленности.

Таким образом, исследователем были выделены социально-политические, экономические, материальные, моральные и педагогические стимулы. Стимул, с точки зрения З.И.Равкина, есть «средство, побуждающее людей к усиленной деятельности, своеобразный внешний толчок...» [9].

Как считает З.И.Равкин, педагогическое средство становится стимулом, если соответствует следующим характеристикам: фиксируется его внешний характер по отношению к личности и ее мотивационной сфере; рассчитано на продолжение, а не на ситуативное действие; оказывает влияние на определенные потребности, которые, в свою очередь, способствуют образованию мотивов; вызывает ответную положительную эмоциональную реакцию, переходящую в действие; способно вступать в контакт с подобными педагогическими средствами, образуя стимульную ситуацию [9].

К категории педагогических З.И.Равкин относит такие стимулы, как перспективу, общественное мнение, доверие к силам и возможностям воспитуемого, раскрытие общественной и личной значимости деятельности и другие. Согласно его точке зрения, педагогические стимулы выполняют подготовительно-побудительную функцию, активизируют влияние воспитательной среды, способствуют проявлению и реализации самовоспитания.

Глубокий историко-педагогический анализ развития концепции стимулирования представлен в научном исследовании В.Г.Пряниковой, которая предложила термин «педагогическое стимулирование»,

обосновав целесообразность выделения педагогического стимулирования в самостоятельную отрасль педагогической науки [8].

Опираясь на представленный выше анализ, отметим, что в изученной нами литературе мы не нашли целостной характеристики процесса педагогического стимулирования потребности в самосовершенствовании, самореализации подростков. Однако представлен опыт разработки отдельных направлений проблемы. Так, один из аспектов – стимулирование самосовершенствования учащихся как важный самопроцесс, разработан П.Н. Осиповым. Сущность педагогического стимулирования процесса самосовершенствования, согласно П.Н. Осипову, заключается в развитии потребностномотивационной сферы личности и создании необходимых условий для формирования у нее здоровых потребностей и мотивов деятельности (поведения).

Автор правомерно рассматривает педагогическое стимулирование с позиций системного подхода и определяет его как многоуровневую целенаправленную систему взаимодействия объекта, субъекта стимулирования и условий среды, в результате которого развиваются и обогащаются потребности в самосовершенствовании.

Важным в системе стимулирования он справедливо считает единство цели, принципов, содержания, организационных форм, методов и средств деятельности педагогов и других субъектов, обеспечивающее самосовершенствование учащихся, адекватное возрастным, социальным и индивидуальным особенностям личности.

Определяя цель и задачи стимулирования самосовершенствования, П.Н.Осипов подчеркивает, что стимулирование есть динамичный, развивающийся процесс, предусматривающий непрерывность и длительность его осуществления, отмечает, что важной особенностью стимулирования является его комплексность. Автор подчеркивает его педагогическую целесообразность, раскрывает элементы методики,

условия эффективного стимулирования процесса самосовершенствования, формулирует критерии педагогического стимулирования [6].

Разделяя точку зрения П.Н.Осипова на основе положения концепции стимулирования самосовершенствования, мы рассматриваем необходимость стимулирования в целом процесса гуманистического самосовершенствования личности как одного из важнейших интегрированных самопроцессов.

В этой же логике целью педагогического стимулирования, с точки зрения О.В.Богдан, является изменение стереотипов поведения, определяющих потребности и мотивы деятельности субъекта [1].

Автор выделяет следующие закономерности применения педагогических стимулов:

- взаимодействие и взаимопроникновение побудителей;
- системность и взаимодействие побудителей;
- индивидуализация и дифференциация стимулов в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями подростков.

С этих же позиций важнейшей закономерностью педагогического стимулирования Л.Г.Садакова считает индивидуализацию и дифференциацию стимулов. Одним из условий, обеспечивающих эффективность педагогического стимулирования, по ее мнению, является системность, разнообразие и последовательность его применения.

Основную задачу педагогического стимулирования Л.Г.Садакова видит в поисках резервов совершенствования учебно-воспитательного процесса путем применения внешних объективных побудителей и их трансформации в системный, личностно-значимый план в целях формирования общественно ценных мотивов поведения и самодеятельности [11].

Мы считаем, что стимулирование подростков к активной работе над собствен-

ным развитием и самосовершенствованием – важнейшая задача воспитания. Для стимулирования, побуждения подростков к самосовершенствованию большое значение имеет формирование общественных идеалов. В стимулировании к самосовершенствованию существенное значение имеют притязания личности на признание своего достойного места в коллективе. Не последнюю роль в воспитании потребности самосовершенствования играют положительные примеры, образцы нравственности, которые подают учителя, сверстники. Важнейшим фактором воспитания у подростков потребности в самосовершенствовании является внесение в их работу, и особенно в проведение внеклассных мероприятий атмосферы соревновательности. Много стимулов, побуждающих подростков к самосовершенствованию, содержат в себе здоровые дискуссии на моральные темы, принципиальная оценка недостатков в поведении и характере подростков.

Несмотря на то, что подростки ответственно и планомерно занимаются самосовершенствованием, они все же нуждаются в помощи в этом отношении со стороны взрослых, и в первую очередь, учителей и классных руководителей, которые подскажут каждому воспитаннику, на что следует обратить внимание при самосовершенствовании, как лучше его организовать.

Тем не менее, процесс самосовершенствования чаще протекает индивидуально, однако коллектив при этом играет весьма важную роль. В коллективе подросток находит образцы для подражания, познает себя, в коллективе его оценивают. Воспитатель должен объяснить, что никакие благие намерения не дадут результата, если человек не будет воспитывать себя в деятельности, в процессе преодоления трудностей. Если подросток проявляет чувство недовольства собой, своим поведением, действиями, необходимо помочь ему вступить на путь самоанализа, самосовершенствования. Большая впечатлительность, частая

смена увлечений приводит к тому, что дети младшего подросткового возраста оказываются не в состоянии сами направлять свою работу по самосовершенствованию, поэтому необходима продуманная организация этого процесса. Необходимо создать дополнительные условия для того, чтобы подросток мог сам преодолеть трудности, воспитатель должен создать больше возможностей для объективизации психических переживаний подростка, показать ему собственные качества, как они проявляются на практике, помочь посмотреть на себя как бы со стороны, глазами других.

Каждый взрослый человек, работающий с подростками должен стимулировать у них интерес к собственному внутреннему миру, желание, совершенствовать себя как личность, вооружить подростков методикой и системой знаний по вопросам самосовершенствования, при необходимости помочь в разработке индивидуальной программы по самосовершенствованию.

Задача педагогов состоит в том, чтобы помочь личности осуществить самосовершенствование: осознать происходящие в его психике процессы, научить подростка осознанно управлять ими, вызывать их мотивацию, ставить цели своего самосовершенствования.

Пути решения этой задачи лежат в продуманном, экономном применении всего комплекса средств и методических приемов педагогического воздействия, оптимальной их совокупности, в повышении его эффективности, в конечном итоге в переводе воспитания в самовоспитание личности. «Становление личности – это процесс внутренний, не всегда доступный педагогическому наблюдению и анализу, он имеет противоречивый, дискретный характер, ему свойственны свои взлеты и падения, духовные приобретения и потери», – пишут Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич [2]. Выявление этих особенностей воспитания представляется основной задачей педагога, если воспитание понимается

как оказание педагогической поддержки самосовершенствования личности воспитанника.

Исследование показало, что при педагогическом стимулировании потребности в самосовершенствовании подростков необходимо учитывать их личностные качества.

Таким образом, педагогически целесообразное самосовершенствование, возникающая в результате прохождения воспитанником определенных этапов, само является необходимым условием завершения этого процесса.

Целесообразно организованные внешние воздействия способны изменить характер самосовершенствования, положительно повлиять на развитие личности, но это возможно лишь при предварительном изменении характера самосовершенствования, его личностного смысла. Проблема самосовершенствования личности является сложной, охватывающей огромное поле исследования проблемой, ибо личность есть нечто уникальное, неповторимое.

Литература

1. *Богдан, С.В.* Педагогическое стимулирование нравственного воспитания младших школьников во внеклассной деятельности школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.В. Богдан. – Оренбург, 1999.
2. *Бондаревская, Е.В.* Воспитание как встреча с личностью / Е.В. Бондаревская; избр. тр. в 2 т. – Ростов-н/д: Изд-во РГПУ, 2006.
3. *Зимняя, И.А.* Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2005.
4. *Макаренко, А.С.* Методика организации воспитательного процесса [Собр. соч.] в 7 т. / А.С. Макаренко. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1987. – Т. 5.
5. *Немов, Р.С.* Психология: учебн. для студентов высш. пед. учебн. заведений: в 3 кн. Кн.1: Общие основы психологии. 4-е изд. / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2001.
6. *Осипов, П.Н.* Концепция стимулирования самовоспитания учащихся / Н.П. Осипов // Современные концепции воспитания: материалы конф. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2000.
7. *Парыгин, Б.Д.* Социальная психология / Б.Д. Парыгин. – СПб.: СПбГУП, 2005.
8. Психологические проблемы общественно полезной деятельности подростков: сб. науч. тр. / под ред. Д.И. Фельдштейна // НИИ общей педагогики АПН СССР. – М., 1980.
9. *Равкин, З.И.* Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследования истории современной школы / З.И. Равкин; под ред. З.И. Равкина. – Йошкар-Ола, 1992.
10. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск: ХАРВЕСТ, 1997.
11. *Садакова, Л.Г.* Теория и практика развития самодеятельности школьников в учебно-воспитательном процессе: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Л.Г. Садакова. – М., 2007. ■

УДК 37.041:378

ПОВЫШЕНИЕ РОЛИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

О.Г. Оберемко

Аннотация

В данной статье рассматриваются вопросы повышения роли самостоятельной работы студентов вузов в условиях перехода на двухуровневую систему профессиональной подготовки (бакалавриат и магистратура). Дается определение самообучения, раскрывается его сущность а также анализируются основные понятия и формы самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: самообучение, самостоятельная работа, студенты, вуз, организация, мотивация, мыслительная деятельность.

Abstract

The paper looks at the issues of increasing university students' independent work under the conditions of Russia's transition to two-tier system of higher education (Bachelor's and Master's programs). The definition of «self-training» is also provided, together with an analysis of the basic concepts and forms of students' independent work.

Index terms: self-training, independent work, organization, motivation, cogitative activity.

В современных условиях возрастает потребность в людях, способных к творческому поиску и непрерывному самообразованию. Способность к самообразованию рассматривается сегодня как важнейшее профессиональное качество специалиста. Необходимость непрерывного образования и постоянного совершенствования знаний диктуется не только требованиями любой профессиональной деятельности, но и быстрыми темпами общественного развития, ростом культурных потребностей в стране и, в особенности, с появлением новых образовательных стандартов, предполагающих переход на двухуровневую систему профессиональной подготовки, где роль самостоятельной работы многократно возрастает.

Перед высшей школой ставится задача разработки эффективных условий организации обучения. В учебный процесс вводятся новые средства и методы его интенсификации, повышающие качество обучения и создающие новые возможности для совершенствования познавательной деятельности в свете компетентностного подхода. Все более широкое применение находит самостоятельная работа студентов. Раз-

рабатываемые в педагогической теории и практике образовательные модели рассматривают изменение преподавательского труда в консультационно-творческом направлении, где познавательная деятельность студентов высшей школы характеризуется все большей самостоятельностью.

Исходя из вышеизложенного, можно выделить следующие значимые для высшей школы задачи, а именно: повышение качества подготовки специалистов в условиях интенсификации учебной деятельности; формирование готовности выпускников вузов к непрерывному образованию и самообразованию.

Словарь С.И. Ожегова определяет самообразование как «приобретение знаний путем самостоятельных занятий, без помощи преподавателя» [6, с.693]. Педагогическая энциклопедия определяет самообразование как образование, приобретаемое вне учебных заведений, путем самостоятельной работы». Смысл данных определений согласуется с сущностью понятия самообучения, так как указывает на тот факт, что самообразование является самостоятельностью, выполняемой без посторонней помощи.

Рассматривая самообразование как принципиально значимую категорию, характеризующую качество образования, В.И. Андреев подчеркивает, что образованием гарантированного высокого качества можно считать только такое, которое переходит в самообразование. При этом обучение переходит в самообучение, воспитание – в самовоспитание, а личность из состояния развития – в фазу творческого саморазвития. Таким образом, понятия самообразование и самообучение взаимосвязаны в целостном процессе саморазвития личности. Самообразование предполагает осуществление самообучения.

В.П. Беспалько описал четыре уровня усвоения знаний учащимися:

1. Ученический: знакомство с материалом, деятельность по узнаванию.

2. Алгоритмический: самостоятельное воспроизведение и применение информации, решение типовых задач, переформирование учебного материала.

3. Эвристический: решение нетиповых задач, поисковая деятельность.

4. Творческий: решение научно-производственных проблем, исследовательская деятельность [2, с.41].

Приведенные уровни усвоения учебной информации помогают правильно строить процесс самообучения, исходя из особенностей протекания психических и умственных процессов в познавательной деятельности.

И.А. Зимняя характеризует студенчество как социальную категорию с профессиональной направленностью, сформированностью отношения к выбранной профессии.

Представление студента о профессии включает знания требований, которые предъявляет профессия, и условий профессиональной деятельности.

Результаты исследований свидетельствуют о том, что уровень представления студента о профессии (адекватно-неадекватно) непосредственно соотносится с уровнем его отношения к учебе: чем мень-

ше студент знает о профессии, тем ниже у него показатель положительного отношения к учебе.

В социально-психологическом аспекте студент характеризуется высоким уровнем познавательной мотивации, социальной активностью и интеллектуальной зрелостью. В русле личностно-деятельностного подхода студент рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия.

Существенным показателем студента – субъекта учебной деятельности служит его умение выполнять все её виды и формы. Однако результат специальных исследований показывает следующее:

– большинство студентов не умеют слушать и записывать лекции, конспектировать литературу (в большинстве случаев записывается только 18-20% лекционного материала);

– затрудняются выступать перед аудиторией (28,8%);

– затрудняются в аналитической оценке проблем (16,3%).

Материалы конкретно-социологического исследования, проведенного в НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, свидетельствуют, что 37,5% студентов стремятся хорошо учиться; 53,6% стараются получить высокие результаты эпизодически; 8% вообще не стремятся к отличной и хорошей учебе. В то же время выявлено, что из тех, кто стремится хорошо учиться, 67,2% не справляются с этой задачей. Таким образом, в образовательной системе вуза возникает психолого-педагогическая задача формирования студента как субъекта учебной деятельности [4, с.30].

Самостоятельная работа может служить основой перестройки позиции студента в учебном процессе. Под самостоятельной работой в дидактике понимают разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности обучающихся на аудиторных и внеаудиторных занятиях или выполнении заданий дома без непосредственного учас-

тия преподавателя, но при его организующей роли. Самостоятельная работа может рассматриваться как форма организации самообразования.

Б.Ф. Райский рекомендовал использование следующих приемов включения самообразования в учебный процесс:

- беседы преподавателей о значении самообразования;

- рекомендация дополнительных источников получения знаний по изучаемым или смежным вопросам;

- демонстрация экспресс-информации о книжных новинках в кабинетах, рекреациях, библиотеке, наличие рекомендательных списков литературы по различным вопросам;

- включение в задания для самостоятельной работы вопросов, последовательно приобщающих обучающихся к самообразовательной деятельности;

- перевод обучающихся от исполнительного уровня приобретения знаний к частично поисковому и поисковому уровням;

- привитие умений и навыков самостоятельной работы с разными источниками получения знаний;

- поощрение обучающихся за успехи в самостоятельной работе по расширению знаний [8, с. 53].

Учитывая, что развитие познавательной активности и самостоятельности является одним из очень важных условий подготовки обучающихся к самообучению, Б.Ф. Райский рекомендует следующее:

- обеспечить регулярную работу по приучению обучающихся к систематической работе с дополнительной литературой;

- использовать в обучении элементы занимательности;

- применять творческие игры, проблемные вопросы, вызывающие удивление своей необычностью [8, с. 18].

У обучающихся необходимо развивать учебную самостоятельность, вооружать их знаниями, умениями и навыками самообразования. Перед педагогической наукой стоит проблема: как добиться того, чтобы

обучение стимулировало и готовило учащихся к самообразованию, а занятия самообразованием, в свою очередь, способствовали повышению качества обучения и воспитания.

Рассматривая вопрос об условиях формирования субъекта эффективной самостоятельной деятельности, И.А. Зимняя выводит следующие субъектные признаки:

а) формирование способности к самостоятельной учебной деятельности предполагает общеличностное развитие – совершенствование целеполагания, самосознания, рефлексивности мышления, самодисциплины, развитие себя в целом как субъекта деятельности (приобретение умений вычленивать, ставить и реализовывать цель, овладение обобщенными приемами действий, способностью адекватно оценивать результат и др.);

б) эта способность эффективно и как бы самопроизвольно формируется только у обучающихся с положительной учебной мотивацией и положительным (заинтересованным) отношением к учебе. По результатам исследований В.А. Якунина, это отношение отрицательно у студентов первого курса (77%) и второкурсников (12,8%). В этих условиях проблема формирования у обучающихся способности к самостоятельной работе перерастает в проблему предварительного повышения учебной мотивации и воспитания интереса к учению. При этом исследователи отмечают, что позитивные мотивационные изменения, формирование интереса к учению происходит в результате изменения, совершенствования целостной личности обучающегося.

По мнению И.А. Зимней обучение, которое формирует способность к самостоятельной работе, должно включать:

- формирование приемов моделирования учебной деятельности;

- определение учащимися оптимального распорядка дня;

- осознание и последовательную отработку ими рациональных приемов работы с учебным материалом;

– овладение приемами углубленного и динамичного (скоростного) чтения; составление планов разнообразных действий;

– конспектирование;

– постановку и решение учебно-практических задач [5, с.330].

Среди приведенных приемов учебной работы мы видим как общие приемы организации умственного труда, так и конкретные учебные приемы. Их сформированность может служить основой самостоятельной работы над любыми учебными дисциплинами.

Конкретные формы и методика организации самостоятельной работы как формы самоорганизации учебной деятельности не разработаны, однако имеются материалы исследований в этой области, которые позволяют определить основу разработки самого подхода. И.А.Зимняя предлагает положить в основу подхода к формам и условиям организации самостоятельной работы принципы развивающего обучения. Это предполагает, что самостоятельная работа должна способствовать личностному развитию студентов. Опираясь на положения, высказанные И.А.Зимней, кратко приведем структуру программы обучения самостоятельной работе:

а) диагностирование студентами собственной познавательной потребности в расширении, углублении совокупности получаемых знаний;

б) определение собственных интеллектуальных, личностных и физических возможностей, в частности, объективная оценка свободного времени;

в) определение целей самостоятельной работы, ближних и отдаленных;

г) разработка конкретного плана, долгосрочной и близкой программы самостоятельной работы;

д) определение форм и времени самоконтроля (желателен выбор конкретной, лично значимой работы – проект, перевод, реферат и т.д.).

Для решения задачи формирования студента как субъекта деятельности само-

обучения существенным является обучение её планированию, организации. Требуется помочь студенту определить учебные действия, необходимые для успешной работы, программу их выполнения на конкретном учебном материале и четкую организацию упражнений по их формированию.

Материалы многих исследований показывают, что большинство студентов затрудняет именно самостоятельная работа. По обобщенным данным М.И.Дьяченко и Л.А.Кандыбович, 45,5% студентов признают, что не умеют правильно организовать самостоятельную работу, 65,8% опрошенных вообще не умеют распределять свое время, 85% не думают, что его можно распределять. Даже при некотором умении самостоятельно работать студенты отмечают, что медленно воспринимают учебный материал на слух, а также при чтении и конспектировании учебных текстов. Прием, осмысление, переработка, интерпретация и фиксирование необходимой учебной информации вызывают у них существенные затруднения. Это говорит о несформированности у студентов психологической готовности к самостоятельной работе, незнании общих правил её самоорганизации, неумении реализовать предполагаемые ею действия.

Для достижения задачи овладения умениями непрерывного образования и развития студентам необходимо освоить в доступной им форме методы науки и научного познания. Возможно подвести к этому посредством следующей типологии самостоятельных работ: а) воспроизводящие самостоятельные работы по образцу; б) реконструктивно-вариативные работы; в) эвристические; г) творческие (исследовательские).

Представляет интерес система формирования приемов учебной работы, предложенная А.К.Марковой. Эта система используется для получения приемов учебной деятельности в процессе аудиторных занятий. Овладение учебными приемами позволяет применять их в самостоятельной

работе по мере её формирования. Система включает следующие приемы:

– приемы смысловой переработки текста, укрупнение учебного материала, выделение в нем исходных идей, принципов, законов; осознание обобщенных способов решения задач, самостоятельное построение обучающимися задач определенного типа;

– приемы культуры чтения (например, динамическое чтение), культуры слушания; приемы краткой и рациональной записи (конспект, реферат, аннотация, тезисы, выписки, планы); общие приемы работы с книгой;

– общие приемы запоминания (структурирование учебного материала, использование особых приемов мнемоники с опорой на образную и слуховую память);

– приемы сосредоточения внимания, опирающиеся на использование разных видов самоконтроля, поэтапную проверку своей работы, выделение «единиц» проверки, порядка проверки и т.д.;

– общие приемы поиска дополнительной информации (работа с библиографическими материалами, справочниками, каталогами, словарями, энциклопедиями) и её хранение в домашней библиотеке;

– приемы подготовки к экзаменам, зачетам, семинарам, лабораторным работам;

– приемы рациональной организации времени, учета и затрат времени, разумного чередования труда и отдыха, сложных устных и письменных заданий, общие правила гигиены труда (режим, прогулки, порядок на рабочем месте и т.п. [5, с.338].

Ю.К. Бабанский предлагает другую классификацию учебных умений. Он выделяет следующие основные умения и навыки учебного труда обучающихся:

1. Учебно-организационные умения: принимать и намечать задачи деятельности; рационально планировать деятельность; создавать благоприятные условия для деятельности (режим дня, гигиена рабочего места и т.п.);

2. Учебно-информационные умения: осуществлять библиографический поиск; работать с книгой, справочниками и проч.;

работать с техническими источниками информации; осуществлять наблюдения.

3. Учебно-интеллектуальные умения: мотивировать свою деятельность; внимательно воспринимать информацию; рационально запоминать; логически осмысливать учебный материал, выделяя в нем главное; решать проблемные познавательные задачи; самостоятельно выполнять упражнения; осуществлять самоконтроль в учебно-познавательной деятельности [1, с.25].

Изучение научных источников позволяет обнаружить, что особенности мотивации самообразовательных действий состоят в обеспечении инициативных действий студентов с мотивационной опорой на ситуативный и укрепляющийся интерес, а также потребность в самообразовательных действиях. Особенности процессуального компонента проявляются в составе и последовательности отдельных операций. Например, умение организовать самообразовательную деятельность предполагает самостоятельную постановку задачи, расчленение её на ряд локальных задач, выбора способов их реализации и источников знаний.

Исходя из вышеизложенного можно констатировать, что в связи с переходом на двухуровневую систему профессиональной подготовки (бакалавриат и магистратура) существенно увеличивается удельный вес и роль самостоятельной работы студентов в вузе. В этой связи представляется необходимым смещение акцентов при организации самостоятельной работы:

а) всемерно способствовать осознанию студентами важности и необходимости самостоятельной работы;

б) повысить роль научного планирования, организации и контроля самостоятельной работы студентов со стороны преподавателя

в) начиная с первого курса вооружать студентов приемами самостоятельной интеллектуальной переработки информации;

г) предусмотреть наличие различных учебников и учебных пособий для самосто-

ятельной работы, в том числе интерактивные учебники и учебные пособия;

д) повысить роль ИКТ в организации самообучения студентов и, в частности, их самостоятельной работы;

е) в учебных планах предусмотреть определенное количество учебных часов для контроля самостоятельной работы студентов.

Литература

1. *Бабанский, Ю.К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982.

2. *Беспалько, В.П.* Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989.

3. *Вендровская, Р.Б.* Очерки истории советской дидактики / Р.Б. Вендровская. – М.: Педагогика, 1982.

4. *Дмитриева, Е.Н.* Самообразование в системе профессиональной подготовки педагога: теоретические основы и практическая реализация / Е.Н. Дмитриева. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2001.

5. *Зимняя, И.А.* Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов-н/Дону: Феникс, 1997.

6. *Ожегов, С.И.* Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1989.

7. Педагогическая энциклопедия / под. ред. И.А. Каирова, Ф.Н. Петрова и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1966.

8. Руководство самообразованием школьников / ред.-сост. Б.Ф. Райский, М.Н. Скоткин. – М.: Просвещение, 1983. ■

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

УДК 373.1

РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФИЛЬНЫМ ОБУЧЕНИЕМ В МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ СЕТЕВОЙ КООПЕРАЦИИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

С.Н. Липатова, П.Н. Рубен, Л.Н. Судьина

Аннотация

В статье описывается механизм разработки и реализации модели управления профильным обучением в муниципальной системе образования на основе сетевой кооперации и взаимодействия по видам сетевой организации – локальная образовательная сеть и консорциум.

Ключевые слова: профильное обучение, управление профильным обучением, кооперация, локальная образовательная сеть, консорциум, ресурсный центр.

Abstract

The article describes the mechanism of development and implementation of a profile training management model in a municipal system of education on the basis of network cooperation and interaction in two types of network organization – local educational network and consortium.

Index terms: profile training, profile training management, cooperation, local educational network, consortium, resource center.

Профильное обучение призвано стать важным средством для выбора школьниками направления дальнейшего обучения и своей профессиональной карьеры в целом. С 2005 по 2010 гг. на базе образовательных учреждений Центрального района г. Новокузнецка осуществлялась опытно-экспериментальная работа по теме «Управление профильным обучением в муниципальной системе образования на основе сетевой кооперации и взаимодействия».

Проблемно-ориентированный анализ деятельности образовательных учреждений позволил выявить следующие проблемы в организации профильного обучения: отсутствие единой системы профильного образования и предпрофильной подготовки, несогласованность взаимодействия образовательных учреждений по организации профильного обучения; отсутствие ресурсных центров по организации профильного обучения; отсутствие механизмов управления профильным обучением, обеспечивающих сетевое взаимодействие образовательных учреждений разных видов и типов; недо-

статочная подготовленность педагогических кадров к реализации профильного обучения; отсутствие системы взаимодействия образовательных учреждений с учреждениями профессионального образования.

Целью проекта по организации сетевого варианта профильного обучения является создание сообщества учебных заведений, обеспечивающего максимальную свободу для выбора образовательной траектории учащихся.

Кооперация (лат. *cooperatio* — сотрудничество) — форма организации труда, при которой определенное количество людей совместно участвует в одном или в разных, но связанных между собой процессах труда [1, с.210].

Механизмом кооперации образовательных учреждений является: обеспечение необходимых условий организации сетевого взаимодействия; выработка оптимальной организационной схемы и форм гражданско-правового регулирования правоотношений участников сетевого взаимодействия; координация учебных планов образова-

тельных учреждений, входящих в сеть; обеспечение образовательного процесса в профильном обучении в условиях сетевого взаимодействия.

Сетевое профильное обучение имеет следующие особенности: широкое использование современных технологий и средств обучения; гибкость – возможность обучаться в удобное для старшеклассника время, в подходящем месте и выбранном им темпе; модульность – возможность формировать индивидуальный учебный план, отвечающий личным потребностям, из набора независимых учебных курсов; параллельность – возможность обучения по следующим основным направлениям: академическое, дополнительное, профессиональное; новая роль преподавателя – возложение на него функций координирования познавательного процесса, корректировки содержания дисциплины, консультирования при составлении индивидуального учебного плана; новая роль обучающегося – повышение требований по самоорганизации, мотивированности, самооценке, навыкам самостоятельной работы; тестовый контроль качества знаний; возможность экспорта и импорта образовательных услуг; экономическая эффективность – улучшение соотношения конечного результата к затратам времени, денег и других ресурсов на его достижение по сравнению с традиционными формами обучения.

Основное достоинство системы сетевого варианта профильного обучения состоит в том, что она ориентирована на массовость и общедоступность (независимо от социального статуса участников, территориального расположения школы, каких-либо ограничений и т.п.), создает условия для обеспечения широкого доступа к образовательным ресурсам и возможность получения основ профессионального образования [2].

Виды сетевой организации профильного обучения в системе образования Центрального района г.Новокузнецка – локальная образовательная сеть и консорциум.

Модель управления профильным обучением в муниципальной системе образования Центрального района города Новокузнецка построена по модели концентрированной сети. В ходе опытно-экспериментальной деятельности созданы ресурсные центры на базе общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования детей, которые ставят своей целью создание условий для оптимизации профильного обучения, включения учащихся в систему непрерывного образования и формирования умения планировать личную профессиональную и жизненную перспективу.

В Центральном районе города Новокузнецка созданы ресурсные центры (МСУ «Средняя общеобразовательная школа № 4 «Центр открытого непрерывного образования» и МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 97»), на базе которых открываются классы гуманитарного профиля, физико-технического профиля, социально-гуманитарного, социально-экономического, химико-биологического профилей. Учреждение дополнительного образования детей «Городской дворец детей и юношества имени Крупской» стало ресурсным центром Центрального района города Новокузнецка по организации предпрофильной подготовки старшеклассников.

При организации сетевого варианта профильного обучения сформирована ассоциация связанных друг с другом учебных учреждений, которая обеспечивает создание пространства образовательных услуг, взаимосвязь и преемственность программ, способных удовлетворять запросы и потребности учащихся.

Деятельность ресурсных центров осуществляется с привлечением учащихся из находящихся территориально приближенных образовательных учреждений. Эти учреждения стали участниками трехгодичного муниципального эксперимента по предпрофильной подготовке, имеют опыт организации работы в профильных классах, кадровое, материальное и методическое обеспечение.

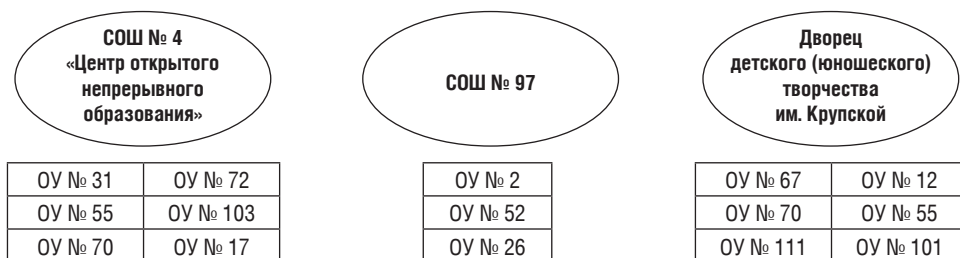


Рис. 1. Модели локальных образовательных сетей профильного обучения

Основной формой гражданско-правового регулирования правоотношений участников сети являются договорные формы правоотношений между участниками сети (договоры о совместной деятельности).

Основой для разработки программно-методического обеспечения в условиях сетевого варианта профильного обучения являются Федеральный компонент государственного стандарта (полного) общего образования (2004 года) и Примерные программы для базового и профильного уровня, созданные на его основе и рекомендованные для организации профильного обучения (базовый и профильный уровень)

Рассмотрим еще один вид сетевого взаимодействия в системе профильного обучения Центрального района города Новокузнецка – консорциум.

Идея консорциума заимствована из сферы экономики. В экономике **консорциум** (от лат. *consortium* – соучастие, сотоварищество) – форма совместной деятельности нескольких компаний или банков, объединяющихся большей частью на определенный срок для проведения крупной экономической акции, требующей больших финансовых и экономических ресурсов [3, с.360].

Профильное обучение предполагает соответствующее кадровое обеспечение, специальные учебные кабинеты и разнообразные технические средства обучения. Однако в общеобразовательных учреждениях не всегда удастся создать необходимые условия. Поэтому всё больше школ использует для качественного обучения стар-

шекласников образовательные ресурсы учреждений дополнительного, начального и среднего профессионального образования, структуры довузовского образования. Эти объективные причины привели общеобразовательные учреждения к необходимости взаимодействовать, объединять ресурсы с другими учреждениями.

Организуя профильное обучение на старшей ступени школы, руководствуемся запросами учащихся и их родителей, потребностями муниципального, регионального, федерального рынка труда. Для того, чтобы удовлетворить запросы всех участников образовательного процесса, нами создана система взаимодействия школ с учреждениями дополнительного, профессионального образования, организациями производственной и социальной сферы в виде консорциума.

Под **образовательным консорциумом** нами понимается новая институциональная форма образования, построенная на кооперации группы школ с другими образовательными учреждениями, учреждениями культуры, спорта, промышленного сектора с целью объединения образовательных ресурсов для работы по индивидуальным образовательным программам учащихся. Объединение ресурсов образовательных учреждений и других организаций осуществляется на основе заключения взаимовыгодного соглашения сторон.

Для выполнения комплекса мероприятий, направленных на эффективное использование имеющегося потенциала образовательных учреждений в профильном обучении, нами создан консорциум,

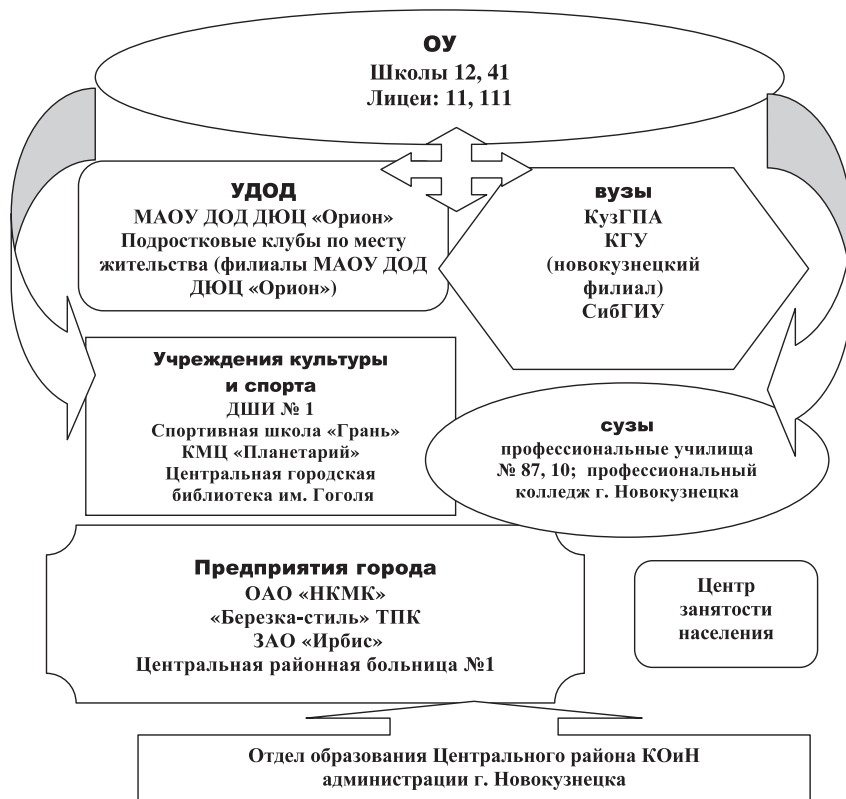


Рис. 2. Структура консорциума

в состав которого вошли: общеобразовательные учреждения, учреждения дополнительного образования детей, детская школа искусств, спортивная школа, профессиональные училища, высшие учебные заведения, культурно-методический центр «Планетарий»; Центральная городская библиотека им. Гоголя; Центральная районная больница № 1; Центр занятости населения (рис. 2).

Все члены консорциума выполняют общую миссию, но реализуют различные направления деятельности: школы и лицеи осуществляют выявление образовательных потребностей обучающихся, разрабатывают образовательные программы, осуществляют образовательную деятельность по профилям, обеспечивают повышение квалификации педагогических кадров. Элективные курсы в системе профильного обучения и предпрофильной подготовки

проводятся во взаимодействии общеобразовательных учреждений, учреждений дополнительного образования детей, профессиональных училищ и колледжа, учреждений культуры и спорта. Предприятия и учреждения города осуществляют профессиональное информирование, консультирование, организацию социальных практик, профессиональных проб. Центр занятости населения проводит: информирование о свободных рабочих местах; помощь в трудоустройстве на постоянную работу; профессиональную ориентацию.

Особого внимания заслуживает экономическая эффективность образовательного консорциума. При объединении учеников из различных школ для изучения предметов на базовом, профильном уровне, элективных курсов общие объёмы финансирования школ распределены более эффективно. Эта модель экономична ещё

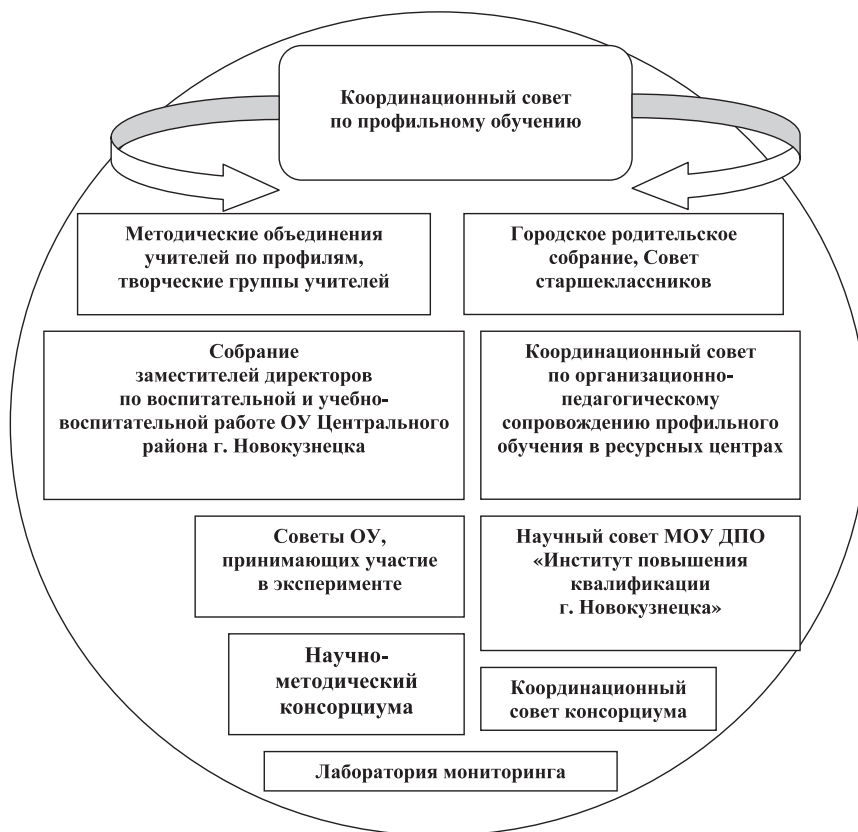


Рис. 3. Модель управления профильным обучением в муниципальной системе образования на основе сетевой кооперации и взаимодействия

и потому, что не требуется дополнительных затрат на переезды учащихся за пределы одного района.

Кооперация образовательных учреждений позволяет значительно увеличить количество профильных предметов, элективных курсов. Участники консорциума на практике убедились в том, насколько эффективно такое согласование между школами учебных планов, календарно-тематического планирования, перечня используемых учебников, составления сетевого учебного плана и сетевого расписания.

Процесс внедрения профильного обучения в муниципальной системе образования сопровождался созданием модели управления профильным обучением (рис. 3).

Во взаимодействии участников модели схема управления профильным обучением

строится следующим образом: обеспечение кооперации и взаимодействия субъектов системы управления профильным обучением – локальная образовательная сеть и консорциум; создание в локальных образовательных сетях ресурсных центров и обеспечение их деятельности; создание нормативно-правовой и организационно-методической базы профильного обучения; создание учебных планов образовательных учреждений – участников сетевого взаимодействия; составление бюджетов участников сетевого взаимодействия, утверждение их учредителем; заключение договоров о совместной деятельности между участниками сетевого взаимодействия; создание эффективной модели управления профильным обучением в муниципальной системе образования, включающей разные

звенья управления; поддержка взаимодействия ресурсами между участниками сети (кадровыми, информационными, материально-техническими); построение разноразмерной системы социального партнерства; осуществление образовательного процесса; мониторинг результативности в системе профильного обучения.

Проведенные исследования подтвердили эффективность модели управления профильным обучением в муниципальной системе образования на основе сетевой кооперации и взаимодействия:

– увеличился уровень готовности обучающихся к выбору профиля в среднем на 39%.

– обучающиеся стали ориентироваться в профильном пространстве и осознанно выбирать профиль с учетом характера профессиональной деятельности.

– увеличилось количество обучающихся, проявляющих высокий уровень готовности к продолжению образовательного пути.

– увеличилось количество обучающихся, демонстрирующих готовность к самообразованию и саморазвитию, проявляющих активность при приобретении знаний и умений по выбранному профильному направлению.

Практическое применение предложенной модели управления профильным обучением в муниципальной системе образования показало, что на ее основе могут строиться конкретные системы управления, и она может быть использована для модернизации управления муниципальными системами профильного образования. Совместное использование несколькими юридическими лицами, на основе сетевого взаимодействия, кадровых, материально-технических, финансовых ресурсов позволяет создать для школьников более широкий спектр возможностей в выборе учебных курсов и образовательных программ профильного обучения.

Литература

1. Большой юридический словарь [Текст] / под ред. проф. А.Я. Сухарева. – М., 2006. – 316 с.

2. Чистякова, С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников [Текст]: методическое пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников / С.Н.Чистякова. – М.: Издат. центр «Академия», 2005. – 128 с.

3. Экономика и право [Текст]: Словарь-справочник / авт.-сост. Л.П. Кураков, В.Л. Кураков, А.Л. Кураков. – М.: Вуз и школа, 2004. – С. 560.



УДК 378.1

О ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ КАФЕДРЫ ВУЗА

Ю.И. Никитина

Аннотация

В статье представлена концепция оптимизации учебного процесса в российских вузах с бинарным эффектом сохранения авторского педагогического наследия и лекторского мастерства преподавателей высшей школы. Фактически предложен способ фиксации интеллектуального капитала педагога для последующего его обращения в дистанционной технологии образования. Видеолекции, как продукт интеллектуального труда преподавателя, смогут стать основой интеграционных процессов образования между вузами России, СНГ вузов-партнеров дальнего зарубежья, наряду с академической мобильностью самих преподавателей. В статье представлена дидактическая инновация переноса нагрузки дополнительного лекционного курса на самостоятельную работу студента.

Ключевые слова: педагогическое наследие, традиции педагогической школы, интеграция образования, видеолекция, слайд-лекция, дистанционное образование, академическая мобильность, видео-контроль аудитории, педагогическая аналитика.

Abstract

The article deals with the concept of optimizing the educational process at Russian Institutions of Further Education, which results in the binary effect of preservation of copyright pedagogical legacy and lecturer's skills of Further Education Institution staff. The article suggests what may amount to a new way of recording an educator's intellectual capital for its following utilization for the purposes of distant learning. Video-lectures as an outcome of intellectual work of an educator, alongside with academic mobility of the educators themselves, might become the fundamental principle of integrative processes between schools of Further Education in Russia, Commonwealth of Independent States and in non-CIS states.

Index terms: pedagogical legacy, traditions of pedagogic school, integration of education, video lecture, slide show lecture, distant learning, academic mobility, video assessment of students, pedagogical analysis.

Учебная программа аспиранта или соискателя сегодня, как и много лет назад, содержит в обязательном порядке блок подготовки и итоговую аттестацию дисциплины «Общая педагогика высшей школы». Экзамен, зачет или совокупность мероприятий учебно-методического плана определяются отделом аспирантуры каждого вуза самостоятельно.

Учебная программа по педагогической подготовке аспиранта не педагогических специальностей не содержит каких либо ограничений или жестких нормативов и формируется, как правило, по своему содержанию и форме, научным руководителем диссертационного исследования. Поскольку тематика диссертационного исследования (не педагогических специальностей) не ставит целью оптимизации учебного процесса, то и сам блок педагогической

подготовки аспиранта или соискателя носит чисто формальный характер. При этом упускается уникальная возможность продвижения и развития педагогического наследия профессорско-преподавательского персонала кафедры и её педагогической физиономичности в целом.

Традиции той или иной научной педагогической школы, не только связаны с конкретными именами выдающихся ученых, но и в значительной степени с той педагогической атмосферой, окружающей творческий научный процесс академического института или стиль и методы работы учебной кафедры вуза [7]. Аналитическая работа, детализирующая педагогическое наследие, при этом жизненно необходима, так как традиции требуют своей поддержки каждым новым поколением ученых и педагогов. А сегодня, когда речь заходит о

глобальных интеграционных процессах в высшем образовании [1], этот вопрос становится делом чести национальных высших школ.

Решение вопроса – достаточно простое: педагогическую аналитику сделать системной и обязательной силами аспирантов и соискателей кафедр.

Видеоархив педагогической деятельности кафедр вузов сделать обязательным как современную технологию фиксации интеллектуального капитала и персонального учета вклада каждого ученого в рейтинг образовательного процесса вуза.

Регулярные видеозаписи педагогической деятельности кафедр станут документальной основой для самосовершенствования молодых ученых и будущих педагогов вуза, основой повышения педагогической эффективности самих кафедр и незаменимым эксклюзивным материалом в открытии современных педагогических приемов и технологий с безусловным сохранением авторства. При этом интеллектуальная собственность должна быть защищена автоматически и эффективно использоваться в нарождающейся системе академической мобильности преподавательского состава вузов и дистанционных технологиях образования [3].

Видеоконтроль аудитории неизбежно попадает в видеозапись лекционного процесса и объективно дает дополнительную «пищу для ума» аспирантам и самим преподавателям (учебным кураторам групп) «о мотивации» получения образования каждым студентом конкретной учебной группы и студенческих настроений в целом [4]. Базовые педагогические принципы при этом могут органично моделироваться и принимать современные формы, оставаясь, по сути, классическими.

Видео контроль аудитории сегодня не менее важен для поддержания дисциплины, чем тот же видеоконтроль в супермаркетах. Данная технология контроля продиктована временем. А для аспирантов – будущих педагогов высшей школы и пси-

хологов-аналитиков, видеоконтроль аудиторий – бесценный фактический материал для педагогического самосовершенствования и база для исследования по широкому спектру вопросов педагогического, психофизиологического и социально-демографического планов.

При наличии лекционных видеозаписей «разбор полётов» имеет реальную возможность максимальной объективности, а доказательность – Мастер-классы в кафедральной работе становятся значительно эффективнее и предметнее. Педагогическая аналитика приобретет свою системность.

Последующее авторское творческое «шлифование» и дополнение видеозаписи лекции наглядным материалом позволяют создавать эксклюзивный учебный продукт, который может эффективно использоваться как в дистанционных технологиях образования, так и в деятельности непосредственно кафедры.

Обычно конфликтная процедура замены преподавателя в расписании занятий (в связи с болезнью или экстренной командировкой) решается кафедрой автоматически, с применением ТСО (технических средств обучения) в форме видео проката в поточной просмотровой аудитории группой студентов или в индивидуальном порядке в лингафонно-просмотровых отделах вузовских библиотек. Завершающий лекцию блок контрольного тестирования заменит собой педагогический прием фронтального опроса знаний студентов. Без присутствия преподавателя тестирование превращается, как показывает практика, в свободный обмен мнениями, а неправильные ответы на вопросы становятся объектом самостоятельной работы студентов.

Лекционные видеозаписи станут прекрасным исходным материалом для педагогической практики соискателей и аспирантов в изготовлении тематических слайд-лекций для индивидуального использования студентами при подготовке к текущим и итоговым аттестациям. Пропуск

лекций по объективным причинам перестает быть для студента непреодолимым препятствием в учебном процессе.

Слайд-лекции с «подстрочным» синхронным переводом содержания станут незаменимым атрибутом учебного процесса для иностранных студентов, слабо знающих русский язык. И в тоже время, чередование просмотра прямой видеозаписи лекции на русском языке и её слайд-дубля, имеющего текстовый синхронный перевод, значительно расширят возможности иностранных студентов в освоении профессиональных знаний и пополнении профессионального глоссария своей будущей специальности.

Видеозаписи лекционного курса конкретного педагога-профессора имеют особое значение для практической и теоретической педагогики. Сегодня, когда видеозапись на цифровых носителях информации стала доступной для любого вуза страны, не воспользоваться такой возможностью будет непростительной ошибкой!

Сотни ученых завершили свой путь в науке, оставив потомкам свои печатные труды: фолианты, рабочие дневники, научные статьи, отчеты и монографии, а учебники? Или тот неповторимый шарм мастер-класса доказательности в речи или научной гиперболизации в описании закономерностей и явлений в лекциях? Логическое построение их речи, описательная эмоциональная аргументация открытых ими явлений и доказательность их выступлений перед учениками остаются для нас упущенной возможностью в собственном высшем образовании.. Потому мы сегодня путаем истинную профессию выдающихся ученых прошлого. Так, английский ученый Томас Юнг (1773–1829), в нашей памяти – великий ученый – мыслитель, Юлиус Роберт Майер (1814–1978) – открыватель закона сохранения энергии, а выдающийся немецкий ученый Герман Гельмгольц (1821–1894) (независимо от Р.Майера сформулировавший закон сохранения энергии и выразивший его в современной

математической форме) сохранились в нашей памяти как ученые-физики, – математики, и мало кто знает, что они на самом деле были врачами [9].

Современные возможности цифровой видеозаписи лекций и выступлений в то время были фантастикой и потому наследие лекторского мастерства огромного пласта ученых сегодня безвозвратно утеряно для профессиональной медицинской школы. Однако сегодня мы имеем прекрасную возможность в синхронной видеозаписи сохранить для потомков лекторское мастерство практически всего профессионального профессорско – преподавательского состава вузов, и выдающихся ученых, и рядовых, талантливых педагогов. Особая эффективность видеолекционного материала будет представлена в рамках проекта интеграции высшего образования России и Евросоюза (Болонский процесс) – «Академическая мобильность» [2]. Систематическая видеозапись лекционного курса и последующего формирования из него особого учебного продукта, по своей сути, говоря экономическим языком, представляет собой процесс конвертации интеллектуальной собственности педагога с её одновременной капитализацией. Окончательный вариант видеолекции может патентоваться как эксклюзивный учебный продукт и приносить доход его автору при эксплуатации продукта в учебном процессе по аналогии эксплуатации патента на изобретение при его внедрении в производство. Параллельное с контактным лекционным курсом формирование видеолекционного курса – реальный путь повышения качества педагогического мастерства каждого преподавателя и педагогической эффективности деятельности кафедры в целом.

И вновь хотелось бы вернуться к наглядности видеолекций в чтении курса «медицинская и биологическая физика» в медицинских вузах нашей страны. Крылатая фраза – «Познай самого себя, и ты познаешь весь мир», прекрасно может быть проиллюстрирована лекционным видеоматериалом.

териалом с эксклюзивными иллюстрациями из области медицины и физики. Познанием самого себя занимается медицина, а познанием всего мира – физика. Логика познания и той, и другой науки настолько взаимосвязана, а физические явления и процессы в живом организме настолько адекватны, что часто приводит к полному совпадению способа решения интеллектуальных задач и их профессионального применения в медицине. Моделирование в медицине попросту невозможно без физики. Физика и клиника в сознании врача – неразрывны с древнейших времен.

Врачу сегодня крайне необходимы широкие знания физики и областей её специализации – медицинской и биологической физики. К великому сожалению, количество лекционных часов учебной программы курса «Медицинская и биологическая физика, медицинская аппаратура», предельно ограничено [5]: 230 часов для специальностей «Лечебное дело», «Педиатрия» или 200 часов для специальности «Стоматология» и т.д. Логика подсказывает, что учебная нагрузка на студента имеет свои объективные ограничения, но будущему врачу знания нужны весьма широкого диапазона и достаточно глубокие. Современные дистанционные технологии образования аппаратура видеозаписи позволяют сегодня реализовать несбыточное ранее решение:

– вынести на самостоятельную работу студента (персонально), дополнительный (к плановому) лекционный курс.

Видеозапись лекционного курса, для повышения наглядности, может перемонтироваться с добавлением демонстрационного материала, которого часто не хватает в повседневной лекционной практике. Новые лекционные демонстрации не только дидактически обогатят содержание лекций, но и функционально помогут создать более яркое впечатление и способствовать лучшему пониманию и усвоению материала. Демонстрационный материал в видео лекции способен акцентировать эксклюзивную точку зрения преподавателя на закономер-

ности, процессы и явления как в норме, так и в патологии. Этим и достигается большая физиономичность и пластика доказательности той или иной академической школы. Видео лекции в процессе своей технической доработки могут быть превращены в полифункциональный учебный продукт уровня авторской разработки.

Жесткие диски с полным курсом видеолекций по всем дисциплинам, которые читаются профессорами, доцентами и преподавателями, будут составлять овеществленный интеллектуальный капитал кафедры. Видеолекции могут тиражироваться для пополнения видеотек читальных залов как собственного вуза, так и партнерских вузов других регионов страны и зарубежья. Дистанционные технологии образования смогут обрести стабильную подпитку качественным учебным продуктом в рамках объединенного образовательного пространства России и СНГ.

Слайд и видеолекционный материал, при современном уровне портативной видеотехники, вполне эффективно может быть использован в реструктуризации свободного времени студента. При этом максимально увеличивается эффективность самостоятельной работы студента [6].

Звуковая дорожка видеозаписи лекции может использоваться самостоятельно для аудио прослушивания при закреплении материала в период подготовки промежуточной и итоговой аттестации знаний студентами и аспирантами. Акцентные голосовые модуляции, как и речевые паузы лекционного «мастер-класса», могут использоваться молодыми преподавателями в качестве определенного методического, педагогического приема. Качество лекции от этого не только не пострадает, а наоборот, впитает определенную физиономичность и традиционность на фоне постоянно обновляющегося фактологического материала.

Особое внимание, на наш взгляд, следует уделить методике дополнительного иллюстрирования преподавателем своих видео лекций. Творческий потенциал педа-

гога здесь может открыться в полной мере. Современное обилие рекламной продукции приборов, оборудования и аппаратуры, технологий эндоскопии, видеоролики сложнейших полостных операций и абстрактные мультипликации обмена веществ, процессов усвоения и лечебного действия отдельных препаратов – все пригодно для иллюстраций авторских видеолекций. Творческий монтаж иллюстраций и их внедрение в ткань лекции возможно проводить в специализированных подразделениях службы технических средств обучения (ТСО) вуза. Специалистов по режиссуре и монтажу любой вуз сможет подготовить по заявке в соответствующих российских вузах теле и кино – документалистики. Реализация этого предложения создаст дополнительные рабочие места для телевизионных и киноспециалистов во всех вузах страны, а по качеству видеолекции выйдут на международный уровень, и российская высшая школа станет полноправным участником международного интеграционного процесса образования.

Авторский интеллектуальный капитал преподавателя получит материальное воплощение и сможет в режиме реального времени эксплуатироваться в дистанционных технологиях образования. Авторские дивиденды примут цивилизованный вид. А вузы основного места работы талантливого и высококвалифицированного преподавателя (профессора, доцента) смогут «спокойно вздохнуть» от «физических краж» ведущих педагогов другими вузами «по совместительству»! Внутренняя «академическая мобильность» также приобретет цивилизованные формы, избавляясь от суеты и административных препон. Отсутствие преподавателя, согласованное с администрацией кафедры на основном месте работы, будет безболезненным на периоды промежуточных и итоговых аттестаций знаний студентов в партнерских вузах. Благополучие педагога от эксплуатации своей интеллектуальной собственности с расширением спектра персонального дистанци-

онного партнерства будет только расти, не нанося ущерба базовой Alma mater.

Преподаватели зарубежных вузов, пользуясь учебными телекоммуникациями и цифровыми носителями видеолекций, будут избавлены от долгосрочных контрактов пребывания в российских вузах на периоды чтения лекций. Их участие в проекте «Академическая мобильность» будет ограничено только периодами текущей и итоговой аттестации знаний студентов (Проект – двойной диплом). Студенты – участники проекта «Двойной диплом» на руках будут иметь и по две зачетные книжки – первая, российской юрисдикции, вторая – зарубежной (зарубежного вуза-партнера, участника проекта).

С возможностью переноса дополненного (усиленного) курса лекций собственного вуза и зарубежного полного курса лекций в разряд самостоятельной работы, у российских студентов-медиков будет исключена возможность перегрузки сверх норматива лекционных часов, установленного УМО по медицинским специальностям. Подобная дидактическая инновация переноса учебной нагрузки удвоенного лекционного курса на самостоятельную работу студента открывает дополнительный мощный резерв углубления процесса образования без дополнительных временных потерь полного курса базового образования врача у российских студентов.

Двойное углубление знаний в области основной специальности, безусловно, отразится на профессиональных качествах молодого врача и во многом решит вопрос его занятости в условиях современного трудового миграционного процесса как в странах СНГ, так и в странах дальнего зарубежья.

С развитием технологии перевода лекционного курса на видеоплатформы, у самого педагога появляются реальные возможности творчества и открытия в себе не только педагогического таланта, но и умений режиссера-постановщика и сценариста. Эти специальности совместимы, естественны и гармонично дополняют друг друга. Часто

в практике режиссер добивается от актера понимания его взгляда на окружающий мир согласно сюжета и характера создаваемого образа с помощью скрытого в нем педагогического таланта. И наоборот, визуализация физического явления или процесса в живом организме в авторском контексте видеолекции, требует от педагога режиссерских навыков работы. Особенно это важно при постановке задачи оператору монтажного цеха в вузовской лаборатории ТСО, где будут создаваться эксклюзивные учебные продукты-видеолекции.

Наполнение кафедральных видеотек и необходимость профессионального учета видеолекций и их хранения повлекут за собой изменения функциональной и кадровой структуры не только вузовских лабораторий ТСО, но и библиотек. Библиотечный видео- фонд должен будет максимально приближен к просмотрным читальным залам и абонементам. Академичность процесса образования должна сохраняться, и самостоятельную работу студентов с видеолекциями и слайд-лекциями лучше проводить за специализированными просмотрными столами в помещении читального зала. Как показывает практика, усвоение материала выше при горизонтальном расположении экрана, а письменный стол естественно способствует более удобному ведению конспекта.

Персональные ноутбуки и их модификации с неограниченными возможностями флеш-памяти лекционного материала могут предоставляться вузовскими библиотеками своим студентам [8]. Рост материально-технической базы вузовских библиотек для внедрения IBM технологий можно сделать рентабельным, если эксплуатацию ноутбуков и их модификаций проводить на условиях годичной или семестровой аренды. Техническая вооруженность учебного процесса в вузе от этого только выиграет, а спрос со студента за его знания и рациональность трат учебного и свободного времени в период учебного семестра будет объективно повышаться.

Реализация предлагаемого подхода в учебном процессе медицинского вуза автоматически снимает целый ряд вопросов такого существенного блока профессионального образования, как элективы. Курсы по выбору всегда были сложной задачей для профилирующих кафедр и самих студентов. И если за студента выбор курса раньше мог сделать администратор – будущий работодатель, исходя из специфики предоставляемой работы, то сегодня (без госзаказа на врачей-специалистов) обоснованно сделать выбор электива достаточно трудно. В этом плане образовательный проект «Двойной диплом» достаточно полно решает проблему. Объем и характер электива можно согласовать с администрацией зарубежного медицинского вуза-партнера и под её ответственность за перспективу занятости российских врачей в рамках глобальной трудовой миграции молодых специалистов. Интеграция российского медицинского образования в систему высшей школы Евросоюза примет конкретные учебные формы. Российские элективы будут востребованы и за рубежом, т.к. представляют специфику знаний российских врачей, ранее недоступных зарубежным студентам-медикам.

Таким образом, задача повышения интеллектуальной отдачи кафедры вуза и повышения эффективности её учебной работы требует реорганизации работы отдельных подразделений вуза в целом (ТСО, международного учебного отдела, научной библиотеки с видеолекционным фондом, локального учебного портала вузовского Интернет-центра и т.д.). Осуществив программу визуализации лекционного материала в форме учебного продукта – видеолекций с модульным блоком тестирования знаний студента, вуз сможет безболезненно включаться в процесс интеграции образования и войти в состав участников международного проекта «Двойной диплом специалиста».

Первые шаги уже сделаны Казанским государственным медицинским университетом (КГМУ). Заключены договоры на

международную практику студентов в ряде европейских стран. А это – прямой контакт с профессионалами лечебного дела западной клиники, целевая профессиональная адаптация российских врачей к менталитету европейских пациентов и реальное усвоение их уровня требований в условиях потенциальной трудовой миграции молодых специалистов. Клиники Йельской медицинской школы университета штата Каролина в США, университета Линкольна в Великобритании, университета Зигена в Германии, католического университета г. Левина в Бельгии, университета Демокрита в Греции сегодня уже активно сотрудничают с КГМУ.

С 1993 года на базе КГМУ активно работает Татарстанская Ассоциация Медицинских Студентов (ТАМС) – официальный член Международной Федерации Ассоциаций Медицинских Студентов (ФАМС). Членство в федерации дает практически неограниченные возможности студентам и сотрудникам КГМУ в области международного сотрудничества и прохождения летних стажировок. Но это ко многому обязывает ведущие кафедры КГМУ по созданию педагогических условий, в руках педагогического коллектива КГМУ должен находиться особый инструментарий дистанционного сопровождения теоретического и практического багажа знаний от *Alma mater* при сопровождении своих студентов на заграничную практику. Казанских студентов-медиков в 2011 году нахождение летней профессиональной практики ждут клиники в 29 странах мира. Педагогические условия в КГМУ создаются, и первый инновационный дидактический модуль для повышения

профессиональной компетенции студентов-медиков приобретает вполне определенные черты.

Литература

1. *Байденко, В.И.* Болонские реформы: некоторые уроки Европы / В.И. Байденко // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 2. – С.15-22.
2. Болонский процесс и его значение для России. – М., Российско-европейский центр экономической политики (РЕЦЭП). – 2005. – 199 с.
3. *Волов, В.Т.* Особенности изменения интеллекта студентов различных форм обучения / В.Т. Волов // Актуальные проблемы педагогики и психологии средней и высшей школы: материалы конф. СНЦ ПО РАО. – Самара, 2000.
4. *Волов, В.Т.* Мотивационная сфера студентов и ее мониторинг: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. / В.Т. Волов – Самара, 1999. – 7 с.
5. Вопросы преподавания медицинской и биологической физики, математики и информатики в медицинских вузах: учеб.-метод. пособие / под ред. проф. А.Н. Ремизова. – М.: ВУНМЦ, 1996. – 102 с.
6. *Волов, В.Т.* Дистанционное образование и индивидуальный подход в обучении: учеб. пособие / В.Т. Волов. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2000. – 56 с.
7. *Никитина, Ю.И.* Интеграция социокультурной, фундаментальной и профессиональной подготовки студентов медицинских вузов / Ю.И. Никитина // Гуманитарная составляющая профессионального образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф.; 18 ноября 2010 г. – 179 с.
8. *Никитин, И.Ю.* Современные образовательные технологии в социально-политической реформе Вооруженных Сил России / И.Ю. Никитин, Р.Ш. Мустаев // Известия РАО. – 2004. – № 1. – С.62–65.
9. Нужна ли физика врачу // Наука и жизнь. – 2003. – № 5. – С.1–3.

УДК 37.0

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНДИКАТИВНАЯ ОЦЕНКА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ: ОПЫТ РАЗРАБОТКИ В УСЛОВИЯХ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

Л.С. Сайфуллина

Аннотация

В статье рассматривается проблема управления качеством общего образования на муниципальном уровне на основе социально-педагогической прогностической оценки состояния и перспектив его развития. Инструментом такого управления выступает модель социально-педагогического мониторинга развития общего образования. Модель представляет собой процессуально-технологическую информационно-измерительную систему определения и отслеживания социально-педагогического эффекта, отражающего степень и характер соответствия образования совокупным и социально ценным ожиданиям учителей, учащихся и их родителей как индикатора качества и уровня зрелости образовательного процесса.

Ключевые слова: социально-педагогическая индикативная оценка, управление качеством развития образования, социально-педагогический мониторинг, социально-потребительская оценка качества образовательных услуг.

Abstract

The article takes a view of the problem of quality control in general education at the municipal level, based on socio-educational prognostic assessment of the state and prospects of its development. The tool of this administration is a model of socio-pedagogical monitoring of the development of general education. The model itself is a procedural and technological information measurement system, set up to define and monitor the social and pedagogical effect, which in its turn reflects the degree and nature of education, combined and adjusted to socially valuable expectations of teachers, students and their parents as an indicator of the quality and maturity level of the educational process.

Index terms: socio-pedagogical indicative assessment, quality management of education, socio-pedagogical monitoring, social and consumer evaluation of the quality of educational services.

Управление общим образованием как динамической системой требует прогностической информации о перспективах ее развития для принятия необходимых управляющих решений. От качества прогностических оценок, их эффективного использования в процессе управления системой образования зависит качество человеческого (интеллектуального) капитала и эффективность функционирования экономики в целом. Прогнозирование для целей управления системой общего образования, рассматриваемое как предсказание будущих изменений, является выбором методов и подходов для наилучшего использования накопленных знаний о развитии общего образования в краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной перспективах.

Прогноз представляет собой вероятностную оценку будущих результатов и путей развития системы общего образования, а также ресурсов и организационных мероприятий, необходимых для его осуществления.

Прогнозирование системы общего образования в конкретно взятом регионе следует рассматривать как предсказание будущих изменений в ее развитии в перспективе. Цель прогнозирования, которое включает набор методов и подходов, – наилучшим образом использовать накопленные знания об образовании для выбора приоритетных направлений его научно-инновационного развития.

В этих целях важным условием прогностической деятельности может стать процесс определения состояния развития общего

образования с социально-педагогических позиций с тем, чтобы учесть в процессе планирования и прогнозирования социально значимые тенденции.

Нами, на муниципальном уровне, нарабатан опыт педагогического мониторинга развития общего образования на основе социально-педагогической индикативной оценки качества образовательных услуг.

Исходными положениями социально-педагогической индикативной оценки являются:

- оценка качества развития общего образования отражает региональные особенности образовательного процесса, а также степень и характер реализации наиболее общих и социально ценных ожиданий (потребностей и интересов) основных субъектов образовательного процесса и, прежде всего, учителей, учащихся и их родителей;

- социально-педагогическая информация рассматривается как системообразующая в системе оценочной образовательной информации, а ее интерпретация осуществляется в рамках соответствующей модели социально-педагогической оценки и мониторинговой технологии;

- оценка качества общего образования включает мотивационно-ценностную, познавательную, социально-профессиональную информацию, отражающую степень и характер удовлетворенности участников образовательного процесса содержанием, организацией и результатами образовательного процесса и, прежде всего, учащихся (уровнем и характером своего развития, самоопределения и самореализации в основных сферах жизнедеятельности), что является основными показателями (индикаторами) качества образования на муниципальном уровне и формирования ключевых компетенций на уровне личности.

С этих позиций модель социально-педагогического мониторинга развития общего образования представляет собой процессуально-технологическую информационно-измерительную систему определения интегрального социально-педаго-

гического эффекта, отражающего степень и характер соответствия образования (его содержания, организации и результатов) совокупным и социально ценным ожиданиям (потребностям и интересам) учителей, учащихся и их родителей (основных субъектов образовательной политики) как индикатора качества и уровня зрелости образовательного процесса.

Мониторинг включает:

- технологию социально-педагогической оценки развития общего образования как совокупности организационных, операционных, инструментальных приемов, методов и средств ее осуществления;

- комплекс социально-педагогических индикативных критериев и показателей оценки, отражающих уровень и характер социально обусловленных отношений участников образовательного процесса к его содержанию, организации и результатам;

- социально-педагогический инструментарий в виде пакета тестов и анкет по сбору первичной информации, характеризующей социальные, социально-образовательные и профессиональные запросы, интересы и состояние удовлетворенности различными сторонами образовательного процесса учителей, учащихся и их родителей.

Результатирующим интегративным показателем (мультипликатором) социально-педагогического мониторинга развития общего образования является «социально-педагогический эффект», операционально выраженный в условной количественной форме, определяющей качественные характеристики образовательного процесса и его состояния на основе оценочного мнения учителей, учащихся и их родителей (см. табл. 1).

Мониторинговая технология реализуется ежегодно с охватом учителей, учащихся и их родителей (по специальной модели выборки). Результаты с учетом требований репрезентативности представляются в обобщенном виде.

Таблица 1

**Социально-потребительская оценка качества школьных образовательных услуг
(по мнению учителей, учеников, родителей) (в % от числа опрошенных)**

Субъекты оценки	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Учителя	83.4	16.6	–
Ученики	13.7	58.3	28.0
Родители	11.7	50.0	38.3

Полученные результаты позволили сделать следующие выводы.

Учителя более высоко оценивают деятельность школы по реализации своих традиционных функций и новых аспектов социально-педагогической деятельности; в целом, по 4-балльной оценке, индекс качества образовательных услуг оценивается учителями в 3.6 балла, то есть 83% учителей оценивают качество образовательных услуг школы, как предоставляемые «в полной мере» и 17% «в основном».

Учащиеся оценивают качество образовательных услуг значительно ниже. Средний оценочный балл – 2.9 балла. Так, по шкале оценки, предложенной в анкете, получены следующие одномерные распределения: школа позволяет обеспечить образовательные услуги на высоком (достаточном) уровне:

- в полной мере – 14%;
- в основном – 58%;
- частично – 28%.

Наиболее низкие показатели получены по тем образовательным услугам, которые характеризуются социальной направленностью: ориентация на жизненный успех, на будущую профессию, воспитание личности, формирование необходимых для жизни качеств.

В этом с учениками солидарны в своих оценках качества образовательных услуг родители. Индекс социально-потребительского эффекта школьных образовательных услуг, по оценкам родителей, составил 2.6 балла (см. табл.1).

Полученные данные позволили сделать ряд выводов.

1. Учителя и родители оценивают уровень деятельности современной общеобразовательной школы в целом как средний уровень. Такой результат достигается совместными усилиями педагогического коллектива, родителей на основе реализации общественных форм управления образованием (попечительский совет, совет родителей, ученической общественности) с целью улучшения качества учебно-воспитательного процесса в школе. Вместе с тем, учителя и родители дают высокую оценку потенциальным возможностям школы обеспечить повышенный уровень образования учащихся. Это свидетельствует о том, что не все резервы школы, педагогического коллектива задействованы и используются в полной мере.

2. В частности, не в полной мере реализуются возможности личностно-ориентированного обучения. На это обращают внимание родители («индивидуализированное обучение»), отвечая на вопрос о характерных проблемах современной школы, которые их волнуют. В целом с ними согласны и учителя. В группу проблем также входят «материально-техническая база школы», «подготовка учащегося в вуз и др.», «состояние здоровья школьников», что требует, видимо, комплексного пересмотра объема учебной нагрузки, психолого-физиологических условий жизнедеятельности школы и реализации учебно-воспитательного процесса, усиления взаимодействия и реализации преемственности по линии школа-вуз-производство или школа-производство-вуз (кластерный подход) и т.д.

3. Не полностью реализуются школой возможности взаимодействия с семьей. Школа, традиционно опирается на семью, но, видимо, использует ее социализирующие возможности лишь в отдельных случаях, когда возникает критическая ситуация. Не ведется постоянная, системная работа с родителями, которые признаются, что учителя редко прислушиваются к их мнению, не учитывают их предложения по совершенствованию учебно-воспитательного процесса. В свою очередь и учителя считают, что родители недостаточно занимаются воспитанием своих детей, не несут ответственность за ее результаты. Налицо своего рода кризис взаимопонимания и взаимодействия в важнейшем деле воспитания и обучения ребенка, требующих как никогда интеграцию усилий и педагогов, и родителей.

4. Анализ деятельности общеобразовательной школы как базового звена образования и активного социального субъекта выявляет ее существенный социально-педагогический потенциал. Реализация этого потенциала сопряжена с видением социальной значимости характера и уровня социальной удовлетворенности субъектов образовательного процесса: учителей, учащихся и их родителей и социально-педагогических условий ее обеспечения как существенного фактора повышения качества общего образования, а значит, развития школы и общего образования в регионе.

5. Социально-педагогические условия социальной удовлетворенности субъектов образовательного процесса в прагматическом и широком социокультурном контексте составляют стратегическую содержательно-функциональную основу создания устойчивой ценностной базы и инновационно значимого ресурса качества общего образования как социально-педагогического феномена. Их роль и функциональное

содержание предопределяются их ориентацией на:

- социальную поддержку педагогов и повышение их социально-профессионального статуса и, соответственно, – социального самочувствия;

- интеграционное согласование имеющихся и вновь приобретаемых знаний и опытов, содействие созданию творческих педагогических сообществ, поддержку и развитие профессиональных достижений учителя;

- изменение интерпретации педагогами образовательной практики и собственной деятельности (осмысление их в широком социокультурном контексте);

- конструирование новых образовательных практик (инновационных процессов), осуществляемых на основе продуктивного взаимодействия с учеником и его родителями, анализа и учета их социально-образовательных интересов, уровня удовлетворенности школьными образовательными услугами.

Реализация социально-педагогических условий станет возможной только на основе осмысления содержательного ядра и результатов социальной удовлетворенности субъектов образовательного процесса большинством членов педагогического коллектива, поддержанных администрацией, широкой общественностью, представителями органов управления образованием.

Сказанное позволяет предположить, что слагаемые успеха лежат в плоскости дальнейшего совершенствования учебно-воспитательного процесса, более полной реализации его потенциальных возможностей, а также поиска эффективного механизма взаимодействия школы, семьи и социальных институтов гражданского общества в целях развития личности каждого ученика. ■

УДК 621.311.22:378

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ МАГИСТРАНТОВ

Т.А. Патеева, Н.Д. Чичирова

Аннотация

В статье дан анализ применения компьютерных тренажеров, моделирующих работу реального теплоэнергетического оборудования, при проведении лабораторных работ по дисциплинам специальности 140101 «Тепловые электрические станции». Предложено применить в качестве практической части выпускной итоговой аттестационной работы отработку сценария аварийной ситуации на базе компьютерного тренажера.

Ключевые слова: компьютерные тренажеры, сценарии аварийных ситуаций, подготовка специалистов.

Abstract

The article provides an analysis of how computer training simulators modeling work of the actual heat power equipment can be applied when carrying out laboratory work on various disciplines under the curriculum of speciality 140101 «Thermal power plants». We offered to use practicing an emergency scenario on a computer simulator as a practical component of the final assessment for students in this degree program.

Index terms: computer simulators, emergency scenario, training experts.

Внедрение информационных технологий в систему образования активно ведется последние десятилетия, и за этот относительно небольшой период прогресс ушел настолько вперед, что на сегодняшний день их вариативность поражает своим разнообразием. И если еще 20 лет назад информационные технологии относились к элитным видам производства, в наше время они превратились в массовое явление, не требующее от вовлеченных в процесс производства работников особо высокой квалификации. Можно сказать, что современным этапом развития информационных технологий являются информационные компьютерные технологии [2, с.10]. Здесь всевозможные электронные учебники, компьютерные тренажеры, виртуальные лаборатории и системы компьютерного тестирования. В актуальности применения компьютерных средств обучения сомневаться не приходится, многие ученые (Ю.С.Брановский, Ю.С.Зубов, Н.Ф.Талызин, Е.И.Машбиц, С.Г.Антонова), разработчики (В.Ф.Очков, С.И.Магид, Е.Н.Архипова, В.И.Беляев) и сами педагоги неоднократно подтверждали преимущества их использования.

Вместе с тем, в настоящее время сложилась негативная практика разработки средств информатизации, следствием которой является отставание методических разработок в области применения таких средств от соответствующих технологических разработок. С точки зрения В.В.Гриншкуна, такое отставание вполне закономерно, поскольку в методическом плане электронные средства поддержки обучения интегрируют знания таких разрозненных наук как психология, педагогика, математика, информатика и многих других. Именно отставание в разрешении методологических проблем является одной из основных причин разрыва между потенциальными и реальными возможностями применения средств информационных и коммуникационных технологий в образовании [3, с.36]. В этой связи мы поддерживаем мнение В.И.Андреева, что «в условиях насыщения образовательных учреждений персональными компьютерами, разработки и применения компьютерных технологий обучения необходимо осмыслить те дидактические принципы и условия, которые отражают теоретические основы компьютеризации обучения» [1, с.276].

В данной работе мы подробнее остановимся на основном виде ИКТ-компьютерных тренажерах, разработка и внедрение в обучение которых является перспективным и развивающимся направлением в информационной подготовке студентов. Достоинством компьютерных тренажеров является возможность моделирования с их помощью реально существующих профессиональных задач и таким образом приблизить учебно-познавательную деятельность обучающегося к будущей профессиональной деятельности. В основе компьютерного тренажера лежит математическая модель изучаемого процесса. Особое значение компьютерные тренажеры имеют при подготовке специалистов в области энергетики. Если приобретение профессиональных навыков будущего инженера возможно в процессе прохождения практики на предприятии, выполнения курсовых работ и других учебных заданий, причем все эти работы в достаточной степени приближены к реальным условиям будущей профессиональной деятельности специалиста, то в случае со студентами теплоэнергетических специальностей прохождение практики не может в полной мере обеспечивать приобретение профессиональных навыков, предположим, при возникновении аварийных ситуаций. Возможности подготовки студентов и повышения квалификации оперативного персонала на действующем оборудовании ограничены рамками доступных в эксплуатации режимов, опасностью вызвать повреждения или неэкономичную работу оборудования, редкой повторяемостью наиболее сложных в освоении режимов. Обучение оператора на действующем оборудовании весьма часто носит пассивный характер. Диалектическое противоречие состоит в том, что чем лучше работает оборудование станции и чем меньше на ней неполадок и отказов, тем меньшим опытом работы в штатных ситуациях обладает персонал.

Наиболее эффективный принцип обучения – «метод проб и ошибок» – на

действующем оборудовании неприменим. Действительно, для того, чтобы обучить студентов профессиональным навыкам, необходимо проводить лабораторно-практические занятия на действующем оборудовании, что невозможно вследствие высокой аварийной опасности. Качественный тренажер с высокой адекватностью воспроизводит весь спектр режимов работы оборудования, снимает эти ограничения и предоставляет уникальные по эффективности возможности обучения и повышения профессионального мастерства. Динамический компьютерный тренажер предназначен для формирования, постоянной поддержки квалификации и готовности как обучающихся, так и оперативного персонала станции, к действиям в сложных ситуациях путем проведения регулярных противоаварийных тренировок. В данном случае компьютерные тренажеры, моделирующие работу реального теплоэнергетического оборудования, являются незаменимым средством, с помощью которого студент может приобрести профессиональные навыки при всех режимах работы станции.

Таким образом, создание компьютерных тренажеров, моделирующих работу теплоэнергетического оборудования, обусловлено рядом причин, важнейшими из которых являются отсутствие возможности проводить обучение и тренировку на действующем оборудовании и необходимость усвоения очень большого объема информации и получения практических навыков до начала практической работы.

Этим объясняется, на наш взгляд, растущее внимание ученых и практиков к системе профессионального обучения с применением компьютерных тренажеров, моделирующих работу реального оборудования.

На кафедре «Тепловые электрические станции» Казанского государственного энергетического университета создан «Класс компьютерных тренажеров», моделирующих работу современной тепловой электрической станции Казанская ТЭЦ-3 и

энергблока К-300-240. На его базе проводятся лабораторные и практические работы по следующим дисциплинам: «Турбины тепловых и атомных электрических станций», «Тепловые и атомные электрические станции», «Тепломеханическое и вспомогательное оборудование тепловых электрических станций», «Режимы работы и эксплуатация ТЭС», «Водно-химические режимы теплоэнергетических установок».

Как показывает педагогическая практика, любое новшество в процессе обучения должно сопровождаться разработкой новых педагогических технологий – совокупности методов, средств и форм организации обучения, обеспечивающих достижения поставленных дидактических целей. Внедрение компьютерных тренажеров в процесс обучения студентов-теплоэнергетиков не стало исключением и потребовало разработки методических пособий и рекомендаций для проведения лабораторных и практических работ.

На лабораторно-практических занятиях с использованием компьютерных тренажеров существенно повышается производительность учебной деятельности благодаря их возможности формировать огромное количество вариантов индивидуальных практических заданий на основе различных режимов работы станции, переключений оборудования, создания аварийных ситуаций и многое другое. Вместе с тем, при использовании математического и имитационного моделирования, границы экспериментов могут быть расширены, а обработка результатов, построение графических зависимостей, распечатка протоколов проведения эксперимента – все это позволяет избавить обучающихся от рутинной работы и сконцентрировать их внимание на наиболее важных вопросах лабораторного исследования.

Детальное исследование результатов выполнения лабораторно-практических работ послужило основой для дальнейшего освоения инновации. На наш взгляд, следующим этапом использования компьютер-

ных тренажеров в обучении должна стать новая модель подготовки специалистов, в которой знания, умения и навыки отличаются от базовых степенью сложности и обусловлены творческим мышлением, гибкостью, возможностью осуществлять анализ и синтез, комбинировать ранее освоенные знания, умения и навыки, принимать решения в нестандартных ситуациях, вести альтернативный поиск средств и способов решения задач. Данной моделью подготовки специалистов должна стать отработка сценария противоаварийной тренировки на компьютерном тренажере. Необходимо пояснить, что под сценарием здесь понимается любая последовательность действий, планируемая заранее для определенной ситуации, в том числе и аварийной. Для их создания, в первую очередь, были определены основные действия, которые должен будет выполнить обучающийся во время работы. Это, естественно, наблюдение и анализ сложившейся ситуации, принятие решения, выбор или подготовка сценария, подходящего именно к данной ситуации, и собственно отработка сценария.

Важно отметить, что на этапе отработки сценария возникают три важных обстоятельства: во-первых, воздействие передается на объект через некоторый элемент на мнемосхеме, во-вторых, каждое действие вызывает реакцию системы, и третье, операция занимает некоторый промежуток времени, в течение которого защищенность некоторых участков сети может быть снижена, а внимание обучающегося поглощено выполняемой задачей.

Основными целями учебного процесса студентов-теплоэнергетиков при отработке сценария с использованием компьютерного тренажера являются:

- обучение правилам и приемам безопасного, безаварийного и экономичного оперативного управления и обслуживания оборудования и технологических систем;
- отработка навыков управления отдельными технологическими системами в различных эксплуатационных режимах;

– получение знаний о причинно-следственных связях поведения оборудования в различных режимах работы станции;

– исследование и анализ отдельных режимов работы оборудования.

После выполнения лабораторной работы для выявления уровня усвоения материала проводится тестирование. Таким образом, реализуется обратная связь в системе диагностирования, и осуществляется мониторинг динамики информационной подготовки студентов. Заключительным этапом является компьютерная тестовая диагностика, позволяющая комплексно оценить уровень знания студента.

Результаты нашего исследования показали, что подготовка специалистов посредством использования компьютерных тренажеров повышает качество усвоения материала в силу повышения производительности учебной деятельности. В этой связи перспективу дальнейшего использования компьютерных тренажеров мы видим во внедрении их при проведении итоговой государственной аттестации выпускников-магистров. К видам итоговой государственной аттестации выпускников высших учебных заведений относятся выпускная квалификационная работа и государственный экзамен.

Анализ внедрения компьютерных тренажеров в образовательный процесс магистров по направлению подготовки 140100.68 «Теплоэнергетика по магистерской программе «Технология производства электрической и тепловой энергии»» показал, что при сдаче итогового государственного экзамена отработка сценария не вызывает затруднений у выпускников. При этом они показывают высокий уровень знаний учебного материала, умение анализировать самые сложные режимы работы оборудования, в том числе и аварийные ситуации, быстро и правильно реагируют на поставленные задачи.

Отработка сценария на компьютерном тренажере вырабатывает у выпускников умения:

– выполнять работы по исследованию объектов деятельности, прогнозированию, информационному обеспечению;

– изучать и анализировать необходимую информацию, технические данные, показатели и результаты работы, обобщать и систематизировать их, используя современные технические средства и информационные технологии;

– составлять сценарии и другую техническую и технологическую документацию, а также установленную отчетность;

– следить за соблюдением установленных требований, действующих норм, правил и стандартов;

– обрабатывать полученные результаты, анализировать и осмысливать их.

В программу государственного экзамена входит перечень вопросов (далее Перечень) по следующим дисциплинам: «Разработка и создание экологически безопасных ТЭС», «История и методология науки», «Компьютерные технологии в науке», «Инженерный эксперимент», «Режимы работы и эксплуатация ТЭС», «Водоподготовка», «Математическое моделирование и алгоритмизация задач теплоэнергетики».

Контрольные экзаменационные задания состоят из отдельных вопросов, составленных таким образом, чтобы выбор охватываемых ими проблем обеспечивал проверку умений по тем базовым и специальным дисциплинам, которые формируют профессиональный уровень выпускника (т.е. несут в себе информацию, непосредственно связанную с обобщенными задачами профессиональной деятельности будущих специалистов) [5]. Рассмотрим стандартный экзаменационный билет, в него входят четыре вопроса из Перечня, например:

Контрольное задание № 9:

1. Выбор высоты дымовой трубы. Очистка дымовых газов от оксидов азота.

2. Статические и динамические математические модели, их особенности.

3. Основные химические реакции процесса известкования воды. Почему с рос-

том температуры качество известкованной воды должно улучшиться? С помощью каких реагентов, кроме извести, можно получить меньшую остаточную жесткость воды в процессе осаждения?

4. В чем отличие пуска прямоточных котлоагрегатов в блочной установке от пуска прямоточных котлоагрегатов на ТЭС с поперечными связями?

Каждое задание содержит комплекс вопросов, позволяющих оценить подготовку выпускника по тем дисциплинам, из которых взяты вопросы, но дисциплин в Перечне указывается семь, соответственно три из них при ответе на билет будут упущены. Мы предлагаем, в качестве одного из вопросов, в каждом билете использовать практическое задание в виде отработки сценария на компьютерном тренажере, моделирующем реальное теплоэнергетическое оборудование. Это позволит более точно оценить знания и умения выпускника, так как одним из основных преимуществ компьютерных тренажеров, является наличие межпредметных связей.

Еще одним весомым преимуществом является возможность формирования большого количества вариантов индивидуальных практических заданий. Кроме того, при использовании математического и имитационного моделирования границы эксперимента могут быть расширены, а автоматическая обработка результатов вычислений, построение графических зависимостей, распечатка протоколов проведения эксперимента позволяют аттестуемой комиссии исполнять роль наставников, наблюдающих за ходом работы.

В процессе отработки сценария при сдаче практической части госэкзамена автоматически ведутся два протокола: протокол действий экзаменуемого и протокол его ошибок. Протокол действия оператора содержит информацию о каждой команде управления, отданной испытуемым. С его помощью можно проследить, когда какой элемент управления был приведен в действие, и в какое состояние он был переве-

ден. Сюда же заносятся действия по осмотру оборудования и т.п.

В протоколе ошибок, создаваемом контролирующей программой, указывается момент и описание ошибочного действия, а также количество штрафных баллов, учитывающее сложность текущей ситуации и грубость ошибки, допущенной экзаменуемым. В итоговой строке подсчитывается общее количество штрафных баллов и оценка действий экзаменуемого. Отработка сценария имеет пролонгированный характер, поэтому экзаменатор точно знает время, необходимое на разрешение задачи.

Протоколы можно выводить на печать или сохранять в файл на диске компьютера. Опираясь на данные протоколов, аттестационная комиссия имеет возможность составить объективную картину степени подготовленности экзаменуемого к управлению реальным оборудованием и дать оценку его действиям.

В заключение хотелось бы отметить, что поэтапное движение по этому пути позволяет не только разработать качественную и эффективную систему подготовки студентов. Во-первых, опыт, накапливаемый в процессе обучения, несомненно, поможет выпускникам – теплоэнергетикам в дальнейшем при работе на реальном оборудовании. Во-вторых, применение компьютерных тренажеров, моделирующих работу теплоэнергетического оборудования, во время проведения лабораторно-практических занятий или итоговой аттестации выпускников качественно преобразует учебно-воспитательный процесс, воздействует на развитие личности обучаемых. Благодаря формированию у обучающихся профессионально важных качеств в процессе компьютерного обучения, повышается прочность приобретаемых ими знаний, развиваются творческие способности, в будущем они легче и быстрее осваивают новую информацию. Нельзя не согласиться с мнением М.Л. Груздевой, что «для будущего специалиста информационная культура закладывается в период получения им про-

фессиональных знаний. Следовательно, задачей системы образования является воспитание у специалиста тех основ информационной культуры, которые в будущем послужат фундаментом всей профессиональной культуры в целом» [4, с.46].

Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.

2. *Гохберг, Г.С.* Информационные технологии: учебник для студ. сред. проф. образования / Г.С. Гохберг, А.В. Зафиевский, А.А. Короткин. – 4-е изд., стер. – М.: Издат. центр «Академия», 2008. – 208 с.

3. *Гриншкун, В.В.* Особенности применения средств информатизации в высшем профессиональном образовании / В.В.Гриншкун // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2005. – № 4. – С.35–40.

4. *Груздева, М.Л.* Специфика информационной подготовки специалистов экономического профиля / М.Л. Груздева // Казанский педагогический журнал. – 2009. – № 6. – С.43–46.

5. Оценочные и диагностические средства итоговой государственной аттестации выпускников Казанского государственного энергетического университета направления подготовки магистров 140100.68 – Теплоэнергетика по магистерской программе «Технология производства электрической и тепловой энергии». Протокол № 45 от 19.12.2006 г.

УДК 37.018

РЕСУРСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ

Л.И. Клочкова

Аннотация

В предлагаемой статье раскрывается сущность ресурсного обеспечения воспитания в системе образования. Автор показывает реальные пути актуализации использования ресурсного потенциала функционирования школы в условиях практико-преобразующей деятельности. При этом рассматривается, как конкретное содержание того или иного образовательного ресурса определяется в зависимости от реальных условий работы каждой конкретной школы.

Ключевые слова: образовательные ресурсы, область воспитания, ресурсное обеспечение воспитания, качество воспитательного процесса, эффективность воспитательной деятельности, модернизация образования.

Abstract

This article reveals the meaning of providing different educational resources in the educational system. The author takes a look at the main features of resource potential of core educational activity at school and describes the most important approaches to its productiveness and efficiency. This is further developed by an analysis of how the content of any particular resource is determined by the concrete situation at any given school.

Index terms: educational resources, educational system, resource providing of education, quality and effectiveness of educational activity, modernization of education.

Социально-экономические изменения, происходящие сегодня во всех сферах жизни российского общества, привели к смене ценностных ориентаций и в образовании, расширив возможности для раскрытия творческого потенциала пе-

дагогических коллективов в поиске новых форм и методов воспитания школьников, реализации инновационных образовательных проектов. Более того, проблема образования, всегда сохранявшая в России свою актуальность, приобретает особый

смысл в связи с сокращением объема государственного финансирования, а также традиционно низким уровнем ресурсного сбережения, характерного для отечественных технологий.

Вместе с тем, в современной рыночной экономике высокое качество образования представляет собой один из факторов успешного процесса преобразования российского общества. И как конечный результат функционирования образовательной системы, качество образования, с одной стороны, определяет способность педагогических работников к адаптации, мобильность, профессиональную пригодность, функциональную грамотность, а с другой стороны, является основой развития общечеловеческой системы ценностей, способной совершенствовать духовный строй граждан. Это связано и с целью воспитания школы – развитие социальной и культурной компетентности личности, ее саморазвитие в социуме, формирование человека-гражданина, семьянина-родителя, обеспечение необходимых научно-методических, организационных, кадровых и информационных условий для развития воспитательной системы школы.

Сегодня становится очевидным существование целого комплекса взаимосвязанных противоречий в функционировании учебно-воспитательного процесса, среди которых основными являются противоречия между: новыми требованиями к воспитательному процессу и отсутствием эффективных методов и средств, способных оперативно корректировать его; наличием единообразия образования и широким спектром запросов населения; декларируемыми образовательными целями и сущностью воспитательного процесса; системой школьного управления и обновлением учебно-воспитательного процесса и его целями.

Отсюда, для формирования образовательной среды, способной разрешить противоречия между сложившимися стереотипами мышления и деятельности и новыми

условиями жизни общества, должны быть объединены все имеющиеся материальные, технологические, интеллектуальные и человеческие ресурсы, полученные путем расширения границ образовательного пространства за счет вовлечения социально-культурного окружения в образовательную деятельность. Таким образом, в условиях современной экономической ситуации образование сегодня должно рассматриваться и как социально-экономическая организация со своими социальными, идеологическими и культурными параметрами, и как система, в состав которой входят взаимозависимые элементы, действия которых подчинены единой общественной цели.

В этих условиях актуализируется необходимость осуществления инновационной деятельности по созданию школы с обновленным учебно-воспитательным процессом, уходя из стадии бессистемных поисков в стадию осознанной, целенаправленной, научно-обоснованной практики, эффективность которой напрямую зависит от осуществления продуктивного педагогического проектирования. Исходя из понимания, что воспитание ориентировано на создание условий для развития духовно-ценностной ориентации учащихся на основе общечеловеческих и отечественных ценностей, оказания им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении, то в статус воспитания сегодня должна входить и перестройка педагогического мышления, связанная, прежде всего, со следующим:

- с убежденностью педагогов и родителей в приоритетности задач воспитания, в ценности воспитанности ребенка наравне с обученностью;

- с отношением к образовательному учреждению как к профессиональному координатору воспитательного взаимодействия всех субъектов развития воспитательного пространства района, округа, города;

- с профессиональной готовностью и непрерывностью повышения квалифика-

ции учителей-предметников в реализации задач воспитания подрастающего поколения;

– с всесторонней поддержкой классного руководителя как ведущего специалиста в области воспитания школьников;

– с отношением к организации воспитания с позиций педагогического менеджмента, управления, направленного на успех в достижении цели, на конечный результат, на использование технологий «опережающего» управления, а также на ресурсное обеспечение развития воспитания в системе образования и т.д.

Последнее, как нам представляется, является чрезвычайно важным, поскольку от этого зависит, в конечном счете, развитие в целом всего воспитательного потенциала школы, его конкретизация, очеловечивание и ценностно-целевое направление. Состав рассматриваемых далее ресурсов непосредственно связан с составом воспитательного потенциала, только в определенной степени сгруппированным и скорректированным. В рамках данной статьи сделаем попытку рассмотреть сущность ресурсного обеспечения развития воспитания в системе образования.

Термин «ресурсы» произошел от французского слова *ressources*, что означает «вспомогательное средство». В российской научной литературе приводятся следующие классификации ресурсов в соответствии с важнейшими сферами деятельности – *экономические* (материальные ценности, необходимые для общественного производства и потребления); *социальные* (способность изменения статуса в социальной стратификации); *демографические*; *информационные* (знания и информация); *культурные*; *утилитарные* (различные средства физического принуждения, оружие) [4].

В числе ресурсов рассматриваются также природные, трудовые, технические, жизненные, производственные, интеллектуальные и другие.

Что касается области воспитания, то ресурсы здесь часто связывают с управлени-

ем развития образовательной среды школы (Т.М.Давыденко, В.М.Лизинский), требующим учета таких понятий, как: собственные ресурсы; возможные источники ресурсов; трансформация ресурсов в средства; источники ресурсного обеспечения; антиресурсы. Отсюда, ресурсы в образовательной сфере по своей характеристике подразделяются на *реальные, потенциальные и проектируемые* (инновационные). А поскольку управление любой современной образовательной системой часто характеризуется нестабильностью, то в этом случае может срабатывать принцип замещения ресурсов [8; 9].

В контексте наших рассуждений выделим из вышеназванных групп ресурсов реальные и проектируемые, которые обеспечили бы переход в новое качество образовательной среды. К таким ресурсам мы бы отнесли человеческие (профессиональные) ресурсы, технологические – использование прогрессивных педагогических технологий, диагностические ресурсы для качественного проведения мониторинговых исследований. Как подчеркивает В.М.Лизинский, качество человеческих ресурсов зависит от многих показателей и связано с многими условиями и обстоятельствам, влияющими на человеческие ресурсы» их качество зависит от: подбора персонала; доминантного стиля управления коллективом (демократический, либеральный, авторитарный); сложившегося или складывающегося климата в коллективе; ценностей, принятых в данном коллективе; способов мотивации и стимулирования, сложившихся в данном коллективе; характера межличностных, групповых и коллективных отношений и связей; типа сложившейся педагогической среды (инновационная, консервативная, деятельностьная, пассивная, традиционная); личных и деловых качеств и профессиональной готовности педагогов; степени и характера социально-экономической, психологической, информационной защиты работников школы; соответствия персонала поставленным задачам; отношения

персонала к поставленным задачам; наличия лидеров в разных направлениях деятельности; способов и форм повышения квалификации персонала и способности персонала к саморазвитию; характера связи внутренней и внешней среды; предрасположенности каждого члена коллектива к качественному труду в различных его ипостасях (ремесленнический труд, труд на основе инструкций, творческий труд, труд по призванию); широты школьных и внешкольных интересов, внутренней культуры, родовых, потомственных, генетических качеств; технических и организационных условий, существующих в школе [3; 8; 9].

Если согласиться с мнением В.Т. Воронина в том, что наиболее общий смысл всех толкований о ресурсах сводится к условиям, необходимым для реализации каких-либо процессов, где под ними понимаются любые изменения, движение или развитие [2], то данный тезис применим и к личности. И в этом случае процессами, в которые вовлечена личность, и для реализации которых ей необходимы некоторые ресурсы, являются собственно процесс жизни (функционирование организма), процессы деятельности и общения, а также образовательный процесс и, наконец, процесс её саморазвития. При этом по отношению к личности, являющейся субъектом различных процессов, среди ресурсов, необходимых для их реализации, можно выделить внешние (лаборатории, классы, учебники, средства массовой информации, библиотечные фонды, технические средства обучения, Интернет и т.д.) и внутренние, или индивидуальные ресурсы (свойства самой личности).

В связи с этим, отмечает В.Т.Воронин, любой процесс (в том числе и образовательный) можно рассматривать в виде процесса с точки зрения использования некоторых ресурсов (условий) в ходе его реализации, и процесса в виде источника, генератора некоторых ресурсов (условий), необходимых для реализации других процессов [2]. То есть один и тот же процесс,

с одной стороны, требует для своей реализации одни ресурсы, с другой стороны, может создавать в ходе реализации иные ресурсы. Таким образом, по отношению к одному и тому же процессу выделяют два уровня ресурсов: «базовые ресурсы» (необходимые, например, для осуществления развития воспитания в системе образования) и «генерируемые ресурсы» (возникающие, например, в ходе инновационной деятельности ОУ).

В контексте рассматриваемых проблем отметим, что в настоящее время ресурсное обеспечение связывают с имеющимися у общества такими потенциалами, как духовный, интеллектуальный, научно-технический, информационный, экологический. Из них на долю образования относят, прежде всего, духовный потенциал общества, связанный с уровнем общей культуры и созидательными качествами народов (трудолюбие, стойкость, взаимное уважение народов, религиозную терпимость, законопослушание, физическое и психическое здоровье нации и т.д.) и интеллектуальный потенциал государства (является частью духовного потенциала и определяется уровнем общеобразовательной культуры населения, профессиональной подготовки кадров, сложившимися направлениями хозяйственной деятельности, межгосударственными отношениями, системой образования и т.д.).

Исходя из выше сказанного, к ресурсам отечественной образовательной системы в сфере воспитания мы бы отнесли следующие: *трудовые ресурсы образования* (кадровое обеспечение воспитания с наличием соответствующих свойств субъектов педагогической деятельности; в частности, классного руководителя, деятельность которого представляет собой управление ресурсами ОУ и окружающей среды для реализации задач воспитания учащихся вверенного ему класса); *информационные ресурсы* (учебники, пособия, компьютерные программы и иные средства обучения); *педагогические технологии и ноу-хау*

(программно-методическое обеспечение воспитания для оптимизации воспитательного процесса); *капитальные ресурсы*, связанные с материальным обеспечением деятельности детей (наличие помещений для обучения, обеспеченность учебными пособиями, компьютерами и пр.); *пространственно-временные параметры воспитательного процесса* (среда как жизненное пространство, в котором осуществляется совместная деятельность и общение членов классного сообщества, развиваются межличностные и деловые отношения, формируются индивидуальные и групповые ценностные ориентации); *нормативно-правовое обеспечение воспитательного процесса* (направленное на обеспечение соответствующего объема социальных услуг по воспитанию в ОУ, где под основными видами услуг по гарантированному воспитанию понимаются условия (*воспитательные ценности*, гарантирующие ориентацию воспитательного процесса на ценности демократического общества, общечеловеческие нравственные приоритеты, гармонизацию взаимоотношений ребенка с окружающим социумом и т.д., и *содержание воспитания*, связанного с воспитательным потенциалом образовательных программ и включением учащихся в разнообразную, соответствующую их возрастным и индивидуальным особенностям деятельность, направленную на формирование у них таких качеств, как: гражданственность, патриотизм, трудолюбие, экологическая культура, эстетическое отношение к окружающему миру, активная жизненная позиция, стремление к здоровому образу жизни, готовность к осознанному выбору будущей профессии, стремление к профессионализму, конкурентоспособности и т.д.), позволяющие обеспечить возможность духовно-нравственного становления каждого ребенка, его готовность к жизненному самоутверждению); *управленческие подходы* (как к функционированию ОУ, так и к собственно деятельности всех субъектов, связанных с воспитанием школьников); *использование компьютерных коммуника-*

ций (электронная почта, телеконференции, сетевые образовательные ресурсы); *инновационная деятельность педагогического коллектива* (поиск идеальных методик и программ, их внедрение в воспитательный процесс и их творческое осмысление); *ресурсы воспитания вне школы* (к ним относятся, прежде всего, родители, методисты-специалисты, информационные источники и т.д.); *связь с другими школами и образовательными учреждениями* (общие встречи школьников и педагогов, семинары учителей и воспитателей по различным педагогическим проблемам) [7]; *самоэффективность ОУ* (связана, прежде всего, с оценкой продуктивности познавательных и воспитательных процессов).

В этой связи следует отметить, что именно вышеназванные ресурсы и их качественные характеристики в значительной степени определяют результат образования; и если они, эти ресурсы, отвечают современным требованиям, уровню технического и технологического развития общества, то тогда можно говорить об их возможностях повлиять на качество образовательного процесса.

При этом, как нам представляется, при определении качества воспитательного процесса в контексте ресурсного обеспечения следует учитывать следующее:

– использование всех имеющихся условий (научно-методических, материально-технических, нормативно-правовых, организационных, финансовых и мотивационных) в повышении культуры школьника, устойчивости и уровне его воспитанности;

– отношение педагогического коллектива к результатам своей деятельности в условиях реализуемой в данном ОУ образовательной доктрины (целеполагание, программирование, проектирование, планирование и реализация воспитательной работы);

– готовность всех субъектов воспитательного процесса к самообновлению и адекватной самооценке качества своей деятельности.

Что касается показателя эффективности воспитательной деятельности образовательного учреждения, то он исходит, прежде всего, из стратегической цели образования, которая состоит в личностном развитии каждого ребенка. При этом выделяют следующие основные направления развития личности, обеспечиваемые воспитанием и обучением: социально-нравственное (усвоение основных понятий о социальных нормах отношений, в том числе об общечеловеческих ценностях, определяемых в соответствии с содержанием ратифицированной Россией Конвенции ООН о правах ребенка и с содержанием федеральных нормативных актов) и общекультурное (усвоение основных общеэстетических понятий – культурологических, культурно-национальных и др. основных понятий, связанных с художественно-образным способом познания; усвоение основных экологических понятий, отражающих непосредственное взаимодействие человека с окружающей средой и его последствия; усвоение основных понятий, определяющих управление собой – своим здоровьем, физическим развитием, творческим самосовершенствованием).

С учетом ресурсной логики, воспитание и стратегически, и концептуально можно рассматривать как инвестиционную сферу, где создается и воспроизводится государственный, социальный и личностный ресурс. Таким образом, вопрос ресурсного обеспечения развития воспитания в системе образования становится ценностным аспектом образования, где возникает возможность осуществления инноваций в современной отечественной педагогической системе, которые могут привести к следующим фундаментальным результатам:

- образование становится ценностно- и научно ориентированным;
- образование становится личностно центрированным;
- образовательные системы становятся равноценными и равнозначными по раскрытию своего потенциала и эффективности

ти результата (будь то традиционная школа или с уклоном, с углубленным изучением определенных дисциплин, гимназия, лицей, адаптивная или коррекционно-реабилитационная школа и т.д.);

– образование становится импульсом к построению любого ОУ как субъекта инициативной активности и очага культуры [6].

Исходя из выше сказанного, мы пришли к следующему определению понятия «ресурсное обеспечение воспитания» как интегрированного процесса, связанного с адаптивностью системы воспитания к уровням и особенностям развития подрастающего поколения и включающего в себя поступательное обновление материально-технической оснащенности ОУ; организационно-управленческих структур (детских, педагогических, родительских сообществ, их самоуправление в школе и взаимодействие); качества целостности образовательной системы, связанной с воспитательной деятельностью; педагогических инноваций, направленных на повышение мобильности воспитательной работы педагогического коллектива и готовности к самообновлению, как в предметном, так и социально значимом результате воспитывающей деятельности.

В заключение отметим, что современное ресурсное обеспечение развития воспитания в системе образования позволяет в той или иной мере выходить за рамки того образовательного пространства, где главенствует «зуновский» подход (знания, умения, навыки), и способствовать реальному обеспечению такого образования, где во главу угла ставится формирование компетентного и образованного специалиста (его культуры, личностного опыта, личностных и профессиональных качеств и т.д.) [1]. И все это тесным образом связано в условиях модернизации российского образования с различными концепциями развития воспитания, в которых, так или иначе, отражаются слагаемые ресурсного обеспечения данного процесса, при реализации которого следует учитывать следующее:

– общие тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования;

– ускорение темпов развития общества, расширение возможностей;

– политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;

– переход к информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия;

– динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и росте их профессиональной мобильности.

Литература

1. *Васюков, И.* Ресурсный подход к лидерству [Электронный ресурс] / И. Васюков. – Режим доступа: <http://leader2009.ucoz.ru/publ/8-1-0-3>

2. *Воронин, В.Т.* Информационные технологии в гуманитарных исследованиях: монография / В.Т. Воронин. – Новосибирск: НГУ, 2009. – 122 с.

3. *Давыденко, Т.М.* Рефлексивное управление школой: теория и практика / Т.М. Давыденко. – М.; Белгород, 1995. – 253 с.

4. *Золотов, М.И.* Формирование ресурсного обеспечения массового спорта: дис. ... д-ра экон. наук / М.И. Золотов. – М., 2003. – 304 с.

5. *Иванова, Е.И.* Управление развитием образовательной среды школы на основе ресурсного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.И. Иванова. – М., 2007. – 22 с.

6. ИМИДЖ [Электронный ресурс]: Режим доступа http://image.websib.ru/08/text_article_point.htm?404

7. *Куприянов, Б.В.* Вариативность социального воспитания школьников: монография / Б.В. Куприянов. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – 170 с.

8. *Лизинский, В.М.* Ресурсный подход в управлении развитием школы / В.М. Лизинский. – М.: Педагогический поиск, 2006. – 160 с.

9. *Лизинский, В.М.* Управление развитием школы на основе ресурсного подхода: лекция № 1 / В.М. Лизинский // Завуч: науч.-практ. журн. для администрации шк. – 2006. – № 3. – С.123–127.



УДК 37.013.78

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЦЕНТРА ЗАНЯТОСТИ НАСЕЛЕНИЯ ПО ТРУДОУСТРОЙСТВУ ВЫПУСКНИКОВ

Т.Б. Панкратова, Н.В. Чичерина

Аннотация

В статье актуализируются вопросы, связанные с трудоустройством выпускников учреждений профессионального образования, рассматривается сетевое взаимодействие учреждений профессионального образования с центром занятости населения, подготовка к профессиональной деятельности в условиях современного рынка труда.

Ключевые слова: социальное партнерство, рынок труда, трудоустройство, профессиональная подготовка.

Abstract

The paper deals with topical issues of employment of those graduated from institutions of vocational education. We take a closer look at network interaction of vocational education institutions with employment centers, at preparation for the professional activity under the conditions of modern labor market.

Index terms: social partnership, labor market, employment, professional training.

Развитие рыночной экономики, модернизация производства, развитие наукоемких технологий вызывают значительные изменения в структуре занятости и приводят к изменению профессионально-квалификационной структуры спроса на рынке труда, повышению требований работодателей к качеству рабочей силы. При этом существенно увеличивается конкуренция на рынке труда, что не может не сказаться на занятости молодежи.

Сегодняшний рынок труда предъявляет новые требования и к системе образования: необходимо не только дать знания, но и подготовить выпускников к жизни в новых экономических условиях, привить навыки социально-профессиональной адаптации на рынке труда, навыки самосовершенствования, т.е. подготовить специалистов, способных выдержать конкуренцию.

Существуют стереотипы о статусе и стоимости труда рабочих и специалистов, и причинами их явились:

- недостаточная информированность молодежи о профессиях и специальностях, пользующихся спросом на рынке труда;
- наличие значительной дифференциации в уровне оплаты труда между сферой

услуг и производственной сферой, бюджетным и внебюджетным сектором;

- низкое качество рабочих мест в отдельных отраслях [3].

Низкий уровень заработной платы в отдельных отраслях (сельском хозяйстве, легкой промышленности, образовании, культуре, здравоохранении и т.д.) способствует углублению диспропорций на рынке труда и приводит: во-первых, к оттоку квалифицированных кадров в другие сектора экономики; во-вторых, к снижению спроса на профессиональное образование по низкооплачиваемым специальностям, т.е. невозможности восполнить кадровый дефицит в перспективе.

Ситуация на рынке труда Томской области продолжает оставаться сложной. В последние годы в области отмечается рост численности молодых людей, обращающихся в органы службы занятости по вопросу трудоустройства.

Рост численности молодежи среди официально зарегистрированных безработных обусловлен значительным увеличением граждан трудоспособного возраста, вызванного демографическим фактором 90-х годов, продолжением процесса ре-

организации отдельных нерентабельных производств, сохранением структурного несоответствия спроса и предложения рабочей силы. Кроме того, все еще сохраняются многочисленные элементы старой системы трудовых отношений: низкая оплата труда, недостаточная мобильность трудовых ресурсов, связанная в первую очередь с неразвитостью рынка жилья. Это привело к формированию чрезвычайно сегментированного рынка труда в области.

Так, для регистрируемой безработицы в городе Томске характерен высокий образовательный уровень: среди безработных граждан, зарегистрированных в органах службы занятости, 36% – это люди с высшим профессиональным образованием. В районах же области, где зарегистрировано 76,9% всех безработных граждан, более 60% не имеют никакой профессиональной подготовки.

Сегодня как никогда остро встает проблема профессионального самоопределения молодого поколения. Молодежь более мобильна на рынке труда, но в силу причин объективного и субъективного порядка продолжает оставаться уязвимой категорией.

Проблема «вхождения» молодежи, получившей профессиональное образование, в рынок труда, во многом обусловлена социально-психологическими факторами, связанными с тем, что представления выпускников о перспективах трудоустройства и о будущей трудовой деятельности в целом не совпадают с реальной обстановкой на рабочем месте и реальным соотношением спроса и предложения на рынке труда. Зачастую это является следствием изначально неправильного выбора будущей профессии, низкой информированностью о различных ее аспектах [1].

Социальная незрелость молодых специалистов, их психологическая неподготовленность к вхождению в рынок труда приводят к формированию негативных стереотипов восприятия выпускников вузов со стороны работодателей.

На протяжении последних лет на рынке труда Томской области сохраняется устойчивый спрос на высококвалифицированных рабочих широкого спектра специальностей. Спрос же на специалистов с высшим и средним специальным образованием в городах и районах сильно отличается (табл. 1).

Таблица 1

Спрос на специалистов с высшим и средним специальным образованием в городах и районах

Специалисты	Высококвалифицированные рабочие
<i>г. Томск:</i> инженер-программист инженер-электроник инженер-технолог инженер-конструктор инженер-электрик менеджер в торговле воспитатель медицинская сестра	машинист спецтехник бурильщик токарь фрезеровщик шлифовщик штукатур электрогазосварщик электрик каменщик слесарь-сантехник водители всех категорий электромонтажник по силовым сетям продавец официант
<i>Районы области:</i> учитель фельдшер главный бухгалтер агроном	

Для современного молодежного рынка труда характерно увеличение разрыва между трудовыми притязаниями молодых и возможностями их удовлетворения. Поскольку молодежь не имеет практического опыта работы (либо он недостаточен), данная категория граждан оказывается мало востребованной на рынке труда. А высокие требования с их стороны к оплате труда делают проблематичным поиск подходящей работы.

В то же время завышенные требования работодателей к нанимаемым работникам (опыт работы, высокая квалификация), низкий уровень оплаты труда, отсутствие социального пакета негативно влияют на организацию процесса трудоустройства молодежи.

Сегодня изменения во всех сферах жизни требуют нового понимания процесса становления специалиста. Происходит переориентация оценки результатов образования, смена модели «образованность» на модель «компетентность». Профессиональные образовательные учреждения должны обеспечить специалистов в той или иной профессиональной деятельности необходимым и достаточным потенциалом.

Своевременные мероприятия по социально-профессиональной адаптации позволяют избежать многих проблем, связанных с поиском работы и дальнейшим трудоустройством молодежи.

Для эффективного решения задач социального, профессионального самоопределения молодежи, повышения ее конкурентоспособности на рынке труда на территории Томской области государственной службой занятости реализуются все мероприятия по содействию занятости населения, финансируемые из федерального бюджета.

Так, реализация программ социальной адаптации, профессиональной ориентации и психологической поддержки молодежи позволяет минимизировать сроки поиска работы, оказывать помощь в личностной и социально-профессиональной ориентации,

в формировании психологической установки на активный и самостоятельный поиск работы, в составлении профессионального резюме, отработке навыков самопрезентации.

В своей профориентационной деятельности органы службы занятости Томской области делают акцент на работе со школьниками и студентами, помогая им не только сделать правильный выбор профессии, но и соотнести свой выбор с потребностями рынка труда.

В центрах занятости работают клубы «Выбор», «Карьера». Через эти клубы осуществляются важные превентивные меры, помогающие молодым людям, особенно из социально незащищенных слоев населения, повысить свою конкурентоспособность и в дальнейшем не оказаться лишними на рынке труда.

Программа *временного трудоустройства несовершеннолетних* также призвана способствовать и социальной адаптации, и профессиональной ориентации старшеклассников. Эта программа очень популярна у подростков области, и желающих поработать, особенно в период летних каникул, всегда значительно больше, чем рабочих мест, которые служба занятости организует совместно с работодателями. Ежегодно около 10 тыс. старшеклассников через службу занятости получают возможность пройти социально-профориентационную адаптацию и получить важный для будущей трудовой деятельности социальный опыт.

Начиная с 2005 года за счет средств федерального бюджета реализуется программа *«Первое рабочее место»*, которая позволяет организовать временное трудоустройство безработных граждан в возрасте от 18 до 20 лет из числа выпускников начального и среднего профессионального образования, ищущих работу впервые.

Еще одна федеральная программа, направленная на повышение профессионального мастерства, мобильности и конкурентоспособности безработных граждан, в том числе молодых, – это *программа профес-*

сиональной подготовки, повышения квалификации, переподготовки и стажировки безработных граждан.

Среди граждан, обучающихся по направлению службы занятости, молодежь составляет 70%. Молодые специалисты, имеющие базовое профессиональное образование, в рамках этой программы могут пройти по направлению службы занятости повышение квалификации и стажировку с целью формирования и закрепления на практике профессиональных знаний, умений и навыков, полученных в результате теоретической подготовки. Перечень специальностей и профессий, по которым ведется курсовая профессиональная подготовка, состоит из 130 наименований. Особой популярностью у молодежи пользуются *ярмарки вакансий рабочих и учебных мест.*

Для полной и объективной оценки проблем трудоустройства молодежи органы службы занятости регулярно проводят *мониторинговые исследования.* Внедрение и использование автоматизированной системы «Мониторинг рынка труда» ПК «Катарсис» позволяет формировать прогнозы рынка труда. В текущем году на базе регионального банка данных проводится анализ спроса и предложения рабочей силы в отраслевом и профессионально-квалификационном разрезе на предмет соответствия подготовки специалистов в учреждениях профессионального образования потребностям рынка труда.

Кроме того, при методическом руководстве отдела содействия занятости населения нашего управления в центрах занятости населения городов Томск, Колпашево, Стрежевой, Томского, Парабельского, Молчановского и Шегарского районов проводится социологическое исследование «Мотивационные стратегии выпускников учреждений высшего, среднего и начального профессионального образования, обратившихся в органы службы занятости населения Томской области с целью поиска работы».

Цель данного исследования: определить ожидания выпускников Томской области, обращающихся в Центр занятости населения за содействием в трудоустройстве, и возможности ЦЗН удовлетворить эти ожидания.

Занятость молодежи, ее профессиональная адаптация и подготовка к профессиональной деятельности являются важными задачами, решение которых позволит обеспечить реализацию прав молодых людей на труд, свободу выбора рода деятельности и эффективное использование их потенциала в развитии экономики региона. Для этого целесообразно расширять практику заключения соглашений частного государственного партнерства, направленных на решение следующих приоритетных задач развития кадрового потенциала:

- привлечение молодежи к освоению рабочих профессий;
- предотвращение потерь квалифицированных кадров;
- содействие инициативе по сохранению и развитию кадрового потенциала предприятий.

На наш взгляд, работодатель должен не только осуществлять профессиональный отбор и подбор кадров на рабочие места, но и создать систему работы с кадрами, профессионально адаптировать специалиста.

Проблема социальной адаптации, подготовки молодежи к профессиональной деятельности с каждым годом становится наиболее актуальной, и решение данной проблемы может быть найдено посредством объединения усилий всех участников рынка труда – образовательных учреждений, работодателей, государственной службы занятости населения, кадровых, психологических служб, профсоюзов [2].

Роль органов власти всех уровней должна выражаться в организации связей между рынком образовательных услуг, с одной стороны, и рынком труда – с другой стороны. Оценка потребности государственных и коммерческих учреждений в квалифи-

цированных специалистах, определение перспективных направлений подготовки специалистов, предоставление дополнительных льгот молодым специалистам и организациям, которые регулярно принимают на работу вчерашних выпускников, – такие задачи постоянно решают власти многих регионов России [4].

Взаимодействие государственных, общественных, частных структур по вопросам социальной адаптации молодежи, содействие их трудоустройству и профилактики молодежной безработицы имеет важное значение. Практика организации этими ведомствами совместных мероприятий, таких как специализированные ярмарки вакансий рабочих и учебных мест, организация временных рабочих мест для молодых людей, впервые ищущих работу, производственная практика для будущих молодых специалистов, тематические семинары для работодателей, должна получить повсеместное

распространение и поддержку, что будет способствовать повышению конкурентоспособности молодых людей на рынке труда и, как следствие, удачному началу трудового пути.

Литература

1. *Гершунский, Б.С.* Образовательно-педагогическая прогностика. Теория. Методология. Практика: учеб. пособие / Б.С. Гершунский. – М.: Флинта; Наука, 2003. – 768 с.
2. *Головаха, Е.И.* Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – Киев: Изд-во Наука-выдумка, 1998. – 144 с.
3. *Никитин, М.В.* Модернизация управления развитием образовательных организаций / М.В. Никитин. – М.: Изд. центр АПО, 2001. – 221 с.
4. *Халимова, Н.М.* Проблемы управления качеством профессионального образования / Н.М. Халимова, О.З. Халимов, Т.Г. Кузнецова. – Абакан: Хакасское книжное изд-во, 2006. – 132 с.



УДК 378.147

ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ТУРИЗМ»

Г.Ф. Габдрахманова, Э.Р. Хайруллина

Аннотация

Данная статья посвящена проблеме информатизации всех сфер человеческой деятельности, и, в частности, проблема информатизации туристского образования. Авторы означают, что информатизация туристского образования должна достичь двух основных целей. Первая цель – подготовка специалистов для последующей профессиональной деятельности, а вторая – повышение уровня подготовленности специалистов. Для решения этой проблемы предлагаются несколько методов (телекоммуникации, виртуальной реальности, компьютерных внедрений и т.д.).

Ключевые слова: современные информационные технологии, бакалавр по направлению туризм, специалист туристской индустрии, образование.

Abstract

This paper is devoted to the problem of present-day informatization at all spheres of human activity, and in particular, to the issues of informatization of higher education in tourism. As specified in the article, informatization of tourism education must achieve two basic goals. The first objective is training specialists for their subsequent professional activity, and the second is the increasing the standards of professional training. We offer some resources that could help solve this problems (telecommunications, virtual reality, computer inculcation, etc.).

Index terms: modern informational technologies, bachelor of tourism, specialist of tourism, education.

В настоящее время идет процесс быстрого развития и внедрения компьютерной техники во все сферы человеческой деятельности. Особенно это проявляется в таких ключевых областях, как туризм, образование, медицина и промышленность.

Современные требования к профессиональной подготовке специалистов высшей квалификации предполагают такой уровень владения современными информационными средствами и технологиями, который мог бы обеспечить достаточную функциональную независимость человека в процессе обработки информационных потоков. Поэтому особое внимание в педагогической науке уделяется именно информатизации образования, т.е. процессу становления профессионала, способного полноценно жить и работать в условиях информационного общества.

Учитывая специфику деятельности работника туристского профиля, а также исследования в области разработки

современных компьютерных технологий, ориентированных на подготовку студентов высших учебных заведений туристских специальностей, под информационными технологиями мы понимаем совокупность методов и программно-технических средств, объединенных в технологическую цепочку, обеспечивающую сбор, обработку, хранение, распространение и отображение информации с целью снижения трудоемкости процессов, а также повышения их надежности и оперативности.

Сегодня сложилась такая ситуация, когда темпы информатизации общества заметно превышают темп подготовки специалистов, способных эффективно использовать имеющиеся и разрабатывать новые информационные технологии. Динамичное изменение информационных технологий требует периодического пересмотра общенаучных представлений, требований к уровню информационной культуры пользователей, поиска новых путей качественной подготовки специалистов с целью

максимально уменьшить разрыв между образованием и реальными условиями и потребностями жизни общества.

Войти в XXI век образованным человеком можно только хорошо владея информационными технологиями. Ведь деятельность людей все в большей степени зависит от их информированности, способности эффективно использовать информацию. Для свободной ориентации в информационных потоках современный специалист туристского профиля должен уметь получать, обрабатывать и использовать информацию с помощью компьютеров, телекоммуникаций и других средств информационных технологий. Потребность общества в квалифицированных специалистах, владеющих арсеналом средств и методов информатики, превращается в ведущий фактор образовательной политики [1]. Целостная реализация этой потребности невозможна без включения дисциплины «Информационные технологии» в систему подготовки будущего специалиста туристской индустрии. Ведь не секрет, что на сегодняшний день большинство из них не подготовлены к работе в условиях информатизации как профессионально, так и психологически.

Информатизация туристского образования должна быть направлена на достижение двух основных целей:

– первая, как наиболее приоритетная сейчас и на ближайшую перспективу – подготовка специалистов для последующей профессиональной деятельности в условиях информатизации общества;

– вторая – повышение уровня подготовленности специалистов посредством совершенствования технологии обучения на основе использования современных информационных технологий.

Первая цель должна достигаться современным подходом к содержанию туристского образования, предполагающим изучение информационных технологий как средства предъявления, обработки и усвоения информации. Знание данных технологий, умелое их использование создают

реальные возможности для включения в подготовку специалиста принципиально нового содержания, ранее недоступного для применения в процессе обучения. Навыки поиска, отбора, оценки информации и ее дальнейшего использования постепенно начинают рассматриваться как базовый компонент общей грамотности. До недавнего времени, когда умение использовать информационные технологии в профессиональной деятельности не являлось столь важным фактором подготовки специалиста, информационная подготовка в институтах сводилась к «прослушиванию» небольшого, мало профессионально ориентированного курса типа «Информатика», чаще всего без наличия материально-технической базы, что уже не соответствует требованиям сегодняшнего дня.

Основными задачами информационной подготовки в настоящее время должны быть:

– обобщение и углубление теоретических знаний об основных понятиях и методах информации как научной дисциплины;

– изучение и освоение основ и способов представления, хранения, обработки и передачи информации с применением компьютеров;

– формирование умений и навыков работы на персональном компьютере;

– освоение методов работы с информационными технологиями;

– изучение и освоение методов и способов применения современных информационных технологий в профессиональной деятельности.

Содержание основных компонентов информационной подготовки должно быть построено таким образом, чтобы они могли служить базой для формирования основ информационной культуры будущего работника туристской индустрии. При этом специфика предметной области будущей профессиональной деятельности должна находить свое отражение в решении конкретных прикладных задач на лабораторных и практических занятиях.

Достижение второй цели практически неразрывно связано с первой. Принципиальное решение задачи повышения уровня подготовки специалистов посредством совершенствования технологии обучения на основе использования современных информационных технологий кроется не столько в области технических возможностей современных технологий, сколько в отсутствии научно-методического обеспечения использования этих достижений [1].

Анализ современного состояния области обучения на базе передовых информационных технологий показывает, что два фактора – технологии и теории обучения – действуют без должной связи между собой. Важно, чтобы в учебный процесс входили не просто новые технические средства, а новые образовательные технологии, направленные на решение собственно образовательных задач, а значит, глубоко осмысленные с позиций педагогической науки, теории обучения [2]. В этой связи приобретает особую актуальность разработка дидактических и методических принципов использования современных информационных технологий в учебном процессе, педагогическом осмыслении накопленного в других областях опыта, проведения соответствующих научных и методических работ по созданию и изучению возможностей педагогических программных средств в профессиональной подготовке бакалавров по направлению туризм.

Определенный интерес в этом плане представляют мультимедиа технологии, «Виртуальная реальность». Так, например, весьма эффективны дидактические материалы, подготовленные на основе мультимедиа технологий (программы для контроля и самоконтроля знаний, обучающие мультимедиа системы по специальным дисциплинам, справочно-информационные энциклопедии и т.п.). Технология мультимедиа не только превращает компьютер в полноценного собеседника, но и позволяет студентам, не выходя из аудитории, присутствовать на лекциях выдающихся

ученых и педагогов, занятиях ведущих тренеров, стать свидетелями исторических событий прошлого и настоящего, посетить образовательные, культурные центры мира. При этом необходимо особо подчеркнуть, что в этом случае происходит параллельная передача аудио- и визуальной информации на персональный компьютер в сочетании с использованием больших объемов информации и интерактивными возможностями работы: произвольный переход от одного места к другому, осуществление поиска разделов по содержанию, организация режима вопросов и ответов, использование разветвленных сюжетов и т.д. [3, 4].

Значительное место в профессиональной подготовке бакалавров по направлению «Туризм» могут занять глобальные телекоммуникационные сети, например «Интернет». Благодаря Интернету создаются совершенно новые возможности для студентов: проведение телеконференций; обмен информацией; организация совместных исследований обучаемых из различных учебных заведений; организация консультативной помощи обучаемым; формирование умения добывать информацию из разнообразных источников, банков знаний, банков данных, хранить ее, передавать и обрабатывать.

Анализ педагогической, психолого-педагогической и методической литературы позволяет отметить то, что в области информационных технологий накоплен огромный педагогический опыт. Однако, несмотря на это, существует ряд проблем. Например, некоторые из весьма важных элементов в содержании обучения информационным технологиям либо вынесены отдельными курсами, либо представлены только теоретическим материалом. Обучение же отдельным информационным технологиям в рамках различных дисциплин не может обеспечить подготовку высококвалифицированных специалистов, так как при таком подходе в сознании обучающихся не формируется целостное представле-

ние решения практических задач с использованием информационных технологий.

Таким образом, выявлена главная проблема, проявляющаяся в системе профессиональной подготовки бакалавров туристского профиля в области информационных технологий, между необходимостью формирования целостного представления использования существующих и разработки новых информационных технологий для решения практических задач в профессиональной деятельности и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения этих процессов.

Необходимо заметить, что сами информационные технологии являются динамично изменяющейся областью. Это обусловлено объективными требованиями современного производства. В этих условиях требуется формировать актуальные знания и умения в области информационных технологий. Для обеспечения адекватности знаний выпускников текущему состоянию информационных технологий необходимо довольно часто изменять рабочие программы, а также учебно-методическую документацию в связи с тем, что существующий учебно-методический комплекс устаревает и становится не актуальным.

Можно рассмотреть некоторые варианты решения проблемы, где процесс формирования готовности специалиста к профессиональной деятельности в условиях современной информационной среды будет эффективней:

1. Обеспечить системную организацию профессиональной подготовки в процессе изучения дисциплины «Информационные технологии», методическую основу проектирования которой составляют:

- анализ информационно-профессиональной сущности задач, решаемых работником туристского профиля;
- моделирование профессиональной готовности специалиста к деятельности в условиях современной информационной среды;

- определение средств активизации учебно-познавательной деятельности студентов в процессе изучения дисциплины «Информационные технологии».

2. При отборе содержания профессиональной подготовки в процессе изучения дисциплины «Информационные технологии» реализовать следующие положения, определяющие методическую основу отбора:

- ориентация на изучение и реализацию социального заказа на подготовку специалиста туристского профиля, отраженного в модели готовности специалиста к профессиональной деятельности в условиях современной информационной среды;
- отражение в содержании новейших достижений научно-технического прогресса в области новых информационных технологий;
- рассмотрение учебной дисциплины «Информационные технологии», с одной стороны, как обеспечивающей поддержку специальных дисциплин, вооружая студентов инструментальными средствами научной области «Информационные технологии» с целью моделирования и изучения объектов конкретных предметных областей, а с другой, направленной на формирование системно-целостного видения процессов решения профессиональных задач в условиях современной информационной среды;

- направленность на активизацию учебно-познавательной деятельности студентов в процессе профессиональной подготовки в условиях высшей школы;

3. Профессиональную подготовку в процессе изучения дисциплины «Информационные технологии» осуществлять в условиях специально организованной учебно-информационной профессионально-ориентированной среды посредством блока дисциплин, обеспечивающих непрерывную информационную подготовку специалиста.

Главной задачей высшей школы является подготовить высокообразованных

людей, высокопрофессиональных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий.

В связи с очень быстрым ростом информации и постоянным её обновлением необходимо комплексное обеспечение учебного процесса. Сегодня резко сокращается время жизни учебно-методических материалов, а учебно-методические комплексы значительно более сложны, чем традиционные формы учебно-методического обеспечения, что требует больших трудозатрат на их создание и, как следствие, большего времени на их подготовку.

Во многих отраслях происходит очень быстрое обновление информационных технологий. Временные параметры обновления приблизительно соизмеримы с временными циклами обучения (3-5 лет). Это означает, что учебно-методический комплекс должен отражать самые последние достижения в конкретной предметной области.

Для решения проблемы – как в ограниченный промежуток времени передать обучаемому увеличивающийся объем знаний и умений – важным в любой системе обучения является самостоятельная работа студентов. Единого подхода к сущности самостоятельной работы пока, к сожалению, нет. В качестве самостоятельной деятельности рассматривают деятельность учащегося, которую он совершает без непосредственной помощи и указаний преподавателя, руководствуясь сформированными ранее представлениями о порядке и правильности выполнения операций. Основными требованиями к самостоятельной работе могут быть:

- мотивация самостоятельной работы, как фактор несомненного успеха в учебе и служебной деятельности;
- систематичность, непрерывность и регулярность, обеспечивающие связь осваиваемого с уже известным;
- методическая помощь со стороны преподавателя;

- последовательность и упорядоченность;

- планирование

Информатизация профессионального туристского образования предъявляет новые требования к профессиональным качествам и уровню подготовки специалистов. Овладение современными информационными технологиями становится одним из основных компонентов профессиональной подготовки любого специалиста, в том числе и в области туризма, что требует разработки и внедрения в учебный процесс профессионально ориентированных программ и курсов, направленных на овладение основами необходимых знаний и накопление личного опыта их использования в своей профессиональной деятельности.

Анализ состояния вопроса показывает, что, несмотря на значительные потенциальные возможности современных информационных технологий, в системе высшего туристского образования они еще не нашли должного применения. Для решения поставленных задач необходимо:

- разработать педагогическую концепцию подготовки бакалавров по направлению «Туризм» в условиях использования современных информационных технологий;
- сформулировать основные требования к информационной подготовке бакалавров по направлению «Туризм» для включения в квалификационные характеристики и в государственные образовательные стандарты нового поколения;
- проводить дальнейшие научные исследования с целью изучения возможностей современных информационных технологий в подготовке бакалавров по направлению «Туризм»;
- подготовить к изданию учебники и учебно-методические пособия, в том числе и в электронном варианте, для обеспечения учебного процесса с учетом профессиональной направленности будущих специалистов туристской индустрии;
- планомерно осуществлять повышение квалификации профессорско-препода-

вательского состава по вопросам использования современных информационных технологий в туристском образовании.

Литература

1. *Захарова, И.Г.* Информационные технологии в образовании / И.Г. Захарова. – М.: Издат. центр «Академия», 2003.

2. *Корнеев, И.К.* Информационные технологии: учебник / И.К. Корнеев, Г.Н. Ксандопуло. – М.: Проспект Велби, 2009.

3. *Михасев, В.Г.* Компьютерные сети, интернет и мультимедиа технологии / В.Г. Михасев, Г.Б. Прончев. – М.: МИПК им. И. Федорова, 2007.

4. *Родигин, Л.А.* Интернет-технологии в туризме: учебник / Л.А. Родигин. – М.: Советский спорт, 2006.

5. *Филимонова, Е.В.* Информационные технологии в профессиональной деятельности / Е.В. Филимонова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004.

6. *Чудновский А.Д.* Информационные технологии управления в туризме / А.Д. Чудновский, М.А. Жукова. – М.: Кнорус, 2006. ■

УДК 377

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ И ПРОФИЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ВОСПИТАННИКОВ СЕЛЬСКОГО ДЕТСКОГО ДОМА

Т.Н. Шайдо

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы, связанные с профессиональным самоопределением воспитанников сельского детского дома, исследуется процесс формирования навыков построения профессиональной карьеры.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, самоуправление, саморазвитие.

Abstract

The paper deals with topical issues of vocational self-determination of students at rural orphanages, it also sheds light on the process of formation of skills at making a professional career.

Index terms: career guidance, professional self-determination, self-control, self-development.

Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение воспитанников представляют в настоящий момент наиболее актуальное направление работы педагогического коллектива Зырянского детского дома. Основная причина недостаточно высокого образовательного уровня учащихся здесь заключается в том, что дети поступают в детский дом в состоянии глубокой педагогической запущенности, с низкой обучаемостью, проистекающей, прежде всего, из низкого уровня мотивации к учебной деятельности. В таких условиях достаточно сложно добиться не только высокой эрудиции воспитанников, но даже и простого

соответствия их облика модели выпускника детского дома. Имеется в виду низкая приспособляемость к жизни в обществе в силу несоответствующего уровня знаний и социально-культурных представлений [4].

Для воспитанника, который до попадания в стены детского дома вынужден был долгое время самостоятельно принимать важнейшие для его жизни решения, может быть характерна самостоятельность жизненной позиции. Он может относительно четко представлять, чем хочет заниматься после выпуска из детского дома, к чему стремиться, чему посвятить лучшие годы своей жизни. Отсюда может вытекать примерное представление о будущей профес-

сии, которую он выбирает сам во время до- профессиональной подготовки и в процессе профессионального самоопределения.

Трудности в профессиональном самоопределении подростков- воспитанников детского дома вызваны низким уровнем их интеллектуального развития, несформированностью у них познавательных процессов: мышления, памяти, воображения, обедненностью эмоциональной сферы, неадекватной самооценкой. Значительная часть воспитанников ориентируется в своем поведении и поступках на день сегодняшний, не задумываясь о перспективах.

Поэтому большое значение при проведении допрофессиональной подготовки воспитанников приобретает курс «Основы социализации личности» для воспитанников 8–9-х классов. Программа курса включает деловые и сюжетно-ролевые игры, групповые дискуссии, тренинги. Овладение воспитанниками старших классов навыками социализации поможет сделать выбор профессии более осознанным. Усвоение курса здесь напрямую зависит от интеллектуальных возможностей воспитанников, мотивированности их к учебной деятельности и личного примера педагога, уровня его заинтересованности в результатах образовательного процесса.

Главная задача программы «Секреты выбора профессии» по профессиональному самоопределению и успешной адаптации воспитанников – помочь подросткам в самореализации, в раскрытии и развитии личности, в принятии ответственности за жизненный выбор. Работа с воспитанниками, обучающимися в 5-м классе, поэтапно продолжается с детьми соответственно их возрасту, желаниям и возможностям. Этапы профессионального развития личности не существуют изолированно друг от друга. Главная задача педагогов, работающих с пятиклассниками, – показать необходимость и значимость любого вида труда. В 6-7-х классах главная задача воспитателя в работе по профпросвещению – знакомство воспитанников с типами профессий. В 8-

м классе вся работа обобщается, перечни профессий по типам и специальностям являются основным материалом для работы на этом этапе. В 9–11-х классах с воспитанниками последовательно обсуждаются вопросы выбора конкретной профессии, им даются сведения о системе учебных заведений. Педагоги детского дома строят работу в этом направлении так, чтобы подросток изначально в полной мере получил информацию об интересующей его профессии и целенаправленно готовился к поступлению в средние специальные и высшие учебные заведения по своему желанию и в соответствии со своими возможностями. Важна и возможность для ребенка попробовать себя в различных кружках, что помогает выявить предпочтительные виды деятельности, где он может получить допрофессиональную подготовку.

В начале каждого учебного года воспитатели, социальные педагоги, педагог-психолог выявляют профессиональные интересы и наклонности ребят, помогают понять соответствие желаемого и возможного, по запросам воспитанников проводят предварительные экскурсии на предприятия, находящиеся на территории райцентра с.Зырянское и в учебные заведения города Томска, дают информацию об учебных заведениях области, правилах поступления в них, о востребованных профессиях и т.д.

Регулярно организуются встречи старшеклассников с представителями рабочих династий механизаторов, учителей, агрономов, зоотехников. С выпускниками детского дома встречаются работники агропромышленного комплекса и сотрудники районной больницы, рассказывающие подросткам о своих профессиях и непростой ситуации, сложившейся в районе с кадрами на этих участках работы.

Воспитанники посещают также предприятия и организации с целью знакомства с новыми профессиями и условиями труда (в числе таких предприятий – ЗАО ПМК «Зырянский», Пожарная часть, Почта (МРУПС), Хлебозавод, Молокозавод).

С целью выявления индивидуальных способностей и интересов воспитанников детского дома в Центре занятости населения с детьми работают психолог и ведущие специалисты Центра, детям показывают видеоролики о востребованных в Томской области профессиях. Будущие выпускники посещают также Центр планирования карьеры г. Томска

Предпрофильная подготовка включает практические индивидуальные задания, коллективные творческие работы, профориентационные игры, конкурсы, совместные виды трудовой деятельности взрослого и ребёнка с учётом интересов и потребностей последнего; разнообразные формы и методы профориентации подростков в учебно-воспитательном процессе.

В течение года в каждой группе проводятся ряд бесед, диспутов, игр по профессиональному самоопределению воспитанников: «Как выбрать профессию», «Почему нельзя заниматься нелюбимым делом?», «Права, обязанности и льготы при поступлении в учебные заведения», «Интервью с профессионалом» и др.

Для выпускников детского дома, психологами были организованы индивидуальные и групповые консультации. С подростками проведены профориентационные беседы: «Как выбирать профессию», «Что делать сейчас, чтобы в будущем не оказаться безработным», «Куда пойти учиться» и другие. Старшеклассники стали участниками профориентационных игр («На пороге взрослой жизни», «Кадровый вопрос», «Село глазами воспитанников»), конкурсов и уроков профессионального самоопределения («Многообразие мира профессий», «Одна профессия из тысяч» и т.п.); для них был организован просмотр видеопрофессиограмм и видеофильмов: «Азбука профориентации», «Мир профессий».

Одним из главных направлений работы по профориентации являются профессиональные пробы и анализ их результатов. Данная работа организована так, что в ходе выполнения проб возможно совершенс-

твовать трудовые навыки ребят в различных видах деятельности. Для этого созданы соответствующие условия для каждого направления:

– «Человек – природа» – работа в теплице, на огороде, картофельном поле, цветниках;

– «Человек – техника» – занятия в швейной мастерской, столярной мастерской, работа с бытовыми приборами;

– «Человек – человек» – занятия в логопедическом и медицинских кабинетах, беседы с психологом и психиатром;

– «Человек – знак» – навыки работы на компьютере, с копировальной техникой;

– «Человек – художественный образ» – занятия в зале хореографии, студии декоративно-прикладного творчества и изобразительного искусства, кукольно-театральной студии, библиотеке.

Из множества кружков и секций воспитанники могут выбрать для себя нужное направление по своим способностям и интересам. Возможность ребенка попробовать себя в различных кружках помогает выявить предпочтительные виды деятельности, где он может получить допрофессиональную подготовку.

Одной из важнейших проблем подготовки воспитанников к самостоятельной жизни является правовая защищенность детей-сирот. Воспитанники и выпускники детского дома должны знать свои права, в том числе и те льготы, которые им предоставляет государство при выборе жизненного пути. Социальный педагог осуществляет наблюдение за устройством их жизни, помогает советом и делом в их трудоустройстве, контролирует закрепленное за ними жилье, защищает их личные и имущественные права. Он проводит занятия в клубе «Моя профессиональная карьера» в форме деловой игры, экскурсии и т.д. В детском доме оформлен информационный стенд «Тебе, выпускник», где размещается информация о профессионально-образовательных учреждениях Томской области и условиях поступления в них.

Выше описанные методы работы обеспечивают подготовку детей-сирот к жизни в сложных современных условиях социально-экономического развития, помогают профессиональному самоопределению в соответствии с требованиями рынка труда.

Важной и актуальной является также задача социального становления личности ребенка. Главная цель педагогов общественного воспитания – подготовка ребят к самостоятельной жизни, когда они сами должны будут принимать жизненно важные решения [3].

Педагогический коллектив детского дома находится в постоянном поиске новых форм организации жизнедеятельности воспитанников. При организации учебно-воспитательного процесса большое внимание уделяется консолидации сил всех специалистов учреждения: педагогов, медиков, психологов и др. Это создает условия для всестороннего развития личности воспитанников. Вся работа выстраивается с позиции подготовки воспитанников к самостоятельной жизни в условиях постоянно изменяющегося общества, с учетом особенностей психического, физического и нравственного здоровья детей. У воспитанников детских домов очень сложно формируются такие личностные качества, как самостоятельность, трудолюбие, ответственность, навыки взаимодействия в коллективе.

В Зырянском детском доме Томской области, являющимся опытно-экспериментальной площадкой ИРОС РАО, в содержание воспитательной работы была введена такая форма, как детское самоуправление, которая предоставляет возможность детям самостоятельно планировать, организовывать свою деятельность, участвовать в решении вопросов жизни детского дома, проводить разного рода мероприятия, подводить итоги проделанной работы. Эта форма работы с детьми создает благоприятные условия для того, чтобы каждый подросток мог испытать свои возможности в различных социальных ролях, приобрел опыт общения.

Высшим органом детского самоуправления является Совет, который избирается на конференции воспитанников детского дома, которая проводится в начале каждого учебного года. Члены Совета решают вопросы, связанные с благополучным проживанием в учреждении: питание, самообслуживание, организация досуга, учебной деятельности, шефской работы, поощрений. Каждый член Совета носит галстук определенного цвета, символизирующего сопричастность к положению дел в детском доме: желтый – учеба, оранжевый – культура, зеленый – экология, красный – милосердие, белый – здоровье.

Традиционными в детском доме стали дни самоуправления, дни творчества, деловые игры педагогов и детей по совместному планированию, что не только помогает поддержать детское самоуправление, но и создает для него прочную основу, помогает детям лучше узнать себя и своих друзей, учит находить и отличать эмоциональных и деловых лидеров, проявлять фантазию и творчество.

Педагоги, планируя и организуя воспитательный процесс, предусматривают создание для ребят ситуаций выбора во время проведения семейных часов, заседаний комитетов, дней самоуправления.

Детское самоуправление получает новую волну активности летом, во время работы лагеря труда и отдыха. Высшим органом самоуправления является Общий сход жителей, решения которого действуют на всей территории лагеря. Самые активные члены Совета детского дома становятся вожатыми отрядов, руководителями трудовых бригад. Они оказывают огромную помощь педагогическому коллективу в организации летнего труда и отдыха.

Неотъемлемой частью жизни коллектива является экономическая игра «Боровик», которая подразумевает наличие собственной валюты – «боровики». В процессе игры дети получают допрофессиональную подготовку по специальностям: бухгалтер, кассир, продавец, работник банка и налоговой

Таблица 1

Управленческая деятельность воспитанников детского дома

Виды деятельности	Содержание деятельности
Трудовая	Самообслуживание в столовой, ремонт одежды, ремонт мебели, организация работы на приусадебном участке
Санитарно- хозяйственная	Организация уборки помещений и территории детского дома
Спортивная	Организация зарядки, спортивных часов, подготовка к спортивным соревнованиям
Организаторская	Совет детского дома планирует деятельность и подводит итоги по вопросам организации; координирует самоуправление в группах
Информационная	Юные журналисты обеспечивают информированность детей и взрослых о жизни в детском доме.
Коллективно-творческая	Организация творческих групп детей для проведения досуговых мероприятий (праздники, для именинников, дискотеки и т.д.).

инспекции. Дети имеют возможность участвовать во всех этапах товарооборота: они производят товар, продают его, получают деньги за произведенный продукт и тратят деньги, заработанные своими руками, учатся быть экономными, рассчитывать свой бюджет, в доступной игровой форме получают основы экономических знаний. Совет банкиров следит за состоянием счетов групп и личных счетов воспитанников. Каждый ребенок имеет право снять со своего сче-

та «боровики» на покупку или на развитие собственного бизнеса. Существует около 20 предприятий: частные предприятия по вязанию носков, кофт, салфеток, мастерская по ремонту обуви, видеозал, салон красоты и т.д. Чтобы открыть свое дело, нужно уметь написать заявление, заключить договор с администрацией на аренду помещения и аппаратуры, приобрести лицензию, вовремя заплатить налоги. «Боровики» можно заработать хорошей учебой, работой в мас-

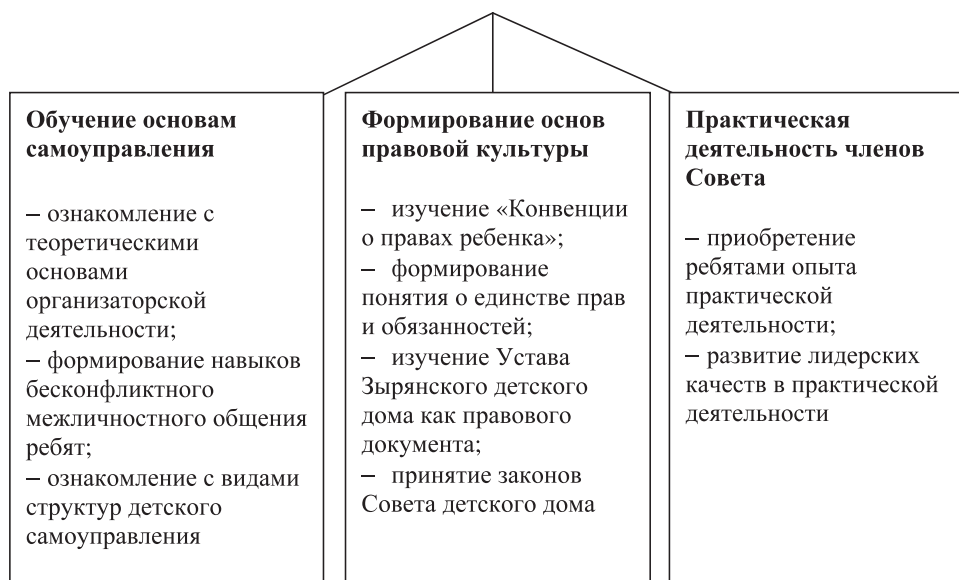


Рис. 1. Основные направления реализации проекта «Хочу быть лидером»

терских, на огороде, в овощехранилище и т.д. Большие магазины, базары и кафе «Боровичок» работают три раза в год. В эти дни дети приобретают товары на заработанные деньги. Эта форма работы решает многие воспитательные задачи:

- формирует у ребят экономические знания;
- развивает умение считать деньги и ими распоряжаться;
- отрабатываются навыки поведения покупателя и продавца и т.д.

Деятельность воспитанников по самоуправлению также определена содержанием программы «Лидер», которая имеет несколько направлений с конкретными задачами (рис. 1).

Программа «Лидер» реализуется через самоуправление, тренинги, соревнования, шефскую работу, деловые игры, коллективные творческие дела. Теоретические знания сочетаются с практической деятельностью.

Одним из наиболее значимых направлений является деятельность комитета «Милосердие». Ребята помогают пожилым людям в уборке квартир, ремонтируют ме-

бель, организуют концерты, поздравляют с днями рождений и праздниками. Помощь пожилым людям благоприятно влияет на нравственное воспитание ребят. Важно ежедневно ставить детей в ситуации, в которых они должны проявлять свои лучшие человеческие качества.

Таким образом, участие в работе органов самоуправления на уровне образовательного учреждения – один из ведущих факторов социализации в разных сферах жизнедеятельности, имеющий огромное значение в организации целенаправленной воспитательной работы с молодежью [2].

Литература

1. *Кричевский, Р.П.* Социальная психология малой группы / Р.П. Кричевский, Е.М. Дубовская. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 318 с.
2. *Мудрик, А.В.* Социальная педагогика / А.В. Мудрик; под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 200 с.
3. Психология саморазвития (изучение, анализ и развитие рефлексивных процессов / авт.-сост. Т.А. Симакова; Ряз. гос. пед. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань: РГПУ, 2002. – 48 с. ■

УДК 371

СОВРЕМЕННЫЕ СТРАТЕГИИ УПРАВЛЕНИЯ КАРЬЕРНЫМ РАЗВИТИЕМ УЧИТЕЛЯ

Т.Н. Крисковец

Аннотация

В статье рассматривается тот факт, что основу успешно действующих организаций, в том числе и школьной организации, составляют знания ее сотрудников – специфический ресурс человека, его способности применять знания и информацию в конкретной сфере деятельности. Обеспечение реализации профессиональной карьеры каждого педагога способствует развитию стратегии профессиональной карьеры в целом.

Ключевые слова: карьерный процесс, мотивация карьерного развития, проектирование карьерного пространства, самоуправление, субъект профессиональной деятельности.

Abstract

The article looks at the fact that the basis of successfully operating organizations, like that of a secondary school, is formed by the amount of knowledge of its employees – namely, a specific personal resource, an ability to apply knowledge and information in one's chosen sphere of activity. Providing for the realization of a teacher's professional career promotes the development of professional career strategy as a whole.

Index terms: career process, motivation of career development, designing of career space, self-management, the subject of professional work.

Создание образовательного потенциала современного общества является одной из насущных задач современной эпохи. Ускорение темпов экономического развития, процессы глобализации, определившие специфику интеграции промышленно развитых стран в области образования, возрастание неопределенности условий деятельности обуславливают объективную необходимость восприятия профессионального развития как карьерного движения. Все это приводит к возрастанию роли стратегического подхода к управлению карьерой в современной организации. Обеспечение устойчивости карьерного процесса, таким образом, становится стратегической целью образовательного учреждения.

Процесс самоуправления профессиональным карьерным развитием педагога должен проходить в сочетании с работой подсистемы карьерного сопровождения школы и при поддержке со стороны государства, что обеспечит целенаправленное воздействие на характер протекания и поддержание процесса развития карьеры [2].

Управление карьерой – это системное, планомерно организованное воздействие на процессы формирования, распределения, перераспределения и использования человеческого капитала в целях создания системы развития и рационального использования профессионального потенциала каждого педагога и школьной организации в целом.

Понятие «управление карьерой» рассматривается в различных работах.

А.Г. Поршневу [7] определяет это понятие как комплекс мероприятий, проводимых кадровой службой организации по планированию, организации, мотивации и контролю служебного роста работника, исходя из его целей, потребностей, возможностей и социально-экономических условий организации.

В.Н. Анисимов, Е.В. Охотский [5] считают, что управление карьерой – это воздействие руководителей, кадровой службы на целенаправленное развитие способностей человека, накопление им профессионального опыта и рациональное использование

его потенциала, как в интересах сотрудника, так и в интересах организации.

Нам хочется выделить точку зрения Л.А. Магальник [4], которая рассматривает управление карьерой как особый вид деятельности, в которой ее субъект (администрация, служба кадров, служба управления персоналом, сам работник) посредством решения управленческих задач создаёт стратегию и реализует определённую технологию (механизм) по организации процесса развития личностно-профессиональных способностей, накоплению профессионального опыта с целью рационального использования их в интересах государства, организации и человека.

Анализ работ различных авторов позволяет выделить логически связанную и последовательно реализуемую совокупность функций по управлению карьерой с точки зрения организации:

– *рефлексия* профессиональной деятельности учителя, связанная с определением направлений вектора карьерного развития;

– *планирование* направлений карьерного развития, разработка критериев оценки уровня профессиональной квалификации и карьерной ориентации учителя.

– *реализация* плана приобретения сотрудником необходимых профессиональных характеристик, профессионального опыта как внутри организации, так и вне её;

– *активизация* карьерных устремлений учителей, создание мотивации карьерного развития, организация процессов обучения основам самоуправления карьерой;

– *сопровождение* учителя в процессе выполнения плана индивидуального профессионального развития; предупреждение и профилактика кризисных явлений;

– *координация* действий учителя и внутриорганизационных возможностей по выполнению плана индивидуального профессионального карьерного развития;

– *анализ и оценка* деятельности, преобразования способов деятельности, динамики профессиональных качеств учителя;

– *контроль* деятельности учителя, его профессионального развития, коррекция профессиональной деятельности.

Способствуя запуску механизма рефлексии, развитию самовыражения, самореализации и целеполагания, карьерное развитие вносит определенность в профессиональную жизнь, придает ей пространственную и временную ориентацию, ведет человека от осознания прошлого профессионального опыта к прогнозируемому будущему.

С точки зрения субъекта профессиональной деятельности можно выделить следующие функции самоуправления карьерой [9]:

– планирование карьерного развития – в процессе данного этапа происходит целеполагание профессионального развития с учетом характеристик внутренней и внешней карьерной среды, учитель выстраивает поле проблем профессиональной деятельности и разрабатывает способы их устранения. Вначале может быть определен предварительный сценарий профессиональной перспективы. Далее следует постановка целей, определение сроков, условий, соотнесение задач карьерного развития с реальными видами и способами деятельности. В зависимости от времени цели могут быть долго-, средне- и краткосрочными, детализироваться по отдельным направлениям. В результате цели карьерного развития приобретают некую упорядоченность, выстраиваясь в «дерево целей».

– самоорганизация – включает построение структуры карьерных действий, взаимосвязанных между собой, создание образа собственной профессиональной деятельности в соответствии с ресурсными возможностями, к которым относится время, здоровье и опыт профессиональной деятельности.

– саморегулирование включает анализ динамики изменений собственной профессиональной деятельности, с целью своевременной коррекции курса карьерных изменений.

– самоактивизация – это самомотивация к реализации запланированной карьерограммы. Образ карьеры сам по себе является мотиватором деятельности, кроме того, таковым является успех в достижении промежуточных результатов на пути к основным целям. Однако, наиболее значимыми побудительными силами являются осознанные человеком потребности, ценности и мотивы карьерного развития.

Управление как деятельность предполагает сочетание целенаправленной системы организованного воздействия на развитие карьеры отдельной личности в сочетании с реализацией стратегического карьерного развития организации в целом, что позволяет обеспечить достижение организационной миссии.

В.Ю. Иванов [2] в своих исследованиях выделяет следующие общие условия успешного управления карьерой со стороны организации:

1. Одним из главных условий является обязательное участие, включение каждого в управление его карьерой, создание в организации атмосферы диалога. Иначе говоря, управление карьерным процессом должно быть партисипативным.

2. Управление карьерным процессом должно быть научно-концептуальным, а значит, базироваться на современных достижениях теории управления, психологии (в частности психологии управленческой карьеры), социологии в области познания основных закономерностей, движущих сил и механизмов, факторов и детерминант карьерного развития. Каждая из этих наук добилась существенных результатов в изучении своего предмета, одного из аспектов карьеры как объекта исследования, и их соединение может явиться прочным теоретическим и методологическим фундаментом для построения и развития концепции управления карьерой, которая бы позволила получить ощутимый практический эффект.

3. Учитывая сложность и многоаспектность объекта управления, управление

карьерным процессом должно быть комплексным, т.е. брать во внимание или, по мере возможности, воздействовать на многочисленные факторы, связанные и с личностью деятеля карьеры (психофизиологические, психологические, профессиональные, социально-демографические и др. характеристики), и с его внеорганизационной (семья, друзья и т.д.) и организационной (корпоративная культура, стратегия, структура, кадровая политика, отношения с непосредственным руководителем и др.) составляющими микросреды, и факторы макросреды карьерного развития (особенности экономической и политической ситуации в стране, законодательно-правовой и социокультурной среды и т.д.).

В рамках комплексного подхода управление карьерным процессом должно мобилизовать движущие силы карьерного развития, то есть потребности, ценности и связанные с ними мотивы развития и продвижения, а также способствовать формированию образа траектории карьеры, управленческого пути.

В поле зрения управления карьерным процессом должны находиться и механизмы карьерного процесса, а именно: механизмы развития (механизмы адаптации, наставничества, последовательного ступенчатого восхождения, законы диалектики), механизмы отбора (оценки, конкуренции), продвижения (механизм стратификации, ротации) и др.

4. Среди закономерностей карьерного развития важно знать особенности характера его протекания в зависимости от возраста менеджера, стажа его работы в организации или в определенной должности. Знание временной модели периодизации карьеры позволяет не только рационально использовать периоды подъема человеческой активности, но и прогнозировать точки и периоды кризисов. В этой связи управление карьерным процессом должно быть антикризисным, то есть предупреждать появление или смягчать протекание кризисов, связанных с противоречием между

возросшими возможностями деятеля карьеры и требованиями старой должности, с началом, серединой и концом карьеры, кризисов общего развития человека.

5. Управление карьерным процессом является стратегическим по своей сути, так как для него характерна устремленность в будущее, ориентация на долгосрочные выгоды, долговременные цели. Но оно должно быть еще и стратегичным, то есть предполагать наличие в организации общей ценностной установки, определяющей порядок и содержание решений по развитию и продвижению управленческих кадров, а также пронизывающей остальные сферы деятельности предприятия. В современной отечественной теории управления персоналом уже утвердился термин «карьерная стратегия».

6. Карьера затрагивает престиж человека в глазах окружения, ее успешность является мерилем благополучия, предметом гордости. Люди дорожат своей карьерой, словно речь идет об их чести. Поэтому важно «не навредить» человеку, не допустить, чтобы он «потерял лицо» из-за того, что не справился с обязанностями на очередной должностной ступени. Следовательно, воздействие на карьерный процесс в целом по организации должно реализовываться в содействии развитию индивидуальных карьер членов коллектива, и управление карьерным процессом должно быть мотивационным, а значит основанным на приоритете мотивации над распорядительством, социально-психологических методов воздействия над административными.

7. Содействие развитию карьерного процесса в организации должно быть направлено на активизацию самоорганизующегося начала, способствовать включению механизмов самоуправления карьерой на уровне каждого. Управление карьерным процессом должно использовать синергетический эффект, резонанс, получаемый при сложении усилий менеджера и организации, т.е. быть резонансным.

8. Управление карьерой требует привлечения определенных человеческих, временных и финансовых ресурсов. Поэтому важной его характеристикой должна быть эффективность, основанная на целесообразности и планомерности. Для этого управление карьерным процессом в масштабах организации должно быть программно-целевым.

9. Вместе с тем за каждой карьерой, развитием и продвижением в социуме конкретного человека стоит его уникальная, неповторимая жизненная ситуация, его судьба, и уникальность должна отражаться в проектном подходе применительно к управлению индивидуальной карьерой.

10. Наконец, управление карьерным процессом должно быть системным, что предполагает наличие определенной совокупности компонентов, тесно взаимосвязанных, согласованных между собой, служащих одной цели и образующих единую целостность, обладающую свойствами, которые не присущи каждому компоненту в отдельности. В качестве таких элементов должны выступать система, механизм и процесс управления карьерой, построенные и реализуемые на основе перечисленных подходов.

Во многих работах ставятся проблемы мотивации и антимотивации в области управления карьерой.

Понимание личности, обладающей какой-либо мотивацией, позволяет рассматривать социальное не только как нечто внешнее по отношению к человеку, но и как нечто внутреннее, и позволяет «учитывать определенную детерминированность деятельности человека, роль природно обусловленных свойств индивида, энергетику и динамику мотивации, ее субъективную сторону» [3]. От социальных условий и отношений социальной деятельности организации зависит, какие мотивы преподавателя станут доминирующими. Социальные отношения определяют черты личности, ее способность регулировать и контролировать свои разнообразные потребности и

интересы, перестраивать свою мотивационную сферу [1].

Принцип связи сознания и деятельности обуславливает возможность регуляции карьерного развития в связи с отражением в сознании закономерных связей между различными сторонами объективной действительности в виде знаний. Данная характеристика, а также механизм целеполагания способствуют активизации мотивации карьерного развития.

Через целеполагание настоящее, как момент деятельности, связывается с будущим. Поэтому уже выбор целей и средств их достижения выполняет регулирующую функцию в поведении человека. Сам человек в осознанной форме ставит перед собой задачу, достижение которой является целью его деятельности. В желаниях человека выражаются его потребности и его интересы. И те, и другие в структуре деятельности отражаются как ее мотивы. Мотивы выступают как стимулы, реальные двигатели человеческих действий, как мощнейшие регуляторы его поведения. То есть принцип связи сознания и поступков достаточно четко определяет место мотива в структуре деятельности, выявляет его основные функции. Этот принцип позволяет мотивы рассматривать в единстве с целью.

Таким образом, мотивация не является механическим соединением цели с мотивом. Осознание мотивов, приложение энергетических усилий к достижению цели и регуляция собственных действий образуют сложный мотивационный механизм.

В работах А.А. Порватова [7] встречается понятие «жизненное поле личности». Это совокупность индивидуальных ценностей и смыслов и пространства реального действия – актуального и потенциального, охватывающего прошлое, настоящее и будущее. В жизненном поле личности одновременно представлены значимые личностные смыслы и пространство реального действия в своем временном развитии – от реализованного прошлого через настоящее к прогнозируемому будущему.

Жизненное поле личности является пересечением двух ортогональных плоскостей – ценностно-смысловой и пространственно-временной. Двуплановость жизни человека, определяют наличие «вертикальной» и «горизонтальной» составляющих в прошлом, настоящем, и будущем, составляющим жизненное поле личности. Смысловая плоскость представляет собой поле существования ценностей и смыслов, пространственно-временная – поле реального действия (актуального и потенциального) [7].

Основываясь на идее Л.И. Божович о «двуплановости» личностного самоопределения, можно сделать вывод о том, что оно осуществляется одновременно, с одной стороны, как конкретное определение вектора профессионального развития и планирование профессиональной карьеры, а с другой – как неконкретные поиски смысла своего существования.

Двуплановый характер жизненного поля личности находит свое отражение в двуплановости личностного самоопределения. В процессе личностного самоопределения человек конструирует свое жизненное поле на основе совокупности индивидуальных жизненных смыслов и пространства реального действия (актуального и потенциального).

Указанное выше обуславливает необходимость учета различий «карьерной мотивации».

Существует определенная взаимосвязь горизонтальной и вертикальной карьеры. Их взаимосвязь не всегда явна в условиях школы, организации, тяготеющей к плоскостным структурам, с довольно небольшими возможностями вертикальной карьеры. Однако насыщенность горизонтальной карьеры практически не имеет окончательной точки. Со временем педагог начинает все более избирательно подходить к выбору вектора карьерного развития под влиянием целого ряда факторов внутреннего и внешнего свойства. Задачи школьной службы управления карьерным

развитием в обеспечении реализации профессиональной карьеры каждого педагога и развитии стратегии профессиональной карьеры в целом.

Литература

1. *Гальперин, П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1996.
2. *Иванов, В.Ю.* Управление карьерой менеджера: необходимость и основное содержание / В.Ю. Иванов // Менеджмент в России и за рубежом. – 1998. – № 5.
3. *Леонтьев, В.Г.* Мотивация и психологические механизмы ее формирования / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск: Новосиб. полиграфкомбинат, 2002.
4. *Магальник, Л.А.* Модель управления карьерой менеджера образовательного учреждения / Л.А. Магальник // Школ. технологии. – 2001. – № 5.
5. *Охотский, Е.В.* Государственное управление в современной России: учебно-методический комплекс / Е.В. Охотский; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (Ун-т) МИД России, Междунар. ин-т управления. – М.: МГИМО-Университет, 2008. – 546 с.
6. *Порватов, А.А.* Философский аспект мотивации личности / А.А. Порватов // Философия образования. – 2007. – № 2 (19).
7. *Поршнев, А.Г.* Российская система управленческого образования / А.Г. Поршнев // Вестник университета. – 2003. – № 4.
8. *Хэрриот, Питер,* / КАРЬЕРА // интернет источник: http://dps.smrllc.ru/Disc/Herriot_Kariera.htm
9. *Шлаина, В.М.* Карьера в менеджменте / В.М. Шлаина // Мик. – 2007. – № 1. ■

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

УДК 371.14:470.41

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В РЕГИОНАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Л.Ф. Салихова

Аннотация

Проблема проектирования содержания повышения квалификации педагогических кадров в региональных условиях приобретает особое значение в условиях разработки и введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. В соответствии с ними, задача интеграции усилий центра и регионов в создании благоприятной и эффективной среды развития личности человека – гражданина своей страны становится особенно жизненно необходимой.

Ключевые слова: инженерная подготовка, информационные технологии, компетентность, компетенция, общекультурные компетенции, профессиональное образование, образовательные стандарты третьего поколения, экологическая подготовка.

Abstract

The problem of designing the content of educators' professional growth in the regional context is of particular importance in the development and introduction of the Federal State Educational Standards for general education. In accordance with these documents, the task of integrating the efforts of the federal center and regions to create a supportive and effective environment of the human person, a citizen of their country, becomes especially vital.

Index terms: nature, structure and features of the content of training, designing the content of professional development of teachers in the regional context, organizational, pedagogical and instrumental diagnostic support of designing.

В условиях модернизации образования, развития региональных образовательных систем, проектирование соответствующего содержания повышения квалификации педагогических кадров становится актуальной, социально значимой задачей. В этой связи возрастает роль системы повышения квалификации в формировании готовности учителя к реализации основных образовательных программ общего образования, способного осуществить полноценный процесс трансляции региональных социокультурных ценностей в школьной среде.

Для продуктивного функционирования содержания образовательного процесса в системе повышения квалификации необходима продуманная и обоснованная реги-

ональная модель проектирования этого содержания и разработка соответствующего организационно-методического и инструментально-диагностического сопровождения ее осуществления.

Актуальность и необходимость ее решения выдвигает целый комплекс теоретико-методологических, концептуальных, технологических проблем, от уровня разработки и реализации которых напрямую зависит целостность развития профессиональной компетентности педагогов и продуктивность их профессиональной деятельности в региональных условиях.

Педагогические условия, исторические и философские аспекты развития региональной системы образования в контексте этнопедагогике, этнопсихологии,

этнофилософии раскрываются в работах П.А. Апакаева, В.И. Иванова, Р.А. Исламшина, Т.Н. Петровой, В.С. Соловьева, С.Н. Федоровой, М.Н. Швецова и др. [2, с.52-56; 4, с.145-147]

Научно-теоретическое и концептуально-технологическое осмысление комплексной проблемы проектирования содержания повышения квалификации педагогических кадров в региональных условиях позволило нам:

– выявить особенности и сущностные характеристики содержания образования в современных условиях и на этой основе сформулировать сущность и структуру содержания повышения квалификации педагогических кадров в региональных условиях как центральной категории нашего исследования;

– обосновать и сформулировать дидактические принципы и критерии проектирования содержания повышения квалификации педагогических кадров в региональных условиях;

– разработать региональную модель проектирования содержания повышения квалификации педагогических кадров.

Проделанная работа позволяет сделать следующие выводы:

1. В теоретическом плане понимание содержания повышения квалификации педагогических кадров в региональных условиях исходит из понимания этнокультурного процесса как органичной составляющей общей эволюции мировой цивилизации, а также понимания регионального образования как процесса, находящегося под воздействием различных факторов внешней среды (социально-экономических, социально-политических, социокультурных и др.), порождающих мощную культурную интеграцию.

При всей общности протекания социальных процессов разные этносы и народности приходят тем не менее к разным историческим итогам, сосредотачивая в себе разный духовно-энергетический и культурно-образовательный потенциал. И это закономер-

но, так как итоги эволюции в решающей мере зависят от культурного и духовного запаса, который сосредоточен в опыте народа, его этнопедагогического сознания и поведения, помогающих ему прочерчивать собственную линию судьбы в переплетении исторических обстоятельств и выборов. В этих условиях региональное образование выступает фактором интеграции личности в российское и мировое социокультурное и образовательное пространство, предоставляя возможность человеку самоопределиваться и самореализоваться в новых социально-экономических условиях. Однако это может найти свое реальное воплощение в условиях последовательной реализации диалектического единства национального, интернационального и общемирового, позволяющего человеку чувствовать принадлежность к родному народу и в то же время сознавать себя гражданином страны и субъектом мировой цивилизации.

Таким образом, сложный и противоречивый процесс интеграции культурно-исторических традиций народа с всеобщей человеческой культурой – теоретический источник проектирования содержания повышения квалификации педагогических кадров в региональных условиях.

2. На основании этого содержание повышения квалификации педагогических кадров в региональных условиях мы определили как социально и личностно детерминированный феномен в виде педагогически адаптированного социально-образовательного опыта (знаний, умений, навыков, способов деятельности), как общего, так и регионального характера, подлежащих усвоению педагогом в процессе повышения квалификации и способствующего его продуктивной профессионально-педагогической деятельности в региональных условиях жизнедеятельности.

3. Методологическая основа разработки региональной модели проектирования содержания повышения квалификации педагогических кадров определяется положениями социокультурного, систем-

ного, потребностно-информационного и андрагогического подходов в образовании, их совокупным влиянием на процесс проектирования содержания повышения квалификации педагогических кадров в региональных условиях. Это позволило выработать научно-педагогическое основание проектирования содержания повышения квалификации педагогических кадров в региональных условиях в виде методологических (дидактических) принципов (научности и концептуальной обоснованности содержания; культурно-исторической преемственности и учета особенностей содержания разнообразного социально-культурного опыта, исторически сложившегося в конкретном регионе; содержательной целостности; выращивания нового в содержании повышения квалификации на основе инновационной деятельности (в ее методологическом, теоретическом и технологическом проявлениях); практической ориентации и вариативности; открытости и динамичности развития содержания; блочно-модульного построения образовательных программ; опережающего характера содержания повышения квалификации в системе непрерывного образования) и критериев оценки (высокой научной и практической значимости содержания повышения квалификации; соответствия содержания профессионально-личностным запросам педагогов, сложности уровню профессиональной квалификации педагога; соответствия содержания как актуальным, так и перспективным направлениям развития содержания общего образования; соответствия содержания лучшим образцам образовательной практики, передовому инновационному педагогическому опыту; соответствия содержания научным достижениям в соответствующих предметных (образовательных) областях и ведущим тенденциям образования на региональном уровне) осуществления этого процесса.

4. Обоснование и разработка процесса проектирования содержания повышения квалификации педагогических кадров в

региональных условиях предполагает установление закономерной связи элементов специальным образом организованного концептуально-технологического процесса в системе повышения квалификации, представленного нами в виде региональной модели, включающей в себя целеполагание, функции, принципы, критерии, последовательные этапы проектирования (от теоретико-методологического через структурно-функциональный, учебно-методический к обучающему и оценочно-результатирующему). Причем, если первые три этапа (уровня) являются по сути своей концептуальными, то последние два, собственно, технологическими.

5. Создание региональной модели позволяет, на наш взгляд, перевести деятельность по проектированию содержания повышения квалификации педагогов в региональных условиях в практическую плоскость.

Система повышения квалификации педагогических кадров является важнейшим условием удовлетворения профессиональных и образовательных потребностей личности педагога в освоении нового содержания учебных предметов и межпредметной инноватики в региональных условиях.

Сегодня развитие личности рассматривается как расширение числа освоенных сред, вот почему удовлетворение базовых потребностей педагога содержательной проблематики в региональных условиях нуждается не только в обеспечении формами и средствами, но и создание соответствующей поддерживающей проектируемой среды. Наша практика показала, что процесс проектирования содержания повышения квалификации необходимо рассматривать как совокупность действий и операций участников образовательного процесса с целью достижения высокого уровня информационно-познавательной активности педагога и соответствующего образовательного эффекта.

Фундамент такого эффекта составляет высокий уровень теоретической и практической готовности педагога к деятельности

в региональных условиях, что достигается в процессе повышения квалификации на основе изучения педагогом общего и имеющегося специфического регионального социально-образовательного опыта, обновления и переосмысления на основе этого собственной деятельности.

Все это предполагает проектирование соответствующего содержания повышения квалификации и ее педагогического сопровождения, реализации на этой основе образовательного процесса: теоретического обучения, практического обучения и учебного проектирования в виде курсовых работ, консультативного руководства, методической помощи, руководства индивидуальной траекторией саморазвития учителя, рефлексивного управления профессиональным развитием и саморазвитием в конкретных региональных условиях.

Приоритетными задачами реализации содержания повышения квалификации педагогических кадров в региональных условиях являются:

– обеспечение максимально благоприятных условий для развития у педагогов комплекса регионально значимых личностных и профессиональных качеств, обеспечивающих освоение и трансляцию регионального педагогического опыта;

– ориентация педагогов на постоянное совершенствование своего педагогического мастерства, непрерывного самообразования и саморазвития в региональных условиях;

– организацию учета образовательных потребностей и уровня развития регионально-ориентированных знаний, умений и навыков обучающихся в системе повышения квалификации;

– достижение единства и преемственности курсовых и межкурсовых мероприятий, всех форм обучения и самообразования, лично-ориентированного характера образовательных программ, модульно-блочной организации регионально-ориентированного содержания повышения квалификации педагогов;

– создание условий для наиболее полного использования творческого потенциала преподавателей и специалистов системы повышения квалификации.

Реализация этих задач позволяет создать в системе повышения квалификации эффективную систему проектирования содержания повышения квалификации, востребованной педагогами и направленной на максимальную реализацию личностного потенциала педагога в региональных условиях.

В пользу этого свидетельствуют положительные оценки курсовой подготовки самих педагогов. Курсы повышения квалификации, по мнению педагогов:

1) это единственный способ повышения квалификации по регионально-ориентированным предметам (в нашем случае, предметы «Татарский язык и литература», «История Татарстана и татарского народа» и др.);

2) это стимул целенаправленной целостной подготовки педагога в региональных условиях;

3) это возможность повысить свою квалификацию по тем направлениям содержания образования, по которым педагог испытывает наибольшие затруднения и (или) которые его интересуют в большей степени;

4) это помощь в самооценке профессиональных знаний и умений, профессиональных достижений с учетом региональной специфики.

Эффективность проектирования содержания повышения квалификации педагогов в региональных условиях обусловлена совокупностью организационно-педагогического и инструментально-диагностического сопровождения региональной модели:

– разноуровневые образовательные программы повышения квалификации (тематические (проблемные) учебные курсы (спецкурсы); интегрированные учебные курсы; блоки или модули, включаемые в учебные курсы; региональный материал как вариативная часть этих курсов;

– обеспечение возможности выбора педагогом образовательной программы, направления, форм и методов повышения квалификации в соответствии со своим уровнем компетентности, регионально значимыми потребностями и интересами;

– наличие диагностической базы, позволяющей оценивать профессионально-познавательные запросы и достижения педагогов, корректировать содержание повышения квалификации;

– создание благоприятной развивающей среды, обеспечивающей активную позицию педагога в процессе повышения квалификации по региональной проблематике.

В процессе изучения точек зрения слушателей курсов по исследуемой проблеме были получены доказательства конструктивной оценки педагогами содержания повышения квалификации с учетом ее региональной специфики, объема и содержания полученной информации, ее качества, актуальности, новизны и практической значимости.

Таким образом, результаты проведенной опытно-экспериментальной работы подтвердили эффективность созданной нами региональной модели проектирования содержания повышения квалификации педагогических кадров как основы определения оптимального объема содержания и его структуры, так и ее эффективного педагогического сопровождения в интересах профессионально-личностного развития педагога в региональных условиях. Проектирование и применение в этих целях региональной модели позволяет повысить качество повышения квалификации и развить умения решать профессионально-педагогические задачи с учетом региональной специфики образования. Это свидетельствует в целом о подтверждении рабочей гипотезы нашего исследования.

Эта стратегия может воплотиться лишь в условиях образовательной, социокультурной среды регионов, адекватной современным условиям, общественным и лич-

ностным потребностям, где собственно и протекает весь образовательный процесс, становление и развитие личности ученика, способного позитивно самореализоваться в новых социально-экономических условиях.

Проделанная в ходе исследования теоретическая и практическая работа позволила сделать следующие выводы:

1. Для достижения целостной ориентировки в сложном регионально-ориентированном содержании повышения квалификации педагогических кадров, формирования глубоких и прочных предметных и метапредметных, методологических и методических знаний, выстраивания системного представления о профессиональной деятельности педагогических кадров (учителей и директоров школ) в региональных условиях необходимы анализ и проектирование содержания повышения квалификации, обладающего такими возможностями.

2. В процессе изучения проблемы исследования мы определили сущность и структуру содержания повышения квалификации педагогических кадров как социально и личностно детерминированный феномен в виде педагогически адаптированного общего и регионального социально-образовательного опыта (знаний, умений, навыков и способов деятельности), подлежащих усвоению педагогом в региональной системе повышения квалификации. Причем региональный социально-образовательный опыт в содержании повышения квалификации оптимально представлен в 30% от общего объема содержания дополнительной профессиональной образовательной программы.

3. Осуществление процесса проектирования содержания повышения квалификации педагогических кадров в региональных условиях становится возможным на основе разработанных дидактических принципов как главных ориентиров конструирования, реализации и рефлексивной оценки результатов этого процесса с уче-

том региональной специфики. К ним мы отнесли принципы: научности и концептуальной обоснованности регионального содержания; соответствия содержания профессиональным потребностям и интересам педагогов; культурно-исторической преемственности содержания и учета особенностей разнообразного социально-культурного опыта, исторически сложившегося в конкретном регионе; содержательной целостности; разработки нового в содержании повышения квалификации на основе инновационной деятельности педагогов (в ее методологическом, теоретическом и технологическом проявлениях); практической ориентации и вариативности содержания; открытости и динамичности развития содержания; блочно-модульного построения образовательных программ.

4. Проектирование региональной составляющей содержания повышения квалификации педагогических кадров представлено региональной моделью, которая в концентрированном виде отражает поэтапный концептуально-технологический процесс конструирования, реализации и оценки содержания повышения квалификации, обеспечивающий целостное профессионально-личностное развитие педагога в региональных условиях.

5. Структурно региональная модель проектирования содержания повышения квалификации педагогических кадров включает:

- целеполагание (содержательное обеспечение профессиональной деятельности педагога в региональных условиях);
- функции (информационно-мотивационная, интегративная, креативная, рефлексивная, развивающая);
- дидактические принципы проектирования;
- этапы проектирования (теоретико-методологический, структурно-функциональный, учебно-методический, обучающий, оценочно-результативный).

6. Региональная модель проектирования содержания повышения квалифика-

ции педагогических кадров реализуется с соблюдением педагогического (организационно-педагогического и инструментально-диагностического) сопровождения, обеспечивающих на практическом уровне процесс конструирования, реализации и оценки содержания повышения квалификации с учетом его региональной специфики.

7. Эффективность проектирования содержания повышения квалификации педагогических кадров в региональных условиях определяется на основе разработанной методики оценки, отражающей степень и характер соответствия регионального содержания совокупным социально и профессионально ценным ожиданиям (потребностям и интересам) педагогов (слушателей курсов) и их готовности к ее реализации в практической профессиональной деятельности в региональных условиях.

8. Опытно-экспериментальная проверка процесса проектирования содержания повышения квалификации педагогических кадров в региональных условиях показала положительную динамику показателей по всем уровням оценки полученной эффективности (мотивационно-ценностного, организационно-процессуального, информационно-познавательного, операционально-деятельностного) и в конечном итоге интегративного, что подтверждает в целом выдвинутую в начале исследования рабочую гипотезу и положения, выносимые на защиту.

Проведенное исследование, безусловно, не исчерпывает всех аспектов рассматриваемой проблемы. В качестве особого объекта, например, может выступать разработка и научно-педагогическое обоснование особенностей проектирования содержания повышения квалификации по конкретным образовательным областям (язык, история и т.д.), что углубило бы (содержательно и процессуально) представление о сущности и закономерностях этого процесса. Перспективной проблемой для будущих исследований могла бы стать проблема теоретического и методологического осмысления научно-педагогичес-

кого сопровождения процесса повышения квалификации с учетом накопленного опыта в различных регионах России.

Литература

1. Атутов, П.Р. Методологические проблемы национально-регионального образования / П.Р. Атутов, М.М. Будаев // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 25–32.

2. Исламшин, Р.А. Научные основы функционирования системы непрерывного образования педагогических кадров в национально-региональных условиях / Р.А. Исламшин. – М.: Наука, 1996. – 345 с.

3. Никитин, Э.М. Федеральная система повышения квалификации работников образования: учеб. пособие / Э.М. Никитин. – М.: РИПКРО, 1995. – 191 с.

4. Петрова, Т.Н. Традиционные и инновационные технологии этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в вузе (из опыта работы) / Т.Н. Петрова // Реализация национально-регионального компонента в этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса: сб. науч. тр. – Чебоксары: ЧГУ, 2008. – С.145–150.

5. Федорова, С.Н. Формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / С.Н. Федорова. – М., 2006. – 528 с. РГБ ОД, 71:07-13/41. ■

УДК 81.27

ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА И СЕРВИСА

Ю.Л. Пучкова

Аннотация

В статье рассматриваются основные критерии и показатели уровня сформированности социолингвистической компетентности у будущих специалистов сферы туризма и сервиса.

Ключевые слова: критерии и показатели уровня сформированности социолингвистической компетентности, специалисты туризма и сервиса, вербальные и невербальные реакции собеседника, толерантность.

Abstract

The article examines the main criteria and indicators of the level of forming sociolinguistic competence of future professionals in tourism and service.

Index terms: criteria and indicators of the level of formation of sociolinguistic competence, professionals of tourism and service, verbal and nonverbal reactions of an interlocutor, tolerance.

Изучение научной литературы по проблеме исследования и опыта работы вузов показало, что совершенствование системы подготовки специалистов предполагает обязательное проведение мониторинга качества профессиональной подготовки, определение уровня готовности студента к выполнению будущей профессиональной деятельности.

Для определения критериев и показателей уровня сформированности социолин-

гвистической компетентности у студентов, овладевающих специальностью «Социально-культурный сервис и туризм», нами были проанализированы требования к уровню подготовки выпускников высшей школы в области социолингвистической компетентности, определенные государственным стандартом ВПО по данной специальности.

В результате изучения иностранного языка на базовом уровне в вузе студент должен:

- **знать и понимать:**
 - значения наиболее употребимой фоновой лексики;
 - основные нормы речевого этикета (реплики-клише, отражающие особенности культуры страны, наиболее распространенная оценочная лексика), принятые в стране изучаемого языка;
 - роль изучаемого иностранного языка в современном мире;
 - лингвострановедческую информацию об особенностях образа жизни, быта, культуры страны изучаемого языка, о национальном достоянии и культурном наследии страны изучаемого языка (всемирно известные достопримечательности, выдающиеся люди и их вклад в мировую культуру);
- **уметь:**
 - читать оригинальную литературу с целью получения необходимой информации;
 - уметь передавать полученную информацию;
 - представлять родную культуру на иностранном языке;
 - сообщать на иностранном языке сведения о своей стране и ее вкладе в мировую культуру;
 - находить сходства и различия в традициях своей страны и страны изучаемого языка и т.д.

Вместе с тем, по мнению многих ученых-лингвистов (М.А.Богатырева, И.А.Зимняя, Э.Ю.Мизюрова, И.М.Попов, Г.С.Трофимова и др.), сформированность у специалиста социолингвистической компетентности это не просто овладение определенным набором знаний, умений и навыков социолингвистического содержания, это также и готовность (способность) осуществлять коммуникацию в ходе жизнедеятельности, в т.ч. и профессиональной. Они определяют наличие социолингвистической компетентности через характеристику уровней страноведческих и лингвистических знаний, умений и навыков; социокультурных знаний и умений, а также наличие определенных ценностных установок и личностных

качеств. Обратимся к вопросу о выделении критериев и показателей сформированности социокультурной компетенции.

В.П. Панасюк, определяя понятие «критерий», пишет, что это «мера отражения целостности объектов, обеспечивающая его существование; идеальный образец, выражающий высший, совершенный уровень изучаемого явления. Показатель – конкретный измеритель критерия, делающий его доступным для наблюдения, учета и фиксирования» [8; 65].

В педагогической и методической литературе существуют различные мнения, носящие дискуссионный характер, по вопросам критериев и показателей сформированности социолингвистической компетенции. Одни авторы ограничиваются выделением двух критериев: когнитивного и поведенческого. Другие ученые, наряду с отмеченными выше, важное значение придают мотивационному критерию социолингвистической компетентности.

При этом большинство ученых под когнитивным критерием обычно понимают уровень усвоения социокультурных знаний о стране изучаемого языка, а также о культуре родной страны, наличие системы социокультурных умений; под оценочно-эмоциональным (мотивационным) понимается сложившаяся система ценностных установок, мотивов, убеждений. Поведенческий критерий предполагает наличие определенной деятельности, реального межкультурного общения с представителями иноязычной культуры. И наконец, мотивационный – характеризует отношение человека как к процессу формирования социолингвистической компетентности, так и к изучению иностранного языка.

Важными составляющими социолингвистической компетентности будущих специалистов сферы туризма и сервиса являются знания национально-культурных особенностей страны изучаемого языка, необходимые выпускникам вуза в процессе осуществления профессиональной деятельности общения, на наш взгляд, являются:

- **знание социокультурного портрета** страны изучаемого языка (территория, население, государственный флаг, столица, денежная единица, географические и природные условия, основные праздники, система образования, средства массовой информации и т.д.);

- **знания о национальном достоянии** и культурном наследии страны изучаемого языка (всемирно известные достопримечательности, памятники, музеи, известные представители национальной литературы и национального искусства, национальный фольклор, знаменитые ученые и изобретатели, вклад страны изучаемого языка в мировую культуру и др.);

- **знание традиций, обычаев, особенностей** национального характера народа страны изучаемого языка;

- **знание одного или двух (нескольких)** иностранных языков и родного языка.

В ходе профессиональной подготовки, в т.ч. и в процессе изучения иностранного языка, у студентов формируются и целый ряд профессионально важных умений и навыков социолингвистического содержания. Следует констатировать, что в Государственном образовательном стандарте ВПО любой специальности дается полный перечень страноведческих и лингвострановедческих знаний, но не указываются в полном объеме умения и навыки, которыми должны овладеть студенты в вузе, изучая иностранный язык. Разделяя точку зрения В.П.Кузовлева, мы включаем в минимум умений и навыков, которыми должны овладеть студенты за годы обучения в вузе, следующие:

- с уважением относиться к чужой культуре;

- понимать систему основных ценностей и образ жизни, принятые в стране изучаемого языка;

- вести себя соответственно принятым в стране нормам, понимать какое поведение адекватно той или иной ситуации;

- уметь отличать стереотипы от реалии;

- понимать реалии молодежной культуры, образ жизни молодежи;

- ориентироваться в реалиях, встречающихся в обыденной жизни и связанных с обычаями и традициями народа страны изучаемого языка;

- ориентироваться в реалиях, связанных с государственным, политическим устройством страны, социальными законами;

- понимать, какие ценности материальной и духовной культуры являются предметом национальной гордости;

- понимать, какими людьми и почему гордятся носители языка;

- понимать реалии в контексте художественных произведений, узнавать наиболее известных литературных героев и литературные произведения;

- соблюдать нормы речевого этикета: общепринятые темы для разговора, табу;

- находить сходства и различия (в явлениях, событиях, действиях и поступках людей) в родной и чужой культурах [7; 47].

Перечень умений и навыков, характеризующих готовность специалиста к коммуникативному взаимодействию, включает в себя владение техникой ведения беседы (начать и закончить разговор, расспросить, дать информацию, побудить к действию, помочь собеседнику выразить свое мнение, делать выводы на основании беседы, спонтанно реагировать на перемену речевого партнера), а также владение речевым поведением. «Поведение говорящего в условиях речевого общения понимается сегодня, прежде всего, как активная и деятельностная реализация языковых, психолингвистических и социокультурных знаний, необходимых учащимся для эффективного иноязычного общения». Речевое поведение придает особый социокультурный статус речевому акту. Способы речевого поведения представляют внешнее выражение скрытой системы «культурных правил» нации. В понятие речевое поведение, как известно, входят: вербальные реакции собеседников, невербальные реакции собеседников

и формализаторы речевого поведения [6; 34].

Как считают ученые, вербальные реакции собеседников – это фразы, произносимые при определенных социокультурных обстоятельствах. Это обороты начала, течения и прекращения речевого акта, логические соединительные элементы, модальные слова и выражения, различные реплики, отклики, отзывы, повторы, переспросы. Эти речевые индикаторы обычно рассматриваются лингвистами в качестве нарушения системного в языке, но, как отмечает В.Г.Гак, без них «не строится ни одна живая фраза» [4; 559].

Невербальные реакции собеседников как компонент речевого поведения – тема, достаточно хорошо разработанная отечественными и зарубежными лингвистами и психолингвистами (Л.Г.Веденина, И.А.Зимняя, А.А.Леонтьева, Н.И.Смирнова). К ним относятся позы, жестикаляция, мимика, движения тела, медико-интонационное оформление речи. Овладение невербальными средствами иноязычного общения, бесспорно, приближает студентов к полноценной коммуникации.

Формализаторы речевого поведения или речевые стратегии – это особые тенденции речевого поведения, выступающие в качестве некоего организующего начала и объединяющие высказывания и вербальные и невербальные реакции собеседников в целостный речевой акт.

Практика показывает, что сформировать способность к межкультурной коммуникации в ходе обучения в вузе достаточно сложно, так как обучаемые не вступают в реальную коммуникацию, т.е. отсутствует возможность общения с носителем другой культуры. Создаваемые в рамках учебного процесса культурные ситуации не могут быть приравнены к межкультурным явлениям, так как порождаются носителями одной и той же культуры. В этой связи задача педагога, организующего занятия по иностранному языку, состоит в раскрытии во всей полноте культурного явления, соотнесение его с адек-

ватным явлением родной культуры и, таким образом, создание перекрестка культур.

Важным показателем социолингвистической компетентности будущих специалистов сферы туризма и сервиса может быть и проявление толерантности и эмпатии. Это особенно важно сейчас, «когда смешение народов, языков, культур достигло невиданного размаха, и как никогда остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоление в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур» [10; 9].

Толерантность, как правило, рассматривается в двух контекстах: во-первых, в контексте ценностного отношения к людям вообще (безотносительно к их профессиональной принадлежности), во-вторых, в контексте ценностного отношения к людям как представителям других социокультурных и профессиональных ценностей. Мы предлагаем, в рамках нашего исследования, рассматривать толерантность как ценностное отношение человека к людям, выражающееся в признании, принятии и понимании им представителей иных культур, которое проявляется в ходе выполнения человеком профессиональной деятельности. Разделяя точку зрения Н.В.Петровского, мы полагаем, что признание – это способность видеть в человеке иной культуры носителей иных ценностей, иных взглядов, иного образа жизни, а также осознание его права быть иным; принятие – это положительное отношение к инаковости, а понимание – это способность взглянуть на мир его глазами, с его точки зрения [9].

Таким образом, толерантность предполагает уважение к правам и достоинству других людей, знание культуры других народов, уважение и искренний интерес к ней, взаимное обогащение культур. Сегодня в современном мире в сложном переплетении обнаруживаются миролюбие и межэтнические конфликты, взаимоуважение и межкультурные противоречия,

поэтому воспитание толерантной личности приобретает особую значимость. Проблема воспитания толерантной личности весьма актуальна и для России, страны с множеством разнообразных и непохожих друг на друга культур. Воспитание толерантности у молодежи сегодня должно пронизывать деятельность всех социальных институтов и, в первую очередь, тех, кто оказывает непосредственное воздействие на формирование личности человека. И здесь высшая школа, как один из социальных институтов, имеет большие возможности для воспитания толерантности у будущих специалистов. В этой связи важнейшими задачами вуза, на наш взгляд, являются:

- ориентация студенческой молодежи на общечеловеческие ценности;
- укоренение в вузе духа толерантности, формирование отношения к ней, как к важнейшей ценности общества;
- овладение обучающимися и обучающими конкретными приемами, позволяющими развить в себе качества толерантной личности;
- обучение пониманию необходимости использования иностранного языка для принятия других людей, разрешения разногласий и конфликтов;
- обучение межкультурному пониманию и толерантному поведению в поликультурной среде.

По мнению целого ряда исследователей, для оптимальной организации процесса формирования социолингвистической компетентности студентов, в первую очередь, важно знание мотивов студентов, умение правильно выявлять их и разумно управлять ими. Проблема мотивации была детально исследована в рамках деятельностного подхода к учению, разработанного С.Л.Рубинштейном, А.Н.Леонтьевым и др. В области изучения иностранного языка психологические основы мотивации рассматриваются в работах И.А.Зимней, Н.М.Симоновой и др.

Мотивация может определяться познавательными (направленными на содер-

жание учебного предмета) и социальными (направленными на другого человека в ходе учения) мотивами. Социальные мотивы напрямую не связаны с содержанием учебного материала, к ним относятся: мотив долга, мотивы престижности изучения иностранного языка, мотивы собственного роста и др. Познавательные мотивы, напротив, тесно связаны с содержанием учебного материала: это мотивы познавательной деятельности, интереса к содержанию обучения и т.д. Как утверждают Г.В.Рогова и З.Н.Никитенко, интерес в процессе изучения иностранного языка держится в основном на познавательных мотивах, а на их основе уже формируются и социальные мотивы. И познавательные и социальные мотивы могут иметь разные уровни.

На основании вышеизложенного, мы считаем, что основными критериями (как «мерило» оценки чего-либо), характеризующими уровень сформированности у будущих специалистов в сфере туризма и сервиса социолингвистической компетентности, могут быть мотивационный (мотивы, потребности, интересы, ориентации), когнитивный (познавательный интерес, знания, умения и навыки), коммуникативный (готовность к общению и взаимодействию) и личностный (профессионально важные качества личности, необходимые для общения и взаимодействия). Они определяют уровни (низкий, продвинутый, высокий) сформированности у студентов социолингвистической компетентности (табл. 1).

Таким образом, анализ научной литературы по теме исследования и практики, опыт работы в вузе позволили нам определить основные критерии (мотивационный, когнитивный, коммуникативный и личностный) и показатели уровня сформированности у будущих специалистов сферы туризма и сервиса социолингвистической компетентности, являющейся одной из важной составляющей готовности специалиста к успешному выполнению профессиональной деятельности и взаимодействию с представителями другой культуры.

Таблица 1

**Критерии и показатели уровня сформированности у студентов
социолингвистической компетентности**

Критерии	Основные показатели
1. Мотивационный	– положительное отношение к: <ul style="list-style-type: none"> • изучению иностранного языка; • формированию социолингвистической компетентности; • выработке умений и навыков коммуникативного направления; • развитию качеств личности будущего специалиста в сфере туризма и сервиса; • общению с представителями разных этносов, конфессий, национальностей и культур; • взаимодействию с ними на основе «знаков» толерантности; • усвоению профессиональных знаний, умений и навыков, а также соответствующие им потребности, интересы, склонности и т.д.
2. Когнитивный	– знания, полученные в процессе изучения иностранного языка; – знания этики делового общения и умение использовать ее использовать в деятельности – умения и навыки, которыми овладели будущие специалисты на учебных занятиях, в т.ч. и по иностранному языку для проявления социолингвистической компетентности.
3 Коммуникативный	– знания, умения и навыки коммуникативного содержания, в т.ч. понимание и восприятие других людей, умение правильно выходить из конфликтных ситуаций, умение общаться с другими людьми, в т.ч. и с представителями иной культуры, а также знание этики делового общения и т.д.
4. Личностный	– профессионально-нравственные качества личности, необходимые для общения и взаимодействия с другими людьми, в т.ч. представителями иной культуры в ходе выполнения основных профессиональных функций (нравственно-волевые, эмпатия, толерантность, креативность, гибкость и т.д.); – социопрофессиональная направленность личности (взгляды, убеждения, интересы, склонности и т.д.), способности (в т.ч. и лингвистические), речь и др.

Литература

1. *Асмолов, А.Г.* Толерантность: различные парадигмы анализа / А.Г. Асмолов // Толерантность в общественном сознании России. – М., 1998. – С.108–121.

2. *Богатырева, М.А.* Социокультурный компонент содержания профессионально ориентированного учебника (английский язык, неязыковой вуз) / М.А. Богатырева : дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – С.279–280.

3. *Ветров, Ю.К.* Подготовка профессионалов в сфере культурного сервиса / Ю.К. Ветров // Высшее образование в России, 2009. – № 8. – С. 174-176.

4. *Гак, В.Г.* Языковые преобразования / В.Г.Гак. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 764 с.

5. *Громова, Е.Н.* Вариативность в определении понятия «Уровень сформированности

иноязычной коммуникативной компетенции» / Е.Н. Громова // Культуроведческие аспекты языкового образования. – М.: Еврошкола, 1998. – С.141–151.

6. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе / под ред. Е.И. Пассова, В.Б. Царьковой. – М.: Просвещение, 1993.

7. *Кузовлев, В.П.* Как оценить социокультурное содержание УМК / В.П. Кузовлев // Коммуникативная методика, 2003. – № 2. – С. 46–47.

8. *Панасюк, В.П.* Школа и качество: выбор будущего / В.П. Панасюк. – СПб.: КАРО, 2003. – 384 с.

9. *Петровский, А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 225 с.

10. *Тер-Минасова, С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 624 с.



УДК 37.08

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ КОМПЕТЕНЦИЙ РУКОВОДЯЩИХ РАБОТНИКОВ СФЕРЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Алкачёва

Аннотация

В статье исследуются методы диагностики компетенций руководящих работников сферы художественного образования, раскрывается сущность каждого метода и приводятся рекомендации по использованию методов диагностики компетенций.

Ключевые слова: компетенции, методы диагностики, опрос, интервью, тестирование, анкетирование, аттестация кадров, специализированные методы диагностики компетенций, метод лестницы.

Abstract

The article studies methods of diagnosing competences for top management in the area of art education. The study reveals the essence of each method and provides recommendations on how to use them for diagnosing competences.

Index terms: competences, diagnostic methods, specialist questionnaire, interview, test, general questionnaire, personnel assessment, specialized methods of diagnosing competences, laddering.

Методы диагностики компетенций могут и должны быть в прямой зависимости с методами оценки персонала, поскольку результаты диагностики компетенций вполне могут служить основой не только для переобучения (повышения квалификации) кадров, но и для получения информации об уровне компетенций, что, в свою очередь, может быть оценено и соотнесено с результатами работы сотрудника и руководимого им учреждения.

В настоящее время разработанной отраслевой методикой диагностики компетенций у руководителей учреждений сферы художественного образования не существует. Но, вместе с тем, существуют методы оценки персонала, в том числе и руководящих работников, применяемые в учреждениях общего образования, в бизнес-организациях. Наиболее соответствующими состоянию современного художественного образования методами диагностики компетенций у руководящих работников можно считать следующие методы:

- опрос (в том числе методы интервью, анкетирования, лестницы, тестирования);
- аттестация кадров (в том числе анализ итогов работы, анализ документов, от-

ражающих итоги работы: годовых отчётов об основной деятельности и финансовых отчётов);

- экспресс-оценка;
- специализированные методы диагностики (метод 360 градусов).

Безусловно, каждая организация вправе выбирать те методы, которые в большей мере соответствуют задачам деятельности, уровню развития организации, наличию имеющихся ресурсов, степени состояния вопроса с диагностикой компетенций.

Рассмотрим их более подробно. **Метод опроса** – вербально-коммуникативный метод, заключающийся в осуществлении взаимодействия между тем, кто проводит диагностику (условно назовем его оценщик) и специалистом, чьи компетенции исследуются (условно назовем его испытуемый), посредством получения от испытуемого ответов на заранее сформулированные вопросы. Иными словами, опрос представляет собой общение оценщика и испытуемого, в котором главным инструментом выступает заранее сформулированный вопрос.

Опрос можно рассматривать как один из самых распространённых методов получения информации об испытуемых. Опрос

заключается в задавании людям специальных вопросов, ответы на которые позволяют оценщику получить необходимые сведения в зависимости от задач диагностики. К особенностям опроса можно причислить его массовость, что вызвано спецификой задач, которые им решаются. Массовость обуславливается тем, что оценщику, как правило, требуется получение сведений о группе испытуемых, а не изучение отдельного представителя.

Опросы, используемые в практике оценки компетенций, могут быть нескольких видов. Наиболее широко используются: интервью; анкетирование; тестирование, в том числе личностные тесты; метод лестницы.

Рассмотрим их применительно к вопросу диагностики компетенций.

Метод интервью – вербально-коммуникативный метод, заключающийся в проведении разговора между оценщиком и испытуемым по заранее разработанному плану.

Метод интервью отличается строгой организованностью и неравноценностью функций собеседников: оценщик задаёт вопросы испытуемому, при этом он не ведёт с ним активного диалога, не высказывает своего мнения и открыто не обнаруживает своей личной оценки ответов испытуемого или задаваемых вопросов.

В задачи оценщика входит сведение своего влияния на содержание ответов испытуемого к минимуму и обеспечение благоприятной атмосферы общения. Цель интервью с точки зрения оценщика – получить от испытуемого ответы на вопросы, сформулированные в соответствии с задачами исследования, то есть получить ответы на вопрос о наличии или выраженности тех или иных компетенций испытуемого.

Анкетирование – это опрос при помощи анкеты. Метод анкетирования – вербально-коммуникативный метод, в котором в качестве средства для сбора сведений от испытуемых используется специально оформленный список вопросов, называемый анкетой.

Анкетирование используется с целью получения требуемой информации. Контакт оценщиков с испытуемыми сведён здесь к минимуму. Анкетирование позволяет наиболее жёстко следовать намеченному плану диагностики, так как процедура «вопрос-ответ» строго регламентирована.

При помощи метода анкетирования можно с наименьшими затратами получить высокий уровень массовости исследования. Особенностью этого метода можно назвать его анонимность (личность испытуемых не фиксируется, фиксируются лишь их ответы). Анкетирование проводится в основном в случаях, когда необходимо выяснить мнения специалистов по каким-то вопросам и охватить большое число людей за короткий срок. Применительно к диагностике компетенций, анкетирование целесообразно проводить фронтально, к примеру, всех директоров учреждений художественного образования, с целью выявления уровня наличия и выраженности компетенций у руководящего корпуса в целом. В дальнейшем результаты анкетирования могут служить основой для разработки программ повышения квалификации.

С ростом популярности Интернета всё более востребованным способом сбора данных становится онлайн-анкетирование. Дизайн онлайн-опросников часто влияет на результат опроса. К таким факторам дизайна относят качество руководства опросников, доступные форматы представления данных (вопросов), способы управления, проработанность и этические составляющие опросника.

Тестирование (от англ. «test» – опыт, проба) представляет собой метод выявления знаний и качеств личности с помощью серии вопросов. Это стандартизированное, ограниченное по времени испытание

Уязвимыми моментами метода тестирования являются: растерянность и волнение при сдаче теста, ситуация стресса; неточное прочтение вопроса; возможность угадать ответ; недостаточное владение компьютером (как правило, тестирование

проводится в информационной системе с целью более быстрой и удобной обработки информации); возможные технические сбои.

Несмотря на это, у метода тестирования есть определённый потенциал, который заключается в возможностях тестирования выявить: уровень управленческого мышления руководителя; «проблемные зоны» управленческих знаний; зону управленческого дискомфорта каждого руководителя индивидуально; направления дальнейшей работы с кадрами (для руководства); уровень управленческих компетенций.

В этой связи необходимо обратить внимание на то, что тесты, предлагаемые работнику, должны быть разработаны с учётом диагностики их компетенций, а не с учётом проверки знаний по тем или иным управленческим вопросам.

Личностные тесты – методы диагностики, с помощью которого измеряются различные стороны личности индивида: установки, ценности, отношения, эмоциональные, мотивационные и межличностные свойства, типичные формы поведения. Известно несколько сот разновидностей личностных тестов, в связи с чем крайне важно их верное понимание, толкование и ответственное использование результатов. Личностные тесты обычно имеют одну из трех форм: шкалы и опросники; ситуационные тесты или тесты действия, использующие перцептивные, когнитивные или оценочные задачи, оценку себя, своих личностных конструктов и пр.; проективные методы.

Из вышеперечисленных методов наиболее приемлем для диагностики компетенций метод тестирования в форме шкал и опросников. При использовании данного метода испытуемый даёт личностную оценку тому или иному утверждению, которое соотносится с уровнем выраженности компетенций.

Метод лестницы, или лэддеринг – метод опроса, применяемый, как правило, в маркетинговых исследованиях. Это один

из методов частично стандартизированных качественных опросов. Целью лэддеринга является установление причинно-следственных связей между свойствами (attributes) продукта или бренда, выгодами от использования (consequences) и ценностями (values) потребителей. Опрос происходит таким образом: оценщик задаёт вопрос: «Почему бы Вы отдали предпочтение данной образовательной программе»? Испытуемый отвечает, после этого оценщик задает вопрос: «А почему?», «Почему?» и т.д. Таким образом, постоянно повышается уровень абстракции – отсюда название метода.

Несмотря на всю сложность данного метода, при хорошей адаптации к предмету исследования он вполне применим для диагностики компетенций.

Аттестация кадров. Целью проведения аттестации, согласно типовому положению об аттестации руководящих и педагогических работников, является стимулирование роста квалификации, профессионализма, продуктивности педагогического и управленческого труда, развитие творческой инициативы, обеспечение социальной защищённости работников отрасли в условиях рыночных отношений путём дифференциации оплаты их труда.

Задачами аттестации являются: целенаправленное, непрерывное повышение профессионального уровня педагогических и руководящих работников; установление соответствия между качеством и оплатой труда; управление качеством образования для создания оптимальных условий развития личности.

Аттестация, как указывается в положении, «осуществляется на основе комплексной оценки уровня квалификации, педагогического и управленческого профессионализма и продуктивности деятельности работников учреждений образования». Как видно из этого нормативного документа, уровень и наличие компетенций никак не оценивается при аттестации, в то время как именно компетенции в первую

очередь необходимо было бы оценить при проведении процедуры аттестации.

В ходе подготовки и проведения процедуры аттестации вполне возможно выявить индикаторы компетенций – наблюдаемые типы поведения, которые обозначают уровень компетенции внутри каждой совокупности. Эти индикаторы впоследствии можно использовать при кадровых перестановках, в процессе оценки, а также для определения уровня оплаты.

Наиболее перспективным при проведении аттестации представляется использование документа, подтверждающего уровень управленческих компетенций. Таким документом может быть протокол оценки компетенций методом 360 градусов, о котором речь пойдет ниже.

Анализ итогов работы. Анализ итогов работы руководителя и руководимого им учреждения можно проводить экспертно. В этой связи наиболее важно установление параметров, по которым будет оцениваться учреждение и работник. Одной из самых распространённых проблем, существующих сегодня в сфере художественного образования, является неточность оценочных параметров, их шаблонность. Наиболее часто работу руководителя и учреждения оценивают по таким параметрам, как наличие лауреатов и дипломантов конкурсов, количество данных концертов, количество учащихся, поступивших в образовательное учреждение следующей профессиональной ступени. Практически не оцениваются результаты работы по управлению персоналом, по формированию инновационного климата в учреждении, по формированию корпоративной культуры, по результатам формирования личности обучающихся. Вообще, качество выполнения воспитательной функции не нашло сегодня ни критериев, ни параметров оценки. Практически то же самое можно сказать и о качестве художественного образования. Разговоров о качестве много, критериев и параметров требуемого качества практически нет ни в одном образовательном учреждении художественного образования.

Из всего вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

- оценивать деятельность руководителей учреждений художественного образования необходимо на основе точно сформулированных критериев и параметров оценки;

- оценочные критерии и параметры должны быть заранее известны работнику и руководителю учреждения;

- оценочные критерии и параметры должны соответствовать требуемым компетенциям (формализованному пакету компетенций);

- оценочные критерии и параметры должны соответствовать задачам, стоящим перед учреждением художественного образования, следовательно, они должны быть не типовыми, а индивидуальными для каждого учреждения и для каждого руководителя.

Анализ документов, отражающих итоги работы (годовых отчётов об основной деятельности и финансовых отчётов). Ежегодно каждое учреждение художественного образования сдаёт отчёт о своей деятельности в вышестоящие инстанции; кроме того, ежегодно каждое учреждение, каждый руководитель отчитывается о работе учреждения на итоговом собрании коллектива.

Как правило, эти отчёты являются описательными. Они с большей или меньшей степенью подробности «фотографируют» события отчётного периода. Очень мало учреждений, которые анализируют итоги работы в прошедшем году, доказательно представляя уровень решения (или нерешения) стоявших перед учреждением задач и показывая причины неудач или успехов.

Для того чтобы анализ итогов прошедшего года не превращался в описание событий года, необходимо заранее предложить руководителям структуру отчёта за отчётный период. Кроме того, руководители обязаны обладать аналитическими компетенциями.

В том случае, если это будет сделано, любой независимый эксперт, или ответст-

венный работник из числа учредителей сможет аргументировано, компетентно и точно на основании представленных документов оценить итоги работы как учреждения художественного образования, так и его руководителя.

По представленным документам, в первую очередь, можно оценить следующие компетенции: компетенции социального взаимодействия: письменная и устная коммуникация; системно-деятельностные компетенции: способность к анализу и синтезу; исследовательские навыки; профессиональные компетенции: умения: выявлять проблемы социокультурного и экономического характера при анализе конкретных ситуаций, предлагать способы их решения и оценивать ожидаемые результаты; систематизировать и обобщать информацию, готовить справки и обзоры по вопросам профессиональной деятельности; редактировать, реферировать, рецензировать тексты; разрабатывать и обосновывать варианты эффективных хозяйственных (внебюджетных) решений; предметно-специализированные компетенции: управленческая деятельность; организационная деятельность; плановая деятельность; исследовательская и аналитическая деятельность; контрольная деятельность; инновационная деятельность.

В том случае, если необходимо оценить дополнительно иные компетенции, то в структуру отчёта по итогам отчётного периода можно добавить ряд разделов, соответствующих оцениваемым компетенциям.

Среди специализированных методов диагностики компетенций можно выделить два, наиболее апробированных и успешно применяемых методик диагностики: метод 360 градусов; метод экспресс-оценки.

Метод 360 градусов. Цель оценки компетенций методом 360 градусов – представить сотрудникам (в том числе и руководителям учреждений художественного образования) систематизированную информацию об оценке их компетенций. Сотрудник может сравнить свою самооценку

компетенций с тем, как другие люди, работающие с ним, оценивают его поведение.

Суть данного метода заключается в том, что испытуемый сотрудник оценивается различными группами, непосредственно причастными к его деятельности. Диагностика компетенций проводится независимо друг от друга вышестоящим руководством, подчинёнными, коллегами и клиентами.

Такой комплексный подход к диагностике компетенций даёт возможность более полно и точно диагностировать наличие и выраженность тех или иных компетенций у сотрудника (в том числе и у руководителя) учреждения художественного образования. Кроме непосредственной диагностики, метод 360 градусов даёт возможность установить отклонения между мнением оценщиков и мнением по отношению своих компетенций оцениваемого сотрудника.

В целях определения соответствия уровня имеющихся компетенций определённому и необходимому для руководителя набору и уровню компетенций целесообразно использовать не просто метод 360 градусов, а автоматизированную систему оценки компетенций, к примеру «Прометей – Центр Компетенций».

Система позволяет определять степени соответствия оцениваемого соответствующему уровню на основе модели компетенций. Модель компетенций – термин, используемый для обозначения полного набора компетенций (с уровнями или без них) и индикаторов поведения. В модель компетенций собираются компетенции с указанием для каждой компетенции оценочной шкалы, по баллам которой будет оцениваться уровень владения компетенцией. Каждая компетенция принадлежит к какому-то определённому заранее типу модели компетенций, для отличия её от других моделей.

Данный метод, а, следовательно, и информационная система, решает следующие задачи: построение профиля (по компетенциям); оценка методом 360 градусов (по компетенциям); построение профиля

сотрудника учреждения по итогам оценки; формирование индивидуальных учебных планов по итогам аттестации; вывод в графическом виде профиля, получившегося в результате аттестации; формирование плана развития по итогам аттестации.

Метод предполагает оценку компетенций оцениваемого сотрудника четырьмя группами участников: сам сотрудник; вышестоящий руководитель – сверху; подчиненные сотрудники – снизу; коллеги-руководители – сбоку.

По результатам оценки система предлагает разнообразные формы отчетов, которые можно распечатать и экспортировать в Excel: стандартный отчет о результатах персональной оценки; сравнительные оценки сотрудников по компетенциям; рейтинг сотрудников по компетенциям; список сотрудников, не прошедших аттестацию за указанный период; список сотрудников, рекомендованных направить на обучение; отчет о динамике изменения компетенций сотрудников за указанный период [2].

При отборе методов диагностики компетенций необходимо учитывать принцип соответствия методов целям диагностики. В этой связи можно утверждать, что не бывает хороших или плохих методов диагностики, могут быть методы, соответствующие или не соответствующие уровню развития сотрудников, уровню развития организации, специфике деятельности диагностируемого работника.

Экспресс-оценка – это комплекс диагностических методик, предназначенный для **оперативной оценки** ключевых знаний, навыков и профессионально-важных качеств, специфичных для определенной категории персонала, с целью определения наиболее успешных и перспективных сотрудников.

В настоящее время, в связи с кризисом, во многих учреждениях, особенно в бюджетных, возникла потребность в использовании более экономичных и менее ресурсозатратных исследовательских инструментов.

Бюджетов, связанных с оценкой компетенций, практически нет, многие проекты по оценке, развитию и материальному стимулированию сотрудников даже на уровне субъектов федерации в настоящее время или существенно «урезаны», или вовсе приостановлены. В связи с этим, остро обозначилась проблема качественной и экономической оценки компетенций персонала.

Метод экспресс-оценки позволяет быстро и качественно оценить сотрудника на соответствие наиболее важным для выполнения определённой работы критериям. При этом метод является оптимальным по соотношению цена-скорость-качество.

Стоит также отметить три важных особенности формата экспресс-оценки: во-первых, речь идёт о диагностике ключевых компетенций сотрудников. Это означает, что мы оцениваем не весь спектр профессионально-важных качеств, а лишь тех, которые наиболее важны для успешной работы данной категории сотрудников в данных условиях. Тем самым, мы существенно экономим временной и финансовый ресурсы организации – мы оцениваем только то, что наиболее важно.

Во-вторых, важно помнить, что с помощью экспресс-оценки можно оценить не только текущую эффективность оцениваемого сотрудника с позиции измеряемых компетенций, но и определить его потенциал развития.

В третьих, экспресс-оценка может включать в себя не только диагностический компонент, но и **развивающий**. Использование таких методов экспресс-оценки, как аналитические кейсы и бизнес-симуляции, позволяют испытуемым получить **важный профессиональный опыт** решения актуальных управленческих задач, который пригодится им в ходе реальной деятельности. Это уникальное **сочетание диагностики и развития** выгодно выделяют формат экспресс-оценки в линейке современных исследовательских инструментов.

Важно отметить, что результаты экспресс-оценки не могут являться единст-

венным основанием для диагностики компетенций. Основная задача данного инструмента – помочь получить оценщикам достоверную и значимую информацию об эффективности и потенциале руководящих сотрудников для того, чтобы принять адекватные и взвешенные управленческие и кадровые решения.

Методы диагностики компетенций могут и должны быть в прямой зависимости с методами оценки персонала. Наиболее соответствующими состоянию современного художественного образования методами диагностики компетенций у руководящих работников можно считать методы опроса (в том числе методы интервью, анкетирования, тестирования, лестницы), аттестации кадров (в том числе анализ итогов работы, анализ документов, отражающих итоги работы: годовых отчётов об основной деятельности и финансовых отчётов), метод

экспресс-оценки, специализированные методы диагностики (метод 360 градусов).

Каждая организация вправе выбирать те методы, которые в большей мере соответствуют задачам деятельности, уровню развития организации, наличию имеющихся ресурсов, степени состояния вопроса с диагностикой компетенций.

Литература

1. *Андреев, А.Л.* Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С.19–27.
2. *Артёменкова, Т.А.* Формирование компетенций руководящих работников сферы культуры: муниципальный аспект... / Т.А. Артёменкова. – С.28.
3. *Юдин, В.В.* Общепедагогические технологии. [Текст] / В.В. Юдин. – Ярославль: РИЦ МУБиНТ, 2007. – С.162.

УДК 377.169.3

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РФ

Г.Л. Драндров, Д.В. Семенов, Н.Н. Кисапов

Аннотация

В работе раскрывается содержание информационно-модульной технологии обучения курсантов вузов МВД РФ дисциплине «Основы личной безопасности сотрудников органов внутренних дел», обосновываются педагогические условия ее реализации в образовательном процессе, приводятся результаты опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: информационно-модульная технология, обучение, модель, педагогические условия, курсанты вузов МВД России.

Abstract

The paper reveals the content of information and modular technology of educating cadets at police academies of Russia's Ministry of the Interior. Fundamentals of the personal safety of police officers as an academic discipline is taken as a case study for the technology, with a look at the pedagogical conditions for its implementation in the educational process, as well as the results of experimental work.

Index terms: information and modular technology, training, model, pedagogical conditions, cadets at academies and other institutions of Russia's Interior Ministry.

В Концепции системной интеграции информационных технологий в высшей школе отмечается, что с появлением компьютерной техники возникли новые средства, которые позволяют реализовать любые новые технологии обучения и новое содержание образовательного процесса. Высоким дидактическим потенциалом обладают информационные технологии обучения.

В отечественной педагогике выполнен большой объем исследований, посвященных проблемам совершенствования учебного процесса на основе использования компьютерной техники [3 и др.].

В настоящее время наблюдаются активная разработка и внедрение компьютерных технологий и в системе юридического образования [1, 2, 4, 5, 6, 7].

Исследователи отмечают, что наиболее благоприятные предпосылки для применения модульного подхода при структурировании содержания обучения и организации учебно-познавательной деятельности по его усвоению возникают при компьютеризации учебного процесса.

Между тем педагогические условия эффективного применения информационно-

модульных технологий обучения в системе профессиональной подготовки курсантов вузов МВД РФ остаются недостаточно разработанными. Это определяет актуальность проблемы нашего исследования: каковы педагогические условия эффективного применения информационно-модульной технологии обучения в профессиональной подготовке курсантов вузов МВД России (на примере обучения дисциплине «Основы личной безопасности сотрудников органов внутренних дел»)?

Решение этой проблемы составляет **цель** нашего исследования.

Достижение цели исследования возможно, если на основе анализа и обобщения литературы по проблеме исследования и передовой педагогической практики применения информационных технологий в системе высшего профессионального образования:

- разработать учебно-методический комплекс обучения дисциплине «Основы личной безопасности сотрудников органов внутренних дел»;
- разработать модульную программу обучения этой дисциплине;

- определить возможности применения новых информационных средств (программно-аппаратные устройства, локальные и глобальные вычислительные сети) в реализации данной модульной программы;

- выявить необходимые и достаточные требования к целевому, содержательному и технологическому обеспечению процесса обучения курсантов вузов МВД России на основе модульной программы с применением новых информационных средств.

В соответствии с целью и гипотезой исследования нами последовательно решались следующие частные задачи:

1. Определить степень разработанности проблемы исследования в педагогической теории и практике, уточнить понятийный аппарат исследования.

2. Разработать теоретическую модель эффективного применения информационно-модульной технологии в обучении курсантов вузов МВД России дисциплине «Основы личной безопасности сотрудников органов внутренних дел».

3. Выявить и теоретически обосновать педагогические условия эффективной реализации этой модели в образовательном процессе.

4. Экспериментально обосновать эффективность обучения курсантов вузов МВД России дисциплине «Основы личной безопасности сотрудников органов внутренних дел» на основе практической реализации теоретической модели информационно-модульной технологии с соблюдением комплекса выявленных нами педагогических условий.

Для решения этих задач применялись следующие **методы** исследования: теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы; педагогическое тестирование; педагогический эксперимент; методы математической статистики.

Методологическими предпосылками решения проблемы исследования выступают основные положения профессионально-деятельностного, личностно-ориентированного и системного подходов.

Исходя из требований профессионально-деятельностного подхода, исследование осуществлялось в связи с сущностью и содержанием будущей профессиональной деятельности курсантов.

Личностно-ориентированный подход ориентировал на создание в процессе обучения необходимых и достаточных условий для максимального развития каждого субъекта обучения, создание социокультурной ситуации развития, исходя из признания его уникальности и неповторимости.

В соответствии с методологией системного подхода, информационно-модульная технология обучения курсантов вузов МВД России дисциплине «Основы личной безопасности сотрудников органов внутренних дел» исследована нами как относительно самостоятельная функционирующая педагогическая система, отличающаяся от традиционных технологий обучения особенностями содержательного наполнения ее структурных (цели, субъект, объект, содержание и результат обучения) и функциональных (средства, методы, формы организации учебно-познавательной деятельности курсантов, виды занятий) компонентов.

Теоретической основой решения проблемы исследования выступали концептуальные положения теории модульного обучения и теории проблемного обучения.

Педагогическая система обучения дисциплине «Основы личной безопасности сотрудников органов внутренних дел» была представлена в виде модульной программы. Благодаря этому курсанты могли более самостоятельно или полностью самостоятельно работать с предложенной им индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу действий.

Эффективность модульного обучения во многом зависит от организации учебно-познавательной деятельности, направленной на усвоение содержания конкретных модулей и учебных элементов. Нами, наряду с репродуктивными методами, применялись методы проблемного обучения,

обеспечивающими организацию обучения в соответствии со структурой познавательного цикла на этапах: создания проблемной ситуации, постановки проблемы, выдвижения и обоснования гипотезы, ее доказательства, решения проблемы и его проверки.

Теоретическая модель и педагогические условия. Ориентация на вышеизложенные методологические и теоретические положения позволила выявить и обосновать требования к структурным и функциональным компонентам педагогической системы «Основы личной безопасности сотрудников органов внутренних дел», которые нами рассматриваются как педагогические условия повышения эффективности обучения этой дисциплине на основе применения информационной технологии.

Первое педагогическое условие сформулировано нами следующим образом: создание компьютерной учебной среды, как совокупности условий, предоставляемых компьютером в качестве специально разработанного педагогического программного продукта предметной области дисциплины для развёртывания учебно-познавательной деятельности курсантов и обучающей деятельности преподавателя.

Вторым педагогическим условием эффективного применения информационно-модульной технологии обучения является определение и структурирование дидактических целей модульной программы обучения дисциплине «Основы личной безопасности сотрудников органов внутренних дел».

Интегрированные дидактические цели определяются в соответствии с «Квалификационной характеристикой выпускника» и «Требованиями к профессиональной подготовленности юриста». В соответствии с комплексной и интегрированными дидактическими целями нами разработаны модули, обеспечивающие их достижение. В свою очередь, каждая интегрированная цель представлена в виде системы частных дидактических целей, с учетом которых

разработаны учебные элементы, обеспечивающие их достижение.

Третьим педагогическим условием является разработка информационного содержания модулей и входящих в них учебных элементов, обеспечивающего достижение интегрированных и частных дидактических целей. Содержание обучения разработано с учетом требований нормативно-правовых актов РФ и федеральных органов исполнительной власти, достижений науки, передовой практики деятельности ОВД, по обеспечению общественного порядка и безопасности сотрудников ОВД при выполнении должностных обязанностей.

При разработке информационного содержания модульной программы мы использовали информационную технологию гипертекста.

Для эффективного применения информационно-модульной технологии обучения необходимо обеспечить готовность курсантов к использованию новых информационных технологий в учебной и предстоящей профессиональной деятельности (четвертое педагогическое условие).

Пятым педагогическим условием выступает готовность преподавателей к применению информационно-модульной технологии обучения в учебном процессе, что предполагает: 1) глубокие и полные знания предметной области учебной дисциплины; 2) методические знания и умения создания и применения модульной программы учебной дисциплины; 3) знания и умения создания и применения новых информационных технологий обучения.

Шестым педагогическим условием эффективного применения информационно-модульной технологии обучения является разработка и применение системы репродуктивных и проблемных учебных заданий, выполнение которых обеспечивает усвоение курсантами содержания каждого модуля и модульной программы в целом. Они выступают в качестве методических средств информационно-модульной техно-

логии обучения, и применяются в единстве с информационными и программно-аппаратными средствами.

Седьмым педагогическим условием является организация учебно-познавательной деятельности по решению учебных заданий с применением программно-аппаратных средств и устройств вычислительной техники, локальных и глобальных сетей. Поэтому традиционные методы организации учебно-познавательной деятельности применяются в преобразованном виде как методы компьютерного обучения (метод информирования, ассоциативный метод, метод программирования учебной деятельности, метод программирования профессиональной деятельности, метод ситуационного моделирования, метод автоматизированной проверки знаний).

Восьмым педагогическим условием эффективного применения информационно-модульной технологии является рациональная организация взаимодействия курсантов между собой, с источниками информации и преподавателем через компьютеры, объединенные локальными сетями и имеющими выход в глобальную сеть Internet.

Девятым педагогическим условием эффективного применения информационно-модульной технологии является рациональное использование средств, методов и форм организации учебно-познавательной деятельности на основе новых информационных средств в рамках лекционных и семинарских занятий.

Десятым педагогическим условием эффективного применения информационно-модульной технологии является обеспечение курсантов информацией о качестве усвоения содержания обучения, представленного в учебных элементах, модулях и модульной программе в целом. Для реализации этого условия нами были разработана контролирующая тестовая программа, включающая репродуктивные и проблемные задания с выборочным вариантом ответа.

Система обучения курсантов дисциплине «Основы личной безопасности сотрудников органов внутренних дел» с применением информационно-модульной технологии является одним из структурных компонентов более широкой системы профессиональной подготовки курсантов в вузе. Поэтому ее внешнее функционирование осуществляется через взаимодействие с остальными компонентами этой системы: обучением другим дисциплинам учебного плана: оперативно-розыскная деятельность ОВД, тактико-специальной подготовка, административная деятельность ОВД, криминалистика, уголовное право, теория государства и права, боевая и физическая подготовка. Это предполагает структурно-логическое согласование ее изучения с данными дисциплинами (одинадцатое педагогическое условие):

Применение информационно-модульной технологии обучения не противоречит тем принципам обучения, которые обоснованы в дидактике, а наоборот, способствует их более полному воплощению в учебном процессе.

Результаты опытно-экспериментальной работы. Для экспериментального обоснования эффективности обучения курсантов вузов МВД России дисциплине «Основы личной безопасности сотрудников органов внутренних дел» на основе практической реализации теоретической модели информационно-модульной технологии с соблюдением комплекса выявленных нами педагогических условий был организован и проведен формирующий педагогический эксперимент.

В контрольную группу (КГ), которая изучала дисциплину «Основы личной безопасности сотрудников органов внутренних дел» на основе традиционных подходов к организации учебного процесса, вошел 21 курсант. В экспериментальной группе (ЭГ), численностью в 24 человека, обучение этой дисциплине осуществлялось с применением информационно-модульной технологии на основе разработанной нами теоретичес-

кой модели и выявленных педагогических условий.

У испытуемых обеих групп после завершения педагогического эксперимента измерялись показатели качества усвоения учебного материала по дисциплине «Основы личной безопасности сотрудников органов внутренних дел» с использованием разработанной нами автоматизированной контролирующей программы.

Содержание этой программы включало:

1) тестовые задания первого уровня усвоения (по В.П. Беспалько). Всего было разработано 130 тестовых заданий, отражающих в совокупности все информационное содержание модульной учебной программы. Задания предъявлялись на экране монитора в случайном порядке. От испытуемого требовалось найти правильный ответ из четырех предлагаемых вариантов. Оценивание качества усвоения знаний осуществлялось по результатам ответов на 70 заданий. Правильный ответ оценивался в 1 балл, неверные ответы – в 0 баллов. Результаты тестирования характеризовали полноту и точность репродуктивного усвоения испытуемыми учебной информации, содержащейся в модулях и учебных элементах разработанной нами модульной программы;

2) тестовые задания, предполагающие нахождение испытуемым правильного варианта действий в моделируемых на экране монитора проблемных ситуациях профессиональной деятельности. Всего было разработано 50 тестовых заданий, которые предъявлялись испытуемым в случайном порядке. От испытуемого требовалось найти правильный ответ из четырех предлагаемых вариантов. Оценивание осуществлялось по результатам ответов на 20 заданий. Правильный ответ оценивался в 1 балл, неверные ответы – в 0 баллов. Результаты тестирования характеризовали умения испытуемых творчески использовать усвоенные знания по дисциплине для разрешения проблемных ситуаций профессиональной деятельности.

Установлено, что испытуемые экспериментальной группы достоверно лучше справились с первым вариантом тестовых заданий (репродуктивные задания): количество правильных ответов составило в среднем 57,58 ответа. Этот показатель у испытуемых контрольной группы существенно ниже – 42,33 ответа. Более существенное преимущество курсантов экспериментальной группы наблюдалось при сравнении количества правильных ответов при выполнении проблемных (творческих) заданий: они нашли правильное решение в среднем в 12,38 из 20 проблемных ситуаций профессиональной деятельности, в то время как курсанты контрольной не смогли разрешить каждую вторую из предлагаемых им ситуаций (9,57 ответов).

Таким образом, результаты формирующего педагогического эксперимента показали, что реализация теоретической модели информационно-модульной технологии с соблюдением комплекса выявленных нами педагогических условий в обучении дисциплине «Основы личной безопасности сотрудников органов внутренних дел» существенно повышает качество усвоения учебного материала.

Литература

1. *Беспалов, О.В.* Информационные технологии обучения в профессиональной подготовке курсантов академии противопожарной службы: дис ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / О.В. Беспалов. – Челябинск, 2000. – 138 с.
2. *Веретенникова, Е.А.* Применение новых информационных технологий в процессе профессиональной подготовки юристов в вузе: дис. ... канд. пед. наук / 13.00.08 / Е.А. Веретенникова. – Ставрополь, 2006. – 170 с.
3. *Гершунский, Б.С.* Компьютеризация образования: проблемы и перспективы / Б.С. Гершунский. – М., 1987. – 159 с.
4. *Губанова, О.А.* Информационно-педагогические технологии в системе профессиональной подготовки курсантов вузов МЧС России: дис ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.А. Губанова. – СПб., 2008. – 154 с.
5. *Гюльмагомедов, Т.Х.* Организационно-методическое обеспечение использования интер-

нет-технологий в процессе профессиональной подготовки будущих юристов: дис ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.Х. Гюльмагомедов. – Махачкала, 2005. – 176 с.

6. *Дочкин, С.А.* Активизация самостоятельной работы курсантов военного вуза средствами новых информационных технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.А. Дочкин. – Кемерово, 2003. – 227 с.

7. *Евсиков, С.А.* Моделирование информационно-технологической системы профессионального обучения курсантов в условиях высшей военной школы: дис ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.А. Евсиков. – СПб., 2007. – 242 с.

8. *Зыкин, С.А.* Конструирование содержания профессиональной подготовки курсантов

в вузах МВД на основе модульной технологии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.А. Зыкин. – Киров, 2004. – 181 с.

9. *Иванников, А.Д.* О программе «Развитие единой образовательной информационной среды на 2001–2005 гг.» // Высшее образование в России. – Вып. 1. – № 4. – С.83–86.

10. *Коленко, Ю.В.* Использование информационных технологий как средства формирования профессиональной компетентности курсантов военных вузов: дис ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю.В. Коленко. – Ставрополь, 2005. – 209 с.

11. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации // Проблемы информатизации высшей школы. – М.: ГосНИИ системной интеграции, 1998. ■

УДК 378. 016

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ЭКОНОМИКИ И МЕНЕДЖМЕНТА К ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

О.Г. Максимова, Е.В. Максимов

Аннотация

В статье рассматривается необходимость подготовки студентов экономического факультета вуза к предпринимательской деятельности на основе межпредметной связи; раскрываются возможности общественно-гуманитарных наук для осуществления межпредметных связей в ходе формирования готовности будущих экономистов и менеджеров к этому виду трудовой деятельности.

Ключевые слова: подготовка, готовность, предпринимательская деятельность, межпредметные связи.

Abstract

The article justifies the necessity of preparing students majoring in economics to entrepreneurial activity on the basis of cross-curriculum communication. We take a look at the capabilities social sciences and humanities have for the realization of inter-subject communications in the course of preparing future economists and managers to this kind of labor activity.

Index terms: preparation, readiness, entrepreneurial activity, intersubject communication.

В педагогическом словаре межпредметные связи рассматриваются как взаимная совокупность учебных программ, обусловленная системой наук и дидактическими целями [4, с.140].

В Российской педагогической энциклопедии отмечается, что межпредметные связи отражают комплексный подход к

воспитанию и обучению, позволяют вычленить как главные элементы содержания образования, так и взаимосвязи между учебными предметами [5, с.562].

Прогрессивная линия идеи межпредметных связей рассматривалась педагогами на разных этапах развития педагогической науки и с различных позиций.

Одни ученые (Е.Геворкян, Д.Трубецков, Д.Усанов) считают, что основным положением фундаментального профессионального образования становится приоритетная ориентация на междисциплинарные курсы и направления, охватывающие совокупность специализированных областей. Они отмечают, что одним из таких направлений является синергетика.

Другие ученые (А.Белогуров, Т.Елканова, Н.Долгополова, Л.Загрекова, В.Иванов, Л.Гурье, А.Зерминов), основываясь на личном опыте и результатах своих исследований, подчеркивают необходимость пересмотра традиционных подходов в образовании, которые в настоящее время не способны решить все проблемы, связанные с подготовкой студентов к профессиональной деятельности. Как считают ученые, общей целью педагогической технологизации процесса обучения в высшей школе является интеллектуальное, творческое развитие будущего специалиста не только профессионально грамотного и компетентного, имеющего чувство ответственности за последствия своей профессиональной деятельности, но и умеющего ориентироваться во всем многообразии междисциплинарных связей и взаимодействии окружающего его мира. Роль междисциплинарных связей на данном этапе развития образовательных технологий обучения занимает одно из важных мест в системе подготовки будущих специалистов в высшей школе [3].

Мы разделяем эту точку зрения ученых и считаем, что подготовку будущих экономистов и менеджеров к предпринимательской деятельности также необходимо осуществлять на основе междисциплинарных связей. В рамках нашего исследования мы провели анализ рабочих программ курсов, относящихся к блоку общественно-гуманитарных дисциплин, с целью изучения возможности их интеграции в ходе подготовки студентов экономического факультета вуза к предпринимательской деятельности.

Как показал анализ рабочих программ вышеперечисленных дисциплин, в них

имеются большие возможности для осуществления междисциплинарных связей в процессе их преподавания. На необходимость осуществления междисциплинарных связей в учебном процессе указано и в требованиях Госстандарта ВПО к обязательному минимальному уровню подготовленности выпускников вуза, успешно завершивших обучение по программе специальности 080507 – Менеджмент организации.

Например, в п. 2.2.1. Госстандарта ВПО в разделе «Требования по гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам» указывается, что менеджер должен:

а) в области философии, психологии, истории, культурологии и педагогики:

– иметь представление о научных, философских и религиозных картинах мироздания, сущности, назначении и смысле жизни человека, о многообразии форм человеческого знания, соотношении истины и заблуждения, знания и веры, рационального и иррационального в человеческой жизнедеятельности, особенностях функционирования знания в современном обществе, об эстетических ценностях, их значении в творчестве и повседневной жизни, уметь ориентироваться в них;

– быть знакомым с важнейшими отраслями и этапами развития гуманитарного и социально-экономического знания, основными научными школами, направлениями, концепциями, источниками гуманитарного знания и приемами работы с ними;

– понимать взаимоотношение духовного и телесного, биологического и социального начал в человеке, отношения человека к природе и возникших в современную эпоху технического развития противоречий и кризиса существования человека в природе;

– знать условия формирования личности, ее свободы, ответственности за сохранение жизни, природы, культуры, понимать роль насилия и ненасилия в истории и человеческом поведении, нравственных обязанностей человека по отношению к другим и самому себе;

– понимать и уметь объяснить феномен культуры, ее роль в человеческой жизнедеятельности, иметь представление о способах приобретения, хранения и передачи социального опыта, базисных ценностей культуры;

б) в области социологии, политологии и права:

– знать основы российской правовой системы и законодательства, организации судебных и иных правоприменительных и правоохранительных органов, правовые и нравственно-этические нормы в сфере профессиональной деятельности;

– уметь использовать и составлять нормативные и правовые документы, относящиеся к будущей профессиональной деятельности.

Вслед за В.Н.Максимовой мы считаем, что целенаправленность в системе учебного процесса обеспечивается тем, что межпредметные связи качественно изменяют все его компоненты и создают их единство:

– задачи конкретизируются, прежде всего, в плане формирования системы мировоззренческих взглядов обучающихся;

– в содержании повышается идейно-теоретический уровень и роль обобщенных знаний, общенаучных теорий в отборе учебного материала и концентрировании фактических данных из разных предметов вокруг ведущих проблем и идей науки;

– в методах обучения усиливается роль дедуктивно-поисковых путей учебного познания и активизации познавательной деятельности обучающихся;

– в формах организации возрастает их комплексное применение, сочетание индивидуальных, групповых и коллективных форм учебной работы при общем повышении роли последних в процессе выполнения межпредметных заданий [3, с.26].

Все это ведет к возрастанию воспитывающей функции обучения, к единому решению задач образования, развития и воспитания будущих специалистов. Учеб-

ный процесс превращается в учебно-воспитательный на всех уровнях реализации межпредметных связей: на уровне лекции, учебной темы, системы учебных занятий, учебного курса, цикла предметов.

Организация учебного процесса на основе межпредметных связей предполагает создание общей программы, обеспечивающей учебно-воспитательную систему в обучении. Она предусматривает:

– уточнение социальных задач, которые будут решаться с помощью межпредметных связей;

– выбор комплексной межпредметной проблемы, отвечающей социальным задачам;

– выделение системы межпредметных идей и понятий, раскрывающих проблему;

– вычленение системы межпредметных учебно-познавательных умений, необходимых обучающимся для выполнения различных видов деятельности при решении проблемы;

– определение объема межпредметных связей по учебным курсам, темам, занятиям, их планирование;

– разработка системы межпредметных познавательных задач и заданий обучающимся, методических приемов их использования [3, с.15].

С целью совершенствования подготовки будущих специалистов в сфере экономики и менеджмента к предпринимательской деятельности была проведена работа по определению и рациональному установлению межпредметных связей. Особое внимание уделялось при этом связям по общественно-педагогическим, экономическим и психолого-правоведческим дисциплинам.

Во-первых, была определена оптимальная последовательность изучения этих дисциплин. Как показало наше исследование, оптимальной является следующая последовательность: 1-й курс: изучение «Введения в специальность», «Отечественной истории», «Психологии и педагогики», «Истории экономических теорий»; 2-й

курс: изучение «Философии», «Этики делового общения», «Культурологии», «Экономической теории», «Профессиональной педагогики», «Правоведения»; 3-й курс: изучение «Социологии», «Политологии», «Предпринимательства», «Психологии бизнеса и предпринимательства», «Правовых основ предпринимательской деятельности», «Основ менеджмента», «Управления персоналом» и т.д.

Во-вторых, проведен анализ содержания, структуры учебных дисциплин каждого цикла; выделен перечень основных вопросов в каждой из них на основе действующих рабочих программ; уточнен и согласован понятийный аппарат. Было выделено 30 основных категорий, имеющих межпредметную основу. К таким межпредметным понятиям мы, например, отнесли: личность, коллектив, общество; воспитание, формирование и развитие; законы, права и обязанности; функции, статус, имидж и роли; социально-экономические условия, рынок труда, рыночные отношения, бизнес, предпринимательство и др. Было изучено их содержание в учебных программах, выделены и устранены случаи дублирования учебного материала и расхождения в трактовке основных понятий.

В-третьих, проведен анализ существующих межпредметных связей между дисциплинами разных циклов, корректировка рабочих учебных программ по содержанию и структуре; выявление путей оптимизации межпредметных связей в процессе преподавания дисциплин и т.д. Большая работа была выполнена преподавателями кафедр гуманитарных наук и управления и менеджмента по разработке рабочих программ спецкурсов («Этика деловых отношений», «Управление карьерой», «Предпринимательство», «Психология бизнеса и предпринимательства» и др.) и учебно-методическому обеспечению учебных занятий по данным дисциплинам.

Наш опыт преподавания этих дисциплин подтвердил, что при существующем рас-

пределении предметов всех четырех циклов имеются возможности для установления всех видов межпредметных связей на различных учебных занятиях. Подтверждено, что на лекциях с целью подготовки студентов к восприятию новых знаний возможно осуществление межпредметных связей при помощи напоминаний известного из других дисциплин материала; осуществления сравнения и постановки вопросов на межпредметной основе и т.п.

Осуществление межпредметных связей на начальной стадии объяснения помогает конкретизировать учебную цель занятий и включить студентов в активное восприятие нового материала. В ходе изложения материала необходимо обращать их внимание на его значение для усвоения смежных предметов и дальнейшего использования в практической работе. Широкие возможности для установления рациональных межпредметных связей имеются на практических занятиях.

Подготовка курсовых и дипломных работ межпредметного характера также рассматривается нами как важный путь систематизации и обобщения знаний студентов.

В ходе осуществления различных видов межпредметных связей мы показывали студентам, что им нужна не механическая сумма знаний по различным дисциплинам, а их взаимосвязанная система, способная к динамической перестройке, что требует специфика любого труда.

Наше исследование показало, что межпредметные связи по целому ряду дисциплин способствуют обучению студентов на более высоком уровне научности, развитию их познавательной активности и формированию их диалектического мировоззрения. В конечном итоге, через осуществление межпредметных связей создаются благоприятные условия для повышения уровня профессиональной подготовки будущих специалистов, в т.ч. и подготовки к предпринимательской деятельности.

Литература

1. *Андреев, В.И.* Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 500 с.

2. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

3. *Максимова, В.Н.* Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе / В.Н. Максимова. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1979. – 80 с.

4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2002. – 528 с.

5. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. Т. 1 / гл. ред. В.Г. Панов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с.

6. *Фридман, Л.М.* Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагин. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.

7. *Щербатых, Ю.В.* Психология предпринимательства и бизнеса / Ю.В. Щербатых. – СПб.: Питер, 2008. – 304 с. ■

УДК 378

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ «НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА – ДЕТСКИЙ САД»

О.А. Федорова

Аннотация

В работе автор рассматривает понятие «педагогический процесс» и методические подходы, лежащие в основе данного процесса. Акцентирует внимание на развитии профессиональной компетентности педагога школы-сада, обладающей характеристиками педагогического процесса.

Ключевые слова: педагог школы-сада, развитие профессиональной компетентности, педагогический процесс, методологические подходы.

Abstract

The article examines the notion of «pedagogical process» and methodological approaches forming the foundation of this process. Attention is focused on the development of professional competence of a teacher at infant primary school/kindergarten, possessing characteristics of pedagogical process.

Index terms: teacher at infant primary school/kindergarten, development of professional competence, pedagogical process, methodological approaches.

В свете современной гуманистической парадигмы развитие профессиональной компетентности педагога представляется неотъемлемым элементом формирования личности учителя, процессом, во многом определяющим уровень ее профессионального развития. В основе развития профессиональной компетентности лежит стремление педагога устранить противоречия между предъявляемыми к нему обществом и самим собой требованиями и уровнем соответствия им.

Процесс – последовательная смена одного состояния другими; ход развития чего-либо; совокупность последовательных действий для достижения какого-либо результата [9, с.35].

Процесс развития профессиональной компетентности педагога образовательного учреждения «Начальная школа-детский сад» обладает всеми характеристиками педагогического процесса. Поэтому целесообразно при определении сущностных характеристик процесса развития профес-

сиональной компетентности педагога образовательного учреждения «Начальная школа-детский сад» опираться на характеристики педагогического процесса.

Одним из первых отечественных педагогов понятие педагогического процесса рассмотрел Ю.К.Бабанский, вложивший в данное определение следующее содержание: «Педагогическим процессом называют целостный процесс осуществления воспитания в его широком смысле путем обеспечения единства обучения и воспитания (в его узком смысле) [10, с.73].

В.А. Слостенин представляет себе педагогический процесс как специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач [13, с.203].

Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров рассматривают педагогический процесс как целостный учебно-воспитательный процесс в единстве и взаимосвязи воспитания и обучения, характеризующийся совместной деятельностью, сотрудничеством и сотворчеством его субъектов, способствующий наиболее полному развитию и самореализации личности воспитанника [5, с.111].

В нашем исследовании мы будем придерживаться понятия процесса педагогического, данного Ю.К.Бабанским и В.А.Слостениным, которые определяют его как организованное взаимодействие субъектов и объектов воспитания (в широком смысле слова), направленное на решение развивающих и образовательных задач.

В качестве основных принципов, лежащих в основе организации теоретической и практической деятельности по изучению рассматриваемого явления, выступают методологические подходы. В качестве таковых нами были избраны системный, деятельностный и профессионально-личностный подходы.

Системный подход в настоящее время занимает важное место в общественной практике и научном познании, в том числе

и в педагогической теории. Общим содержанием в понятии «система» является идея взаимодействия множества частей, элементов и интеграция их в целое [1, с.87]. Системный подход характеризуется несколькими аспектами: системно-компонентным (из чего состоит система); системно-структурным (внутреннее строение системы); системно-функциональным (как действует система) и системно-интегративным (как функционирует и развивается система).

Опора на данные положения позволила нам описать понятия «профессиональная компетентность педагога образовательного учреждения «Начальная школа-детский сад»», «развитие профессиональной компетентности педагога образовательного учреждения «Начальная школа-детский сад»» как целостные системные явления и выделить в их структуре ряд взаимосвязанных компонентов. При исследовании проблемы развития профессиональной компетентности педагога образовательного учреждения «Начальная школа-детский сад» в послевузовский период целесообразно использовать системно-структурный и системно-функциональный аспекты системного подхода. Системный подход позволяет проанализировать: профессиональную компетентность педагога образовательного учреждения «Начальная школа-детский сад» как систему, включающую несколько взаимосвязанных компонентов; этапы и стадии развития профессиональной компетентности педагога образовательного учреждения «Начальная школа-детский сад» в послевузовский период; характер взаимодействия субъектов развития профессиональной компетентности (администрации и преподавателей); условия, способствующие эффективному развитию данной системы.

Не менее важным является для нашего исследования деятельностный подход. Согласно положениям материалистической философии, всякая человеческая деятельность включает в себя цель, средство, процесс, результат, является осознанной.

Понятие «деятельность» наиболее адекватно выражает активность человека, потому что «в отличие от животных, активность человека призвана обеспечить не только его биологическую, но и социальную жизнь» [15, с.8] субъектов, при этом человек рассматривается как субъект деятельности.

Для нашего исследования важным является то, что понятие «деятельность» не может быть рассмотрено в отрыве от понятия сознания, которое возникает в деятельности, а затем опосредует ее.

Принцип единства сознания и деятельности очень важен для обоснования теории профессионального развития. Поэтому и изучение самой деятельности должно протекать в тесной взаимосвязи с исследованием процессов возникновения и функционирования человеческого сознания [2, с.134].

Итак, деятельностный подход при изучении проблемы развития профессиональной компетентности педагога образовательного учреждения «Начальная школа-детский сад» позволяет рассматривать профессиональную деятельность как основу, действенное средство и одно из решающих условий развития личности педагога.

В работах, посвященных проблеме профессионального развития педагога (А.А.Вербицкий, Н.В.Борисова, В.П.Кузовлев, Е.Н.Пассов, И.А.Хоменко и другие) активно разрабатывается профессионально-личностный подход, который предполагает ориентацию на личность как цель, объект, субъект, результат и главный критерий эффективности развития профессиональной компетентности педагога [6, с.9].

Применительно к исследованию проблемы развития профессиональной компетентности педагога образовательного учреждения «Начальная школа-детский сад» профессионально-личностный подход означает, что данный процесс осуществляется на основе интеграции личностных характеристик педагога и его профессиональных знаний и умений. Это единство представля-

ет собой качественно новое образование, целостность и внутренняя структура которого определяет цели развития профессиональной компетентности [6, с.26].

Итак, опора на совокупность системного, деятельностного, профессионально-личностного подходов при изучении развития профессиональной компетентности педагогов образовательного учреждения «Начальная школа-детский сад» позволяет дать целостную и всестороннюю характеристику данного процесса.

С учетом выделенных подходов рассмотрим развитие профессиональной компетентности педагога образовательного учреждения «Начальная школа-детский сад» как педагогический процесс.

В философии развитие рассматривается как «процесс самодвижения от низшего (простого) к высшему (сложному), раскрывающий, реализующий внутренние тенденции и сущность явлений, ведущий к возникновению нового» [14, с.605].

В отечественной психологии развитие личности рассматривается как процесс формирования личности как социального качества индивида в результате его социализации и восприятия, как процесс вхождения человека в новую социальную среду и интеграции в ней как результат этого процесса [11, с.74].

В качестве движущих сил развития личности психологи выделяют противоречия: между новыми потребностями, порождаемыми деятельностью, и возможностями их удовлетворения; между возросшими физическими и духовными возможностями личности и старыми, ранее сложившимися формами взаимоотношений и видами деятельности; между растущими требованиями со стороны общества и наличным уровнем развития личности [7, с.38].

Философский и психолого-педагогический анализ понятия «развитие личности» позволил выделить основные положения, важные для нашего исследования: развитие человека детерминировано социальной ситуацией развития, представляющей со-

бой особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий; развитие человека обусловлено мерой его собственной активности, направленной на самосовершенствование, участие в деятельности, общении; развитие человека закономерно зависит от содержания и мотивов деятельности, в которой он участвует; основной движущей силой деятельности выступает противоречие между тем, что имеет объективное значение для жизнедеятельности человека и отражается им как субъективно значимое с реальной действительностью.

Таким образом, развитие личности представляет собой внутренне детерминированный процесс, обусловленный не случайным набором внешних обстоятельств, сочетанием влияний внешних факторов, а внутренними противоречиями, психофизиологическими особенностями личности. С учетом вышесказанного рассмотрим понятие «профессиональное развитие».

В педагогической теории четко выделяется мысль о том, что профессионально-педагогический потенциал невозможно сформировать раз и навсегда. Вне обучения не может быть полноценного профессионального развития личности, так как обучение стимулирует, ведет за собой развитие [12, с.261].

Однако необходимо отметить, что недостаточно исследована проблема развития профессиональной компетентности педагогов, учитывающая особенности профессиональной деятельности преподавателей, работающих в учебных заведениях различного типа и вида. Проанализируем различные подходы к определению понятия «профессиональное развитие». Существует несколько точек зрения. Так, Т.В.Кудрявцев понимает под профессиональным развитием процесс социализации, направленный на присвоение человеком различных аспектов мира труда [8, с.73].

Ф.Зеер рассматривает профессиональное развитие педагога как динамичный, непрерывный процесс формирования его личности [4, с.97].

Для нашего исследования интересна точка зрения П.В.Журавлева, который рассматривает профессиональное развитие как приобретение работником новых знаний, умений, навыков, которые он использует или будет использовать в своей профессиональной деятельности, процесс наполнения компонентов профессионального опыта человеком новым, отличным от предыдущего, содержанием. Однако П.В.Журавлев не учитывает творческий аспект профессионального развития преподавателей дополнительного образования [3, с.172].

Развитие профессиональной компетентности педагога образовательного учреждения «Начальная школа-детский сад» мы рассматриваем как динамичный, непрерывный процесс изменений личности педагога, осуществляющийся на основе присвоения профессиональных знаний, умений и навыков, освоения профессионального опыта, совершенствования профессионально-важных личностных характеристик. Сущность данного процесса заключается в освоении личностью профессиональных ролей на основе углубления необходимых знаний, умений и навыков, развития профессионально значимых личностных характеристик для обеспечения эффективной профессионально-педагогической деятельности.

В качестве движущей силы рассматриваемого процесса выступают противоречия, которые выделяются с учетом философских и психолого-педагогических положений, раскрытых выше: между растущими требованиями со стороны общества к качеству и эффективности деятельности учреждений дошкольного и начального образования вообще, и типа «Начальная школа-детский сад», в частности, и наличным уровнем профессиональной компетентности педагога образовательного учреждения «Начальная школа-детский сад»; между необходимостью профессионального самосовершенствования, порождаемой специфической педагогической деятельностью педагога образовательного учреждения «Начальная

школа-детский сад», и возможностями их осуществления; между постоянно возрастающими требованиями к уровню профессиональной компетентности педагога и имеющимися у него профессиональными знаниями и умениями.

Литература

1. *Афанасьев, В.Г.* Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1982.
2. *Демин, М.В.* Проблемы теории деятельности / М.В. Демин. – М.: МГУ, 1977. – 372 с.
3. *Журавлев, В.И.* Методология педагогики / В.И. Журавлев // Педагогика. Теория и системы. – М.: Педагогическое агентство, 1995.
4. *Зеер, Э.Ф.* Психология профессий: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.- пед. ун-та, 1997.
5. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издат. центр «Академия», 2000.
6. *Краснопольская, М.Ю.* Развитие профессиональной компетентности преподавателя дополнительного образования в послевузовский период: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М.Ю. Краснопольская. – Челябинск, 2006. – 189 с.
7. *Крутецкий, В.А.* Педагогические способности как профессионально значимые качества личности в системе формирования социально активной личности учителя. – М.: МГПИ, 1983. – С.36–46.
8. *Кудрявцев, Т.В.* Психология профессионального обучения и воспитания / Т.В. Кудрявцев. – М.: МЭИ, 1985.
9. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов / под ред. В.Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2005. – 368 с.
10. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
11. Психология развивающейся личности / под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
12. *Сериков, Г.Н.* Образование и развитие человека. – М., 2002. – 414 с.
13. *Сластенин, В.А.* Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – 5-е изд., стереотип. – М.: Издат. центр «Академия», 2007. – 480 с.
14. Философский энциклопедический словарь. / гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
15. Философский энциклопедический словарь. – М., 1979.

УДК 796:799

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

А.П. Григорьев

Аннотация

В данной работе мы рассматриваем технологию развития профессиональной компетентности будущего специалиста в области физической культуры и спорта.

Ключевые слова: технологии, теоретическое явление, положительное отношение.

Abstract

This paper considers the technology of enhancing the professional competence of the future specialist in physical culture and sports.

Index terms: technology, theoretical phenomenon, positive attitude.

Анализ состояния проблемы подготовки педагога по физической культуре в теории и на практике выявил необходимость модернизации всех компонентов этой подготовки.

Целью профессионального по физической культуре образования является профессиональная компетентность. Критериями профессиональной компетентности выступают ценностное отношение к педагогической деятельности, гуманная педагогическая позиция и творческая активность личности студента, технолого-педагогическая готовность к решению педагогических задач и культуросообразность всех его личностных и деятельностных проявлений. Становление профессиональной компетентности происходит путем овладения совокупностью профессиональных компетенций педагога по физической культуре (общекультурной, ценностно-смысловой, социально-организационной, валеологической, коммуникативной, информационно-исследовательской, рефлексаторной компетенцией личностного совершенствования, предметной (включая двигательную), а также совокупностью профессионально значимых качеств, усиливающих проявления других компетенций [2].

Как и в любом многокомпонентном явлении, качественные показатели степени сформированности профессиональной

компетентности зависят от уровня развитости отдельных составляющих, доминирующими среди которых являются показатели личностного развития. В то же время, проведенная диагностика совокупности показателей профессиональной компетентности будущих педагогов по физической культуре выявила низкий уровень сформированности именно личностного компонента, то есть «ядра», основы каждой компетенции.

Современная концепция по физической культуре профессионального образования предполагает, прежде всего, создание условий для формирования деятельностного сознания студентов, изменения его структуры и формы на основе активности, включения в рефлексию и действия в соответствующей социокультурной и профессиональной среде. Акцент переносится с усвоения знаний на их самостоятельное приобретение, на внедрение в учебный процесс в высшей школе таких концепций и технологий, которые направлены на решение собственно обучающих задач, глубоко осмысленны с позиций педагогической науки, теории обучения, теории и методики физического воспитания и спортивной тренировки.

В исследованиях многих авторов подробно представлено обоснование принятия в качестве концепции личностного ориен-

тированного образования культурологического типа, предполагающей интегративный, культурологический, компетентностный и синергетический подходы. А так как профессиональная компетентность является многокомплектным системным образованием, которое предполагает физическое, культурно-нравственное, интеллектуальное развитие, введение человека в общий культурный мир ценностей, в котором он далее реализует себя как специалист, естественно, что для ее формирования нужны развивающие и культуроформирующие технологии.

Используемое сегодня в педагогике понятие «технология» в своем развитии прошло сложную эволюцию: от технической интерпретации (технология в образовании) до научного описания педагогического процесса, неизбежно ведущего к запланированному результату.

Педагогическая технология, представляет сегодня весьма развитую область педагогики. Как феномен культуры, она может быть отнесена, с известной долей относительности, и к одной из ее сфер: как отрасль научного знания – к технологической культуре; как гуманитарная деятельность, требующая ценностного и осмысленного подхода к выбору средств, предполагающая стиль, импровизацию, авторский почерк – к духовной стороне; как вид социокультурной практики – к социальному компоненту.

Современное толкование понятия «педагогическая технология» в широком смысле гласит, что это упорядоченная система действий, выполнение которых в рамках учебно-воспитательного процесса приводит к гарантированному достижению педагогических целей. Соответственно «технология обучения» в узком смысле слова – это педагогически, валеологически и экономически обоснованный процесс достижения эталонных результатов обучения, осуществляемый на основе специально переработанного содержания и критериального контроля. Личностно-ориентирован-

ные технологии реализуются в гуманной культуросообразной среде, создание которой является одним из необходимых ее элементов [3].

Исходя из культурологического подхода, педагогическая технология рассматривается как средство эффективной реализации содержания образования, способ его адекватной организации и функционирования на основе сущностных механизмов технологизируемого процесса: свойств и функций личностных структур сознания, обеспечивающих осмысление значений на основе ценностей культуры, и последующий перевод значений на личностно-смысловой уровень.

Главное, что характеризует технологизированный подход в обучении – это особый диагностический способ постановки педагогических целей, который предполагает точное и полное описание формируемого личностного качества, наличия инструмента для его однозначного выявления и измерения интенсивности сформированности в процессе объективного контроля.

Для развития интеллектуальных и профессионально-личностных качеств (самостоятельности, умения принимать решения и нести ответственность за свои поступки, нравственности, педагогического оптимизма), овладения комплексом педагогических компетенций (предметной, коммуникативной, валеологической, ценностно-смысловой, социально-информационной и информационно-исследовательской), нами была разработана интегративно-развивающая технология.

Интегративно-развивающая технология формирования профессиональной компетентности задает условия развития *теоретического мышления* путем формирования теоретических понятий, которые при первоначальном знакомстве выступают как проблема, как учебная задача. Обучение организуется по правилам научно-теоретического мышления – студент, при необходимой поддержке преподавателя, систематизирует знания об изучаемом объ-

екте физкультурной практики, получаемые из разных источников, осмысливает одно и то же событие на разных языках образования и культуры (позиции различных наук). Готового знания об изучаемом объекте нет. На основании различных знаний, студент создает новое знание, интегрирует его в своем сознании. Происходит понимание, т.е. перевод знания с общекоммуникативного языка на язык внутренней речи (Л.С.Выготский). Дидактическая ситуация, при которой становится возможным получение информации об изучаемом объекте на разных языках, обеспечивается интегративным подходом к проектированию содержания на уровне учебной темы или дисциплины учебного плана. Интеграция представляет собой отражение в содержании учебных дисциплин тех диалектических взаимосвязей, которые объективно действуют в природе и в практике и признаются современными науками. Взаимосвязь основных учебных дисциплин теории и методики физического воспитания (ТМФВ), спортивно-педагогических дисциплин, курса педагогического физкультурно-спортивного совершенствования, циклов медико-биологических и психолого-педагогических дисциплин. Эти дисциплины должны обеспечить глубокое теоретическое осмысление основ профессиональной деятельности специалиста, формирование системных теоретических понятий и привить умение практической реализации основных теоретических положений. Для выявления предметных областей, возможных к применению в качестве интегрированного знания в рамках дисциплин, заявленных как база экспериментального преподавания, нами был изучен рабочий учебный план, перечень всех дисциплин, читаемых одновременно на том или ином курсе обучения специальности 033100 ФК. Дисциплины «Гимнастика», «Методика преподавания» и «Педагогическое физкультурно-спортивное совершенствование» (ПФСС) изучаются на первом, втором

и третьем курсах. ПФСС также изучается и на четвертом курсе, в это же время студентам читается спецкурс «Новые физкультурно-спортивные виды гимнастики». Судейскую практику по гимнастике студенты проходят на втором курсе. Соответственно, на первом курсе в качестве разных языков (знания других дисциплин) мы применяем знания из таких дисциплин, как «Общая психология», «Введение в педагогическую деятельность», «Историю физической культуры», «Педагогические теории, системы, технологии».

На втором курсе базой интегративного знания выступают «Возрастная психология», «Теория и методика физического воспитания», «Физическая культура», «Культурология», «Биомеханика».

На третьем курсе мы используем знания из дисциплин «Теория и методика физического воспитания», «Физическая культура», теория и методика обучения предмету «Физическая культура», «Основы научной методической деятельности», «Гигиена физического воспитания и спорта».

И на четвертом курсе, при изучении спецкурса мы предлагаем студентам знания из основ маркетинга и менеджмента в физической культуре, гигиены физического воспитания и спорта, психологии физического воспитания и спорта.

В качестве примера использования интегративно-развивающей технологии можно рассмотреть процесс теоретического осмысления студентами такой актуальной для образовательной физкультурной практики проблемы, как обучение двигательным действиям.

Направленность деятельности студентов (II курс) задается учебной задачей; при каких условиях возможно более успешное обучение гимнастическим упражнениям на уроке физической культуры в школе. Для решения этой задачи студенту необходимы знания гимнастики (что представляют собой гимнастические упражнения и их особенности в связи с процессом обучения),

биомеханики (форма, содержание, структура движения, техника упражнения, техника выполнения упражнения и т.д.), педагогики (принципы и методы обучения), психологии (возрастные и половые особенности обучающихся), теории и методики физического воспитания (структура урока ФК, принципы и методы обучения двигательным действиям). Студент, решая поставленную перед ним задачу, интегрирует эти разрозненные знания в собственное представление о процессе обучения гимнастическим упражнениям и его успешность в рамках школьного по физической культуре образования. В качестве теоретической модели выступает процесс обучения, который рассматривается во всей его полноте и позволяет вычленить не только внешние действия учителя и учеников, воспроизводимые с целью освоения того или иного двигательного навыка, но и внутренние, психологические связи, формирующиеся в процессе обучения. Овладевая теоретическим понятием, студент способен объяснить достаточно широкий круг явлений, связанных с процессом обучения: особенности взаимодействия гимнастических упражнений в процессе обучения, затруднения в обучении, роль подводящих упражнений, этапы обучения, развивающие обучение и многое другое. Происходит развитие мышления студента, овладение им системой научных знаний. Теоретическое мышление является важным фактором саморазвития личности в сложноустроенной социальной реальности. В данном случае уместно говорить об овладении студентом целым рядом компетенции предметной, информационно-исследовательской, социально-организационной, общекультурной.

Расширяя в структуре учебных программ по блоку дисциплин предметной подготовки межпредметный компонент, т.е. включая в содержание данных дисциплин учебный материал из других областей знания, мы осуществляем соотнесение предметных областей со сферами профессиональной

компетентности и соответственно происходит целостное, профессионально-ориентированное развитие личности студента.

В то же время, для формирования компетентности одних знаний и понятий недостаточно. Отмеченные ранее тенденции в изменении типовых задач предстоящей профессиональной деятельности педагога по физической культуре в контексте личностно-ориентированного образования влекут за собой трансформацию технологии его подготовки, связанную не только с корректировкой содержания образования, но и с применением инновационных методов обучения.

Необходимо воспитывать *положительное отношение* к будущей профессиональной деятельности путем формирования потребности в деятельности по овладению соответствующими профессиональными знаниями, умениями и личностными качествами, воспитания мотивов (через саму учебную деятельность) и целей деятельности. Следствием деятельностного подхода к образованию, является формирование общепрофессиональных и предметных компетенций, поскольку они относятся к личности ученика и формируются, а также проверяются только в процессе выполнения им определенным образом составленного комплекса действий. Чтобы формировать компетенции, и на их основе профессиональную компетентность, содержание профессиональной подготовки должно моделироваться как личностно-профессиональный опыт, причем в состав опыта необходимо включать ценностно-смысловой компонент (система смыслов и отношений к личностно ориентированному образованию), коммуникативно-деятельностный компонент (активное стремление и способность к субъект-субъектным отношениям в рамках конструирования личностно-развивающего образовательного пространства), познавательного-инструментальный компонент (когнитивные составляющие профессиональной подготовки).

В рамках интегративно-развивающей технологии, эти компоненты содержания профессиональной подготовки, реализуются на практических занятиях, учебной единицей которых являются специально конструируемые личностно ориентированные ситуации, обеспечивающие проявления личностных свойств и востребованность их проявления [1].

Таким образом, для более качественной профессиональной подготовки педагога по физической культуре необходимо осуществлять вариативный подход, обеспечивающий последовательное восхождение студента от теоретических знаний и понятий до практических умений реализации педагогических технологий в профессиональной или квази профессиональной деятельности.

Литература

1. Бикмухаметов, Р.К. Технологические механизмы реализации компетентного подхода в системе профессиональной подготовки педагогов по физической культуре и спорту: учеб.-метод. пособие / Р.К. Бикмухаметов, Н.Ш. Фазлеев.
2. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В.В. Сериков. – Волгоград, 1994.
3. Сластенин, В.А. Гуманизация педагогического образования: теоретическая концепция исследования / В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов // Формирование социально-активной личности учителя. – М., 1990.
4. Фазлеев, Н.Ш. Компетентно-ориентированный подход профессионально подготовке педагога по физической культуре и спорту / Н.Ш. Фазлеев. – М.: Науч.-издат. центр «Теория и практика физической культуры и спорта», 2006. ■

УДК 377

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА

Л.В. Долманюк

Аннотация

В статье дается оценка понятия компетентности в современном образовательном процессе. Автор раскрывает характеристики и формирование военно-профессиональной компетенции курсантов в процессе обучения в военно-учебных заведениях.

Ключевые слова: компетенция, компетентный подход, предметно-ориентированные компетенции, образовательный процесс, обеспечение качества образования, качество подготовки специалистов.

Abstract

The article provides an overview of the notion of competence in the contemporary educational process. The author reveals characteristics and forming of the military professional competence of cadets in the process of instruction in the military educational institutions.

Index terms: scope, competence approach, object-oriented competences, educational process, ensuring the quality of education, quality of specialists' training.

Современные условия военной службы таковы, что выпускник военного ВУЗа должен быть подготовленным к решению различных психолого-педагогических задач, с которыми он столкнется в ближайшей перспективе. Офицерам-ру-

ководителям приходится действовать преимущественно в нестандартных ситуациях, решать сложные и противоречивые педагогические задачи. Развитие идеи патриотизма, войскового товарищества, крепкой воинской дисциплины, поддержание высокого

уровня боевой готовности частей требуют соответствующей военно-педагогической подготовки всех офицеров-руководителей.

Современный этап мирового развития характеризуется острейшими социально-экономическими конфликтами и политическими противоречиями. В сложившихся социально-экономических, политических, правовых и иных условиях изменилось содержание как военной, так и педагогической деятельности офицерских кадров [6].

Согласно концептуальным документам долгосрочного планирования, разработка которых ведётся в Министерстве обороны РФ, в настоящее время предусматривается решение ряда основополагающих задач в области обороны и военного строительства, главными из которых являются задачи сбалансированного развития и поддержания на достаточном уровне боевого состава стратегических ядерных сил и войск ракетно-космической обороны. Можно говорить о существовании нескольких принципиальных требований к Вооруженным Силам Российской Федерации, которые будут определять основные параметры военного строительства:

- способность осуществить стратегическое наступление по всем направлениям;
- высокая степень укомплектованности хорошо обученным и подготовленным личным составом;
- высокая техническая оснащенность и ресурсообеспеченность.

Офицеры – стержень, организующая сила армии. Им принадлежит ведущая роль в жизни и боевой деятельности войск. От их военно-специальной подготовки и интеллектуального уровня, общей культуры и организаторских способностей, дисциплинированности и настойчивости в выполнении поставленной задачи зависят, в конечном счете, боевая готовность войск и победа на полях сражений.

Возникли противоречия между:

– запросами армии к высококомпетентному специалисту, способному гибко действовать в условиях нестандартной ситуации, и сложившейся системой под-

готовки, больше ориентированной на формирование исполнителя приказов и применение учебных шаблонов, чем на принятие ответственных решений;

– декларированием необходимости лично-деятельностного подхода в профессиональном обучении и недостаточной возможностью его реализации в практике существующих программ обучения, не обеспечивающей формирование необходимых военных и психолого-педагогических компетенций будущего офицера;

– содержанием процесса профессионального военного образования, предполагающим внедрение в практику военных учебных заведений инноваций, и недоработками в вопросах создания условий проявления инициативы, эффективной организации образовательного процесса, осуществления аналитических и диагностических процедур, адаптирующих преподавателя и курсанта к логике инновационных процессов.

Теоретический фундамент всесторонних, военных и гуманитарных знаний офицера закладывает и пополняет военная школа. На наш взгляд, эффективность профессиональной подготовки будущих офицеров значительно возрастет, если:

- программы подготовки будущих офицеров будут ориентированы на формирование военно-профессиональных компетенций и непрерывно адаптироваться к динамично изменяющимся требованиям армии в соответствии с усложнением уровня обслуживания и опасности новой военной техники;

- будет создано модельное соотношение компонентов теоретической составляющей образовательного процесса с условиями проведения стажировки, регулирующее содержание и характер взаимодействия всех его участников на разных этапах обучения и ориентирующее этот процесс на формирование основных военно-профессиональных компетенций;

- формирование общей военно-профессиональной компетенции будет подкрепляться последовательно формируемой системой мотивов учения и будущей профессиональной деятельности;

• в ходе формирования военно-профессиональных компетенций будут задействованы положительные факторы влияния на результативность компетентностного подхода, и реализоваться обнаруженные в исследовании условия эффективности этого подхода;

Войсковая подготовка курсанта военного вуза представляет собой процесс достижения курсантом динамического равновесия между личностными потребностями в социальном и профессиональном становлении и образовательными, войсковыми и служебными требованиями, предъявляемыми к нему. Данное состояние характеризуется таким взаимодействием личности и системы организации жизнедеятельности войск, при котором личность продуктивно выполняет свою профессиональную деятельность.

Это равновесие достигается формированием компетенций, необходимых для успешного функционирования офицера в профессиональной деятельности. Процесс формирования этих компетенций в ходе теоретической и практической подготовок курсанта военного вуза более успешно осуществляется как поэтапное движение, образующее повторяющийся цикл с динамично изменяющимся содержанием. Направление варьирования содержательного компонента по каждому циклу определяется характером функционального назначения подготавливаемого офицера (командир отделения, командир взвода, роты и др.), особенностями его профессиональной деятельности в этом качестве, объемом и уровнем необходимых технических, военно-организационных и психолого – педагогических компетенций [2].

Мы считаем, необходимым рассмотреть, что же понимается под профессиональной подготовкой курсанта и его профессиональной компетенцией.

Под **профессиональной компетентностью** курсанта нами понимается интегральная характеристика, определяющая его способность как военного специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, воз-

никающие в реальных ситуациях учебной и профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. В ее структуру входят: знания, умения и навыки профессиональной деятельности, накопленные в образовательном процессе и постепенно трансформирующиеся в качественный профессиональный опыт индивида; мотивы, интересы, потребности и индивидуальные ценности офицера, обуславливающие направленность его личности; системный комплекс личностных качеств, обеспечивающих возможность принятия адекватных военной ситуации решений.

Содержательно военно-профессиональная компетентность выпускника вуза проявляется в единстве двух ее сторон:

– военно-профессиональной подготовленности в области формирования основных традиционно выделяемых компетенций (знания, умения и навыки будущего военного специалиста);

– военно-профессиональной направленности, представляющей собой совокупность профессиональных ценностей, мотивов профессиональной деятельности и отношения к ней, которая может рассматриваться как составная часть общей подготовленности.

Личностная и мотивационная составляющая, строго говоря, не включается в состав традиционно определяемой компетенции, но без них эта компетенция мертва. Это набор формально усвоенных фрагментов теоретического и практического знания, которое офицер не способен творчески адаптировать к ситуации. Полученные в процессе его подготовки знания и умения блокируются отсутствием понимания значимости профессии, стремления к совершенствованию своего профессионального мастерства и достижению высоких успехов в деятельности военного специалиста.

Первая характеризуется уровнем усвоенных курсантом общевоенных и военно-специальных знаний, навыков и умений, опытом военно-профессиональной практи-

ческой деятельности, вторая – профессионально важными для офицера свойствами и характеристиками личности, его военно-профессиональными потребностями, мотивами деятельности, личностными установками и ценностными ориентациями [10].

В структуре профессиональной направленности могут преобладать направленность на поставленную задачу, т.е. деловая направленность, направленность на взаимодействие с участниками процесса решения этой задачи или направленность на себя [16]. В последнем случае офицера больше всего интересует то, как он выглядит в глазах командиров и подчиненных, что значительно снижает результативность его действий. Он недостаточно глубоко проникает в задачу, совершает ошибки, боится отменить свой приказ и утратить авторитет, а поэтому оказывается неспособным успешно организовать ситуативное взаимодействие подчиненного ему подразделения.

Приоритет направленности офицера на взаимодействие в конкретной военной ситуации не всегда вытекает из решаемой задачи. Зачастую такая направленность определяется его потребностью в общении, одобрении, подтверждении правильности своих действий, компенсировать собственную неуверенность в правильности выбранного решения или скрыть нерешительность как качество личности. Он проявляет тягу к совместной деятельности даже там, где это не способствует успешному выполнению задания, и его руководящие функции реализуются минимально. Он настолько заиклен на совместной деятельности, что теряет ее цель и способ.

Профессиональная компетенция как специфическое личностное образование, создаваемое и поэтапно наращиваемое по годам обучения. Оно является итогом и результатом специально организованной подготовки будущего офицера [17]. Дополнительно, в качестве компонентов структуры профессиональной компетентности, мы рассматриваем умение системно воспринимать профессиональную реальность,

способность свободно ориентироваться в предметной области, технологичность, умение интегрироваться с «другим» опытом, креативность, способность к рефлексии.

Профессиональную подготовку мы рассматриваем как процесс организации теоретического и практического обучения курсанта, а также создание условий для его успешного осуществления.

Общая профессиональная компетенция выпускника военного вуза представляет собой интегрированную совокупность составляющих компетенций, последовательно формируемых на разных этапах его подготовки и интегрирующихся в специфический профессиональный опыт военного специалиста. Компоненты профессиональной компетентности тесно взаимосвязаны и нормативно необходимы для успешной деятельности специалиста в современных условиях.

Критерием оценки уровня сформированности военно-профессиональной компетенции является результативность ее использования в решении военно-профессиональных задач, отражающих специфику различных традиционных и нестандартных ситуаций. Результативность процесса ее формирования определяется величиной отдельных качественных и количественных приращений в знаниях и умениях курсанта, его личностных качествах и отношениях, творческих способностях, познавательных и общественно-полезных потребностях.

Способами формирования профессиональной компетенции являются предоставление курсанту полноценной информации, разъяснения, использование технических средств и разных видов наглядности, ролевые игры, постановка специальных заданий, варьирование ситуаций служебной деятельности, техническое и поведенческое моделирование, практика в принятии решений и др. [13]. Все это может использоваться в рамках разных форм организации образовательного процесса. Организационная форма является характеристикой относительно устойчивой внутренней структуры процесса подготовки курсанта, обнаружи-

вающаяся в его внешней организации, конкретно реализованный способ и результат упорядочения содержания. В процессе формирования военно-профессиональных компетенций чаще всего рассматриваются занятия по теоретической подготовке, семинар, практические занятия и стажировка, диспут, дискуссия, конкурс, беседа, экскурсия, деловая игра, решение ситуативных, прогностических и оценочных задач [14].

Для успешного формирования военно-профессиональных компетенций необходимо соблюдение ряда объективных и субъективных, внешних и внутренних условий. Эти условия подразделяются на несколько групп. Первая – это условия, связанные со спецификой и качеством отбора и конструирования содержания подготовки будущего офицера, его соответствия характеру формируемых компетенций, распределения по годам обучения курсанта. К ним относятся: соответствие учебного материала характеру решаемых в процессе профессиональной деятельности задач и особенностям возможных военных ситуаций; логика развертывания учебного материала, как в структуре учебного занятия, так и по дисциплинарному курсу в целом; необходимый и достаточный объем учебной информации, опора на уже накопленный допрофессиональный опыт, адаптируемость использованного словарного запаса к активному словарному запасу курсантов и др.

Вторая группа условий связана с уровнем технической и психолого-педагогической квалификации преподавательского состава, конкретизирующиеся в тех личностных качествах и педагогических умениях, которыми должен обладать преподаватель военного вуза, их ответственным отношением к работе, уважительным и доброжелательным отношением к курсантам. К ним же относится заинтересованное отношение к изучению особенностей и возможностей курсантов, выбор и умелое использование адаптивных методик преподавания, владение широким спектром педагогических приемов и технологий [9].

Третья группа условий относится к особенностям профессиональных ситуаций и эксплуатируемой в них военной технике, а также используемым в процессе формирования основных компетенций дидактическим средствам: материалам, наглядности, оборудованию, техническим средствам: их разумное количество и высокое качество, системность и целенаправленность использования в образовательном процессе, адекватность поставленным целям формирования определенной компетенции или обучения в целом.

Четвертая группа условий непосредственно связана с особенностями контингента обучаемых: уровнем их исходной обученности и обучаемости как результатов довузовской подготовки и правильно проведенного отбора; личностными качествами и отношением к выбранной профессии, их воспитанностью и развитостью, сформированностью базовых учебных умений и познавательных интересов, наличием сильных мотивов учения и ценностных ориентаций, направленностью личности на военную профессию и др.

К пятой группе можно отнести общеорганизационные, бытовые, и социальные условия, являющиеся внешними по отношению к учебному процессу, но оказывающие на него значительное влияние.

В качестве основных обобщенных условий эффективности процесса формирования военно-профессиональной компетенции курсантов мы рассматриваем:

1. Создание и поэтапную реализацию комплексной программы подготовки курсанта, ориентированной на формирование промежуточных компетенций, интеграция и цикличное совершенствование которых приведут к созданию завершеного личностного образования, обеспечивающего военному специалисту возможности успешного осуществления профессиональной деятельности.

2. Тесная положительная взаимосвязь в образовательном процессе преподавателя и обучаемого.

3. Разнообразное сочетание в образовательном процессе теоретических элементов и их практической отработки в условиях дискретно построенных лабораторных и практических навыков и умений в ходе прохождения стажировок, высокое качество организации познавательных процессов.

4. Опережающее создание профессионального опыта в ходе использования курсантов на должности младших командиров.

5. Целенаправленное изучение личностных особенностей будущих военных специалистов.

6. Научно обоснованный отбор абитуриентов военного вуза, опирающийся на детальное изучение их первичной профессиональной пригодности.

Причины неэффективности процесса формирования военно-профессиональных компетенций чаще всего вызваны невыполнением этих условий.

Литература

1. *Бабанский, Ю.К.* Сложная наука обучать / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 2008. – 164 с.
2. *Байдено, В.И.* Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие / В.И. Байдено. – М., 2006. – 55 с.
3. *Богословский, В.А.* Предложения по дальнейшему развитию системы классификации и стандартизации высшего профессионального образования в России / В.А. Богословский. – М.: МАКС Пресс, 2005. – 132 с.
4. *Галямина, И.Г.* Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода: материалы к шестому заседанию методологического семинара 29 марта 2005 г. / И.Г. Галямина. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 106 с.
5. *Дахин, А.Н.* Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / А.Н. Дахин // Журнал современные мысли. – 2009. – № 6. – С.42.
6. *Довганенко, А.А.* Военно-профессиональная подготовка курсантов – будущих офицеров-воспитателей в военном вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.А. Довганенко. – СПб., 2008. – 24 с.
7. *Зимняя, И.А.* Компетентность человека – новое качество результата образования / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования. Кн. 2. Компетентность человека – новое качество результата образования: материалы XIII Всероссий. совещ. – М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – С. 4–15.
8. *Зимняя, И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
9. *Калашникова, М.Б.* Формирование психологической компетентности педагогов / М.Б. Калашникова // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 55–60.
10. *Кондратьев, В.В.* Фундаментализация профессионального образования специалиста в технологическом университете: монография / В.В. Кондратьев. – Казань: Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 2001. – 152 с.
11. *Кузьмин, Я.И.* Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития: монография / Я.И. Кузьмин [и др.]. – М.: Логос, 2004. – 328 с.
12. *Махмутов, М.И.* Педагогические технологии развития мышления учащихся / М.И. Махмутов, Г.И. Ибрагимов, М.А. Чошанов. – Казань: Изд-во ИССО РАО, 1993. – 70 с.
13. *Скибитский, Э.Г.* Проблемы компетентностного подхода в высшем образовании / Э.Г. Скибитский, И.Ю. Скибитская // Журнал инновации в образовании. – 2007. – № 9. – С.80–90.
14. *Татур, Ю.Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3.
15. *Хуторской, А.В.* Общепредметное содержание образовательных стандартов / А.В. Хуторской. – М., 2002.
16. *Шавир, П.А.* Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П.А. Шавир. – М.: Педагогика, 1981. – 96 с.
17. *Шадриков, В.Д.* Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2004. – С.224.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

УДК 37.013.42

СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ

Т.Л. Стенина

Аннотация

В статье дается анализ применения проектного подхода в управлении молодежной политикой на региональном уровне, исследуется проблематика институционализации молодежных инициатив.

Ключевые слова: региональная молодежная политика, социальное проектирование.

Abstract

The article provides an analysis of applying project approach in the youth policy management at regional level, as well as studies the issues of institutionalization of youth initiatives.

Index terms: regional youth policy, social project planning.

Среди основных направлений социально-экономических программ, за счет которых Правительство Российской Федерации намерено развивать человеческий потенциал государства, особое значение уделяется молодежной политике. Государственная молодежная политика является системой формирования приоритетов и мер, направленных на создание условий и возможностей для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, для развития ее потенциала в интересах России и, следовательно, на социально-экономическое и культурное развитие страны, обеспечение ее конкурентоспособности и укрепление национальной безопасности.

Учитывая тенденции социально-экономического и общественно-политического развития России на среднесрочную перспективу, государственная молодежная политика в Российской Федерации реализуется по следующим приоритетным направлениям:

– вовлечение молодежи в социальную практику и ее информирование о потенциальных возможностях развития;

– интеграция молодых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в жизнь общества.

Исследователи проблем реализации молодежной политики: И.М.Ильинский [1], И.Ю.Кузнецова [2], В.Т.Лисовский [3], В.А.Луков [4], – считают важным в осуществлении государственной молодежной политики представление молодежи и общества как равноправных субъектов. Общество в лице государственных органов декларирует общие цели молодежной политики, намечает конкретные целевые ориентиры, гарантирует свободу выбора и обеспечивает возможности осуществления общественно значимых форм развития молодежи, защищает ее права, активно противодействует в соответствии с законом любым антиобщественным и противоправным проявлениям в ее среде. Молодежь, в свою очередь, в лице организаций и движений осуществляет выбор конкретных путей и форм реализации собственных социальных институтов [4, 34].

Нынешнее положение молодежи обусловлено трансформацией российского общества и всей системы общественных

отношений. Социологи отмечают наличие «кризиса идентичности молодого поколения», «стратификационной революции», «революции притязаний», смену жизненных парадигм, отрицание идеологических установок, иными словами, обострение проблем молодежи. Рост негативных тенденций в становлении однородности молодежи как социально-демографической общности делает актуальным поиск факторов, воздействующих на данный процесс, обусловленный направлением развития государственной молодежной политики.

Актуальной задачей является поиск адекватных способов управления молодежной политикой. Сегодня молодежь проявляет особую активность в решении собственных молодежных проблем: отдельные представители, молодежные объединения, организации, движения, а также управленческие структуры, в сферу ответственности которых входит реализация молодежной политики, предлагают свои инновационные пути решения. Государственная молодежная политика направлена на внедрение эффективных инновационных проектов, вовлечение молодежи практически во все сферы жизнедеятельности, приобретение активной жизненной стратегии, осмысление ее статусных позиций в обществе и активное участие в социальной инновационной проектной деятельности. Гарантированные результаты деятельности молодежи в рамках социального проектирования способствуют дальнейшему развитию молодежного социума и общества в целом.

В настоящее время формируется новая парадигма социального проектирования в региональной молодежной политике, обусловленная социально-экономическими, политическими и идеологическими проблемами.

Работа по проектам позволяет соединить преимущества вертикальных и горизонтальных управленческих решений, опираться на имеющиеся ресурсы и достигать установленных целей. Проектный подход в управлении молодежной политикой позво-

ляет в современных условиях более точно сформулировать задачи, определить объем деятельности и установить источники финансирования. Социальное проектирование можно считать системообразующим фактором социализации и самореализации молодежи, самостоятельного решения их собственных проблем. Привлекательность этого метода состоит еще и в том, что в процессе работы над проектом и в ходе реализации проектной идеи у молодежи развиваются организационные и рефлексивные способности.

Социальное проектирование является конструирующим фактором молодежной политики, его элементы включают в себя проблемы социального предвидения, прогнозирования, планирования, выдвижения гипотез, обоснования действий, моделирования, выводов, рекомендации, способов внедрения.

На федеральном уровне проектный подход стал активно разрабатываться при формировании «Стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации», он был заявлен как основополагающий принцип государственной молодежной политики, и особенно активизировался интерес к проектной деятельности в контексте реализации молодежной политики в 2007 году, который был объявлен Годом молодежи в Российской Федерации.

Основными направлениями реализации стратегии инновационного проектирования в региональной молодежной политике являются: экономико-предпринимательское; информационное; экологическое; социокультурное; нравственно-психологическое направление.

В настоящее время состояние социального проектирования в молодежной политике значительно улучшается. Вслед за проведением в 2007 г. Года молодежи в Ульяновской области и в Приволжском федеральном округе (2008 г.) Год молодежи был объявлен и в Российской Федерации, что послужило источником социальных инноваций в молодежной среде. Широко

распространение получил опыт организации конкурсов и грантов поддержки социальных инициатив молодежи.

Общественные объединения и инициативные группы детей и молодежи представляют собой богатый источник энергии, знаний, которые государство может использовать при осуществлении целенаправленных, эффективных, массовых открытых государственных программ и социальной политики в целом. Социальное проектирование, несомненно, является фактором развития молодежной инновационной среды, способствует становлению личности, обретению ею определенных видов свобод и полноценного участия в формировании гражданского общества. Увеличивая социальный капитал молодежи, социальное проектирование позволяет преодолеть нигилизм молодежи и повысить заинтересованность в участии в деятельности молодежных объединений.

В исследовании Г.А.Лука сформировано понятие региональной молодежной политики как социального феномена. Региональная молодежная политика – это инициативы, конкретные меры и программы, осуществляемые на региональном уровне, направленные на решение проблем молодежи, исходящие из понимания самими молодыми людьми своих потребностей, на развитие самостоятельности и ответственности молодежи [5, 38].

Постепенно происходит развитие инфраструктуры молодежной политики в регионах: механизм социальной адаптации молодежи, идеология молодежной политики, инновационное проектирование в региональной молодежной политике, кадровая подготовка и переподготовка молодежных лидеров, информационное обеспечение региональной молодежной политики.

Среди российских регионов с точки зрения разработки научно обоснованных программ механизмов реализации региональной молодежной политики выделяются Санкт-Петербург, Новосибирск, Екатеринбург, Красноярск, Томск, Новочеркасск,

Ярославль. В Приволжском федеральном округе инновационными площадками реализации молодежных инициатив признаются республики Башкортостан, Мордовия, Татарстан, Чувашия, Кировская, Самарская, Оренбургская, Ульяновская области.

Целью региональной молодежной политики в Ульяновской области является развитие и реализация потенциала молодежи в интересах региона.

Учитывая тенденции социально-экономического и общественно-политического развития России на среднесрочную перспективу, государственная молодежная политика в Ульяновской области реализуется по следующим приоритетным направлениям:

- вовлечение молодежи в социальную практику и ее информирование о потенциальных возможностях развития;
- развитие созидательной активности молодежи;
- интеграция молодых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в жизнь общества.

В 2010 году в Ульяновской области была принята областная целевая программа «Молодежь 2011–2013», определены показатели эффективности реализации программы. На территории региона с 2007 года действует Совет по молодежной политике при Губернаторе Ульяновской области.

Подводя итог анализу развития и становления процессов социального проектирования в региональной молодежной политике, можно констатировать, что именно благодаря объединению действий социальных институтов на основе социального партнерства в регионе складывается молодежная инновационная среда. Молодежная инновационная среда включает в себя следующие элементы: молодежные общественные организации и отдельные инициативные молодые граждане как субъекты проектирования, государственные и муниципальные органы власти, инвесторы. Элементы объединены между собой каналами коммуникаций и действуют на основании законодательных норм и пра-

вил, влияющих на взаимодействие между ними. Эффективное использование коммуникаций происходит за счет расширения внутреннего и внешнего круга коммуникативного взаимодействия, а также повышения интенсивности и активности коммуникативного воздействия.

Стратегия перспективного развития региональной молодежной политики путем внедрения инноваций предполагает внедрение практики конкурсов на лучший социальный инновационный проект с целью создания банка инновационных идей и уточнения целей и направлений региональной молодежной политики как стратегического развития молодежного социума. Для решения поставленных задач в Ульяновской области в 2007 г. был организован ежегодный Губернский конкурс молодежных проектов. В течение нескольких лет ведется системный отбор и внедрение в практику инновационных социальных молодежных проектов на основе применения современных методов управления. За каждым проектом закреплен куратор из числа членов Губернского совета молодежного развития, оказывающий методическую и ресурсную поддержку проекту.

В течение периода с 2007 по 2010 гг. мы исследовали конкретные направления социального проектирования на основе анализа заявок, поданных на Губернский конкурс молодежного развития. Анализ направлений социальных инициатив молодежи позволяет разработать долгосрочные

программы развития молодежного социума на основе потребностей молодежи и выявленных самими молодыми людьми наиболее значимых проблем, уточнить цели и скорректировать направления региональной молодежной политики. В дальнейшем полученные выводы легли в основу разработки направлений в организации социального проектирования в вузах и в Малой академии государственного управления Ульяновской области на основе выявленных проблем, требующих в настоящее время решения в рамках социальной проектной деятельности.

Проведенный нами анализ экспертных оценок проектов, заявляемых на конкурс (2007, 2008, 2009, 2010 гг.) позволил нам выявить положительную динамику развития процесса социальных инноваций в молодежной среде региона (табл. 1.) Всего в экспертную группу входят от 30 до 40 экспертов ежегодно. Всего экспертизу прошли 356 социальных проектов.

Для обоснования оценки нами использовались основные критерии и признаки, характеризующие рассматриваемый проект.

Исследование позволило определить эффективность инновационного процесса по следующим критериям: состояние мотивации субъектов социального проектирования, их личная вовлеченность в проектную деятельность, владение современными проектными технологиями, готовность к дальнейшему совершенствованию проектных

Таблица 1

**Распределение проектов по критериям оценки экспертной группой
Губернского конкурса молодежного развития**

Критерий	2007 г.	2008 г.	2009 г.	2010 г.
Соответствие направлениям конкурса	51%	65%	78%	81%
Актуальность решаемой проблемы	62%	74%	81%	86%
Востребованность результатов реализации проекта, инициативы целевой аудиторией	59%	67%	74%	78%
Партнерство с органами государственной власти и местного самоуправления, коммерческими и некоммерческими организациями	32%	39%	45%	56%

Таблица 2

Распределение проектов по направлениям конкурса

Направление конкурса	2007 г.	2008 г.	2009 г.	2010 г.
Молодежь: профессиональное образование, труд и карьера	10%	12%	17%	20%
Молодежь: самоуправление, обеспечение участия в принятии решений	15%	18%	20%	22%
Молодежь и информационные ресурсы	12%	10%	11%	13%
Молодежь и развитие гендерных, семейных отношений	11%	10%	12%	9%
Молодежь и риски	16%	14%	15%	12%
Молодежь и здоровье	23%	22%	23%	21%
Молодежь и межкультурный диалог	9%	11%	8%	5%
Научное обеспечение реализации государственной молодежной политики на территории Ульяновской области	4%	3%	–	–

умений, удовлетворенность результатами проектирования и взаимодействия с участниками процесса. Рост числа участников Губернского конкурса молодежного развития подтверждает положительную динамику уровня мотивации субъектов проектирования в регионе, растущая актуальность и востребованность результатов проектирования свидетельствуют о сформированности навыков проектной деятельности и проектной культуры молодежи в целом.

Как видно из проведенного анализа, заметно возросла потребность молодежи в решении проблем профессионального самоопределения и минимизации рисков, что объясняется кризисной ситуацией и непростым положением молодежи на рынке труда. Стабильным остается интерес к проектированию новых форм коммуникаций на основе информационных технологий и использование последних как эффективного механизма обеспечения информационной составляющей реализации молодежной политики. Низкий показатель количества проектов, направленных на возвращение семейных ценностей на приоритетные места в иерархии ценностей современной молодежи отражает проблемную ситуацию с ориентацией на семью как ценность. Объективным фактором здесь также является

сложность реализации данных проектов, целью которых, как правило, становится некая законодательная инициатива по решению жилищных проблем молодых семей или проблем, связанных с нехваткой детских дошкольных учреждений.

С развитием различных форм самоуправления молодежи возрастает и количество проектов, целью которых является обучение молодежи новым технологиям и формирование лидерских качеств и управленческих навыков. Что касается научного обеспечения реализации государственной молодежной политики, то ввиду отсутствия полноценных разработок, основанных на социологических исследованиях и мониторинге положения молодежи, в 2009 г. данное направление было исключено из конкурса. В ходе исследования установлена значимая связь между социальным проектированием в сфере реализации молодежной политики и уровнем развития инновационной среды региона в целом.

Таким образом, формируя педагогически целенаправленные процессы институционализации молодежных инициатив, необходимо связывать формирование спроса на них с местными культурными условиями и особенностями, а также оценивать востребованность их в молодежной среде.

Подводя итог, еще раз отметим, что в условиях глобально развивающихся инновационных социальных процессов социальное проектирование приобретает значение базового механизма решения социально значимых проблем, определяемых как приоритетные самими субъектами проектирования в соответствии с потребностями социума. Проведенный нами анализ состояния проблем включения молодежи в реализацию государственной молодежной политики и, в частности, Программы «Молодежь России», Областной целевой программы «Молодежь на 2011–2013» показывает, что исследуемый процесс, в основном, проявляется как деятельность молодежных общественных объединений, реализация их программ и проектов, получающих государственную поддержку. Важную роль играет создание советов, комитетов по работе с общественными объединениями при органах по делам молодежи, развитие молодежного парламентаризма как формы вовлечения молодежи в общественно-зна-

чимую деятельность. Эти формы организации требуют поэтапного наращивания объемов их поддержки, научного и методического сопровождения их деятельности, расширения направлений сотрудничества, партнерства государства и молодежи.

Литература

1. Ильинский, И.М. Молодежь России: тенденции и перспективы / И.М. Ильинский, Н.В. Шаронова. – М.: Прогресс, 2004. – 398 с.
2. Кузнецова, И.Ю. Социализация молодежи на рубеже веков: региональный аспект: автореф. дис. канд. культурологии / И.Ю. Кузнецова. – Краснодар, 2008. – 24 с.
3. Лисовский, В.Т. Основы концепции и программы воспитания студентов вузов / В.Т. Лисовский. – М., 2002. – 78 с.
4. Луков, В.А. Проблема обобщающих оценок положения молодежи / В.А. Луков // Социс. – 1998. – № 12. – С.128–130.
5. Лукс, Г.А. Социальное инновационное проектирование в региональной молодежной политике / Г.А. Лукс. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2003. – 278 с.

УДК 37.01

О ПРОБЛЕМАХ ОБУЧЕНИЯ В МНОГОЯЗЫЧНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЕ

Л.М. Юсупова

Аннотация

В статье раскрываются актуальные для современной России проблемы языкового образования в многоязычной среде. На практике не существует методики и технологии такого обучения, а также существует дефицит кадров для осуществления этого образования. В статье дается оценка решения этой проблемы, намечаются пути разрешения сложившейся проблемной ситуации.

Ключевые слова: двуязычие, трехязычие, многоязычие, родной язык, базовый иностранный язык.

Abstract

This article exposes some topical problems of linguistic education in poly-lingual environment of contemporary Russia. There are no methods or technologies of such kind of education in practice, and also a marked absence of personnel who could put this education into practice. The article looks at the general assessment of this problem and outlines some potential solutions.

Index terms: bilingualism, polylingualism, native language, basic foreign language.

XXI столетие объявлено эпохой многоязычных личностей и полиглотов. Поставленная цель высока и благородна, а ее реализация открывает необозримые просторы для взаимодействия языков и культур, для воспитания гражданина мира в толерантности к другим народам, в стремлении к пониманию многообразного поликультурного и многоязычного мирового сообщества.

Однако в природе не существует магических средств, с помощью которых можно в одно мгновение превратить одноязычных личностей в многоязычные. Насколько данная цель высока и благородна, настолько она трудна и сложна в практической реализации.

Двуязычное и многоязычное образование означает использование двух и более языков в качестве средства обучения. В научной литературе эти два вида обозначаются термином «двуязычное образование». Однако ЮНЕСКО в резолюции 12, принятой генеральной конференцией в 1999 г., утвердила термин «многоязычное образование», означающий использование по меньшей мере трех языков, а именно родного языка, регионального или национального языка и международного языка, в образовании. В резолюции подтверждается мнение о том, что потребности участия на гло-

бальном и национальном уровнях и особые потребности конкретных общин, имеющих свою индивидуальную культуру и язык, можно удовлетворить лишь посредством многоязычного образования. В регионах, в которых язык обучающегося не является официальным или национальным языком страны, с помощью двуязычного и многоязычного образования можно осуществлять обучение на родном языке и наряду с этим обеспечивать изучение языков, используемых в более крупных районах страны и мира. Такой дополнительный подход к двуязычию отличается от так называемого субтрактивного двуязычия, цель которого заключается в переходе к обучению детей на втором языке.

Овладение всего одним иностранным языком (ИЯ) на коммуникативно – достаточном уровне – процесс длительный, трудный, энергоемкий и психологически сложный. Нужно различать следующие понятия: двуязычие, трехязычие и многоязычие. Если осуществляется обучение двум языкам, то такой процесс мы называем обучением двуязычию, если преподаются три иностранных языка, то такой феномен квалифицируется как обучение **трехязычию**, если же преподаваемых языков четыре и более, то лишь в этом случае

правомерно говорить об обучении **многоязычию**.

В начале XXI века двуязычное и многоязычное обучение рассматриваются как весьма перспективные направления. Многие ученые выступают за введение двуязычного обучения иностранному языку и считают, что успех дела обеспечен, если увеличить количество билингвальных школ и классов (Л.С.Выготский, А.Р.Лурия, А.Н.Леонтьев и др.). Они высказывают мнение, что данная форма обучения может быть введена в любой школе уже на младшей ступени обучения. Практика введения билингвальной системы преподавания иностранного языка получила широкое распространение также и в Германии. И.Крист приводит данные для земли Северный Рейн-Вестфалия, в 1972–1982 гг. там было 8 гимназий с двуязычным преподаванием (1 – с английским, 7 – с французским), а в 1982–1990 гг. их число выросло до 33, из них 14 – немецко-английские, 14 – немецко-французские, 2 – немецко-русские, 1 – немецко-итальянская, 1 – немецко-испанская, 1 – немецко-голландская. Эти цифры свидетельствуют о достаточно высокой степени эффективности двуязычного метода обучения иностранному языку.

В процессе формирования искусственного многоязычия, т.е. при обучении нескольким языкам одновременно, важно учитывать специфику естественного многоязычия и один иностранный язык сделать базовым, т.е. основным, овладение которым следует рассматривать как гарантию изучения остальных языков. Таким языком должен быть английский, т.к. это самый распространенный язык международного общения, в известной мере «международный эсперанто». В пользу данного тезиса говорит и сама система английского языка, отличающаяся простотой и известной схематичностью. Существует разница между формированием многоязычия в естественных ситуациях общения, без целенаправленного обучения, благодаря обильной языковой практике и

обучением нескольким иностранным языкам вне языковой среды, в искусственных учебных условиях, когда студент усилием воли должен овладеть различными видами коммуникативной деятельности на языках. Важную роль при подобном подходе имеет распределение времени. Если объем учебного времени на овладение базовым, основным иностранным языком принять за 100%, то на второй язык отводится примерно 75%, на третий – 65%, на четвертый – 55%. Дело в том, что совершенно нерационально распределять учебное время между четырьмя языками в равных долях, т.к. лингвистический опыт обучаемых позволяет овладеть им вторым, третьим, четвертым языками за соответственно меньший объем учебного времени.

Обучаемые в ходе овладения иностранными языками на начальном этапе испытывают значительные трудности и допускают множество ошибок на различных этапах порождения высказываний на иностранных языках. Для них характерны медленный темп речи, паузы, оговорки, исправления, повторы.

Необходимо подчеркнуть, что преподавать один язык в разрыве от других – самый неэффективный путь обучения нескольким языкам одновременно. Овладение первым (базовым) иностранным языком является опорой для изучения остальных языков, овладение вторым языком становится еще более сильной опорой при изучении третьего языка и т.д. на этапе совершенствования владения несколькими иностранными языками взаимовлияние всех языков. Овладение каждым последующим языком способствует повышению уровня владения первым языком. Еще раз нужно подчеркнуть, что лингвистический опыт (изучение иностранного языка) оказывает положительное влияние на процесс овладения вторым, третьим, четвертым иностранным языком. Дело в том, что, изучая несколько иностранных языков и становясь многоязычной личностью, обучаемый научается без дополнительного обучения и консуль-

тирования осваивать по аналогии языковые явления последующих языков.

Эффективность обучения нескольким иностранным языкам одновременно поддерживается объединением изучаемых языков по принадлежности, как правило, по языковым группам – два языка германской группы (английский + немецкий), затем последовательно подключать языки романской группы (французский + испанский). Такая последовательность соизучения языков обеспечивает мягкое, ненавязчивое погружение во все четыре иностранных языка.

Практическая ценность по реализации многоязычного (двуязычного) подхода в образовании определяется следующими факторами:

1. Во-первых, повышение статуса многоязычного подхода в образовании, которому не уделяется достаточного внимания на государственном уровне.

Исследуя данный феномен (двуязычное образование), К.М.Минасова (Статья «Двуязычие как способ культурной интеграции этнических меньшинств в многонациональном обществе») отмечает «...Во второй половине XX в. начало складываться направление исследований, посвященное проблемам двуязычия и конструирования образовательного процесса с использованием средств родного и иностранного языков. В рамках этого направления в 60–70-е гг. сложились научные школы, целью которых является интеграция этнических меньшинств в доминирующую культуру. В этом отношении интересен опыт США. Здесь стало практиковаться двуязычное воспитание для детей из этнических меньшинств в государственных школах. Официально было определено, что билингвальное образование есть использование двух языков в качестве средств обучения для одной и той же группы посредством специальной программы, охватывающей весь учебный план или часть его.

2. Во-вторых, успешная реализация одной из приоритетных задач Национальной

доктрины образования в Российской Федерации до 2025 года по формированию у учащихся лингвистической компетенции. В частности, в концепции модернизации российского образования на период до 2010 года (Приложение к приказу Минобрнауки России от 11.02.2002 № 393), разработанной на основе вышеупомянутого документа, говорится: «...В современных условиях образование более не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности. Устаревшее и перегруженное содержание школьного образования не обеспечивает выпускникам общеобразовательной школы фундаментальных знаний, важнейших составляющих стандарта образования наступившего века: математики и информатики (включая умения вести поиск и отбор информации), русского и иностранных языков, базовых социальных и гуманитарных дисциплин (экономики, истории и права).

3. В-третьих, разработка адекватной критериальной базы для определения уровня языковой подготовки.

Выполнение стандартов, определенных программными требованиями для изучения иностранных языков, не обеспечивают выпускникам такой подготовки, которая бы позволяла выходить на адекватный устный и письменный коммуникативный уровень общения с носителями языка. В то же время двуязычный подход, предполагающий не просто изучение языка, а его использование в качестве средства для получения знаний, выводит учащихся на такой уровень.

4. В-четвертых, в большинстве случаев – успешная подготовка педагогических кадров, готовых к реализации двуязычного подхода в образовании.

Во многих странах мира образование осуществляется в многоязычной среде. В большинстве многоязычных обществ сформировался этнос, который обеспечивает сбалансированное использование различных языков и уважительное отношение к ним в повседневной жизни. С точки

зрения этих обществ и самих языковых сообществ многоязычие – это скорее образ жизни, чем проблема, требующая решения. Перед системами образования стоит задача адаптирования к этим сложным реальным условиям и обеспечения качественного образования, учитывающего потребности обучающихся, наряду с поддержанием их сбалансированности с социальными, культурными и политическими требованиями. Хотя с точки зрения многоязычных обществ унифицированные решения, возможно, легче принимать в административном и организационном плане, следует признать, что в этих решениях не принимаются во внимание опасности, связанные с падением школьной успеваемости и утратой языкового и культурного разнообразия.

Языковое разнообразие отражает наличие в мире многочисленных языков, являющихся средством общения, которых по разным оценкам насчитывается от 6 000 до 7 000. Сохранить это разнообразие – такова безотлагательная задача, стоящая сегодня перед мировым сообществом. Согласно оценкам, по меньшей мере, половина этих языков может исчезнуть в ближайшие годы. Хотя одни страны, например Исландия, однородны в языковом плане, многие другие страны и регионы отличаются богатым языковым разнообразием, например, в Индонезии насчитывается более 700 языков, а в Папуа-Новой Гвинее свыше 800 языков. Фактическое распределение языков неравномерно. На 20 многонациональных государств, ряд из которых относится к числу беднейших стран мира, приходится более 70% всех языков мира. Однако в целом двуязычие и многоязычие, т.е. наличие различных языковых групп, проживающих в одной стране, являются скорее нормой, чем исключением повсюду в мире, как на Севере, так и на Юге. Двуязычие и многоязычие, т.е. применение нескольких языков в повседневной жизни, станут нормальным явлением в этих условиях. На различные в языковом плане условия распространяется ряд сценариев. Однако в целом эти

сценарии соответствуют либо более традиционным различным ситуациям, когда несколько или даже много сотен языков используются жителями какого-либо региона в течение длительного периода времени, либо возникшим совсем недавно ситуациям (особенно в городах), что является результатом миграционных явлений, когда в некоторых городских школах могут обучаться дети, говорящие на своем родном языке и представляющие 30 или 40 различных национальностей. Во всех случаях необходимо учитывать конкретные образовательные потребности студентов в связи с языком или языками, используемыми в семье и в вузе.

Язык обучения в вузе или вне его – это язык, используемый для преподавания основной учебной программы системы образования. Выбор языка или языков обучения (в зависимости от политики в области образования может быть рекомендовано использование нескольких языков обучения) является постоянной проблемой в процессе развития качественного образования. В то время как некоторые страны склонны использовать один язык обучения, зачастую официальный язык или язык большинства, другие страны предпочитают использовать стратегии образования, в соответствии с которыми национальным или местным языкам отводится важное место в школьном образовании. Лица, говорящие на родном языке, который отличается от национального или местного языка, часто находятся в таком же невыгодном положении в системе образования, как и лица, обучение которых ведется на иностранном официальном языке.

Обучение на родном языке обычно предполагает использование обучающимися родного языка в качестве средства обучения. Кроме того, оно может означать изучение родного языка в качестве учебного предмета. Обучение на родном языке считается важным компонентом качественного образования, особенно в младшем возрасте. По мнению экспертов, обучение

на родном языке должно включать как изучение этого языка, так и преподавание на этом языке.

Термин «родной язык», несмотря на его широкое применение, может охватывать несколько различных ситуаций. Определения зачастую включают следующие элементы: первый выученный язык (языки); язык (языки), служащий средством идентификации местного уроженца либо им самим, либо другими; язык (языки), которым лучше всего владеют, и наиболее используемый язык (языки). «Родной язык» может также означать «основной» или «первый» язык. Очевидный, но пока еще не общепризнанный факт состоит в том, что обучение на языке, который не является родным, связано с двумя проблемами: существует не только проблема изучения нового языка, но и проблема изучения новых знаний, которые включают этот язык. Данные проблемы могут еще более усугубиться в случае некоторых групп, например, неграмотных, меньшинств и беженцев, которые уже испытывают стресс или трудности, связанные с образованием. Гендерные факторы оказывают влияние на ситуации, в которых возникают такие трудности, поскольку девочки и женщины могут находиться в особо неблагоприятном положении. В большинстве традиционных обществ именно девочки и женщины, говорящие, как правило, на одном языке, в меньшей степени испытывают потребность в использовании национального языка под воздействием школьного образования, оплачиваемой работы или миграции по сравнению с их сыновьями, братьями или мужьями. Результаты исследований показали, что во многих случаях обучение на родном языке способствуют более хорошему знанию первого языка, повышению успеваемости по другим предметам, а также изучению второго языка. Тем не менее, применение принципа обучения на родном языке отнюдь не является установленным правилом. При использовании родного

языка в качестве языка обучения могут, в частности, возникнуть следующие трудности:

- иногда родной язык может не иметь письменности;
- иногда может даже отсутствовать общее признание этого языка в качестве законного;
- возможно, все еще существует потребность в разработке соответствующей терминологии для целей образования;
- на этом языке могут отсутствовать необходимые учебные материалы;
- наличие множества языков может затруднить обеспечение школьного образования на каждом языке, являющемся родным;
- может ощущаться нехватка учителей, обладающих необходимой подготовкой;
- обучающиеся, родители и учителя могут возражать против обучения на родном языке.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Собр. соч. / Л.С. Выготский. – Т. 3. – М., 1983.
2. *Габдулхаков, В.Ф.* Андрагогика: историко-педагогический процесс и языковая личность XXI в. / В.Ф. Габдулхаков, Р.А. Исламшин. – М., 2005.
3. Дискуссия о проблемах деятельности / под ред. В.В. Давыдова и др. // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы. – М., 1990 (соавт.).
4. К 90-летию со дня рождения А.Н. Леонтьева // Вестн. Моск. ун-та. сер. 14. Психология. – 1993. – № 2.
5. Леонтьев А.Н. и современная психология. – М., 1983.
6. *Лурия, А.Р.* Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М., 1979.
7. *Минасова, К.Р.* двуязычие как способ культурной интеграции этнических меньшинств в многонациональном обществе / К.Р. Минасова // Социологические исследования.
8. Технология подготовки менеджеров в многоязычной учебной среде // Поликультурное языковое образование. – 2009. – № 1. – С.146–149. ■

УДК 37.011

ВЗАИМОПОНИМАНИЕ КАК ИМПЕРАТИВ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Ю.В. Лопухова

Аннотация

В данной статье в контексте золотого правила нравственности обосновывается смысл взаимопонимания как императива толерантности, приводящей к согласию между различными культурами и людьми.

Ключевые слова: мораль, золотое правило нравственности, ценность, толерантность, взаимопонимание.

Abstract

The article explains the meaning of mutual understanding as the imperative of tolerance, leading to agreement between different cultures and people, in the context of the golden rule of ethic.

Index terms: golden rule of ethic, morals, values, tolerance, mutual understanding.

Современный изменяющийся мир, одной из характеристик которого является глобализация, высвечивает значение толерантности в качестве общего морально-этического основания согласия различных культур и людей. Ценность толерантности, определяя общее морально-этическое основание согласия различных культур и людей, освящает выбор людьми способов жизни сообщества, общих моральных оснований такой жизни, придает смысл жизни сообществу.

Заявив о морально-этическом основании согласия различных культур и людей, мы вступили в область этической науки, которая наряду с решением задачи определения общего морально-этического основания способна выявить императив построения конструктивных отношений между субъектами различных культур, различными людьми своей культуры, между человеком и создаваемой им «второй природой» в век приобретающих реальность глобальных угроз человеческому сообществу. Этика обосновывает общий для всех людей императив построения конструктивных отношений на уровне «интерсубъективного взаимопонимания, касающегося смысла и значимости высказываний, а не на уровне соотносимых с предметами операций рассудка, согласно нашему эвристическому начинанию» [1, 303].

Только обретя смысл жизни, человек как «мера всех вещей» приобретает жизненно важную энергию для решения своих жизненных проблем, проблем общества, глобальных проблем современности. Здесь, как считает В. Франкл, девизом могут быть слова Ницше: «У кого есть Зачем жить, может вынести почти любое Как». «Если у человека, – пишет В. Франкл, – есть основания для жизни, он вынесет почти любые ее условия» [13, 141]. Этот смысл, как полагает ученый, должен исходить из фундаментальных ценностей, которые он определяет следующим образом: «Каждого что-то ждет – дело или человек» [13, 150], где сам смысл должен превращаться в «фиксированную точку отсчета в будущем». «Тот же, кто уже не мог больше верить в будущее, в свое будущее, был потерян. Вместе с будущим он утрачивал духовный стержень, внутренне ломался и деградировал как телесно, так и душевно» [13, 182].

Освоение человеком ценностей как осознанных смыслов жизни осуществляется в процессе образования, как образования через всю жизнь, как образования, наполняющего дух человека благоговением перед людьми, природой. Высокодаровитые люди, «могучие духом, способные довести до конца начатое дело, они, – говорил Сократ, – если получают образование и научатся, в чем заключается долг человека,

становятся отличными, в высшей степени полезными деятелями: они делают величайшими благодетелями человечества. Но, оставшись без образования, невеждами, они бывают очень дурными, вредными людьми, не будучи в состоянии разобраться, в чем заключается долг человека, они часто занимаются преступными делами: они горды, заносчивы, трудно их удержать или отклонить от задуманного; поэтому они становятся величайшими врагами рода человечества» [9, 115].

В ценностях заключено человеческое, но такое человеческое, которое человек по своей сути. Человечное – это есть не что иное, как гуманистическое, направленное на человека как цель собственной жизни. Человеческому же могут быть присущи как ценностные антиформы, так и деяния, которые, будучи деструктивными по своей сути, разрушают человеческое в человеке. Такое различие между человеческим и человеческим четко показано Н.А. Бердяевым: «Мы должны бороться за новое общество, которое признает высшей ценностью человека, а не государство, общество, нацию. Человеческой массой управляли и продолжают управлять, бросая хлеб и давая зрелища, управляют посредством мифов, пышных религиозных обрядов и праздников, через гипноз и всего более кровавым насилием. Это человеческое, слишком человеческое, но не человекное» [4, 317].

В каком бы аспекте мы ни осмысливали мысль философа о человекном и человеческом, речь идет о человеке, который, как подчеркивает И. Кант, имеет внутреннюю ценность, то есть достоинство. Единственно подходящее выражение для такой оценки человека, которую разумное существо должно дать этому достоинству, это – слово уважение. Автономия есть, таким образом, основание достоинства человека и всякого разумного естества [8, 95-96].

Одним из возможных способов развития человекного в человеке является воспитание толерантности становящегося человека, императивом которой (толеран-

тности) является взаимопонимание. Взаимопонимание необходимо для того, чтобы ясно осознавать, как «обе стороны представляют себе достижение справедливости. Тогда можно ставить вопрос о согласовании этих представлений или выработке компромиссного» [14, 239].

Именно так, с позиции справедливости, раскрывает Ю.А.Шрейдер смысл взаимопонимания, где собственно справедливость является моральной, а не утилитарной ценностью, прикрывающей эгоистические устремления группировки или каких-либо групп. Поскольку сама по себе справедливость никогда не бывает полной, и ее содержание обладает некоторой неопределенностью, постольку «справедливость без милосердия оказывается жесткой и эгоистичной. Она имеет смысл только в контексте остальных моральных категорий, только при соблюдении фундаментальных моральных принципов» [14, 236].

Осмысление идей Ю.А.Шрейдера о взаимопонимании показывает, что ученый, не смотря на то, что прямо не ведет речь о золотом правиле нравственности, по сути, объясняет сущность взаимопонимания в рамках золотого правила нравственности.

Во взаимопонимании между людьми значение имеет справедливость, мера которой должна быть известна заранее субъектам проблемной ситуации, субъектам взаимодействия, а упреки в несправедливости есть недостаток милосердия. Взаимопонимание есть «необходимая основа ненасильственных действий и определения допустимых пределов сопротивления злу силой, когда оно оказывается необходимым» [14, 240]. (Мы не осмысливаем в данной статье, что означает «сила»). Суть справедливости как условия взаимопонимания можно выразить словами Н.Гартмана: «Не все для меня, но мне и другому одно и то же» [5, 402].

Осознавая, что такое понимание справедливости связано с равенством как основным условием совместной жизни вообще, скажем, что «не все для меня, но мне

и другому одно и то же» следует понимать следующим образом: люди должны быть равными в нравственном отношении. Быть равным в нравственном отношении означает признавать человеческое достоинство другого, которое влечет необходимость достижения взаимопонимания.

С позиции золотого правила нравственности «не все для меня, но мне и другому одно и то же» означает, что признание человеческого достоинства должно быть обоюдным. В таком обоюдном признании справедливость и милосердие сопрягаются, дополняют друг друга, выводят субъектов различных культур на понимание того, что «справедливость без милосердия оказывается жесткой и эгоистичной» [14, 236].

Императив взаимопонимания, как подчеркивает Ю.А.Шрейдер, радикально преобразует толерантность, чтобы она не переходила в безразличие, а стремление понять другого не дает диалогу превратиться в навязывание другому своих воззрений [14, 240-241].

Признание человеческого достоинства другого, которое влечет необходимость достижения взаимопонимания, во все времена было этическим императивом. Однако в настоящее время «эта мораль становится залогом будущего, она непосредственно конвертируется в прагматические ценности и инвестируется в развитие, становится ликвидной в прямом экономическом смысле слова. И наоборот: диктат, насилие и унижение уже неликвидны, они тормозят развитие, лишают перспективы» [10, 9].

Мораль предписывает человеку быть достойным и уважать достоинство другого человека. Такое предписание морали вписывается в золотое правило нравственности, которое, как известно, не авторитарно, но инициативно.

Для того, чтобы справедливость не трактовалась в зависимости от ситуации или от групповых интересов, необходимы четкие моральные ориентиры. Таким ориентиром и является ориентир жизни сообща. Такой

ориентир ведет к примирению различных сторон, к снятию конфликтов, служит ограничением жестокости и насилия. При признании всеми или большинством людей такого ориентира мораль уже не теряет своей очевидности, люди становятся способными различать где добро, а где зло, благо «возвращается» в лоно морали.

Ценность взаимопонимания как императив, исходя из такого сформулированного М.Шелером признака высоты ценностей, как «высота ценности тем выше, чем более она фундирована другими ценностями» [Цит. по: 5, 298], фундирует более высокую ценность – ценность толерантности и оказывается фундируемой такой «низшей» ценностью, как справедливость. Если же учесть, что «справедливость требует милосердия, а милосердие предполагает справедливость» [11, 112], что «справедливость принимается тогда, когда делают различие между степенями альтруизма (или нравственного отношения к подобным нам существам) и за первую, отрицательную степень («никого не обижать») оставляют название собственно справедливости (*justitia*), а вторую, положительную, требующую «всем помогать», обозначают как милосердие (*caritas, charité*)» [11, 128], то ценность взаимопонимания фундируется и ценностью милосердия.

Ценности справедливости и милосердия, которые, как две стороны золотого правила нравственности, обуславливают выбор человеком ориентира – жизнь сообща, являются и содержательным ядром взаимопонимания, позволяющего осуществлять действия, признаваемые каждым отвечающими представлениям о благе, каким является толерантность.

Говоря о том, что справедливость и милосердие являются двумя сторонами золотого правила нравственности, мы идем вслед за В.С.Соловьевым, который, разрабатывая правило отношений ко всем другим существам – поступай с другими так, как хочешь, чтобы поступали с тобой – общее правило или принцип альтруизма,

расчленил на два частных [11, 111-112]. Первое правило отношения к другому отрицательное, а второе положительное.

Отрицательное правило, которое, согласно В.С.Соловьеву, гласит: «Не делай другому ничего такого, чего себе не хочешь от других» – называется правилом справедливости. Положительное правило: «Делай другому все то, чего сам хотел бы от других» – называется правилом милосердия. Их объединение выражается так: никого не обижай и всем, насколько можешь, помогай [11, 112].

Ценность взаимопонимания фундируется и ценностями внимательности, интереса.

Ценность внимательности направлена на то, чтобы не доставить излишних неприятностей другому человеку. Она есть своего рода «техника безопасности» [14, 212], проявляемая безотносительно к конкретным людям в форме добровольного отказа от провоцирования ситуации, чреватой опасностью для других людей. Внимательность, как подчеркивает Ю.А.Шрейдер, связана с бескорыстным интересом к людям. Внимательность, в свою очередь, формирует свойство деликатности – качества, требующего не только начатков милосердия, но и развитого ума. Деликатность, в которой начинает преобладать ум, выражается в тактичности, которая также полезна для сохранения добрых отношений. Наоборот, преобладание милосердия, руководящего вниманием к другому, переводит деликатность, заставляющую держаться на некотором расстоянии от другого, в открытую сердечность, сближающую людей. Деликатность, тактичность, сердечность помогают избежать неуместных действий по отношению друг к другу [14, 212-214].

Итак, мы видим, что императив взаимопонимания является той основой, на которой возможно конструктивное построение межличностных отношений между различными людьми, конструктивных отношений

между различными культурами, согласие между людьми и культурами. Справедливость, милосердие, деликатность, тактичность, сердечность, а также уместность, любезность действуют аналогичным образом и в отношении субъектов другой культуры, а следовательно, ее традиций, ее ценностей и т.д.

Все эти ценности фундируют ценность взаимопонимания, которая является «необходимой основой ненасильственных действий и определения допустимых пределов сопротивления злу силой, когда оно оказывается необходимым. Этот же императив охраняет от того, чтобы уместная толерантность не переходила в безразличие к существованию зла. Таким образом, императив взаимопонимания радикально преобразует такие инструментальные средства, как толерантность, диалог, ненасилие» [14, 240].

Говоря об определении допустимых пределов сопротивления злу силой, когда оно оказывается необходимым, следует иметь в виду, что такое поведение «остается сознательно допущенным <...> нравственным несовершенством» [7, 105].

Такое нравственное несовершенство и может творить несправедливость, а значит и не исполнять обязанности милосердия.

Ценность толерантности, как одна из самых высоких ценностей, образует аксиологические условия 1) взаимопонимания между людьми и культурами, представляющими себе достижение справедливости, которая требует милосердия; 2) внимательности, любезности, сердечности, уместности, вежливости, деликатности, осмотрительности, бескорыстия и др., являющимися ценностями внешнего обхождения или ценностями этикета.

Аксиологический аспект взаимопонимания заключается в признании другого не просто в качестве своего-другого, но в признании автономии другого как своего-другого, благодаря чему возможно признание того, что «каждый человек несет в

себе все человеческое содержание, что нет ничего такого в другом человеке, что мы не могли бы прочувствовать как часть самих себя» [3, 30].

Автономия личности, как подчеркивает И. Кант, как принцип нравственности означает, что каждое разумное существо обязано смотреть на себя как на устанавливающее через все максимы своей воли всеобщие законы, чтобы с этой точки зрения судить о самом себе и о своих поступках, что приводит к царству целей как систематической связи между различными разумными существами через общие им законы [8, 93-94].

Взаимопонимание является аксиологическим условием справедливости и милосердия как двух сторон золотого правила нравственности, которое, расширяя коммуникативный горизонт человека, утверждая «новый стандарт равенства в отношении между людьми» [2, 10], приводит к согласию, к общему, но не единому во взглядах людей на отношения друг к другу.

Требование справедливости, являющейся охранительной инстанцией, есть чисто отрицательное: «не творить неправого, не допускать злоупотреблений, не нарушать чужой свободы, не причинять вреда чужой личности во всем, что ей принадлежит» [5, 404]. Требование милосердия, напротив, положительное: «Признавая другого равным себе, сострадающий сравнивает его состояние с такими же своими и из их одинаковости выводит нравственную обязанность участия и помощи» [11, 115].

Ценности внешнего обхождения или ценности этикета как суть поведения служат формой выражения интенций человека, в котором (выражении) проявляется понимание другого человека, понимание его отношений к себе и другим людям, понимание самих отношений, переводимых в плоскость повседневной жизни.

Соблюдение данных аксиологических условий, делающих возможным исполнение толерантности, рождает смысловое ценностное единство между различными

людьми, различными культурами. Знание того, как рождается такое единство, – это знание того, как реализуется толерантность, и более конкретно, как формируется способность понимать себя как другого и другого как себя, понимать культуру другого народа. Само же взаимопонимание как императив, как ценность, которая фундирует ценность толерантности, предполагает, как подчеркивает А.И. Титаренко, согласование неодинаковых норм, запретов, ориентаций различных общающихся субъектов, умение найти более общую систему моральных ценностей, через которую, как через однопорядковую систему координат, их можно согласовать [12, 156].

Мы полагаем, что в современной ситуации такая абсолютизация толерантности является благом, поскольку она конструктивна. Выбор в пользу толерантности есть выбор в пользу жизни сообщества. Для человека такая абсолютизация толерантности становится условием преодоления «обособленности, разобщенности, отчуждения между людьми и установления взаимопонимания, согласия, человечности в отношениях между людьми» [6, 247].

Литература

1. *Апель, К.-О.* Трансформация философии / К.-О. Апель; пер. с нем. В. Куренной, Б. Скура-тов. – М.: Логос, 2001. – 344 с.
2. *Апресян, Р.Г.* Золотое правило / Р.Г. Апресян // *Этика: старые новые проблемы.* – М.: Гардарики, 1999. – С.9–29.
3. *Бездухов, В.П.* Гуманистическая направленность учителя / В.П. Бездухов. – Самара; СПб.: СамГПУ, 1997. – 172 с.
4. *Бердяев, Н.А.* О назначении человека / Н.А. Бердяев. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
5. *Гартман, Н.* Этика / Н. Гартман. – СПб.: Владимир Даль, 2002. – 707 с.
6. *Гусейнов, А.А.* Этика: учебник / А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян. – М.: Гардарики, 1998. – 472 с.
7. *Ильин, И.А.* Путь к очевидности / И.А. Ильин. – М.: Республика, 1993. – 431 с.
8. *Кант, И.* Критика практического разума / И. Кант. – СПб.: Наука, 1995. – 528 с.

9. *Ксенофонт*. Воспоминания о Сократе / Ксенофонт. – М.: Наука, 1993. – 384 с.

10. Россия XXI века: образ желаемого завтра. – М.: Эконом-Информ, 2010. – 66 с.

11. *Соловьев, В.С.* Оправдание добра: нравственная философия / В.С. Соловьев. – М.: Республика, 1996. – 479 с.

12. *Титаренко, А.И.* Антиидеи. Опыт социально-этического анализа / А.И. Титаренко. – М.: Политиздат, 1976. – 399 с.

13. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла: сборник / В. Франкл; под общ. ред. Л.Я. Гозмана. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

14. *Шрейдер, Ю.А.* Этика / Ю.А. Шрейдер. – М.: Текст, 1998. – 271 с. ■

УДК 371.2

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ИНТЕГРАЦИИ РЕСУРСОВ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Л.В. Скрипинская

Аннотация

Интеграция ресурсов общего и дополнительного образования по развитию творческой и исследовательской деятельности школьников.

Ключевые слова: интеграция, педагогическая модель, развитие, исследовательская деятельность.

Abstract

The paper analyses the integration of resources of the general and additional education to develop of creative and research activity of secondary school students.

Index terms: integration, pedagogical model, development, research activity.

Общее образование при всей вариативности учебных планов и программ ограничивает возможность познавательного выбора и выбора практической деятельности школьников. Интеграция ресурсов общего и дополнительного образования позволяет создать новую образовательную ситуацию, которая обеспечит:

- широкий диапазон дополнительных образовательных услуг, значительно расширяющих и углубляющих основные стандарты образования;

- компенсацию отсутствия или недостаточного количества часов тех или иных учебных курсов;

- новые возможности для творческого развития ребёнка, его самоопределения, самореализации;

- условия для освоения детьми духовных и культурных ценностей, воспитание

уважения к истории и культуре своего и других народов [4].

Практика интеграции ресурсов общего и дополнительного образования по развитию творческой и исследовательской деятельности школьников не дают должного результата, если они проводятся методом проб и ошибок, без системно-деятельного подхода.

Проектирование педагогических систем, в том числе и систем дополнительного образования, это комплексная задача, решение которой требует социокультурного контекста рассматриваемой проблемы, взаимодействующих и взаимодополняющих друг друга психолого-педагогических, технико-технологических и организационно-управленческих аспектов [3].

Применение системно-деятельного подхода при проектировании и модели-



Рис. 1. Структура модели интеграции общего и дополнительного образования

ровании системы интеграции общего и дополнительного образования позволяет продуманно осуществить инновации, рассмотреть и учесть многообразие реальных ситуаций, подвести научную основу под разработку и реализацию новых образовательных практик [1].

Эффективное осуществление модернизации системы интеграции общего и дополнительного образования и решение связанных с ней задач невозможно на базе принятых в прошлом организационных подходов. В связи с этим возникает проблема: как смоделировать такую систему, которая бы отвечала тенденциям развития современной системы образования и позволила бы достичь наибольшего соответствия социальному заказу субъектов образовательного процесса?

Обладая богатейшим опытом в системе дополнительного образования, Дворец творчества детей и молодёжи разработал организационно-педагогическую модель интеграции общего и дополнительного образования, построенную на основе системно-деятельного подхода. Целью модели является создание условий для стабильно

устойчивого развития системы дополнительного образования школы, обеспечивающей удовлетворение индивидуальных познавательных, духовных, физических потребностей и развития личности каждого школьника средствами выбранного им вида деятельности. Данная модель – это результат большой, долговременной, системной работы «Дворца» по интеграции ресурсов общего и дополнительного образования.

Новизна данной модели состоит в том, что впервые в городской системе образования Дворец творчества детей и молодёжи городского округа Тольятти систематизировал и определил на методологическом уровне этапы деятельности педагогического коллектива школы по развитию системы дополнительного образования детей. Актуальность данной работы заключается в том, что она дает возможность общеобразовательному учреждению смоделировать собственную модель развития системы дополнительного образования с учетом потребностей социума и в соответствии с образовательной программой учреждения. Эффективность разработанной модели обеспечивается тем, что дополнительные

Таблица 1

Содержание составляющих объектов модели

№ п/п	Наименование объекта модели	Содержание
1	Функции	1. Формирование устойчивой мотивации к познанию и творчеству. 2. Учебно-информационная. 3. Непрерывного образования. 4. Социально-адаптационная
2	Участники образовательного процесса	1. Учащиеся. 2. Учителя МОУ. 3. Педагоги МОУДОД. 4. Родители (законные представители)
3	Образовательные направленности	Художественно-эстетическая, технико-технологическая, спортивно-техническая, эколого-биологическая, естественнонаучная, культурологическая, военно-патриотическая, социально-педагогическая, физкультурно-спортивная, туристско-краеведческая
4	Виды деятельности	1. Учебная. 2. Внеурочная. 3. Внеклассная. 4. Внешкольная
5	Организационные формы деятельности	Творческие объединения по различным образовательным направленностям, факультативы, элективные курсы, олимпиады, конференции, защита проектов, конкурсы, соревнования, выставки, фестивали от учрежденческого до международного уровня
6	Методическое обеспечение	Разработка адаптированных и авторских дополнительных образовательных программ и учебно-методических комплектов к ним; проведение обучающих семинаров; выпуск методической продукции (методические памятки, методические рекомендации, сценарии, рекламная продукция и т.д.). Мониторинг результатов образовательной деятельности
7	Управление системой дополнительного образования	Целеполагание, анализ, планирование, организация, контроль и оценка, регулирование и коррекция результатов деятельности

образовательные программы «Дворца» соответствуют интересам и потребностям школьников, учитывают реальные возможности их удовлетворения в учебном заведении, помогают ребенку сформировать собственную ценностную и действенную позицию, стимулируют его самообразование и саморазвитие, способствуют профессиональному самоопределению и влияют на личностную самореализацию. Результативность организационно-педагогической модели подтверждается результатами мониторинга, проводимого «Дворцом» в общеобразовательных учреждениях. В каждом учреждении наблюдается положительная динамика по всем исследуемым параметрам:

- степень удовлетворения образовательных потребностей социума;
- результативность деятельности творческих объединений;
- количество учащихся, охваченных дополнительным образованием.

Реализация организационно-педагогической модели в общеобразовательном учреждении обеспечивает условия для удовлетворения потребности социума в доступном и качественном образовании. Позволяет повысить качество образовательного результата учебно-воспитательного процесса, обеспечить комфортные условия образования в соответствии с возрастом обучающихся, повысить эффективность управления образовательным учреждением [2].

Таблица 2

**Этапы технологической реализации модели интеграции ресурсов
общего и дополнительного образования**

Этап	Цель	Деятельность	Документальное оформление	Показатели реализации
1 этап: информационно-аналитический	Выявить потребности и ресурсы функционирования модели	Анализ нормативно-правовой базы	Разработка нормативно-правовых документов	Наличие документов, регламентирующих деятельность модели интеграции
		Анализ потребностей социума в конкретных направлениях ДО	Анкеты, вопросники	Определен примерный перечень объединений ДО
		Анализ ресурсов для удовлетворения выявленных потребностей: – анализ кадрового обеспечения; – анализ материально-технического обеспечения; – анализ программно-методического обеспечения; – анализ образовательной среды школы	Разработка образовательных программ. Заключение договоров о сотрудничестве	Определены руководители объединений ДО. Наличие необходимых образовательных программ. Определены социальные партнеры
		Моделирование модели интеграции	Приказ о назначении кураторов модели интеграции	Разработана модель интеграции. Определены должностные обязанности кураторов
		Разработка модели учебного плана ДО школы	Приказ об утверждении учебного плана ДО	Разработан учебный план
2 этап. Мотивационно-ценностный	Определить цели и задачи деятельности модели интеграции, обеспечить мотивацию ее участников	Определение целей и задач, роли и места модели интеграции в УВП МОУ и МОУДОД, утверждение структуры модели интеграции	Разработан раздел «Дополнительное образование» в Программе развития ОУ	Разработана и утверждена модель интеграции (цели, задачи, структура, функции, управление системой, внутренние и внешние связи)
		Мотивация педагогических кадров, родителей и других специалистов к руководству детскими объединениями системы ДО	Приказы о назначении на должность педагога дополнительного образования. Тарификация	Укомплектован штат руководителей объединений системы ДО
		Мотивация учащихся к занятиям в системе ДО	Приказ о зачислении учащихся в объединения системы ДО. Медицинский допуск к занятиям в данном объединении	Укомплектованы учебные группы
		Определение целей и задач, содержания деятельности каждого творческого объединения	Приказ об открытии объединений. Приказ об утверждении образовательных программ	Наличие образовательных программ каждого объединения

Продолжение табл. 2

Этап	Цель	Деятельность	Документальное оформление	Показатели реализации
3 этап: Планово-прогностический	Обеспечить планирование деятельности объединений ДО для выполнения поставленных задач по достижению поставленных целей и задач	Согласование и утверждение учебного плана	Учебный план ДО	Обеспечена оплата труда педагогических кадров
		Разработка расписания занятий объединений	Расписание занятий объединений	Положительная динамика объема учебной нагрузки
		Распределение помещений для занятий	Приказ о закреплении помещений за каждым объединением ДО	Плановое выполнение образовательных программ в ходе образовательного процесса
		Разработка календарно-тематических планов объединений ДО на основе выбранной образовательной программы	Календарно-тематические планы	Разработаны (адаптированы) требования для конкретного состава объединений
		Составление прогноза результатов образовательной деятельности объединений	Перечень требований к: знаниям, умениям, освоению. Ценностных отношений по этапам реализации и уровням обязательного освоения для каждой учебной группы	Обеспечено осуществление обратной вертикальной связи
		Разработаны (адаптированы) требования для конкретного состава объединений	План внутришкольного контроля системы ДО	
4 этап: Организационно-исполнительский	Обеспечить реализацию целей модели интеграции, создать условия для повышения профессиональной компетентности педагогических кадров	Организация занятий групп объединений ДО	Журналы учета работы педагога дополнительного образования ДО	Количество участников групп остается стабильным или увеличивается
		Обеспечение безопасности и сохранение здоровья учащихся системы ДО	Инструкции и журналы инструктажа по технике безопасности	Отсутствует травматизм
		Выбор педагогических оптимальных форм организаций объединений ДО	Планы занятий	Положительная динамика результативности образовательного процесса
		Реализация ресурсов внешней образовательной среды	Приказы о направлении на курсы ПК	Программные требования выполняются
		Использование результатов работы, объединение ДО УВП школы		Положительная динамика уровня ПК педагогических кадров
		Повышение уровня профессиональной компетенции педагогических кадров системы ДО		
		Аттестация педагогов системы ДО	Аттестационные документы	
		Участие в профессиональных конкурсах, исследовательской, экспериментальной и методической работе	Материалы конкурсов, выступление на методических объединениях, семинарах	Положительнее результаты участия в конкурсах, участие в методической работе школы, района, города

Этап	Цель	Деятельность	Документальное оформление	Показатели реализации
5 этап: Контрольно-диагностический	Определить степень удовлетворения потребностей учащихся процессом реализации образовательных программ объединений системы ДО, уровень профессиональной компетентности педагогов ДО	Посещение куратором системы ДО учебных занятий всех детских объединений	Журнал контроля за работой объединений	Реализация целей и задач, освоение учащимися содержания образовательной программы
		Реализация системы внутришкольной промежуточной диагностики результативности работы объединений ДО	План проведения школьных смотров и других форм отчетной деятельности объединений системы ДО	
		Определение результативности деятельности каждого детского объединения	Грамоты, дипломы, протоколы смотров, соревнований. Протоколы итоговой аттестации. Анализ работы каждого объединения	Положительная динамика результативности деятельности каждого объединения
		Определение результативности деятельности объединений системы ДО школы	Анализ работы системы ДО	Положительная динамика результативности
6 этап: Регулятивно-коррекционной	Обеспечить оперативное регулирование и устойчивое развитие системы ДО	Посещение куратором системы ДО учебных занятий всех объединений	Анкета посещения учебных занятий объединений	Осуществление обратной связи в системе ДО. Оперативное регулирование образовательного процесса. Оперативная коррекция деятельности участников образовательного процесса
		Проверка состояния документации объединений системы ДО	Записи в журналах объединений	Ведение документации отвечает установленным требованиям
		Рассмотрение вопросов ДО на административных и производственных совещаниях	Планы и протоколы совещаний и педсоветов	Оперативное решение проблемы развития. Осуществление тактического регулирования
		Рассмотрение вопросов ДО на педагогических советах ОУ		Регулирование тактических и стратегических задач развития системы ДО

Литература

1. Асмолов, А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к логике развития / А.Г. Асмолов // Внешкольник. – 1997. – № 9.

2. Горский, В.А. Опыт внеурочной работы по развитию учебно-исследовательской деятельности школьников / В.А. Горский // Теория и практика дополнительного образования. – 2010. – № 8.

3. Горский, В.А. Методологическое обоснование содержания, форм и методов деятельности педагога дополнительного образования / В.А. Горский // Дополнительное образование. – 2003. – № 3.

4. Евладова, Е.Б. Дополнительное образование детей / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова. – М.: ВЛАДОС, 2002.

5. Клыкова, И.М. Перспективы интеграции общего и дополнительного образования (на примере работы СЮТ) / И.М. Клыкова // Дополнительное образование. – 2003. – № 3.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 37.018.8

БАЗОВЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ШКОЛЬНИКА

В.Г. Каташев, Л.Н. Нугуманова

Аннотация

В статье представлены результаты исследований в области трудового воспитания учащихся с целью формирования и развития их профессионального самосознания и предложена методика его замера на разных этапах профильного обучения.

Ключевые слова: профессиональное самосознание учащихся; технологический профиль обучения; методика диагностирования профессионального самосознания.

Abstract

This paper presents the results of research in the field of labor education of school students to create and develop their professional identity. We suggest a new technique of its measurement at different stages of school education.

Index terms: professional self-identity; technological profile of training, methodology of diagnosis of professional identity.

Дидактические исследования показывают, что учащиеся старших классов прилежно изучают те предметы, которые конгруэнтны их психофизиологическим, физическим, умственным особенностям.

В общеобразовательном формате этот процесс оказывается стохастическим. В результате у учащихся получается сбой инстинкта познания, что выражается в снижении мотивов учения, потери интереса к познавательной деятельности.

Разрешение этого противоречия возможно по двум направлениям: первое – это профилирование обучения, второе – перевод учащихся как объекта обучения в субъектное состояние, конструктом которого объективно является профессиональное самосознание.

В таком ракурсе профессиональное самосознание можно понимать и как цель обучения и как результат адекватного развития представлений учащихся о своих личностных качествах, их основе, склонностях, интересах. Это характеризует само-

оценку личности, в которую входят ожидаемая оценка и оценка со стороны. Именно это является базисом развития профессионального самосознания личности в старшем школьном возрасте.

В этом смысле субъект вынужден считаться и ориентироваться на индикаторы своего успешного или заторможенного продвижения в усвоении того или другого вида профильной деятельности.

Профессиональное самосознание человека в значительной степени взаимосвязано с уровнем притязаний, что, по мнению психологов, является желаемым уровнем самооценки и условием реальной постановки цели, мобилизацией воли по ее достижению. Понятно, что на весь процесс профессионального становления личности оказывает решающее влияние запрос потенциального работодателя, технологический уровень производства и т.д.

Для работодателя важно получить готового специалиста со сформированными профессиональными компетенциями. Именно жесткие требования работодателя

ставят профильное обучение в конкретные рамки, с одной стороны, диагностики развития профессионального самосознания субъекта, а с другой, применения интенсивных, профессионально емких, личностно-ориентированных технологий обучения.

Первая проблема требует педагогической отработки мониторинговой технологии обследования динамики развития профессионального самосознания учащихся для рекомендации им профиля обучения, другая – характеризуется дидактической разработкой подходов к решению разного уровня сложности технических задач, что находится в прямой зависимости от усвоения системы естественно-математических, экономических, социальных и даже гуманитарных знаний. Это говорит о том, что современный рабочий высокотехнологического производства характеризуется многоплановостью когнитивных процессов в производственно технической деятельности. Универсальные предписания технологической деятельности могут приводить к прогнозируемому результату, который предполагает вариативный выбор наиболее рационального технического решения. Поэтому совершенствование технической подготовки учащихся в профильной школе на основе индивидуальных, осознанных самими учащимися своих психофизиологических и психических особенностей возможно, поскольку когнитивные процессы конструирования формируют представления о принципах действия механизмов, о допусках и различных соотношениях размеров деталей и т.д.

Все эти когнитивные процессы носят не абсолютный характер, а часто рассматриваются относительно особенностей самого механизма. При этом в качестве дидактических посылов необходимо рассматривать внутреннюю синергетику когнитивных технических процессов у учащихся в профильной школе. Другими словами, учащийся ставится в когнитивные условия осознания и поиска собственных способов умственных действий и сознательного

конструирования когнитивных стратегий, что мотивирует профессиональное самопознание.

Современное высокотехнологичное производство обуславливает умственный стиль деятельности специалиста как формально-логическую структуру процесса восприятия информации в конечных логических операциях. В этом смысле процесс учебно-профильной деятельности обеспечивается за счет имитации производственных условий, где могут проявляться профессионально значимые качества субъекта, способного применять технические знания в учебно-трудовой деятельности.

В процессе технического профильного обучения учащиеся обогащаются информацией в самых разнообразных технологических проявлениях. Таким образом, происходит профессионализация учащегося, что можно увидеть в выполнении сложных сочетаний умственно-практических действий при проведении самостоятельной учебно-познавательной, учебно-конструкторской и профильно-профессиональной деятельности. Все это мотивирует самоактуализацию учащихся, как в рецептивном, так и в креативном процессах.

Полиформатность профильного обучения позволяет эффективно использовать схему виртуально-ситуационного учебно-воспитательного процесса. В этом случае усвоение учебного материала конструируется по возрастающей от простых к более сложным техническим задачам в режиме положительной оценки каждого познавательного шага. Так, в качестве примера, можно привести модуль конструктивных задач от сборки простых механизмов с усвоением технических терминов до изобретения на основе того же конструктора более сложных дистанционно управляемых механизмов.

Отличительной чертой профильного обучения можно обозначить то, что на передний план выходит развивающее проектирование, моделирование профессиональных ситуаций, ее экспертиза. Дру-

гой чертой являются условия, создающие возможность для раскрытия у учащихся еще не проявившихся профессионально применимых способностей, развития имеющихся, повышения профильного потенциала. Проблема гуманитарной составляющей профильного обучения заключается в организации личностно-ориентированной информационной среды, которая призвана обеспечивать развитие информационной культуры.

Методологической основой формирования профильно-информационной среды является синергетический подход, смысл которого можно интерпретировать как саморазвивающуюся программно-обеспеченную систему. Информационная учебная среда является открытой системой, стремящейся к расширению, притягивающей к себе вновь зарождающиеся программы обучения как к более эффективной, создающей условия для оптимального разрешения профессиональных ситуаций.

Логическим продолжением системной диагностики развития профессиональных намерений учащихся допрофильной и профильной школы может быть возможное моделирование их профильного продвижения, которое достаточно адекватно отражает сущность личностных изменений.

Узловыми отправными точками модели формирования и развития профильных намерений учащихся должны служить:

– Первая – генетико-физиологический посыл. Часто родители идеализируют своего ребенка и ожидают от него того, чем сами не обладали. Они должны реально и честно оценить состояние здоровья ребенка, его энергетический потенциал, физическую выносливость, предпочитаемый вид деятельности, насколько готов преодолевать трудности и т.д.

– Вторая – тип интеллекта, доминирующий у ребенка. Все типы интеллекта достаточно полно описаны в психологических словарях. Определение типа интеллекта у ребенка можно начинать с дошкольного возраста. Существуют различные методи-

ки, но наиболее вероятно он проявляется в процессе учебы и учебно-трудовой деятельности. Доминирующий тип интеллекта человека, как правило, стабилизируется в юношеском возрасте и является определяющим фактором в формировании и развитии его профессионального самосознания.

– Третья – тип акцентуации личности. Традиционная общеобразовательная школа строилась на парадигме равных умственных, психофизиологических и физических возможностей ребенка. Социально это было оправдано после столетий дискриминации людей по умственному признаку. Изменение социальных и дидактических парадигм, а это, в первую очередь, компетентный подход, требующий от человека целенаправленного развития доминирующего интеллекта, который должен обеспечить его успешную профессиональную деятельность. Принципиально новое содержание профильного образования, связанное с изменением технологических процессов, совершено иным уровнем информационного обеспечения учебного процесса. Интенсификация процесса профессионального становления личности обозначили необходимость максимально учитывать индивидуальность субъектов обучения, особенно по силе нервных процессов. То есть тип акцентуации человека определяет не только возможность профессиональной деятельности, но и методики и технологии процессов обучения.

– Четвертая – значимой отправной точкой формирования и развития профессионального самосознания школьника являются мотивы учения. Они интегрируют множество как внутренних так внешних отражений психики человека от наследственных потенций, семейных профессиональных традиций до авторитета того или другого профессионального направления. Мотивы учения можно измерять с достоверностью выше пятидесяти процентов.

– Пятой отправной точкой можно считать профильно-значимые интересы и спо-

Таблица 1

Карта признаков профессионального самосознания школьника

Профиль	Показатели				
	Коэф. предраспол.	Уровень мотив.	Проф. интересы, склонности	Успеваемость по проф. предм.	Итоговое показ. ПСУ в баллах
Технический	0-1	3-4	0,5-1	От 3 до 5	1-6
Естественно-научный	0-1	3-4	0,5-1	От 3 до 5	1-6
Гуманитарный	0-1	3-4	0,5-1	От 3 до 5	1-6

способности школьника, которые проявляются в процессе учебно-познавательной, кружковой или учебно-профильной деятельности. Профессиональный интерес, как правило, образуется на фоне личностных качеств, которые становятся профессионально значимыми. Процесс осознания школьником своих профильных предпочтений происходит при смене деятельности, какие-то из них отвергаются, а какие-то принимаются и притягивают к себе, проявляя способности и возбуждая интерес. Профессиональный интерес и способности школьника могут быть замерены известными методиками.

Итоговой экспонентой формирования и развития профессионального самосознания у учащихся профильной школы могут служить показатели развития профессионального самосознания и успеваемости по профильным предметам на данном этапе.

Обозначенные признаки профессионального самосознания можно свести в карту, которая наглядно покажет динамику и вектор его развития (см. табл. 1).

Основываясь на совокупности отправных точек, можно представить систему интегрированного индикатора формирования и развития профессионального самосознания учащегося.

Поскольку в том или другом виде родителям, классным руководителям, школьным психологам необходимо ориентироваться в изменениях профессионального самосознания учащегося на определенных этапах учебной деятельности (общеобразовательная школа, профильная и профессиональная), то необходима многоступенчатая модель динамики его развития, которая может иметь следующее графическое изображение (рис. 1).

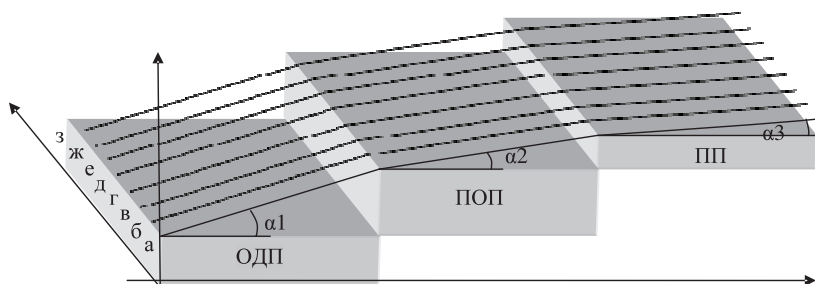


Рис. 1. Модель развития профильных намерений учащихся:

ОДП – общеобразовательное допрофильное пространство.

ПОП – профильное образовательное пространство.

ПП – профессиональная площадка

(а, б, в, г, д, е, ж, з) – профили обучения.

α_1 – вектор изменения устойчивости профильных намерений учащихся общеобразовательной школы.

α_2 – вектор стабилизации профильных намерений учащихся.

α_3 – плато профильного выбора

Векторы, по сути, характеризуют изменение профессиональных намерений учащихся в направлении их стабилизации. Чем выше угол, тем более устойчивые намерения. Видно, что векторы являются гипотенузами прямоугольных треугольников, в основании которых катеты отображают сроки допрофильного, профильного и профессионального обучения. Противоположные углу катеты характеризуют качественное изменение в профессиональном самосознании учащегося. Таким образом, качество диагностики развития профессионального самосознания учащихся находится в прямой зависимости от объективно получаемых в процессе исследования результатов и процедур их интерпретации. Это, в свою очередь, связано с проверкой методов измерений обозначенных параметров на валидность. В данном случае важна содержательная валидность, смысл ее заключается в соответствии вопросов анкеты тем параметрам, на определение которых они направлены. То есть, содержательно валидными можно считать такие вопросы анкеты, ответы на которые будут характеризовать осознанное отношение учащихся к той или другой профессиональной деятельности.

Вопросы анкеты выступают как величина постоянная, в качестве переменной должны быть ответы учащихся, которые претерпевают изменения в ходе учебно-трудовой деятельности.

Результатом развития можно считать изменение сознания учащихся в сторону устойчивого отношения к конкретной профессиональной деятельности.

Факторами, влияющими на осознание учащимися своего профессионального будущего, являются:

– Система трудового воспитания в общеобразовательной школе, которая направлена на психологическое выявление технических способностей школьника. Это и участие в технических кружках, и посещение профессиональных учебных заведений, и участие в профессиональных конкурсах, встречах, играх.

В процесс трудового воспитания входят и научно-практические конференции, и презентации работ детских творческих коллективов, семинары, позволяющие школьникам получить информацию о технических особенностях той или другой профессии, об основных компетенциях для дальнейшего подтверждения или наоборот свих профессиональных намерений.

– Система учебно-трудовой воспитательной деятельности в профильной школе, которая строится на основе современных технологических тренажерных устройств, образцов профессиональной деятельности, общения с носителями профессиональных компетенций.

Таким образом, можно утверждать, что развитие профессионального самосознания школьника, с одной стороны, имеет некоторую амплитуду изменений в сторону то одного то другого профиля, но все-таки по вектору нарастающей убежденности в выбранном профиле.

Состояние профессионального самосознания школьника на разных этапах поддается формализации и математической интерпретации по обозначенным отправным точкам.

Математически профессиональное самосознание школьника можно представить формулой.

$$П = \frac{C[M(Y+K) + I + 3(Y+O)]}{3},$$

$П$ – показатель профессионального самосознания учащегося

C – интегрированный коэффициент психофизиологического состояния, типа акцентуации и доминирующего интеллекта склонностей к данному профилю. Его значения от 0 до 1.

$M(Y+K)$ – мотивация на данный профиль является производной от уровня мотивации и его коэффициента.

I – количественный показатель интереса к данному профилю.

$3(Y+O)$ – показатель уровня усвоения профессионально значимых знаний. Принимается как сумма максимального уровня усвоения и оценки по данному уровню.

Таблица 2

Классы	П (в % к общему числу учащихся)
Профильные	$\sum \frac{\text{баллы}}{n} = \text{ср. балл_по_классу}$
Общеобразовательные	$\sum \frac{\text{баллы}}{n} = \text{ср. балл_по_классу}$

Если $C = 0$ или меньше 0,5, то P – или $= 0$, или ниже среднего. Таким учащимся можно рекомендовать смену профиля обучения.

Для выявления среднего показателя профессионального самосознания для группы учащихся необходимо найти частное от деления суммы показателей P всех учащихся на их количество.

$$P_{\text{общ.}} = \frac{P_{\text{всех}}}{H}$$

Для сравнительного анализа результатов замеров профессионального самосознания можно занести в таблицу (табл. 2).

В качестве иллюстрации можно привести расчет P для учащегося Бориса на технологический профиль. Борис мечтает стать автомехаником.

Борис объективно здоров, по физкультуре у него оценка – хорошо.

Доминирующий тип акцентуации – лабильный, для которого характерны работоспособность, терпение, аккуратность и т.д.

Интеллектуальные способности тяготеют к пространственному и кинетическому.

Таким образом коэффициент C Можно принять за 0,7.

Уровень мотивации, при внешней расположенности к профессии, у Бориса, набравшего 35 баллов, соответствует третьему уровню мотивации с коэффициентом 0,3.

Интерес Бориса к избранной профессии соответствует второму уровню с коэффициентом 0,7.

Успеваемость Бориса по профильным предметам оценивается хорошо по второму уровню усвоения.

Заполнив данными искомую формулу, получаем:

$$P = \frac{0,7[(3 + 0,3) + (2 + 0,7) + (2 + 4)]}{3} = 2,8.$$

Таким образом, профессиональное самосознание Бориса оценивается в 2,8 балла при максимальных шести. Этот показатель считается средним в ряду положительных показателей развития профессионального самосознания учащихся. Этот расчет сделан на этапе окончания Борисом допрофильного образования, что может служить аргументом для рекомендации ему технического профиля обучения. Здесь важно то, что рекомендации коррелируют с осознанием ученика, во первых, своих возможностей и, во вторых, своих интересов. Последующие этапы развития профессионального самосознания можно рассчитать по этой же формуле. Полученный показатель развития профессионального самосознания Бориса в баллах практически описывает вектор стабилизации, который равен гипотенузе восхождения убеждений учащегося к уверенности в правильности своего профильного обучения.

В статье представлена методика диагностирования процесса развития профессионального самосознания учащихся в профильной школе, раскрыта его многофакторная структура. Общая цель представленной методики заключается в различении и оценке результатов учебно-воспитательной работы профильной школы по формированию и развитию профессионального самосознания учащихся при выполнении соответствующих дидактических и общих педагогических условий.

Литература

1. Каташев, В.Г. Профессиональное самосознание учащихся. Дидактический аспект / В.Г. Каташев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1994. – 102 с.

2. Каташев, В.Г. Профессиональное само-

сознание личности и профилизация обучения / В.Г. Каташев, Л.Н. Нугуманова. – Казань: Новое знание, 1998. – 240 с.

3. Педагогика высшей школы: учеб. пособие для системы доп. проф. образования / под общ. ред. проф. В.Г. Каташева. – Казань: Изд-во Казан. гос. тех. ун-та, 2005. – 394 с. ■

УДК 378

ЭТАПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Головкин

Аннотация

Этапы профессиональной адаптации связаны с работоспособностью (прямой и обратной связью). Адаптация повышает работоспособность.

Ключевые слова: адаптация, работоспособность.

Abstract

Stages of professional adaptation are proved to be related to working capacity (direct and inverse relationships). Adaptation raises working capacity.

Index terms: adaptation, working capacity.

Краткий анализ различных подходов к переодизации профессионального становления личности позволяет отметить, что многие исследователи склонны выделять примерно одинаковые его этапы, а отдельные из них (Э.Ф.Зеер, Е.А.Климов и др.) стадию после получения профессионального образования называют «профессиональной адаптацией» [1, 2]. *Профессиональная адаптация* рассматривается ими как процесс и результат приспособления индивида к требованиям профессии, усвоения им профессиональных и социальных норм поведения, необходимых для выполнения трудовых функций.

С этих позиций профессиональная адаптация совпадает с начальным этапом профессионально-трудовой деятельности человека, а значит, повышает работоспособность.

Г.Н.Соколова расширяет представление о времени и границах процесса профессиональной адаптации, указывая, что «она

начинается еще во время обучения профессии, профессионального образования, когда не только усваиваются знания, навыки, правила и нормы поведения, но и складывается характерный для работников той или иной профессии стиль жизни». Общая длительность периода профессиональной адаптации зависит как от особенностей конкретной профессии, так и от индивидуальных способностей человека, его склонностей и интересов.

На наш взгляд, исходя из определения понятий «адаптация» (приспособление организма к условиям существования) и «профессиональная адаптация» (процесс и результат приспособления к профессиональной деятельности), представление о профессиональной адаптации можно расширить и рассматривать ее не как отдельный этап в профессиональном становлении личности, а как процесс и условие, сопутствующие профессиональному развитию на протяжении всех этапов, ибо

адаптивность (профессиональная, социальная или иная) – это состояние активности, характеристика тенденции соответствия между целями и достигнутыми результатами деятельности человека.

Например, в подростковом возрасте человек впервые задумывается, кем ему быть, какую выбрать профессию, будет ли она востребована на рынке труда. Процесс выбора он осуществляет по соответствующим критериям (престижность, оплачиваемость, романтичность, творческая и т.д.), ставит перед собой профессионально ориентированную цель и как результат, принимает решение о выборе профессионального учебного заведения.

На более раннем этапе человек сталкивается с первичной информацией о профессиях. В условиях семейного воспитания он обретает первоначальные трудовые навыки (шитья, вышивания, изготовления несложных предметов, игры на инструментах и т.д.), которые впоследствии могут лечь в основу профессионального образования.

Таким образом, постановка вопроса о том, что процесс профессиональной адаптации сопровождает индивида на протяжении разных этапов жизни и профессионального становления, вполне оправдана. При этом нужно учитывать, что на каждом этапе данный процесс имеет определенную специфику и приобретает новое качество.

Что понимается под адаптацией? Выделим несколько ее видов [3]:

- вхождением;
- приспособлением;
- разрушением.

Выделим адаптацию совместно с работоспособностью и представим ее в виде табл. 1.

Как видно из таблицы, преемственность человека вынуждает приспособляться под коллектив или группу. Происходит утрата множества личностных качеств, что неизбежно снижется на работоспособности.

Кроме этого, повышается негативный результат от разрушения модели адаптации (происходит дезадаптация).

В случае разрушительной адаптации, работоспособность снижается как у личности, так и у коллектива в целом.

Наименьший оптимальный вариант – это вхождение, которое не влечет разрушение ни личности, ни коллектива. Работоспособность развивается до уровня принятого в коллективе.

Условно можно выделить несколько этапов профессиональной адаптации:

- этап **предпрофессиональной** адаптации совпадает с периодом профессионального самоопределения. Механизм профессиональной адаптации в этот период связан с получением информации о широком спектре профессий и специальностей, с анализом жизненных ценностей и потребностей, которые можно удовлетворить с помощью профессиональной деятельности. Ориентируясь на социальные установки, а также под влиянием неосознанных ментальных установок, индивид делает попытку определить престижность выбираемой профессии, ее материальную эквивалентность его запросам, ее соответствие индивидуальным интересам, способностям, задаткам. Профессиональная адаптация в

Таблица 1

Виды адаптации с точки зрения работоспособности

Виды адаптации	Адаптация личности	Группа, в которой адаптируется	Производственные отношения	Производственные процессы
Приспособление	-	+	+	+
Разрушение	-	-	-	-
Вхождение	+	+	+	+

данный период происходит под влиянием взрослых (родителей, родственников, друзей семьи, кумиров и т.д.), сверстников (во время игр), педагогов (которые проводят целенаправленную профориентационную работу), средств массовой информации (СМИ), а также коммуникационных информационных систем (компьютерные игры, интернет и т.д.);

- этап **ученической** профессиональной адаптации протекает в учебном заведении профессионального образования, где учащийся получает необходимые профессионально профилированные знания, умения, навыки, приобретает опыт решения типичных профессиональных задач. Кроме этого, в данный период происходит формирование профессиональной направленности личности, реструктуризация и закрепление профессиональных мотивов, обретаются профессионально значимые социально-личностные качества, такие, как ответственность, самостоятельность, инициативность, предприимчивость, коммуникативность и др. Профессиональная адаптация приобретает новое качество. Механизмы ее реализации на этом этапе в большей степени зависят от педагогических и управленческих условий, а также от психофизиологических качеств обучающихся;

- этап **профессиональной** адаптации связан с началом профессиональной деятельности в условиях предприятий, учреждений, организаций и т.д. Он осуществляется путем приспособления молодого человека к содержанию и режиму труда, к требованиям, предъявляемым личности характером труда и профессии, к нормам и правилам взаимодействия с трудовым коллективом, к стилю и методам управления со стороны работодателя и т.д. Назовем данный этап периодом **производственно-приспособительной** адаптации. На этом этапе индивид обретает новую социальную роль, новый социально-профессиональный статус, накапливает опыт профессиональной деятельности. На освоее интеграции индивидуальных, социальных

и профессиональных качеств происходит формирование профессионального мышления, менталитета, осознание значимости профессиональной деятельности, хотя следует отметить, что профессиональный менталитет исподволь начинает формироваться еще на этапах выбора и получения профессии. Механизмы адаптации на данном этапе связаны с трудовыми, социально-экономическими, психологическими, образовательными условиями, обеспечиваемыми предприятием (учреждением, организацией);

- **высший** уровень профессиональной адаптированности индивида к деятельности совпадает с этапом становления его как мастера (от слова «мастерство»). Поэтому условно обозначим его как этап **профессионального мастерства**. На этом уровне достигают апогея возможности профессионального развития, саморазвития и конкурентной работоспособности, человек приобретает способность проектировать профессиональную карьеру, использовать смежную профессиональную информацию, осваивает навыки обобщения и передачи профессионального опыта другим, овладевает дополнительными профессиональными умениями для выполнения сложных, многообразных профессиональных операций и действий.

Качественно новую форму процесс профессиональной адаптации приобретает в период **профессионального старения**. За счет ослабления интеллектуальных процессов, рестройки мотивов трудовой деятельности, невосприимчивости к нововведениям, канонизации профессиональных функций, трудностей в освоении новых технологий и т.д. у человека возникает необходимость приспособления к новым, объективно сложившимся условиям профессионального труда. Он либо ищет и находит пути рационализации своей деятельности, либо, не справляясь с этим, начинает профессионально деструктурироваться.

Зная особенности протекания профессиональной адаптации на каждом этапе

профессионального становления личности, можно моделировать эффективные условия ее *непрерывного* профессионального развития.

Но в образовательных учреждениях, в процессе обучения по профессии не воспитывается и не прививается интерес к профессии. Педагоги в большей степени озабочены формированием знаний, умений, навыков, выполнением стандартов, поэтому компетентность в структуре конкурентной работоспособности очень мала.

Важным достижением в этом плане является внедрение в учебный процесс учебных заведений информационных технологий. Так на кафедре: САТМ института транспорта ТюмГНГУ, создана и действует лаборатория двигателей, возглавляемая доцентом к.т.н. Штайн Г.В. Вместе с этим, многие дисциплины не имеют элементарных средств обучения профессии. Безнадёжно устарело методическое обеспечение: станки и механизмы, не хватает материалов для выполнения профессиональных операций и т.д.

В целом же проблема компетентности в структуре конкурентной работоспособности, как условия успешного профессионального становления личности требует гораздо более пристального внимания и со стороны государства, и со стороны учебных заведений и отдельных работодателей, и, разумеется, со стороны науки.

Сделаем вывод: новизна заключается в становлении работоспособности на основе профессиональной адаптации, которая заключается не только в теории и практике образования.

Литература

1. *Головкин, А.В.* Формирование работоспособности автослесарей в процессе начального профессионального образования: автореф. / А.В. Головкин. – Екатеринбург, 2005. – 21 с.
2. *Зеер, Э.Ф.* Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: ИРРО, 1998. – 126 с.
3. *Климов, Е.А.* Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Ин-т практ. психологии, 1996. – 400 с. ■

УДК 371.7

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ С ПОЗИЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА

Е.П. Багрийчук

Аннотация

В данной статье рассмотрен процесс формирования толерантности в младшем школьном возрасте, как важнейшее направление развития личности обучающегося в соответствии с культурными и образовательными потребностями региона. На основе полученных данных исследования выявлены условия, которые способствуют формированию межличностных отношений младших школьников в духе культуры мира.

Ключевые слова: толерантность, национальная идентичность, регионализация образования, социальная дистанция, младший школьный возраст.

Abstract

This article considers the process of fostering tolerance in junior school age as the most important direction in the schoolchild personality development, according to cultural and educational necessities of the region. On the basis of research findings, we have formulated conditions which contribute to the promotion of forming interpersonal relations between junior schoolchildren in a spirit of global culture.

Index terms: tolerance, national identity, regionalization of education, social distance, junior school age.

В настоящее время чрезвычайно важно акцентировать внимание на формировании у подрастающего поколения чувства гражданской и национальной идентичности, поликультурного мышления, толерантности и патриотизма. Каждый регион представляет собой мультикультурную среду, а каждая школа и каждый класс – свой вариант полиэтнического пространства, которое становится одним из решающих условий воспитания толерантной личности.

Политика Министерства образования Республики Саха (Якутия) направлена, прежде всего, на развитие собственной национально-региональной образовательной системы, ориентированной на обеспечение потребностей населения в разных типах учебных заведений, удовлетворяющих социальные запросы в качественном дифференцированном образовании [3].

Мы разделяем точку зрения профессора В.С.Кукушина о том, что процесс воспитания должен иметь региональную окраску. Под регионализацией воспитания подразумевается учет социально-экономических, демографических, культурных особенностей обслуживаемого школой социума [2].

Достаточно емкую трактовку данного понятия предложила О.О. Феклистова: «принцип регионализации образования представляет собой наполнение региональными особенностями содержания и организации учебного процесса» [4, с.11].

Анализ этносоциальной ситуации в городе Нерюнгри позволил сделать обоснованный вывод о том, что за последние десять лет наблюдается устойчивая тенденция сохранения полиэтнического состава населения города. Этому способствуют кадровая региональная политика, миграция (трудовая, вынужденная) граждан из районов крайнего Севера в город Нерюнгри, с целью улучшения качества жизни. Заметен рост числа межкультурных контактов в образовательной среде города, изменение этнического состава школьных классов. При этом просветительский потенциал воспитательно-толерантных возможностей в региональных периодических изданиях практически не используются.

Толерантность обучающихся играет большую роль в создании социально-психологического климата в школьной полиэтнической среде, становится ключевой

задачей развития личности, является нормой гражданского либерального общества. Формирование основ толерантности в процессе гражданского воспитания расширяет и конкретизирует представления о важнейших направлениях развития личности.

Сложность изучения выделенной темы обусловлена нарастающими темпами напряженности в современном обществе, способствующей, в частности, осложнению межэтнических отношений в школе. Несмотря на популярность идей толерантности в межэтнических отношениях, в различных областях знаний, в целом нельзя признать удовлетворительной её научную разработанность, особенно с позиции формирования этой характеристики в начальной школе. Многие специалисты в этой области объясняют это тем, что долгое время проблема межэтнических отношений и возможности их регулирования подвергались в основном идеологической интерпретации.

Особенность взаимоотношений в полиэтничной школе, в отличие от моноэтнической, проявляется в ряде характеристик, важнейшими из которых являются: характер процессов этнической самоидентификации, степень позитивности – негативности межэтнических отношений, удовлетворенность процессом межэтнического взаимодействия в школе, которые, в свою очередь, обусловлены наличием толерантности.

Внешние условия включают комплекс воспитательных воздействий учителей, родителей и собственной работы ученика, интегрированных по принципу дополнительной, обеспечивающей целенаправленное воспитание толерантности. Нами выделены организационные, психологические, нравственно-гуманистические условия.

К основным внутренним условиям, определяющим уровень воспитания толерантности, мы относим такие факторы как:

- самоидентификация личности;
- установки на межэтническое общение (социальная, этническая дистанция);

- этносоциальные установки (установки на равенство или доминантность своей группы);

- удовлетворенность процессом межэтнического взаимодействия.

Придерживаясь социально-психологического подхода в изучении толерантности обучающихся, данные факторы представляются наиболее содержательными характеристиками исследуемой проблемы.

В связи с этим нами был разработан диагностико-методический комплекс, служащий для изучения толерантности как условия благоприятного развития обучающихся начальных классов в процессе гражданского воспитания.

В контексте нашего исследования мы понимаем толерантность как ценностное гражданское качество, характеризующееся признанием и принятием других людей, независимо от их этнической, культурной принадлежности, признанием права других иметь иного рода взгляды, нравы, привычки. Наличие у школьников толерантности в межэтническом взаимодействии образует некое объективное явление, характеризующееся благоприятным психологическим климатом в отношениях учащихся в условиях общеобразовательного учреждения.

При определении понятия толерантности мы, в первую очередь, исходили из характеристики отношения человека к миру. Толерантность является одной из форм сосуществования многих этносубъектов на одной территории. На процесс формирования толерантности огромное влияние оказывает характер общепринятых в школе норм поведения, общее состояние многонациональной среды школы.

Нами было проведено исследование с целью изучения особенностей формирования толерантности в процессе гражданского воспитания в младшем школьном возрасте. В констатирующем эксперименте приняли участие 184 обучающихся 1-4 класса школы № 18, а также 95 обучающихся 3-4 классов СОШ № 2 г. Нерюнгри.

Поскольку в основе толерантности к представителям других национальностей лежит позитивная этническая идентичность, на данном этапе эксперимента мы поставили цель изучить этническую идентичность младших школьников.

У большинства первоклассников родители русские – 70% и эти дети идентифицируют себя с этой национальностью, гордятся, что они именно русские – 98%, только один ребенок желал бы родиться не в России, а в Монте-Карло. В семьях других национальностей, которые составляют – 11%, где оба родителя принадлежат одной национальности: кумыки, татары, дагестанцы, азербайджанцы, дети также выбирают национальность родителей и гордятся принадлежностью к ней.

Интересны два случая: в семье бурятов и таджиков, дети считают себя русскими – 4%. В смешанных семьях: русско-украинских, русско-татарских: считают себя русскими – 9%; украинцами – 5%.

В семьях второклассников родители русские – 56%, их дети также считают себя русскими. В семьях, где оба родителя буряты – 6%, украинцы – 9%, дети также выбирают национальность родителей. Есть случаи, когда папа и мама одной национальности: якуты (3%) и украинцы, а ребенок считает себя русским. В смешанных семьях: русско-украинских, русско-молдавских, русско-татарских, дети идентифицируют себя с русскими. А в семье татарина и русской – девочка татарка, татарка также в семье татарки и бурята. У одинокой мамы украинки – дочь башкирка, а одна девочка считает, что ее мама англичанка, и она англичанка тоже.

Третьеклассники, которые выбрали национальность, что и оба родителя, составили 55%, из них русские семьи – 44%, якуты – 5%, украинцы – 1%, азербайджанцы – 1%. Интересны ситуации, когда оба родителя одной национальности, а ребенок выбирает другую: родители киргизы – ребенок русский (2 случая), родители молдаване, украинцы – ребенок русский, родите-

ли русские – ребенок чуваш. В смешанных семьях: русско-украинской, русско-татарской, русско-азербайджанской, русско-чеченской, русско-башкирской – дети выбирают русскую национальность – 19%. Но 10% третьеклассников смешанных семей считают себя принадлежащими другим национальностям: в русско-украинской – украинцами, в русско-татарской – татаринном, в якутско-украинской – украинцем, якутско-бурятской – бурятом, якутско-казахской – казахом. Как ни парадоксально, дети не идентифицируют себя с якутами, хотя проживают на территории своей исторической родины. В смешанных семьях дети часто выбирают национальность, к которой не принадлежат родители: русско-немецкая – украинец, немецко-нагайская и молдавско-украинская – русский.

Среди семей четвероклассников 45% семей, где оба родителя русские, дети также выбирают русскую национальность. В соответствии с национальностью родителей идентифицируют себя один якут, один украинец, один бурят. В семьях украинцев – ребенок русский (10%). Несколько случаев несовпадений национальности родителей и ребенка также имеют место: родители казахи – ребенок русский, родители русские – ребенок казах, якут. В смешанных семьях: русско-молдавских – 2,5%, русско-татарских – 10%, бурятско-украинских – 2,5% – ребенок идентифицирует себя с русскими. А в якутско-бурятской семье – ребенок якут, русско-казахской – казах (2,5%).

Можно с уверенностью утверждать, что позитивную национальную идентичность имеют те дети, родители которых принадлежат одной национальности: в 1 классе – 81%, во 2 классе – 71%, в 3 классе – 55%, в 4 классе – 52%. В смешанных семьях дети часто идентифицируют себя с национальностью одного из родителей, но это не правило. Для нас наиболее интересны ситуации, когда ребёнок выбирает национальность, к которой не принадлежит ни один из родителей. В 1-х классах нами выявле-

но – 4% таких детей, во 2-х классах – 6%, в 3-х классах -14 %, в 4-х классах – 18%.

Таким образом, можно сделать вывод, что 10% всех опрошенных младших школьников идентифицируют себя по типу гипоиdentичности, это свидетельствует о трансформации национальной идентичности в ее негативную форму (рис. 1). Гипоидентичность может в младшем школьном возрасте проявиться в этногинизме, который характеризуется отчуждением от своей культуры, нежеланием поддерживать собственные этнокультурные ценности, негативизмом и нетерпимостью к своему народу.

Также нами изучалось отношение обучающихся начальных классов к представителям других национальностей. Наблюдается отрицательная динамика отношения младших школьников к представителям

других национальностей (17%). Отмечается равнодушное отношение к мнению, взглядам, национальным традициям других детей (рис. 2).

Необходимость усиления культурной составляющей парадигмы образования, взаимосвязи образования и культуры явилось обоснованием идеи создания мультикультурной школы на базе средней образовательной школы № 2 г. Нерюнгри. Цель, которую поставили педагоги школы, состоит в следующем: формирование свободной, творчески мыслящей личности, ориентированной на высокие нравственные ценности, с учетом индивидуальных, биологических, физиологических и этнокультурных особенностей ребенка, носителя национальной культуры, способного усваивать традиции, культуру, язык других наций.

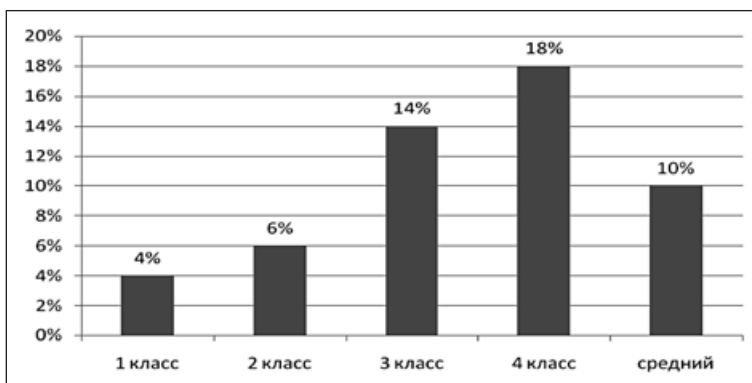


Рис. 1. Самоидентификация младших школьников по типу гипоиdentичности

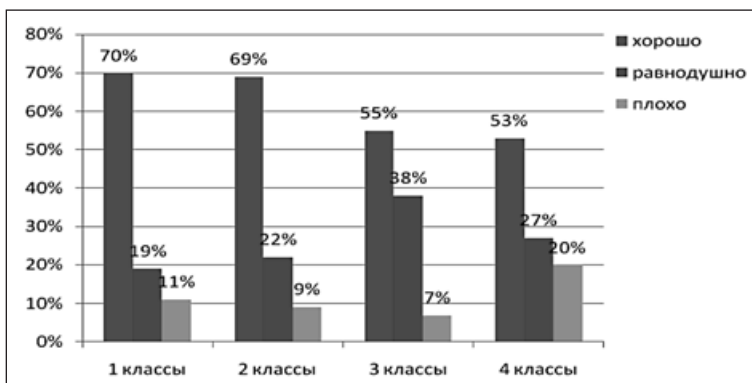


Рис. 2. Отношение к представителям других национальностей

Н.Л. Селиванова отмечает, что воспитательная система не идентична системе воспитательной работы. Под системой воспитательной работы понимают, как правило, систему взаимосвязанных мероприятий (дел, акций), адекватных поставленной цели [1]. В худшем случае, это набор мероприятий, в лучшем – подсистема воспитательной системы школы.

На момент проведения констатирующего эксперимента план воспитательной работы предполагал одно, иногда два общешкольных мероприятия в четверть, связанные с формированием толерантного отношения к представителям разных народов и культур, гармонизацией межнациональных отношений. В каждом классе велась подготовка к выше указанным мероприятиям, но чаще всего в них принимали участие обучающиеся среднего и старшего звена. Целенаправленной работы на формирование изучаемого нами качества личности в классах начальной школы не проводилось. Насколько эффективны могут быть, с точки зрения толерантности, общешкольные мероприятия, нам позволит судить эксперимент, в ходе которого мы попытались изучить уровень толерантности, с помощью методики «Индекс толерантности» и отношение к представителям других национальностей с помощью методики «Шкала

социальной дистанции». В эксперименте приняли участие 95 обучающихся 3-х и 4-х классов данной школы. Всего по данным классам выявлено (табл. 1).

Из таблицы видно, что обучающихся с высоким уровнем толерантности в 4-х классах значительно больше, чем в 3-х. Это объясняется тем, что четвероклассники чаще участвовали в общешкольных мероприятиях, поскольку они старше, и им проще выполнять поставленные перед ними задачи в подготовке заданий и лучше воспринимать предложенную по данной тематике информацию. Этим объясняется и то, что категории толерантности: этническая, социальная и личная имеют у четвероклассников более высокие показатели (табл. 2).

Изучение социальной дистанции по отношению к представителям других национальностей показало также, что у четвероклассников длина дистанции значительно меньше, чем у третьеклассников. Об этом свидетельствуют показатели таблицы (табл. 3).

Обучающиеся 3-4 классов полагают, что открыты для общения и готовы идти на контакт с представителями других национальностей, об этом говорит самая короткая дистанция – 2,08. Многие ребята объясняют это интересом ко всему новому и незнакомому, поскольку считают,

Таблица 1

Уровень толерантности	3 классы	4 классы	Всего
Высокий уровень	3,8%	16,3%	9,5%
Средний уровень	92,3%	81,4%	87,4%
Низкий уровень	3,8%	2,3%	3,1%

Таблица 2

СОШ № 2 Общешкольная работа	3 классы	4 классы
Индекс толерантности	79 – средний уровень	86 – средний уровень
Этническая	23 – ниже среднего	27 – средний уровень
Социальная	27 – средний уровень	31 – выше среднего
Личностная	28 – средний уровень	28 – средний уровень

Таблица 3

«Для меня лично возможно и желательно принять представителя другой национальности...»	3 классы	4 классы	Всего
1. Как близкого родственника	4,13	2,75	3,44
2. Как близкого друга	3,06	1,8	2,43
3. Как соседа по дому	3,09	2,56	2,82
4. Как одноклассника	2,75	1,85	2,3
5. Как гражданина моей страны	3,76	2,1	2,93
6. Как гостя (туриста) в моей стране	3,38	1,6	2,49
7. Я хотел видеть его как можно реже	2,35	1,82	2,08

что есть различия в культуре и традициях между ними и представителями других национальностей. В качестве одноклассника дети готовы принять представителя другой национальности с меньшим оптимизмом – 2,3; как близкого друга – 2,4; как гостя (туриста) в своей стране – 2,5. Принимая представителя другой культуры как соседей по дому, дети ставят достаточно длинную дистанцию – 2,8, что объясняется, тем, что соседи подчас становятся для нас достаточно близкими людьми, поскольку живут рядом, демонстрируя свои традиции и бытовые установки. Как граждан своей страны, представителей разных национальностей согласны принять немногие обучающиеся – 2,9. Видеть представителя другой культуры близким родственником большинство опрошенных детей не готовы – 3,4 – это самая длинная дистанция.

Результаты констатирующего эксперимента дают нам возможность утверждать, что проблема национальной идентичности и толерантности существует в младшем школьном возрасте. В связи с этим необходима целенаправленная, регулярная работа, направленная на формирование представлений о понятии толерантно-

сти как гражданской и общечеловеческой ценности, через развитие позитивной национальной и гражданской идентичности; достижение уважительного взаимодействия с окружающими людьми, в результате гуманного, нравственного отношения.

Литература

1. Воспитать человека: сборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания / под ред. В.А. Березиной, О.И. Волжиной, И.А. Зимней. – М.: Вента-на-Графф, 2003. – С.174.
2. Кукушин, В.С. Педагогика начального образования / В.С. Кукушин, А.В. Болдырева-Вараксина. – М.; Ростов-на-Дону: ИКЦ «МарТ», 2005. – 197 с.
3. Солдатова, С.Д. Управление качеством допрофессиональной подготовки будущих учителей в системе регионального образования на примере Республики Саха (Якутия): автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.Д. Солдатова. – Якутск, 2009. – С.3.
4. Фиклистова, О.О. Педагогическое обеспечение реализации принципа регионализации и образования в средней школе (на примере географии): автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.О. Фиклистова. – Якутск, 2008. – С.11.

УДК 780

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕНСИВНОЙ КОНЦЕРТНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКИ

И.И. Бортникова

Аннотация

В статье рассматривается модель развития музыкальной одарённости учащихся в процессе интенсивной концертно-исполнительской практики. Логичным представляется деление модели на взаимосвязанные блоки, составляющие её структуру: целевой блок, включающий цель, подходы, принципы и задачи воспитания музыкальной одарённости; содержательный блок, включающий формы, средства, методы, факторы, педагогические условия, содержание; диагностический блок, включающий критерии, показатели и демонстрирующий динамику уровней развития музыкальной одарённости учащихся в ходе эксперимента.

Ключевые слова: музыкальная одарённость, педагог, концертно-исполнительская практика.

Abstract

The model of developing students' music giftedness in the course of intensive concert performance is considered in the article. It would be logical to assume that this model consists of several interrelated sets of issues: the aims set, including objectives, educational approaches, principles and tasks of the process of developing musical giftedness; the conceptual set, incorporating forms, means, methods, factors and contents of pedagogical approach; the diagnostic set, including criteria and characteristics, and demonstrating the evolution of the levels of music giftedness in the course of the experiment.

Index terms: music giftedness, music master, concert performance as practice.

Профессиональное воспитание личности музыканта-исполнителя в современной социокультурной среде подразумевает определённую готовность личности к вступлению в профессиональную деятельность, частью которой является концертно-исполнительская практика. Концертно-исполнительская практика позволяет обеспечить адаптационные возможности человека в социуме, а также в таком итоговом явлении, венчающем весь процесс подготовки музыкального произведения, как концертное исполнение.

В процессе обучения музыкально одарённых детей требуется такая организация интенсивной концертной практики (далее по тексту ИКИП) и поиски такого содержания, форм, принципов, подходов учебно-воспитательной работы, с помощью которых можно:

- поддерживать устойчивый интерес к занятиям на инструменте;

- сделать более эффективным и увлекательным процесс изучения музыкального произведения;
- справиться с проявлениями излишнего сценического волнения;
- максимально развить творческий потенциал и индивидуальность ученика.

Учитывая особенности современного музыкального образования, его поворот в сторону индивидуальности ребёнка, потребность в таких видах воспитания как профессиональное музыкально-исполнительское, художественно-творческое, с целью изучения процесса воспитания музыкально одарённых детей была разработана теоретическая модель профессионального воспитания музыкально одарённых детей в процессе ИКИП.

Прежде, чем представить модель, необходимо рассмотреть сущностную характеристику понятия моделирование. **Моделирование** – это категория познания научного исследования (с использованием знаковых,

абстрактных и экспериментально-предметных моделей, образцов в малом виде) [2]. Таким образом, под моделированием понимается процесс построения, изучения и применения моделей, исследование объектов на их моделях.

Процесс моделирования включает в себя три основных элемента: субъект, объект исследования, опосредствующие отношения познающего субъекта и познаваемого объекта. Под моделированием профессионального воспитания музыкально-одарённых детей в процессе интенсивной концертно-исполнительской практики понимаются ситуации взаимодействия в различных системах среднего профессионального музыкального образовательного учреждения («педагог-ученик», «педагог-педагог», «ученик-ученик»). Из сопутствующих этому процессу будет рассмотрена система «музыкант-исполнитель-публика», в котором в роли музыканта-исполнителя выступает ученик.

Мысленное моделирование связано с абстрагированием и идеализацией, посредством которых выделяются и отражаются определённые стороны моделируемых объектов с целью выявления наиболее эффективного средства, предназначенного для решения именно данных задач в структуре ценностного учебно-воспитательного процесса.

Понятие модели является одним из центральных в теории познания. Под моделью (фр. – *modele*, лат. *modulus* – мера, образец) в науке понимается схема, изображение или описание какого-либо предмета, явления или процесса, изучаемого как их аналог.

Педагогическая модель – это мысленно представляемая материализуемая система, отражающая и воспроизводящая объект исследования и способная замещать его так, что её изучение даёт нам новую информацию об этом объекте [8]. Она понимается как логически последовательная система соответствующих элементов, включающих

цели образования, его содержание, проектирование педагогической технологии управления образовательным процессом, учебные планы и программы.

Главным признаком теоретической модели является то, что она представляет собой некоторую чётко фиксированную связь элементов, предполагающих определённую структуру. Таким образом, наличие некоторых сторон модели и определённых сторон педагогического явления есть главное условие изучения реальных свойств процесса [2].

Разрабатывая теоретическую модель, мы учитывали:

- наличие в учебной и воспитательной программе учреждения **концертно-исполнительской** практики;

- содержание образования, которое в его современном понимании охватывает не только науку, но и всю человеческую культуру, куда педагогическая наука, и в частности музыкально-педагогическая наука, входит как одна из важнейших составляющих наряду с искусством, социальным опытом, традициями и другими ценностями;

- индивидуальные особенности, уникальность личности каждого ученика, его способности к самосовершенствованию, саморегуляции, рефлексии (личностный подход);

- адаптационные возможности музыканта-исполнителя в социуме, рамках учебного учреждения, музыкального коллектива (оркестр, ансамбль), а также в условиях репетиционного периода и сценической исполнительской ситуации (сольное исполнение);

- необходимость внедрения модели организации **интенсивной** концертно-исполнительской практики через взаимодействие с педагогом по специальности и других педагогических взаимодействий, развитие личности, способной адаптироваться не только в условиях концертной сценической ситуации, но и в стремительно

изменяющейся окружающей действительности;

– психологическая поддержка учащихся в процессе их профессионального воспитания посредством ИКИП;

– представления эффективности образовательного и воспитательного процессов музыканта-профессионала в единстве с ИКИП;

– развитие навыков сценических выступлений, общения с публикой во время концертного исполнения в условиях концертных и конкурсных выступлений, а также в условиях публичного мастер-класса;

– корректировка содержания, форм, методов учебной работы с опорой на ИКИП.

Разработка модели осуществлялась в русле личностно-ориентированной парадигмы образования, и в её основу положены следующие **подходы**:

– **личный** (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, И.С. Якиманская), отражающий ориентиры гуманистической педагогики: в центре внимания находятся обучающиеся как субъекты жизни, свободно развивающаяся целостная личность, ориентированная на внутреннее саморазвитие, самореализацию, на межличностное общение, диалог, на помощь в личностном и профессиональном росте;

– **культурологический** (Е.П.Белозерцев, Е.В.Бондаревская, П.Флоренский, В.Д. Шадриков), соответствующий культурным задачам сообщества;

– **средовый** (Г.С.Батищев, И.С.Кон, А.В.Мудрик), предполагающий социализацию воспитания посредством организации развивающей среды, – создания атмосферы, в которой будут господствовать гуманные отношения, доверие, безопасность, возможности личностного роста;

– **системный** (Е.В.Бондаревская, В.А.Сластёнин), особенно необходимый для исследования сложодинамических систем, открытых и взаимодействующих с окружающей средой и представляющие

самые высокие уровни бытия. Именно к таким системам относятся исследуемые нами процессы профессионального воспитания музыкально одарённых детей, а также интенсивная концертно-исполнительская практика;

– **контекстный** (А.А.Вербицкий, О.Г. Ларионова), содержанием которого является такое обучение, в котором в формах организации образовательной деятельности динамически моделируется общекультурное, духовное, предметное, социальное и образовательное содержание жизнедеятельности учащегося, осуществляется трансформация его учебно-познавательной деятельности в социально-практическую.

Существенной чертой моделирования можно назвать произвольный отбор компонентов и их взаимоотношений из более сложной системы, потому как модель всегда проще модулируемой системы. Различные подходы моделирования действительности объясняются наличием различных типов культуры и разных стилей творчества. Педагогическая психология отмечает, что успешность обучения зависит от эффективности использования модельных представлений. Однако любая обучающая модель, воспроизводящая тип профессиональной деятельности, трансформируется учащимися и студентами в зависимости от собственных внутренних ресурсов и индивидуального опыта [6].

Целевой компонент модели разрабатывается нами на основе концепции личностно-ориентированного образования с учётом трёх источников: запроса общества, студентов (учеников) и педагога [5]. В этой связи важное методологическое значение имеет высказывание Г.Спенсера о том, что «общество создаётся составляющими его единицами и что его природа определяется природой последних. И особи, и общество действуют друг на друга. Но всё-таки первичным является характер особой, а производным – характер общества [6].

Целью модели является – воспитание музыкально одарённых детей в процессе интенсивной концертно-исполнительской практики на основе педагогического взаимодействия и использования концертно-исполнительской сценической ситуации. Для реализации цели разрабатываемой модели были сформулированы **задачи**:

– формирование мотивационно-ценностного компонента – положительной повышенной мотивации к ИКИП и освоению инструмента;

– формирование интенсивно-деятельностного компонента – знаний, умений, артистизма, музыкальности и других профессионально важных качеств на основе ИКИП;

– формирования результативно – рефлексивного компонента – способности анализировать, оценивать своё исполнение, а также общее и музыкальное развитие.

Цель и задачи позволяют выявить **педагогические условия**, определяющие ход профессионального воспитательного процесса. К таким условиям относятся:

1. Создание культурно-образовательной среды.

2. Интенсивная концертная практика учащихся всех классов.

3. Обретение музыкально-исполнительского опыта в концертной практике и в процессе воспитания.

4. Психолого-педагогическая поддержка воспитанников.

Специфика подготовки музыканта-профессионала в специализированном учебном заведении требует эффективно проектировать учебный процесс, определять содержание и технологию подачи учебного материала так, чтобы постоянно «подогревать» интерес к столь трудному процессу освоения струнно-смычковых инструментов, делать его увлекательным и результативным. В процессе конкретизации цели становления специалиста надо осознавать, что педагогическая профессия (равно как и профессия музыканта-ис-

полнителя, оркестранта) относится к типу отношений «Человек-Человек». Этот тип отношений, по Е.А.Климову [3], требует от участников таких личностных качеств, как потребность в общении, способность мысленно ставить себя на место другого человека, быстро понимать намерения, помыслы, настроения других людей, быстро разбираться во взаимоотношениях людей и т.д.

По мнению С.В.Кульневича, содержание знаний, входящих в структуру учебных дисциплин, условно можно структурировать на определённые части – компоненты, где каждая часть концентрирует внимание на новых возможностях изучаемого материала. В модели нашего исследования мы рассматриваем эмоционально-ценностный, критический, рефлексивный и регулирующий компоненты [4]. Диагностично поставленная цель подготовки музыканта-исполнителя создаёт оптимальные условия для развития личностно-значимых качеств, профессиональной состоятельности, направленной на самоактуализацию, саморазвитие, профессиональное самоопределение.

В рамках нашего исследования для воспитания музыканта-исполнителя использовался ряд программ, имеющих непосредственное отношение к предмету «скрипка»: программа по квартетному классу, по камерному ансамблю, программы ансамбля скрипачей и оркестра. Анализ данных программ, принадлежащих разным авторам, позволяет выявить следующее. Традиционно они отражают три направления: профессиональные требования, соответствующие уровню класса (развитие навыков и умений, технологические задачи и т.д.), репертуарный список по каждому классу и курсу, а также количество часов, отведённых на определённый временной отрезок работы. Однако совсем не рассматриваются проблемы концертных выступлений, адаптации к сценической ситуации, психологической поддержки молодого

музыканта, ускоренной подготовки сочинения из изучаемой им программы, а также оптимизации репетиционного процесса.

С целью воспитания музыкально одарённых детей в процессе ИКИП нами была разработана педагогическая программа «Учись играть и выступать на сцене».

Основные задачи программы:

- организовать педагогическую среду, побуждающую ребёнка к активному участию в ИКИП;
- создать систему побудительных ситуаций, стимулирующих интерес и творческое отношение к своей концертно-исполнительской деятельности;
- дать почувствовать учащемуся собственную востребованность и осознать свою высокую просветительскую миссию;
- помочь преодолению и профилактике у детей негативных сценических состояний, связанных, прежде всего, с излишним волнением на сцене;
- максимально оптимизировать репетиционный процесс, сделать его интересным и увлекательным;
- обозначить основные принципы и этапы работы над музыкальным произведением, этапы репетиционной работы;
- воспитывать музыкальный вкус, ориентируя детей на лучшие образцы мирового исполнительского искусства;
- поддерживать исполнительскую форму и состояние игрового аппарата учеников так, чтобы быть готовым к сценическому выступлению и уметь выразительно донести содержание музыкального произведения до слушателей.

Программа построена с учётом диалектики личностного развития ребёнка и динамики его взаимоотношений с окружающим миром. Например, сценарии литературно-музыкальных композиций осуществляют интеграцию различных видов искусств, а также соединение «живого» исполнения учащихся и записей выдающихся исполнителей. Апробированный в концертной практике, этот вид концерт-

ной деятельности зарекомендовал себя как средство эффективного воспитания музыканта-исполнителя. Во-первых, он является дополнительным стимулом для занятий на музыкальном инструменте, а во-вторых, задают исполнителю более высокую планку мастерства. Не нарушить гармонии в сочетании поэзии, прозы и видеоряда, а также играть в соседстве с выдающимися, гениальными мастерами-виртуозами – это большое испытание для юных исполнителей.

Основой модели воспитания одарённых детей в процессе ИКИП послужила концепция контекстного обучения А.А.Вербицкого. Контекстному обучению он даёт такое определение: обучение, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности, а усвоение им абстрактных знаний как знаковых систем наложено на канву этой деятельности, мы называем контекстным [1]. Метод контекстного обучения предполагает возможность придать обучению такие формы, которые смогут максимально развернуть его к жизни, к практике и к будущей профессии.

Исходя из того, что первая в системе ИКИП проблемная ситуация – это само концертное выступление, анализ проблемной ситуации – это обсуждение ближайшего концертного выступления, сроки проведения, подбор программы. Все далее перечисленные пункты: постановка проблемы, поиск недостающей информации и выдвижение гипотез, проверка гипотез и получение новых знаний, – всё это работа над музыкальным произведением, репетиционный период. Поиск недостающей информации и выдвижение гипотез – это прослушивание и изучение музыкальных записей, знакомство с историей создания произведения (написание аннотаций), поиски своей трактовки. Это в большей степени относится к домашней

работе. Проверка гипотез и получение новых знаний происходит чаще на уроке, где обсуждается и объясняется способ решения задач. Проверку правильности решения проводим сначала в классном порядке, а потом в концертном исполнении. Удачное исполнение музыкального произведения на сцене и будет являться лучшим доказательством правильности решения задачи.

Подводя итоги по разработке модели воспитания музыкальной одарённости в процессе интенсивной концертно-исполнительской практики, мы пришли к следующим выводам. Главным результатом этого процесса можно считать мотивационную готовность музыкально одарённых детей к концертной исполнительской практике, креативно-деятельностное поведение, потребность к перевоплощению и самовыражению, а также самореализацию в социуме и концертных ситуациях.

Литература

1. *Вербицкий, А.А.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интерпретации / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – С.133.
2. *Дахин, А.Н.* Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределённость / А.Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С.21–26.
3. *Климов, У.А.* Психология: воспитание, обучение / Е.А. Климов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. – 367 с.
4. *Кульневич, С.В.* Педагогика личности / С.В. Кульневич. – Воронеж: ВГПУ, 1997. – 230 с.
5. *Кульневич, С.В.* Педагогика личности / С.В. Кульневич. – Р.-на-Дону: Учитель, 2001. – 160 с.
6. *Петелин, А.С.* Модель профессионально-личностного становления учителя музыки: монография / А.С. Петелин, Е.А. Петелина. – Воронеж: ВГПУ, 2004. – 120 с.
7. *Немов, Р.С.* Психология: словарь-справочник: В 2 ч. / Р.С. Немов. – Владос-Пресс, 2003. – 304 с.
8. *Шакуров, Р.Х.* Творческий рост педагога / Р.Х. Шакуров. – М., 1995. – 89 с.

УДК 372.881.1

РОЛЬ МОТИВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНЖЕНЕРОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЦИОНАЛЬНОМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

И.А. Щербакова

Аннотация

В связи с процессом интеграции России в мировое пространство, проводимыми экономическими реформами и активным сотрудничеством нашего государства с зарубежными странами возрастает необходимость подготовки специалистов, профессионализм которых напрямую зависит от уровня и качества иноязычной коммуникативной компетенции. Это предопределяет необходимость поиска оптимальных подходов к иноязычной подготовке, к решению вопроса о выборе обучающимся индивидуальной образовательной траектории в соответствии с его интересами и способностями, определяющими его образовательные потребности в техническом вузе в условиях НИУ.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетентность, национальный исследовательский университет, межкультурная коммуникация, мотивация к изучению иностранного языка.

Abstract

The processes of integrating Russia into the world educational system, economic reforms and active cooperation of our state with foreign countries have mandated the increased necessity of training experts whose professionalism directly depends on the level and quality of their communicative competence. It predetermines the necessity of searching for optimal approaches to teaching foreign languages, for solving the problem of choosing an individual educational trajectory by every student according to his/her interests and abilities and defining his educational requirements for technical university within the NIU (national research university) model.

Index terms: communicative competence of speaking foreign language, national research university, intercultural communications, motivation of studying foreign language.

В связи с процессами глобализации и интеграции России в мировое пространство, проводимыми экономическими реформами и активным сотрудничеством нашего государства с зарубежными странами возрастает необходимость подготовки специалистов, профессионализм которых напрямую зависит от уровня и качества иноязычной коммуникативной компетенции, готовых вступать в профессионально-деловое общение с представителями других культур.

Формированию иноязычной коммуникативной компетентности способствует переосмысление некоторых педагогических положений с точки зрения последних достижений теории и практики обучения иностранному языку в техническом вузе: включение России в Болонский процесс, основной целью которого является гармонизация национальных систем высшего образования, способствующая

формированию единого европейского рынка высококвалифицированного труда; профилизация российского образования, направленная на реализацию государственного образовательного стандарта с учетом профиля вуза; использование в учебном процессе, наряду с обязательными программами, диктуемыми стандартом образования, факультативных, авторских программ. В связи с этим 7 мая 2008 года Дмитрий Медведев подписал указ о создании научно-исследовательских университетов на территории Российской Федерации.

Национальный исследовательский университет (НИУ) – реальное воплощение нового подхода к качественной модернизации сектора науки и образования и новой институциональной формы организации научной и образовательной деятельности, призванной взять на себя основную нагрузку в кадровом и научном обеспечении

запросов высокотехнологического сектора российской экономики.

Стратегической миссией НИУ является содействие динамичному развитию научно-технологического комплекса страны и обеспечение его необходимыми людскими ресурсами, сбалансированными по численности, направлениям подготовки, по квалификационной и возрастной структуре с учетом необходимых темпов их обновления и прогнозируемых структурных преобразований в науке и экономике [7].

Необходимость языковой подготовки специалистов, соответствующих требованиям, предъявляемым НИУ, обусловлена тем, что переводчики с базовой языковой подготовкой часто оказываются неэффективными в обеспечении межязыковой коммуникации при работе с узкопрофессиональными текстами – как устными, так и письменными. Следуя традиционной логике использования переводческого труда, переводчик должен стать специалистом во всех сферах деятельности, где используется его труд. Неэффективность такого подхода становится все более очевидной. Организационно и экономически эффективнее обеспечить качественную подготовку работающих специалистов для осуществления ими иноязычной коммуникации в сфере профессиональной деятельности, как в непосредственном общении с коллегами – представителями иноязычных культур, так и опосредованно, выполняя функции переводчика.

Следовательно, возрастание роли и значения иностранного языка (блок «Общекультурные компетенции» в профессионально ориентированных ФГОС ВПО третьего поколения) и требований к уровню сформированности иноязычной коммуникативной компетенции специалиста технического профиля предопределяют необходимость поиска оптимальных подходов к иноязычной подготовке, к решению вопроса о выборе обучающимся индивидуальной образовательной траектории в соответствии с его интересами и способностями,

определяющими его образовательные потребности в техническом вузе в условиях НИУ и уровневой системы высшего профессионального образования.

Согласно Госстандарту, основной целью обучения иностранному языку в высшем учебном заведении является формирование у студентов способности и готовности к межкультурной коммуникации в сфере профессиональной деятельности.

К сожалению, на сегодняшний день степень лингвистической подготовленности выпускников неязыковых специальностей не соответствует необходимому уровню функциональной грамотности, заявленному как в Концепции модернизации российского образования, так и в Госстандарте третьего поколения.

В соответствии со стандартами формирования компетенций, НИУ дает нам возможность формировать как общекультурные, так и профессиональные компетенции, а также создать *оптимальную мотивацию* к изучению иностранного языка. В толковании данного понятия мы опираемся на исследования зарубежных ученых, которые выделяют три уровня мотивации к изучению иностранного языка: *языковой, ситуационный* и *уровень обучаемого* [6]. *Языковой уровень* представляет собой отношение человека к изучаемому языку и обществу, говорящему на этом языке. *Уровень обучаемого* раскрывается через индивидуальные характеристики студента, которые он привносит в познавательный процесс, а также его уверенность в своих силах и способностях. *Ситуационный уровень* включает в себя мотивационные аспекты, связанные с конкретным курсом (интерес, соответствие потребностям, ожидание успеха, удовлетворение результатами; мотивационные моменты, связанные с личностью учителя; мотивационные компоненты, связанные с конкретным коллективом учащихся).

Как показывает практика, у студентов неязыковых специальностей проблема мотивации возникает именно на *ситуацион-*

ном уровне. Это обусловлено следующими причинами:

– неоднородной языковой подготовкой студентов-первокурсников (студенты с хорошей подготовкой после школы, не испытывающие сложностей в прохождении материала, теряют интерес к предмету, не встречая развивающих задач, а студенты, слабо освоившие базовый курс, испытывают огромные трудности по преодолению отставания, что тоже приводит к потере мотивации);

– небольшое количество часов, отведенное на дисциплину (в связи с чем большую часть работы студентам приходится выполнять самостоятельно, при этом навыки самостоятельной работы у большинства студентов развиты недостаточно),

– отсутствие возможностей применения языка (такие возможности могут появиться после окончания вуза, при том, что ИЯ изучается на 1-2 курсах): как следствие, значимость предмета представляется сомнительной по сравнению с профилирующими дисциплинами;

– прочие факторы (однообразные занятия, малопривлекательные учебники, погрешности в расписании (например, когда единственное в неделю занятие ИЯ ставят по расписанию перед важным профильным предметом; чрезмерная продолжительность занятий).

Преподаватели по-разному подходят к решению данной проблемы, делая свои уроки живыми и интересными, выбирая стимулирующие виды учебной деятельности, актуальные и проблемные материалы. Однако, по мнению многих авторов, этого недостаточно. Необходимо внесение существенных изменений в процесс обучения иностранному языку в вузе путем внедрения инновационных образовательных технологий, ориентированных на профессиональную сферу и требования НИУ и обеспечивающих четкие критерии оценки языковых компетенций, а также изучение проблемы мотивации студентов к изучению иностранного языка.

Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к методам ее изучения (Б.Г.Ананьев, С.Л.Рубинштейн, М.Аргайл, В.Г.Асеев, Л.И.Божович, К.Левин, А.Н.Леонтьев, З.Фрейд и др.).

Долгое время мотивации студентов не уделяли должного внимания, а на самом деле это один из наиболее эффективных способов улучшить процесс обучения и результаты долгих лет лекций, практик и сессий. Мотивы являются движущими силами процесса обучения и усвоения материала. Мотивация к обучению представляет собой достаточно непростой и неоднозначный процесс изменения отношения личности как к отдельному предмету изучения, так и ко всему учебному процессу [2].

«Что такое *мотивация*?». Психологи определяют этот термин таким образом: *мотивация* – это побуждения, вызывающие активность личности и определяющие её направление.

Это определение связывает 3 самостоятельных вида психологических явлений: во-первых, мотивацию рассматривают как повод, который активизирует личность для удовлетворения возникших потребностей, во-вторых, мотивация является причиной выбора определённой направленности поведения и, наконец, в-третьих, мотивацию можно рассматривать как средство самоконтроля человека.

Итак, одним из самых главных понятий, связанных с мотивацией, являются *потребности* – состояние нужды в чём-либо. Любая мотивация основана на потребностях человека и направлена на их удовлетворение. Все потребности можно разделить на 2 категории: первичные и вторичные. К первичным относят органические потребности (потребности в пище, сне и т.д.), а к вторичным – материальные, социальные и духовные (потребность в самореализации, любви и т.д.).

Следующим звеном мотивации является *побуждение* – поведенческое проявление

ние желания удовлетворить свои потребности.

Поведение, которое осуществляется, соответственно имеет направление и направленно оно на *цель* – осознаваемый результат, который либо удовлетворяется полностью, либо частично, либо не удовлетворяется вовсе [1].

Всё это даёт нам возможность сделать вывод, что мотивы отличаются друг от друга видом потребности, которая в них заложена, формами, которые они принимают, шириной или узостью, а также конкретным содержанием деятельности, в которой они реализуются. Сложным видам деятельности, как правило, отвечает не одна, а несколько одновременно действующих и взаимосвязанных мотивов, образующих разветвлённую систему мотивации действий и поступков человека. Мотивами или, другими словами, причинами, стимулирующими человека и побуждающими его к активной деятельности, в данном случае – изучению иностранного языка, – могут быть самыми различными. Классифицируют мотивацию по-разному, например, по направленности и содержанию выделяют следующие виды:

1. Социальные мотивы (долг, ответственность, понимание значимости обучения для всего общества).

2. Познавательные мотивы (стремление больше знать).

3. Профессионально-ценностные мотивы (без знаний не будет хорошей профессии).

4. Эстетические мотивы (от изучения иностранного языка получаешь удовольствие, раскрываешь свои скрытые способности и таланты).

5. Коммуникативные мотивы (возможность расширить свой круг общения благодаря повышению своего интеллектуально-го уровня и новым знакомствам).

6. Статусно-позиционные мотивы (стремление через изучение иностранного языка утвердиться в обществе, в своём ВУЗе, группе и т.д.).

7. Традиционно-исторические мотивы (установленные стереотипы, которые возникли в обществе и укрепились с течением времени).

8. Утилитарно-практические мотивы (необходимость в получении свидетельства об образовании, которое позволяет получить заветное рабочее место).

9. Учебно-познавательные мотивы (стремление усвоить интересующий предмет и научиться самообразованию).

10. Неосознанные мотивы (основано на полном непонимании смысла получаемой информации и полном отсутствии интереса к познавательному процессу) [3].

Чтобы лучше изучить мотивацию, все теоретические знания необходимо подкреплять исследованиями на практике, поэтому среди студентов Елабужского филиала Казанского Государственного Технического Университета им. А.Н.Туполева был проведён опрос. Целью анкетирования стало не только определение основных мотивов студентов, которые уже изучают иностранный язык, но и выявление различий в мотивации студентов различных групп. Работа проводилась со студентами экспериментальной и базовой групп. Измерить уровень мотивации изучения иностранного языка мы предлагаем с помощью разработанной шкалы – небольшого теста-опросника. Шкала состоит из суждений, по поводу которых возможны два варианта ответа – «да» или «нет». Ответы, совпадающие с ключевыми (по коду), суммируются (по 1 баллу за каждый такой ответ).

Суждения:

1. Каждый культурный человек должен знать хотя бы один иностранный язык.

2. Не люблю учить стихи, трудно.

3. Иностранный знают в моей семье, и это побуждает меня изучать его.

4. Изучаю, так как этот предмет есть в программе.

5. Учю из уважения к преподавателю.

6. Не люблю переводы текстов.

7. Хочу знать иностранный язык не хуже своих товарищей.

8. Английский язык интереснее, чем другие языки.

9. Не хочу изучать, так как трудно даётся.

10. Все группы поют на английском языке, хочу знать, о чём они поют.

11. Без знания иностранного языка невозможно прочитать ни одной иностранной вывески, аннотации.

12. Устраивает преподаватель и обстановка на занятиях.

13. Изучаю, так как иностранный язык может пригодиться в дальнейшей жизни

14. Чтобы получить хорошую работу в будущем.

15. Сомневаюсь, что иностранный язык будет мне нужен в жизни.

16. Чтобы разбираться в компьютере.

17. Интересно общаться с ребятами на занятии, обмениваться впечатлениями и т.д.

18. На занятиях иностранного языка интересно.

19. Иностранный язык служит средством удовлетворения моих внеурочных интересов.

20. Не люблю, когда задают пересказ.

21. Интересуюсь языком как таковым: нравится отгадывать значения новых слов, выводить правила, выполнять упражнения и т.д.

22. Изучаю для будущей профессии.

23. Изучаю, так как английский язык международный.

24. Не люблю словарные диктанты.

25. Хочу пообщаться с иностранцами.

26. Изучаю для переписки.

27. Нравится работать с магнитофоном, компьютером.

28. Нравится работать над различными проектами.

29. Люблю писать.

30. Мне нравится всё.

31. Хотел бы изучать французский язык, так как он красивее, и мне нравится Франция.

32. Хотел бы изучать китайский язык, так как хочу там жить.

Код: ответы «да» на вопросы 1, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30; ответы «нет» на вопросы 2, 6, 9, 15, 20, 24, 31, 32.

Уровень мотивации: низкий – 14 баллов и меньше, средний – 15 – 19 баллов, высокий – 20 – 25 баллов.

Проведя разработанный нами тест на оценку уровня мотивации изучения иностранного языка в 2 группах студентов, нами были получены следующие результаты: уровень мотивации студентов, уже изучающих иностранный язык, является выше уровня мотивации тех студентов, которые только начали его изучать. Таким образом, одной из задач, стоящих перед нами в процессе обучения студентов иностранному языку, является повышения уровня мотивации студентов к изучению иностранного языка и статус НИУ, присвоенный нашему университету 7 октября 2009 года по итогам конкурса Минобрнауки РФ, дает нам дополнительные возможности для формирования общекультурных и профессиональных компетенций, определенных Государственными стандартами третьего поколения, а также развития и повышения мотивации к изучению ИЯ студентов нашего ВУЗа.

Литература

1. *Виллюнас, В.К.* Психология развития мотивации / В.К. Виллюнас. – СПб.: Речь, 2006. – 458 с.

2. *Епифанова, С.* Формирование учебной мотивации / С. Епифанова // Высшее образование в России. – 2000. – № 3. – С.106–107.

3. *Ильин, Е.П.* Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 508 с.

4. *Нюттен, Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж.Нюттен. – М.: Смысл, 2004. – 607 с.

5. *Хекхаузен, Х.* Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб.: Речь, 2001. – 240 с.

6. *Clement, R., Dornyei, Z., & Noel, K.A.* (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language learning*, 1994. – 475 с.

7. URL: www.info.onu.edu.ua/se/edu/36/

УДК 378

ИЗУЧЕНИЕ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ИНДИКАТОРОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ

Т.О. Смолева

Аннотация

Статья посвящена одному из аспектов подготовки специалистов в области образования на педагогической практике – развитию способности изучать и анализировать проявления психологического неблагополучия детей в деятельности и общении. В тексте представлены результаты экспериментального исследования автора. В статье на основе системного анализа продуктивных видов деятельности ребенка старшего дошкольного возраста описываются поведенческие индикаторы его психологического неблагополучия.

Ключевые слова: поведенческие индикаторы, системный анализ, психологическое неблагополучие, целевой компонент, потребностно-мотивационный компонент.

Abstract

The article is dedicated to one of the aspects of training professional pedagogues on the basis of pedagogical practice – the aspect of developing a competence to study and analyze the occurrence of children's psychological problems within a context of systemic activity components and its psychological architecture. The occurrence of psychological problems and behavioral indicators is studied within productive kinds of activity. Based on original experimental research by the author, the article also describes behavioral indicators of a high school senior's psychological ill-being within a context of systemic analysis of productive activity types.

Index terms: behavioral indicators, systems analysis, psychological problems, objective component, requirement and motivational component.

Важным аспектом подготовки специалистов в области образования является развитие его способности принимать участие в мониторинге качества образования, уровень которого отражается в показателях субъекта: изучать и анализировать проявления психологического неблагополучия детей в контексте компонентов психологической архитектуры системы деятельности.

Практика обеспечивает дальнейшее освоение и совершенствование знаний, умений, навыков сущности управленческой деятельности педагога развитием ребенка, аналитические и рефлексивные способности.

Практика обеспечивает перенос теоретических знаний в ситуации реального образовательного процесса, что, с одной стороны, обеспечивает повышение качества усвоенных знаний, с другой – пополнение фонда профессиональных знаний конкрет-

ными рекомендациями и инструментарием наблюдения отражения собственной деятельности, его критическое осмысление.

В ходе практики выявляется подготовленность студентов к научно-педагогическому анализу наиболее значимых аспектов деятельности. Объектом повышения компетентности студентов – будущих педагогов-психологов является способность к выявлению поведенческих индикаторов психологического неблагополучия детей в учреждении первой ступени образования.

Проявление поведенческих индикаторов психологического неблагополучия детей изучается в продуктивных видах деятельности.

В аффективной сфере выявлены показатели негативных переживаний психологического дискомфорта, возникающие вследствие нереализованности ведущих потребностей ребенка в принятии, понимании, признании его потребностей и ин-

тересов. В содержании когнитивной сферы психологического неблагополучия ребенка – отрицательные представления о своих возможностях, заниженный уровень притязаний и самооценка; в поведенческой сфере – защитные стратегии поведения (агрессивно-наступательная или осторожно-оборонительная), проявляющиеся в неуверенности, агрессивности и повышенной импульсивности.

В ходе практики используются различные психодиагностические методы, позволяющие изучать показатели психологического неблагополучия. Это – социально-психологические методы, методы изучения самооценки, уровня притязаний, матрицы наблюдений поведенческих индикаторов [3].

Психологическое неблагополучие дошкольника проявляется в деятельности, общении и отношениях. Обращение к системному анализу проявлений феномена психологического неблагополучия на фоне общей архитектуры системы деятельности позволило описать проявления психологического неблагополучия ребенка в продуктивных видах деятельности.

Для системного представления проявлений данного феномена мы обратились к системогенезу В.Д.Щадрикова [4]. Нас интересовало, как возникают отрицательные переживания страха, недоверия к себе и другим, как зарождаются и проявляются первые признаки психологического неблагополучия во всех сферах личности: аффективной, когнитивной и поведенческой.

Нам удалось с помощью метода наблюдения, специальных экспериментальных ситуаций и методик проследить проявления психологического неблагополучия ребенка. Наблюдая за детьми, мы констатировали осторожно-оборонительную, пассивную позицию перед началом любой деятельности. Мы зафиксировали подавленное настроение, равнодушие, безразличие, отсутствие интереса и любопытства (любопытности), фрустрацию и страх. Неудовлетворение значимыми взрослыми

ми (родителями, педагогом) и сверстниками базовых потребностей в принятии, признании и понимании и способствовали возникновению страха неудачи перед деятельностью, общением и отношениями. Результаты оценочного эксперимента и беседа с ребенком позволили нам установить наличие крайне низкой самооценки детей или крайне завышенной (как защитной).

Мы установили, что

а) в аффективной сфере психологическое неблагополучие проявляется в подавленном настроении, равнодушии, безразличии, отсутствии интереса и любопытства (любопытности), страхе, фрустрации;

б) в когнитивной сфере психологическое неблагополучие обнаруживает себя в негативном образе – Я, неадекватной самооценке (крайне низкой, либо крайне завышенной); низком уровне притязаний, в представлении о собственной несостоятельности, привычке сравнивать себя с другими, всегда не в свою пользу.

в) в поведенческой сфере неблагополучие наблюдается в защитных его формах: пассивности, либо агрессивности. В первом случае это проявляется в робком поведении, застенчивости в общении, в нерешительности во втором – в агрессивности, импульсивности и гиперактивности.

В потребностно-мотивационном компоненте общей архитектуры системы деятельности обнаруживается проявление первых признаков психологического неблагополучия:

В аффективной сфере переживания состояния неудовлетворенности базисных потребностей в признании, понимании и принятии, способствуют возникновению страха неудачи, перед предстоящей деятельностью, подавленному настроению.

В когнитивной сфере страх неудачи подкрепляется представлением о собственной несостоятельности, низкой самооценкой («я – плохой, а все – хорошие»).

В поведенческой сфере страх неудачи («у меня все равно как у Димы не получится») проявляется в осторожно-оборони-

тельной пассивной позиции в отношениях, деятельности и общении как наиболее безопасной в представлении ребенка, либо в агрессивно-наступательной позиции, в агрессивных действиях по отношению к сверстникам («у тебя плохо получается»).

В компоненте цели чувство неосознанного беспокойства, повышенная тревожность, состояние неуверенности и страх неудачи отражаются в низком уровне притязаний, негативной установке на собственную состоятельность, а следовательно, ребенок затрудняется в постановке цели деятельности, его поведение начинает носить защитный характер («потом сделаю, сейчас играю..»)

В компоненте *«принятие решения»* проявляется страх неудачи, действующий как установка на постоянное ожидание негативной оценки со стороны взрослых. Это либо «парализует активность» (ребенок отказывается от действий согласно цели), либо ребенок выбирает очень легкие задания. Вытеснение страха неудачи может проявляться в завышенных притязаниях (задания выбирает неадекватно своим умениям, знаниям и навыкам).

Наблюдая за тем, как ребенок принимает решение, с помощью беседы выясняя, почему он отказывается от деятельности, мы зафиксировали проявления страха в скованных движениях, прерывистом дыхании, бледности кожных покровов, либо покраснении лица. В беседе с детьми мы установили, что это проявления страха неудачи. Именно этот страх обуславливает выбор неадекватных умениям и знаниям заданий (выбирает самые легкие). Так как страх парализует активность, ребенок может и вовсе отказаться от выбора предлагаемых заданий, перекладывая на взрослого ответственность за принятие решения («А вы скажите, что мне делать»).

В процессе реализации программы деятельности с помощью специальных экспериментальных ситуаций, наблюдения нам удалось обнаружить поведенческие индикаторы психологического неблагопо-

лучия ребенка. В скованности движений, мышечном напряжении (ребенок втягивал голову в плечи, сутулился), мы зафиксировали переживание эмоции страха, а беседа с ребенком позволила нам определить его природу (боязнь получить отрицательную оценку своих действий со стороны значимых взрослых и сверстников «У меня как-то очень плохо получается», «Дети будут смеяться», «Маме это не понравится»). В поведенческой сфере психологическое неблагополучие ребенка в процессе реализации программы деятельности проявляется в поведении, отклоняющемся от первоначально-заданной цели: осторожно-оборонительном или уверенно-наступательном.

В компоненте индивидуальные качества ребенка как субъекта деятельности, общения и отношений, мы обнаружили проявление таких качеств, как нерешительность, робость, застенчивость при пассивно-оборонительной позиции ребенка, агрессивность, повышенную импульсивность при агрессивно-наступательной позиции. В поведенческой сфере психологическое неблагополучие ребенка проявляется в робком поведении, застенчивости в общении, в нерешительности при пассивно-оборонительной позиции ребенка, либо агрессивности, импульсивности, гиперактивности при агрессивно-наступательной позиции.

Таким образом, и в компоненте личные качества субъекта деятельности психологическое неблагополучие проявляет себя:

а) в аффективной сфере психологическое неблагополучие проявляется в недоверии к себе, неуверенности в собственных силах, переживании собственной несостоятельности;

б) в когнитивной сфере психологическое неблагополучие ребенка проявляется в негативном образе-Я, неадекватной самооценке (заниженной или завышенной), низком уровне притязаний, в представлении о собственной несостоятельности, привычке сравнивать себя с другими, всегда не в свою пользу.

Таблица 1

Системный анализ феномена психологического неблагополучия

Компоненты психологической архитектуры системы деятельности	Критерии психологического неблагополучия личности, проявляющегося в сферах личности		
	Аффективная сфера	Когнитивная сфера	Поведенческие индикаторы
Потребностно-мотивационный	Подавленное настроение, равнодушие, безразличие, отсутствие интереса и любопытства (любопытности), фрустрация, страх	Неадекватная самооценка (занижение или завышение как защита)	Пассивность
Целевой	Чувство неосознанного беспокойства и повышенной тревожности, состояние неуверенности и страх неудачи: выражено в беспокойстве, «застывший» взгляд, глаза отводит в сторону, опускает голову	Негативная установка на собственную несостоятельность: «у меня не получится»	Затрудняется в принятии цели, часто использует стратегию избегания – отказ: «не могу», «не буду», нерешительность, повышенная импульсивность, игнорирование предлагаемого задания («не понял», «потом, сейчас играю»)
Принятие решения	Страх неудач, ожидание негативной оценки взрослых и сверстников. Мышечное напряжение – скованность в плечах, движениях рук, шеи, лицо краснеет или бледнеет, дыхание – прерывистое, переходит на шепот «не знаю, как...»	Неадекватно своим умениям выбирает задания «вот это буду делать» (выбирает самое легкое), в выборе поведенческой программы – защитные стратегии поведения: «Вы скажите, что надо делать», «сам не смогу»	Затруднения в принятии решений: страх «парализует» активность, отказывается от выбора. Перекалывание ответственности за выбор на взрослого («а вы скажите, что мне делать», «покажите как...»), отказ от взаимодействия, сотрудничества, импульсивность
Реализация программы деятельности	Переживание негативных эмоций: страх негативной оценки результата, повышенная тревожность, неудовлетворенность проявляются в скованности движений, мышечном напряжении, втягивает голову в плечи, сутулится	Поиск подтверждения собственной несостоятельности («я плохо делаю», «не умею как Дима», «у меня не получается» и...)	Чаще действует ситуативно. Действует, как правило, по шаблону. Отсутствие самоконтроля, импульсивность действий, нерешительность, несамостоятельности («а мне помогите мне», «покажи, у меня не получается...»), ригидность в контактах, заторможенность, либо отстраненность в отношениях
Индивидуальные качества субъекта деятельности	Недоверие к себе, неуверенность в собственных силах, переживание собственной несостоятельности («нет, не получится у меня так», «все умеет, а я не умею»).	Негативный образ-Я, неадекватная самооценка (заниженная или завышенная), низкий уровень притязаний, Представление о собственной несостоятельности («я рисовать так не умею», «всегда хуже всех»)	Нерешительность («вряд ли получится», прекращает действия), неуверенность («всегда не получается», «у ребят лучше, у меня – плохо», повышенная импульсивность (хаотичность движений, вскакивает, смеется («Саша молодец, а я огурец...»), плачет), агрессивность (игнорирует задание, сбрасывает со стола оборудование)

в) в поведенческой сфере неблагополучие наблюдается в защитных его формах: пассивности, либо агрессивности. В первом случае это проявляется в робком поведении, застенчивости в общении, в нерешительности во втором – в агрессивности, импульсивности и гиперактивности

Выявленные поведенческие индикаторы психологического неблагополучия детей в контексте педагогической практики студентов представлены ниже – в табл. 1.

Данные, представленные в таблице, помогут студенту и начинающему педагогу, на основе системного анализа развивать в себе такое важное профессиональное качество как педагогическая наблюдательность, позволят сделать зримым процесс своей педагогической деятельности,

наполнить конкретным содержанием процесс рефлексии, сделать самоанализ системным.

Литература

1. *Захаров, А.И.* Как предупредить отклонения в поведении ребенка / А.И. Захаров. – М., 1993. – 192 с.
2. *Стеркина, Р.Б.* Роль деятельности в формировании самооценки у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1977. – 15 с.
3. *Смолева, Т.О.* Психологическое неблагополучие ребенка в группе сверстников и его преодоление / Т.О. Смолева. – Иркутск: ВСГАО, 2009. – Изд. 2-е, доп. – 170 с.
4. *Шадриков, В.Д.* Психологический анализ деятельности: Системогенетический подход / В.Д. Шадриков. – Ярославль, – 1979. – 91 с.

УДК 378:159.922.4

ВНУТРЕННИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ ЭТНОГРУПП

С.А. Мышкина

Аннотация

Обсуждается проблема внутренней детерминации учебной активности студентов различных этногрупп. Представлены результаты эмпирического исследования на примере студентов удмуртского и русского этносов, свидетельствующие о том, что учебная активность студентов различных этногрупп обусловлена своеобразными формально-динамическими свойствами.

Ключевые слова: активность, учебная активность, принцип двойственности качественной определенности человека и его мира, этническая индивидуальность.

Abstract

The problem of internal determination of educational activity of different ethnic group students is discussed in this article. The results of empirical study of ethnic Udmurt and Russian students sampled in the article prove that educational activity in different ethnic groups is determined by peculiar formal-dynamic characteristics.

Index terms: activity, educational activity, duality principle of qualitative definiteness of the human and the world, ethnic individuality.

В настоящее время, в связи с модернизацией образования, важнейшим условием становления студента как профессионала является его учебная активность на этапе профессиональной подготовки. Перед образованием встают задачи по развитию активности в учебно-профессиональной деятельности с использованием психолого-педагогических технологий на основе принципов природо-, культуро-, свободосообразности, обеспечивающих активность в гармоничном взаимодействии с миром.

Активность человека – это, прежде всего, его отношение к окружающему миру, а оно, это отношение, есть мера устойчивости субъекта к влияниям окружающей среды и, в свою очередь, мера воздействия на среду». Основная сущностная характеристика активности – ее неизменная принадлежность субъекту [6].

В отечественной психологии учебная активность чаще всего понимается как качественно-количественная мера включенности в процесс обучения, проявляющаяся, с одной стороны, в особенностях учебной мотивации как мера отношения

к учебной деятельности, а с другой – в особенностях осуществления и регуляции деятельности – как мера включенности в деятельность [5].

А.А. Волочков рассматривает учебную активность как сложную динамическую систему, характеризующую преимущественно субъектное по источникам детерминации развертывание учебной деятельности по пути от ее потенциала к регулируемой и наблюдаемой реализации, приводящих к определенным результатам [1, 2]. В таком понимании целостная учебная активность это, прежде всего мера того шага в учебной деятельности и ее развитии, который делает сам субъект активности. Если деятельность, в том числе учебно-профессиональная, акцентирует роль внешних требований, внешней среды по отношению к субъекту, то активность значительно больше связана с самим субъектом, его внутренним миром, внутренней детерминацией [5].

С позиций двойственности качественной определенности человека и его мира людям присущи формы активности (поведения, деятельности), обусловленные как

внешними, так и внутренними источниками. Индивидуальность реализует себя через различные формы активности, имеющие внутренние источники детерминации и внешние из окружающего мира [3, 4].

С точки зрения В.Ю.Хотинец, этническая индивидуальность есть целостная характеристика индивидуальных свойств человека, организованная в интегральное целое, с одной стороны, посредством внешней детерминации со стороны этнического мира, с другой – посредством внутренней детерминации, в результате которых образуется специфический характер взаимосвязей между индивидуальными свойствами различных уровней, включающих в себя подсистему этнопсихологических свойств на высших уровнях ее структуры, которые характеризуют индивида в аспекте его этнических отношений и взаимодействий [8, 9, 10, 11].

Согласно теории В.Ю.Хотинец, этническая индивидуальность, как полисистемное образование, имеет этнокультурную (этнотипическую) и этноиндивидуальную формы, объектный и субъектный способ существования. Этническая индивидуальность привносит в этнический мир свое имманентное качество, своеобразное и особенное, неповторимое, индивидуальное, выступая в качестве этно-индивидуальности. В функциональном плане этноиндивидуальность отражает трансляцию индивидуальных этнических смыслов объектам мира посредством внутренних источников детерминации, обретая субъектный способ существования в этническом мире. В структурном плане этноиндивидуальность есть единство этноиндивидуальных свойств, внутренне детерминированной активности (этноиндивидуальных поведения и деятельности) и объективируемых ею этнических смыслов. Этнические смыслы мира есть субъектный способ существования этноиндивидуальности [8,10].

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что особенности учебной активности студентов разных эт-

ногрупп обусловлены своеобразными формально-динамическими свойствами.

Цель данного эмпирического исследования заключалась в определении внутренних детерминант учебной активности студентов удмуртского и русского этносов.

В исследовании приняли участие 176 студентов Удмуртского государственного университета, из них 83 студента русского и 93 студента удмуртского этносов. Этническая принадлежность респондентов определялась по самоотчетам.

Учебная активность исследовалась с помощью вопросника учебной активности студентов А.А.Волочкова (ВУАСТ-4) [2].

Для выявления внутренних детерминант учебной активности студентов применялся опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ) В.М.Русалова [7].

Для обработки эмпирических данных использовался пакет прикладных программ статистической обработки данных SPSS 15.0 для персонального компьютера.

В начале исследования мы сравнили учебную активность у студентов удмуртского и русского этносов, которая исследовалась с помощью вопросника учебной активности студентов (ВУАСТ-4) А.А.Волочкова. С помощью t-критерия Стьюдента, с учетом нормальности распределения, были выявлены значимые различия показателей учебной активности у испытуемых различных этногрупп.

У удмуртов по сравнению с русскими ниже значения по первичной шкале *Учебная мотивация* ($P \leq 0,001$), по суммарной шкале *Потенциал учебной активности* ($P \leq 0,001$), по первичной шкале *Контроль реализации учебных действий* ($P \leq 0,05$), по суммарной шкале *Интегральный показатель выраженности общего уровня учебной активности* ($P \leq 0,05$).

Таким образом, у представителей удмуртской группы учебная активность характеризуется умеренной выраженностью учебной мотивации и интереса, умеренной субъектной активностью в сфере обуче-

ния, умеренной инициативностью и самостоятельностью, способностью длительное время концентрировать внимание на учебных занятиях; в русской группе учебная активность характеризуется высокой познавательной мотивацией к учебной деятельности и интересом, высокой субъектной активностью в сфере обучения, автономией, авторством, внутренним принятием, высокой инициативностью и самостоятельностью.

Для выявления внутренних детерминант учебной активности студентов: 1) были изучены психодинамические особенности студентов удмуртского и русского этносов с помощью опросника ОФДСИ В.М.Русалова; 2) проведен корреляционный анализ между психодинамическими свойствами и показателями учебной активности в двух этнических группах (русские, удмурты); 3) выявлены эффекты кросскультурного и психодинамических факторов на показатели учебной активности посредством дисперсионного анализа.

С помощью t-критерия Стьюдента, с учетом нормальности распределения всех показателей, обнаружены значимые различия между формально-динамическими свойствами испытуемых. Так, у удмуртов в сравнении с русскими более выражены: эргичность психомоторная ($P \leq 0.001$), эмоциональность психомоторная и интеллектуальная ($P \leq 0.05$), а также индекс психомоторной активности ($P \leq 0.01$). При этом установлены заниженные показатели: эргичность интеллектуальная ($P \leq 0.01$), скорость коммуникативная ($P \leq 0.01$) и индекс интеллектуальной активности ($P \leq 0.01$).

Итак, выявлены особенности психодинамических свойств у студентов различных этногрупп: удмурты отличаются активностными свойствами в психомоторной сфере (в сфере взаимодействия с внешним миром); русские – в интеллектуальной сфере (в сфере взаимодействия с внутренним миром).

По результатам корреляционного анализа обнаружены корреляционные связи

между показателями формально-динамических свойств и показателями учебной активности: у студентов удмуртской группы показатель эргичность психомоторная связан с интегральным показателем учебной активности ($r=0.209$, $p \leq 0.05$); у студентов русской группы показатель скорость интеллектуальная связан с интегральным показателем учебной активности ($r=0.256$, $p \leq 0.05$). Тем самым установлена обусловленность учебной активности психодинамическими свойствами в двух этнических группах: у студентов удмуртской группы учебная активность обусловлена эргичностью психомоторной; у студентов русской группы – скоростью интеллектуальной.

Посредством дисперсионного анализа выявлены эффекты кросскультурного и психодинамических факторов на показатели учебной активности. Необходимо отметить, что уровни психодинамических факторов были условно названы: низкий, средний, высокий. Согласно средним значениям психодинамических свойств, их низкий уровень соответствует умеренной выраженности показателей, средний – выше умеренной, высокий – завышенной.

Обнаружено, что кросскультурный фактор взаимодействует с фактором интеллектуальной скорости по показателю учебной активности (интегральный показатель УА). Средние (и стандартные отклонения) интегрального показателя УА в зависимости от этнической принадлежности и уровня выраженности психомоторной скорости в исследуемой выборке приведены в табл. 1.

У студентов удмуртской группы показатели учебной активности выше при умеренной выраженности скорости интеллектуальной. Студенты русской группы, обладающие высокой скоростью интеллектуальной, проявляют высокую учебную активность (автономию, авторство, внутреннее принятие, инициативность, самостоятельность).

Установлено, что кросскультурный фактор взаимодействует с фактором пластичности коммуникативной по показателю

Таблица 1

Взаимодействия кросскультурного фактора и психодинамического свойства (скорость интеллектуальная) по показателю учебной активности (интегральный показатель УА) (средние и стандартные отклонения) (двухфакторный дисперсионный ANOVA, межгрупповой дизайн)

Уровни кросскультурного фактора	Уровни скорости интеллектуальной		
	низкий	средний	высокий
Русские	50.91 (5.5)	52.92 (7.1)	54.52 (7.6)
Удмурты	52.31 (7.5)	50.42 (5.6)	50.61 (4.9)

Примечание. Главные эффекты: взаимодействия кросскультурного фактора и показателя интеллектуальной скорости $F=(5.170)=2.41$, $p \leq 0.05$; кросскультурного фактора $F=(5.170) = 2.79$, $p \leq 0.05$.

Таблица 2

Взаимодействия кросскультурного фактора и психодинамического свойства (пластичность коммуникативная) по показателю учебной активности (учебная мотивация) (средние и стандартные отклонения) (двухфакторный дисперсионный ANOVA, межгрупповой дизайн)

Уровни кросскультурного фактора	Уровни пластичности коммуникативной		
	низкий	средний	высокий
Русские	55.78(10.2)	57.24 (12.0)	51.78 (10.2)
Удмурты	45.93 (11.1)	44.58 (11.2)	39 (10.7)

Примечание. Главные эффекты: взаимодействия кросскультурного фактора и показателя пластичности коммуникативной $F=(5.170)) = 4.41$, $p \leq 0.001$; кросскультурного фактора $F=(5.170) = 3.68$, $p \leq 0.02$.

учебной активности (учебная мотивация). Средние (и стандартные отклонения) учебной мотивации в зависимости от этнической принадлежности и уровня выраженности пластичности коммуникативной приведены в табл. 2.

У студентов удмуртского этноса выше учебная активность (познавательная мотивация к учебной деятельности, интерес к студенческим исследованиям) при умеренной выраженности пластичности коммуникативной. Студенты русского этноса, обладающие средним уровнем пластичности коммуникативной, имеют более высокую учебную активность (познавательную мотивацию к учебной деятельности, интерес к студенческим исследованиям).

Выявлено, что кросскультурный фактор взаимодействует с фактором психомоторной скорости по показателю учебной активности (интегральный показатель УА). Средние (и стандартные отклонения) интегрального показателя УА в зависимости

от этнической принадлежности и уровня выраженности психомоторной скорости в исследуемой выборке приведены в табл. 3.

Студенты русского этноса с высоким уровнем скорости психомоторной проявляют высокую учебную активность (автономно, авторство, внутреннее принятие, инициативность, самостоятельность). У студентов удмуртского этноса наблюдается обратная тенденция: студенты, обладающие высокой скоростью в различных видах двигательной активности, проявляют умеренную учебную активность.

Так же установлено, что кросскультурный фактор взаимодействует с фактором психомоторной скорости по показателям учебной активности (учебная мотивация, потенциал УА). Студенты удмуртского этноса, обладающие высокой скоростью в различных видах двигательной активности, проявляют умеренную познавательную мотивацию, умеренный интерес к студенческим исследованиям, умеренную субъ-

Таблица 3

Взаимодействия кросскультурного фактора и психодинамического свойства (психомоторной скорости) по показателю учебной активности (интегральный показатель УА) (средние и стандартные отклонения) (двухфакторный дисперсионный ANOVA, межгрупповой дизайн)

Уровни кросскультурного фактора	Уровни психомоторной скорости		
	низкий	средний	высокий
Русские	50.5 (8.6)	51.5 (6.4)	52.5 (6.3)
Удмурты	53.1 (5.5)	51.5 (6.7)	50.1 (5.8)

Примечание. Главный эффект: взаимодействия кросскультурного фактора и показателя психомоторной скорости $F=(5.170) = 5.01, p < 0.008$.

ектную активность в сфере обучения. У студентов русской группы учебная активность (познавательная мотивация, интерес к студенческим исследованиям, субъектная активность в сфере обучения) выше при умеренных и высоких показателях скорости моторно-двигательных операций.

Таким образом, в ходе эмпирического исследования выявлены особенности учебной активности у студентов различных этногрупп: учебная мотивация и интерес, субъектная активность в сфере обучения, способность длительное время концентрировать внимание на учебных занятиях, настойчивость, автономия, авторство, внутреннее принятие, инициативность, самостоятельность у удмуртов – умеренной выраженности, у русских – высокой. Обнаружены особенности психодинамических свойств у студентов разных этногрупп, имеющие различную выраженность: у удмуртов – умеренная (эргичность и активность психомоторная, эмоциональность психомоторная и интеллектуальная), у русских – высокая (интеллектуальная активность и эргичность, скорость коммуникативная). Психодинамические свойства (скорость интеллектуальная, пластичность коммуникативная, скорость психомоторная) могут служить факторами изменений учебной активности (ее росту или снижению) у студентов удмуртского и русского этносов.

Наша гипотеза подтвердилась. На основе результатов проведенного исследования мы можем допустить, что особенности

учебной активности студентов разных этногрупп обусловлены своеобразными формально-динамическими свойствами.

Литература

1. *Волочков, А.А.* Учебная активность в интегральном исследовании индивидуальности: автореф. дис... докт. психол. наук: 19.00.01 / А.А. Волочков. – Пермь, 2002. – 46 с.
2. *Волочков, А.А.* Активность субъекта бытия: Интегративный подход / А.А. Волочков; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2007. – 376 с.
3. *Дорфман, Л.Я.* Метаиндивидуальный мир: методологические и теоретические проблемы / Л.Я. Дорфман. – М.: Смысл. 1993. – 456 с.
4. *Дорфман, Л.Я.* От метаиндивидуальности к метаиндивидуальному миру / Л.Я. Дорфман // Психол. журнал. – Т. 16, № 2. – 1995. – С.94–102.
5. *Дуванская, М.К.* Учебная активность в структуре интегральной индивидуальности студентов в связи со специализацией и этапами обучения (на материале исследования студентов педагогических училищ): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / М.К. Дуванская. – Пермь, 2005. – 23 с.
6. *Лазурский, А.Ф.* Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности и другие работы / А.Ф. Лазурский; коммент., примеч., прилож. Е.В. Левченко. – СПб.: Алетей, 2001. – 192 с.
7. *Русалов, В.М.* Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ): метод. пособие / В.М. Русалов. – М.: ИП РАН, 1997. – 50 с.
8. *Хотинец, В.Ю.* Этническое самосознание / В.Ю. Хотинец. – СПб.: Алетей, 2000. – 240 с.

9. Хотинец, В.Ю. Психологические характеристики этнокультурного развития человека / В.Ю. Хотинец // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С.60–73.

10. Хотинец, В.Ю. Теоретико-методологические основания исследования этнической индивидуальности человека / В.Ю. Хо-

тинец // Вестник Удмуртского университета. Серия: Психология и педагогика. – УдГУ, 2003. – С.109–126.

11. Хотинец, В.Ю. Психологические и культурные факторы этнотипического поведения / В.Ю. Хотинец // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 2. – С.33–44. ■

УДК 372.879.6

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ АДАПТИВНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

О.Ю. Похориков

Аннотация

Статья посвящена проблеме разработки и внедрения педагогической технологии адаптивного физического воспитания. Автором рассматриваются возможности разработки направлений и способов организации технологии адаптивного физического воспитания в образовательных учреждениях и результаты исследования.

Ключевые слова: физическое воспитание, образовательная технология, адаптивное физическое воспитание школьников, педагогическая технология адаптивного физического воспитания молодежи.

Abstract

The article is devoted to the problem of working out and implementing a pedagogical technology of adaptive physical training. The article also considers some opportunities to outline the directions and ways of setting up a technology of adaptive physical training in educational institutions and presents the outcomes of research.

Index terms: physical training, educational technology, adaptive physical training of schoolboys, pedagogical technology of adaptive physical training of youth.

Актуальность адаптивного физического воспитания, сохранения и развития здоровья обучающихся и формирования у них здорового образа жизни средствами физического воспитания не нова. Исследования по этой проблеме отражены в трудах философов и психологов (Н.А.Бердяев, Л.С.Выготский, Д.Локк, А.Смит и др.), педагогов (А.Ф.Ануфриев, С.И.Архангельский, В.К.Зайцев, Н.Э. Касаткина, С.И.Петухов, Г.В.Чиркина и др.), валеологов (О.В.Барбашов, Э.М.Казин, Л.Г.Качан, Н.В.Коваленко и др.), которые пытались решить проблему сохранения и укрепления здоровья молодежи. В Кузбассе имеется значительный опыт формирования здоровья и развития личности

обучающихся (Э.М.Казин, Л.Г.Качан и др.) [1, 3].

В работах В.К.Бальсевича, С.П.Киршева, С.Д.Неверковича, Л.И.Лубышева, К. Рейсвека и др. отражены педагогические подходы к реализации психолого-педагогических теорий развивающего и личностно-ориентированного обучения в системе физического воспитания, осуществлены попытки их реализации на практике. Вместе с тем, реализуемые сегодня в практике формы, методы и средства обучения не позволяют в полной мере обеспечить реализацию личностно-ориентированного подхода к реализации адаптивного физического воспитания, формирования здорового образа жизни студентов и не отвечают требовани-

ям подготовки современного специалиста [4].

Исследования психолого-педагогической литературы позволили нам выявить следующие противоречия:

– между неготовностью образовательных учреждений к организации адаптивного физического воспитания и острой потребностью обучающихся в специальных занятиях с учетом их индивидуальных отклонений в состоянии здоровья;

– между возрастающими требованиями современного общества к формированию здоровой, активной, физически работоспособной и социально ответственной личности и неготовностью образовательной системы к решению данной задачи;

– между пониманием обществом неудовлетворительной постановки работы по сохранению и укреплению здоровья обучающихся и отсутствием конкретных научно обоснованных подходов к решению этой проблемы;

Устранение этих противоречий, а также актуальная необходимость качественного улучшения системы физического воспитания в государственных образовательных учреждениях требуют научно обоснованных подходов и условий технологического обеспечения физической культуры этой категории лиц в соответствии с современными социально-экономическими и политическими реалиями.

Путь развития понятия «технология» достаточно долгий, и в XXI в. данное понятие в области образования не назовешь новым. Мысль о технологизации процесса обучения высказал еще Я.А.Коменский 400 лет назад. Он призывал к тому, чтобы обучение стало техническим, т.е. таким, что все, чему учат, не могло не иметь успеха. Таким образом, сформирована важнейшая идея технологий – гарантированность результата. В нашем понимании педагогическая технология является содержательным обобщением, включающим в себя смыслы всех определений различных авторов и источников. Несмотря на многообразие

подходов, большинство исследователей в качестве *характеристик педагогических технологий* называют системность, целостность, концептуальность, научность, интегративность, оптимальность затрат, управляемость, диагностичность, воспроизводимость, гарантированность результатов.

Более 90% опрошенных педагогов школ считают, что в современных условиях наиболее востребованными являются технологии, которые, во-первых, позволяют организовать самостоятельную деятельность обучающихся по освоению содержания среднего образования (приоритетными выступают технологии модульного обучения и балльно-рейтинговой оценки учебных достижений старшеклассников); во-вторых, технологии, включающие обучающихся в различные виды деятельности (здесь приоритет отдается исследовательской, творческой и проектной деятельности); в-третьих, это технологии работы с различными источниками информации (информационные технологии, включая технологию дистанционного обучения, технологию развития критического мышления посредством чтения и письма, технологию проблемного обучения); в-четвертых, это технологии организации группового взаимодействия (технология организации группового взаимодействия, технология организации дискуссии и др.); в-пятых, это технологии метапознавательной деятельности обучающихся (технология организации самостоятельной работы, технология рефлексивного обучения, технология оценки достижений, технология самоконтроля, технология самообразовательной деятельности); в-шестых, это технологии контекстного обучения, или кейс-технологии, позволяющие решать допрофессиональные задачи (технология анализа конкретных ситуаций, технология организации имитационных игр и др.) [2].

Предложенная нами *педагогическая технология* адаптивного физического воспитания основана на разработанных

концептуальных положениях, обеспечивающих ее направленность, структуру, элементы и компоненты содержания занятий физическими упражнениями в различных звеньях государственной системы физического воспитания.

Инновационная педагогическая технология адаптивного физического воспитания включает цели, задачи, научные основы, программно-нормативные акты, которые отражаются в организационно-методических основах, включающих следующие компоненты: процессуально-управленческий, организация и реализация подходов в адаптивном физическом воспитании, прогнозирование результата.

Процессуально-управленческий компонент включает: диагностику и определение характера, степени заболевания; организацию условий, повышающих эффективность адаптивного физического воспитания; методы педагогического и медицинского контроля.

Организация и реализация подходов в адаптивном физическом воспитании предполагает выявление исходного уровня показателей здоровья, физического развития, физической подготовленности, функционального состояния организма; динамику исследуемых параметров и показателей; сравнение полученных результатов со стандартами.

Прогнозирование результата заключается в оценке промежуточных показателей здоровья; в коррекции содержания педагогической технологии адаптивного физического воспитания и сопоставлении прогнозируемого и достигнутого результата.

Применительно к каждому из образовательных учреждений педагогическая технология приобретает свою специфику, обусловленную возрастными анатомо-физиологическими, типологическими и другими особенностями занимающихся.

Для разработки направлений и способов организации процесса адаптивного физического воспитания в образовательных учреждениях необходимо учитывать:

– механизм обеспечения преемственности различных звеньев системы образования в области адаптивного физического воспитания, что позволит получить более высокие показатели физической подготовленности занимающихся, повышение уровня функционального и морфологического состояния систем организма с учетом его индивидуальных и типологических особенностей;

– эффективность индивидуальных комплексов физических упражнений, позволяющих в полной мере реализовать систему образовательных, оздоровительных и воспитательных задач;

– условия использования обучающей информации, четко сбалансированной по объему и доступности при конкретной направленности на стимулирование познавательной и двигательной активности занимающихся;

– целесообразность применения педагогических приемов формирования чувства удовлетворенности от занятий физическими упражнениями и мышечной нагрузки;

– результативность предложенной педагогической технологии и целесообразность её использования в практике адаптивного физического воспитания для реализации конкретных задач оздоровления молодежи.

Эффективность предложенной педагогической технологии обусловлена системой условий и требований для обеспечения непрерывности и преемственности образовательного процесса адаптивного физического воспитания, призванного обеспечить ожидаемый положительный эффект при успешной ее реализации:

– учет закономерностей естественного развития физического, интеллектуального и кинезиологического потенциала молодежи;

– формирование интереса у занимающихся к регулярным занятиям физическими упражнениями и чувства удовлетворения от мышечной нагрузки;

– учет индивидуальных возможностей и потребностей организма, занимающихся на каждом этапе онтогенеза;

– формирование уровня общей и двигательной культуры у занимающихся, обуславливающего потребность в приобретении к общемировым человеческим ценностям в области физической культуры и спорта;

– организация игровой деятельности с учетом возрастных, анатомо-физиологических особенностей организма, состояния здоровья, уровня физической подготовленности занимающихся, а также задач обучения и воспитания;

– развитие качественных сторон двигательной деятельности занимающихся на основе дифференциации и индивидуализации процесса обучения;

– формирование двигательного ритма как главного условия успешности усвоения изучаемых физических упражнений;

– рациональное использование совокупности основных и дополнительных форм занятий для решения задач восстановления и укрепления организма;

– организация обратной связи с родителями на всех этапах процесса адаптивного физического воспитания.

Реализуя разные современные методы воспитания: анкета, опрос, наблюдение, упражнение, приучение, исследование и др. мы выявили влияние педагогической технологии адаптивного физического воспитания на физическое состояние обучающихся. Результаты показали, что улучшилось состояние здоровья (уменьшение числа часто болеющих на 38,7%, снижение заболеваний опорно-двигательного аппарата на 51,2%) и уровня физического развития, выявлен прирост показателей двигательных координаций (равновесие, ловкость, меткость – в среднем на 35,5%), а также физической подготовленности и функционального состояния организма занимающихся ($p < 0,05$). Применение педагогической технологии адаптивного физического воспитания в учреждениях способствует улучшению показателей состояния здоровья исследуемых на 16,9%,

уровень развития силовой выносливости возрос на 17,4% ($p < 0,05$), аэробной выносливости на 16,1% ($p < 0,05$). У обучающихся с отклонениями в состоянии здоровья удовлетворяется потребность в двигательной активности (43,2% девушек и 48,7% юношей хотели бы продолжать заниматься по предложенной педагогической технологии адаптивного физического воспитания).

Результаты педагогического эксперимента показали, что образовательно-воспитательный процесс в области адаптивного физического воспитания молодежи с различными отклонениями в состоянии здоровья – это система формирования у занимающихся навыков и потребностей в самостоятельных занятиях физическими упражнениями.

Компонентами процесса саморазвития и самосовершенствования лиц с отклонениями в состоянии здоровья являются:

– обеспечение единства учебно-тренировочного процесса, медико-педагогического обследования, анализа эффективности физического воспитания и самодиагностики;

– диагностика, коррекция состояния здоровья занимающихся и оптимизация форм, средств, методов физической культуры;

– подготовка специалистов, способных к восприятию новой информации, к разработке и внедрению педагогических технологий оздоровления на основе новых научных данных.

В результате проведенного исследования реализованы современные методы воспитания, способствующие формированию гуманистических ценностей у обучающихся, теоретически обоснована и экспериментально апробирована педагогическая технология адаптивного физического воспитания молодежи в современном образовательном пространстве, которая отличается от общепринятых программ оздоровления тем, что учебные группы формируются по возрастному признаку с уче-

том уровня физической подготовленности, с использованием программ тренирующих воздействий и методик фасилитирующей педагогики. Занятия, которые проводят педагоги, имеют образовательную направленность на формирование культуры жизнедеятельности, а двигательная активность систематизирована с учетом медико-педагогических показаний и противопоказаний к мышечной нагрузке определенного характера в соответствии с содержанием государственных программ физической культуры.

Литература

1. *Ануфриев, А.Ф.* Как преодолеть трудности в обучении студентов / А.Ф. Ануфриев. – М., 1998. – 148 с.
2. *Бершадский, М.Е.* Десять мифов технологического подхода в образовании / М.Е. Бершадский // Педагогические технологии. – 2008. – № 4. – С.28–42.
3. Основы логопедической работы с детьми / под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2005.
4. Специальное образование в развитии: сб. ст. / под ред. К. Рейсвека; пер. с англ. – СПб, 1996. – 150 с.

УДК 371.315.5:371.388

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-СТРОИТЕЛЕЙ К РЕШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ

О.И. Пахомова

Аннотация

Целью высшего профессионального образования является обеспечение готовности специалиста к выполнению профессиональных задач. В статье рассматривается задачный подход в обучении, способствующий формированию готовности будущих инженеров-строителей к решению профессиональных задач.

Ключевые слова: формирование готовности, решение профессиональных задач, комплекс задач, задачный подход, профессиональная направленность обучения.

Abstract

The aim of higher education is the development of a specialist's abilities to perform professional tasks. This article represents the problem-solving educational approach involved in the development of future civil-engineers' abilities to perform professional tasks.

Index terms: development of abilities, solution of professional problems, a set of tasks, problem-solving approach, profession-aimed teaching.

В условиях все ускоряющегося экономического развития общества будущий специалист должен иметь глубокую теоретическую и, что особенно важно, практическую подготовку для профессиональной деятельности, а именно быть готовым к решению поставленных перед ним профессиональных задач.

Возрастающая потребность общества в инженерах, способных грамотно подходить к изменениям в технологиях современного производства, эффективно и качественно

решать профессиональные задачи, обусловлена необходимостью быстро и адекватно реагировать на быстроменяющиеся условия развития современного общества. Вместе с тем, в технических вузах наблюдается недостаточно эффективное использование преподавателями методов, приемов и средств, активизирующих готовность студентов решать профессиональные задачи.

Готовность инженера решать профессиональные задачи является одним из важнейших критериев его подготовки, вы-

ступающим в роли интегративного качества личности, являющимся профессионально значимым.

В нашем исследовании мы рассматриваем формирование готовности будущих инженеров-строителей к решению профессиональных задач посредством изучения дисциплины «Математика».

В контексте логико-психологической категории [8] решение профессиональной задачи может быть определено как вид деятельности, возникающей в ответ на предъявленные требования той или иной профессии и направленной на разрешение проблемной профессиональной ситуации.

Мы полагаем, что профессиональная задача – это формализованное описание проблемной профессиональной ситуации.

Используя базовое определение профессиональной готовности специалиста, установим, что готовность будущего инженера-строителя к решению профессиональных задач представляет профессионально-личностное качество, которое включает совокупность профессиональных знаний, умений и ценностных отношений, определяющих результативность профессиональной деятельности и приводящих к разрешению проблемной профессиональной ситуации.

Необходимость взаимосвязи общеобразовательной и профессиональной подготовки закономерно ведет к тому, чтобы обучение математике имело профессиональную направленность. Профессиональная направленность обучения рассматривается, во-первых, как средство: с помощью математики сделать процесс обучения профилно-ориентированным, а в некоторых ситуациях и профессионально-ориентированным. Во-вторых, рассматривается как форма специфической межпредметной связи и характеризуется как специализированная взаимосвязь общеобразовательных и профессиональных знаний.

Можно выделить два основных вида этой связи: непосредственную и опосредованную. Непосредственная связь осу-

ществляется через прикладной характер курса математики. Профессиональную направленность обучения математике осуществляют через специально подобранную систему задач, содержание которых должно быть типичным для технического профиля. Опосредованная связь заключается в формировании с помощью математики некоторых свойств мышления (технического мышления), которые позволяют студентам осуществлять математизацию произвольных ситуаций не только при изучении общетехнических, специальных дисциплин, но и в будущей профессиональной деятельности.

Ведущим направлением опосредованной связи является математическое моделирование – процесс опосредованного применения математических знаний, как в самой математике, так и в других областях знаний и производства. Для иллюстрации математических объектов могут быть использованы символические, физические, графические модели, что в практико-ориентированном обучении математике будущих инженеров-строителей очень целесообразно. При этом следовало бы говорить не столько о профессиональной направленности обучения предмету, сколько о развитии у студентов профессиональной направленности ума, предшествующей формированию профессионального мышления (мышления инженерного типа).

Будущий инженер, изучая специальные предметы, постоянно сталкивается с потребностью в тех или иных математических знаниях. Поэтому математику следует рассматривать как важнейшую составляющую качественной подготовки инженера-строителя. Это обусловлено не только тем, что математика является важным элементом общей культуры, универсальным языком науки в целом, но и, главным образом, тем, что она является мощным средством решения прикладных и практико-ориентированных задач.

Л.В.Васяк под профессионально ориентированной математической задачей пони-

мает задачу, условие и требование которой «определяют собой модель некоторой ситуации, возникающей в профессиональной деятельности инженера, а исследование этой ситуации осуществляется средствами математики и способствует профессиональному развитию личности специалиста» [3, с.9]. Л.В.Васяк профессионально ориентированные математические задачи разделяет на следующие виды: проектно-конструкторские, организационно-управленческие, производственно-технологические, исследовательские.

Проектно-конструкторские задачи – это задачи, отражающие применение математических средств при проведении инженерных и инженерно-экономических исследований специалиста в области проектирования объектов строительства.

Организационно-управленческие задачи касаются вопросов, связанных с использованием математического аппарата в процессе подготовки производственных отчетов, принятия управленческих решений, осуществления контроля за производством и качеством строительных объектов.

Производственно-технологические задачи демонстрируют применение математических знаний при возведении, ремонте и реконструкции сооружений, путей, вагонов и железнодорожных конструкций.

Исследовательские задачи связаны с использованием математических методов при выполнении экспериментальных и теоретических исследований в области железнодорожного транспорта [4].

Основным средством реализации практико-ориентированной (прикладной) направленности курса математики в системе профильного обучения являются практико-ориентированные задачи. Важным компонентом технологии обучения студентов решению таких задач может быть составление и корректировка условия задачи. При этом ценны для решения и исследования как задачи с завершённой, так и с незавершённой корректировкой условия. Сформированность умений, приобретаемых студентами

при решении подобных задач, позволяет им самостоятельно ставить задачи прикладного и профессионального характера, анализировать результаты решения в зависимости от направления корректировки условия задачи, что, несомненно, важно в процессе реализации практико-ориентированного обучения математике.

Технология обучения студентов решению практико-ориентированных задач должна осуществляться (по содержанию) поэтапно.

Первый этап – формирование умений решать практико-ориентированные задачи (с завершённой корректировкой условия) на алгоритмическом уровне и умений формулировать прикладные задачи – на операционном уровне.

Второй этап – формирование умений решать практико-ориентированные задачи (с различной корректировкой условия) на эвристическом уровне и умений формулировать эти задачи – на технологическом уровне.

Третий этап – формирование умений решать (в том числе с незавершённой корректировкой условия) прикладные и практические задачи технического профиля на творческом уровне и умений формулировать прикладные задачи – на обобщённом уровне [2].

Задачный подход в реализации практико-ориентированного обучения математике может сочетаться с синергетическим подходом к образованию. Синергетический подход – это ситуация пробуждения собственных сил и способностей студента, иницирование его на один из собственных путей решения задачи.

Итак, для успешной реализации практико-ориентированного обучения математике студентов технических вузов применимы различные подходы. Главным из них является задачный подход, позволяющий на продуманной системе профильных и прикладных задач развить у студентов:

- инженерный (технический) стиль мышления;

- способность решать задачи методом математического моделирования;
- навыки корректировки условия задач с последующим исследованием их решения;
- умения различать опосредованную и непосредственную связи математических знаний с содержанием курсов специальных технических дисциплин вуза;
- способность применять пространственные представления для геометризации математических знаний;
- математическую интуицию;
- умения самостоятельной постановки задачи и поэтапного решения практико-ориентированных задач различными методами.

При этом синергетический подход к такому обучению повышает его качество, восприимчивость и результативность.

Многочисленные психологические исследования свидетельствуют о том, что содержание обучения может быть включённым в структуру учебной деятельности только в форме задач. Так, В.И. Загвязинский в качестве единицы учебного процесса рассматривает «руководимый педагогом процесс решения задачи, возникающие в этом процессе отношения, используемые средства и полученные результаты» [5, с.6].

Поиск условий и средств создания учебных ситуаций, способствующих формированию готовности студентов решать профессиональные задачи, привёл нас к рассмотрению задачного обучения, которое во многих исследованиях рассматривается и как способ организации, и как способ управления учебной деятельностью студентов.

По мнению Г.А.Балла, задачный подход состоит в том, что «деятельность субъектов образовательного процесса целесообразно описывать и проектировать через систему процессов решения разнообразных задач, т.е. выделения на каждом этапе не только систем, представляющих задачи, а также систем, обеспечивающих решение этих задач, в указании качественных и количественных

характеристик выделенных задач, а также способов их решения» [1, с.48].

Е.И.Машбиц выделил следующие «требования к построению системы задач:

1. Конструироваться должна не одна отдельная задача, а система задач.

2. При конструировании системы задач надо стремиться, чтобы она обеспечивала достижения не только ближайших учебных целей, но и отдаленных.

3. Учебные задачи должны обеспечивать усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осуществления учебной деятельности.

4. Учебные задачи должны конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, усвоение которых предусматривается в процессе решения задачи, выступали как прямой продукт обучения» [6, с. 61].

Сущность задачного обучения состоит в том, чтобы построить обучение как систему задач и разработать средства (предписания, приемы) для того, чтобы, во-первых, помочь студентам в осознании проблемности предъявляемых задач (сделать проблемность наглядной), во-вторых, найти способы сделать разрешение проблемных ситуаций (заключенных в задачах) лично-значимыми для обучающихся, в-третьих, научить их видеть и анализировать проблемные ситуации, вычленять проблемы и задачи [7].

Анализ работ исследователей задачного обучения (Н.А.Алексеев, Г.А.Балл, Г.И.Ковалёва, Г.С.Костюк, А.М.Новиков, Н.Ю.Посталюк, И.Г.Ступак и др.) показывает, что, не смотря на его различные виды (задачный подход, задачная технология и др.), особенности целей и содержания, имеется общий характерный признак, определяющий его сущность. Таким характерным признаком является то, что в основе задачного обучения лежит построение обучения через комплекс или систему учебных задач, процесс решения которых способствует формированию тех или иных качеств личности у субъектов обучения [1].

Учитывая психолого-педагогические разработки учёных в области задачного обучения, передовой педагогический опыт и собственные наблюдения, нами был разработан комплекс задач, направленный на формирование готовности будущих инженеров-строителей к решению профессиональных задач. В основу своего подхода к проектированию содержания комплекса задач мы попытались заложить единство всех компонентов профессиональной готовности (знаний, умений, ценностных отношений, профессионально-значимых личностных качеств) посредством создания учебных ситуаций в процессе изучения дисциплины «Математика».

Комплекс задач, в зависимости от их функционального назначения по этапам изучения учебной дисциплины «Математика» в интеграции с учебными дисциплинами (модулями) профессионального цикла, включает предметно-ориентированные, практико-ориентированные и профессиональные задачи.

Предметно-ориентированные задачи выступают средством формирования у студентов совокупности знаний по дисциплине «Математика», необходимых и достаточных для освоения умений и навыков специалиста, развитие у студентов познавательной активности. Такие задачи строятся на основе рассмотрения учебных ситуаций, направленных на усвоение студентами знаний по темам (разделам) учебной дисциплины, умений их применять. Они предлагаются студентам в виде устного или тестового задания, в виде практической работы. При этом предлагаемые задания могут содержать научное противоречие, представленное в виде познавательной проблемы и тем самым способствовать приобретению студентами творческого или эмоционально-ценностного опыта.

Практико-ориентированные задачи выступают средством формирования у студентов системы интегрированных умений и навыков, необходимых для освоения профессиональных компетенций специалиста. Такие задачи строятся путем

отбора практических ситуаций, в которых интегрируются умения и навыки студентов по дисциплине «Математика» и учебным дисциплинам профессионального цикла, являются необходимым условием подготовки студентов к решению профессиональных задач, входящих в компетенции специалиста. В зависимости от конкретных профессиональных задач производственной деятельности, практико-ориентированные задачи могут быть построены:

- на основе отбора ситуаций, требующих применения специальных умений и навыков, специфических для данной профессии и специальности;

- на основе создания ситуаций производственной деятельности ставятся проблемы организации деятельности, выбора ее оптимальной структуры, вопросы управления производственной деятельностью;

- на основе создания личностно-ориентированных ситуаций, требующих от студента умения находить нестандартные способы решения производственных вопросов, обоснованного выбора той или иной позиции в производственной деятельности или производственных отношениях, преодоления нравственных противоречий, принятия решений по выбору.

Профессиональные задачи выступают средством формирования у студентов умений определять, разрабатывать и применять оптимальные методы решения профессиональных задач по видам и уровням производственной деятельности.

Эти задачи строятся на основе рассмотрения ситуаций, возникающих на различных уровнях осуществления производственной деятельности, и формулируются в виде производственных заданий (поручений). Алгоритм решения профессиональных задач должен предусматривать логически завершенный порядок действий, обеспечивающий выполнение заданий (поручений) на соответствующем уровне осуществления производственной деятельности.

Таким образом, все выше изложенное, на наш взгляд, представляет собой осно-

ву концепции формирования готовности будущего инженера-строителя к решению профессиональных задач в условиях задачного обучения. Учитывая, что иерархически организованная последовательность учебных задач образует программу образовательной деятельности студентов, комплекс задач, введенный в учебный процесс, способен, как мы думаем, обеспечить поэтапное формирование у будущих инженеров-строителей знаний, умений, ценностных отношений и профессионально-значимых личностных качеств, являющихся неотъемлемой частью профессиональной готовности будущих инженеров-строителей.

Литература

1. *Балл, Г.А.* Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. *Бахмат, В.И.* Повышение эффективности профессиональной подготовки студентов технического вуза в условиях задачного подхода / В.И. Бахмат // Вестник развития науки и образования. – 2008. – № 1. – С.100–103.
3. *Васяк, Л.В.* Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров в условиях интеграции математики и спецдисциплин средствами профессионально ориентированных задач: автореф. дис. . . . канд. пед. наук / Л.В. Васяк. – Омск, 2007. – 23 с.
4. *Далингер, В.А.* Профессионально ориентированные задачи по математике для студентов инженерных специальностей: учеб. пособие / В.А. Далингер, Л.В. Васяк. – Омск: ООО «Издательско-полиграфический центр “Сфера”», 2007. – 60 с.
5. *Загвязинский, В.И.* Учебно-познавательные задания как средство разрешения противоречий обучения / В.И. Загвязинский // Ученые записки Свердловского пед. ин-та. – Свердловск, 1971. – Вып. 12, сб.129. – С.3–20.
6. *Машбиц, Е.И.* Психологический анализ учебной задачи / Е.И. Машбиц // Сов. педагогика. – 1973. – № 2. – С.58–65.
7. *Мамыкина, Л.А.* Реализация практико-ориентированного обучения математике студентов технических вузов в рамках национальной доктрины Российского инженерного образования / Л.А. Мамыкина // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 4 – С.59–61.
8. *Новиков, А.М.* Методология образования / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2006. – 488 с. ■

УДК 159.9:37.015.3

ЭТНИЧЕСКАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ В СФЕРЕ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.А. Манойлова

Аннотация

Статья посвящена проблеме развития средствами современного образования этнической толерантности ее центральных субъектов – будущих педагогов. Показаны эффективные способы развития толерантности, анализируются цели воспитания толерантности и области ее обучения, дидактические приемы, рассматриваются два пути развития личности – толерантный и интолерантный.

Ключевые слова: этническая толерантность, интолерантность, симптомы нетерпимости, профессиональная компетентность и индивидуальные способности педагога.

Abstract

The article deals with the problem of developing ethnic tolerance by means of modern education. Effective ways of developing tolerance are shown, the purposes of bringing up the tolerance and area of its training, didactic techniques are analyzed, two ways of the personality development – tolerant and intolerant are considered.

Index terms: ethnic tolerance, intolerance, symptoms of intolerance, professional competence and individual abilities of a teacher.

Современные проблемы образования – возрождения духовности, развития гуманистического мировоззрения, развитие этнической толерантности, ценностных ориентаций личности и включения их в этнокультурный опыт, – приобретают актуальность, требуют обновления содержания образовательной системы в современном обществе. В целом проблема перестройки базиса педагогического пространства, дающая возможность получения и закрепления навыков толерантного отношения к «другому» является, пожалуй, проблемой номер один в российском образовании.

Обратимся к одному из весьма дискуссионных на сегодня вопросов – проблеме обучения этнической толерантности в человеческих отношениях, развития менталитета толерантности, которая является важнейшей стратегической задачей современного образования. В то же время развитие этнической толерантности – это лишь

начало, первая ступень в более длительном процессе развития полиэтнической культуры мира. К сожалению, взаимонетерпимость и культурный эгоизм через средства массовой информации, социальное окружение детей, семью все чаще проникают и в образовательные учреждения. Поэтому педагогами и психологами активизируется процесс поиска эффективных механизмов развития детей в духе этнической толерантности, уважения прав и свобод других людей и сохранение непохожести как общей ценности.

Общеизвестно, что сфера образования имеет самое непосредственное отношение к происходящим в мире событиям, в том числе и к тем негативным тенденциям, которые все более явственно дают о себе знать. В подобной ситуации следует учитывать тот факт, что в психолого-педагогической литературе образование рассматривается как уникальная сфера социальной жизни, играющая ведущую роль в процессе соци-

ализации личности. По большому счету это общественно организованный и нормируемый процесс и его результат «постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта, представляющего собой в онтогенетическом плане становление личности в соответствии с заказом общества и индивидуальными особенностями и интересами конкретного человека» [С.П.Иванова, 2002, с.26]. Предопределяя не только знания, умения и навыки каждого человека, но и его мировоззренческие и поведенческие приоритеты, а, следовательно, в конечном итоге – экономический, нравственный, духовный потенциал общества, цивилизации в целом, образование принципиально формирует будущее [С.П.Иванова, 2002, с.28].

Таким образом, современное образование является самым прямым способом приобщения к социальным ценностям. Естественно, школа является институтом, который должен принять на себя большую часть ответственности за воспитание, направленное на решение общественно значимых задач. В той мере, в какой лидеры сообщества, родители, органы управления школьным образованием, специалисты по подготовке учителей и сами учителя сосредоточивают свое внимание на программах развития этнической толерантности, школа становится центром воспитания всего сообщества. Исходя из этого, межэтническая толерантность является важным фактором устойчивости не только школы, но и общества в целом [Бетти Э.Ризрдон, 2001, с.46]. Становится понятно, почему сегодня немислима школа, игнорирующая существующее самосознание и этническое своеобразие народа, она едва ли может быть названа современной [Н.В.Кузьмина, 2001, с.94]. Также очевидно, что среди всего многообразия отношений в педагогическом процессе особое место занимает терпимое, толерантное отношение. Поэтому важнейшим условием, обеспечивающим своеобразие взаимодействия в педагогическом процессе, является характер отношений, который

складывается между всеми его участниками: педагогами, детьми, администрацией, родителями [Е.Ю.Клепцова, 2004, с.48]. Как показывают многочисленные исследования, наибольший эффект в воспитании и развитии личности ребенка (представителя определенного этноса) достигается в том случае, когда семья, школа и другие социальные институты органически включают регионально-этническую культуру, присущую данному этносу, региону, в систему работы с детьми, детской средой.

Исходя из вышесказанного, приходим к выводу о неизбежности рассмотрения национально-этнической проблематики в воспитательном аспекте, что позволяет раскрыть механизмы формирования когнитивных, эмоциональных, поведенческих аспектов национальной идентичности, определить ее место и роль в общей логике становления «Я-концепции» у детей различных национальностей. Более того, идеи межэтнической толерантности реализуются в педагогике сотрудничества, педагогике переживания, диалоговой педагогике, педагогике успеха. По большому счету, воспитание межэтнической толерантности предполагает формирование у учащихся навыков конструктивного отношения к любым проявлениям различий между людьми, особенно к политическим разногласиям и социальным конфликтам [Бетти Э.Ризрдон, 2001, с.52]. Итак, целью психологии и педагогики межэтнической толерантности является воспитание и развитие подрастающего поколения на ненасильственной основе в духе толерантности, миролюбия, сотрудничества, уважения прав и свобод других людей, бережного отношения ко всему живому, решения конфликтов без использования открытых и скрытых форм насилия [Е.Ю.Клепцова, 2004, с.104].

К примеру, Л.Трубина указывает, что есть два пути развития личности: интолерантный и толерантный. В понимании исследовательницы первый путь характеризуется представлением о собственной

исключительности, стремлением перенести ответственность на окружающих, ощущением нависшей угрозы, потребностью в строгом порядке и желанием сильной власти. Однако второй – путь свободного, хорошо знающего себя человека, с положительным отношением к окружающим и доброжелательным отношением к миру. Таким образом, мы еще раз убеждаемся в том, что воспитание этнической толерантности в человеческих отношениях, формирование менталитета толерантности является важнейшей стратегической задачей образования XXI века [Н.В.Морозов, 2006, с.39]. Однако воспитание межэтнической толерантности – это только начало, первая ступень в более длительном процессе развития психологической культуры мира [Бетти Э.Ризрдон, 2001, с.16]. Исходя из вышесказанного, межэтническая толерантность – минимальное требование к общественным отношениям не допускать насилия и принуждения [Э.Киташов, 2006, с.96]. Действительно, только в условиях толерантного общества может быть осуществлено полное раскрытие действительных возможностей человека и общества, включая эволюцию культуры мира и развитие дружественных сообществ, которые ее принимают [Бетти Э.Ризрдон, 2001, с.16].

Следует подчеркнуть, что профессор Т.Д.Дмитриев в своей работе «Многокультурное образование» выделил следующие уровни развития толерантности в образовании:

I. Обучение толерантности. Развитие у ученика, учителя терпимости в отношении культурных особенностей других этносов. Формирование готовности допускать в их оценке отклонения от признанных в обществе стандартов.

II. Изучение и поддержка другой культуры. Попытки больше узнать о культуре другой этнической группы, лучше понять ее путем понимания и принятия культурного плюрализма, то есть учитель и ученик переходят к следующему уровню многокультурности.

III. Уважение культурных различий. Становление личности, предполагающей высокую оценку другой культуры.

IV. Утверждение этнокультурных различий. Полиэтническое образование и этническое становление – это утверждение учителя и ученика в процессе полиэтнического общения и деятельности. При этом взаимосвязь и взаимообусловленность общения как деятельности, процесса, средства и условий осуществления других человеческих деятельностей, по словам Б.Ф.Ломова, образует замкнутый круг, на котором невозможно найти точку отсчета [Г.Г.Филиппова, 1998, с.24]. На этой стадии к ним приходит понимание необходимости активной позиции.

Отсюда можно сделать вывод, что наиболее эффективным способом развития толерантности является воспитание, которое (если назвать его толерантным воспитанием) способствует формированию у детей навыков критического осмысления и выработки суждений, независимого мышления. Учащиеся пытаются проявлять терпимость – значит, признают то, что люди различаются по интересам, положению, по внешнему виду и обладают правом жить в мире, сохраняя свою индивидуальность. При этом следует определиться с личностью толерантной и интолерантной. В современной психологической литературе это весьма условно, так как каждый человек в своей жизни совершает и толерантные и интолерантные поступки. Но склонность вести себя так или иначе может стать устойчивой личностной чертой [<http://festival.1september.ru>].

Цели воспитания толерантности достаточно масштабны, они предполагают не только усвоение содержания, но и формирование всех необходимых умений, имеющих отношение к утверждению ценности человеческого достоинства, а также к утверждению производных от толерантности ценностей. Ими определяется содержание знания, необходимого для практического осуществления толерантности в поведении

Важно знать, что при развитии этнической толерантности необходимо учитывать как степень, так и форму проявлений нетерпимости в конкретной среде. Поэтому в качестве инструментов для оценки положения вещей и в качестве основы для объяснения явления нетерпимости педагоги могут использовать приводимые ниже признаки, или симптомы нетерпимости, которые разработаны Бетти Э.Риздон. Они перечислены в порядке возрастания их опасности, однако этот порядок не выражает линейную последовательность. Следует обратить внимание на то, что один или несколько, или даже все симптомы могут существовать одновременно. При этом каждый сигнализирует о том, что и другие симптомы либо уже имеются, либо, скорее всего, скоро проявятся. Также каждый симптом может предвещать насилие:

1. Язык – очернительный, уничижительный или отчуждающий язык, который обесценивает и унижает культурные, расовые, национальные или сексуальные группы. Отрицание за этими группами права употреблять собственный язык (language rights).

2. Стереотипы – определение всех членов какой-либо социокультурной группы посредством обобщенных, как правило, негативных, характеристик.

3. Насмешки – привлечение внимания к конкретным моделям поведения людей, к их качествам и характеристикам с целью высмеивания или оскорбления.

4. Предубеждения – вынесение суждения по поводу отдельных людей или групп на основании негативных обобщений и стереотипов, а не реальных фактов или конкретных поступков.

5. Поиск «козла отпущения» – обвинение конкретной группы или конкретного человека в несчастьях или в существовании социальных проблем.

6. Дискриминация – унижение социальных, политических или экономических прав отдельных лиц, групп или целых сообществ; преследование по признаку этни-

ческого происхождения, национальности, мировоззрения или других социальных факторов.

7. Остракизм (бойкот) – поведение, игнорирующее присутствие или существование других людей. Отказ говорить с другими, признавать их самих или их культуру.

8. Преследование (Harassment) – преднамеренные действия, направленные на устрашение и унижение других (другого); нередко предпринимаются с целью вытеснения человека или группы из сообщества или организации.

9. Осквернение или порча – нанесение прямого ущерба или искажение религиозных и культурных символов, предметов или зданий с целью дискредитации и осмеяния верований и идентичности тех, для кого эти здания, предметы и символы являются значимыми.

10. Запугивание – использование физического, морального или численного превосходства для унижения других, лишения их собственности, статуса или для склонения к конкретным сомнительным действиям.

11. Изгнание – официальный запрет или насильственное лишение права на посещение каких-либо общественных мест, на присоединение к некой социальной группе, на участие в коллективной деятельности или на профессию, т.е. на все то, от чего, в частности, зависит возможность выживания. Таковы, например, запрет на трудовую деятельность, на кров и т.д.

12. Отчуждение – отрицание возможности удовлетворения фундаментальных потребностей и/или полноценного участия в жизни как общества в целом, так и отдельных сообществ.

13. Сегрегация – установление принудительных ограничений для людей определенной группы по признаку расы, религии или пола (gender), как правило, с ущербом для этой группы. (Сегрегация включает апартеид).

14. Подавление – ограничение и лишение человека его прав.

15. Насилие – физические или моральные издевательства, изгнание из мест проживания, вооруженные нападения, убийства (включает геноцид) [Бетти Э. Риэрдон, 2001, с.20].

Отсюда следует вывод: если такие симптомы существуют в обществе, они, вероятнее всего, присутствуют и в образовательных учреждениях. В случае, когда эти симптомы проявляются в отношениях между детьми, в их поведении на занятиях или на игровых площадках, педагоги должны обратить на них внимание, но действовать необходимо осмотрительно. Можно предположить, что интолерантность чаще всего порождает цепь тяжелых последствий. Это происходит в силу невоспитанности людей или из-за их пренебрежительного отношения к другим, а также вследствие таких социальных систем, как апартеид или геноцид. Общеизвестно, что в основании всех этих явлений лежит отрицание безусловной ценности человеческой личности [Бетти Э.Риэрдон, 2001, с.17].

Ни для кого не секрет, что именно профессиональная компетентность и индивидуальные способности учителя определяют успех любого учебного курса. В связи с этим подготовка учителя со студенческой скамьи к процессу развития и воспитания этнической толерантности является чрезвычайно важной. Поэтому ЮНЕСКО, министерства и ведомства, отвечающие за воспитание в духе толерантности, уважения прав человека и демократии, предпринимают специальные меры по подготовке учителей к выполнению их важной роли.

К примеру, педагоги Новой Зеландии предложили следующие ориентиры для выполнения учителем своей роли. Учитель:

- осознает, что его воспринимают как образец для подражания;
- осваивает и использует соответствующие навыки для развития диалога и мирного разрешения конфликтов;
- поощряет творческие подходы к решению проблем;

– обеспечивает условия для совместной конструктивной активности участников образовательного процесса, условия для личностных достижений;

– не поощряет агрессивное поведение или обостренное соперничество;

– содействует вовлечению учащихся и родителей в принятие решений и разработку программ совместной деятельности;

– при осуществлении учебных программ использует возможности всего общества, является чутким к потребностям и мнению сообщества;

– учит мыслить критически и умеет ценить позиции других, при этом четко формулирует собственную позицию в отношении спорных вопросов;

– ценит культурное разнообразие и создает условия для признания культурных различий и их проявления в жизни.

Нужно подчеркнуть, что приведенные характеристики профессиональной компетентности учителя следует иметь в виду при подготовке учителей и студентов педагогических вузов [Бетти Э.Риэрдон, 2001, с.55]. Причем в процесс вузовского обучения целесообразно включать специальные методы и средства формирования этнической толерантности. К ним можно отнести следующие дидактические приемы:

1. При раскрытии дисциплинарного предмета полезно обращение к диалектическому типу мышления, который ориентируется не столько на расчленение «противоборствующих» свойств и отношений, сколько на их единство, обеспечивающее целостность изучаемого объекта или процесса, их внутреннюю гармонию.

2. Представление изучаемого объекта или процесса в контексте многообразия методов, способов и средств (порой полярных), каждый из которых в отдельности не представляет полной и законченной картины, продуктивно лишь в их сочетании (принципы дополнительности) [Е.Рыбак, 2004, с.175].

Также следует иметь в виду то, что образ современного учителя наиболее часто связывают с этнокультурой его личности. В отечественной школе авторитет учителя, всегда был, как правило, непререкаем: право учителя на замечания, указания, совет ученикам практически ничем не ограничивалось [С.П.Иванова, 2001, с.90]. От того, насколько терпимо и толерантно складываются отношения между руководителем и детьми, подчиненными, коллегами, родителями, зависит эффективность учебно-воспитательного процесса [А.Т.Кинкулькин, 2002, с.22]. Важно отметить, что рефлексия учителя как компонент культуры мышления побуждает его к постоянному самосовершенствованию, как в личностном, так и в профессиональном отношениях. В связи с этим можно назвать следующие области обучения межэтнической толерантности:

1. Толерантность. Подростки и молодые люди, которые только начинают осознавать свою гражданскую ответственность, должны получить фактические знания о случаях оскорбления человеческого достоинства, о массовых проявлениях нетерпимости, результатом которых стали насилие и страдание в таких масштабах, что это стало препятствием для развития культуры мира. Такие сведения должны быть включены в школьную программу.

2. Знакомство. Учащиеся средней школы должны получить знания об истории и культуре национальностей, составляющих местное сообщество, и, возможно, представленных в школе их одноклассниками. Широкое гражданское образование требует знания всех культур, составляющих национальные государства.

3. Уважение различий. Программы средних школ должны давать возможность учащимся изучать различные мировые культуры, – как те, внутри которых живет школьное сообщество, так и те, с которыми ученики не соприкасаются лично. На конкретном материале необходимо знакомить детей не только с универсальной природой человека, но и с широким спектром расо-

вого, этнического и культурного разнообразия, демонстрируя при этом потенциальную основу человеческой солидарности. Также, кроме получения обширных знаний, школьники должны изучать опыт обращения к проблемам человечества и решения глобальных задач.

4. Понимание индивидуальной неповторимости. Индивидуальные особенности человека или группы людей должны уважаться и рассматриваться как проявления уникальности каждой личности и человеческого достоинства. Принципы, содержащиеся во Всеобщей декларации прав человека и в других международных правовых документах, должны изучаться в школах и стать основой для воспитания уважения, как уникальных качеств конкретного человека, так и человека вообще.

5. Взаимодополняемость как основная черта различий. В мировом сообществе должна быть объявлена решительная война на всем формам проявления нетерпимости и морального исключения, в том числе и основанного на непохожести людей друг на друга. В школьных программах следует подчеркивать тот факт, что разные индивидуальные качества людей лишь дополняют друг друга, помогая преодолевать слабость и разобщенность в человеческом сообществе. В этих условиях экологический принцип разнообразия как источника силы, действующий на нашей планете, может быть также применен и при изучении социальных, экологических и политических систем. Поэтому следует обращать внимание на то, что плюрализм является несомненной ценностью дружественного сообщества в глобальном масштабе.

6. Взаимозависимость как основа совместных действий. Необходимость строить отношения людей на основе взаимных договоренностей и уважения друг друга может быть продемонстрирована при изучении путей строительства сообщества, демократических процессов и разрешения конфликтов. Следует учитывать, что концепция «победа на двоих» при разрешении

конфликтных ситуаций может быть применена в процессе рассмотрения альтернативных решений как в обществе, так и в глобальном масштабе. При этом в обучении школьников очень важно показать им, что при разрешении конфликта лучше всего идти по пути нахождения совместного взаимно-приемлемого решения, выработки согласительной процедуры, учитывающей интересы всех участников конфликта. Как показывают исследования, такой путь имеет большие преимущества по сравнению с желанием победить противника, что неизбежно ведет к сепаратизму. Каждому понятно, что путь взаимного согласия плодотворен также и в разрешении вопросов глобальной политики, культуры мира. В классах школьникам в первую очередь следует предоставлять возможность самим принимать демократические решения, проводить согласительные процедуры и решать конфликты мирным путем; вместе с одноклассниками учиться социальной ответственности и строить дружественное сообщество [Бетти Э.Риэрдон, с. 185]. Также в процессе обучения школьников нужно «... шире применять так называемые активизирующие методы. К активизирующим методам относятся такие, которые превращают обучаемого, пассивно воспринимающего слова преподавателя, в активно действующее лицо» [А.М.Зимичев, 2008, с.23].

Если обобщить все вышесказанное, приходим к следующим выводам. Современное образование – один из способов приобщения к социальным ценностям. При этом можно выделить два пути развития личности – толерантный и интолерантный. Наиболее эффективным способом развития толерантности является воспитание, направленное на развитие независимого мышления, критической точки зрения, здравомыслящих суждений в обучаемых. При развитии межэтнической толерантности нужно учитывать следующие факторы: симптомы проявления нетерпимости, характеристики профессиональной компетентности учителя, уровни развития то-

лерантности в образовании, специальные методы и средства формирования этнической толерантности. Уровень развития этнической толерантности учащихся зависит от уровня ее развития у взрослых субъектов образования, с которыми они взаимодействуют (учителей, воспитателей, родителей). Все это подталкивает к выводу, что этническую толерантность можно развивать, прежде всего, средствами образования, сочетающими в себе психолого-педагогические и акмеологические методы и технологии развития субъектов полиэтнического образования.

Продуктивным средством развития этнической толерантности будущего (бакалавра образования в процессе обучения в вузе и практикующих специалистов образования является разработанная автором акмеологическая программа «Этническая толерантность субъектов образования», реализуемая автором в работе со студентами в вузе и на курсах повышения квалификации специалистов образования в виде тренинговых занятий, семинаров, круглых столов, мастерских, консультаций.

Литература

1. *Зимичев, А.М.* Кому нужна демография? / А.М. Зимичев // Вестник политической психологии. – 2008. – № 1. – С.32–34.
2. *Иванова, С.П.* Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности / С.П. Иванова. – Псков: ПГПИ, 2002. – 228 с.
3. *Кинкулькин, А.Т.* О толерантности в курсе обществоведения / А.Т. Кинкулькин // Преподавание истории и обществознания в школах. – 2002. – № 8. – С.21–27.
4. *Киташов, Э.* Как у вас дела с толерантностью? / Э.Киташов // Человек и закон. – № 9. – С.96.
5. *Клепцова, Е.Ю.* Психология и педагогическая толерантность: учеб. пособие для вузов. / Е.Ю. Клепцова. – М.: Академический проект, 2004. – 320 с.
6. *Кузьмина, Н.В.* Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалис-

тов образования / Н.В. Кузьмина. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2001. – 144 с.

7. *Морозов, Н.В.* О формировании толерантного поведения учащихся / Н.В. Морозов // Начальная школа. – 2006. – № 3. – С.11–15.

8. *Ризрдон Бетти, Э.* Толерантность – дорога к миру / Э. Ризрдон Бетти. – М., 2001. – 95 с.

9. *Рыбак, Е.* Толерантность – феномен образовательного пространства / Е. Рыбак // Высшее образование в России. – 2004. – № 39. – С.175.

10. *Филиппова, Г.Г.* Сравнительно-психологическое исследование комплекса оживления / Г.Г. Филиппова // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С.24–34.

11. <http://festival.1september.ru>.



ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

УДК 378.14

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФИЛЬНОГО И НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ США КАК ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ

А.Р. Демченко, О.А. Семина

Аннотация

В статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с организационными формами взаимосвязи профильного и непрерывного образования в системе образования США, раскрывается понятие непрерывного обучения, определяются педагогические условия обеспечения саморазвития учащихся.

Ключевые слова: профильное обучение, непрерывное обучение, взаимосвязь, общеобразовательная школа США, саморазвитие.

Abstract

The paper deals with such topical issues as organizational forms of interconnection between profile and lifelong education in the USA educational system; it also gives the notion of lifelong education and defines pedagogical conditions of pupils' self-development.

Index terms: specialized education, lifelong learning, the relationship, the U.S. public school, self-development.

Современный этап развития общества характеризуют изменения в экономической, социальной и политической областях, которые в большинстве развитых в промышленном отношении стран оказывают непосредственное влияние на систему образования как на один из ключевых элементов социального устройства государства. В условиях глобализации жизни современного общества интерес к сопоставлению путей развития образовательных систем возрастает.

Профильное обучение рассматривается учеными России и зарубежных стран как эффективное средство повышения качества образования, обеспечения его непрерывности, формирования готовности к компетентному решению практических и жизненных задач, в том числе связанных с выбором профессии. В настоящее время в РФ ведется поиск эффективных путей реализации профильного обучения, методов

и средств его внедрения в общеобразовательных школах.

Для решения этих проблем в условиях профилизации российской школы большое значение имеет сравнительный анализ и теоретическое осмысление опыта, накопленного в этой области зарубежными странами. В процессе проведения сравнительных исследований появляется возможность выявить образовательный потенциал зарубежного опыта для внедрения в российскую систему образования. Одним из наиболее перспективных путей исследования является изучение структуры, организации, содержания и взаимосвязи профильного и непрерывного обучения в системе образования США.

С целью выявления образовательного потенциала системы профильного обучения США для российского общего образования целесообразно переосмысление имеющихся зарубежных теоретических

концепций и практического опыта, его переоценка, выделение новых направлений деятельности, ценностных ориентаций, их осмысление, моделирование новых инновационных систем и проектов.

Адаптировать к российским условиям целесообразно не столько механизмы ранней ориентации учащегося на узкую профессию, сколько содержательно-технологические компоненты американской модели, стимулирующие социальную активность школьника, его стремление к социальному росту, успеху и творчеству, самореализации и самообразованию; его ответственное отношение к выбору профессиональной карьеры. Признание за учащимися прав на собственное содержание образования позволяет сформировать у них опыт принятия ответственности за собственный выбор. Изменение форм взаимодействия педагогов-консультантов с учениками позволяет осваивать компетенции в реальной ситуации выбора [1].

Под непрерывным обучением понимается целенаправленное получение и усвоение человеком знаний, умений и навыков в течение всей жизни с целью поддержания общественно и индивидуально необходимого уровня общеобразовательной и профессиональной подготовки. Непрерывное обучение обеспечивается комплексом государственных, частных и общественных образовательных учреждений, обеспечивающих организационное и содержательное единство и преемственную взаимосвязь всех звеньев образования.

Исследование показало, что в США нет иерархической системы с разными типами школ. Существует внешне единая школа, обучающая американских школьников в течение 12 лет. При многообразии вариантов построения 12-летней полной школы, структура «6+3+3» с шестилетней начальной школой, трёхлетней младшей средней школой и трёхлетней старшей средней школой является наиболее распространённой. Для американской общеобразовательной школы характерна дифференциация

обучающихся старшей школы по потокам, что во многом продолжает определяться сложившейся системой дифференциации детей по их умственным способностям на начальных этапах обучения. В 7 – 9-м классах большое значение приобретают советы по профориентации, поскольку именно на этой стадии обучения начинается предпрофильная подготовка. Обучающиеся планируют свою будущую карьеру и выбирают предметы, которые им понадобятся в будущей профессиональной деятельности.

Профильная подготовка в США осуществляется в соответствии с едиными для всех общеобразовательных учреждений страны учебными планами, определяющими цели и содержание подготовки, баланс между обязательными общеобразовательными дисциплинами, предметами, изучаемыми по выбору учащихся и вариативной частью обучения, представленной элективными курсами, сохраняя возможность их конкретизации на уровне штатов и школьных округов. При этом преподавание как базовых предметов, так и элективных курсов осуществляется на трёх уровнях (высокий, средний, низкий).

Важная часть дифференциации школьного образования – распределение учащихся по разным направлениям общего образования (учебная ориентация) и приобретение образования для определенной деятельности (профессиональная ориентация) [3].

В школах США профориентация позволяет учащимся приобретать информацию о профессиях, получать помощь при выборе будущей работы. Существенную роль в ориентации играет психолого-педагогическая служба «Гайденс» («Guidance»), действующая на федеральном уровне и в отдельных учебных заведениях. В состав службы входит социолог, психолог, преподаватель, юрист, врач, другие работники школы.

Согласно учебным программам различных штатов США, ученики должны знать имеющиеся возможности профессиональ-

ного роста; уметь принимать обоснованные решения по выбору профессии в соответствии с условиями рынка труда и собственными индивидуальными возможностями; понимать необходимость профессионального совершенствования, развития своей профессиональной карьеры. Профессионально ориентированная подготовка включает организацию производственной практики по выбору, как на базе малых предприятий при школе, так и центров профессионального обучения.

Анализ организации профильного обучения опыта США позволил выделить следующие особенности: общее образование является профильным не только на старшей, но и на средней ступени школы, предпрофильная подготовка в общеобразовательных школах начинается с 7-го класса; профильный характер обучения реализуется по конкретным учебным дисциплинам или группам дисциплин. Количество образовательных профилей, как правило, ограничивается тремя – академическим, профессиональным и общим; профильная дифференциация предполагает разделение по профилям обучения в соответствии с индивидуальными способностями и интересами учащихся; организация профильной подготовки, способ формирования индивидуального учебного плана обучающегося содержат жестко фиксированный перечень обязательных учебных курсов. В качестве важнейших требований к содержанию образования в американской школе выдвигается принцип соответствия возрастным особенностям и возможностям обучаемых; для общеобразовательных школ США характерна практическая направленность профильного обучения с ориентацией на приобретение профессии, а также влияние работодателей на структуру, содержание и организацию профильного обучения, что определяет основу взаимосвязи профильного и непрерывного обучения. Профилизация в общеобразовательной школе предполагает углубленное ознакомление с выбранной областью трудовой деятельнос-

ти, приобретение опыта работы в основных сферах деятельности, формирование целенаправленных образовательных и профессиональных запросов учащихся, обязательная производственная деятельность на малых учебных предприятиях.

При этом, американские педагоги в большей степени делают акцент и ориентируют выпускников на выбор профессии, развивая конкурентоспособность и мобильность будущих специалистов на рынке труда.

В России общее среднее образование обеспечивают средние общеобразовательные школы и школы с углубленным изучением предметов – гимназии и лицеи. Общее образование включает в себя 3 ступени: 1) начальная школа (1-4 классы); 2) школа основного общего образования (5-9 классы); 3) средняя полная школа (10-11 классы).

Профильному обучению предшествует предпрофильная подготовка, осуществляемая в 9-м классе средней школы. Ее цель – выявление интересов, проверка возможностей ученика на основе разнообразия небольших курсов, охватывающих основные области знания, позволяющие составить представление о характере профессионального труда на основе личного опыта; создание условий для формирования у обучающихся: личностного смысла выбора дальнейшего профиля обучения; умения соотносить общественные цели со своими идеалами и реальными возможностями.

В старшем звене общеобразовательной школы (10-11 классы) предлагаются 11 профилей обучения: естественно-научный, физико-математический, историко-географический, гуманитарный, социально-экономический, филологический, информационно-технологический, оборонно-технический, агротехнологический, художественный, универсальный. Принципы построения учебного плана для 10-11 классов основаны на идее трехуровневого (базового, углубленного и профильного) федерального компонента государственного стандарта.

Суть профильного обучения в России чаще всего сводится либо к выбору учебных программ по углублённому изучению отдельных предметов, либо к введению единичных дополнительных учебных курсов в старших классах по специальным дисциплинам в зависимости от профиля и связано с ориентацией на поступление в высшую школу.

В течение 2005-2010 годов нами проводилось исследование учащихся 9-х и 11-х классов общеобразовательных школ (гг. Томск, Новосибирск, Кемерово, Новокузнецк, Юрга, Белово, Междуреченск) на предмет выявления их профессиональных намерений, сформированности ближайших профессиональных целей, путей их достижения, наличия альтернативных вариантов профессионального и личностного самоопределения.

Значительная часть старшеклассников утверждает, что выбор будущей профессии они сделали скорее самостоятельно (18%), к советам родителей и родственников прислушивается 31% выпускников, пользу от встреч с профессионалами вынесли лишь 7%. Курсы по выбору профессии востребованы лишь со стороны одной четверти старшеклассников (26%), при этом 51% опрошенных признались, что ничего не знают о выбранной ими профессии. Отметим, что посещаемость профориентационных курсов активизируется лишь к одиннадцатому классу (32%).

Большинство выпускников, планирующих после окончания средней школы продолжить свое обучение в различных высших учебных заведениях, в целом не удовлетворены объёмом полученной информации для поступления в учебные заведения профессионального образования (70% выпускников 11-х классов). Выпускники, собирающиеся начать работать, в большей степени рассчитывают на собственные силы при поиске работы (5% всех выпускников).

Изучение опыта реализации профильного обучения позволяет достаточно обоснованно утверждать: причины, тормозящие

процесс формирования профессиональной направленности учащихся – это недостаточное внимание к трудовой деятельности, слабое знание учебного материала, отсутствие практической направленности, сведений о профессиях, а также несформированность профессиональных интересов, склонностей, наконец, отсутствие возможностей проверить себя в практической деятельности [2].

Сравнительный анализ позволил прийти к заключению о различиях в следующих аспектах организации взаимосвязи профильного и непрерывного обучения в США и России:

– в США после окончания начальной школы учащиеся поступают на следующую ступень обучения, которая обеспечивает предпрофильную подготовку (младшая средняя школа, старшие средние школы, комбинированные школы, четырёхлетние средние школы), формирование карьеры (изучение возможностей построения карьеры, анализ возможных барьеров на пути к занятости, умение принимать решения и разрешать проблемы), навыки поиска места работы, навыки адаптации на рабочем месте, продвижения по службе, лидерства (эффективное общение, навыки работы в группе);

– организация профильной подготовки в США обеспечивается индивидуальным учебным планом обучающегося, который содержит фиксированный перечень обязательных учебных курсов и возможность выбора из множества курсов в течение всего периода обучения. В российских школах преобладает углубленное изучение предметов, обеспечивающих фундаментальную подготовку учащихся;

– основными направлениями профориентации школьников в США являются обучение навыкам эффективного поведения в условиях рынка труда; формирование школьниками целей и планов собственной профессиональной карьеры; устойчивые связи между образовательными учреждениями и предприятиями; обеспечение пре-

емственности общего и профессионального образования. Важную роль в учебном процессе играют встречи учащихся с представителями разных профессий, посещение предприятий и центров развития карьеры, стажировки. Для системы образования России характерна углубленная естественнонаучная и гуманитарная подготовка;

– для системы общего образования США характерны ориентация социально-экономического и педагогического окружения на получение учащимися хорошей профессиональной подготовки; обязательная ежегодная производственная практика на предприятиях (1-2 недели в течение учебного года); включение учащихся в основные сферы деятельности (образовательную, производственно-практическую, социально-активную, культурно-досуговую) с формированием опыта выполнения соответствующей деятельности (компетенции), российские школьники ориентированы на получение высшего образования.

В США в последние годы значительное внимание уделяется установлению связей профилизации обучения с концепцией непрерывного обучения. При этом каждая ступень обучения имеет потенциальные возможности для продолжения и углубления образования. При проектировании перечней и содержания профилей обучения учитываются изменения рынка труда и требований к уровню образования выпускников школ на основе влияния мнения и экспертных оценок социальных партнеров и работодателей.

Основным назначением профилизации обучения на старшей ступени общеобразовательной школы в США является ориентация образования на индивидуализацию обучения, соединенного с процессом социализации обучающихся в реальных условиях рыночных отношений, что повышает конкурентоспособность выпускников общеобразовательных учреждений на рынке труда. Глобальными тенденциями развития профильного обучения являются: направленность профильного обучения в соот-

ветствии с требованиями, предъявляемыми современным обществом, рынком труда и дальнейшим образованием (реализация принципа региональности); качественность – формирование нового качества общеобразовательной и допрофессиональной подготовки (реализация принципа вариативности); личностная направленность – удовлетворение потребностей личности (реализация принципа индивидуализации); свобода выбора – широкие возможности учебных заведений в предоставлении профильной подготовки учащихся.

К основным организационно-педагогическим условиям реализации модели взаимосвязи профильного и непрерывного обучения в общеобразовательной школе США относятся:

– организационно-содержательное условие, включающее разработку и реализацию программы элективных курсов; оказание содействия в выборе профессии, учреждения; заключение договора и трудоустройство; разработку и внедрение методических рекомендаций для педагогов и родителей по профориентации обучающихся и выбору профессии, востребованной на рынке труда;

– организационно-деятельностное условие, состоящее из диагностики и мониторинга допрофессиональной и профессиональной подготовки выпускников к занятости на рынке труда; формирования профессионально-личностной компетентности учителей на основе рефлексивного подхода; психолого-педагогического сопровождения подготовки выпускников учреждений к занятости на рынке труда; применения портфолио как средства фиксации профессионального и личностного развития и ранжирования индивидуальных достижений обучающихся;

– оценочно-рефлексивное условие, включающее в себя когнитивный критерий (понимание сущности выбираемой профессии, ее роли и значимости в обществе; автономность как осознание своих личностных качеств (самооценка); информиро-

ванность о мире профессий); мотивационно-эмоциональный критерий (потребность в успехе и желание реализовывать себя в профессии; профессиональный интерес, любознательность, эмоциональное отношение к профессии; целеустремленность и воля к достижению поставленной цели); деятельностно-практический критерий (удовлетворенность отношениями с субъектами окружающей среды; социальное и профессиональное умение самостоятельно принимать решение и реализация профессионального потенциала в разных видах деятельности; занятость и конкурентоспособность на рынке труда с учетом выбранной профессии);

– результативное условие, предполагающее выбор профессии, успешную подготовку выпускников к занятости на рынке труда с последующим трудоустройством.

Можно утверждать, что педагогический опыт США в области взаимосвязи профильного и непрерывного обучения представляет собой образовательный потенциал

для использования в российской общеобразовательной школе; положительный опыт США в данной сфере целесообразно использовать при разработке новых подходов к реализации профильного обучения в российской системе образования.

Литература

1. *Андрушевич, В.Э.* Психология профессионального самоопределения и трудоустройства: учебно-методическое пособие / В.Э. Андрушевич, В.Б. Борейша. – Томск: СТТ, 2000. – 68 с.

2. *Лебедева, В.П.* Индивидуальные траектории образования учащихся профильной школы / В.П. Лебедева; под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского // Ученик в обновляющейся школе: сб. науч. тр. – М.: ИОСО РАО, 2002. – 488 с.

3. Теория и практика профильного обучения в России и за рубежом: Коллективная монография / под ред. А.Д. Копытова, М.П. Пальянова. – Томск. – 2007. – 274 с.



ПАМЯТИ УЧЕНОГО И ТОВАРИЩА АБОЛИНА ЛЬВА МИХАЙЛОВИЧА

**Лев Михайлович Аболин скончался 22 ноября 2010 года.
9 февраля 2011 года ему бы исполнился 71 год**

Глубокая осень. Чистополь. Закончились занятия в представительстве института экономики управления и права, а завтра первая пара в филиале того же института г. Нижнекамска, поэтому на дорогу крепкий кофе, а в дороге сигарета за сигаретой, чтобы в ночи за рулем не потерять внимание.

Лев Михайлович, зачем тебе это надо? «Ну как ты не понимаешь?! Нужен психологический всеобуч. У людей такой дефицит психологических знаний, им нужен психологический ликбез, а для этого нужны и преподаватели психологии, и практикующие психологи, и вообще любой специалист должен знать хоть основы психологических знаний. Ведь по жизни на каждом шагу встречаешь в отношениях людей такое психологическое невежество, что просто диву даешься. Я давно работаю в высшей школе и знаю, что психология как дисциплина преподавалась в институте физкультуры, в пединституте, на курсах повышения квалификации учителей, но в таком ограниченном объеме, что о психологической квалификации учителя даже условно говорить трудно. Сейчас же появилась возможность достаточно широкого психологического образования в коммерческих вузах, их филиалах и представительствах по всему Татарстану».

Что же такое открыть новую кафедру и тем более факультет психологии? Это разработка программ, подбор кадров, подготовка документов, прием экспертных комиссий, прохождение аккредитаций. Это возможно только при громадном научном авторитете организатора и его неимоверной человеческой энергии.

Так что же представлял собой Лев Михайлович как ученый психолог? Наверное, надо сказать, что Лев Михайлович являлся достойным представителем Московской психологической школы, взгляды которой он и распространял, и отстаивал, и развивал. Он мог своим спокойным баритоном на память цитировать С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева, доходчиво объяснить идеи В.В.Давыдова.

За годы работы в Казани Лев Михайлович организовал кафедру психологии в институте усовершенствования учителей, «подарил» психолого-педагогический факультет институту экономики управления и права, социально-юридической академии, создал кафедру психологии чрезвычайных ситуаций на факультете психологии еще Казанского Государственного Университета.

Где бы ни приложил свою руку и голову Лев Михайлович, появлялись его психологические школы. Трудно сосчитать психологов в Татарстане и за его пределами, кто не считал бы его своим учителем.

Он все торопился сделать, как будто думал, что ему не так много отпущено, а может, наоборот, считал, что у него так много здоровья (он на самом деле был крепким, спортивным человеком), что хватит его на все. Режим его жизни был экстремальным – бесконечная дорога, крепкий кофе, сигарета и интересные люди. Таким Лев Михайлович Аболин останется в памяти тех, кто его знал.

*Доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики
факультета психологии КФУ*

В.Г. Каташев

СОДЕРЖАНИЕ

ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Милинис О.А. Методологические ориентиры исследования проблемы профессиональной самореализации будущих педагогов	3
Осипов П.Н., Богданова И.Н. Самовоспитание как средство формирования культуры речи будущего инженера	7
Арцимович И.В. Саногенная рефлексия как фактор развития личности.....	14
Савосина Т.И. Оптимальная совокупность методических приемов педагогического стимулирования у подростков потребности в самосовершенствовании	20
Оберемко О.Г. Повышение роли самостоятельной работы студентов вузов в современных условиях	26

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Липатова С.Н., Рубен П.Н., Судьина Л.Н. Разработка и реализация модели управления профильным обучением в муниципальной системе образования на основе сетевой кооперации и взаимодействия	32
Никитина Ю.И. О повышении эффективности учебной работы кафедры ВУЗа	38
Сайфуллина Л.С. Социально-педагогическая индикативная оценка управления качеством общего образования на муниципальном уровне: опыт разработки в условиях Республики Татарстан	45
Патеева Т.А., Чичирова Н.Д. Инновационный подход к итоговой аттестации магистрантов	49
Клочкова Л.И. Ресурсное обеспечение воспитания: к определению понятия	54
Панкратова Т.Б., Чичерина Н.В. Сетевое взаимодействие учреждений профессионального образования и центра занятости населения по трудоустройству выпускников	61
Габдрахманова Г.Ф., Хайруллина Э.Р. Особенности информационных технологий в подготовке бакалавров по направлению туризм	66
Шайдо Т.Н. Профессиональная ориентация и профильная подготовка воспитанников сельского детского дома	71

Крисковец Т.Н. Современные стратегии управления карьерным развитием учителя.....	77
---	----

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

Салихова Л.Ф. Проектирование содержания повышения квалификации педагогических кадров в региональных условиях как фактор формирования профессиональной компетентности педагога.....	83
---	----

Пучкова Ю.Л. Основные критерии и показатели уровня сформированности социолингвистической компетентности у будущих специалистов сферы туризма и сервиса	89
---	----

Алкачёва А.А. Методы диагностики компетенций руководящих работников сферы художественного образования	95
--	----

Драндров Г.Л., Семенов Д.В., Кисапов Н.Н. Применение информационно-модульной технологии обучения в профессиональной подготовке курсантов вузов МВД РФ	102
--	-----

Максимова О.Г., Максимов Е.В. Подготовка будущих специалистов в сфере экономики и менеджмента к предпринимательской деятельности на основе межпредметных связей	107
--	-----

Федорова О.А. Развитие профессиональной компетентности педагога образовательного учреждения «начальная школа – детский сад»	111
--	-----

Григорьев А.П. Технологии развития профессиональной компетентности будущего специалиста в области физической культуры и спорта	116
---	-----

Доломанюк Л.В. Пути формирования военно-профессиональной компетенции будущего офицера	120
--	-----

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Стенина Т.Л. Социальное проектирование в контексте реализации молодежной политики на региональном уровне.....	126
--	-----

Юсупова Л.М. О проблемах обучения в многоязычной учебной среде.....	132
--	-----

Лопухова Ю.В. Взаимопонимание как императив толерантности	137
--	-----

Скрипинская Л.В. Организационно-педагогическая модель интеграции ресурсов общего и дополнительного образования по развитию творческой и исследовательской деятельности школьников	142
--	-----

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

- Каташев В.Г., Нугуманова Л.Н.** Базовые предпосылки развития профессионального самосознания школьника..... 148
- Головкин А.В.** Этапы профессиональной адаптации в теории и практике образования 154
- Багрийчук Е.П.** Формирование толерантности в процессе гражданского воспитания с позиции регионального подхода 158
- Бортникова И.И.** Модель профессионального воспитания музыкально одарённых детей в процессе интенсивной концертно-исполнительской практики..... 164
- Щербакова И.А.** Роль мотивации в обучении инженеров иностранному языку в национальном исследовательском университете..... 170
- Смолева Т.О.** Изучение поведенческих индикаторов психологического неблагополучия детей в контексте педагогической практики студентов 175
- Мышкина С.А.** Внутренние детерминанты учебной активности студентов различных этногрупп 180
- Похорюков О.Ю.** Технологические аспекты организации адаптивного физического воспитания школьников 185
- Пахомова О.И.** Формирование готовности будущих инженеров-строителей к решению профессиональных задач 189

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

- Манойлова М.А.** Этническая толерантность в сфере полиэтничного образования 195

ПРОБЛЕМЫ ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

- Демченко А.Р., Семина О.А.** Взаимосвязь профильного и непрерывного обучения в системе образования США как фактор саморазвития учащихся..... 203

CONTENTS

EDUCATIONAL ORIENTATION TOWARDS PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

Milinis O.A. Methodological guidelines of studying the problems of professional self-realizations by pedagogy majors	3
Osipov P.N., Bogdanova I.N. Self-education as a means of forming speech culture of an engineering student	7
Artsimovich I.V. Sanogenic reflection as a factor of personality development	14
Savosina T.I. The optimal set of methodologies of pedagogical stimulation of forming teenagers' need for self-cultivation.....	20
Oberemko O.G. An increased role of individual work by students at higher education under contemporary conditions.....	26

PERFECTING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS

Lipatova S.N., Ruben P.N., Sudyina L.N. Developing and implementing a model of managing profile education in the municipal education system on the basis of network cooperation and interaction	32
Nikitina Yu.I. On enhancing the efficiency of academic activity of a department at institutions of higher education	38
Saifullina L.S. Sociopedagogical indicative assessment of quality management in general education at the municipal level: development experience in Tatarstan.....	45
Pateyeva T.A., Chichirova N.D. An innovative approach to the final evaluation of students in Master's programs	49
Klochkova L.I. The notion of resource provision for education: towards a definition	54
Pankratova T.B., Chicherina N.V. Network interaction between the institutions of vocational education and employment centers with the aim of providing jobs for graduates.....	61
Gabdrakhmanova G.F., Khairullina E.R. Peculiarities of using information technologies in the education of students in Bachelor's programs in tourism.....	66
Shaïdo T.N. Career guidance and profile training at rural orphanages.....	71
Kriskovets T.N. Modern strategies of managing the career growth of an educator.....	77

COMPETENCY-BASED APPROACH IN TRAINING AND SELF-DEVELOPMENT

- Salikhova L.F.** Planning the content of further education for teaching staff in the regions of Russia as a factor in forming an educator's professional competences 83
- Puchkova Yu.L.** Main criteria and indicators of the level of sociolinguistic competence of students majoring in service and tourism 89
- Alkachova A.A.** Methods of diagnosing competences of top management in art education 95
- Drandrov G.L., Semyonov D.V., Kisapov N.N.** Using an informational module-based education technology in the professional training of police cadets in institutions of Russia's Ministry of the Interior 102
- Maksimova O.G., Maksimov Ye.V.** Preparing economics and management majors for their future career as entrepreneurs by means of cross-curriculum links 107
- Fyodorova O.A.** Perfecting professional competence of an educator at infant primary school/kindergarten 111
- Grigoryev A.P.** Technologies of developing professional competence of students majoring in sports and physical education 116
- Dolomanyuk L.V.** The ways of forming professional competence of a future military officer 120

ISSUES OF SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CULTURE

- Stenina T.L.** Social project planning in the context of implementing youth policy at the regional level 126
- Yusupova L.M.** On the issues of studying in poly-lingual academic environment 132
- Lopukhova Yu.V.** Mutual understanding as an imperative of tolerance 137
- Skripinskaya L.V.** Organizational and pedagogical model of integrating resources of general and additional education to develop creative and research activity of school students 142

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT

- Katashev V.G., Nugumanova L.N.** Basic premises for the development of a school student's professional self-identity 148

Golovkin A.V. Stages of professional adaptation in the theory and practice of education	154
Bagriychuk Ye.P. The formation of tolerance in the course of civic education as seen from the regional standpoint.....	158
Bortnikova I.I. A model of professional education of musically gifted children in the process of intensive practice of concert performance	164
Shcherbakova I.A. The importance of motivation for teaching foreign language to engineering majors at a national research university.....	170
Smolyeva T.O. Studying the behavior indicators of children's psychological ill-being within the context of students' internship at secondary schools.....	175
Myshkina S.A. Internal determinants of academic activity of students from different ethnicities	180
Pokhorukov O.Yu. Technological aspects of organizing adaptive physical education for school students.....	185
Pakhomova O.I. Forming readiness of those majoring in construction engineering to solving professional tasks	189
 HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL THOUGHT	
Manoilova M.A. Ethnic tolerance in the sphere of poly-ethnic education	195
 ISSUES OF FOREIGN PEDAGOGICS AND PSYCHOLOGY	
Demchenko A.R., Syomina O.A. Interconnection of profile and lifelong educations in the educational system of USA as a factor of students' self-development.....	203

НАШИ АВТОРЫ

АЛКАЧЕВА А.А. – преподаватель МОУ ДОД «ДМШ» (муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования детей «Детская музыкальная школа») г.о. Дзержинский, Московская область, соискатель кафедры «педагогические технологии» Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского
E-mail: alkacheva@mail.ru

АРЦИМОВИЧ И.В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ГОУ ВПО «Армавирская государственная педагогическая академия»
E-mail: art-94@mail.ru

БАГРИЙЧУК Е.П. – аспирант кафедры педагогики и методики начального образования Якутского государственного университета, учитель информационно-технологического лицея № 24 г.Нерюнгри
E-mail: bagrep@rambler.ru

БОГДАНОВА И.Н. – заместитель директора Зеленодольского института машиностроения и информационных технологий (филиал) КГТУ им. А.Н. Туполева
E-mail: zfkstu@yandex.ru

БОРТНИКОВА И.И. – соискатель кафедры теории, истории музыки и музыкальных инструментов Воронежского государственного педагогического университета
E-mail: inozemviola@mail.ru

ГАБДРАХМАНОВА Г.Ф. – аспирантка кафедры моды и технологий Казанского государственного технологического университета
E-mail: gul_far@mail.ru

ГОЛОВКИН А.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры (САТМ) сервис автомобилей и технологических машин Тюменского государственного нефтегазового университета
E-mail: avto55@mail.ru

ГРИГОРЬЕВ А.П. – старший преподаватель кафедры физического воспитания Казанского (Приволжского) Федерального университета
E-mail: sve-tik191@yandex.ru

ДЕМЧЕНКО А.Р. – кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Учреждения Российской академии образования «Институт развития образовательных систем», г. Томск
E-mail: sibinedu@tspu.edu.ru

ДОЛОМАНЮК Л.В. – Преподаватель кафедры топографии и артиллерийской разведки Казанского высшего военного командного училища (военный институт) (филиал) Федеральное Государственное Военное Образовательное Учреждение Высшего Профессио-нального Образования «Военного учебно-научного центра сухопутных войск «Общевой-сковой Академии Вооруженных Сил Российской Федерации»

E-mail: Leonid888@mail.ru

ДРАНДРОВ Г.Л. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой спортивных дисциплин ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический универси-тет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары

E-mail: drandrov49@mail.ru

КАТАШЕВ В.Г. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Казан-ского (Приволжского) федерального университета

E-mail: pedagogika@ksu.ru

КИСАПОВ Н.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспи-тания ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яков-лева»

E-mail: kispov_nik@mail.ru

КЛОЧКОВА Л.И. – кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела социаль-но-педагогических технологий Центра развития систем и технологий социализации детей и молодежи Московского гуманитарного педагогического института

E-mail: liklochkova@mail.ru

КРИСКОВЕЦ Т.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики вы-сшей школы Оренбургского государственного педагогического университета

E-mail: tnkris@mail.ru

ЛИПАТОВА С.Н. – кандидат педагогических наук, учитель географии и биологии, зам. директора по учебно-воспитательной и научно-методической работе муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детско-юношеский центр «Орион»

E-mail: mihal_if@mail.ru

ЛОПУХОВА Ю.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики, меж-культурной коммуникации и социально-культурного сервиса

E-mail: Oksana_1970@mail.ru

МАКСИМОВ Е.В. – преподаватель кафедры международных экономических отноше-ний ЧГУ им. И.Н. Ульянова

E-mail: kafGN@yandex.ru

МАКСИМОВА О.Г. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой гумани-тарных наук Чебоксарского института экономики и менеджмента

E-mail: kafGN@yandex.ru

МАНОЙЛОВА М.А. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Псковского государственного педагогического университета им. С.М. Кирова

E-mail: marinaman@list.ru

МИЛИНИС О.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк, член-корреспондент МАНКУ

E-mail: mihal_if@mail.ru

МЫШКИНА С.А. – старший преподаватель кафедры общей психологии Института педагогики, психологии и социальных технологий Удмуртского государственного университета, г. Ижевск

E-mail: svalmy@mail.ru

НИКИТИНА Ю.И. – ассистент кафедры медицинской и биологической физики Казанского государственного медицинского университета

E-mail: nikitin07@mail.ru

НУГУМАНОВА Л.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Института экономики, управления и права, г. Казань; заместитель министра образования и науки Республики Татарстан

E-mail: lyudmila.Nugumanova@tatar.ru

ОБЕРЕМКО О.Г. – доктор педагогических наук, профессор кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А.Добролюбова

E-mail: metod@lunn.ru

ОСИПОВ П.Н. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики высшего профессионального образования Казанского государственного технологического университета

E-mail: posipov@rambler.ru

ПАНКРАТОВА Т.Б. – заместитель начальника Департамента труда и занятости населения Томской области, г. Томск

E-mail: zamruk1@rabota.tomsk.ru

ПАТЕЕВА Т.А. – аспирант кафедры «Тепловые электрические станции» Казанского государственного энергетического университета

E-mail romanovata@list.ru

ПАХОМОВА О.И. – соискатель кафедры теории и методологии образования ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», старший преподаватель кафедры общих математических и естественнонаучных дисциплин Кумертауского филиала ГОУ ОГУ

E-mail: oksanochkapaхомова@yandex.ru

ПОХОРУКОВ О.Ю. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк
E-mail: mihal_lf@mail.ru

ПУЧКОВА Ю.Л. – старший преподаватель кафедры социально-культурного сервиса, туризма и языкознания Читинского государственного университета
E-mail: yuliyapuchkova2010@yandex.ru

РУБЕН П.Н. – заведующая методическим отделом муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детско-юношеский центр «Орион», педагог-организатор детского досуга
E-mail: polina_ruben@mail.ru

САВОСИНА Т.И. – соискатель ученой степени кандидата педагогических наук Таганрогского педагогического института, преподаватель Таганрогского политехнического колледжа
E-mail: stitayna@yandex.ru

САЙФУЛЛИНА Л.С. – методист Управления образования исполнительного комитета Бугульминского муниципального района Республики Татарстан
E-mail: uprbug@yandex.ru

САЛИХОВА Л.Ф. – начальник учебного управления Государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Республики Татарстан»
E-mail: salia1967@mail.ru

СЕМЕНОВ Д.В. – преподаватель кафедры тактико-специальной, боевой подготовки Чебоксарского филиала Нижегородской академии МВД России
E-mail: annadimasik@mail.ru

СЕМИНА О.А. – старший преподаватель кафедры ИЯ СибГИУ, г.Новокузнецк
E-mail: sibinedu@tspu.edu.ru

СКРИПИНСКАЯ Л.В. – директор муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей, Дворец творчества детей и молодежи городского округа Тольятти
E-mail: dtdm@bk.ru

СМОЛЕВА Т.О. – Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики профессионального образования ГОУ ВПО «Восточно Сибирская государственная академия образования»
E-mail: 240481.08@mail.ru

СТЕНИНА Т.Л. – кандидат педагогических наук, проректор по работе с молодежью Ульяновского государственного технического университета, директор Малой академии государственного управления Ульяновской области
E-mail: stl@ulstu.ru

СУДЬИНА Л.Н. – заведующая отделом образования Центрального района Комитета образования и науки администрации города Новокузнецка, учитель математики и физики
E-mail: dec@edu.nkz.ru

ФЕДОРОВА О.А. – аспирант кафедры педагогики Шадринского государственного педагогического института
E-mail: fedorovaoa74@bk.ru

ХАЙРУЛЛИНА Э.Р. – доктор педагогических наук, профессор кафедры моды и технологий Казанского государственного технологического университета
E-mail: elm.khair@list.ru

ЧИЧЕРИНА Н.В. – директор Томского колледж моды и дизайна
E-mail: tkds@ngs.ru

ЧИЧИРОВА Н.Д. – доктор химических наук, профессор, зав. кафедрой «Тепловые электрические станции» Казанского государственного энергетического университета, директор ИТЭ
E-mail: ndchichirova@mail.ru

ШАЙДО Т.Н. – директор областного государственного образовательного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Зырянский детский дом», с. Зырянское, Томская область
E-mail: zirdd@mail.ru

ЩЕРБАКОВА И.А. – ассистент кафедры общенаучных дисциплин Елабужского филиала Казанского государственного технического университета им. А.Н.Туполева
E-mail: shereri@mail.ru

ЮСУПОВА Л.М. – соискатель, преподаватель филологического факультета Казанского (Приволжского) Федерального университета, г. Казань
E-mail: lianka1982@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

По инициативе заведующего кафедрой педагогики В.И.Андреева с 2006 г. на базе Казанского (Приволжского) федерального университета издается научный рецензируемый журнал «Образование и саморазвитие», где он является главным редактором.

Учредителями научного журнала «Образование и саморазвитие» выступают 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.

Журнал «Образование и саморазвитие» входит в Перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертационных исследований по педагогике и психологии.

С января 2007 года на журнал 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:

- статью в электронном варианте (samorazvitie@mail.ru) объемом 10 страниц машинописного текста и в распечатанном виде по адресу: 420108, г.Казань, ул. Портовая, 25А, а/я 180;
- 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);
- аннотацию 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 terms:

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 оформляют 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 требуются 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.

Со всеми вопросами, связанными с журналом, обращайтесь по телефону:

8(843) 233-08-20, 8(843)-233-08-55 к Добротворской Гузель Мансуровне

или по электронному адресу: samorazvitie@mail.ru

Ждем Ваших писем!