

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД – доктор педагогических наук, профессор каф. психологии и педагогики Московского института государственного управления и права (г. Москва)

УДК 378

Abdulkadirova Z.A. THE STRUCTURE OF A REFLEXIVE POSITION IN PROFESSIONAL TRAINING OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS. The article reveals different approaches to understanding of a reflexive position, determines the structure of the reflective position in the training of educational psychologists, which includes such components as reflexive skills, reflective style of thinking, self-awareness, self-esteem, beliefs, values, willpower, ability to analyze your own thoughts, feelings, intentions and actions. The researcher states that the future psychologist may want and be able to continue to develop in the professional context, only if he is concentrated on himself and identifies himself as a personality. The work's conclusion is based upon the idea that the structure of the reflexive position is formed in the process of the professional training in the university. The professional education is effective in conditions, when students carry out a systematic reflexive analysis of their past experience. The process of reflection lets thinking and estimating the results and prognosis of further development.

Key words: reflection, reflexive position, structure, educational psychologist, professional training.

З.А. Абдулкадырова, аспирант ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: abdulkadyrova.z@mail.ru

СТРУКТУРА РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

В статье раскрыты различные подходы к пониманию рефлексивной позиции, определена структура рефлексивной позиции в профессиональной подготовке педагога-психолога, которая включает такие компоненты как: рефлексивные умения, рефлексивный стиль мышления, самосознание, самооценка, убеждения, ценности, волевые качества, способность к анализу собственных мыслей, чувств, намерений, действий.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивная позиция, структура, педагог-психолог, профессиональная подготовка.

Среди профессиональных компетенций педагогов-психологов остро стоит проблема развития рефлексивных способностей, определяющая новые методологические задачи перед высшим профессиональным психолого-педагогическим образованием, новые требования к уровню подготовки специалистов школ. Определение структуры рефлексивной позиции в профессиональной подготовке педагога-психолога – необходимое условие повышения его профессионализма и педагогического мастерства.

В новейшем философском словаре понятие «структура» определяется как «совокупность устойчивых связей между множеством компонентов объекта, обеспечивающих его целостность и самоидентичность; представление о структуре предполагает рассмотрение объекта как системы...» [1, с. 80]. В каждом научном исследовании, где представлена структура рефлексивной позиции личности, по-разному строится процесс ее формирования в профессиональной подготовке педагога-психолога.

В отечественной психологической литературе (Г.М. Андреева, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Г.С. Сухобская, И.Н. Семенов, Ю.Н. Кулюткин, Л.М. Митина и др.) рефлексия и рефлексивная позиция понимается авторами как психический механизм, обеспечивающий существование человеческой деятельности. Очень важным в структуре рефлексивной позиции является процесс осмысления, познание будущим учителем себя и своей

деятельности, своих сильных и слабых сторон; способность личности в познании своего внутреннего мира и осознании своего места во взаимоотношении с другими людьми, использование различных форм и способов деятельности. Таким образом, рефлексия включает в себе разнообразные психические функции для достижения поставленной цели – обеспечения существования человеческой деятельности как одного из источников существования самого человека.

Согласно психофизиологическому подходу (Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С.), процесс формирования рефлексивной позиции будущего педагога – это «внутренняя часть деятельности, психологическая ее часть, предпосылки которой заложены природой в каждом человеке в виде физиологического механизма обратных рефлексов, но до формирования полноценной рефлексивной позиции психика человека проходит определенный путь [2, с. 22]. Согласно Семенову И.Н. рефлексивная позиция как бы приостанавливает процесс жизни, дает возможность человеку «выйти» из нее для занятия позиции над ней и выработки соответствующего отношения к ней» [3, с. 55].

Формирование структурных основ рефлексивной позиции личности начинается чаще всего, если у студента возникли какие-либо затруднения в реализации психолого-педагогической деятельности (чаще в период педагогической практики), которые мешают, препятствуют достичь поставленные цели. В таком слу-

чае, отмечают специалисты [2, с. 10] рефлексивная позиция педагога предполагает несколько выходов: обращение педагогом раннее усвоенного опыта, предыдущего опыта, а также анализ своего или чужого опыта деятельности, что потом переносится на осуществление аналогичной деятельности; все вместе взятое позволит решить проблему и достичь результат; в случае, если подобного опыта осуществляемой деятельности в прошлом не наблюдался, то педагог должен создать план новой будущей деятельности, но выработанный на основе отдельных усвоенных элементов анализа прошлого опыта. Второй вариант позволяет педагогу выйти на совершенно новую позицию, «внешнюю как по отношению к прежним, уже выполненным деятельности, так и по отношению к будущей, проектируемой деятельности» [2, с. 12], что именуется «рефлексивным выходом», а новую позицию личности – рефлексивной позицией. Данный способ представляет прежние деятельности и опыт в качестве материала анализа, а будущая деятельность – в качестве уже предполагаемого объекта. Согласно Л.М. Митиной, рефлексия – это реконструкция в собственном сознании элементов внутреннего мира других людей, то есть понимание их [4, с. 90].

Другая сторона рефлексивной позиции – это направленность личности студента, то, к чему он стремится, чем увлечен, чем интересуется, его способность самому определять личностно-общественные цели, задачи и ценности, то есть быть личностью. В профессиональной деятельности педагога-психолога огромное значение имеет опыт, как сформированные и усвоенные в процессе обучения и жизнедеятельности знания, умения и навыки студента. Сформированные компоненты рефлексивной позиции личности обеспечит выполнение определенных функций, сформированность которых позволит также сознательно планировать, регулировать и контролировать свое мышление; оценивать правильность мыслей их логическую направленность, а в итоге – эффективно и профессионально подходить к решению насущных задач. Рефлексивная позиция в социальном аспекте достаточно функциональна, обеспечивающая процесс личности в определении собственной жизненной позиции по отношению к будущей профессии, внешнему миру, окружающим людям. В структуре рефлексивной позиции будущего педагога-психолога не последнюю роль играют его самосознание, самооценка, убеждения, ценности.

А сформированная воля и волевые качества – это форма психического отражения действительности, которая позволяет личности решать поставленные проблемы, преодолевать трудности, достигать субъективно поставленной цели, что дает человеку способность регулировать свои действия и психические процессы, реализовать способность к волевой регуляции, уметь контролировать свою деятельность.

Рефлексивные умения занимают важное место в структуре рефлексивной позиции и общепрофессиональных умений педагога, поскольку именно на основе рефлексивных умений осуществляется становление профессиональной компетентности будущего педагога-психолога. Развитие рефлексивной позиции учителя предполагает также выделение в ней другой составляющей – рефлексивной ситуации в педагогической деятельности, которая основана на проблемном, развивающем обучении, а также наличию у учителя рефлексивного стиля мышления. Рефлексивный стиль мышления отвечает за возможность создания учителем инновационной продукции – программ, проектов, новшеств, технологий, методик, развивающих программ и проблемных методов.

Важнейший компонент рефлексивной позиции учителя – способность личности к анализу собственных мыслей, чувств, намерений, действий, возможность прогнозирования их в отношении себя или третьих лиц. И как итог – рефлексивная позиция должна обеспечивать формирование способности будущего учителя к прогнозированию и осознанию учителем того, как его воспринимают и оценивают его собственные ученики. Только при условии, если будущий педагог-психолог направлен на самого себя, сосредоточен на себе, идентифицирует себя как самоосознающую личность, становится способным развиваться дальше в профессиональном контексте. А поэтому структура рефлексивной позиции формируется в процессе профессиональной подготовки в вузе. И наоборот, профессиональная подготовка эффективно осуществляется и проходит при условии, если студенты производят систематический рефлексивный анализ предыдущего опыта. Таким образом, процесс рефлексии, как желание будущего учителя занять активную позицию по отношению к своей профессиональной деятельности, то есть к себе как к субъекту, позволяет осмыслить и оценить ее результативность и спрогнозировать дальнейшее развитие.

Библиографический список

1. Новейший философский словарь. – Минск, 2001.
2. Кулюткин, Ю.Н. Моделирование педагогических ситуаций / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – М., 2006.
3. Семенов, И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. – М., 1990.
4. Митина, Л.М. Психология развития конкурентноспособной личности. – М., 2012.

Bibliography

1. Noveyjshtiy filosofskiy slovarj. – Minsk, 2001.
2. Kulyutkin, Yu.N. Modelirovanie pedagogicheskikh situacij / Yu.N. Kulyutkin, G.S. Sukhobskaya. – M., 2006.
3. Semenov, I.N. Problemih refleksivnoy psikhologii resheniya tvorcheskikh zadach. – M., 1990.
4. Mitina, L.M. Psikhologiya razvitiya konkurentnosposobnoy lichnosti. – M., 2012.

Статья поступила в редакцию 25.09.14

УДК 378

Alipkhanova F.N. PROJECT-MAKING AND RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS AND ITS ROLE IN TRAINING OF TEACHERS. The article focuses on the role of independent research project-making activity among students, as a means of their education and upbringing, which creates conditions for stipulation and development of their socially active life, reflection, introspection of their own activity, self-organization, the ability for self-control, communication and conformity. The role of research activity in vocational education of future teachers is discussed. The author of the work determines that the research activity in project-making implies the work of students in singling out tasks and objectives of their research project independently from their teacher. Students need to learn to sort out methods of processing materials, to carry out planning of the course of their work and define expected results of their investigation by themselves. The author states that it is important for students to conduct the assessment of the possibility of realization of their plans of the research that they plan to do, to define the resources that they will need to use. This approach is mostly used for older and more experienced students of universities.

Key words: project work, research, teacher education, student.

Ф.Н. Алипханова, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и технологий профессионального образования «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала E-mail: fatima2365@mail.ru

ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ И ЕЕ РОЛЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена проектной, самостоятельной исследовательской деятельности, как средству воспитания и обучения студентов, которые создают условия формирования развития его общественной активности, рефлексии, самоанализа собственной деятельности, самоорганизации, способности к саморегуляции, коммуникативности и конформизму. На основе анализа литературы автором выявлена роль проектно-исследовательской деятельности в профессионально-педагогическом образовании будущих учителей.

Ключевые слова: проектная деятельность, исследовательская деятельность, педагогическое образование, студент.

Современная ориентация на личность будущего учителя, принятая в качестве цели профессионального образования, предполагает смещение акцента с обучения, которое ориентировано на усвоение традиционного программного материала, на обучение, в процессе которого сам студент должен подключать саморазвитие, навыки и способы самоорганизацию собственной деятельности, самореализацию в условиях профессиональной подготовки. Главным критерием готовности выпускника к педагогической деятельности выступают не способность к воспроизведению полученных знаний, а наличие качеств, отвечающих за самостоятельный поиск знаний, собственное преобразование педагогической действительности [1; 2]. Поэтому в данном исследовании одной из главных целей выступает цель развития преобразовательных, организационных возможностей личности будущего учителя, способного к самостоятельному алгоритму планирования и проектирования педагогической деятельности.

Содержание обучения в современном вузе способствует тому, что в высшей школе у будущих учителей вырабатывается устойчивый стереотип ожидания того, что педагоги вуза сами поставят образовательные цели перед студентом и сами предложат план по их достижению. Как результат этого – отсутствие самостоятельного стремления к осуществлению личного анализа и самооценки собственной деятельности, невозможность сопоставления собственной самооценки и согласования ее с оценкой другого, неразвитая способность к самостоятельному планированию и самоорганизации, отсутствие организационного стиля поведения, удовлетворенность учебной и т.д. [3, с. 31-41]. Известно, что высшие уровни профессиональной деятельности основываются на выполнении самостоятельной работы, самоорганизации исследовательского характера, которая по содержанию и форме является деятельностью, которая предполагающую самостоятельную постановку проблем, целей, самопланирования и самореализации в профессии. Современное педагогическое образование в педагогическом вузе сегодня идет по двум путям: а) *традиционное* – индивидуальное репродуцирование студентами усвоенных фрагментов педагогической деятельности; б) *инновационно-комплексное* – синтез инновационных технологий, самостоятельное проектирование студентами своей собственной деятельности в сотрудничестве с педагогом.

Выполнение студентами самостоятельных проектов профессиональной направленности создает возможность реализации второго – инновационного пути, когда в учебном процессе реально создавалась ситуация, позволяющая реализовать самостоятельный потенциал, собственные силы, обеспечить становление опыта субъективирования, т.е. выработку своего (личностного) знания, собственного мнения, своей концепции мира. Осуществление студентами *проектной деятельности*, которая носит исследовательский, творческий характер и создает условия для формирования самостоятельной активности студентов, сочетающей в себе элементы репродуктивного и продуктивного характера, изменяющая и развивающая личность будущего учителя, позволяющая реализовать свой собственный потенциал и творческие силы. В переводе с латинского само слово «студент» означает не только «жаждущий знаний», но и «усердно работающий».

Проектная деятельность совмещает в себе: *самостоятельный поиск знаний*, который направлен на самостоятельное освоение нового творческого опыта в специально созданных услови-

ях; *самопознание*, в результате которого появляется у студента новое знание о себе, об окружающем мире; *игру*, которая формирует усвоенный опыт профессиональной деятельности; *учебный труд*, так как связан с затратой энергии; *коммуникация* – деловая, коллективная, личностная.

Проектная исследовательская деятельность студентов отвечает также основным требованиям воспитания студента: с выполнением работ проективного, исследовательского характера связана информация, необходимая для развития внутреннего мира личности; научно-исследовательская, проективная деятельность включает: общение; совместную деятельность воспитателя с воспитанниками. Все вышеизложенное, позволяет называть проективную, самостоятельную исследовательскую работу студента средством его воспитания, которое создает условия для формирования развития его общественной активности, рефлексии, самоанализа собственной деятельности, самоорганизации.

Анализ публикаций ученых, исследовавших различные аспекты проектной, исследовательской работы студентов, свидетельствует, что в теории нет однозначного определения данного понятия. Ученые выделяют признаки проектной, исследовательской деятельности так: самостоятельный поиск и создание нового продукта (Б.И. Коротяев); деятельность, ориентированная на решение самостоятельных целей и задач (М.И. Махмутов); деятельность, связанная с открытием нового знания (Л.С. Выготский); деятельность, направленная на решение творческих задач и самостоятельных заданий (В.И. Андреев, Ю.Н. Кулюткин, В.Г. Разумовский); деятельность, вызванная познавательными мотивами (А.М. Матюшкин). В условиях вуза проектная, исследовательская деятельность включена во все формы учебной деятельности, но она имеет некоторую специфику по сравнению с учебной деятельностью, хотя и та, и другая обеспечивают познавательный эффект. Организация данной деятельности со студентами будет направлена не на воспроизведение чего уже известного, а на получение новой информации, подталкивающая к дальнейшему самостоятельному поиску знаний и обогащающая педагогический опыт. «Действия самостоятельного приобретения педагогического опыта, путем собственного исследования, направлены сначала на добычу опыта, и только потом – на усвоение этого опыта. Проективная, исследовательская деятельность строится в соответствии с сознательно формулируемыми правилами, определяющими самостоятельный алгоритм действий, ведущих к установлению истины» [4; с. 99]. Исследовательская деятельность и работа над проектами специфична в силу особых признаков, и отличается от деятельности состоявшихся опытных учителей: объем знаний студентов (особенно 1 и 2-х курсов) пока еще недостаточен для проведения основательных научных исследований; отсутствует опыт осуществления данной деятельности; исследовательская деятельность для большинства студентов не является основным видом деятельности.

Таким образом, проектно-исследовательская деятельность – деятельность по проектированию собственного исследования, предполагает самостоятельное выделение целей и задач, выделение принципов отбора методик, самостоятельное планирование хода исследования, определение ожидаемых результатов, самооценка реализуемости исследования, определение необходимых ресурсов, но в то же время, она больше предназначена для более старших студенческих курсов.

Библиографический список

1. Алипханова, Ф.Н. Факторы воспитания интернациональных чувств в многонациональном коллективе / Ф.Н. Алипханова, А.А. Омара // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 1.

2. Махмудова, Ф.А. Духовно-нравственные особенности личности молодого педагога в процессе профессиональной адаптации // Ф.А. Махмудова, Ф.Н. Алипханова // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3(40).
3. Алипханова, Ф.Н. Технологическое обеспечение процесса формирования профессиональной культуры будущего учителя // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск. – 2009. – № 12.
4. Торгашина, Т.И. Научно-исследовательская работа студентов педагогического вуза как средство развития их творческого потенциала: дис. канд. ... пед. наук. – Волгоград, 1999.

Bibliography

1. Alipkhanova, F.N. Faktorih vospitaniya internacionalnihkh chuvstv v mnogonacionaljnomo kollektive / F.N. Alipkhanova, A.A. Omarova // Mir nauki, kul'turii, obrazovaniya. – 2014. – № 1.
2. Makhmudova, F.A. Dukhovno-nravstvennihe osobennosti lichnosti mladogo pedagoga v processe professional'noy adaptatsii / F.A. Makhmudova, F.N. Alipkhanova // Mir nauki, kul'turii, obrazovaniya. – 2013. – № 3(40).
3. Alipkhanova, F.N. Tekhnologicheskoe obespechenie processa formirovaniya professional'noy kul'turii buduthego uchitya // Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal. – Novosibirsk. – 2009. – № 12.
4. Torgashina, T.I. Nauchno-issledovatel'skaya rabota studentov pedagogicheskogo vuza kak sredstvo razvitiya ikh tvorcheskogo potentsiala: dis. kand. ... ped. nauk. – Volgograd, 1999.

Статья поступила в редакцию 01.10.14

УДК 378

Bakasheva A.B. MODERN REQUIREMENTS TO LOGICAL CULTURE OF MATHEMATICS TEACHERS. In this paper we study the requirements for a modern Mathematics teacher, his or her level of scientific thinking, properties of a process of training in high school, which are dictated by students, their parents and the public demand of the society. The main problems of forming of logical culture in future teachers of Mathematics and ways of overcoming them are shown. The author of the paper makes notice of special conditions that foster independent thinking, making analysis and conclusion, that stimulate the comprehensive work of students and the use of methods of logics and practice. The innovative methods are mentioned as very important methods of work in the modern classroom. The educational process should make students want to ask questions to their teacher. These and other features of the educational process, defined in the paper, show how Mathematics teachers may reach a new qualitative level of their professional knowledge and competence.

Key words: teacher of Mathematics, logical culture, logical culture of a Mathematics teacher.

А.Б. Бакашева, соискатель каф. педагогики и технологий профессионального образования ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: bakasheva.63@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

В статье изучены требования, предъявляемые к современному учителю математики, его логической культуре и процессу подготовки в вузе, которые продиктованы учащимися, их родителями и социальным заказом общества. Выделены основные проблемы формирования логической культуры у будущих учителей математики и пути их преодоления.

Ключевые слова: учитель математики, логическая культура, логическая культура учителя математики.

Результаты реформирования высшего профессионального образования, повышения качества общеобразовательной подготовки выпускников, освоения педагогами новых управленческих педагогических технологий, во многом зависят от уровня профессионализма и деловой квалификации педагогических кадров вуза. Поэтому особое значение, сегодня приобретает эффективное кадровое сопровождение реформ, задачи организации целенаправленной профессиональной подготовки будущих учителей, которые напрямую влияют на качество образования выпускника. Качество образования представляет большой интерес с практической, прикладной точки зрения. Сегодня предъявляются высокие требования к научно-теоретической и прикладной квалификации будущего учителя математики, его профессионально-педагогической компетентности, которая зависит от высокого уровня общей профессиональной культуры, интеллектуального развития, вообще, и логической культуры, в частности.

Наряду с профессионально-педагогической культурой учителя, все большее значение приобретают логическая и научная составляющие профессиональной культуры будущего учителя, которая требует постоянного обновления, пополнения и совершенствования в использовании им совокупности способов обработки информации, включающие формирование логического, интуитивного мышления, а также приемы организации мыслительной деятельности.

В настоящее время педагогические вузы ведут поиск новых систем профессиональной подготовки будущих учителей математиков: обновляется содержание традиционных форм (нетра-

диционные формы занятий, индивидуализация, дифференциация обучение, активное внедрение компетентностного подхода и т.д.); исходя из общей концепции ФГОС 3 и новой парадигмы высшего профессионального образования, создаются также центры подготовки и переподготовки педагогов [1]. Согласно ФГОС, будущий учитель должен: иметь доступ к источникам информации посредством использования ИКТ, разнообразных технологий и технических средств; уметь быстро и качественно обрабатывать большие объемы информации, выбирая информационно-коммуникационные технологии для эффективного результата; уметь на основе полученных знаний создавать новое и применять его к той или иной деятельности; обладать способностью к инновациям, исследовательской деятельности, творчеству; сформировать у себя навыки стратегического мышления; уметь быстро и эффективно принимать решения и т.д. То есть компетентный современный учитель должен проявлять индивидуальность, обладать способностью осознавать и рефлексировать собственные действия, логически мыслить и сопоставлять, адекватно оценивать себя и эффективно проектировать будущее. Данная мысль подчеркивает, что основным компонентом реализации ФГОС третьего поколения является внедрение концепции компетентностного подхода в высшем образовании. Другая задача – реализация кредитно-модульной технологии в рамках болонской системы образования требует от учебных заведений укрепления и научной, и материально-технической и учебно-методической базы. Кроме усвоения основных компетенций, высшее педагогическое образование предполагает

ет, что будущий учитель математики должен обладать высокой общей культурой. Перечисленные компетенции формируются в процессе профессиональной подготовки в вузе, в рамках дисциплин гуманитарного цикла (История, Философия, Иностранный язык, Экономическая теория и др.) дисциплин базовой части – Дискретная математика и Математическая логика, Функциональный анализ. Новые образовательные стандарты меняют подход к организации учебного процесса вуза. Будущий учитель математики не может иметь простой набор знаний, он должен быть компетентным в оперировании понятиями, специальной терминологией, правильно производить логические операции с данными понятиями и терминами, строить умозаключения, проводить анализ, доказывать, спорить, опровергать, уметь предупреждать логические ошибки, а при допущении, уметь найти и устранить их. Совокупность названных компетенций, умений, личностных качеств, определяющих готовность личности к успешной педагогической деятельности мы связываем с формированием логической культуры.

Вместе с тем, состояние логической подготовки, логической культуры будущего учителя математика оставляет желать лучшего. Известно, что логическая культура будущего математика реализуется через процесс развития логического мышления.

Логическое мышление сегодня представлено учеными в нескольких направлениях, а именно: а) исследование и анализ различных мыслительных процессов личности в рамках психологии, физиологии; б) изучение логики, ее предмета и объекта; в) использование логики в учебном процессе. М.Н. Алексеев дает анализ Педагогической логике, определяя важные ее аспекты. Он указывает, что логика используется для объяснения понятий и терминов педагогической науки, она важна при отборе рабочего учебного материал, помогает проводить анализ и разрабатывать этапы педагогического процесса [2, с. 25].

Формирование логической культуры будущего учителя математики должен обязательно учитывать возрастные особенности студенческого возраста и наличие определенной мотивации на использование полученных логических умений. Известный психолог Н.А. Подгоречная, анализируя способы мыслительных действий взрослых, определила два фактора, обеспечивающие осознанное их использование: если личность выделяет приемы логического мышления в качестве определенного объекта исследования. И второй фактор – если личность управляет процессом становления приемов логического мышления на всех этапах

образования. Анкетирование, осуществленное среди учителей математики школ г. Грозного, свидетельствует о невысоком уровне логической культуры. Им было сложно построить сложную логическую структуру, не замечают логических ошибок в доказательстве теорем и не пытались произвести коррекцию, многие затруднялись перевести теорему из категорической формы в условную и т.д. Поэтому повышение уровня логической культуры, логического мышления желательно начинать с развития логической грамотности будущего математика.

В рамках сформированности логической культуры будущего учителя математики не последнюю роль играет его поведенческий фактор, определяющий общий образ или *имидж будущего учителя*. Для современного педагога математики очень важным является сформированный позитивный имидж, который является достаточно актуальным не только в политической, но и в педагогической сфере. Тем самым будущий учитель математики ставит акценты в современном приобретении знаний и значимых компетенциях, приобретает такие качества, которые должны ему позволить максимально вписаться в работу современной школы, освоить инновационные виды деятельности, то есть быть максимально успешным в жизни.

Таким образом, современное состояние педагогического высшего образования диктует высокие требования к математической подготовке педагогов вуза разных предметов и дисциплин, а от преподавателя математики требуется пристальное внимание ко всем аспектам процесса профессиональной подготовки будущих учителей, суть которых не только в том, чтобы дать знания, сформировать программные умения, навыки у студентов, но и научить их творчески использовать полученные знания на практике. Указанную задачу можно решить только в случае, если будут созданы условия, обеспечивающих самостоятельное рассуждение, аналитику, осмысленную работу обучающихся, применение методов логической науки и практики. Очень важны в практике современного образования применение инновационных методов, используемых на занятиях, различные творческие задания; необходимо вызывать у современного студента желание задавать вопросы к преподавателю. Все это даст возможность будущим учителям математики выйти на качественно новый уровень профессиональных знаний и формирования профессиональных компетенций, будет способствовать развитию у него логического и научного стиля мышления, актуализирует его научно-исследовательскую деятельность.

Библиографический список

1. ФГОС ВПО РФ. – 5 февраля 2010.
2. Алексеев, М.Н. Диалектическая логика как наука. – М., 2013.

Bibliography

1. FGOS VPO RF. – 5 february 2010.
2. Alekseev, M.N. Dialekticheskaya logika kak nauka. – M., 2013.

Статья поступила в редакцию 26.09.14

УДК 373.016

Zhuykova T.P., Shustrova K.A. A THEORY OF SOLVING CREATIVE EDUCATIONAL PROBLEMS IN THE PROCESS OF FORMING OF AN AXIOLOGICAL ORIENTATION OF STUDENTS MAJORING IN TEACHING. The authors made an attempt to estimate the humanitarian nature of educational activity, oriented to the universal and nationally specific values that require a certain level of the development of axiological basics of a professional activity of a teacher. A considerable part of the research is dedicated to the formulation of the potential of projecting new humanistically oriented pedagogical technologies. The authors also make a conclusion to the study of the humanistic technologies in the pedagogical process, to the study of spiritual and cognitive activity of a person, his ability for a social action. To sum up the idea the authors reveal the realization of the contents of the theory of solving creative educational problems, which is perceived as a system of measures directed to make a foundation of an axiological "nucleus" of professional and personal value-related orientation of future teachers.

Key words: axiological orientation, values, elements of theory of solving creative problems.

Т.П. Жуйкова, канд. пед. наук, доц. каф. дошкольного и специального образования ФГБОУ ВПО «ХГУ им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: zhuykovat@mail.ru; К.А. Шустрова, студентка 4 курса ФГБОУ ВПО «ХГУ им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: shustrovaKristina@mail.ru

ТЕОРИЯ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ В ФОРМИРОВАНИИ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Авторами была предпринята попытка оценить гуманистическую природу образовательно-воспитательной деятельности, ориентированной на общечеловеческие и национальные ценности, требующие развития аксиологических оснований профессиональной деятельности учителя. Значительное внимание уделяется раскрытию потенциала проектирования новых гуманистически ориентированных педагогических технологий, подводятся некоторые итоги изучения гуманистических технологий педагогической деятельности, развития духовно-познавательной и ценностной активности личности, ее способности к социальному действию. В заключение раскрывается реализация содержания технологии ТРИЗ как, системы мер по обогащению её ценностным основанием, направленным на формирование аксиологического «ядра» профессионально-личностных ориентаций будущих учителей.

Ключевые слова: аксиологическая направленность, ценностные ориентации, элементы ТРИЗ.

Одной из ведущих тенденций развития образовательной ситуации сегодня становится переход к ценностной парадигме. Этот переход подготовлен восхождением педагогической мысли от односторонне-функционального к целостному представлению об образовании как универсальной ценности.

В последнее время появляются работы, авторы которых косвенно или непосредственно исследуют аксиологические формирования профессиональных качеств учителя. Наиболее известные из них принадлежат И.Д. Богаевой, А.М. Булынину, В.Н. Кузьминой, В.А. Слостёнову, Е.Н. Шиянову, и др. Исследователями выделены и классифицированы педагогические ценности (Б.З. Вульф, З.И. Равкин, В.А. Слостёнин, Е.Н. Шиянов и др.), определены уровни их существования. Как правило, эти работы базируются на общей теории ценности, охватывающей практически всю область человеческой деятельности [1].

Практическая деятельность преподавателя непосредственно зависит от особенностей того типа учебной ситуации, в которой он строит своё педагогическое воздействие, а также от тех ценностей образования, которые кладутся в основу проектирования учебных процессов. Поэтому при организации педагогической деятельности студенту необходимо отчетливо знать и уметь применять знания о том или ином типе учебных ситуаций.

Поэтому центральное место в подготовке студентов имеет такой аспект как овладение социально-педагогическими технологиями организации деятельности обучаемых.

В этой связи становится очевидной необходимость специальной подготовки студентов к творческому решению познавательных задач.

Учебный процесс направлен, на развитие у студентов способностей видеть, и формулировать проблему, оценивать условия, выделять существенное, оценивать достоверность исходных данных, искать варианты решения в соответствии с принятыми критериями, на формирование общих интеллектуальных качеств, умение пользоваться литературой, кратко и точно формулировать свои мысли устно и письменно.

Творческая направленность учебного процесса требует таких методов применения, которые обеспечивают нахождение разнообразных приёмов, помогающих выявлять и устанавливать возникающие противоречия и вскрывать те из них, которые обладают «эвристической ценностью!», указывают, в каком направлении следует искать решение.

Овладению методикой решения творческих задач способствует курс «Теория решения изобретательских задач» (ТРИЗ) наряду с развитием технического воображения он предусматривает расширение кругозора, воспитывает непредубежденность, нестандартный способ мышления, подготавливает к восприятию необычных идей.

Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), созданная Г.С. Альтшуллером, помогает решать актуальные, научные и практические задачи формирования творческих способностей студентов [2].

Главная идея ТРИЗ – признание существования объективных и познавательных законов развития различных систем, в том числе технических, научных, общественных и возможностей использования этих законов и разработанных на их базе конкретных инструментальных для целенаправленного поиска новых идей в различных областях человеческой деятельности, в том числе в психологии и педагогике.

ТРИЗ предполагает широкое распространение творческого обучения, связывающего воедино различные учебные дисциплины, методы и приёмы воспитания и обучения, формирующего творческое мышление, развивающего фантазию и навыки коллективной и индивидуальной творческой работы.

Идеи внедрения ТРИЗ были осуществлены при изучении спецкурса «Теория решения изобретательских задач», где студенты ведут активный поиск методов, позволяющих интенсифицировать процесс генерирования новых идей, (тем самым повышается удельный вес творчества). Природа создала человека творцом. Реализация творческих способностей основана на использовании человеком различных методов творческого мышления. Самый простой из них метод проб и ошибок («А что если сделать так?....., а может быть так?.....»). Этот древнейший метод поиска нового. Он используется и сейчас для решения несложных задач, когда достаточно перебрать один – два десятка вариантов решения и найти верное. Но в современных условиях часто для нахождения решения требуется перебрать сотни вариантов.

«Мозговой штурм» – это построенный особым образом коллективный поиск нетрадиционных путей решения проблемы. Мы используем этот метод в работе со студентами дошкольного отделения. Результат можно признать положительным, но для стимулирования творческой активности студентов необходимо соблюдать некоторые правила: целесообразно работать с небольшой подгруппой (от десяти до двенадцати человек); студентам должна быть дана установка: можно высказывать любую мысль, так как исключается критика со стороны участников и педагога; необходимо поощрять свободное ассоциирование: чем более «дикой» кажется идея, тем она интересней; идей должно быть как можно больше; высказанные идеи разрешается, как угодно комбинировать; в конце следует подвести итог, то есть выбрать наиболее интересную идею.

Если мозговой штурм организован правильно, удаётся быстро уйти от идей, навязываемых психологической инерцией: никто не боится предлагать смелые идеи. К концу «штурма» даже возникает своего рода ажиотаж: предложения высказываются одно за другим, идеи возникают как бы произвольно.

Метод контрольных вопросов (МКВ). Использование аналогий в синектике можно рассматривать как применение наводящих вопросов, но довольно однообразных. Список «А» вопросов может быть расширен. Такие списки существуют и носят название МКВ или метод наводящих вопросов.

Списки контрольных вопросов подталкивают изобретателя, тормозят, не дают остановиться. Работая «чистым» методом проб и ошибок, способный и настойчивый изобретатель сам себе задает подобные вопросы.

К методам активизации, которые позволяют оживить все основные направления развития ребенка (познавательные, эмоциональные, волевые), раскрепостить мышление, дать волю воображению, фантазии, относят метод фокальных объектов (МФО).

Метод фокальных объектов (МФО) направлен на активизацию творческого мышления. Его суть: признаки нескольких случайно выработанных объектов переносятся на рассматриваемый (фокальный, то есть находящийся в фокусе внимания объект); в результате получаются необычные сочетания, позволяющие преодолевать психологическую инерцию

Также мы использовали ещё один метод ТРИЗ – системный подход.

Системный подход – один из основных принципов ТРИЗ. Это умение видеть, воспринимать, представлять как единое целое систему во всей её сложности, со всеми связями, изменениями, сочетая разные подходы: компонентные, изучающие состав системы (наличие подсистем, её подсистемы); структурный (взаимное расположение подсистем в пространстве и во времени и связи между ними); функциональный (взаимодействие подсистем); генетический (становление системы и её развитие).

Модель изобретательского системного видения можно представить как многоэкранный схему мышления – серию экранов, на которых можно наблюдать систему, её над- и подсистемы, а также тенденции развития ТРИЗ обучает именно такому мышлению.

Обучение детей элементам ТРИЗ мы проводили со студентами 3-4 курсов в дошкольных образовательных учреждениях города Абакана. Элементы ТРИЗ помогают формированию диалектического представления о различных объектах и процессах живой и неживой природы, развивают мышление ребёнка, стимулируют его любознательность, приносят радость познания, дают возможность видеть непосредственно результаты своей деятельности. ТРИЗ помогает детям видеть мир во взаимосвязи, понимать, что любая вещь, предмет, отвлечённое понятие – это элементы единой системы. Мир, окружающий ребёнка, изначально противоречив. Понимание детьми этого закона диалектики, помогает выделить и объяснить условия, при которых проявляются те или иные свойства, способствующие воспитанию качеств развитой творческой личности. Такие качества как чувства справедливости, умение в критической ситуации найти верное решение возникшей проблемы, способности логически оценить свои действия и выбрать из множества различных свойств объекта или специфических особенностей того или иного явления, те, которые наиболее полно соответствуют выбранной цели и реальным условиям.

В практику работы детских садов Абакана мы широко внедряем элементы методов ТРИЗ: «хорошо – плохо», «наоборот», «морфологический ящик», «фокальный метод объектов», и другие, позволяющие выделить и использовать ресурсы системы.

Детей знакомим с системным оператором «Волшебным экраном», учим составлять сказки на основе моделирования; используя четыре волшебства; волшебный предмет с волшебным

действием, волшебный персонаж, двоянный волшебный персонаж.

Элементы ТРИЗ успешно применяются на занятиях по развитию речи, познавательной деятельности, формированию элементарных математических представлений, изобразительной деятельности и ведущей формой работы является диалог воспитателя с ребёнком, что позволяет ребёнку не только отвечать на вопросы педагога, но и учиться отстаивать: свои суждения, находить противоречия, помогает ему открыть самого себя.

В спецкурсе нами акцентировались не только традиционные, базисные, но и новые понятия – ценностный тезаурус, определяющий инновационные процессы педагогики.

Одним из способов изменения отношения к занятиям является приём привлечения студентов к поиску, оценке, выбору, проекции того, чего не хватает по уровню и полноте усвоенных знаний. Для этого в спецкурсе «Аксиология и инноватика в педагогической деятельности» постоянно создавались проблемные ситуации. Решения конструктивных и конструкторских технологических задач, познавательных проблем и ситуаций этому эффективно способствовали такие активные формы как ТРИЗ, развитие творческого мышления (РТВ), решение познавательных задач и перенесение конструкторских умений в новые ситуации. Именно эти формы и методы учебно-познавательной деятельности способствовали тому, что студенты старших курсов на активной педагогической практике освоили диагностическую деятельность как первый этап исследования.

Поскольку данная методика общеизвестна, мы не останавливаемся на достигнутом уровне.

Ситуация в современном образовании требует перехода целостного развития знаний в убеждения, когда научные знания предполагают развитие определенных аксиологических ориентаций. В данном случае правомерна постановка вопроса о педагогических знаниях как основе развития аксиологической направленности студентов.

Подытоживая анализ проблемного поля исследования, следует, что формирование учителя нового типа невозможно без приобщения студентов не только к системе ценностей по гуманизации и демократизации нашего общества, декларируемых в законодательных и правовых документах, но и к конкретным региональным особенностям аксиологической характеристики педагогической науки.

Библиографический список

1. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова. – М., 2003.
2. Алтшуллер, Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. – Новосибирск, 1986.

Bibliography

1. Slastenin, V.A. Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu: ucheb. posob. dlya stud. viysssh. ped. ucheb. zavedeniy / V.A. Slastenin, G.I. Chizhakova. – M., 2003.
2. Altshuller, G.S. Nayiti ideyu. Vvedenie v teoriyu resheniya izobretatel'skikh zadach. – Novosibirsk, 1986.

Статья поступила в редакцию 02.10.14

УДК 378.172

Ivanova E.A. CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE ADAPTATION POTENTIAL OF SPORTS ACTIVITIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL EDUCATION OF STUDENTS IN A TECHNICAL UNIVERSITY. In the article the researcher determines the particular features of the adaptation potential of sports activities of students of technical universities, clarifies the process of its implementation in the process of professional education and formulates conditions for its realization. The author pays a considerable attention to the students' adaptation to professional education conditions. The article gives the analysis of scientific research on the issues of physical culture formation and development, of high school physical education bases creating. The article is dedicated to the detailed analysis of pedagogical condition complex allocation of effective to implement of adaptation potential of a technical college student in sports activity. The work is interdisciplinary, is written at the intersection of psychology and pedagogy. The author considers the socio-psychological adaptation of the students and offers pedagogical condition complex, allowing better students' adaptation to physical training activity.

Key words: physical culture, activities, adaptation, adaptive capacity, professional education.

Е.А. Иванова, канд. пед. наук, доц. каф. физвоспитания, ФГБОУ ВПО МГТУ им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: Ivanova-74RU@mail.ru

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье определяются особенности адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов технических вузов, уточняется процесс его реализации в процессе профессионального образования и формулируются условия. Основное внимание уделяется адаптации студентов к условиям профессионального образования. В статье дается анализ научных исследований по вопросам формирования и развития основ физической культуры в вузе. Статья посвящена детальному анализу комплекса педагогических условий эффективной реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов технического вуза. Автор рассматривает социально-психологическую адаптацию студентов и предлагает комплекс педагогических условий, необходимых для скорейшей адаптации студентов к физкультурно-спортивной деятельности.

Ключевые слова: физическая культура, деятельность, адаптация, адаптационный потенциал, профессиональное образование.

В современном обществе на первый план выходит потребность общества в конкурентоспособных специалистах, которые способны принимать и решать сложные профессиональные задачи в постоянно меняющихся условиях производства. Подготовка высококвалифицированных специалистов начинается с процесса их адаптации к профессиональному образованию в вузах и к профессиональной деятельности.

Адаптация студентов к условиям профессионального образования обуславливает использование в образовательной практике вузов всего многообразия видов деятельности, обеспечивающих в итоге единство и комплексность позитивного преобразования социальных и биологических начал человека на пути восхождения к личности; становление профессионального мастерства. При этом важнейшим фактором адаптации, становления личности профессионала и оптимальной сочетаемости в ней социального и биологического являются физкультурно-спортивная деятельность и ее ценность [1; 2; 3], овладение которыми обеспечивает сформированность специфического состояния – физической культуры личности.

Проблема адаптации студентов в высшей профессиональной школе рассматривалась многими авторами.

В теории уделяется достаточно много внимания вопросам становления и формирования физической культуры, разработкой основ вузовского физического воспитания [2; 4; 5; 6 и др.].

Считаем важным отметить, что в отношении совершенствования образовательного процесса в высшей школе, направленного на реализацию адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов технического вуза, может быть выделено противоречие между потребностью социума в повышении качества высшего образования и уровнем подготовки специалистов высокой квалификации и недостаточной разработанностью педагогических основ реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов технического вуза на современном этапе.

Необходимость разрешения указанного противоречия определяет актуальность проблемы исследования – выделение комплекса педагогических условий эффективной реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов технического вуза.

Анализ теории и практики адаптации студентов технических вузов к особенностям профессионального образования позволил нам предположить, что высокий уровень реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов технического вуза может быть обеспечен в результате выполнения комплекса педагогических условий:

- формирование интереса к физкультурно-спортивной деятельности у студентов вуза;
- установление в процессе физкультурно-спортивной деятельности субъект-субъектных отношений между студентами и преподавателями и среди студентов;
- структурирование учебного материала на основе индивидуального подхода.

Для доказательства этого предположения обратимся, прежде всего, к анализу теоретических положений педагогической науки по данной проблеме.

Категория «адаптация» является межпредметной. Так в биологии адаптация (с лат. adaptatio – приспособление) рассма-

тривается как совокупность морфофизиологических, поведенческих, популяционных и других особенностей биологического вида, обеспечивающая возможность специфического образа жизни особей в определенных условиях внешней среды. Адаптацией называется и сам процесс выработки приспособлений [7].

В философии понятие адаптации трактуется как процесс приспособления системы к условиям внешней и внутренней среды. Адаптацию рассматривают как результат такого процесса – наличие у системы приспособленности к некоторому фактору среды [7, с. 7].

В психологии под адаптацией понимают «приспособление организма, личности, их систем к характеру отдельных воздействий или к изменившимся условиям жизни в целом» [4, с. 8].

Обобщая проведенный анализ данной категории в разных науках, мы вправе сделать вывод, что данная категория означает, в общем виде, приспособление организма к среде. Адаптацию следует рассматривать не только как процесс приспособления организма к успешному функционированию в данной среде, но и как активное освоение личностью окружающего пространства, связанное с её способностью к психологическому, личностному, социальному саморазвитию [5; 8; 9]. Активная роль субъекта в адаптации рассматривается и в трудах А.А. Реана, Я.Л. Коломинского, С.В. Кривцовой. По мнению данных ученых, нельзя не учитывать того, что человек – активный субъект саморазвития, он способен развиваться в самых разнообразных направлениях [5, с. 10].

Социально-психологическая активная адаптация характеризуется:

- 1) осознанием необходимости для личности постепенных, эволюционных изменений в отношениях со средой через овладение новыми способами поведения (жизнедеятельности);
- 2) приспособлением, которое рассматривается и как процесс, и как результат деятельности личности в отношении к изменившимся (меняющимся) условиям социальной среды, ориентированной на гармонизацию отношений (взаимодействия) личности со средой, выравнивание баланса на полюсе личности» [6].

Проанализировав различные трактовки понятия, мы пришли к выводу, что социальная адаптация студентов к особенностям профессионального образования в техническом вузе предполагает:

- 1) адекватное восприятие студентами образования как процесса и системы и самого себя в этом процессе;
- 2) адекватную систему отношений и общение с окружающими студентами и преподавателями;
- 3) способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха;
- 4) способность к самообслуживанию и самоорганизации в студенческом коллективе;
- 5) изменчивость (адаптивность) поведения и учебно-профессиональной деятельности в соответствии с ролевыми ожиданиями других.

В нашей работе под социальной адаптацией мы будем понимать процесс активного освоения личностью студента новой образовательной среды, связанный с усвоением профессионально значимых знаний, приобретением умений и навыков профессии,

активным участием в общественной жизни, присвоением норм и ценностей.

Главной специфической особенностью физкультурно-спортивной деятельности является доступность, основанная на естественно-биологических предпосылках потребности с физических упражнениях и заключающаяся в формировании тех потребностей и способностей, освоении того общественного опыта и социальных ценностей, которые обладают наибольшей практической значимостью для личности, подготовки ее к профессии [6]. Использование адаптационного потенциала физической культуры в вузовской подготовке студентов осуществляется и реализуется в рамках физического воспитания.

Адаптационный потенциал физкультурно-спортивной деятельности в техническом вузе должен быть направлен на формирование физкультурно-образованной личности, включенной в физкультурно-спортивную деятельность как самостоятельно, так и в коллективных занятиях, связанных с сознательно воспроизводимыми либо создаваемыми новыми средствами физической культуры и новыми вариантами их использования для укрепления здоровья, рекреации и повышения работоспособности. Главным результирующим показателем эффективности реализации адаптационного потенциала служит личность студента, овладевшая ценностями физической культуры и обладающая специфическим набором высококачественных потребностей, личностных и двигательных способностей, обеспечивающих успешность профессионального образования и профессиональной деятельности.

Основными компонентами адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов технического вуза с учетом специфики профессионального образования в техническом вузе должны стать аксиологический, образовательный, физический и психический.

Аксиологический компонент адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов технического вуза подразумевает ценностную ориентацию личности на овладение совокупностью ценностей физической культуры, связанных с образовательной и профессиональной деятельностью. В структуре ценностных ориентаций студентов выделяют компоненты – информационно-познавательный; оценочно-мотивационный; потенциально-деятельностный; реально-деятельностный [7, с. 20].

Образовательный компонент адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов технического вуза включает формирование у студентов теоретической подготовленности – физкультурных знаний и умений и физкультурно-методической подготовленности в целях практического использования приобретенных навыков в профессиональном образовании и будущей профессиональной деятельности.

Физический компонент заключается в физическом развитии, высоком уровне физической работоспособности и кондиционной подготовленности (основные физические качества и связанные с ними способности) [7].

Психический компонент адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов технического вуза заключается в формировании эмоциональной устойчивости к психогенным факторам труда, владении способами психогигиенической саморегуляции, оптимизации эмоционального состояния и снижения уровня личностной тревожности [7].

Таким образом, адаптационный потенциал физкультурно-спортивной деятельности студентов технического вуза в рамках физического образования предполагает комплексную реализацию обучения, воспитания и развития личности на основе совершенствования биологических, организационных форм воспитания, обучения и развития личности студента. Эффективная реализация адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов технического вуза предполагает разработку двух взаимосвязанных аспектов:

- поиск и обоснование видов физкультурно-спортивной деятельности, несущих наибольший эффект в реализации компонентов адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов;

- совершенствование способов внедрения физкультурно-спортивной деятельности в систему целостного образовательного процесса.

Эффективную реализацию адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов технического

вуза можно рассматривать как способ оперативного решения актуальных задач в таких направлениях, как:

- ценностная ориентация личности на овладение совокупностью ценностей физической культуры и совокупностью ценностей общественного опыта, связанных с образовательной и профессиональной деятельностью;

- формирование у студентов теоретической подготовленности – физкультурных знаний и умений и физкультурно-методической подготовленности в целях практического использования приобретенных навыков в обеспечении самосовершенствования и успеха в использовании полученных знаний в профессиональном образовании и будущей профессиональной деятельности;

- оптимальное физическое развитие, высокий уровень физической работоспособности и кондиционной подготовленности (основные физические качества и связанные с ними способности);

- создание основ психического здоровья путем формирования эмоциональной устойчивости к психогенным факторам труда, владение способами психогигиенической саморегуляции, оптимизации эмоционального состояния и снижения уровня личностной тревожности, сформированность комплекса личностных качеств, отражающих социальную культуру и создающих основу межличностных и коллективных взаимоотношений: доброжелательность, отзывчивость, контактность, сострадание, снисходительность, уступчивость, щедрость, коллективизм, ценность и т.п.

В целом подготовка студентов к профессиональной деятельности делает актуальным поиск и обоснование таких видов физкультурной деятельности, которые обеспечивали бы становление профессионально важных личностных и двигательных способностей, необходимых для конкретной учебной и профессиональной деятельности. Это требует создания определенных условий реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности.

При определении данного комплекса педагогических условий мы учитывали особенности:

- образовательной и квазипрофессиональной среды, в составе которой студентом реализуется физкультурно-спортивная деятельность;
- окружающих объектов, взаимодействующих со студентом;
- комплекса социально значимых качеств личности студента.

Таким образом, мы смогли выделить не только внешние (средовые) условия, но и внутренние (личностные) условия эффективности реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов технического вуза.

Анализ изучаемой проблемы по обозначенным выше направлениям позволил нам подтвердить изначальное предположение, что высокий уровень реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов технического вуза может быть обеспечен в результате выполнения комплекса педагогических условий:

- формирование интереса к физкультурно-спортивной деятельности у студентов вуза;

- установление в процессе физкультурно-спортивной деятельности субъект-субъектных отношений между студентами и преподавателями и среди студентов;

- структурирование учебного материала на основе индивидуального подхода.

Обоснуем первое педагогическое условие – формирование интереса к физкультурно-спортивной деятельности студентов вуза.

Устойчивые интересы, закрепляясь, становятся особенностями личности, способными к формированию ценностных ориентации, что чрезвычайно важно для нашего исследования. Главными компонентами мотивационной сферы деятельности студента являются: содержательные характеристики – действительность, доминированность в структуре мотивационной сферы, самостоятельность возникновения, обобщенность; динамические характеристики – устойчивость, выраженность и сила, переключаемость, эмоциональная окраска [2].

Следующее условие, обеспечивающее эффективность реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов технического вуза – это построение в процессе физкультурно-спортивной деятельности субъект-субь-

ектных отношений между студентами и преподавателями и среди студентов [10].

Установление субъект-субъектных отношений предполагает преобразование руководящей позиции преподавателя и подчиненной позиции студента в личностно равноправные. Перевод студента из объекта в субъект управления происходит при гибком управлении и самоуправлении в физкультурно-спортивной деятельности. При реализации данного условия в рамках физкультурно-спортивной деятельности мы рассматривали студента как субъекта управления процессом, а само управление, в большей степени, не как воздействие преподавателя на студента, а как взаимодействие преподавателя и студента.

Реализация данного условия возможна при включении студентов в процесс диалогизации и сотрудничества в профессиональном образовании, в систему межличностного общения, соревновательные ситуации [11].

Третьим условием реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов технического вуза является структурирование учебного материала на основе индивидуального подхода.

Индивидуальный подход – это принцип современного профессионального образования, согласно которому эффектив-

ность образования достигается взаимодействием с занимающимися, основанным на знании характера, интересов, способностей каждого. Построение двигательной подготовки по принципу не только развития двигательных качеств, но и освоения знаний по их развитию, с учетом индивидуальных особенностей, позволяет интегрировать возможности студента в адаптационный период профессионального обучения. Индивидуальный подход позволяет рассматривать физкультурно-спортивную деятельность в контексте образа жизни, будущей профессиональной деятельности каждого студента и развития способностей освоения физкультурных ценностей [12].

При таком подходе студенты в процессе организации обязательных занятий реализуют свою деятельность на их основе индивидуальных программ физического самосовершенствования, которые составляются и корректируются в ходе деятельности самими студентами, который является субъектом, конструктором своего физкультурного образования.

Таким образом, на основе теоретико-экспериментального исследования нами выявлен и теоретически обоснован представленный комплекс педагогических условий реализации адаптационного потенциала физкультурно-спортивной деятельности студентов технического вуза.

Библиографический список

1. Лотоненко, А.В. Потребность в физической культуре как области деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 5.
2. Пономарев, Н.И. Некоторые аспекты формирования положительного отношения человека к физической культуре / Н.И. Пономарев, В.М. Рейзин // Теория и практика физической культуры. – 1993. – № 9-10.
3. Соловцова, Е. Адаптация при обучении профессии // Народное образование. – 2004. – № 9.
4. Калинина, Н.Г. Особенности адаптации студентов с различным уровнем интеллекта к обучению в колледже // Одаренный ребенок. – 2005. – № 6.
5. Лубышева, Л.И. Социология физической культуры и спорта: учеб. пособ. – М., 2004.
6. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М., 1998.
7. Березин, Ф.В. Психологическая и психофизическая адаптация человека. – М., 1988.
8. Кривцова, С.В. Подросток на перекрестке эпох. – М., 1997.
9. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб., 2002.
10. Беляев, И.А. Применение элементов хатха-йоги и аутогенной тренировки в физическом воспитании учащейся молодежи: учеб. пособ. – Оренбург, 1993.
11. Волошина, Л. Проблемы адаптации студентов педколледжа / Л. Волошина, Ю. Шилова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 12.
12. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С.С. Аверинцев [и др.]. – М., 1989.

Bibliography

1. Lotonenko, A.V. Potrebnost v fizicheskoj kul'ture kak oblasti deyatel'nosti // Teoriya i praktika fizicheskoj kul'turii. – 2002. – № 5.
2. Ponomarev, N.I. Nekotorige aspektih formirovaniya položitel'nogo otnosheniya cheloveka k fizicheskoj kul'ture / N.I. Ponomarev, V.M. Reyzin // Teoriya i praktika fizicheskoj kul'turii. – 1993. – № 9-10.
3. Solovcova, E. Adaptaciya pri obuchenii professii // Narodnoe obrazovanie. – 2004. – № 9.
4. Kalinina, N.G. Osobennosti adaptacii studentov s razlichnim urovnem intellekta k obucheniyu v kolledzhe // Odarennyiy rebenok. – 2005. – № 6.
5. Lubishcheva, L.I. Sociologiya fizicheskoj kul'turii i sporta : ucheb. posob. – M., 2004.
6. Rossijskaya pedagogicheskaya ehnciklopediya: v 2 t. / gl. red. V.V. Davihdov. – M., 1998.
7. Berezin, F.V. Psikhologicheskaya i psikhofizicheskaya adaptaciya cheloveka. – M., 1988.
8. Krivcova, S.V. Podrostok na perekryostke ehpokh. – M., 1997.
9. Rean, A.A. Psikhologiya i pedagogika / A.A. Rean, N.V. Bordovskaya, S.I. Rozum. – SPb., 2002.
10. Belyaev, I.A. Primenenie ehlementov khatkha-yjogi i autogennoj trenirovki v fizicheskom vospitanii uchatheysya molodezhi: ucheb. posob. – Orenburg, 1993.
11. Voloshina, L. Problemih adaptacii studentov pedkolledzha / L. Voloshina, Yu. Shilova // Doshkolnoe vospitanie. – 2005. – № 12.
12. Filosofskiy ehnciklopedicheskij slovarj / redkol.: S.S. Averincev [i dr.]. – M., 1989.

Статья поступила в редакцию 02.10.14

УДК 378.14

Kruna T.I. THE ASSESSMENT OF THE EFFECTIVENESS OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY AT THE ENVIRONMENTAL TRAINING OF STUDENTS IN A TECHNICAL UNIVERSITY. This article deals with a problem of environmental training of students of a technical college. The paper noted the urgency and the need to increase the level of environmental education through the introduction of educational technology into the educational process of a technical college. The article describes the main components of educational technology and presents data obtained during the experimental work carried out on the basis of Novosibirsk State Architectural University. Comparative analysis of the experimental data leads to the conclusion that the designed technology acts as an effective tool aimed at improving the level of environmental training for future engineering personnel. The researcher shows methods of how enhance different types of competence, including ecological, communicative, information-related and project-designing ones. The work presents schemes that demonstrate the degrees to which the ecological competence in the experimental group was formed.

Key words: environmental training, professional competence, competence, pedagogical technology.

Т.И. Круне, зам. декана Инженерно-экологического факультета, Новосибирский гос. архитектурно-строительный университет (Сибстрин), г. Новосибирск, E-mail: tikruna@yandex.ru

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Статья посвящена проблеме экологической подготовки студентов технического вуза. В работе отмечается актуальность и необходимость повышения уровня экологической подготовки путем внедрения в образовательный процесс технического вуза педагогической технологии, описаны основные компоненты педагогической технологии и представлены данные полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, проводимой на базе Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета. Сравнительный анализ полученных экспериментальных данных позволяет сделать вывод о том, что спроектированная технология выступает в роли эффективного средства, направленного на повышение уровня экологической подготовки будущих инженерных кадров.

Ключевые слова: экологическая подготовка, профессиональная компетентность, компетенция, педагогическая технология.

Экологическое образование в технических вузах РФ – это необходимый элемент подготовки будущих специалистов. Однако существующая сегодня система высшего технического образования недостаточно эффективна в вопросах экологической подготовки студентов, получающих инженерно-техническую специальность, о чем свидетельствуют данные представленные в работах многих авторов [1; 2; 3 и др.].

Под экологической подготовкой студентов технического вуза мы понимаем непрерывный процесс формирования составляющих профессиональной компетентности, обеспечивающих в будущем эффективную экологоориентированную деятельность выпускников вуза.

Исходя из представленного выше определения словосочетания «экологическая подготовка» нами, на основе анализа Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, экспертной оценки высококвалифицированных специалистов, а также на основании анкетирования преподавателей, студентов и выпускников технических вузов был обоснован выбор составляющих профессиональной компетентности в качестве результирующих показателей экологической подготовки будущего специалиста. Следует отметить, что по итогам проведенной выше работы в роли результирующих показателей экологической подготовки студентов технического вуза будут выступать следующие компетенции: проектно-конструкторская, коммуникативная, информационная и экологическая.

Для улучшения уровня экологической подготовки студентов строительного вуза, нами была спроектирована и внедрена в образовательный процесс педагогическая технология (рис. 1).

В соответствии с моделью, подробно описанной в работе Т.И. Круне [4, с. 86] и технологией ее реализации (рис. 1), формирование составляющих профессиональной компетентности будущего инженера-строителя осуществлялось в три этапа: теорети-

ко-практический, стабилизирующий, творческо-деятельностный.

Первый этап – теоретико-практический. Основная задача теоретико-практического этапа заключается в усвоении студентами инженерно-экологических знаний, необходимых для осуществления будущей профессиональной деятельности и приобретении первоначальных умений таких как: работать с различными информационными источниками; самостоятельно находить, преобразовывать и использовать нужную информацию; применять для решения задач современные средства информатизации; выступать с сообщениями, корректно вести диалог.

Основными организационными формами занятий на данном этапе являются лекции, семинары и самообразовательная деятельность студентов.

При организации перечисленных выше форм обучения (лекции, семинары, самообразовательная деятельность студентов) использовались следующие методы: объяснительно-иллюстративный, проблемный и частично-поисковый. При организации педагогического процесса в рамках исследования помимо методов обучения нами использовались следующие средства: материальные, к которым следует отнести средства информатизации, в том числе и сетевой интегрированный курс и идеальные, среди которых мы выделяем диагностические средства (анкеты, тесты).

Результативность теоретико – практического этапа зависит во многом от внедрения и реализации педагогических условий, таких как: разработка сетевого интегрированного курса; организация проектной деятельности студентов; формирование рефлексии у студентов технического вуза при экологической подготовке. Подробное описание и положительные результаты внедрения перечисленных выше условий представлены в статье Т.И. Круне «Внедрение комплекса педагогических условий в практику подготовки студентов строительного вуза» [5, с. 41].

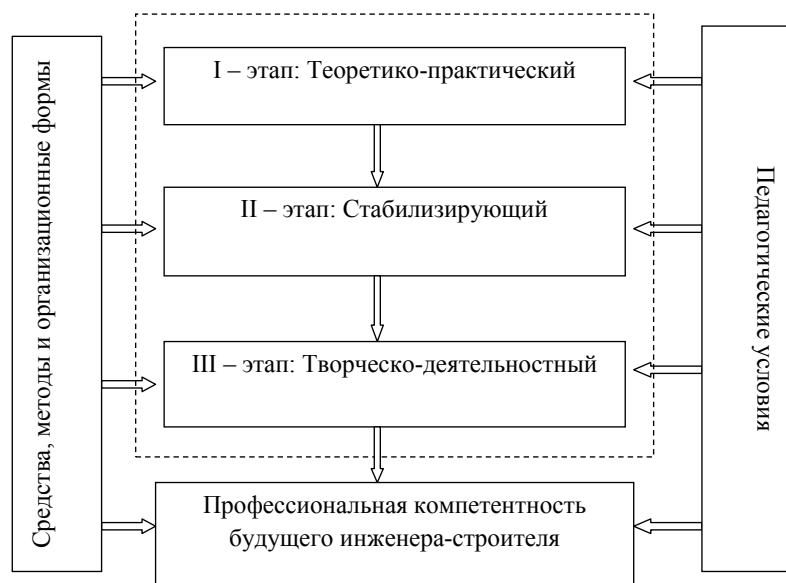


Рис. 1.

Второй этап – стабилизирующий. Полученные на теоретико-практическом этапе знания и умения закрепляются при выполнении практических и лабораторных работ. Помимо ведущих организационных форм на стабилизирующем этапе (лабораторные и практические работы), большая роль также отводится самообразовательной деятельности студента.

Практические работы на стабилизирующем этапе играют важную роль в процессе профессиональной подготовки студентов строительного вуза, так как при их выполнении студент должен продемонстрировать умение проводить анализ конкретных экологических проблем на основе расчетных данных, связанных с тематикой работ, а также в ходе изучения теоретического материала самостоятельно разрабатывать и предлагать перспективные природоохранные мероприятия для рассматриваемого объекта экономического хозяйства.

Особая нагрузка на стабилизирующем этапе обучения ложится на лабораторный практикум, в основу построения которого положен принцип профессиональной направленности. Лабораторный практикум сочетает в себе преимущества реального эксперимента, возможность наглядной оценки результатов полученных экспериментальным путем, высокую степень самостоятельности при измерении необходимых для дальнейшего расчета параметров, что существенно усиливает мотивацию студентов за счет иной, практической подачи учебного материала.

При организации форм обучения на стабилизирующем этапе (практические, лабораторные работы, дидактические и ролевые игры, самообразовательная деятельность студента) использовались следующие методы: проблемный частично поисковый и исследовательский. Следует отметить, что наряду с традиционными методами обучения ведущую роль в формировании перечисленных выше компетенций на стабилизирующем этапе играют активные методы, среди которых выделим метод творческой деятельности, применяемый как для индивидуальной, так и для групповой работы (исследовательские задания, творческие задания на определение причинно-следственных связей, задачи на комбинирование информации и т.д.), метод активизации мышления, который успешно реализуется при организации и проведении ролевых игр и других форм групповой работы и метод самообразования, который используется в качестве дополнения к другим методам обучения и позволяет структурировать и систематизировать новый учебный материал.

Приближение учебного процесса к более успешному и рациональному достижению результата, который заключается в формировании важных для будущего инженера-строителя профессиональных компетенций, возможно ускорить с помощью применения разнообразных средств обучения. В рамках стабилизирующего этапа нами использовались следующие средства: материальные, к которым относим средства информатизации (мультимедиа средства, сетевой интегрированный курс, компьютерные программы), а также лабораторное оборудование, и идеальные средства, среди которых отметим средства прямого реагирования (инженерно-экологические задачи, методические указания к выполнению практических и лабораторных работ) и диагностические средства (анкеты, тесты и т.д.). Надо отметить, что эффективность профессиональной подготовки будущих специалистов достигается при использовании разнообразных средств обучения в комплексе с выявленными педагогическими условиями. На стабилизирующем этапе нами реализовывались те же педагогические условия что и на теоретико – практическом.

Стабилизирующий этап позволяет студентам сделать существенный шаг в сторону творческой самостоятельности, приобрести опыт осуществления исследовательской деятельности при решении профессиональных задач, что играет важную роль при переходе студента на следующий качественно новый уровень.

Третий этап – творческо-деятельностный. На основе самостоятельной творческой учебно-исследовательской деятельности, в ходе выполнения проекта, формируется не только экологическая, коммуникативная, информационная, но и проектно-конструкторская компетенция, которая является одной из ключевых для студентов технического вуза. Помимо формирования перечисленных выше компетенций идет накопление опыта исследовательской деятельности и формируется ценностное отношение к ней и будущей профессиональной самореализации.

Проект – ведущая форма организации педагогической процесса на данном этапе. В процессе выполнения проектного задания осуществляется проверка теоретических знаний, полученных на теоретико – практическом и стабилизирующем этапе

и формирование умений применять их для решения инженерно-экологических проблем. Проекты, носят зачастую междисциплинарный характер, интегрируя в себе несколько предметных областей таких как: экология, экологическое право, математика, химия.

Организация проектной работы позволяет педагогу более наглядно и доступно продемонстрировать студентам связь учебного процесса с их будущей инженерно-экологической деятельностью. Это способствует выработке у студентов мотивации к обучению и реализации тем самым основной дидактической цели – формирование составляющих профессиональной компетентности у будущих специалистов инженерного профиля.

Для определения эффективности реализации педагогической технологии при экологической подготовке студентов технического вуза и выявления динамики формирования перечисленных выше составляющих профессиональной компетентности нами были проведены начальный, промежуточный и контрольный срезы.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе ГОУ ВПО НГАСУ (Сибстрин) в три этапа с 2009 по 2014г. В исследовании приняли участие 247 студентов НГАСУ направления 270800.62 «Строительство (бакалавриат)» специальности «Теплогазоснабжение и вентиляция» и «Водоснабжения и водоотведения». На этапе формирующего эксперимента в контрольных группах обучение реализовывалось по традиционной методике, в то время когда в экспериментальных группах обучение студентов осуществлялось при внедрении в учебный процесс педагогической технологии, реализации модели экологической подготовки студентов технического вуза.

Выбор контрольных и экспериментальных групп обусловлен тем, что у них совпадают темы рабочих программ, расщепка учебного времени, затрачиваемого на дисциплины экологического блока и уровень их экологической подготовки. Выделение контрольных и экспериментальных групп сопровождалось исследованием начального уровня сформированности проектной, коммуникативной, информационной и экологической компетенций при выполнении несложных заданий проектного типа.

Поскольку в данной работе речь идет о повышении уровня экологической подготовки студентов, через формирование системы профессиональных компетенций, рассмотрим как спроектированная нами педагогическая технология влияет на уровень их развития, на примере экологической.

Данные, представленные на диаграмме (рис. 2, 3), позволяют нам поэтапно проследить изменения уровня сформированности экологической компетенции в контрольной и экспериментальной группах 2010 года, начиная с теоретико-практического этапа и заканчивая творческо-деятельностным этапом. Следует отметить, что на диаграмме цифрами 1, 2, 3 обозначены срез данных соответственно до начала эксперимента, после теоретико-практического и стабилизирующего этапа и контрольный срез после творческо-деятельностного этапа.

Полученные результаты после начального среза в контрольной и экспериментальной группах свидетельствуют о низком уровне экологической подготовки и указывают на отсутствие умений адаптировать экологические знания в будущей профессиональной деятельности.

После внедрения в процесс обучения педагогической технологии, ситуация в экспериментальной группе изменилась кардинально, чего нельзя сказать о контрольной группе.

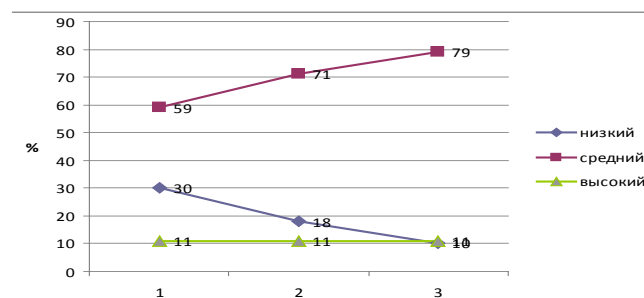


Рис. 2. Уровни сформированности экологической компетенции у студентов контрольной группы 2010 года

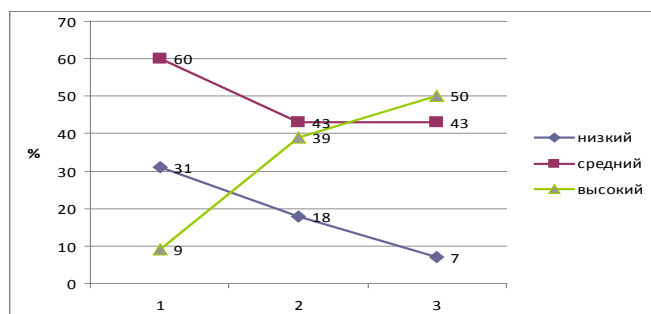


Рис. 3. Уровни сформированности экологической компетенции у студентов экспериментальной группы 2010 года

В контрольной группе, после теоретико-практического, стабилизирующего и творческо-деятельностного этапов технологии,

не отмечается никакой динамики, так как количество студентов с высоким уровнем экологической компетенции остается неизменным и составляет 11%, в то время как в экспериментальной группе данный показатель существенно увеличился на 41%. В экспериментальной группе отмечается значительное сокращение количества студентов с низким уровнем экологической компетенции, на 24%, в то время как в контрольной группе этот показатель снижается на 19%.

Следует отметить, что примерно такая же динамика наблюдается при формировании коммуникативной, информационной и проектно-конструкторской компетенций.

Таким образом, результаты промежуточного и контрольного срезов позволяют сделать вывод о том, что уровни коммуникативной, информационной, проектно-конструкторской и экологической компетенций у студентов по направлению 270800.62 «Строительство (бакалавриат)» в экспериментальной группе выше, чем в контрольной. Данный сравнительный анализ свидетельствует об эффективности разработанной педагогической технологии реализации модели экологической подготовки студентов технического вуза.

Библиографический список

1. Докторов, Б.З. Уровень осознания экологических проблем: профили общественного мнения / Б.З. Докторов, В.В. Сафронов, Б.М. Фирсов // Социологические исследования. – 1992. – № 12.
2. Линенко, О.А. Теоретические основы экологизации сознания личности студента технического вуза. – Ставрополь, 2009.
3. Лисаускене, Е.М. Экологическое движение и экологическое сознание в Прибайкалье / Е.М. Лисаускене, Т.И. Лихачева, З.В. Грицина, Ю.В. Лисаускайте // Социологические исследования. – 1999. – № 8.
4. Круне, Т.И. Модель формирования профессиональной компетентности студентов инженерно-экологического факультета строительного вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 6.
5. Круне, Т.И. Внедрение комплекса педагогических условий в практику подготовки студентов строительного вуза // Инновации в образовании. – 2013. – № 1.

Bibliography

1. Doktorov, B.Z. Urovenj osoznaniya ehkologicheskikh problem: profili obshchestvennogo mneniya / B.Z. Doktorov, V.V. Safronov, B.M. Firsov // Sociologicheskie issledovaniya. – 1992. – № 12.
2. Linenko, O.A. Teoreticheskie osnovy ehkologizacii soznaniya lichnosti studenta tekhnicheskogo vuza. – Stavropolj, 2009.
3. Lisauskene, E.M. Ehkologicheskoe dvizhenie i ehkologicheskoe soznanie v Pribajkajlje / E.M. Lisauskene, T.I. Likhacheva, Z.V. Gricina, Yu.V. Lisauskajite // Sociologicheskie issledovaniya. – 1999. – № 8.
4. Krune, T.I. Modelj formirovaniya professionalnoj kompetentnosti studentov inzhenerno-ehkologicheskogo fakultjeta stroiteljnogo vuza // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. – 2012. – № 6.
5. Krune, T.I. Vnedrenie kompleksa pedagogicheskikh uslovij v praktiku podgotovki studentov stroiteljnogo vuza // Innovacii v obrazovanii. – 2013. – № 1.

Статья поступила в редакцию 25.09.14

УДК 377.1

Magomedov Sh.A., Islambekova I.S. PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF THE SECONDARY EDUCATION. On the basis of the analysis of the state educational standard the authors raise a problem of training of graduates from the perspective of a system-activity approach. The researches state the necessity of the use of educational technologies in the system of the secondary education. The paper reveals features that characterize the technology of training and the essence of productive and reproductive teaching technologies, in which the possibility of the use of technologies of games, projects and problem learning can be defined. It is stated that it allows solving the problem of forming a new way of thinking and a new activity in an effective way what serves one of the key challenges of the modern educational institutions. The researchers have formulated rules for making problem cases: a problem should contain a difficulty that is up to the level of students; it is better, if a problem teaches new skills; a correct problem is the one that evokes interest, good emotions and is extraordinary.

Key words: education, educational process, educational system, technology training (productive, reproductive, gaming, project, problem).

Ш.А. Магомедов, канд. пед. наук, доц. каф. «Физико-математического образования и ИКТ» ГБОУ ДПО «Дагестанский институт повышения квалификации педагогических кадров», г. Махачкала;
И.С. Исламбекова, канд. пед. наук, ст. преп. каф. «Теории и методики профессионального образования» ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Gadjiev82@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье, на основе анализа государственного образовательного стандарта, актуализирована проблема подготовки выпускника учебного заведения с позиции системно-деятельностного подхода. Обосновывается необходимость применения педагогических технологий в системе среднего общего образования, указываются признаки, характеризующие технологию обучения, рассматривается сущность продуктивных и репродуктивных педагогических технологий, выявляются возможности игровых, проектных и проблемных технологий обу-

чения, позволяющих эффективно решить проблему формирования нового способа мышления и нового вида деятельности, выступающей одной из ключевых задач современных образовательных учреждений.

Ключевые слова: образование, образовательный процесс, педагогическая система, технологии обучения (продуктивные, репродуктивные, игровые, проектные, проблемные).

Стремительное развитие экономики, информационных средств и коммуникационных технологий, актуализирует и выводит на приоритетный уровень авторские научные разработки, которые являются движущей силой современного постиндустриального общества, следовательно, ведущим фактором, влияющим на общественные преобразования, становится человеческий капитал – профессионалы, высокообразованные люди, продвигающие научные достижения во все виды профессиональной деятельности, предавая ей инновационный характер.

Поскольку основополагающим элементом существования и развития любого общества является образование, то с учетом социального заказа, модернизация должна затрагивать и систему образования, обеспечивая формирование креативности, способности к самообразованию и реализации творческого подхода учащихся, как наиболее ценных качеств необходимых для конкурентоспособного представителя современного общества.

Рассматривая, систему образования как структуру взаимосвязанных компонентов, необходимо говорить о содержании ее подготовки регламентированного федеральным государственным стандартом.

Переход от образовательной парадигмы, в методологической основе которой лежал «знаниевый подход» к образовательной парадигме, где методологической основой выступает «системно-деятельностный подход» означает, в первую очередь, отказ от понимания образования как получения готового знания и представления о педагоге как носителе готового знания. На смену приходит понимание образования готовящую личности к продуктивной деятельности, так же как средство ее самореализации в жизни. А это изменяет и цели обучения и воспитания, его мотивы, нормы, и роль педагога.

Как видим, весь образовательный процесс должен существенно измениться в новых социально-экономических условиях, т.е. изменяются представления о содержании образования, формах и методах обучения и т.д.

Под изменением образовательного процесса, мы понимаем, построении педагогической системы, обеспечивающей организацию образовательного процесса на основе продуктивных технологий обучения и формирующая готовность обучающихся к саморазвитию и непрерывному самообразованию, позволяющая за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса создать условия для более полного учета интересов и способностей учащихся в соответствии с их намерениями в отношении продолжения образования.

Функционирование педагогической системы в целом будет эффективнее, если четко выражен государственный (социальный) заказ, т.е. требования к конечному результату – выпускнику учебного заведения.

На сегодняшний день государственный (социальный) заказ сформулирован в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования (10-11 кл.) (№ 413, утвержден приказом Минобрнауки России от 17 апреля 2012 г.). Методологической основой Стандарта «... является системно-деятельностный подход, обеспечивающий: формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование развивающей образовательной среды образовательного учреждения; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательного процесса с учётом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и здоровья обучающихся. Стандарт является основой для: разработки примерных основных образовательных программ среднего (полного) общего образования; разработки программ учебных предметов, курсов, учебной литературы, контрольно-измерительных материалов; организации образовательного процесса в образовательных учреждениях, реализующих основную образовательную программу; построения системы внутреннего мониторинга качества образования в образовательном учреждении; организации подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования...» [1].

Анализ содержания Стандарта позволяет нам сформулировать целевой компонент педагогической системы – реализация системно-деятельностного подхода, который обеспечивает построение развивающей образовательной среды, формирующая готовность обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию.

Содержательной компонентой педагогической системы выступает основная образовательная программа, отражающая результаты освоения:

- личностные, включающие готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности;

- предметные, включающие умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приёмами;

- метапредметные, включающие владение обучающимися универсальными учебными действиями (поисковые, аналитические, прогностические, проектировочные, регулятивные, коммуникативные), а так же навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельностью.

В качестве механизма реализации поставленной цели и определенного содержания выступают технологии обучения, способствующие эффективному функционированию педагогической системы.

Анализ научной литературы показывает, что существенными признаками, характеризующими технологию (в том числе и технологию обучения), выступают:

- *наличие проекта*, поскольку для удовлетворения потребности должны быть обязательно определены: *целевой образ, целевые действия*, а также *содержание деятельности с уровнем достижения, алгоритм функционирования, оптимальные методы, средства и формы организации*, обеспечивающие процесс преобразования [2];
- *стандартизация*, т.е. соответствие проекта определенным характеристикам и возможность получения заранее заданных показателей;
- *унификация*, возможность внесения изменений в технологическую систему с учетом возможностей, материально-технического обеспечения и других факторов;
- *воспроизводимость*, предполагает обеспечение возможности повторения всего алгоритма функционирования с получением заранее предполагаемых результатов, независимо от уровня профессионализма, личностных качеств субъекта управления технологическим процессом [3].

Мы привыкли к тому, что термин «технология» применяется к материальным преобразованиям, однако в условиях постиндустриального этапа развития общества значительно расширяется представление о технологии и ее формах.

По нашему мнению, технология – это способ человеческой деятельности, характеризующийся как совокупностью действий направленных на целенаправленное изменение предметов деятельности.

Рассмотрение различных подходов к сущности технологии позволяют сделать вывод, что она представляет собой науку об алгоритмах действий человека по преобразованию материалов, энергии и информации, приводящей к изменению окружающей действительности.

Понятие технологии стремительно ворвалось в современную российскую педагогическую литературу и практику и стало едва ли не самым часто употребляемым педагогическим термином. Создается впечатление, что российская педагогическая наука и система образования вступили в новую технологическую эпоху. Поражает количество сочетаний понятия «технология» с различными понятиями дидактики: технология обучения, педа-

гогическая технология, образовательная технология, технология воспитания, технология общения, технология развития, модульная технология, технология группового обучения и т.д.

«Любая педагогическая технология должна соответствовать закономерности и индивидуальности, субъективности участников образовательного процесса, не противоречить его «авторской» креативной, импровизационной природе», – считает В.А. Сластенин [4].

Вместе с тем изучение работ по данному вопросу позволило выделить и ее специфические признаки:

- *диагностическое целеполагание, результативность*, предполагающие обязательное достижение позитивных целей процесса обучения;
- *эффективность*, означающую гарантированность положительных результатов при экономии учебного времени;
- *воспроизводимость* педагогических технологий, обеспечиваемая алгоритмируемостью, проектируемостью, целостностью, управляемостью, отражающие различные стороны протекания педагогического процесса.
- *корректируемость*, предполагает наличие постоянной обратной связи, вносящей необходимые дополнения, уточнения и исправления.

На сегодняшний день существует значительное количество определений понятий «педагогическая технология» и «технология обучения», что свидетельствует о сложности и неоднозначности решения по данному вопросу. На основе сопоставительного анализа психолого-педагогической литературы мы под «педагогической технологией», в том числе и «технологией обучения» понимаем научно обоснованную педагогическую систему, обеспечивающую точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических процессов.

Мы разделяем точку зрения В.П. Беспалько на компонентный состав технологии обучения в общеобразовательной школе, включающей *диагностично поставленную цель обучения, научно обоснованное и отобранное содержание обучения, оптимально выбранные методы, средства и формы организации учебного процесса* [5].

Технологии обучения являются одними из основных компонентов, составляющих целостный педагогический процесс и делятся по типу познавательной деятельности на репродуктивные и продуктивные.

Сущность **репродуктивных технологий** (репродуктивный от лат. слова «reproductio» – воспроизведение) обучения заключаются в обеспечении возможности передачи значительного объема знаний, умений за минимально короткое время с небольшими затратами усилий. *Признаки*: знания учащимся предлагаются в «готовом» виде; преподаватель организует различными способами восприятие этих знаний; учащиеся осуществляют восприятие и осмысление знаний, фиксируют их в своей памяти. К **репродуктивным технологиям** обучения относятся *объяснительно-иллюстративная технология* и *технология программированного обучения*.

Сущность **продуктивных технологий** обучения сводится к тому, что преподаватель вместе с учащимися формулирует проблему, разрешению которой посвящается отрезок учебного времени. Знания учащимся не сообщаются, они добывают их самостоятельно в процессе «исследования», средства для достижения результата также определяют сами учащиеся. Деятельность преподавателя сводится к оперативному управлению. *Признаки*: знания не предлагаются в «готовом» виде, их нужно добывать самостоятельно; преподаватель организует поиск новых знаний с помощью разнообразных средств; учащиеся самостоятельно рассуждают, решают возникающие познавательные задачи, анализируют, сравнивают, обобщают, делают выводы. К **продуктивным технологиям** обучения относятся *развивающее, проблемное, проектное и игровое обучение*.

Игровая технология обладает большими развивающими возможностями, ее сущность заключается в игровом моделировании условных ситуаций, основных видов деятельности личности, направленных на воссоздание и усвоение социального и профессионального опыта, в результате чего происходит накопление, актуализация, трансформация знаний в умения, умений в навыки, а также накопление опыта и развитие личности.

Игра, как прием обучения, есть действенный инструмент управления учебной деятельностью, активизирующий мысли-

тельную деятельность учащихся, позволяющий сделать учебный процесс захватывающим и интересным.

Игра благодаря вымышленной проблеме и реальным усилиям по ее разрешению – позволяет моделировать ситуации, проигрывать различные варианты поведения, корректировать и снова проигрывать. Игра является той самой деятельностью, которая создает эмоционально стимулирующую заинтересованность и способствует непроизвольному запоминанию.

Проблемное обучение предполагает поиск резервов умственного развития учащихся, и прежде всего творческого мышления, способности к самостоятельной познавательной деятельности через создание проблемных ситуаций, осознании, принятии и решении этих ситуаций в процессе совместной деятельности учащегося и педагога (при максимальной самостоятельности первых и под общим руководством последнего).

В условиях проблемного обучения происходит активное овладение личностью теми способами, приемами, которые наиболее характерны для творческой деятельности.

В современной теории проблемного обучения выделяется десять дидактических способов создания проблемных ситуаций, которые могут быть взяты педагогом за основу создания вариативной программы проблемного обучения:

- Побуждение учащихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними.
- Использование ситуаций, возникающих при выполнении учащимися учебных задач, а также в процессе их обычной жизнедеятельности, то есть тех проблемных ситуаций, которые возникают на практике.
- Поиск новых путей практического применения учащимися того ли иного изучаемого явления, факта, элемента знаний, навыка или умения.
- Побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, порождающих противоречия между житейскими (бытовыми) представлениями и научными понятиями о них.
- Выдвижение предположений (гипотез), формулировка выводов и их опытная проверка.
- Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, теорий, порождающих проблемные ситуации.
- Побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов на основе имеющихся знаний, что способствует иллюстрации недостаточности последних для объяснения всех особенностей обобщаемых фактов.
- Ознакомление учащихся с фактами, приведшими в истории науки к постановке научных проблем.
- Организация межпредметных связей с целью расширить диапазон возможных проблемных ситуаций.
- Варьирование, переформулировка задач и вопросов.

Можно сформулировать следующие правила создания проблемных ситуаций:

Во-первых, проблемные ситуации обязательно должны содержать посильное познавательное затруднение.

Во-вторых, хотя проблемная ситуация и имеет абстрактную ценность для развития творческих способностей учащихся, но наилучшим вариантом является совмещение с материальным развитием: усвоением новых знаний, умений, навыков.

И в-третьих, проблемная ситуация должна вызывать интерес учащихся своей необычностью, неожиданностью, нестандартностью. Такие положительные эмоции, как удивление, интерес служат благоприятным подспорьем для обучения.

Проблема активизации познавательной деятельности, развития самостоятельности и творчества обучающихся была и остается одной из актуальных задач педагогики. Современная ориентация образования на формирование компетенций как готовности и способности человека к деятельности и общению предполагает создание дидактических и психологических условий, в которых участник образовательного процесса может проявить не только интеллектуальную и познавательную активность, но и личностную социальную позицию, свою индивидуальность, позволяющую выразить себя как субъект обучения.

В последнее время широкое применение получило проектное обучение. Современные тенденции к интеграции средств, методов и искусства преподавания поощряют возникновение но-

вых проектных технологий обучения, которые призваны обеспечить саморазвитие учащихся, усилить их творческую активность. В связи с этим проблема проектирования учебных задач в дидактическом процессе актуальна в плане изучения противоречий и взаимосвязей традиционного и личностно-ориентированного подхода к обучению.

Проектная технология обучения призвана обеспечить изменение исходной и основной установки существующих систем обучения, поскольку предполагает не решение готовых задач, а генерацию, формулировку и разработку идей, замыслов и проектов в широком социальном контексте, как проблем, возникающих в самой социальной жизни.

Реализация проектной технологии обучения, на наш взгляд, обеспечивает разрушение превалирования готовых, систематизированных знаний, подлежащих усвоению, потому что ученик не только усваивает готовые представления и понятия, но и используя любую информацию, строит свой проект, свое представление о предметном мире.

Проектная технология обучения предполагает осуществление учебной деятельности на основе учета потребностей социальной и личной жизни обучающегося, выбираемых или формулируемых самим учащимся и выполняемых в процессе познания. Следовательно, можно утверждать, что использование проектной технологии обеспечивает средственный механизм мотивации потому, что создание и реализация проекта имеет не только учебный, но жизненный смысл для школьника.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что содержание традиционного обучения составляют обобщенный и систематизированный социальный опыт, учебные элементы которой представлены в виде знаковых систем, состав-

ляющих отобранную, обработанную и упрощенную учебную информацию.

Сущностью содержания проектной технологии является переход от учебных элементов, представленных в виде знаковых систем как материальных носителей прошлого опыта, к деятельности, протекающей в динамически изменяющихся условиях и имеющей совместный характер, что обеспечивает изложение и усвоение естественно научных и технико-технологических знаний, восстановлением социального и социально-психологического контекста их получения в человеческой деятельности, имевшей цель, замысел, план осуществления и потребность в достижении определенного результата. В проектной обучении вместо ориентации на усвоение готовых продуктов культуры обеспечивается установка на предстоящую преобразовательную деятельность, детерминация прошлым уступает место детерминации будущим.

Таким образом, содержанием проектного обучения выступает не только предметная сторона будущей деятельности, заданная с помощью учебных задач, моделей и ситуаций, но и социальная сторона, воспроизводимая различными формами совместной деятельности и общения.

Таким образом, реализация продуктивных педагогических технологий, позволит решить проблему формирования целостного мировоззрения учащихся, предполагающего новый способ мышления и новый вид деятельности, которая выступает одной из ключевых задач образовательных учреждений, а сама по себе возможность удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей учащихся, становится новой самостоятельной ценностью в системе образования России.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (10-11 кл.). Утвержден приказом № 413 Министерства образования и науки РФ от 17.04.2012.
2. Гаджиев, Г.М. Технологическая подготовка школьников: дидактический аспект. – Махачкала, 1999.
3. Назарова, Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции / Т.С. Назарова // Педагогика. – 1997. – № 3.
4. Сластенин, В.А. Университетское педагогическое образование: проблемы и решения // Профессионально-педагогическая культура: история, теория, психология. – Белгород, 1996.
5. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютера (педагогика третьего тысячелетия). М., 2002.

Bibliography

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya (10-11 kl.). Utverzhdzen prikazom № 413 Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17.04.2012.
2. Gadzhiev, G.M. Tekhnologicheskaya podgotovka shkol'nikov: didakticheskiy aspekt. – Makhachkala, 1999.
3. Nazarova, T.S. Pedagogicheskie tekhnologii: noviy etap ehvolucii / T.S. Nazarova // Pedagogika. – 1997. – № 3.
4. Slastenin, V.A. Universitetskoe pedagogicheskoe obrazovanie: problemii i resheniya // Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura: istoriya, teoriya, psikhologiya. – Belgorod, 1996.
5. Bespal'ko, V.P. Obrazovanie i obuchenie s uchastiem komp'yutera (pedagogika tret'yego tysyachel'etia). M., 2002.

Статья поступила в редакцию 20.09.14

УДК 378

Makhmudova F.A., Akhmedov A.M. **MORAL EDUCATION AS A PEDAGOGICAL CONDITION OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF A YOUNG TEACHER.** This article discusses the impact of moral education of young teachers in the process of occupational adaptation. Considerable attention is paid to such notions as morality, ethics, moral guidelines, moral education, moral, spiritual and moral education. In this article the researchers talk about the fact that the professional capacity of each future teacher must be determined in the period of his studies at the university that provides the ability to adapt pedagogical conditions that ensure the success and effectiveness of the professional activity. The authors conclude that the moral education in professional adaptation of teachers in appropriate pedagogical conditions transfers into a proper condition. The authors give their own definition of what moral education as a means of professional adaptation: it is a system of personal qualities (responsibility for the future of students, feeling of shame for poorly-done work) that allow changing pedagogical methods in correspondence to new conditions and knowledge and beliefs that define the results of their work by a criterion of public usefulness that finally make a person realize himself in creative development.

Key words: ethics, moral education, professional adaptation, moral potential.

Ф.А. Махмудова, канд. пед. наук, ст. преп. каф. общей и педагогической психологии Дагестанского гос. педагогического университета, г. Махачкала; **А.М. Ахмедова**, канд. пед. наук, доц. каф. общей и педагогической психологии Дагестанского гос. педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: Gadjiiev82@mail.ru

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

В статье рассматривается влияние нравственного воспитания молодого педагога на процесс его профессиональной адаптации. Значительное внимание уделяется таким понятиям как нравственность, нравственные принципы, нравственный ориентир, нравственное воспитание, мораль, духовно-нравственное воспитание. Анализируется положение о том, что профессиональный потенциал каждого будущего педагога должен быть определен в период его обучения в вузе, что способность к адаптации обеспечивается педагогическими условиями, обеспечивающими успех и эффективность профессиональной деятельности. Автор приходит к выводу, что нравственное воспитание в профессиональной адаптации личности педагога при соответствующих педагогических условиях переходит в собственно условие.

Ключевые слова: нравственность, нравственное воспитание, профессиональная адаптация, нравственный потенциал.

Современная педагогическая теория и практика ставит своей целью способствовать умственному, нравственному, эмоциональному и физическому саморазвитию личности, всемерно раскрывать ее творческие возможности, формировать гуманистические отношения, обеспечивать все условия для расцвета индивидуальности ребенка с учетом его возрастных, этнических и гендерных особенностей.

Россия, имея свою, исторически сложившуюся национальную систему воспитания, должна в образовательной политике учитывать индивидуальную историческую перспективу развития её регионов. Менять ее бессмысленно. Сделать правильный вывод можно, только развив систему нравственного воспитания в соответствии с теми новыми целями и ценностями, которые стоят перед личностью и обществом, но учитывая традиции и обычаи народных педагогических методов.

Нравственность – форма общественного сознания, которая ориентируется на общечеловеческие ценности и направлена на созидание общества в целом и раскрытие каждого человека в отдельности. Нравственность – это качественно более высокий уровень по сравнению с моралью отношения к миру, людям, самому себе. Нравственный человек не ограничивается принятыми в обществе нормами, а действует на основе разума и личной ответственности за свой поступок.

Широко изучается нравственная надежность работника – показатель нравственного развития работника, характеризующий его способность строить свою трудовую деятельность в соответствии с социально одобренными нормами и требованиями профессиональной этики.

Нравственные принципы – ценностная основа социальных связей и культуры межличностных отношений. Нравственные принципы:

- имеют универсальное значение;
- фиксируют то изначальное и общее, что определяет специфические требования к человеку в каждой из сфер деятельности;
- поддерживают и санкционируют общественные устои, строй жизни и формы общения посредством духовного воздействия через общественное мнение, одобрение или осуждение;
- находят более конкретное выражение в моральных нормах.

Нравственный ориентир – представление человека о том, что подлежит одобрению или осуждению. Обычно нравственные ориентиры облекаются в совершенно осязаемые свойства:

- патриотизм и гражданственность;
- трудолюбие и профессиональную честность;
- скромность и ответственное исполнение обязанностей;
- великодушие и др.

В теории познания выделяется этический релятивизм – отрицание обязательных нравственных норм и объективного социального критерия нравственности.

Если под моралью понимают исторически сложившиеся нормы и правила поведения человека, определяющие его отношение к обществу, труду, людям, то нравственность – это личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства, как доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм, регулирующие индивидуальное поведение человека [1, с. 218].

Нравственное воспитание решает такие задачи, как формирование нравственных понятий, суждений, чувств и убеждений,

навыков и привычек поведения, соответствующих нормам общества [2, с. 68]. Нравственное воспитание имеет своей целью формирование понятий, суждений, поступков и действий, а также чувств, имеющих нравственную природу.

В основе нравственного воспитания подрастающего поколения лежат как общечеловеческие ценности, непреходящие моральные нормы, выработанные людьми в процессе исторического развития общества, так и новые принципы и нормы, возникшие на современном этапе развития общества.

Нравственное воспитание одна из форм воспроизводства, наследования нравственности в обществе, это ген цивилизации.

Сложность трансформации общей идеи воспитания в конкретные педагогические рекомендации и рационально организованные действия, в ходе которых достигался бы заранее планируемый нравственный результат, свидетельствует об условности понятия нравственного воспитания. Попытки интерпретировать нравственное воспитание как некоторое особое направление, наряду с физическим, эстетическим и т.д., иными словами, профессионализированную сферу педагогической деятельности, рано или поздно наталкиваются на ряд неразрешимых трудностей.

Следовательно, нравственность понимается рядом учёных как личностное свойство и как типологическая черта, как результат нравственного воспитания.

Личность молодого педагога должна в логике профессиональной адаптированности усвоить новые дидактические требования к постоянно меняющейся программе обучения, быть на «острие момента», в русле инновационной деятельности, которая требуется и уже часто практикуется в школе. Из этого следует, что общеобразовательные программы в высшей педагогической школе должны быть подчинены целям формирования культуры личности, социальной и профессиональной адаптивности и предназначены для:

- трансляции и интериоризации культурных образцов, норм, ценностей (содержание образования и социализация);
- овладения различными культурными способами деятельности в социальной и экономической сфере;
- осознания связи собственного развития с развитием культуры и общества;
- формирования отношения к себе как существу культурному.

Идея изучения профессиональной адаптации личности к профессиональной деятельности основывается на том утверждении, что личность не просто адаптируется к выполнению профессиональных требований, а скорее, наоборот, стремится к развитию и преодолению заданных условий, то есть имеет соответствующую установку психологической готовности, на развитие которой значительно влияет нравственный потенциал личности.

Некоторые ученые считают, что психологическая готовность личности к профессиональной деятельности является состоянием, способствующим актуализации мотивов в профессиональной деятельности. Чем выше уровень готовности личности, тем легче, соответственно, актуализируются адекватные профессиональные мотивы.

В связи с этим мы убеждены, что профессиональный потенциал каждого будущего педагога должен определять уже в период его обучения в вузе, а этого никто и нигде не делает. Педагогическая функция потенциала реализуется в направляющей роли

творческой деятельности личности, выступающей в качестве основания творческого преобразования своей жизнедеятельности.

Также для нашего исследования целесообразным являлось рассмотрение структуры нравственного потенциала педагога как условия профессиональной адаптации:

- собственно-потенциальной составляющей (индивидуальные психические процессы, способности);
- мотивационной составляющей (убеждения, готовность как внутри личностная структура, механизм, обеспечивающий актуализацию способности и социально-психологическая установка на развертывание существенных сил индивида – потребностей, ценностных ориентаций, мотивов);
- когнитивной составляющей (знания, умения, отношения, способы деятельности и самовыражения, приобретенные в результате образования, творческой деятельности, социализации).

Следовательно, данный феномен включает не только природные ресурсы и резервы личности, но и те образования, которые формируются у индивида в процессе социализации и непрерывного образования. Непрерывное накопление новых знаний, умений, способов ориентации в мире приводит к появлению новых идей и убеждений. При этом возникающие у личности переживания своих новых профессиональных возможностей выступают движущей силой особой активности, направленной на опробование своих новых потенциалов.

Один из основных вопросов профессиональной адаптации педагога – за счет каких ресурсов личности и педагогических условий, каких свойств и качеств личности молодой педагог быстрее и лучше адаптируется к профессиональной деятельности. Накопленный эмпирический материал, анализ имеющихся в литературе данных показывает, что способность к адаптации обеспечивается педагогическими условиями, обеспечивающими успех и эффективность профессиональной деятельности.

Мы выбрали в качестве показательной характеристики ресурса адаптации молодого педагога к педагогической деятельности – нравственность, которую не берут в расчёт отечественные исследователи адаптации к профессии. Нравственное воспитание в обществе – это воспитание патриотизма, добросовестного отношения к труду и общественной и личной собственности, гуманизма, коллективизма, превращение этих и всех других высоких нравственных принципов в личные убеждения, в желания и стремления, в привычную практику поведения человека.

Формирование нравственных качеств личности проявляется в тесной взаимной связи. В отношении к труду проявляются важнейшие источники таких нравственных качеств, как организованность, дисциплинированность, коллективизм. Коллективизм влечёт за собой товарищество, взаимную поддержку и помощь. Формируя положительные нравственные качества, система нравственного воспитания, в то же время преодолевает неверные взгляды и представления в области морали, вредные навыки и привычки поведения, в которых проявляются пережитки прошлого.

Нравственное воспитание, как формирование нравственных качеств личности, заключается в воздействии воспитателей на воспитуемых и в их ответных действиях, то есть в усвоении ими нравственных понятий, в переживании своего отношения к нравственному и безнравственному в поступках и во всем поведении. Нравственные понятия становятся руководством к действию только тогда, когда они не просто заучены, а глубоко осмыслены и превращены в моральные убеждения. Наличие этих убеждений и устойчивых привычек нравственного поведения свидетельствует о воспитанности человека в нравственном отношении, о его нравственной зрелости. Единство нравственного сознания, нравственных чувств и нравственного поведения, воплощенное в устойчивых нравственных качествах, – важнейший показатель соответствия между процессом воспитания и нравственным развитием личности.

Исследуя процесс духовно-нравственного воспитания, некоторые ученые доказали, что использование гуманистических ценностей образования в процессе духовно-нравственного воспитания достигает оптимального уровня при некоторых условиях. Если разработан алгоритм анализа содержания образования и выявлен его гуманистический потенциал. Если обеспечены критериальные подходы к отбору и организации возможных объектов духовных потребностей (ценностных ориентаций), импле-

цитно содержащихся в базовом ядре образования. Если определены условия, способствующие превращению гуманистических ценностей образования в объект потребности личности. Если обеспечен программно-целевой подход к реализации ценностного содержания базовых знаний в духовно-нравственном воспитании. И, наконец, если осуществлена ориентация педагогов на инновационную систему духовно-нравственного воспитания; обеспечено педагогическое управление процессом реализации гуманистических ценностей образования в духовно-нравственном воспитании.

Ведущей целью воспитания остается идеал личности, способной принимать решения в ситуациях морального выбора и нести ответственность за эти решения перед собой, референтной группой, своей страной, человечеством. Главное в воспитании – создание условий для саморазвития человека как субъекта деятельности, как личности и как индивидуальности. Только сильная личность, готовая жить и работать в непрерывно меняющемся мире, способная смело разрабатывать собственные стратегии поведения, самостоятельно и нетрадиционно мыслить, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность перед собой и обществом.

С позиций нравственной сферы поведение педагога оценивается по умению поступать соизмеримо с педагогическим долгом, быть верным профессиональным обязательствам, написанному «кодексу чести» педагога – делать всё во благо ученика. Такие педагоги доброжелательны, толерантны, дисциплинированы, демонстрируют уважение к личности и плюрализм мнений. Нравственность педагога определяется и его профессиональным мастерством, высокой компетентностью и желанием знать больше, креативным и пластичным отбором информации, альтруизмом в выборе поведенческих стратегий. Тема нравственного потенциала педагога давно и серьезно интересует учёных, которые ищут механизмы её оптимизации.

В современном сообществе постиндустриального прогресса содержание духовно-нравственного воспитания является отражением важнейших измерений бытия человека, его отношений и деятельности в социуме, духовной сфере, природе, представленных в содержании образования [4, с. 79].

Цель и задача нравственного воспитания – выработать у каждого человека активную жизненную позицию. Все задачи нравственного воспитания подрастающего поколения решаются в тесном единстве, в рамках комплексного подхода к воспитательной работе. И уместно вспомнить великую фразу, ставшую лозунгом отечественной педагогики: «Воспитатель должен быть воспитан» [5; с. 285]. В трудовой, общественной, игровой, спортивной и других видах деятельности школьники вступают в разнообразные нравственные отношения, в результате которых происходит формирование личности, а сами эти отношения провоцирует и руководит ими педагог.

Одним из основных вопросов профессиональной адаптации педагога также является то, за счет каких ресурсов личности и педагогических условий, каких свойств и качеств личности молодой педагог быстрее и лучше адаптируется к профессиональной деятельности. Накопленный эмпирический материал, анализ имеющихся в литературе данных показывает, что способность к адаптации обеспечивается педагогическими условиями, обеспечивающими успех и эффективность профессиональной деятельности. Опираясь на рассмотренные теоретические положения, мы даем следующее определение нравственного воспитания как условия профессиональной адаптации молодого педагога: *это система личностных качеств (ответственность за будущее ученика, чувство стыда за плохо выполненную работу, открытость ко всему духовному), позволяющих оптимально менять приемы педагогического действия в соответствии с новыми условиями, и знаний, умений, убеждений, определяющих результаты деятельности по критерию общественной пользы, (новизну, оригинальность, уникальность подходов субъекта к осуществлению педагогической деятельности), в итоге побуждающих личность к творческой самореализации и саморазвитию.*

Таким образом, мы можем сказать, что адаптация – это процесс выработки, по возможности, оптимального режима целенаправленного функционирования личности, т.е. приведение ее в конкретные условия времени и места в такое состояние, когда вся энергия, все физические и духовные силы человека направлены и расходуются на выполнение ее основных задач самосохранения или развития. Такое состояние достигается превраще-

нием внешних условий жизнедеятельности, переживаемых как новые, непривычные в «свои условия»; в результате адаптации человек действует естественно, непринужденно.

Нравственное воспитание в профессиональной адаптации личности педагога при соответствующих педагогических услови-

ях переходит в собственно условие. В то время как структурными компонентами нравственного воспитания как условия профессиональной адаптации молодого педагога выступают содержание, способ организации, направленность на социум, наличие обратных связей.

Библиографический список

1. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. – М., 1987.
2. Бабаева, И.А. Социально-психологическая адаптация молодых рабочих: дис. канд. психол. наук. – Л., 1985.
3. Гурин, В.Е. Основы процесса воспитания нравственного сознания и поведения личности старшеклассника: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 1985.
4. Кант, И. Критика чистого разума. – М., 1994.
5. Каптерев, П.Ф. Из истории души: очерки по истории ума. – СПб., 1890.

Bibliography

1. Antologiya pedagogicheskoy mihsli Rossii pervoy polovinih Kh1Kh v. – M., 1987.
2. Babaeva, I.A. Socialjno-psihologicheskaya adaptaciya molodihk rabochikh: dis. kand. psikhol. nauk. – L., 1985.
3. Gurin, V.E. Osnovih processa vospitaniya npravstvennogo soznaniya i povedeniya lichnosti starsheklassnika: avtoref. dis. ... d-ra. ped. nauk. – M., 1985.
4. Kant, I. Kritika chistogo razuma. – M., 1994.
5. Kapterev, P.F. Iz istorii dushi: ocherki po istorii uma. – SPb., 1890.

Статья поступила в редакцию 10.09.14

УДК 371.3:58 (077)

Mongush O.S. THE ATTITUDE OF THE TUVA PEOPLE TO THE POPLAR AS ONE OF MANIFESTATIONS OF ITS GENERAL CULTURE AND TRADITIONS. This article addresses an actual to the modern time theme of the attitude of the Tuva people to a most popular tree, a laurel-leaved poplar. This problem hasn't been studied enough and requires further research. In the work the author focuses on little known materials that reveal amazing properties of the root system, bark, buds, leaves and wood of the poplar and the study of domestic utensils made of it. The paper highlights and explains the characteristic features of other products of wood of the poplar, and their high technological accomplishment, specific purpose, decorative preference of ornamental art in all subjects of life. The author gives examples of names for products from poplar, describes the new information about the medicinal properties of buds and leaves of plants used in major folk instruments, used in the development of circus art. The author comes to the conclusion that the study of each tree leads to a careful and humane treatment of all living.

Key words: laurel-leaved poplar, kidneys, leaves, poplar wood, wooden utensils, original culture, traditions.

О.С. Монгуш, канд. пед. наук, доц. каф. общей биологии Тувинского гос. университета, г. Кызыл,
E-mail: osmongush@mail.ru

ОТНОШЕНИЕ ТУВИНСКОГО НАРОДА К ТОПОЛЮ КАК ОДНО ИЗ ПРОЯВЛЕНИЙ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ И ТРАДИЦИЙ

В данной статье затрагивается актуальная на сегодняшний день тема: отношение тувинцев к тополи лавролистному. Сообщается, что тема изучена мало и требует дальнейших исследований. Основное внимание автор акцентирует на малоизученных материалах, раскрывающих свойства корневой системы, коры, почки, листьев и древесины тополя, изучении национальной домашней утвари. В статье выделяются и описываются характерные особенности изделия из древесины тополя лавролистного, технология их выполнения, определенное предназначение, декоративное предпочтение орнаментального искусства. Предлагаются народные названия каждого изделия из тополя, описаны новые сведения о лекарственных свойствах почек и листьев растения, называются основные народные инструменты, используемые в развитии циркового искусства. Автор приходит к выводу, что изучение дерева приводит к формированию экологического сознания, бережному отношению ко всему живому.

Ключевые слова: тополь лавролистный, почки, листья, древесина тополя, деревянные утвари, самобытная культура, традиции.

Тува расположена в центре Азии, на стыке сибирских таежных и центрально-азиатских пустынно-степных ландшафтов, в широкой полосе гор и межгорных равнин. Это территория с многообразными и резко контрастными ландшафтами, где в своеобразных геологических и климатических условиях развиваются самобытные растительные сообщества и уникальные виды растений. На территории Тувы растет более 2066 видов сосудистых растений, из них 36 видов – эндемики Тувы. Помимо этого 21 вид растет в Туве и Монголии и более значительная часть является эндемиками Алтае-Саянской горной области. Эти данные доказывают, что Тува является удивительным и уникальным уголком не только в России, но и во всем мире [1, с. 5].

Необычайное географическое положение, своеобразие ландшафта и климата, богатство растительного мира, сформиро-

вали самобытную культуру народа. В своей работе «Этносфера: История людей и история природы» Л.Н. Гумилев четко указывает разноукладность жизни людей, их неодинаковые миропонимание, разный взгляд людей на природу. В этой связи автор отмечает, что «... развиваясь в течение многих веков в определенных природных, географических, климатических и биологических условиях, каждая народность (этнос) имеет приращение только ему способ жизни, манеры поведения, вкус, воззрения, взаимоотношения» [2, с. 25].

Таким образом, тувинцы имеют богатую, самобытную историю, уходящую своими корнями вглубь веков. Находясь на суровом, но красивом и богатом месте народ научился ориентироваться в бескрайных просторах при помощи звезд, поведения и повадки животных, изменений природы.

Хорошо изучили топографию местности, растения и животных.

Сохранение уникальной природы Тувы, безусловно, заслуга нравственного отношения тувинского народа. В этой связи ученый – этнограф Монгуш Б-Х. К-Л в своей книге «Традиционная этика тувинцев» наиболее уникально и полно раскрывает народную этику тувинцев, религиозные верования, обычаи и традиции древнего народа Центральной Азии [3, с. 15]. Главными в этих обычаях являются бережное отношение к природе, растениям, деревьям и т.д. Однако анализ данных верований позволяет выявить тесную связь, существующую между ними и социальными нормами. Оказываемое людьми уважение, соблюдение определенных правил, служит «отдарком» в ответ на дарованные блага. Монгуш Б-Х К-Л отмечает запреты по отношению к растениям, особенно к деревьям: «... строго запрещается вырубка дерева с двумя или несколькими стволами, ...если ветки прицеплены, расположенные рядом двух тополей». Традиции народа отражают мировоззрение, идеалы народа, связанные разумным отношением к родной земле, гуманным отношением к растительному и животному миру, почтительное отношение к природоохранной деятельности этноса.

У тувинского народа с давних времен существует особое почтительное отношение к деревьям. В этой связи археологические раскопки, проводимые на территории Тувы археологом, кандидатом исторических наук Монгуш Маннай-оол Хургулоловича, раскрывает особые отношения народа к деревьям и деревянной посуде. Особо хочется подчеркнуть работу «История родного края», где автор пишет: «Племена Тувы изготавливали сосуды из камня, ... и дерева. Они занимались резьбой по дереву, ...» [4, с. 9]. Данное открытие утверждает, что у тувинцев было развито домашнее производство. Многие изделия из дерева, кожи, войлока выполнялись мастерами-профессионалами. Эти работы отличались высоким технологическим выполнением, неординарностью, неповторимостью. Судя по изделиям можно увидеть, что декоративное предпочтение орнаментального искусства проявилось у тувинцев по всем предметам быта. Таким образом, мастера по художественной обработке дерева, кожи, войлока, резчики по камню, ювелиры, кузнецы придавали каждому бытовому предмету красивую форму, и умело вписали в нее красочный узор.

Деревянные изделия издавна применялись в быту тувинцев. Это связано, с одной стороны, наличием в лесу различных древесных пород, доступностью дерева, с другой – простотой обработки и легкостью материала. Особый интерес вызывают работы мастеров по обработке дерева. Каждая порода деревьев имеет только ей присущие особенности. С давних пор очень хорошо знали об этом именно мастера. Они использовали для поделок различные породы дерева.

На использование дерева предками тувинцев указывают не только многочисленные археологические находки, но и письменные источники. Например, в своей работе И.С. Вайнштейн «Историческая этнография тувинцев» отмечает работу Юань-ши. Где Юань-ши свидетельствует, что домашняя посуда и чаши тувинцев изготовлены из дерева [5]. Другим доказательством является исследование Л.П. Потапова «Очерки народного быта тувинцев», где отмечается: «... мололи зерно на ручных жерновах или толкли в деревянных долбленых ступах тяжелым деревянным пестом» [6, с. 98]. Эти работы показывают опыт мастера, знающего и умеющего обрабатывать различные породы деревьев. Из дерева изготавливали чашки, поварешки, сосуды, ступы, остовы юрты, сундуки и другие изделия. При этом мастерами по изготовлению домашней утвари были только мужчины.

Неоценимую роль в быту тувинского народа играл и играет тополь. Род *Populus* – Тополь объединяет двудольные, ветроопыляемые деревья с сережчатыми соцветиями [7, с. 5]. Из рода *Populus* распространено в Туве 3 вида: тополь лавролиственный – *Populus laurifolia* (тув. назв. терек), т. душистый – *P. suaveolens* (тув. назв. чыттыг терек) и осина – *P. tremula* (тув. назв. Шарпан) [8, с. 227].

Тополь – дерево высотой до 25 м. Кора серая, молодые побеги желтые, с пробковыми выступами. Почка смолистые, крупные, душистые. Листья яйцевидные, молодые листья клейкие и душистые. Тычиночные сережки бахромчато – надрезными прицветниками, а пестичные цветки расположены на волосистом стержне, семена с длинными волосками Тополь лавролиственный обычный и широко распространенный вид в Туве. Тополь душистый довольно редкий вид.

Populus laurifolia является излюбленным деревом тувинцев. Древесина тополя используется как поделочный материал. Она идет на изготовления самых необходимых и нужных домашних утварей. Выбор именно древесины тополя не случаен. Потому что, она умеренно-мягкая, светлая, довольно легкая, но вязкая и трудно раскалывается и раскалывается. По сравнению с другими породами деревьев, древесина малоустойчива к ударам, малостойкая против гниения и других биоповреждений. Несмотря на это древесина тополя была и осталась необходимым природным материалом. Так как древесина данного дерева лучше других древесных пород поддается долблению. Для обработки дерева применялись топор, нож, различные тесла, стамеска. Эти инструменты были пригодны для высококачественной обработки дерева. О прекрасных изделиях тувинских мастеров – резчиков по дереву говорится в работах многих исследователей (Ванштейн С.Н., 1972, Монгуш М.В., 1992, Будугечи Т.Б., 1995, Маннай-оол М.Х., 1996, и др.) Красота, индивидуальность, неповторимость сосуда зависит от мастерства и опыта профессионала. Почти вся домашняя утварь выполнялась на заказ. Знания мастера о деревьях и их свойствах передавались от поколения к поколению, используются по настоящее время.

Древесина тополя идет в основном на изготовление деревянной посуды. Деревянная посуда играла и до сих пор играет огромную роль при перекочевке народа, создавая соответствующий комфорт при переходе от одного места к другому. До сих пор коренное население, особенно люди старшего поколения, сохранили красоту быта и гармонии с природой. Неудивительно, что до нашего времени наследие тувинского народа сохранились в максимальной полноте и благополучно продолжает жить сегодня. Особо хочется раскрыть особенность деревянной посуды и её предназначение.

Во-первых, народные меры для жидкостей и сыпучих тел. Например, тувинцы из древесины тополя изготавливали деревянные ведра (тув. назв. ыях хуун). Каждое ведро имеет свое определенное предназначение: большого размера – для воды, средние – для дойки коров, малые (сыгыртаа) – для дойки коз и овец (рис. 1.).



Рис. 1. Ведро из тополя

Дно деревянных ведер вышивали деревянными гвоздями, изготовленными из караганы блестящей. Эти гвозди не гниют, не выводят наружу жидкость (рис. 2).



Рис. 2. Деревянные гвозди

Посуда является хранителем эстетических ценностей народа. Каждое деревянное ведро имеет не только определенное предназначение, но и является источником красоты, отличающееся наличием орнамента, размера и формы. Эта традиция служила идеалами времени, эстетическими ориентирами ее создателей, оказала своеобразное воздействие на создание искусства Тувы. Основным видом творчества, придающим предмету оригинальность и художественную выразительность, является резьба по дереву. При этом в каждом случае складывается совершенно неповторимый, присущий именно определенному предмету узор, созданный автором изделия. Орнаменты могут иметь геометрические формы, растительный или зооморфный мотивы. Украшение на деревянных ведрах создает оригинальность данного предмета и отражает чувства красоты и понимание гармонии мастера.

Кроме ведер из древесины тополя изготавливали деревянные кадки (тув. назв. ыяш доскаар) для хранения кисломолочных продуктов, а для перегонки национального молочного напитка – деревянные кадки без дна и крышки (тув. назв. ыяш шуурун). Именно древесина тополя обладает способом сохранения постоянной температуры для создания более эффективного, экологически чистого натурального продукта питания.

Самой важной и нужной утварью, необходимой для переработки национального продукта питания из проса, пшеницы, ячменя является деревянная ступа (тув. назв. ыяш согааш). Мастера, создающие ступы, учитывали и размеры, орнаменты, узоры, линии, формы заказа. Каждый предмет служил в течение многого времени, точность и знания о строении растения дают возможность профессионалу четко и качественно выполнить данную работу. В нашей работе указаны несколько видов ступ, разного периода времени, имеющие совершенно неповторимую форму и вид (рис. 3).



Рис.3. Деревянные ступы

В деревянных ступах обрабатывали не только национальные продукты питания растительного происхождения, но и производили измельчения чая и лекарственных растений. Такая ступа по размеру меньше.

Неоценимую роль для жизни народа играет корыто (рис. 4). Данный предмет предназначен для веяния зерен до полного

удаления шелухи. Древесина с небольшим углублением, красиво оформленным орнаментом имели каждая юрта.



Рис.4. Корыто

Огромную роль в развитии самобытного тувинского национального искусства играют и деревянные корыта, и ступы. Они являются предметом домашней утвари, служат атрибутами национального циркового искусства. Цирковая группа под руководством В. Оскал-оола сохранила национальный колорит. Не только древесина тополя, но и мощные поверхностные корни шли на изготовления деревянной посуды, такой как деревянные чашки (ыяш аяк) и ложки (шопулак) [9, с. 25].

Помимо этого тувинцы с давних времен мастерили своим детям детские игрушки из коры тополя. В основном это вырезанные фигурки животных. Играть с ними легко, практически не бывает травм. Такие игрушки экологически чистые, удобные для игр. Эти данные мы собрали из уст старожиллов Овюрского кожууна Ховалыг Кертик-оол Тас-ооловны и Куулар Саган Сарыг-ооловича.

Рассматривая в своих работах многостороннюю особенность тополя лавролистного невозможно отметить и лекарственные свойства данного растения. Тополевые почки использовали как болеутоляющее, дезинфицирующее и вяжущее средство для обработки ран мелкого рогатого скота. А лист тополя обладает ранозаживляющим свойством, применяется при обработке различных ран кожи человека.

С тополем связаны пословицы, поговорки и народные сказки. Для примера рассмотрим поговорку:

Теректин бурузу ажыг	Горькая у тополя листва
Тенектин созу анчыг	Горше да тошной глупца слова.

В честь тополя названы многие места Тувы, для примера можно называть местечко Теректиг – особенность местности связана с наличием многочисленного количества этих деревьев. В местечко Улаатай доминирующим растением является тополь, Хос-Терек, Кылын-ерек и др. Перечисленные примеры доказывают, что тополь является одним из необходимых и ценных растений. Наша задача заключается не только в изучении самобытности народа и почтительного отношения к тополю, но и развития кругозора у подрастающего поколения, бережного отношения к природе.

Библиографический список

1. Красная книга Республики Тыва / И.М. Красноборов [и др.]. – Новосибирск, 1999.
2. Гумилев, Л.Н. Этносфера: история людей и история природы. – М., 1993.
3. Монгуш, К-Л.Б-Х. Традиционная этика тувинцев. – Кызыл, 1994.
4. Маннай-оол М.Х. История родного края. – Кызыл, – 1979.
5. Вайнштейн, С.И. Историческая этнография тувинцев. – М., 1972.
6. Потапов, Л.П. Очерки народного быта тувинцев. – М., 1969.
7. Бакулин, В.Т. Тополь лавролистный. – Новосибирск, 2004.
8. Определитель растений Тувы. – Новосибирск, 2007.
9. Монгуш, О.С. Тополь в быту тувинцев // Научн. труды ТувГУ. – Кызыл, 2012. – Вып. X.

Bibliography

1. Krasnaya kniga Respubliki Tihva / I.M. Krasnoborov [i dr.]. – Novosibirsk, 1999.
2. Gumilev, L.N. Ehtnosfera: istoriya lyudej i istoriya prirodi. – M., 1993.
3. Mongush, K-L.B-Kh. Tradicionnaya ehtika tuvincev. – Kihzihl, 1994.
4. Mannaj-ool M.Kh. Istoriya rodnogo kraja. – Kihzihl, – 1979.
5. Vajnshteyn, S.I. Istoricheskaya ehtnografiya tuvincev. – M., 1972.
6. Potapov, L.P. Ocherki narodnogo bihta tuvincev. – M., 1969.
7. Bakulin, V.T. Topolj lavrolistnihj. – Novosibirsk, 2004.
8. Opredelitelj rastenijj Tuvih. – Novosibirsk, 2007.
9. Mongush, O.S. Topolj v bihtu tuvincev // Nauchn. trudih TuvGU. – Kihzihl, 2012. – Vihp. X.

Статья поступила в редакцию 26.09.14

УДК 372.881.1

Nikolayenko G.I., Tayanovskaya I.V. **STYLISTIC ORIGINALITY OF FICTIONAL NARRATIVE: COMPARATIVE LINGUODIDACTIC ASPECT.** In this paper we analyze linguistic features of fictional narrative (a genre specificity of Russian folktales), which in classes of Russian as a foreign language for Turkish-speaking audience can be considered in comparison with stylistics of Turkish tales. The morally educative and communicative perspective of using the fabulous narrative as a material in the classroom of the RFL is additionally justified. Examples of initial, middle and final speech formulas, stylistics and expressive language means of portrait and landscape descriptions in Russian and Turkish fairy tales are commented on in a comparative aspect (on the basis of the teaching experiment at the Philology Faculty of the Belarusian State University), which possesses novelty and is of great interest for the development of students' cultural competence.

Key words: fictional narrative, set speech formulas of tales, cultural competence.

Г.И. Николаенко, д-р пед. наук, доц., проректор по научно-методической работе Государственного учреждения образования «Академия последипломного образования», г. Минск; И.В. Таяновская, канд. пед. наук, доц., зав. каф. риторики и методики преподавания языка и литературы Белорусского государственного университета, г. Минск, E-mail: tayanov@tut.by

СТИЛИСТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ВЫМЫШЛЕННОГО ПОВЕСТВОВАНИЯ: КОМПАРАТИВНЫЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье анализируются языковые особенности занимательного вымышленного повествования (жанровая специфика русской народной сказки), которые на учебных занятиях по русскому языку как иностранному в турецкоязычной аудитории могут рассматриваться в сопоставлении со стилистикой турецких сказок. Дополнительно обосновывается нравственно-воспитательная и коммуникативная перспективность использования сказочного повествования в качестве материала на занятиях по РКИ. В сравнительном аспекте, на основе обучающего эксперимента, проведенного на филологическом факультете Белорусского государственного университета, комментируются примеры начальных, средних и финальных речевых формул, стилистика и выразительные языковые средства портретных и пейзажных описаний в русских и турецких волшебных сказках, что представляет новизну и интерес для организации формирования культуроведческой и речевой компетенции студентов.

Ключевые слова: вымышленное повествование, устойчивые речевые формулы сказок, культуроведческая компетенция.

To substantiate the **relevance** of this paper, we proceed from the general linguodidactic provision that use of language material from Russian fairy tales in classes of Russian as a foreign language and perception of its features on a comparative basis, in comparison with a fragmentary analysis of tales of foreign folklore heritage can give more vividness, depth and clarity to understanding of both universal and national specificity of the linguistic devices and means used, to promote the development of cultural competence of secondary linguistic identity.

The **theoretical significance** of this paper is associated with the identification and concretization of certain directions in stylistic analysis, efficient for acquisition of linguocultural specificity of fictional narrative, including development of the worded provisions in the future, when developing the content of foreign language teaching; a direct **practical significance** of the research – designing of the syllabus for narrative teaching from the comparative stylistic viewpoint (for Turkish-speaking students mastering the Russian language at an advanced level), generalization of the possible types of analysis and selection of illustrative narrative for teaching activities.

The authors' **individual contribution** to the solution of the problem in hand is determination of a number of notable genre stylistic features of Russian and Turkish folk tales productive for reflection when teaching Russian as a foreign language and subject to consideration at the level of analysis of integral narrative contexts, as well as in the parallel complex analysis of both Russian and Turkish folk speech material, which may be used for didactic purposes.

Efficiency of using fictional narrative in the educational process

A fairy tale is always action-packed and therefore it is able to capture one's attention completely, causing a deep empathy with its characters. The works of this genre, in which miracle makes the plot, give special space to imagination and fantasy, lifting up readers or listeners above everyday reality and taking them in a peculiar, bright and colorful world. It is no coincidence that modern psychologists (I.V. Vachkov, T.D. Zinkevich-Evstigneeva, N.A. Sakovich [1], and many others) are confident enough to talk about stress prevention and psychotherapeutic effects of fairy tales. By creating and apprehending a tale, a person gets a feeling of feasibility of the created life scenarios, and feasibility aimed at the triumph of goodness and justice. It would be no exaggeration to say of the triumph of goodness

as an underlying pathos of a fairy tale, and at the same time – an important source of its didactic potential. A tale is deeply optimistic in nature; it helps develop positive moral ideals, convince that they are true. Optimism of tales which is revealed when retelling or creating it, a prospect to act "as a wizard", miraculously contributing to the victory of goodness and justice, provide an opportunity to believe in themselves, in the future, where the reader or listener put their best foot forward.

Ability of fairy tale genre to rouse interest may be considered almost reference-class: not without reason, to attract the students' attention and arouse their interest in the course of teaching various disciplines, presentation of educational material is often given in the form of interesting fairytale texts. A tale has a high potential of moral education, with ethical and aesthetic standards inherent in people's consciousness fully disclosed. Tales narrate about human relations, and these relations are usually very clear, unequivocal, concrete, without superfluous nuances; they are quite comprehensible and accessible for evaluation by foreign students.

A genre of fairy tales is of particular importance in terms of forming ideas of folk speech, its richness, accuracy, figurativeness, etc. Names of characters having become common, the content of well-known fairy-tale scenes, verbal formulas used in the genre are constantly used by native speakers, enlivening and enriching their speech. From the viewpoint of teaching, including differential training, the following specific, traditional feature of the genre of fairy tales seems to be essential: possibility to vary and personalize the power of the storyteller's personal creativity, a degree of transformation of the fairytale text.

Aspects of manifestation of the stylistic specificity of fictional narrative from a methodological perspective (the material is prepared by I.V. Tayanovskaya)

As demonstrated hereafter in this paper, the unique originality of Russian fairy tales in Turkic-speaking, and especially in Turkish-speaking audience may be traced in comparison with a rich and developed Turkish fairytale tradition, which is confirmed by the results of the teaching experiment carried out at Belarusian State University. In modern East Slavic philology a special material for more detailed research was a socio-realistic literary Turkish tale, rooting in the folk fairy tale [see, for example, the papers of the certified turkologist: 2].

In Turkish folk tales, as is shown below in the studied speech material [3], we can find the same universal features of a fairy tale as in their Russian folk analogues [for example, 4]:

- colorful figurativeness and hyperbolized fiction character in speech attributes of descriptions, constructing an extraordinary fairy-tale world;
- presence of speech stereotypes setting up for the perception of the text belonging to a semi-fictional narrative genre.

Introduction and initial language formulas in Turkish folk fairy tales have much in common with those in Russian fairy tales as they sometimes give an indication of the remoteness of events (chronological formula): *Many years ago, when the Sultans lived in the palaces, and people used arrows and gold coins, in the heart of a beautiful garden there was a small white house* ("Golden Hair"), including immemorial, exceptional antiquity of the events: *Once upon a time there lived a Sultan* ("The Sultan's Daughter and the Mahara-ja's Son"). It is believed, however, that in Russian fairy tales, with their extremely popular, well-known initial form of existence (*Жили-были...* || *Once upon a time ...*), taking back to the past, chronological formula, like *...Когда еще наши деды не учились и пращурь не родились, ... жил-был такой старичок, который трех своих сынов научил грамоте и всему книжному* || *...When our grand-parents did not study and ancestors were not born...*, *there once was an old man who taught his three sons to read and write, and all the book skills* ("Sivko Bourke"); *В старые годы появился недалеко от Киева страшный змей* || *In the old days, not far from Kiev there appeared a terrifying serpent* ("Nikita Kozhumpyaka"); *В давние времена жили-были в маленькой избушке дед да баба, да дочка Василисушка* || *In days gone by there lived an old man and an old woman, and their granddaughter Vasilisushka* ("Vasilisa the Beautiful"), are less common [5, p. 22].

At the beginning of many Turkish tales emphasis is laid on the conditional actions; a conditional topographical system of events is shown (i.e. a conditional locality in which the action proceeds): *Whether it was or was not, in a kingdom there lived a very rich man* (topographic formula from a fairy tale "Behnane"). Let's compare this with a typical Russian initial phrase (rhyming is well remembered by the storyteller and the audience): *В некотором царстве, в некотором государстве, за тридевять земель – в тридцатом государстве жил-был сильный, могучий царь* || *In a certain kingdom, in far off lands there lived a strong, powerful tsar* ("The Firebird and Princess Vasilisa"). It is necessary to explain to the foreign students that the word *lands* (in a figure of speech "тридевять земель") in this case means 'a territory belonging to one governor' – and these formulas bear the impress of the ancient ternary numeral system (the so-called trinitarian inherent in Russian and European fairy tales in general), and an educational linguistic quiz includes a question: the fairytale distant lands – is it 27 or 39?

A portrait of a beautiful woman in fairy tales actualizes the widespread and characteristic **central language formulas** (the so-called "loci communes", general semantic models) of a fictional narrative. Among portrait characteristics from Russian fairy tales there are linguistic patterns-negations: *Такая красивая, что ни в сказке сказать, ни пером описать* || *So beautiful that one couldn't tell in a tale or write with a pen*. Descriptions with references to space, plant images, precious metals and stones in the symmetrically organized speech segments, including set expressions are less common: *And I would like to marry the tsar and give birth to two sons – their arms are up to their elbows in gold, they are knee-deep in silver, there is a bright moon in the neck, and the sun in the forehead, and a daughter, when she gives a smile, there appear roses, and when she cries, expensive pearls fall down!* ("The Singing Tree and The Bird-Talker"). This kind of idealized images is sometimes interpreted as artistic rudiments of vision of human-like celestial bodies and natural phenomena, archetypes of mythological consciousness [6, p. 96]: *Those who can find a bride for him, who is more beautiful than the sun, and brighter than the moon and whiter than snow, will be rewarded with sackfuls of money* ("The Legless and Blind Warrior Heroes").

In Turkish tales there are quite detailed and colorful descriptions with traditional comparisons: *She was beautiful, tall, and slim, with long golden braids, with her eyes as black as cherries, and her face was as innocent as a child's* ("Behnane"). The unusual image of the heroine can be set off with long golden hair: this metaphorical epithet is associated with precious coins and ornaments.

In general, detailed portrait and landscape descriptions in Turkish tales are rich in special means of speech expressiveness – orig-

inal epithets and similes, metaphors, hyperbole, enumerations, emphatic repetitions, parallelism in conjunction with logical-semantic figure of separation, effect of artistic concretization:

She was a tearing beauty: graceful, bright, with rosy cheeks, with lips like rose petals! (evaluating and color epithets, set comparison).

Wonderful flowers grew around their house: roses, daisies, tulips, violets (enumeration-amplification), *and the flowers flung their fragrance miles and miles away* (emphatic repetition). *All the flowers were so bright and beautiful that no one could pass by. Everybody stopped to admire the beautiful garden* (hyperbole).

She used to go out into the garden and water every flower, talking to them as if they were alive. And the flowers returned their love to her. Tulips straightened their stems, violets wiggled their leaves and roses came out (characteristic anthropomorphic comparison goes into an extended personification, parallelism is used in conjunction with semantic separation figure), *and the flower-buds grew not just big but huge* (hyperbole and contextually conditioned antithesis of synonymous words). *All the flowers looked competing in their beauty* – one more comparison of anthropomorphic character ("Golden Hair").

Portrait as well as landscape fairytale descriptions in Russian and Turkish tales are often based on hyperbolas, more often with positive intensifiers; compare the above description of the garden in the Turkish fairy tale with an aesthetically expressive description of the tree in the Russian fairy tale: *And the apple tree grew out of them, and what an apple-tree! Apples in this tree are transparent, the leaves are gold, the twiglets – silver. Whoever is riding by – stops, whoever is passing by – stares in wonder* ("Khavroshechka").

Among the color epithets representing a complete picture, with parallel semantic-syntactic deployment, "in the full blaze of colors" (V.P. Anikin [7, p. 165]), similar to that observed in the Turkish tale, the definitions associated with precious metals or stones are widespread; here they obviously show their magic character and supernatural nature of the plant.

A peculiarity of Turkish tales is evident in such a component, as **detailed wishes**. Depending on the story, they are not always sincere, but always very eloquent. Impersonation of moral concepts and states, metaphors, sometimes deliberately fantastic, rhythmic repetitions and parallel construction are widely used: *Let happiness, health and serenity settle in our house. Let stone turn into gold in your hands. Let your house be always warm, let your heart be high, and let sorrow and evil pass by your house!*

The ending and the final language formulas are universal in their happy, optimistic character, a scene of the wedding feast: in Russian: *Я там был, мед-пиво пил, по усам текло, а рот не попало* || *I've been there, drinking honey-beer, the honey was probably sweet, but there was a slip 'twixt the cup and my lip* (fictional, fantastic nature of what was happening is emphasized, in fact, it is a paradox ending); Turkish: *There they had a wedding party for forty days and nights and finally reached their desires* ("The Sultan's Daughter and the Maharahaj's Son). Longevity, prosperity and harmony of the main characters are described: Russian: *И стали они все вместе жить-поживать, добра наживать, а лиха избывать* || *And they all lived together happily ever after and without troubles* ("By The Pike's Wish"); Turkish: The prince and Behnane continued to live in peace and harmony ("Behnane").

One of the questions asked by foreign students in connection with understanding of the ending in Russian fairy tales is how it is possible to drink honey. Is it one or two beverages – fairytale "honey-beer"? Why did the storyteller fail to treat himself/herself? Why does the ending look illogical? A popular linguistic version is that *honey* was an ancient Slavic strong drink, which, as is evident from its name, was made of honey, while the word *beer* in this combination stands for a generic notion of 'drink'. It is considered that this ending is used to emphasize the unreality of the fairy tale, to return the listeners' imagination from the fictional narrative to real life.

In Turkish fairy tales endings often contain **direct characteristics of feelings and open expression of emotions**, which also belongs to ethnocultural stereotypes and intensifies a moral pathos of the tale: *The man finished his speech and left. The woman followed him with her eyes, clutched her head and began tearing her hair out of grief, shame and despair, with a blood curdling scream!* (this is how deep remorse and moral torment of the villain in The Golden Hair fairy tale are described).

The teaching material under consideration during the teaching process is basic to analytical reports and informative messages with

multimedia visualization [for illustrative purposes literary sources 3,4,8 were used].

Surveys carried out after the teaching experiment in 2011-2013 with participation of 3rd year Turkish students of philological specialties at Belarusian State University showed improvement in formation and development of skills:

- to use the initial speech formulas typical of Russian folk tales in retelling;
- to use means of speech expressiveness in portrait and landscape descriptions of fictional narrative;
- to use set concluding formulas specific to Russian fairy

tales (positive dynamics in the improvement of skills concerns about 26% of the resulting texts, in comparison with the data of ascertaining surveys).

As can be seen from the above, in case of comparative linguistic analysis of fairytale texts it is important to pay special attention to the set speech formulas, which are nationally and culturally more or less universal and specific; to the emotional and evaluative elements and figurative language techniques that can help make speech in fairy tales of different nations unusual, memorable, ornamental and decorative.

Библиографический список

1. Вачков, И.В. Сказкотерапия. – М., 2001; Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Основы сказкотерапии. – М., 2005; Сакович, Н.А. Практика сказкотерапии. – СПб., 2004.
2. Ларионова, Е.И. Из истории турецкой литературной сказки // Вестник Московского университета. – 2008. – № 3. – Сер. 13. Востоковедение; Ларионова, Е.И. Современная турецкая литературная сказка: типология и эволюция жанра: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2009.
3. Турецкие сказки: пер. А.А. Айгистовой, А. Маденли / Турецкая Республика. Мин-во культуры и туризма. Генеральн. упр-ние информации. – Анкара, 2008; Турецкие сказки / пер., сост., предисловие И.В. Стеблевой. – М., 1986; Turkish Fairy Tales and Folk Tales by Kynos. – London, 2013.
4. Ненаглядная краса: рус. нар. сказки / сост. Т.Ф. Тихончук. – Минск, 1991.
5. Герасимова, Н.М. Формулы русской волшебной сказки (к проблеме стереотипности и вариативности традиционной культуры) // Сов. этнография. – 1978. – № 5.
6. Черноусова, И.П. Формула красоты в русских волшебных сказках и былинах // Русская речь. – 2012. – № 1.
7. Аникин, В.П. Русская народная сказка. – М., 1977.
8. Russian Legends: Folk Tales and Fairy Tales Paperback by David Jackson [and others]. – Rotterdam, 2008.

Bibliography

1. Vachkov, I.V. Skazkoterapiya. – M., 2001; Zinkevich-Evstigneeva, T.D. Osnovih skazkoterapii. – M., 2005; Sakovich, N.A. Praktika skazkoterapii. – SPb., 2004.
2. Larionova, E.I. Iz istorii tureckoy literaturnoy skazki // Vestnik Moskovskogo universiteta. – 2008. – № 3. – Ser. 13. Vostokovedenie; Larionova, E.I. Sovremennaya tureckaya literaturnaya skazka: tipologiya i ehvolyuciya zhanra: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – M., 2009.
3. Tureckie skazki: per. A.A. Aygistovoy, A. Madenli / Tureckaya Respublika. Min-vo kul'turii i turizma. General'nj. upr-nie informacii. – Ankara, 2008; Tureckie skazki / per., sost., predislovie I.V. Steblevoj. – M., 1986; Turkish Fairy Tales and Folk Tales by Kynos. – London, 2013.
4. Nenaglyadnaya краса: rus. nar. skazki / sost. T.F. Tikhonchuk. – Minsk, 1991.
5. Gerasimova, N.M. Formulih russkoj volshebnoj skazki (k probleme stereotipnosti i variativnosti tradiconnoj kul'turii) // Sov. ehtnografiya. – 1978. – № 5.
6. Chernousova, I.P. Formula krasotih v russkikh volshebnykh skazkakh i bihlinakh // Russkaya rechj. – 2012. – № 1.
7. Anikin, V.P. Russkaya narodnaya skazka. – M., 1977.
8. Russian Legends: Folk Tales and Fairy Tales Paperback by David Jackson [and others]. – Rotterdam, 2008.

Статья поступила в редакцию 05.09.14

УДК 372.853

Remeyeva A.N. PROPERTIES OF TEACHING IN SOCIO-ECONOMIC PROFILE CLASSES. This article conducts research on a problem of profiling education as part of the early training of students to make a conscious choice of a future profession, which is actual at the present stage of development of education. We focus on features of socio-economic profile classroom (distribution of subjects of importance, striking a balance between core and general education subjects, the factors influencing the learning process in the specialized classes, etc). Analysis of program documents and teaching practice in the socio-economic profile classroom has allowed the author to conclude that this is not only important to differentiate the specialized disciplines deeply, but also systematically reorient other school subjects to meet the challenges of special education. The latter can be implemented within the framework of the deep integration across the contents, forms, methods and techniques of teaching. Students' activities in the socio-economic profile classrooms have also great potential in this regard, because it provides individual orientation of students.

Key words: differentiation, profile training, socio-economic education, profile subjects.

А.Н. Ремеева, канд. пед. наук, доц. каф. общей и теоретической физики Стерлитамакского филиала Башкирского гос. университета, г. Стерлитамак, E-mail: alfa_remeeva@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ В КЛАССАХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассматривается актуальная на современном этапе развития образования проблема профилизации обучения как элемент ранней подготовки школьников к осознанному выбору будущей профессии. Рассмотрены особенности обучения в классах социально-экономического профиля (распределение предметов по значимости, определение соотношения профильных и общеобразовательных учебных предметов, факторы, влияющие на учебный процесс в профильных классах и др.). Анализ программных документов, практики работы в классах социально-экономического профиля позволил автору сделать вывод о том, что при этом важна не только глубокая дифференциация в области профильных дисциплин, но и системная переориентация других школьных предметов на решение задач профильного обучения. Последняя может реализовываться в рамках

глубинной интеграции через содержание, формы, методы и приемы обучения. Большой потенциал в этом плане имеет и ученическая деятельность в классах социально-экономического профиля, обеспечивающая личностную ориентацию школьников.

Ключевые слова: дифференциация, профильное обучение, социально-экономическое образование, профильные предметы.

Уже несколько лет в школах страны реализуется профильное обучение. Накоплен достаточно большой опыт организации такой работы в различных направлениях и регионах. Выявились определенные проблемные и спорные точки. Предлагаются различные пути и способы их разрешения. Одной из таких проблемных областей является поиск разумного решения соотношения профильных и общеобразовательных учебных предметов.

Углубленное обучение, как известно, предполагает изучение на более высоком уровне, чем это предусмотрено программами общеобразовательной школы, только один или два предмета, а остальные предметы изучаются согласно стандарту. Профильное же образование предполагает создание условий для глубокого овладения учащимися знаниями по избранному учебным предметам с целью подготовки к продолжению образования или профессиональной деятельности в социально-экономической сфере. С этой целью отбираются профильные предметы, в основном из указанной образовательной области и тесно связанные с нею.

Для социально-экономического профиля выделяют по степени значимости три группы предметов (таблица 1).

Таблица 1

Распределение предметов по значимости в социально-экономическом профиле

1 группа	2 группа	3 группа
Профилирующие предметы	Связующие предметы	Базовые предметы
Экономика, обществоведение, право, география	История, русский язык, математика, информатика, иностранный язык	Физика, биология, химия, экология, физическая культура, ОБЖ, технология

Естественно, что в процентном соотношении наибольшее количество часов уделяется на первые две группы предметов. В связи с этим основой профильного обучения должны стать двухуровневые образовательные стандарты: стандарты профильного обучения (для профилирующих учебных предметов) и общеобразовательные стандарты (для непрофилирующих, базовых учебных предметов) [1, с. 14].

Основной дидактической проблемой здесь является определение соотношения профильного и общеобразовательного уровня стандартов в рамках одной и той же образовательной области, позволяющее:

- обеспечить учащимся возможность получить действительно глубокое качественное общее образование в избранных областях (в том числе при нетрадиционном наборе профильных учебных предметов);
- завершить базовое образование по непрофилирующим предметам, обеспечивающее реальную грамотность в этих областях, а не примитивное общее представление о науке, обществе или технологии;
- избежать ситуации неопределенности, когда объемы одного и того же профильного или базового курса значительно различаются в разных профилях.

Не менее важной задачей является и определение подходов к дальнейшей специализации и углублению знаний. Существует несколько подходов для решения данной проблемы.

Введение углубленных курсов по предметам специализации. Отметим, что при реализации такой формы дифференциации возникает вопрос: как отобрать все предметы, знание которых определенному специалисту потребуется на более глубоком уровне, так как на современном этапе развития общества существует потребность в широко образованных профессионалах.

Как известно, любой менеджер, кроме знаний экономики, менеджмента, торгового дела, теории управления, должен владеть несколькими языками, информационными технологиями, определенными знаниями из области географии, истории и куль-

туры государств, математики, техники (физики), специализации своего направления и др.

Наполнение общеобразовательных предметов профильным содержанием. Осуществление этого направления может происходить путем интеграции содержания общеобразовательных предметов с профилирующими.

На наш взгляд, оба вышеназванных подхода (усиления профильных дисциплин и профильного опредмечивания общеобразовательных предметов) не являются противоречивыми. Они взаимно дополняют друг друга, делая профильную подготовку целостной. Неизбежно, что интеграция в содержании образования будет продолжена, в том числе и для сокращения числа изучаемых дисциплин. Между тем, любая интеграция готовит почву для новой дифференциации, и наоборот, возникающая дифференциация тут же создает условия для новой интеграции [2, с. 25], тем самым, обуславливая их диалектическое единство.

Таким образом, дифференциация, как и интеграция, – неизбежное направление процесса развития современного образования. В ходе интеграции обучения возникают новые логические основания для дифференциации, при этом любая профильная дифференциация обязательно подразумевает некоторую интеграцию содержания предметов одного направления. Посредством взаимоперевода дифференциации в интеграцию и наоборот создается поступательное поуровневое движение от теории к практике. Результатом их реализации становится система, позволяющая готовить для социально-профессиональной структуры высококвалифицированных специалистов, в том числе и в социально-экономической сфере.

В связи с этим отметим, что наиболее результативным путем реализации социально-экономического образования в условиях профильного обучения в средней школе будет усиление профилирующих предметов (увеличение в объеме часов, отводящихся на изучение и углубление изучаемого материала по сравнению со стандартом) и одновременное опредмечивание дисциплин, связанных с профильными, и некоторых базовых.

В результате такого подхода получится система подготовки, дающая целостное представление о профильной образовательной области и сфере ее применения.

При этом организация учебного процесса в профильных классах в зависимости от ряда факторов для разных школ может быть различной. В частности, она зависит от специфики региона, количества классов в параллели, количества профилей, способов реализации крупных дидактических единиц, кадрового обеспечения, использования кадрового ресурса близ расположенных вузов, других школ и т.п.

Национально-региональный компонент в содержании общего среднего образования призван решать широкий круг задач. В частности:

- способствовать формированию личности выпускника как достойного представителя региона, умелого хранителя, пользователя и создателя его социокультурных ценностей и традиций;
- гарантировать право на получение нормативных знаний о природе, истории, экономике и культуре родного края каждым учащимся;
- повысить статус образования как фактора развития региона; расширить комплекс гуманитарных и естественнонаучных методов познания;
- содействовать формированию деятельностной структуры личности: познавательной, коммуникативной, нравственной, трудовой, эстетической и физической культуры;
- расширять, углублять и конкретизировать знания, предусмотренные федеральным компонентом.

Ученический компонент содержания образования позволяет индивидуализировать (в том числе путем организации консультационной работы) обучение школьников в соответствии с особенностями их развития, состояния здоровья, интересов и склонностей. Иными словами, выделить в достаточно большом списке профильных дисциплин наиболее важные для них. Обще-

известно, что даже в достаточно узком экономическом профиле существует много специализаций: менеджмент, прогнозирование, бухгалтерский учет, налоги, маркетинг, финансы, банковское, биржевое дело и т.д.

Отметим большой потенциал ученического компонента по реализации новых форм, методов и приемов организации образовательного процесса, обеспечивающие личностную ориентацию школьников, включая организацию индивидуальной, групповой поисково-исследовательской работы и активно-двигательной деятельности учащихся.

Сфера экономики затрагивает довольно сложные науки (высшая математика, экономический, финансовый, инвестиционный анализ, эконометрика, менеджмент, логистика, статистика и др.), поэтому большинство специальностей из этой сферы требуют продолжения школьного образования и получения высшего.

Анализ программных документов, практики работы в классах социально-экономического профиля позволяет выделить несколько уровней профильной подготовки (таблица 2).

ей, но и с реформацией, критикой и пересмотром ряда прежних базисных ценностей техногенной культуры: идеалов потребительского общества, его отношения к природе, культу силы как основе преобразующей деятельности. Современная эпоха характеризуется ускорением социальных ритмов, нарастанием объемов требуемой для принятия решений информации, интенсификацией социальных и профессиональных контактов между отдельными людьми, социальными группами и профессиональными сообществами.

В эпоху глобализации всякая социальная и профессиональная деятельность становится трансграничной. Это значит, что любой человек очень часто может встречаться с необычными для него коммуникативными, профессиональными и социальными ситуациями. Поэтому современное социально-экономическое образование должно быть ориентировано, с одной стороны на широкую междисциплинарную подготовку учащихся, а с другой стороны, на формирование эффективных механизмов динамичного коммуникативного и межкультурного взаимодействия.

Таблица 2

Уровни профильной подготовки в социально-экономических классах

Уровень	Название	Характеристика профильной ориентации	
		Профессиональное самоопределение	Профессиональный интерес
1	Экономически-ориентированный	Осознанный выбор профессии в сфере экономики	Интерес потребителя к экономической профессии
2	Допрофессионально-экономический	Получение основ профессионального образования на уровне некоторых представлений о будущей профессиональной экономической деятельности	Интерес потребителя к экономической профессии
3	Предпрофессионально-экономический	Получение профессионального образования на уровне целостного представления о будущей экономической профессиональной деятельности	Интерес деятеля в сфере экономики
4	Профессионально-экономический по определенной специальности	Получение целостного представления об определенной экономической профессии, навыков работы и совершенствование в ней	Собственно профессиональный интерес к определенной экономической специальности
5	Профессионально-экономический без определенной специализации	Получение целостного представления о профессиях экономического профиля, определенных навыков работы в сфере будущей определенной профессиональной деятельности и совершенствование в ней	Собственно профессиональный интерес в сфере экономики

Анализируя данные таблицы 2, можно сделать вывод о том, что в средней школе целью профильной подготовки может быть четвертый или пятый уровень в зависимости от специфики, следовательно, в этом случае можно говорить о результативности профильного обучения в социально-экономическом классе. Шестой уровень является целью профессионального образования. Отметим, что при определенных обстоятельствах (повышенном интересе, наличии соответствующих способностей у учащихся) может иметь место и в средней школе.

При этом реализация социально-экономической профильной дифференциации должна проходить с учетом возрастных особенностей старшеклассников: с усилением мотивации профильное обучение предполагает существенное увеличение доли самостоятельной познавательной деятельности, использование активных методов обучения, лекционно-семинарских форм проведения занятий, практической деятельности учащихся, особое место в которой принадлежит проектной деятельности. Эффективны и педагогически оправданы циклические формы обучения, изучение непрофильных курсов методом «погружения» в предмет.

Соответственно, одним из условий эффективности реализации профильной дифференциации является не только углубленное изучение профильных предметов, но и учет специфики профилей при конструировании курсов непрофильных предметов.

Постиндустриальное общество можно интерпретировать как начало перехода к новому типу цивилизационного развития. Его формирование связано не только с технологической революци-

Существующая в настоящее время содержательная структура общего образования не обеспечивает в полной мере фундаментальный характер и практико-ориентированную направленность образования. Содержательные требования по отдельным предметам хотя и имеют упоминания о междисциплинарных связях, но не формируют в итоге целостное представление о смысле получаемых знаний.

Богатство перечня дидактических единиц содержания образования нивелируются отсутствием единого содержательного смыслового стержня. Литература и история, география и иностранные языки, химия и физика не формируют целостного образовательного поля, в рамках которого проложены удобные и простые пути и дороги. Говоря об изменившейся действительности, следует отметить несколько моментов, в силу действия которых становится очевидной необходимость определенной переориентации содержания образования:

- происходит радикальная смена ценностных систем, культурных норм и идеалов подрастающего поколения;
- социализация современной молодежи осуществляется не только в условиях экологического кризиса, но и на фоне низкого достатка, что отражается на системе ценностей;
- социальные, экономические и экологические проблемы зачастую не рассматриваются во взаимосвязи, а противопоставляются.

Современные тенденции социально-экономического развития заставляют переосмыслить цели школьного образования

и, соответственно, по-новому сформулировать планируемые результаты образования, в том числе в рамках одного из направлений модернизации – профилизации старшей ступени общеобразовательной школы. Возникает острая необходимость подготовки старших школьников к эффективному участию в новых экономических отношениях, формирования цивилизованного делового человека, для которого характерно разумное хозяйствование, ответственное отношение к природе и ее ресурсам [3].

Обычно выделяют три компонента социально-экономического образования, реализуемые в профильной школе [3]. Первый компонент – информационно-познавательный. Он предполагает усвоение учащимися содержания социально-экономических знаний; сформированность познавательных умений и навыков, включающих самостоятельную работу с социально-экономической и экологической информацией, выполнение учебного и исследовательского эксперимента социально-экономического характера.

Следующий компонент – когнитивно-операционный. Его реализация предполагает:

Развитие социально-экономического мышления школьников с эмпирического до теоретического уровня;

Обеспечение увеличения темпа развития соответствующего стиля мыслительной деятельности;

Усвоение связей и отношений элементов социально-экономических знаний в процессе решения количественных межпредметных задач;

Обобщение содержания социально-экономических знаний посредством выполнения исследовательской работы по социально-экономической проблематике.

Развитие данных психических новообразований происходит в процессе решения учащимися качественных межпредметных задач.

Третий компонент – мотивационно-деятельностный, включает в себя формирование социально-экономической направленности личности.

Направленность личности на те или иные ценности В.А. Слостенин [4] характеризует как соответствующие ценностные ориентации, формирующиеся у учащихся в процессе воспитания и образования. В основу социально-экономической направленности положены познавательные, поведенческие и эмоциональные отношения:

- учащихся к социально-экономической познавательной деятельности;
- школьников к различным формам учебных занятий с социально-экономическим содержанием;

Библиографический список

1. Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / под. ред. Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург, 1995. – Вып. 1
2. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
3. Саламатов, А.А. Эколого-экономическая направленность образования в профильной школе // Профильная школа. – 2005. – № 6.
4. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособ. для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, Г.И. Чижикова. – М., 2003.
5. Берулава, М.Н. Интеграция содержания образования. – М., 1998.

Bibliography

1. Ponyatijnyj apparat pedagogiki i obrazovaniya: sb. nauch. tr. / pod. red. E.V. Tkachenko. – Ekaterinburg, 1995. – Vihp. 1
2. Bespaljko, V.P. Slagaemihe pedagogicheskoj tehnologii. – M., 1989.
3. Salamatov, A.A. Ehkologo-ehkonomicheskaya napravlennoj obrazovaniya v profilnoj shkole // Profiljnaya shkola. – 2005. – № 6.
4. Slastenin, V.A. Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiju: ucheb. posob. dlya studentov vihssh. ped. ucheb. zavedenij / V.A. Slastenin, G.I. Chizhakova. – M., 2003.
5. Berulava, M.N. Integraciya soderzhaniya obrazovaniya. – M., 1998.

Статья поступила в редакцию 05.09.14

УДК 37.035

Sevalkin I.Yu. **NATURE AND CONTENTS OF FORMATION OF LEADERSHIP IN CHILDREN AND YOUTH.** The paper deals with the nature and contents of the formation of leadership in children's and youth associations. Formation of leadership will be effective in the optimization of its components, the development for it is a social-pedagogical technology that integrates multiple destinations of education using appropriate mechanisms, forms and methods of work, the creation of favorable social and educational conditions. The author carries out an experiment on forming of a feeling of leadership at the base of "Leader" Youth Center in Moscow. The work studies the following aspects: the facilitation of intellectual and physical development of youth; the support of creative, innovative, educational, cultural,

recreational activity of young children, teenagers and youth; the civil, patriotic, spiritual and moral upbringing; the development of intercultural communication. The author searches the ways to make the development of leadership effective.

Key words: leadership, leadership skills, leadership qualities, children and youth association, socio-pedagogic conditions, cultural and educational environment.

И.Ю. Севалкин, канд. пед. наук, директор Государственного бюджетного учреждения культуры «Молодежный центр «Лидер», г. Москва, E-mail: isevalkin@yandex.ru

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСТВА В ДЕТСКО-МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

В работе рассматриваются сущность и содержание формирования лидерства в детско-молодежных объединениях. Представляется, что формирование лидерства будет эффективным при оптимизации его компонентов, разработки для него социально-педагогической технологии, интегрирующей различные направления воспитания с использованием соответствующих механизмов, форм и методов работы, создании благоприятных социально-педагогических условий.

Ключевые слова: лидерство, лидерские способности, лидерские качества, детско-молодежное объединение, социально-педагогические условия, культурно-образовательная среда.

Первостепенная значимость лидерства в детско-молодежных объединениях (клубах, студиях, мастер-классах, секциях, временных творческих коллективах), его позитивное и негативное воздействие на процесс социализации личности, развитие его социально активных качеств придает задаче влияния на этот феномен особую практическую важность. Среди ученых и практиков до сих пор не завершена дискуссия о том, является формирование лидерства управляемым или это стихийный в своей основе процесс. Иными словами, лидерами становятся или рождаются?

Несмотря на отсутствие однозначного ответа на данный вопрос, имеющиеся теоретические и практические разработки позволяют говорить о возможности создания условий для формирования лидерства в детско-молодежном объединении.

Развитие лидерства – целенаправленное формирование и углубление соответствующих качеств и способностей. Данный аспект проблемы формирования лидерства в детско-молодежном объединении учитывает возможности в большей или меньшей степени развивать лидерские способности путем обучения и самообучения, мотивирования, тренингов и практического опыта. Для развития лидерства используется ряд элементов, теоретическим обоснованием которых в той или иной мере являются разработанные теории лидерства (Р. Бейлс, Р. Стогдилл, У. Беннис, М. Вебер и др.). Их использование помогает «стать лидером», обрести признание группы, коллектива. Эти способы таковы:

Выработка личной мотивированности, устойчивого желания быть лидером, уверенности в себе, готовности принимать решения и брать на себя ответственность, последовательности и упорства в реализации общих целей, сознания собственной силы, веры в достижение цели, энтузиазма и т.п.;

Развитие индивидуальных интеллектуальных и нравственных лидерских качеств. К ним относятся прежде всего компетентность, порядочность (честность, соблюдение общепринятых нравственных норм), без которых, как правило, трудно, а то и вовсе невозможно завоевать авторитет; развитый интеллект, который проявляется в аналитических способностях, быстроте понимания сути проблемы, гибкости ума, предусмотрительности, умении планировать и ставить цели и т.д.;

Культура общения, умение ясно и четко выражать мысли, корректно выслушивать сотрудников, делать замечания, давать советы, внимательность, уважение достоинства других людей, умение понимать их, проникаться их заботами и проблемами, оказывать им поддержку и т.п.;

Приобретение способностей быстро и правильно оценивать ситуацию, знать и учитывать особенности, интересы, запросы и ожидания всех членов группы;

Тесная увязка и интеграция индивидуальных целей и интересов членов группы с организационными целями, реализация потребностей, защита интересов, как отдельных членов группы, так и коллектива в целом. Это устраняет почву для возникновения деструктивных состояний в объединении, а также повышает

авторитет тех, кто выполняет лидерские функции в настоящее время.

Сочетание в деятельности организаторов формального и неформального лидерства. Члены объединения всегда желают видеть в организаторах дел человека, обладающего лучшими нравственными качествами, заботящегося не только об эффективности объединения, но и о сотрудниках.

Организационная интеграция лидеров, обеспечение конструктивной направленности их деятельности и устранение деструктивного лидерства. Интеграция лидеров предполагает обеспечение сотрудничества руководителей, налаживание добрых отношений между лидерами.

Для устранения деструктивного лидерства возможны различные способы действий. Первый и самый простой из них – административные решения об устранении деструктивного лидера. Второй способ устранения деструктивного лидерства – изменение его характера, направленности и использование способностей и авторитета лидера с пользой для организации. Это может быть достигнуто с помощью индивидуальных бесед, «приближения» лидера к руководству, проявления к нему особого внимания, назначение его на руководящую должность и т.п. Такой способ борьбы с деструктивным лидерством обычно не вызывает болезненной реакции у ребят, их протеста. Однако он не всегда возможен, а эффективен лишь тогда, когда неформальный лидер готов изменить свои ориентации и подчинить свою активность целям организации.

Внешние и внутренние условия лидерства постепенно меняются, обуславливая новые потребности в соответствующих лидерских качествах. Факторами эволюции качеств лидера можно считать:

- изменение внешних условий;
- возникновение новых проблем;
- внутренние изменения организации;
- изменение индивидуальных и групповых ожиданий и интересов в организации;
- изменение ожиданий и интересов самого лидера.

Специалисты обратили внимание на связь между продолжительностью пребывания у власти и развитием определенных качеств у лидера не только во взрослой, но и в детской среде. Исследование этой зависимости позволило выделить три основных этапа лидерства:

1. Повышение эффективности лидерства;
2. Постепенное падение эффективности деятельности лидера;
3. Полная утрата лидером способности к выполнению собственных функций.

Профессиональное долголетие лидера и продолжительность каждого из этапов его лидерства зависят от факторов: постоянно самосовершенствоваться, развивая собственную компетентность, самоконтроль и самокритичность; поощрять творческую атмосферу и командный дух в объединении.

Средой формирования лидерства являются детско-молодежные объединения (ДМО).

Детско-молодежное объединение – это общность субъектов (детей и молодежи разного возраста) на основе общих ценностей, ценностных ориентиров, норм, смыслов общения и взаимодействия, характеризующееся наличием общих традиций, инноваций, помощью и поддержкой друг друга с целью развития, успешной социализации и самореализации ребенка [1, с. 126].

Научно-методологической основой исследования феномена детско-молодежной общности является концепция событийности В.И. Слободчикова, в которой событийная общность рассматривается как социальная организованность, возникающая через личные смыслы и энергетику совместности в совместное деяние. Социальное бытие наполняется переживанием индивидуальное существование, поскольку обособленно. В индивидуальном самосознании и индивидуальном действии переживание не существует.

Содержательной основой, на которой происходит становление детско-взрослой общности, является культурно-образовательная среда объединения.

Детско-молодежные объединения рассматриваются в качестве значимых субъектов государственной молодежной политики. Почти все известные нам детские и молодежные объединения выросли на целе-смысловых и организационно-стилевых взаимодействиях у прекративших существование всесоюзных пионерской и комсомольской организаций. Они пытаются воспроизводить в принципиально новых социально-экономических условиях воспитательно-образовательные приоритеты и основанные на руководстве «сверху-вниз» принципы управления.

Формулируя подобным образом исходные положения, мы ориентируемся на предназначение детских и молодежных общественных объединений, на их миссию. Деятельность детских и молодежных объединений реализуется в реальном настоящем и направлена на решение актуальных социальных задач по устройству доступных сторон общественной жизни. В такой деятельности подросток оказывается в желанной позиции деятеля, преобразователя, открывателя, охранителя, творца, создателя, в отличие от других позиций ученика, воспитанника, опекаемого, пациента, потребителя всевозможных услуг, тем самым формирует лидерские качества, находясь в разных социальных позициях.

Характеристики сущности и содержания ведущих понятий в данном исследовании определили понятие «формирование лидерства в детско-молодежном объединении» как процесса взаимодействия субъектов (детей и молодежи разного возраста) на основе общих ценностей, характеризующихся освоением менеджерских знаний, совместной деятельностью и общением под влиянием таких внутренних факторов как общие традиции, инновации, помощь и поддержка друг друга с целью освоения лидерских качеств и способностей для успешной социализации и самореализации личности в современном обществе.

На процесс формирования лидерства в ДМО влияют следующие внутренние факторы:

1. Предметом педагогической поддержки в ДМО становится совместное с ребенком определение его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих формированию лидерских качеств и способностей. Источником препятствия выступает какая-либо недостаточность в самом субъекте (Я-препятствия), в социальной среде, в материальных условиях (О.С. Газман) [2, с. 27].

Педагогическая поддержка может быть прямого или превентивного действия. Прямая педагогическая поддержка осуществляется педагогом, например, путем проведения индивидуальной рефлексивно-терапевтической беседы, которая во многом опирается на психотерапевтический метод К.Роджерса, педагогически интерпретированного Н.Е. Щурковой [3]. Превентивная педагогическая поддержка осуществляется через группу других лиц, развитие соответствующей атмосферы в коллективе.

Педагогическая поддержка – сложный элемент деятельности педагога, имеющий свои цели, структуру, принципы и этапы практической реализации в образовательном процессе. В этом контексте педагогическая поддержка – важнейший фактор, влияющий на процесс формирования лидерских качеств и способностей личности.

2. Создание нового должно приобретать общественную значимость, получить признание других людей.

Инновации – это такие актуально значимые и системно самоорганизующиеся новообразования, возникающие на основе разнообразия инициатив и новшеств, которые становятся пер-

спективными для эволюции образования и позитивно влияют на его развитие, а также развитие более широкого мультикультурного пространства образования.

Новации появляются из ранее высказанных идей, которые становятся актуальными в определенных временных и социокультурных условиях. Их внедрение в практику конкретного образовательного учреждения возможно тогда, когда они становятся созвучными группе педагогов, неудовлетворенных состоянием образовательной системы и процессами, происходящими в ДМО. Инновации (нововведение, внедрение новшества) возможны, если они согласуются с запросами субъектов ДМО, социокультурной ситуацией в данном сообществе и его возможностями.

Инновационные процессы могут рассматриваться в социолого-педагогическом (изучение распространителей новшеств, исследование уровня развития педагогического сообщества), социально-психолого-педагогическом (взаимодействие участников инновационного процесса: ав-торов, специалистов извне, внутренних агентов влияния (лидеры мнений), рядовых участников – Э. Роджерс), психолого-педагогическом (отношение к новому, к инновации, ее носителям), организационно-педагогических аспектах (формы и перспективы обучения, состояние инновационного потенциала культурной педагогической среды) [4, с. 272]. Таким образом, инновационный компонент формирования лидерства в ДМО характеризуется, прежде всего, отношением к новшеству основных субъектов образовательного процесса, готовностью обеспечить успех инновационной деятельности, эффективностью коммуникаций, возможностями методического ресурса и качества организационно-управленческих решений. Со временем педагогические новшества (в воспитании, обучении, управлении) перестают восприниматься педагогическим сообществом как новое, превращаясь в традиции.

3. Традиции как фактор, влияющий на процесс формирования лидерства в ДМО, выступают, с одной стороны, противоположностью инновации, с другой – ее естественным продолжением. Внедренная новация постепенно становится традицией данного сообщества.

Как правило, позитивные результаты процесса воспитания характеризовались взаимным уважением, творческим отношением педагогов к своей профессиональной деятельности, а воспитанников – к своей.

Традиция (лат. *traditio* — передача) в словаре по этике характеризуется как разновидность (или форма) обычая, отличающаяся особой устойчивостью и направленными усилиями людей сохранить неизменными унаследованные от предыдущих поколений формы поведения. Для традиции характерны: бережное отношение к сложившемуся ранее укладу жизни как к культурному наследству прошлого; внимание не только к содержанию поведения, но и к его внешним проявлениям, к стилю, в результате чего внешняя форма поведения становится особенно устойчивой [5, с. 413]. Поэтому при определенных условиях традиции могут оказывать и негативное воздействие на развитие, сохраняя устаревшие формы деятельности и общения.

О необходимости развития педагогических традиций, традиций в среде школы писали Я.А. Коменский («Мудрость старых чехов»), «Об изгнании из школы косности» и др.), К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский.

4. Символический фактор характеризует уникальность сообщества, мотивирует ребят к сохранению и развитию своего объединения и учреждения, способствует развитию таких качеств как ответственность, гордость за свой коллектив.

К нему относятся:

– нормы, правила, законы и т.д., разработанные совместно педагогами и детьми (устав, закон об органах самоуправления, закон о выборах, закон о защите чести и достоинства, правила для членов коллектива, положения о сообществах и т.д.);

– атрибуты, символы, знаки, подчеркивающие особенность и специфику данного учреждения (флаг, герб, гимн, форма, значки).

Вышеперечисленные внутренние факторы, влияющие на процесс формирования лидерства в ДМО, позволяют успешно формировать лидерские качества, способности и использовать их воспитанникам в своей жизнедеятельности.

Основанием для отбора основных структурных компонентов лидерства в детско-молодежном объединении послужили ценности гуманистического воспитания личности, выступающие необходимыми условиями, обеспечивающими культурное развитие и

саморазвитие личности в образовательном учреждении. Структура – это расположение элементов в системе.

Структуру лидерства в ДМО составляют взаимодействующие и коррелирующие между собой компоненты. Его структура представляет собой целостную, динамическую систему компонентов, находящихся в определенной взаимозависимости: ценностный, когнитивный, деятельностный.

1. Важнейшим вопросом воспитательной деятельности является вопрос о ценностной позиции ее участников.

Гуманистические ценности, востребованные в современном образовании условно можно разделить на две группы (как это было предложено Н.Б. Крыловой):

«Ценности добродетели» – базовые ценности, составляющие основу личностных нравственных качеств. Эти ценности выражают ориентацию на практическое применение того, что считается Добром и Благом. К ним отнесены альтруизм (направленность на интересы других, заинтересованность в высокой пользе своего служения, тем самым удовлетворяются собственные интересы), доминантность (стремление к сотрудничеству с другим и принятие его как суверенной личности), толерантность, эмпатия (сочувствие, сострадание другому, готовность прийти к нему на помощь).

«Ценности жизнедеятельности» – составляют мотивационную основу социального поведения и творческой активности, выражающую безусловную ориентацию на социально значимую самореализацию человека, включают нормы и эталоны должного. К ним отнесены самореализация (стремление наиболее полно проявить свои способности в жизни), свобода, интерес, взаимопонимание, сотрудничество (согласованная, совместная и ценностно значимая для участников деятельность), поддержка (помощь ребенку в самореализации и решении жизненных проблем) [4, с. 39-50].

Педагогика рассматривает воспитание детей как целенаправленный процесс формирования нравственных качеств личности, т.е. качеств социально значимых, востребованных в данном обществе.

В педагогических исследованиях качества личности рассматриваются как постоянно закрепившиеся отношения человека к природе, обществу, продуктам деятельности человека, самому себе; как определенная система мотивов, форм и способов поведения, в которых эти отношения реализуются.

2. Вторым важным компонентом является когнитивный компонент.

Познание способов организационной, менеджерской деятельности обеспечивают научный подход к решению данной проблемы.

С этой целью важно совместно с детьми выявить их трудности в подготовке и проведении тех или иных мероприятий, совместно определить причины неудач и выйти на понимание необходимости освоения менеджерских знаний. Формирование управленческих знаний в процессе обучения ребят по менеджерским учебным программам является важным компонентом в структуре формирования лидерства в детско-молодежных объединениях.

3. В процессе совместной деятельности и общения, т.е. интеракции и коммуникации, осуществляется формирование лидерства, что соответствует деятельностному компоненту в структуре формирования лидерства в ДМО.

Определяющим элементом лидерства в ДМО являются те уникальные отношения между ее субъектами, которые направлены на развитие и саморазвитие личности. Они пронизывают все его компоненты. Именно эти отношения создают тот особый образ жизни, в котором творчество, социальные инициативы, активность, взаимопомощь и сотрудничество детей, молодежи и взрослых «заряжают» других без всякого принуждения и насилия. Тем самым создаются условия для свободного выбора тех сфер, которые направлены на формирование лидерства в детско-молодежном объединении.

Известный психолог Л.И. Божович писала, что если в младшем школьном возрасте основой для объединения детей чаще всего является совместная деятельность, то у подростков привлекательность занятий и интересы определяются, в основном, возможностью широкого общения со сверстниками. Для подростка важно в общении занять удовлетворяющее его положение. Создание условий для развития культурных форм общения, отношений является важной задачей в деятельности педагога. Это направление реализуется в трех аспектах: диагностическом, организационном и обучающем.

Диагностика коллектива в общении, особенностей взаимоотношений, индивидуальных особенностей ребят, проведение социометрии (определение лидеров, изгоев, микрогрупп, взаимоотношение мальчиков и девочек), тестирования на предмет типа темперамента, характера, отношения к миру, особенностей в общении, характера взаимоотношений в семье (беседы с родителями);

Организация совместной деятельности, коллективного творчества, «бесед по душам», помощи в разрешении конфликтных ситуаций и т.д.

Обучение правилам и культуре взаимоотношений (тренинги, прак-тикумы по этикету, тренинги общения, дискуссионные вечера и т.д.).

Для этого необходимо разработать программу «общения» применительно к данному коллективу, в которую необходимо включить:

- коллективные творческие дела (социальные проекты, клубная и культурно-досуговая деятельность, походы, дискуссии, и т.д.), направленные на развитие речи, анализа и планирования коллективных дел и своей позиции, способности эмоционально отзываться на переживания товарищей, других людей;

- практикумы по этикету, где бы ребята учились находить адекватный стиль и тон общения, правилам и культуре поведения в обществе;

- беседы и дискуссии, а возможно и лекции по общению;

- тренинги по общению (привлечение школьного психолога);

- развивать самоуправление ребят не только с целью формирования навыков организаторской и управленческой работы, но и управлять без конфликтов.

Коммуникативные способности ребят, сформированные в процессе воспитания, раскрываются как содержательные совокупности ценностно-мотивированных приемов, способов коммуникативной деятельности, опирающиеся на разнообразные знания, и обеспечивающие активное, согласованное, результативное многовекторное социальное взаимодействие субъектов в деятельности. У воспитанников формируются четыре группы коммуникативных способностей: информативные коммуникативные (общение по передачи информации, знаний), вербальные коммуникативные («живое» общение, способы продуктивного говорения), невербальные коммуникативные (использование мимики, жестов в общении), перцептивно-рецептивные коммуникативные (передачи своих чувств, умение чувствовать своего собеседника).

Эффективно организованная совместная деятельность приводит к развитию воспитанника, выражающемуся:

- в изменении отношения ребенка к возникающей общности со взрослым и другим ребенком, выраженном в появлении форм делового сотрудничества и предметно-содержательного общения;

- в появлении общих целей деятельности, направленных на реализацию и преобразование самих способов и средств взаимодействия;

- в развитии символического фактора у ребенка, выраженного в формировании особых знаковых объектов;

- в развитии взаимопонимания и коммуникации, выраженных в преодолении эгоцентризма собственного действия и в формировании способности к содействию и сотрудничеству.

Основными функциями коммуникации в рамках деятельностного компонента являются:

- социальная (достижение социальной общности при сохранении индивидуальности);

- управленческая (организация общения, убеждения, просьбы, приказы);

- информационная (передача разнообразных сведений);

- эмотивная (возбуждение эмоционального переживания);

- фактическая (установление и поддержание контактов).

Коммуникация может быть рассмотрена:

- по широте охвата участников (групповое, общее);

- по сферам деятельности педагога (диагностика, организация, обучение);

- по направлениям воспитательной работы (познавательное, эстетическое, трудовое);

- по видам общения (информационное, интерактивное, перцептивное).

Деятельностный компонент включает интеракцию. Вместо имитации деятельности приходит реальное сотрудничество, сотворчество, определяющие успешность интерактивных связей.

Сотрудничество – совместная, взаимосвязанная деятельность педагога и воспитанника, построенная на демократических принципах, ориентированная на достижение осознаваемых, лично значимых целей субъектов.

Сотворчество педагога и воспитанника, в основе которого лежит сотрудничество в разнообразной деятельности (труд, познание, общение), составляет перспективную тактику обучения творчеству творчеством в современном образовательном процессе.

Содержание термина «сотворчество» имеет две смысловые части – приставку «со», означающую общее совместное участие в чем-нибудь, и самостоятельное понятие «творчество». Сотворчество, как и творчество, направлено на создание новых ценностей, познание, совершенствование и преобразование действительности в диалоге. В теоретической педагогике сотворчество рассматривается как модель, принцип, закон, тип педагогики, область деятельности, особенность педагогического творчества. Педагоги говорят о сотворчестве как о чувстве, необходимом для осуществления совместной творческой деятельности, как об особой ситуации и атмосфере, используют этот термин как синоним коллективной творческой деятельности. Такое многообразие подчеркивает универсальность термина «сотворчество».

Итак, интерактивность характеризует сферу совместной деятельности педагогов, воспитанников, которая направлена на их саморазвитие в процессе творческого познания и труда.

Основные направления, составляющие деятельностный компонент – организация помощи в выборе занятий в сфере дополнительного образования, деятельности, направленной на развитие культуры проведения досуга, общей культуры личности: расширение культурного кругозора учащихся (экскурсии, вечера отдыха, конкурсы, посещение музеев, театров и т.д.); участие в общественно значимой деятельности (экологические экспедиции в парковой зоне, работа на пришкольном участке, охрана памятника героям Великой Отечественной войны и т.д.); укрепление семейных связей (семейные клубы «Посиделки», праздники и т.д.); приобщение к национальным традициям и обычаям своего края (участие в народных праздниках, организация кружков народной игрушки, рисунка, традиций, историческое краеведение; участие в национальных и государственных праздниках, поисковая патриотическая работа; организация коллективной творческой деятельности (коллективные творческие дела, трудовые дела, «волонтерские сборы»). Деятельность, направленная на проявление организаторских способностей: развитие ученического самоуправления, работа с ученическим активом.

Неотъемлемым условием развития теоретических знаний о лидерстве в ДМО является изучение ее сущности и содержания. Эти вопросы объективно важны и в отношении практики. Правильное научное представление о том, что такое лидерство в ДМО, даст возможность не только достоверно оценивать качество формирования лидерства, но и активно влиять на его развитие в детско-молодежном объединении.

Проникновение в сущность любого явления – сложный процесс, который представляет собой закономерное движение мысли от явления к сущности.

«Сущность, – отмечается в «Философском энциклопедическом словаре», – это то, что составляет суть вещи, совокупность ее существенных свойств...» [6, с. 444]. Следовательно, сущность – это основа существования явления, совокупность внутренних, устойчивых, определяющих связей, выражающих общие и специфические черты различных явлений.

Основной сущностный признак отражается в обязательном порядке в понятии, поскольку понятие есть форма мышления, отражающая предмет в его наиболее существенных признаках. Задача, таким образом, состоит в том, чтобы, обращаясь к практике педагогической деятельности, а также имеющимся знаниям по данному вопросу, выявить сущность формирования лидерства в ДМО, которое должно войти в ее определение не как совокупность отдельных характеристик, а как концентрированное выражение глубокого и устойчивого педагогического явления, вокруг которого могут быть объединены все его содержательные признаки.

Сущность лидерства в детско-молодежных объединениях определяется тем, что оно отражает идеи и ценности современного образования, направленного на развитие и саморазвитие социально активной личности, включает в себя процессы формирования лидерских качеств и способностей, умение применять их в практике жизни, учитывать особенности взаимодействия

ее основных субъектов для реализации спроектированной деятельности.

Педагогическое влияние на формирование лидерства в ДМО заключается в деятельностном стремлении педагога усилить его позитивные влияния. Позитивными влияниями в педагогике считаются те, которые ведут личность по пути ее взросления к идеальному образу человека, выработанному в данном обществе. Это пространство самоопределения личности в выборе уровня формирования лидерства в соответствии с ее индивидуальными особенностями и предпочтениями, с одной стороны, а сфера педагогических влияний, т.е. создания педагогических условий для развития и саморазвития лидерства личности, с другой стороны.

Педагогическое влияние рассматривается как принятый общественным результатом:

- помощи и поддержки личности в освоении лидерства с учетом его индивидуального развития и саморазвития;
- участия педагога в инновационной деятельности;
- помощи в создании традиций, лично значимых для детей и молодежи;
- создания условий для коммуникативного (разнообразные сообщества) обеспечения и интерактивного взаимодействия;
- оказания помощи в освоении правил жизнедеятельности в объединении, социуме; в освоении знаний, планировании, проведении, рефлексии (анализе) деятельности; в овладении лидерскими способностями;
- реализации опыта педагога в процессе совместной деятельности с детьми и коллегами;
- участия в организации коллективной жизни и самоуправления, развитии новых сообществ в соответствии с культурными запросами школьников;
- участия в развитии информационной и знаково-символической среды школы.

Именно аспект педагогического влияния, как детерминирующий процесс формирования лидерства в ДМО является важной особенностью данного исследования.

Целенаправленность современной педагогической деятельности не связана с навязыванием ребенку представлений о том, кого из него необходимо воспитать.

Целенаправленность педагогических влияний помогает выявить специфику лидерства данного сообщества, определяемую педагогической культурой педагогов, родителей, частично учеников, уровнем их личностной и социальной активности.

Разнообразие методик и технологий работы, выбранных коллективом педагогов в соответствии с их индивидуальными особенностями и особенностями воспитанников, а также социокультурной средой региона, ориентация на обновление содержания педагогической деятельности и форм работы, стремление к совершенствованию своих лично-профессиональных качеств и способностей, основанных на нравственных и педагогических идеях, определяют процесс формирования лидерства в ДМО.

Идея формирования лидерства в детско-молодежном объединении неслучайна, так как базируется на теоретических исследованиях ученых о развитии личности в разновозрастных коллективах. Взаимоотношения детей друг с другом, со своими старшими и младшими товарищами, воспитателей и воспитанников, учителей и учащихся исследовалась в работах К.Н. Венцеля, П.Ф. Каптерева, К.Д. Ушинского, Н.К. Крупской, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока – Росинского, И.П. Иванова и других. В наследии этих ученых, педагогов утверждается, что забота, доброта и разумная требовательность – вот те характеристики, которыми должны обладать взаимоотношения, а значит и взаимодействие детей между собой.

Непосредственно формированием детских сообществ с использованием элементов разновозрастного объединения детей занимался С.Т. Шацкий вместе с А.У. Зеленко. Для решения этой проблемы С.Т. Шацкий и другие педагоги колонии работали над повышением инициативы и активности младших колонистов и созданием определенного общественного мнения, осуждающего пренебрежительное отношение старших. Занимаясь этой проблемой, С.Т. Шацкий предвидел, что взаимодействие детей в разновозрастных сообществах приводит к образованию нового типа воспитательных отношений – гуманистических по сути.

С.Т. Шацкий ставил ряд педагогических задач (образовать одну школьную семью, передать нормы, традиции и т.д.), решение которых требовало взаимодействия старших и младших воспитанников. Необходимо отметить, что в то время подобное взаимодействие было еще новым методом, и поэтому требовалось

весьма тонкий подход со стороны педагога, чтобы не было никакого давления со стороны старших над младшими, и в то же время умело использовалось влияние младших детей на подростков. Младшие, по мнению Шацкого, привносят «хороший тон» в жизнь разновозрастного сообщества, побуждают у старших чувство заботы. Если коллектив, сформированный из детей одного возраста, замыкается в интересах, присущих данному возрасту, то при организации разновозрастного коллектива, как считает А.С. Макаренко, достигается максимальный педагогический эффект. В таком отряде легко складываются отношения заботы о младших, уважения к старшим, ответственности, требовательности, формируются лидерские качества. При этом он подчеркивал необходимость сменности командиров [7].

В разновозрастном детском сообществе потенциально заложены условия, обеспечивающие взаимодействие поколений, передачу опыта старшим младшим, накопление традиций, формирование таких качеств личности, как внимание к человеку, великодушие, требовательность, качества будущего семьянина.

Особое значение разновозрастный коллектив имеет при развитии лидерских качеств: старшие испытывают особое педагогическое чувство ответственности к младшим и максимально стараются организовать работу так, чтобы все члены сообщества были удовлетворены результатами работы. Младшие, испытывая генетически уважение к старшим, обладая высоким уровнем познавательной и эмоциональной активности, с радостью участвуют в мероприятиях, проводимых старшими, что так же влияет на позитивные результаты совместной деятельности. При этом младшие получают опыт организации дел, что способствует их успешной социализации и развитию социально активных качеств личности.

Современная ситуация в обществе и потенциал социальной педагогики раскрывают новые возможности для организации детских разновозрастных сообществ.

Сущность формирования лидерства в детско-молодежном объединении определяется развитием лидерских (социально-активных) качеств и социокультурных способностей личности и раскрывается в содержании работы:

- принятием гуманных (гуманистических) и демократических ценностей;
- созданием атмосферы взаимопомощи старших и младших в процессе передачи социального опыта лидерства и развития лидерских качеств;
- построением гуманных взаимоотношений в сообществе;
- интерактивным характером деятельности, т.е. создание пространства сотрудничества, сотворчества, направленного на социально значимый результат;
- развитием традиций сообществ, обеспечивающих преемственность в объединении;
- развитием демократических структур и самоуправления,

основанного на периодической ротации ее лидеров, общественном контроле, демократической процедуре выборов и т.д.

В современном образовательном пространстве создаются детско-молодежные объединения для воспитанников с 5 до 25 лет. Пристальное внимание педагогов и психологов к проблеме разновозрастного взаимодействия вполне оправдано, так как разновозрастное взаимодействие является преобладающим в жизни взрослого человека и занимает немало времени в жизнедеятельности ребенка. Оно является одним из условий формирования сознания и самосознания личности, средством социализации и развития социально активных качеств личности.

Организация эксперимента по теме: «Формирование лидерства в детско-молодежных объединениях» проводилась на базе МЦ «Лидер». На протяжении десяти лет Государственное бюджетное учреждение культуры города Москвы «Молодежный центр «Лидер» успешно реализует авторский долгосрочный социальный проект «Лидер – союз интеллекта, творчества и спорта», основные цели и задачи которого:

- содействие интеллектуальному и физическому развитию молодого поколения;
- формирование лидерства, поддержка творческой, инновационно-образовательной и культурно-досуговой деятельности детей, подростков и молодежи;
- гражданско-патриотическое, духовно-нравственное воспитание;
- развитие межкультурной коммуникации.

Специфика центра заключается в его многофункциональности по направлениям, наиболее популярным среди молодежи: потребность в активном и здоровом образе жизни, развитие активной гражданской позиции, духовно-нравственное и патриотическое воспитание, поддержка и развитие творческих и интеллектуальных инициатив молодежи, профилактика антисоциальных явлений в молодежной среде [8].

В процессе деятельности детско-молодежных объединений реализуется стратегия государственной молодежной политики: воспитание у молодежи потребности в активном и здоровом образе жизни, развитие активной гражданской позиции, духовно-нравственное и патриотическое воспитание молодежи, создание условий для поддержки и развития творческих и интеллектуальных инициатив молодежи, профилактика антисоциальных явлений в детско-молодежной среде.

Формирование лидерства в детско-молодежных объединениях будет эффективным при оптимизации ее компонентов, разработки для него социально-педагогической технологии формирования лидерства в детско-молодежных объединениях, интегрирующей различные направления воспитания с использованием соответствующих механизмов, форм и методов работы, создании благоприятных социально-педагогических условий, среди которых определяющими являются культурно-образовательная среда ДМО и учреждения в целом.

Библиографический список

1. Иванов, А.В. Методика формирования социальной активности учащегося / А.В. Иванов, И.Ю. Севалкин. – М., 2012.
2. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. – 1996. – № 6.
3. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология. – М., 2002.
4. Крылова, Н.Б. Проектная деятельность школьников как принцип организации и реорганизации образования // Народное образование. – 2005. – № 2.
5. Крылова, Н.Б. Культурология образования // Новые ценности образования. – 2000. – № 10.
6. Философский энциклопедический словарь. – М., 2003.
7. Макаренко, А.С. О коммунистическом воспитании. – М., 1956.
8. Сайт ГБУК МЦ «Лидер» [Э/р]. – Р/д: <http://www.mclider.ru>.

Bibliography

1. Ivanov, A.V. Metodika formirovaniya social'noy aktivnosti uchategosa / A.V. Ivanov, I.Yu. Sevalkin. – M., 2012.
2. Gazman, O.S. Pedagogika svobodih: putj v humanisticheskuyu civilizaciju KhKhI veka // Novihe cennosti obrazovaniya. – 1996. – № 6.
3. Thurkova, N.E. Pedagogicheskaya tekhnologiya. – M., 2002.
4. Krihlova, N.B. Proektnaya deyatelnostj shkoljnikov kak princip organizacii i reorganizacii obrazovaniya // Narodnoe obrazovanie. – 2005. – № 2.
5. Krihlova, N.B. Kuljturologiya obrazovaniya // Novihe cennosti obrazovaniya. – 2000. – № 10.
6. Filosofskijj ehnciklopedicheskiy slovarj. – M., 2003.
7. Makarenko, A.S. O kommunisticheskom vospitanii. – M., 1956.
8. Sayjt GBUK MC «Lider» [Eh/r]. – R/d: <http://www.mclider.ru>.

Статья поступила в редакцию 02.10.14

УДК 37.04

Chernikov A.M., Kalney V.A. ANALYSIS OF THE POTENTIAL OF HUMAN RESOURCES IN TOURISM AND HOSPITALITY INDUSTRY IN CHINA AND SPECIAL FEATURES OF ITS EDUCATION. The article is an analysis of human resources capacity in China in tourism and hospitality industry. Based on the analysis, it was concluded, that training and education challenges facing China in the 21st century include the improvement of the education system and the structure of tourism; improving curricula, with great balance between theory and practice; movement from a traditional way of teaching to a modernized one; innovative and interactive mode of learning; a better response to the needs of the industry. Particular attention is paid to the training of personnel. The paper focuses on the formation and development of educational programs in the field of teaching the Chinese touristic education. The effective education programs in the field of hospitality and tourism industry should develop students' knowledge about foreign cultures and their understanding of how to solve complex problems and work for international companies. These skills will be important for the tourism industry employees, who work for large or small international and domestic companies. These skills are critical for the teaching staff in management of conflicts among employees and also between employees and customers. The authors describe the characteristics of the trends in the development of vocational education with reference to a program of "A Manager-Trainee" taught to middle-rank managers for work in hotels of an international class.

Key words: human resources, professional education, tourism industry, tourism education curriculum, vocational school and university tourism education.

*А.М. Черников, аспирант 2 курса РМАТ, г. Химки, E-mail: alexeychernikovru@gmail.com;
В.А. Кальней, д-р пед. наук, проф., почетный работник высшего профессионального образования РФ, ст. н. с., зав. каф. педагогики и психологии РМАТ, г. Химки, E-mail: v-kalney@yandex.ru*

АНАЛИЗ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА В ИНДУСТРИИ ТУРИЗМА И ГОСТЕПРИИМСТВА В КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ И ОСОБЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье приведен анализ кадрового потенциала в Китайской Народной Республике в индустрии туризма и гостеприимства. На основе анализа был сделан вывод, что учебные и образовательные задачи, стоящие перед Китаем в 21 веке включают улучшение системы образования туризма и структуры; улучшение учебных программ, с большим балансом между теорией и практикой; переход от традиционного способа преподавания к модернизированному, инновационному, и интерактивному режиму обучения; большее реагирование на потребности отрасли. Особое внимание уделено профессиональной подготовке кадров. Делается акцент на формировании и развитии учебных методических программ в сфере китайского туристского образования. Эффективные учебные программы в сфере гостиничного и туристического бизнеса должны развивать знания студентов об иностранных культурах и их понимание того, как решать сложные задачи и работать на международные компании. Выделяются и описываются характерные особенности тенденции развития профессионального образования на примере программы по подготовке менеджеров среднего звена «Менеджер-Стажер» в гостиничных комплексах международного класса.

Ключевые слова: кадры, профессиональное образование, туристская индустрия, учебная программа туристского образования, профессиональная школа и университеты туристского образования.

Политические инициативы правительства Китайской Народной Республики, быстрый экономический рост, и события, такие как Олимпиада 2008 г. в Пекине и выставка «Туризм и Гостеприимство Шанхай Экспо 2010», помогли индустрии туризма Китая в последние годы быстро расширяться. Несмотря на множество новых сотрудников в этой быстро развивающейся отрасли, компании, работающие в сфере туризма и гостеприимства в Китае, по-прежнему сталкиваются с нехваткой квалифицированных рабочих.

В то же время, в Китае имеются учебные заведения, которые нацелены на подготовку кадров в сфере гостеприимства и туризма. Такие учебные заведения имеют программы, которые объединяют международные стандарты и передовой опыт.

В ноябре 2009 года Госсовет КНР опубликовал Руководящие принципы для ускоренного развития индустрии туризма, которые нацелены на развитие гостиничного и туристического сектора, призваны сделать его одним из главных сегментов экономики Китая.

Для достижения этих целей, были созданы специальные программы на высшем уровне власти для развития гостиниц, конференц-центров, транспортных услуг, туристические услуги, чтобы конкурировать на международном уровне. Кроме того, правительство КНР призвало высшие учебные заведения и Академию наук КНР улучшить образовательные программы профессиональной подготовки в сфере туризма и гостеприимства.

Индустрия туризма и гостеприимства в КНР развивается высокими темпами, в итоге спрос на квалифицированные кадры

также стал расти. В течение следующих нескольких лет, индустрия туризма и гостеприимства станет одним из крупнейших работодателей в Китае. Всемирный совет путешествий и туризма посчитал, что индустрия туризма в Китае принесла примерно трлн ¥ 1.1 (\$ 173 млрд.) в 2011 году, или 2,5 процента от ВВП Китая. Прямой вклад в отрасли занятости в Китае прогнозируется расширить примерно с 23,1 млн. рабочих мест в 2011 году до 26,6 млн. рабочих мест к 2021 году. Кроме того, гостеприимство и туризм в Китае имеет потенциал для создания, более высокооплачиваемых рабочих мест с возможностями для карьерного роста.

Например, в 2006 году в Китае насчитывалось около 10 200 гостиничных предприятий по всей стране, но в 2010 году их стало более 15000 таких предприятий, по данным Национального бюро статистики КНР с 2006 по 2010, доходы от гостиничных услуг увеличился с ¥ 155,2 млрд (\$ 24,4 млрд) до ¥ 279,8 млрд. (\$ 44 млрд.)

Проанализировав исследования Гонконгского политехнического университета в качестве подготовки профессиональных туристских кадров в учебных заведениях на материковом Китае, было выявлено, что Китайской Народной Республике не хватает квалифицированных преподавателей и сотрудников туристических компаний. На основе анализа был сделан вывод, что учебные и образовательные задачи, стоящие перед Китаем в 21 веке включают улучшение системы образования туризма и структуры; улучшение учебных программ, с большим балансом между теорией и практикой; перейти от традиционного способа преподава-

ния к модернизированному, инновационному, и интерактивному режиму обучения; и уделять большее реагирование на потребности отрасли.

Система туристского образования Китая по-прежнему сталкивается с теми же проблемами, что и десятки лет назад. Отраслевые эксперты и топ-менеджеры иностранных отелей и туристских компаний в Китае отмечают, что нынешняя система туристского образования страны остается недостаточно профессиональной, так как нет единых стандартов, нехватка опытных преподавателей, которые бы работали в этой отрасли.

По данным исследования, для улучшения образования в сфере туризма и гостеприимства большее внимание должно уделяться практическим знаниям, необходимым для работы в отрасли [1].

В 2003 году в Китае насчитывалось порядка 1207 туристских школ и колледжей, с общим количеством учащихся в 459000. Из этого числа было 494 института высшего образования, с общим количеством учащихся в 199682, а в 2013 году количество туристских учреждений достигло 2236, из которых 1097 высшие учебные заведения, средние профессиональные учебные заведения 1139, в общей сложности насчитывается 1070000 студентов.

В соответствии со статистикой порядка 70% учащихся обучались в высших учебных заведениях, 35% в туристских школах и колледжах и 10% на аспирантуре и докторантуре. Сейчас китайское туристское образование сформировано по типу пирамидальной системы: от начального до среднего образования, высшее образование, аспирантура и докторантура [2].

Поскольку в 1990 году был поднят вопрос о положениях по подготовке туристских кадров на туристских предприятиях, Китай создает рационально структурированную систему обучения в три уровня, а именно:

- 1) государственная программа;
- 2) муниципальная программа;
- 3) программа в учебных заведениях или на туристских предприятиях.

Каждый уровень несет с собой разную функцию в туристском обучении, включая в себя макро-менеджмент, обучение генеральных менеджеров, местные туристские бюро включают в себя местное управление и обучение менеджеров среднего звена, и туристские предприятия обучают рядовых сотрудников. Обучению преподавателей в области применения и использованию учебных курсов стало уделяться больше внимания, чем когда-либо. Однако акцент в туристском обучении и по сей день остается на подготовку рядовых, линейных сотрудников, вместо сотрудников занятых в сфере управления.

На данный момент качество и инновации туристского образования нуждаются в продвижении, потому что из-за большого спроса на туристские кадры в Китае, китайское туристское образование стало расширяться благодаря принятию модели развития в 80-90-ых г. Однако такое расширение привело к дублированию образовательных программ и вложению дополнительных инвестиций. Как результат, эффективности программ едва ли можно было достичь, образовательные программы не могли полностью использоваться и возвращение инвестиций в образование оставались низкими.

Эффективные учебные программы в сфере гостиничного и туристического бизнеса должны развивать знания студентов об иностранных культурах и их понимании того, как решать сложные задачи и работать на международные компании.

Эти навыки будут иметь важное значение для сотрудников туристической отрасли, которые работают на больших или малых международных или отечественных компаниях. Такие навыки имеют решающее значение для преподавания сотрудникам в управлении конфликтами среди сотрудников, а также между сотрудниками и клиентами.

Библиографический список

1. Vincent A. Wolfington and Mark A. Wolfington. The Hospitality Talent Gap // China Business review, 2012
2. The Yearbook of China Tourism Statistics, Beijing: China Tourism and Travel Press, CNTA, (2013).
3. Черников, А.М. Развитие профессионального туристского образования в Китае // Вестник РМАТ: научно-практический журнал. – 2013. – № 3(9).
4. Черников, А.М. Профессиональное туристское образование в Китайской Народной Республике // Материалы V Международной научной школы магистрантов, аспирантов и молодых ученых «Инновационные проекты развития туризма и профессионального туристского образования». – 2014.

Bibliography

1. Vincent A. Wolfington and Mark A. Wolfington. The Hospitality Talent Gap // China Business review, 2012

Учебный план должен также подчеркнуть важность развития карьеры в сфере гостеприимства и туризма и предоставить возможности к более высоким уровням ответственности и оплаты труда, которые должны снизить текучесть кадров. Эти уроки могут быть включены в презентации практических навыков на основе тематических исследований, ролевые игры и практики [3].

На данный момент особенностью профессиональной подготовки кадров является программа по подготовке менеджеров среднего звена «Менеджер-Стажер» в гостиничных комплексах международного класса.

Как правило, такие программы длятся год. Студент, проходящий такую программу в течение года, изучает управление на предприятии, работает во всех отделах гостиницы, выполняет различные проекты под контролем вышестоящих сотрудников, менеджеров и директоров департаментов. Итогом является проверка студента, которая проходит в конце стажировки, а именно, на 1-2 месяца под управление студента переходит отдел.

В Китайской Народной Республике так же происходит тесное сотрудничество ведущих мировых компаний в сфере гостеприимства и ведущих учебных заведениях в Китае. Международная компания Hilton Worldwide и Les Roches Jin Jiang International Hotel Management College (LRJJ), лучшая международная школа гостеприимства в Китае, подписали соглашение о подготовке успешных кадров для быстро растущей индустрии гостеприимства в Китае.

По программе Hilton Class студентам предоставлены стажировки и специальная программа подготовки их к успешной карьере в сфере гостеприимства. По программе сотрудничества LRJJ и Hilton Worldwide, каждый год выбирается 20 лучших студентов с 1 курса и им предлагают 3 стажировки в сети отелей Hilton, что в общей сложности составит 18 полных месяцев работы в отеле.

В дополнение, Hilton организывает лекции и визиты специалистов, интернет-обучение и семинары, специально созданные для подготовки студентов к работе в отелях. Талантливые студенты смогут получать предложения о работе в сети отелей Hilton после окончания обучения.

В Китае спрос на квалифицированные кадры в сфере гостеприимства растет с каждым годом, и Hilton Worldwide активно работает над подготовкой кадров для поддержания и развития гостиничной индустрии.

Кроме сотрудничества с ведущими мировыми школами гостеприимства и туризма, компания инвестирует средства в тренинги для своих сотрудников в Китае, количество которых насчитывает более 10000. Талантливым и перспективным сотрудникам предлагается возможность продолжения карьеры по всему миру и участие в профессиональных тренингах. Программа планирования успеха так же помогает успешным сотрудникам получать высокие позиции в более короткие сроки.

Инвестиции в тренинги для своих сотрудников и развитие гостиничной сети позволило Hilton Worldwide завоевать репутацию лучшего работодателя в индустрии гостеприимства, и назвать эту компанию «Лучший работодатель для студентов в Китае 2011» [4].

Все еще существуют проблемы в образовании в сфере туризма и гостеприимства в Китае:

- несбалансированное развитие туризма между регионами,
- несбалансированный уровень профессионального развития.

Для будущего развития образования в сфере туризма и гостеприимства, большинство туристских образовательных учреждений должны улучшить качество преподавания, в частности, качество в практических аспектах подготовки и повышения исследования различных типов туризма и связанный с этой отраслью профессиональный уровень строительства, для быстрого устойчивого развития профессионального образования.

2. The Yearbook of China Tourism Statistics, Beijing: China Tourism and Travel Press, CNTA, (2013).
3. Chernikov, A.M. Razvitiye professionaljnogo turistskogo obrazovaniya v Kitae // Vestnik RMAТ: nauchno-prakticheskiy zhurnal. – 2013. – № 3(9).
4. Chernikov, A.M. Professionalnoe turistskoe obrazovanie v Kitayskoj Narodnoj Respublike // Materialih V Mezhdunarodnoj nauchnoj shkolin magistrantov, aspirantov i molodihk uchenihk «Innovacionnihe proekti razvitiya turizma i professionaljnogo turistskogo obrazovaniya». – 2014.

Статья поступила в редакцию 02.10.14

УДК 378 ББК 74.1

Shahmanova A. Sh. **SOCIAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN AN ORPHANAGE HOUSE.** This article discusses the social development of children in conditions of parental deprivation. The research analyzes the characteristics of their personal formation caused by specific social situation of education outside the family. Considerable attention is paid to the state of orphanage houses in Russia. The paper reveals the most pressing problems of the conventional system of institutions for orphans and children left without parental care. The work provides recommendations for optimizing the system of public education for orphans. The work reports that a teacher who works in an orphanage house is an object of high risk of professional burnout in comparison with teachers who work in average educational schools. The researcher states that a teacher who suffers job burnout doesn't have anything to give to children. The work says about the importance of professional psychohygiene. Then the optimization of social development of children is possible.

Key words: parental deprivation, socialization of children brought up without parental care, harmonization of psychological personality.

А.Ш. Шахманова, д-р пед. наук, доц. каф. дошкольной педагогики Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ, г. Москва, E-mail: gadjiev82@mail.ru

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ В ДЕТСКОМ ДОМЕ

В статье рассматриваются проблемы социального развития детей, воспитывающихся в условиях родительской депривации. Анализируются характерные особенности их личностного становления, обусловленные своеобразием социальной ситуации воспитания вне семьи. Значительное внимание уделяется рассмотрению состояния детских домов в России. Вскрыты наиболее острые проблемы традиционной системы учреждений для сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Предлагаются рекомендации по оптимизации системы общественного воспитания сирот.

Ключевые слова: родительская депривация, социализация детей, воспитывающихся без попечения родителей; психологическая гармонизация личности.

Одной из реалий современной России является проблема сиротства. Благодаря усилиям государства и общественных организаций многое делается для устройства детей в семьи. Однако, несмотря на предпринимаемые меры, определенная часть детей-сирот не может быть усыновлена. Это: дети-сиротки, дети, родители которых находятся в местах лишения свободы и не лишены родительских прав, дети более старших возрастных групп и дети некоторых национальных групп России. Данные категории детей воспитываются в условиях государственных образовательных учреждений для сирот. В настоящее время порядка 260 тысяч детей воспитываются в условиях детских домов и интернатных учреждений.

Отсутствие семьи негативно сказывается на развитии и воспитании детей, провоцируя такие проблемы личностного становления, как слабое здоровье (физическое и психическое); интеллектуальное отставание, проявляющееся в ограниченном кругозоре, недоразвитии психических познавательных процессов; отсутствии навыков учебной деятельности; проблемы психо-эмоционального развития, социализации и т.д.

Необходимо отметить, что дети-сироты очень неоднородный контингент, объединяющий разные категории воспитанников: *сирот* (4%), имеющих опыт жизни в нормальной семье, родители которых погибли и *социальных сирот* (96%), родители которых живы, но в виду разных причин (находятся в местах заключения, лишены родительских прав и т.д.) не занимаются воспитанием своих детей. Социальные сироты, в свою очередь, объединяют детей – *воспитанников домов ребенка*, оставленных родителями в первые дни и недели жизни и не знавших никогда, кто такая мама; *детей, имеющих опыт жизни в неблагополучной семье* и попавших в детский дом в результате лишения их родителей родительских прав; *детей-беспризорников*, имеющих опыт жизни «на улице» (вокзалах, рынках, подвалах и т.д.). Каждая из названных подгрупп характеризуется специфическими особенностями развития и личностное становление каждой из названных категорий идет по особому пути, обусловленному (среди других

причин) опытом жизни до поступления ребенка в детский дом и требует учета этих особенностей.

Нами разработана концепция оптимизации социального развития дошкольников в условиях детского дома, которая базируется на следующих концептуальных положениях. Фундаментальным положением нашей концепции является принципиально иной взгляд на ребенка-сироту. Ребенок-сирота – это такой же ребенок как миллионы его сверстников из семьи. И в то же время – это принципиально другой ребенок.

Процесс социализации ребенка-сироты в условиях детского дома идет по иному пути, чем у ребенка, воспитывающегося в семье. Отсутствие такого важнейшего агента социализации, как семья и раннее столкновение с негативными сторонами жизни общества приводит к изменению траектории развития ребенка-сироты. Воспитание вне семьи или в неблагополучной семье создает серьезные барьеры развития и социального становления. Эти барьеры начинают формироваться очень рано – уже на этапе внутриутробного развития (как правило, такие дети бывают не желанными у матерей, которые в период беременности не соблюдают необходимых медицинских рекомендаций, а в последние годы участились случаи появления детей с врожденной алкогольной или наркотической зависимостью).

Положение усугубляется в первые годы жизни, которые имеют непреходящее значение в становлении личности. Здесь малыш, впервые сталкиваясь с социальной действительностью, впитывает в себя социальные нормы и правила мира, который его окружает, у него формируется базовое доверие к этому миру, оказывающее огромное влияние на весь процесс его вхождения в социум и существования в нем. Впечатления этого возрастного периода оставляют неизгладимый след, а упущения – очень тяжело сказываются на всей последующей жизни человека и очень трудно поддаются коррекции в дальнейшем. Формирование базового доверия к миру возможно только в ситуации воспитания малыша в обстановке любви и заботы, которых брошенный малыш, как правило, лишен. Отсутствие базового доверия к миру

приводит к формированию таких качеств как социальный пессимизм, неуверенность, страхи, которые в последующем определяют существование ребенка в социуме [1].

Кроме того, если дети из семьи характеризуются примерно одинаковыми условиями раннего развития (их окружают любящие заботливые взрослые), у детей-воспитанников детских домов ранний опыт жизни (до поступления в дошкольный детский дом) сильно разнится. Часть этих ребят начальный этап жизни провела в неблагополучной семье, другая – в домах ребенка для детей-сирот и детских больницах. Опыт, полученный в каждом из этих учреждений очень разный. Дети – воспитанники домов ребенка характеризуются тяжелыми формами эмоциональной недостаточности (ввиду острого дефицита эмоционально-личностного общения), у детей, воспитывающихся в семье, эмоциональное состояние может быть несколько лучше, однако дети очень запущены в плане физического здоровья. Кроме того есть категория детей, хоть и малочисленная, которая попала в детский дом в результате смерти родителей (дети-сироты). У них свой жизненный опыт в благополучной семье. Необходим учет индивидуального опыта жизни каждого ребенка до поступления в воспитательное учреждение. В связи со сказанным мы можем заключить, что социальное развитие ребенка-сироты в условиях детского дома идет по общим законам социализации детей соответствующего возраста, но при этом оно должно быть ориентировано на учет индивидуального предшествующего опыта ребенка и выстраивание индивидуальных стратегий социализации в соответствии с ним.

Существующие ныне детские дома не отвечают актуальным требованиям развития личности ребенка. Сегодня детские дома – это закрытые учреждения с созданным в них особым миром, сильно разнящимся с тем большим миром, в котором в последующем придется жить детям. Воспитываясь в условиях закрытых образовательных учреждений, дети отделены от общества высокой стеной. Общество «вытесняет» сирот из своих рядов и те, в свою очередь, ощущая себя ненужными и чужими, становятся в позицию противопоставления себя тому самому обществу. Это потенциально очень опасная традиция, которая приводит в дальнейшем к росту преступности, количества асоциальных личностей. В результате страна не только теряет своих потенциально полезных граждан, но и расходует огромные средства из бюджета на содержание их в колониях, тюрьмах и наркодиспансерах.

В последние годы активно развиваются усыновление, патронат, институт приемной семьи, создаются сиротские приюты при религиозных учреждениях, кадетские корпуса при военных училищах и т.д. Развитие альтернативных форм призрения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей – это положительная тенденция. Однако все чаще раздается мнение о том, что детские дома нужно вообще ликвидировать. Мы считаем, что это ошибочная и во многом опасная точка зрения. К сожалению, как показывает исторический опыт, сиротство – реалья жизни. Сирот может быть больше или меньше, но всегда будут дети, в силу тех или иных причин, оставшиеся без родительской опеки.

Непонимание этого чревато негативными последствиями, как это уже было в пятидесятые годы прошлого века, когда после Великой Отечественной войны было решено, что детские дома больше не нужны, поскольку войн больше не ожидается, значит, и причин для сиротства нет. В результате были свернуты научные исследования данной проблемы, закрыты методические издания, например журнал «Детский дом» и др., сократилось количество детских домов. Следствием этого стало то, что когда в конце прошлого века Россия накрыл очередной вал сиротства, страна оказалась не готова к этой ситуации ни законодательно, ни материально, ни научно-методически, ни морально. Принятие идеи о временном характере сиротства сегодня может привести к закрытию детских домов, распродаже их помещений и оборудования, расформированию педагогических коллективов. А потом придется создавать все заново, так как это происходит сейчас с профессионально-техническими училищами, детскими яслями и т.д. В связи со сказанным, мы считаем, что необходимо наряду с развитием альтернативных форм призрения сирот, сохранить и развивать систему государственных детских домов и школ-интернатов.

Необходимо пересмотреть функциональное назначение детских домов и определить детский дом, что это? Закрытое образовательное учреждение, изолирующее детей от общества и общество от детей, или альтернатива семьи?

Мы считаем, что детский дом – это, прежде всего, учреждение, призванное максимально заменить семью, которой ребенок лишился [1]. Следовательно, основная функция детского дома – не образовательная (которая, несомненно, тоже очень значима), а функция компенсации семьи, т.е. обеспечения ребенку чувства психологической защищенности, комфорта, вооружения его такими навыками, которые в дальнейшем позволят ему самостоятельно строить свою семейную жизнь по типу благополучной семьи. Дети-сироты должны учиться в обычных общеобразовательных учреждениях вместе с детьми из семьи, а детский дом возвращаться так же как возвращаются домой их семейные сверстники. Реализация этого положения потребует коренной перестройки всего педагогического процесса детского дома, который должен базироваться на следующих концептуальных положениях:

Открытый характер образовательных учреждений для детей-сирот.

Утвердившийся в России закрытый характер образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, не способствует полноценному личностному развитию воспитанников, их адекватной социализации. Необходимо перестроить работу подобных учреждений. Детский дом не должен быть закрытым учреждением. Необходимо обязательное посещение воспитанниками детских домов обычных детских садов и школ вместе с домашними детьми, а в детский дом эти ребята должны возвращаться так же, как другие их сверстники возвращаются в семью.

Такой подход позволит обеспечить детям, воспитывающимся в условиях детского дома, равные с детьми из семьи объем и качество образования (они должны учиться по единым программам и иметь право на получение равного образования). Он будет способствовать раннему включению детей в жизнь социума за пределами детского дома, приюта и ребенок впоследствии не будет бояться его и чувствовать себя чужим. Перевод детей в детские сады поможет воспитанникам детских домов приобрести коммуникативные навыки, необходимые в жизни. Конечно, здесь потребуются внимание воспитателя дошкольного учреждения к микроклимату в группе, к равному отношению ко всем детям группы. Но это уже другая очень важная проблема, которую следует решать общими усилиями отделов образования, отделов опекунов, социальными педагогами и родителями.

Перевод детей – воспитанников детского дома в дошкольное учреждение для детей из семьи не снимает с воспитателей обучающих функций.

Однако содержание образования в детском доме должно носить принципиально иной характер, чем в обычном детском саду

В работе с детьми, оказавшимися в условиях дефицита общения с родителями, должно быть больше внимания уделено компенсации тех знаний и навыков, которые благополучный ребенок получает в семье. Необходима специальная работа по формированию бытовых навыков, психологической гармонизации личности, развитию творческих способностей детей, обогащению социального опыта. Это очень важное требование, так как дети, воспитывающиеся в детском доме, «освобождаются» от многих дел, которые ребенок, живущий в семье осваивает дома с помощью мамы и папы и которые в последующем ему потребуются в самостоятельной жизни.

В ситуациях, когда перевод в образовательные учреждения для детей из семьи невозможен необходимо сделать педагогический процесс максимально открытым, наполнить его прогулками, экскурсиями и другими формами контактов детей с социальным миром, например посещением кружков и секций за пределами детского дома.

2. Организация соответствующего развивающего пространства дошкольного детского дома.

Важнейшим требованием к организации развивающей среды дошкольного учреждения для детей, оказавшихся в ситуации дефицита общения с родителями, является максимальное приближение ее к семейным условиям. Дети, лишенные, в силу тяжелых жизненных обстоятельств семейного тепла, как никто другой, нуждаются в том, чтобы жить не в «казенном воспитательном учреждении», а в максимально уютном доме, обеспечивающем физический и психологический комфорт в трудные минуты и в минуты радости.

Планирование пространства детского дома должно осуществляться не по типу детсадовской группы, а по типу обычной квартиры или дома, в которой живет семья.

Обязательным атрибутом является наличие кухни. Это может быть небольшое помещение, оборудованное бытовой техникой (миксером, мясорубкой, печью с духовкой и пр.) комплектом посуды и т.д.

Спальни, гостиную, столовую, игровую комнату и другие имеющиеся помещения, хорошо украсить какими-то «семейными реликвиями», н.п. фотографиями детей в более младшем возрасте, личными вещами, рисунками, вышивками, аппликацией и пр.

Обязательно наличие в группах мягкой мебели, на которой могут уютно разместиться не только дети, но и взрослые. Хорошо если в группе есть телевизор, аудио и видеотехника, комплект детских кассет (познавательного, релаксационного, развлекательного характера).

3. Необходима разработка научно-обоснованной модели социального развития воспитанников в условиях детского дома и реализация интернатным учреждением конкретных целевых психолого-педагогических программ, ориентированных на личностные особенности воспитанников.

Эффективность деятельности педагога во многом определяется степенью осознания целей и задач, стоящих перед ним. У педагогов должно быть четкое представление о том, что воспитывать и как воспитывать, о содержании работы, ее технологических механизмах. В настоящее время представления педагогов о том, что конкретно они воспитывают, какие качества и каким образом это необходимо делать, очень расплывчаты и поверхностны, а это сильно мешает в осуществлении данной работы. Наличие научно-обоснованных моделей и программ социализации ребенка дошкольного возраста в условиях детского дома может значительно оптимизировать ситуацию, повысить эффективность проводимой работы.

Решение задач адекватной социализации воспитанников детских домов возможно только в ситуации слаженной и взаимодополняющей работы всех субъектов педагогического процесса внутри образовательного учреждения и за его пределами – педагогов, администрации, психологов, логопедов, медицинского персонала, работников местных органов внутренних дел и разного рода общественных организаций. Тесное взаимодействие всех субъектов социализации внутри детского дома и за его пределами – необходимое условие, без которого невозможно адекватное социальное развитие ребенка-сироты [2].

Важнейшим условием социального развития ребенка в условиях детского дома является половая дифференциация воспитания. В виду отсутствия у детей полоролевых эталонов в лице мамы и папы, в условиях детского дома необходим отказ от бесполого воспитания и переход к воспитанию с учетом половой дифференциации и последующей полоролевой социализации воспитанников. Обеспечение данного требования возможно путем проведения дифференцированных занятий для мальчиков и девочек (занятия с плотником детского дома в мастерских) и посредством приглашения в группу к детям мужчин, могущих служить положительными образцами полоролевого поведения для детей (милиционер, пожарный, спасатель и т.д.).

Увеличение удельного веса эмоционально-личностного общения и уход от преобладания фронтальных форм работы с детьми. Необходима комплексная перестройка педагогического процесса детского дома с целью увеличения удельного веса неформального личностного общения взрослого с ребенком,

освобождения педагогов от «групповых» форм работы с детьми и переключения их внимания на продуманное, эмоционально-насыщенное индивидуализированное личностное общение с детьми. Стратегия такого общения должна разрабатываться с учетом конкретных эмоциональных потребностей каждого ребенка и требует от педагогов более тщательной психологической подготовки.

Вопрос о кадрах в условиях детского дома является ключевым. Педагог детского дома – это особая профессия. В настоящее время деятельность педагога строится по типу деятельности педагога обычного образовательного учреждения для детей из семьи. Мы считаем это в корне не правильным. Работа в условиях детского дома сильно отличается от профессиональной деятельности педагога обычного образовательного учреждения для детей из семьи. В первую очередь это связано со спецификой контингента воспитанников детских домов. Дети, воспитывающиеся в детском доме это, как правило, дети – носители целого комплекса врожденных и приобретенных заболеваний. Работа с ними требует владения более глубокими, чем у педагога обычного образовательного учреждения знаниями и умениями в сфере медицинского сопровождения малыша. Реализация профессиональных функций в условиях детского дома требует от педагога владения широким спектром профессиональных компетенций и более глубоких знаний по медицине, психологии и патопсихологии, коррекционной педагогике и т.д.

Педагог, работающий в условиях детского дома, является объектом риска повышенного профессионального выгорания. Работа с таким сложным контингентом, в специфических условиях закрытого учреждения, колоссальная нагрузка и ответственность приводит к тому, что педагоги детских домов в большей степени, чем их коллеги из обычных образовательных учреждений, профессионально и личностно выгорают. Выгоревший педагог ничего не может дать своим детям. Поэтому необходимо вооружение педагогов детских домов элементарными навыками профессиональной психогигиены. Таким образом, оптимизация социального развития ребенка – сироты в условиях детского дома должна учитывать аксиологические и акмеологические основания этого процесса, чтобы помочь его успешному развитию и социализации.

Теоретическими основаниями оптимизации социального развития детей-сирот дошкольного возраста являются: тщательный отбор содержания образования в условиях детского дома ориентированного на особенности развития детей-сирот на основе социологических, культурологических, гуманистических оснований; перестройка методической составляющей образовательной работы в условиях детского дома на основе принципов диалогизации, системности и систематичности воспитательных воздействий, комплексности методов, деятельностного подхода в воспитании; грамотный подбор организационных форм работы с детьми и педагогический мониторинг развития детей. При этом следует понимать, что если аксиология, то есть целеполагание, совпадает с воспитанием детей из семьи, то акмеология как движение к успеху через закономерности, механизмы воспитания и развития будет проходить через множество барьеров, связанных как с особенностями социального опыта ребенка, так и с условиями жизни ребенка в интернатном учреждении и особенностями в подготовке кадров для работы в них.

Библиографический список

1. Шахманова, А.Ш. Теоретические и научно-методические основы оптимизации социального развития детей дошкольного возраста в условиях детского дома. автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 2012.
2. Шахманова, А.Ш. Социально-педагогические проблемы воспитания сирот в России. – М., 2005.

Bibliography

1. Shakhmanova, A.Sh. Teoreticheskie i nauchno-metodicheskie osnovy optimizacii socialjnogo razvitiya detej doshkoljnogo vozrasta v usloviyakh detskogo doma. avtoref. dis. ... d-ra. ped. nauk. – М., 2012.
2. Shakhmanova, A.Sh. Socialjno-pedagogicheskie problemih vospitaniya sivot v Rossii. – М., 2005.

Статья поступила в редакцию 02.10.14

УДК 378.14

Shepel D. COMPETENCE APPROACH TO ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERIOR AFFAIRS OF RUSSIA. The article is dedicated to a topical issue of today, which is the professional competence of teachers in modern information and communication technologies. The work reveals the content of the concepts of "competence" and "competence-based approach to education". The article explains the need for competence-based approach to the organization of an educational process in educational institutions of the Russian Ministry of Interior Affairs. One of the tasks of supervisors and teachers of military students is the organization of self-dependent learning work among students, which is treated as a necessary condition for improving the quality of education and for developing the competence of goal-setting in future officers. The author mentions that the modern development in education makes the role of a teacher to be not the one who gives knowledge, but who runs the educational activity and teaches to remember that a student learns and studies by himself. The traditional ways and forms of organization of independent work of students need to be reconsidered.

Key words: competence, competence approach, pedagogical staff, expertise, education, knowledge, skills, strategy development, modernization of education.

Д.Н. Шепель, подполковник полиции, начальник курса Академии управления МВД России, г. Москва, E-mail: Shepel.DN@Gmail.com

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ МВД РОССИИ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме профессиональной компетентности современных педагогических кадров в сфере информационно-коммуникационных технологий. Работа раскрывает содержание понятий «компетенция», «компетентностный подход в образовании». Автором изучены направления реализации концепции модернизации российского образования, рассмотрены различного рода компетенции в образовательной сфере. В статье обосновывается необходимость использования компетентностного подхода к организации учебного процесса в учреждениях образования МВД России.

Ключевые слова: компетенция, компетентностный подход, педагогические кадры, компетентность, образование, знания, умения, стратегия развития, модернизация образования.

Необходимым условием формирования инновационной экономики России является модернизация системы образования, которая является основой динамичного экономического роста, социального развития общества и фактором благополучия граждан и безопасности страны.

Важнейшим направлением реализации концепции модернизации российского образования является подготовка педагогических кадров нового поколения и формирование принципиально новой культуры педагогического труда, подготовка педагогов, обладающих высокой квалификацией и необходимой информационной культурой с тем, чтобы они были готовы и умели применять новые информационные технологии в процессе обучения и управления образованием. Внедрение информационно-коммуникационных технологий в профессиональную деятельность педагогов является приоритетным направлением модернизации российского образования сегодня в связи с введением новых образовательных стандартов.

Проблема профессиональной компетентности современных педагогических кадров в сфере информационно-коммуникационных технологий (ИКТ – компетентности) является актуальной как в педагогической теории, так и в практике образования. Внедрение информационно – коммуникационных технологий в профессиональную деятельность педагогов является приоритетным направлением модернизации российского образования сегодня в связи с введением новых образовательных стандартов. В последние годы понятие ИКТ – компетентности часто используется в научно-педагогической литературе и нормативно-управленческих документах в связи с повышением значимости ИКТ в функционировании системы образования и российского общества в целом.

В настоящее время получает распространение концепция компетентностного подхода в образовании, являющаяся основой содержательных изменений по обеспечению соответствия образования запросам и возможностям общества периода информатизации и глобальной массовой коммуникации. С позиций компетентностного подхода смыслом образования становится развитие у обучаемых способности к самостоятельному решению проблем в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого становится и собственный опыт обучаемых. Именно компетентностный подход определен одним из оснований «Стратегии

модернизации образования» – основного государственного документа в области российского образования сегодня и на ближайшую перспективу [1]. Детализация ключевых компетентностей, определяющих нормативную основу модернизации системы образования, предполагает следующий подход к определению понятий:

Компетенция – готовность использовать усвоенные знания, умения и навыки, а так же способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач.

Компетентность – уровень умений личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социальных условиях.

Компетентностный подход – подход к организации учебного процесса, конечным результатом которого рассматривается не сумма усвоенной информации, не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных государством ключевых компетентностей в профессиональной, интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и других сферах.

Компетентностный подход в образовании базируется на том, что компетенции не отрицают знаний, умений и навыков, хотя принципиально от них отличаются: от знаний – существованием в виде деятельности, а не только информации о ней; от умений – переносом на различные объекты воздействия; от навыков – осознанностью, позволяющей человеку действовать не только в привычной, но и в новой, нестандартной обстановке. Таким образом, компетенции не могут быть сформированы без знаний, умений и навыков, которые важны не как самоцель, но как средство достижения компетенций.

За рубежом компетентностный подход вошел в образовательное пространство раньше, к 1988 году компетентностный подход применяется практически во всех развитых странах мира: США, Великобритании, Франции и др.

Компетентностный подход, обозначенный в Федеральном государственном образовательном стандарте и обусловленный Европейской и мировой тенденцией к глобализации и интеграции мирового образования, может быть рассмотрен как инструмент осуществления этих процессов [1]. Использование компетентностного подхода при организации педагогического процесса в образовательных организациях позволяет более целенаправ-

ленно ориентировать систему образования на выполнение заказа государства, общества, и социума в целом, способствует видоизменению, но не замене традиционной системы образования; является дополнением и придает гибкости образовательному процессу. Цель современного образования при подготовке специалистов в образовательных стандартах – развитие компетенций. Это и объясняет выбор данного подхода стратегическим ориентиром в образовании, который рекомендован в таких документах как «Концепция модернизации образования в России на период до 2020 года».

Компетентностный подход, широко внедряемый в российское образование, обусловлен общеевропейской и мировой тенденцией интеграции, глобализации мировой экономики. Компетентностный подход позволяет: соединить цели образования и профессиональную деятельность; перейти от воспроизведения знания к его применению и организации профессиональной деятельности; ориентировать курсанта на множество разнообразных профессиональных и жизненных ситуаций.

Анализ зарубежных источников по реформам образования за последние пять лет показал состояние исследования компетентностного подхода через рассмотрение различного рода компетенций [2].

– Коммуникативная компетенция – важнейшее качество, необходимое человеку во всех ситуациях жизни – рассматривается как готовность и способность к взаимодействию, вербальному и невербальному (мимика, язык тела) с другими людьми. Коммуникативная компетенция на современном этапе является базой для многих видов профессий (менеджера, педагога, журналиста и т. п.). Требования, выдвигаемые к коммуникативной компетенции, предусматривают как устную (дискуссии, доклады, презентации), так и письменную (чтение, понимание и написание различного рода текстов) формы коммуникации. Коммуникативная компетенция предполагает знание языка, в том числе иностранного, способов взаимодействия с окружающими, навыки работы с аудиторией.

– Информационная компетенция отражает способность и готовность к успешному пониманию, систематизированию, хранению информации, выдачи, преобразованию информации, полученной с помощью различных медийных средств. Компетенция включает формирование умения: самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Готовность использовать усвоенные знания, умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения педагогических задач с использованием средств и методов ИКТ, а именно: создавать и использовать психолого-педагогические тестирующие,

диагностирующие методики контроля и оценки уровня знаний обучаемых, их продвижения в учении; осуществлять учебную деятельность с использованием средств ИКТ в аспектах, отражающих особенности конкретного учебного предмета.

– Организационная компетенция – предполагает рациональное размещение средств обучения, создание благоприятных гигиенических условий, организацию самостоятельной работы, определение порядка.

В соответствии с целями российского образования А.В. Хуторской [3] выделяет такой перечень ключевых компетенций: общекультурная компетенция, учебно-познавательная компетенция, информационная компетенция, коммуникативная компетенция, социально-трудовая компетенция, компетенция личностного самосовершенствования.

– Общекультурная компетенция предполагает владение знаниями и опытом культурной деятельности (знание особенностей национальной и общей человеческой культуры, знание культурологических основ, социальных явлений и традиций, стремление к познанию научной картины мира).

– Социально-трудовая компетенция означает владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности.

– Компетенция личностного самосовершенствования направлена на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, на непрерывное самопознание.

Каждая из рассматриваемых компетенций, включает комплекс знаний, умений, навыков и ценностей, умений определять цели.

Сегодня перед руководителями курсантских (слушательских) коллективов и педагогами образовательных организаций МВД России стоит задача организации продуктивной самостоятельной познавательной деятельности курсанта (слушателя), как необходимого условия повышения качества образования и развития компетенции целеполагания у офицера – выпускника вуза МВД России, как составного элемента профессиональной компетенции.

На современном этапе развития образования происходят изменения в деятельности педагога и обучающегося: позиция педагога как информатора меняется на позицию управленца образовательным процессом, происходит принятие позиции – «научиться можно только самому», происходит увеличение доли самостоятельной работы курсанта (слушателя). Устоявшиеся способы и формы организации самостоятельной работы курсантов (слушателей) образовательных организаций МВД России требуют осмысления, коррекции и новых педагогических решений в новых условиях социокультурного пространства.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – № 53. – Ст. 7598.
2. Кочегарова, Л.В. Особенности ИКТ компетентности педагога в условиях информационно-образовательной среды // Новые информационные технологии в образовании // Материалы междунар. научно-практич. конф. – Екатеринбург, 2008. – Ч. 2.
3. Хуторской, А.В. Общепредметное содержание образовательных стандартов // Материалы проекта «Стандарт общего образования». – М., 2012.

Bibliography

1. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ // Sbranie zakonodatelstva Rossijskoj Federacii. – 2012. – № 53. – St. 7598.
2. Kochegarova, L.V. Osobennosti IKT kompetentnosti pedagoga v usloviyakh informacionno-obrazovatel'noj sredy // Novye informacionnye tekhnologii v obrazovanii // Materialih mezhdunar. nauchno-praktitch. konf. – Ekaterinburg, 2008. – Ch. 2.
3. Khutorskoj, A.V. Obshchepredmetnoe sodержanie obrazovatel'nykh standartov // Materialih proekta «Standart obshchego obrazovaniya». – M., 2012.

Статья поступила в редакцию 02.10.14

УДК 376.1

Klyueva Ye.V. PERSONAL QUALITIES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS REQUIRED WHEN WORKING WITH MIGRANT CHILDREN. The article describes the experience of a project “When we’re together”, in which the author of the research investigates what characteristic qualities of a primary school teacher at inclusive education of migrant children should be, that is when they study in classes of mixed ethnic composition. The author uses works by A. S. Makarenko as a base for a questionnaire that is designed to find out what qualities of teachers children and their parents prefer. The analysis of the results of the questionnaire show that pupils define friendliness, justice, a sense of humor as more important qualities for a teacher, whereas believing that a pupil will prove to be better, persistence of a teacher in demanding knowledge from children, goal-pursuing, responsibility are one the least important features for

pupils as the results of the research show. The answers of pupils' parents revealed that justice, tactfulness, demanding, patience for children are more important in a teacher than a sense of humor and goal-pursuing.

Key words: human values, cultural dialogue, intercultural communication, personality traits teacher.

Е.В. Ключева, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики дошкольного и начального образования Арзамасского филиала Нижегородского гос. университета им. Н.И. Лобачевского, г. Арзамас, E-mail: klyueva.lena@list.ru

ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ, НЕОБХОДИМЫЕ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МИГРАНТОВ

В статье описывается опыт проведения проекта «Когда мы вместе», который направлен на оказание помощи детям, страдающим от безразличия взрослых к их судьбе и внутреннему миру, создание оптимальных условий для жизнедеятельности детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. В ходе проекта исследовалось, какими характерологическими качествами должен обладать учитель начальных классов при инклюзивном образовании детей-мигрантов, то есть при их обучении в классах этнически смешанного состава. На основании работ А.С. Макаренко была разработана анкета, чтобы выяснить, какие качества учителя предпочитают дети и их родители. Анализ результатов опроса показал, что наиболее предпочитаемыми качествами учителя для школьников являются доброжелательность, справедливость, чувство юмора. Наименее важными качествами школьниками были указаны требовательность, вера в ученика, ответственность и целеустремленность.

Ключевые слова: общечеловеческие ценности, диалог культур, межкультурная коммуникация, личностные качества учителя.

Начало 21 века характеризуется новыми условиями развития общества во всем мире, что нашло выражение в расширении взаимосвязей людей и государств благодаря информационному пространству, интернационализации капитала, рынка товаров и услуг, развитию международной миграции рабочей силы. Пришло осознание, что нет и не может быть полностью замкнутых в себе наций и культур. В этой связи актуализировалась проблема воспитания человека в духе понимания и принятия общечеловеческих ценностей, впитывающего в себя культуру своего народа и народов других стран, открытого и способного для общения с людьми разных национальностей. Вместе с тем, распад единого геополитического пространства стал одной из причин развития в России тенденции национальной нетерпимости и вражды, ярко проявившейся в последнее десятилетие.

Поиск путей и средств установления межэтнического мира и согласия представляется для многонациональной России важнейшей задачей. Одним из эффективных средств ее решения является система образования, осуществляя управление которой государство целенаправленно влияет на межнациональное взаимодействие в обществе. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» подчеркивается, что принятие культуры и духовных традиций многонационального народа российской Федерации следует считать проявлением более высокой ступени духовно-нравственного развития гражданина России [3, с. 17]. Следовательно, формирование культуры межнационального общения младших школьников составляет одно из важнейших направлений работы по воспитанию гражданской идентичности.

Изучение литературы позволило выделить несколько подходов к воспитанию культуры межнационального общения обучающихся. По мнению Е.А. Кочетковой, когнитивный подход предполагает акцент на получении учащимися знаний и информации о культурах и межкультурных различиях разных народов.

Эмоциональный подход ориентирован на трансформацию установок, связанных с межкультурным взаимодействием, чувствами людей по отношению к людям других национальностей. В соответствии с поведенческим подходом следует формировать умения и навыки, которые повысят эффективность общения [6].

Специалисты едины в том, что простой передачи знаний недостаточно. Младший школьник должен опытным путем познавать культурно-этническое разнообразие мира. В этом возрасте, когда ведущим видом деятельности выступает учебная деятельность, общение становится определяющим в познании окружающего мира. В младшем школьном возрасте существенно изменяется по сравнению с дошкольным, характер общения и взаимоотношений ребенка со сверстниками. Среди сверстников разворачиваются значимые для детей отношения. Воспитание у детей чувства дружелюбия, готовности к толерантному взаимодействию со сверстниками можно считать важнейшим фактором приобретения опыта общения, а также основой для форми-

рования культуры общения с детьми других национальностей. Важное направление деятельности учителя начальных классов должно составлять обеспечение гуманистического характера взаимодействию обучающихся.

В своем исследовании личностных качеств, которыми должен обладать учитель начальных классов при работе в классах смешанного этнического состава, чтобы воспитать в детях эти качества, мы опирались на работы и практическую деятельность великого педагога А.С. Макаренко.

Основу новаторской педагогической деятельности А.С. Макаренко составляют такие качества, как: уважение к личности ребенка, вера в его потенциальные возможности воспринимать хорошее, становиться лучше и проявлять активное отношение к окружающему. Эти качества тесно переплетаются с такими профессиональными качествами как строгость и требовательность, целеустремленность, педагогическое чутье, оптимизм и чувство юмора. Еще одним редким качеством Антона Семеновича было умение организовать взаимодействие детей, создавая прочный коллектив без нарушения прав и свобод личности.

Значимость выше перечисленных качеств была подтверждена результатами опроса, целью которого являлось выяснение личностно-профессиональных качеств педагога, востребованных современным обществом. Опрос был проведен среди обучающихся двух общеобразовательных школ г. Арзамаса (всего 4 класса) и их родителей. Всего количество респондентов составило 174 человек: 87 школьников, 87 родителей школьников. Всем респондентам раздавался опросный лист с перечисленными качествами учителя (15 качеств), которые испытуемые должны были проранжировать: целеустремленность, понимание, справедливость, гуманность, эрудиция, доброжелательность, вера в ученика, требовательность, ответственность, чувство юмора, педагогический такт, обаяние, уравновешенность, честность, терпеливость в работе с детьми.

Была предложена инструкция: «Расположите качества учителя по степени их значимости, т.е. на первое место поставьте наиболее значимое качество, на второе менее значимое и т.д.». Затем полученные результаты были переведены в 15-балльную систему, т.е. качество, занявшее 1 место у большинства респондентов, получило 15 баллов, второе место – 14 баллов и т.д.

Анализ результатов опроса показал, что наиболее предпочитаемыми качествами учителя для школьников являются доброжелательность, справедливость, чувство юмора. Менее значимыми качествами являются требовательность (последнее место), вера в ученика (предпоследнее место), ответственность, целеустремленность. Таким образом, по классификации Э.Б. Кайновой, школьники наиболее ценят в современном учителе периферийные качества, которые, как отмечалось выше, не оказывают решающего влияния на эффективность деятельности, однако способствуют её успеху.

Родители наиболее важными качествами учителя считают справедливость, педагогический такт, требовательность, терпеливое отношение к детям. В шкале ранжирования, составленной родителями, последние места занимают такие качества педагога, как чувство юмора, целеустремленность. Таким образом, значимыми качествами современного педагога, по мнению родителей, используя терминологию Э.Б. Кайновой, являются доминантные качества [4].

Сопоставление результатов опроса помогло нам определить причины выбора детей. Он объясняется тем, что в силу их возрастных особенностей, социальной незрелости и противоречий, свойственных процессу воспитания, они не осознают важности таких личностных качеств учителя, как требовательность, ответственность и вера в ученика.

Родители же опрошенных детей в силу своего жизненного опыта, образования и осознания необходимости разумного сочетания любви и требовательности к ребенку в воспитании ведущими качествами учителя считают те, которые дети поставили в ранжировании на последние места.

Опрос показал, что наиболее востребованными в современном обществе качествами педагога являются требовательность, доброжелательность, чувство юмора, педагогический такт, понимание.

В наших рекомендациях для учителей начальных классов на курсах повышения квалификации нашли свою реализацию идеи и принципы воспитания и перевоспитания детей, которые в своё время в собственной практической деятельности воплощал и А.С. Макаренко. Это вера в ребёнка, умение общаться с ним на равных, авансирование личности, воспитание патриотических чувств и гражданской позиции, вовлечение младших школьников в досуговую деятельность (кружки, спортивные секции, экскурсии, детские площадки, праздники, конкурсы), применение метода общественного мнения (который А.С. Макаренко называл методом «педагогического взрыва») и многие другие.

Практическое и творческое применение теории нашло свое продолжение в реализации мероприятий по духовно-нравственному воспитанию учащихся начальных классов с активным включением детей-мигрантов.

Кроме этого, в рамках практико-ориентированного проекта «Когда мы вместе» студенты Арзамасского филиала ННГУ им. Н.И. Лобачевского проводили беседы, помогали детям записаться в спортивные секции, различные кружки, организовывали работу с обучающимися начальных классов по следующим направлениям:

- воспитание гражданственности, патриотизма (ценности: любовь к России, своему народу, своему краю, личная свобода, доверие к людям);

Библиографический список

1. Богуславский, М.В. Антон Семенович Макаренко // Подвижники и реформаторы российского образования. – М., 2005.
2. Белянкова, Н.М. Роль учителя начальных классов в поддержании национального согласия в России // Начальная школа. – 2013. – № 5.
3. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М., 2009.
4. Кайнова, Э.Б. Курс современной практической педагогики. – М., 2005.
5. Кваша, Б.Ф. Педагогическое наследие А.С. Макаренко: учеб. пособ. – СПб., 1998.
6. Кочетова, Е.А. Воспитание культуры межнационального общения у младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006.

Bibliography

1. Boguslavskiy, M.V. Anton Semenovich Makarenko // Podvizhniki i reformatorih rossijskogo obrazovaniya. – M., 2005.
2. Belyankova, N.M. Rolj uchitelya nachalnihh klassov v podderzhanii nacionaljnogo soglasiya v Rossii // Nachaljnaya shkola. – 2013. – № 5.
3. Danilyuk, A.Ya. Konceptsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii / A.Ya. Danilyuk, A.M. Kondakov, V.A. Tishkov. – M., 2009.
4. Kaynova, E.B. Kurs sovremennoy prakticheskoy pedagogiki. – M., 2005.
5. Kvasha, B.F. Pedagogicheskoe nasledie A.S. Makarenko: ucheb. posob. – SPb., 1998.
6. Kochetova, E.A. Vospitanie kuljturih mezhnacionaljnogo obtheniya u mladshikh shkoljnikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2006.

Статья поступила в редакцию 10.10.14

УДК 376.1

Krasnova Ye.D. TELEVISION SOCIAL ADVERTISING AS A MEANS OF HUMANISTIC ORIENTED TRAINING OF MIGRANT CHILDREN. The article is dedicated to a topical issue for the modern school as inclusive education of migrant children and, in particular, the study of these children of a foreign (English) language in primary school. In the article, this problem is solved on the basis of the humanization of education. For many children from refugee families,

who have received a Russian citizenship, English is a third language. The author offers an effective method of using public service advertisements for motivation of younger schoolchildren to learn a foreign language. The author of the work makes an emphasis on video-materials as a technological means that provides unlimited opportunities for an analytical work, comparison of materials, contrasting cultural facts and features of people's behavior in different situations of intercultural discourse. Children of migrants have an opportunity to enlarge their knowledge in Russian and English in the classroom, because they become involved into the events of video-materials, when they watch them.

Key words: migrant children, humanistic values, dialogue of cultures, patriotism, and intercultural communication.

Е.Д. Краснова, магистрант 2 курса факультета дошкольного и начального образования, Арзамасского филиала Нижегородского гос. университета им. Н.И. Лобачевского, г. Арзамас, E-mail: katjara301@mail.ru

ТЕЛЕВИЗИОННАЯ СОЦИАЛЬНАЯ РЕКЛАМА КАК СРЕДСТВО ГУМАНИСТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ

Статья посвящена такому актуальному для современной школы вопросу как инклюзивное образование детей-мигрантов и, в частности, изучение этими детьми иностранного (английского) языка в начальных классах. В статье данная проблема решается на основе гуманизации образования. Учитывая то, что для многих детей из семей переселенцев, получивших российское гражданство, английский язык является не вторым, а третьим языком, автор предлагает в качестве наиболее эффективного, заинтересовывающего младших школьников метода, использование роликов социальной рекламы. В статье автор показывает, что школьники, являющиеся детьми в семьях мигрантов, расширяют и углубляют свои знания как русского языка, так и английского языка, не покидая класса. Видеоматериал позволяет обучающимся стать участниками зрительно воспринимаемых событий. Видеофрагменты играют большую роль в ознакомлении школьников с культурными реалиями зарубежных стран.

Ключевые слова: дети-мигранты, гуманистические ценности, диалог культур, патриотизм, межкультурная коммуникация.

XXI век стал не только эпохой открытий и научно-технического прогресса, но также и временем межнациональных конфликтов. Мир стал более агрессивным и жестоким, что заставляет человечество искать пути к философии мирного сосуществования. И, наверно, не случайно в наше время активно развивается теория культуры мира, которая заключается в единстве человечества, всеобщей взаимосвязи людей и уважении прав другого.

Пришло осознание, что нет и не может быть полностью замкнутых в себе наций и культур. В этой связи актуализировалась проблема воспитания человека в духе понимания и принятия общечеловеческих ценностей, впитывающего в себя как культуру своего народа, так и культуру других народов. Вместе с тем, усиление миграционных процессов в России послужило основанием для поиска путей установления межэтнического мира и согласия. В Федеральной целевой программе «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014-2020 гг.)» подчеркивается, что необходимо обеспечить сохранение и приумножение духовного и культурного потенциала многонационального народа Российской Федерации на основе идей единства и дружбы народов, межнационального (межэтнического) согласия, российского патриотизма [2, с. 11].

В связи с этим, главной целью современного образования является не только передача знаний и формирование умений и навыков у учащихся, но и воспитание человека, который будет способен к мирному сосуществованию, общению и сотрудничеству с представителями иной культуры, основанным на гуманистических, демократических ценностях.

Согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» основным принципом, на котором базируется государственная политика в области образования, является «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности». Таким образом, личностные результаты ученика должны отражать гражданскую позицию как активного и ответственного члена российского общества.

Особую трудность в данном процессе занимает изучение английского языка в начальных классах, который для детей мигрантов представляет практику межкультурной коммуникации. Каждое иноязычное слово для них является отражением культуры другого народа: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире. Поэтому основная цель обучения иностранному языку младших школьников состоит в формировании у них способности, готовности и жела-

ния участвовать в межкультурной коммуникации и самосовершенствоваться в овладеваемой ими коммуникативной деятельности. В основе межкультурного подхода лежит идея обучения учащихся достижению взаимопонимания, установлению сотрудничества с представителями других культур, так как в процессе межличностного общения представителей различных культур происходит обогащение этнического самосознания.

Межкультурная коммуникация сегодня должна исходить из признания гуманистических ценностей прав и свобод человека. Суть гуманизации современных процессов межкультурной коммуникации – способность к мирному сосуществованию, общению и сотрудничеству с представителями других национальностей и культур, основанному на гуманистических, демократических ценностях, не потеряв при этом своей культурной идентичности, собственного Я. Именно при встрече с другой культурой, традицией и особенностями которой не всегда понятны, человек проявляет свои человеческие качества в высшей степени [5].

Кроме этого, в процессе диалога культур проявляется этнокультурная идентичность личности как результат осознания человеком принадлежности к определенной культуре. Самоидентификация личности предполагает духовную взаимосвязь со своим народом, чувство принадлежности к национальной культуре. Родная культура способствует созданию и выработке системы собственных ценностей и целей на основе патриотизма – любви к Отечеству, как к сообществу граждан одного государства, независимо от национальной и конфессиональной принадлежности. Для активного патриота невозможно приобретение нескольких «родин». Истинный патриот всегда сочетает верность Отечеству с уважением к другим нациям, верность своей культуре с готовностью принять все лучшее из иных культур, обогащая и развивая свою собственную культуру [7].

В настоящее время особенно остро перед начальной школой стоит проблема инклюзивного образования детей из семей мигрантов, имеющих российское гражданство, то есть обучение их в общеобразовательных школах в классах со смешанным этническим составом.

Инклюзивность образования детей-мигрантов заключается в том, что они, как и дети коренной национальности, обучаются всем предметам, которые предусмотрены Базисным учебным планом. Поэтому дети-мигранты начинают, как и все, со 2 класса изучать английский язык. И если учесть, что многие переселенцы, боясь утратить свою национальную идентичность, дома говорят только на родном языке, то для их детей английский язык будет

даже не вторым, а третьим языком, что создает огромные трудности при изучении не только английского, но и русского языка. Поэтому методы преподавания должны быть наиболее эффективными, заинтересовывающими всех детей класса, в том числе и детей-мигрантов. Иначе мы можем получить выпускников школы, которые не знают в совершенстве ни одного из трех языков, что отнюдь не способствует их коммуникативным навыкам.

Одним из эффективных средств обучения младших школьников сегодня стало использование видео. Видеофрагменты на уроке иностранного языка и во внеурочной деятельности открывают ряд уникальных возможностей для учителя и учащихся в плане овладения иноязычной культурой, в особенности в плане формирования социокультурной компетенции как одной из составляющих коммуникативной компетенции.

Видеоматериалы предоставляют практически неограниченные возможности для проведения анализа, построенного на сравнении и сопоставлении культурных реалий и особенностей поведения людей в различных ситуациях межкультурного общения (при условии, что отобранные видеофрагменты дают необходимую основу для такого сравнения). Не покидая класса, дети-мигранты расширяют и углубляют свои знания как русского языка, так и английского языка, становясь как бы участниками зрительно воспринимаемых событий. Видеофрагменты позволяют познакомиться учащимся с большим количеством реалий, и дают новую информацию о России и зарубежных странах.

Особый интерес представляет использование одного из видов видеофрагментов – роликов социальной рекламы. Младшие школьники, в отличие от взрослых, охотно смотрят рекламу, запоминают и употребляют в своей речи ее слоганы. На этом и основывается эффективность использования данного средства на уроках.

Социальная реклама представляет собой вид некоммерческой рекламы, направленной на изменение моделей общественного поведения и привлечения внимания к проблемам социума, его нравственным ценностям. Назначение социальной рекламы состоит в изменении поведенческих моделей в обществе. Наиболее известными примерами такой рекламы являются кампании по борьбе с наркотиками, соблюдению правил дорожного движения, пропаганда здорового образа жизни, охрана окружающей среды и другие [3].

С помощью роликов социальной рекламы возможно «погружение» детей-мигрантов в культуру изучаемого языка. Такие ролики способствуют эмоциональному развитию индивидуальности, совершенствованию этических представлений о поведении в цивилизованном поликультурном обществе. Кроме того, социальная реклама способна заинтересовывать и мотивировать учащихся к дальнейшей самостоятельной работе.

Важным на сегодняшний день является и то, что предназначением социальной рекламы является именно гуманизация общества. Гуманизация, будучи одной из мировых тенденций, является и основным принципом реформирования образования в нашей стране.

Можно утверждать, что ролики социальной рекламы раскрывают широкие возможности для активной работы в процессе формирования речевых навыков и умений учащихся и делают учебный процесс овладения языком привлекательным для школьников на всех этапах обучения. Они предоставляют широкие возможности для сравнения и сопоставления жизни, традиций и нравов, быта родной культуры и русской культуры. При обучении будет важно не только достижение качественных результатов в овладении общением на русском языке, но и поиск реального выхода на иную культуру и его носителей. Таким образом, речь идет не просто о знании языка, а об умении использовать его в реальном общении, т. е. о практическом владении языком и, следовательно, о развитии «прагматической межкультурной компетенции».

Подводя итог, можно утверждать, что ролики социальной рекламы раскрывают широкие возможности для активной работы в процессе формирования иноязычных умений и навыков, делают учебный процесс овладения детьми-мигрантами русским языком привлекательным для них. Работа над роликами социальной рекламы представляет интерес для учащихся, повышает уровень мотивации при изучении языка, а также дает возможность учащимся самостоятельно работать над овладением русским языком. Ролики социальной рекламы служат средством, транслирующим приоритет общечеловеческих ценностей и свободного развития личности, что является выражением гуманистического характера современного образования.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт [Э/р]. – Р/д: www.standart.edu.ru
2. Федеральная целевая программа «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014-2020 гг.)»; Постановление Правительства РФ от 20 августа 2013 г. № 718 «О федеральной целевой программе “Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014 – 2020 годы)”» [Э/р]. – Р/д: www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70339260
3. Ролики социальной рекламы [Э/р]. – Р/д: www.wikipedia.org
4. Верисокин, Ю.И. Учебное кино на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5.
5. Глумова, Е.П. Гуманистическая основа современных процессов межкультурной коммуникации // ВЕСТНИК НГЛУ. – 2013. – № 21.
6. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М., 2009.
7. Патриотизм в диалоге поколений: сб. науч. трудов. – СПб., 2012.

Bibliography

1. Федеральный государственный образовательный стандарт [Э/р]. – Р/д: www.standart.edu.ru
2. Федеральная целевая программа «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014-2020 гг.)»; Постановление Правительства РФ от 20 августа 2013 г. № 718 «О федеральной целевой программе “Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014 – 2020 годы)”» [Э/р]. – Р/д: www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70339260
3. Ролики социальной рекламы [Э/р]. – Р/д: www.wikipedia.org
4. Верисокин, Ю.И. Учебное кино на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5.
5. Глумова, Е.П. Гуманистическая основа современных процессов межкультурной коммуникации // ВЕСТНИК НГЛУ. – 2013. – № 21.
6. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М., 2009.
7. Патриотизм в диалоге поколений: сб. науч. трудов. – СПб., 2012.

Статья поступила в редакцию 04.10.14

УДК 376.1

Tyutenko N.V. PARTICIPATION OF MIGRANT CHILDREN IN PATRIOTIC PROJECTS AS A CONDITION OF THEIR SOCIALIZATION IN THE SOCIETY. The article is devoted to an effective way of solving a problem of integration of migrant children, who have a Russian citizenship, into the surrounding society. The researcher points out that their participation in projects of civil orientation has a very important impact on their integration and adaptation. The article summarizes the experience of a high school in Beryozovka village (Arzamas District, Nizhny Novgorod Region, Russia). In this school projects named “To make us remember”, “Hail, my fatherland” and “We are the children of Rus-

sia" have been realized. Within the work on the forth project, "We travel in our native land", exhibitions, tours across the region and museums were organized. Children visited a center of handicraft in Arzamas District. Children participated in the work of a master-class and learned to make traditional Arzamas craft: a sponge doll, clay toys, national doll made of fabric. In the summer period children visited more master-classes called "An Arzamas Goose", "Russian Tea Drinking Tradition" and "History of the Russian Costume".

Key words: migrant children, draft civil orientation, integration and socialization, inter-ethnic harmony, Russian patriotism.

Н.В. Тютенко, магистрант 2 курса Арзамасского филиала Нижегородского гос. университета им. Н.И. Лобачевского, г. Арзамас, E-mail: natalya.morozova@mail.ru

УЧАСТИЕ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В ПРОЕКТАХ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КАК УСЛОВИЕ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ В ОБЩЕСТВЕ

В современных образовательных учреждениях около высокий процент учеников представлен некоренных национальностями. Статья посвящена такому эффективному пути решения проблемы интеграции детей-мигрантов, имеющих российское гражданство, в окружающий социум, как их участие в проектах гражданской направленности. В статье обобщается опыт средней школы деревни Берёзовка Арзамасского района Нижегородской области. Описана реализация следующих проектов «Чтобы помнили», «Славься, моё Отечество», «Мы – дети России». В рамках четвертого проекта «Путешествуем по родному краю» были проведены выставки, экскурсии, посещение музеев, связанных с историей, культурой России. Частью исследовательских проектов было участие детей мастер-классов: обучение традиционным для арзамасского края ремеслам и промыслам – мочальная кукла-луковка, глиняная игрушка, тряпичная народная кукла, а также знакомство с традициями русского чаепития и историей русского костюма.

Ключевые слова: дети-мигранты, проекты гражданской направленности, интеграция и социализация, межэтническое согласие, российский патриотизм.

*Какие ждут вас в будущем дела?
Об этом думать вы должны все чаще.
И если гражданин вы настоящий
Большой отдачи ждет от вас страна.*

В нашем образовательном учреждении около двадцати процентов учеников являются представителями некоренных национальностей. Особенно остро педагогический коллектив столкнулся с проблемой адаптации детей-мигрантов около 15 лет назад, когда на территории нашего поселения образовали свой анклав езиды. В тот период администрации школы пришлось искать эффективные методы и приемы для успешной социализации таких детей в школьном сообществе.

В своей работе мы решили сделать акцент на том, что всех нас объединяет, несмотря на различия в религиозном мировоззрении, культуре. А объединяет, делает нас едиными место, в котором все мы проживаем – Россия, Российская Федерация. Несмотря на то, что в нашей стране проживают представители многих национальностей, все мы – единый народ. Поэтому наиболее эффективный путь к решению проблемы социализации детей-мигрантов педагогическое сообщество увидело во включении их в проекты патриотической направленности [2].

В школе реализуются следующие проекты «Чтобы помнили», «Славься, моё Отечество», «Мы – дети России», «Путешествуем по родному краю».

Первый проект «Чтобы помнили» – проект, объединяющий ряд воспитательных мероприятий, приуроченных к определенным памятным датам. Среди них можно выделить традиционные: День Победы, день Памяти и скорби, День защитника Отечества, День поселка и разовые, например, 20-летие Конституции РФ, 25 лет вывода войск из Афганистана, 70-летие Курской битвы и т.д.

Самым масштабным мероприятием, требующим большой подготовки, является *митинг, посвященный дню Победы в Великой Отечественной войне*. Дети-мигранты традиционно входят в состав инициативной группы, которая принимает активное участие в подготовке литературно-музыкальных композиций к праздничному митингу. Ребята являются не просто исполнителями определенных ролей, но и вносят коррективы, предлагают интересные сценарные решения. В этом году праздник украсила хореографическая композиция первых классов на мотив хорошо известной военной песни «А закаты алые».

*А закаты алые, алые, алые...
Перед боем выстрелы не слышны
Не об этом вместе с тобою мечтали мы
За четыре дня до войны.*

Все первоклассники, независимо от национальности, почувствовали в танце всю серьезность, важность, торжественность момента, на миг стали участниками череды тяжелейших событий, которые обрушились на нашу Родину.

В преддверии празднования Дня Победы в школе проходит *операция по охране и благоустройству памятников «Подвиг в камне и бронзе»*. Ребята старших классов приводят в порядок территорию, прилегающую к памятникам в деревне Берёзовка, селах Кожино, Заречное и Успенское.

Ежегодно ученики нашего общеобразовательного учреждения становятся участниками митинга памяти и скорби, приуроченного к 22 июня. В течение лета в школе стартовала *историко-краеведческая экспедиция «Подвиг и мужество труженников тыла Арзамасского района в годы Великой Отечественной войны»*. Ее цель – сбор материала о ветеранах и труженниках тыла для районной книги Памяти. Ребята использовали собранный материал для организации в день Памяти и скорби *акции «Бессмертный полк»*. Несмотря на летние каникулы, многие ребята приняли участие в акции, среди них большое количество детей-мигрантов.

В год празднования семидесятой годовщины Победы в Великой Отечественной войне в общешкольный план включены следующие мероприятия:

- Библиотечный урок мужества «Они сражались за Родину»
- Конкурс плакатов «Ради жизни на земле»
- Конкурс рисунков «Россия – наш дом»
- Тематические классные часы «Такая вам судьба дана», «Детство, опаленное войной»
- Заочная экскурсия по городам героям
- Акция «Семейная хроника Великой Отечественной войны»
- День школьного театра «Вечная слава победителям»
- Оформление стенда «70 лет Победы»
- Урок мужества «Парень из нашего села» (о воинах-интернационалистах)
- Конкурс чтецов «Строки, опаленные войной»
- Конкурс творческих работ «Война в истории моей страны»
- Конкурс литературно-музыкальных композиций «Нам дороги эти нельзя позабыть»

- Урок-презентация «Узники войны».

Ко дню героев Отечества (8 декабря) была приурочена общешкольная акция «В любом возрасте есть место подвигу». В течение недели ребята с педагогами ежедневно делились друг с другом историями, которые, на их взгляд, можно считать подвигом. За период акции были озвучены подвиги времен чеченской, афганской, Великой Отечественной войн, а так же истории из повседневной жизни. В классах прошли интересные дискуссии, в ходе которых ребята убедились, что место подвигу есть и в наши дни не зависимо от возраста.

На мероприятии, посвященном 25-летию вывода войск из Афганистана «*Ты в памяти и сердце моем, Афганистан*», ведущими были ребята некоренной национальности. Школьники познакомились с трагическими событиями в истории нашей страны, мальчики задумались о существующей вероятности несения военной службы в горячих точках.

Тридцать два года лучшие ребята нашей школы несут почетную Вахту на Посту № 1 орденосного города Арзамаса. В последние годы и дети-езиды стали участниками общей команды, объединенной идеей служения Отечеству. Ежегодно, несмотря на любые погодные условия, возле Вечного огня стоят те, кто хочет, чтобы никто не был забыт, и ничто не было забыто. Наши школьники на неделю становятся солдатами. Здесь все по-настоящему: солдатская форма, оружие, смена караула каждые 15 минут. Один день юнармейцы несут службу на своей малой Родине, в родном поселке возле памятника погибшим в Великой Отечественной войне. Несение почетной караульной службы – лучшая школа получения знаний и навыков об истории и службе в Вооруженных силах Российской Федерации, воспитания уважения подрастающего поколения к ратным подвигам солдат России [1].

В летний период школьники становятся активными участниками Дня поселка. К этому дню оформляются фотовыставки, проводится конкурс поделок семейного творчества. Дети-езиды – непосредственные участники концертных программ для жителей поселка.

В настоящее время на территории России проживает более 180 народов, которые говорят более чем на 230 языках. Поэтому в годовой план воспитательной работы школы обязательно включены мероприятия, решающие задачи толерантного отношения между представителями различных культур, проживающих на территории РФ. Начинать такое воспитание необходимо в начальной школе, так как именно там закладываются основы духовно-нравственного воспитания. В методической копилке школы имеются разработки таких мероприятий для каждой возрастной ступени. В начальной школе это семейный праздник «У ворот хоровод», цель которого – воспитание интереса и любви к культуре и жизни других народов, проживающих на территории РФ, знакомство с их традициями и обычаями. В среднем звене школьники отправляются в путешествие в мир разных культур, девиз которого «Мы разные – в этом наше богатство, мы вместе – в этом наша сила». В старших классах проходит круглый стол «Семья – ключ к счастью», где ребята знакомятся с семейным укладом разных народов.

Второй проект «Славься, мое Отечество» объединяет систему районных и общешкольных конкурсов патриотической направленности. В октябре ребята из творческого объединения «Веселые нотки» становятся участниками районного конкурса *молодежной песни*. В этом году школьный ансамбль занял третье место с песней «Едем мы друзья». В процессе подготовки дети познакомились с историей комсомольского движения, самостоятельно изготовили комсомольские значки.

На районном смотре *художественной самодеятельности «Во славу России»* сестры Анна и Кристина Авдаловы с песней «Росиночка-Россия» стали лауреатами 1 степени: *Росиночка-Россия, / Похожие слова. / Росиночка-Россия / Высокая трава. / Росиночка-Россия / Широкие края. / Росиночка-Россия / Родная ты моя.*

Слова этой песни рисуют в воображении детей и взрослых необъятные просторы нашей любимой Родины, поэтому песня

в исполнении девочек-езидов не раз украшала общешкольные линейки.

На протяжении четырех лет школьники становятся призерами в районном и зональном конкурсе «*Мальчишник*». За этот период ребятами начальной школы подготовлено несколько литературно-музыкальных композиций о временах Великой Отечественной войны, старшекласниками показательные выступления по строевой подготовке. Мальчики соревнуются в умении выноса знамени, четкой отдаче приказов, выполнении команд командира.

В системе общешкольных конкурсов традиционным на протяжении тридцати двух лет остается *смотр строя и песни «Хорошо в строю – силен в бою»*, в котором принимают участие все школьники с 5 по 10 класс, 11-классники выступают в роли экспонатов. Участники конкурса стараются подобрать единый праздничный стиль одежды, продумывают название своей команды, изготавливают эмблемы.

В сентябре в школе проходил *семейный фотоконкурс «Березовка – частица России»*. В нем принимали участие не только дети, но и их родители. Были выполнены замечательные снимки реки Теша, лесного массива деревни Березовка, ромашковых полей, памятника ветеранам Великой Отечественной войны. Лучшие работы украшают фойе школы и экспонируются на Дне поселка.

Любимым для школьников стал *общешкольный конкурс «Звездный дождь талантов»*, где ребята имеют возможность проявить себя в любом жанре творчества. Ежегодно ребята исполняют на конкурсе русский и езидский танцы, а в этом году с помощью родителей первоклассники подготовили танцы народов мира.

Третий проект «Мы – дети России». Среди детей некоренных национальностей есть одаренные школьники, которые занимаются исследовательской деятельностью. В работе «*Милую Березовку я родиной зову*» азербайджанец Орхан Халилов знакомит нас с историей нашего края и повествует нам о том, почему именно Березовку он считает своей Родиной. Езидка Инесса Шавоян в работе «*В поисках Родины*» рассказывает о езидском народе, его истории и повествует нам о причинах, побудивших езидский народ переехать на территорию России.

Четвертый проект «Путешествуем по родному краю» объединяет деятельность по организации выставок, экскурсий, посещению музеев, связанных с историей, культурой нашей родины.

Во время экскурсии в центр ремесел Арзамасского района ребята ознакомились в историческую атмосферу своего края, где посетили зал ремесел и промыслов, зал истории Арзамасского лука и зал боевой славы. Работники центра провели для нас мастер-классы по традиционным для арзамасского края ремеслам и промыслам: мочальная кукла-луковка, глиняная игрушка, тряпичная народная кукла.

В летний период ребята отправляются в историко-краеведческий музей г. Арзамаса. За последние годы для нас были организованы обзорная экскурсия по городу, мастер-класс «Арзамасский гусь», «Русское чаепитие», «История русского костюма».

В соседнем селе расположен замечательный музейно-выставочный центр «Афанасий», в котором ребятам рассказали о промыслах Нижегородчины. Музей А.П. Гайдара знакомит школьников с биографией нашего знаменитого земляка, автора многих детских произведений, участника боевых сражений. Рядом с литературным музеем расположен домик писателя, в котором сохранилась атмосфера его жизни [3]. Старшекласники посетили Нижегородский Кремль, где познакомились с его историей и полюбовались красотами Нижнего Новгорода с высоты кремлевских стен.

Подобная работа позволяет нам распространять идеи духовного единства, дружбы народов, межэтнического согласия и российского патриотизма среди всех школьников общеобразовательного учреждения независимо от их национальности, что впоследствии будет способствовать их успешной социализации в обществе.

Библиографический список

1. Белянкова, Н.М. О работе в группах смешанного этнического состава по поддержанию межнационального согласия // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 4.
2. Белянкова, Н.М. Роль педагога в реализации федеральной целевой программы «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России на 2014–2010 годы» // Воспитание школьников. – 2014. – № 8.
3. Белянкова, Н.М. Роль учителя начальных классов в поддержании национального согласия в России // Начальная школа. – 2013. – № 5.

Bibliography

1. Белянкова, Н.М. О работе в группах смешанного этнического состава по поддержанию межнационального согласия // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 4.
2. Белянкова, Н.М. Роль педагога в реализации федеральной целевой программы «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России на 2014–2010 годы» // Воспитание школьников. – 2014. – № 8.
3. Белянкова, Н.М. Роль учителя начальных классов в поддержании национального согласия в России // Начальная школа. – 2013. – № 5.

Статья поступила в редакцию 04.10.14

УДК 376

Abramenko N.Yu. **PROFESSIONALLY CORRECT POSITION OF A TEACHER AS A SYSTEM ORGANIZING FACTOR OF EFFECTIVENESS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS IN THE SOCIAL AND EDUCATIONAL WORK OF A SCHOOL.** In the article a problem of socio-educational potential of schools in innovative forms of collaboration of teachers with students is discussed. The article deals with the concept of "a professionally correct position". The purpose of the article is to prove the importance of the position that is correct from the standpoint of his profession and that is treated as a determining factor of the inclusion of a child in the process of psychological and pedagogical support. The author concludes that the psychological and pedagogical support as a special kind of pedagogical activity requires a special position of a teacher. The author focuses her attention on the necessity of studying the readiness of teachers to take professionally correct position as a factor in the implementation of psycho-educational support. The research analysis a questionnaire among teachers which showed that teachers prefer improving their knowledge and acquiring more learning in the sphere of their disciplines, whereas the extra learning of pedagogy and psychology interests them less.

Key words: psychological and pedagogical support, social and educational work, professionally correct position, relationship between subjects.

Н.Ю. Абраменко, канд. пед. наук, ст. преп. каф. педагогики Приамурского гос. университета им. Шолом-Алейхема, г. Биробиджан, E-mail: vampismo@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОРРЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА КАК СИСТЕМНО-ОРГАНИЗУЮЩИЙ ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ УЧАЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ШКОЛЫ

В статье рассматривается проблема социально – воспитательного потенциала школы в инновационных формах во взаимодействии педагогов с учащимися, раскрывается содержание понятия «профессионально-корректная позиция». Обосновывается важность профессионально-корректной позиции как определяющего фактора включения ребенка в процесс психолого-педагогической поддержки. Автор приходит к выводу, что психолого-педагогическая поддержка как особый вид педагогической деятельности требует от педагога особой позиции. Основное внимание акцентируется на необходимости изучения готовности педагогов занять профессионально-корректную позицию позволяющую реализовать психолого-педагогическую поддержку. На основе изучения готовности педагогов установлено, что источником для перспективных исследований аспектов взаимодействия педагога и ученика остаётся гуманистическая концепция личности

Ключевые слова: психолого-педагогическая поддержка, социально-воспитательная работа, профессионально-корректная позиция, взаимоотношения между субъектами.

Сегодня школа, как и другие социальные институты, вынуждена работать в условиях неопределённости и противоречивости. У подрастающего поколения требуется сформировать социальные компетенции, перечень которых и условия применения весьма неоднозначны. Современные реалии российского общества (социальное расслоение, безработица, инфантилизм молодёжи, возрастающие требования к качеству образования и др.) обусловили переход системы образования от парадигмы формирования к гуманистической парадигме. Средством такого перехода может выступать психолого-педагогическая поддержка, условием системной организации которой является социально-воспитательная работа. Эффективность осуществления такой поддержки в социально-воспитательной работе с детьми группы риска определяется профессионально-корректной позицией педагога.

Деятельность педагога, по сути, создаёт среду взаимодействия. Можно сказать, что деятельность педагога есть взаимодействие его и учащегося. Как отмечает В. Хохлова, что один педагог, сам по себе, не имеет социокультурного значения: как профессионал, «структурный элемент» в системе «человек – человек», он «живёт» только в контексте взаимодействия [1]. Для реализации социально-воспитательной функции педагог должен создать пространство взаимодействия, максимально приближенные к процессу социализации в реальной действительности.

В этой связи особое значение следует уделить таким личностным параметрам субъектов взаимодействия, как способности управлять развитием конкретной социокультурной ситуации. Эта роль естественным образом принадлежит педагогу. Отсюда, необходимо всесторонний анализ такого параметра, как профессионально-корректная позиция педагога – именно он определяет качество создаваемого пространства взаимодействия, определяет его «подлинность», ведь только в рамках такого взаимодействия формируется социальная матрица человеческого поведения.

Профессионально-корректная позиция педагога – это интегральное личностное образование, представляющее собой систему позитивных отношений педагога к себе, к другим людям, к профессиональной деятельности, выражающуюся в проявлении педагогом в педагогическом взаимодействии вежливости, тактичности, внутренней культуры. Педагог содействует развитию личности ребёнка, учитывая индивидуальные особенности его социальной компетенции. В педагогическом процессе учащийся является центральной фигурой, тогда как педагоги и другие, привлекательные к образовательной деятельности люди, только помогают развитию личности ребёнка и с учетом природных особенностей, склонностей и способностей целенаправленно обеспечивают его возрастное развитие.

Каждое действие педагога проявляет у ребёнка особые качества личности, часто недоступные для очевидного видения.

Педагог выстраивает свою индивидуальную педагогическую деятельность, при использовании грамотно подобранных методик, при желании педагога сотрудничать с ребёнком, начиная с изучения, анализа и восприятия конкретной ситуации, связанной с созданием образа ребёнка появляется «благоприятный прогноз развития». Позволим себе использовать слова С.Л. Рубенштейна, в собственной интерпретации и определим деятельность, напрямую зависящую от «характера отношений между действующим субъектом и оценивающим его окружением» [2]. В социально-воспитательной работе происходит процесс социально-педагогического взаимодействия, результатом которого является использование важных педагогических решений и конкретных воздействий на коррекцию поведения ребёнка. Эффективные изменения касаются и деятельности педагога. Осуществление психолого-педагогической поддержки в рамках социально-воспитательной работы может потребовать от педагога полной самоотдачи, изменения отношения к себе, к детям, к своей профессиональной деятельности.

Сегодня ситуация в школьном образовании требует от педагога изменение своей деятельности, где он должен видеть самого себя и продолжать себя. Подобная позиция дает возможность педагогу поставить себя под вопрос, попытаться найти внутренний смысл во всем, вовне происходящем, увидеть «в каждой пылинке живую мысль», «окунуться в бесконечную золотистую даль вечной проблемности», поскольку она раскрывает мир перед ним как вопрос, обращенный непосредственно к нему. Старшее поколение педагогов при сохранении консервативно-традиционного мышления и стереотипов воспитания прошлого ещё ориентируется на формирование личности авторитарного типа, тогда как молодые же педагоги свою педагогическую деятельность ориентируют на воспитание личности индивидуалистического типа.

Профессионально-корректная позиция напрямую зависит от личностных ценностей и жизненных целей. Чтобы встретиться со своими истинными желаниями, педагогу необходимо преодолеть консерватизм традиционной системы, груз стереотипов воспитания прошлого. В связи с этим важным становится вопрос об осознании сегодняшним педагогом новой социальной реальности. Если учитывать и то, что сегодня в школах в большинстве работает поколение педагогов, мышление которых формировалось в эпоху планово-административной системы, то это многим дается нелегко.

По мнению К.А. Абульхановой-Славской, изменить это социальным путём практически невозможно. Она может быть изменена только у тех и только в той мере, в какой может быть позитивно настроено, расширено их сознание [3]. Изменения, происходящие сегодня в школе, требуют рассмотрения позиции педагога как возможности сформировать качественно новые отношения между ним и ребёнком. Профессионально-корректная позиция даёт право педагогу на принятия им решения и оценивание возникших ситуаций. Любое решение со стороны педагога по отношению к поведению ребёнка предполагает риск на ошибочность, так как не всегда реакция педагога на поступки детей является правильной и педагогически обоснованной. Профессионально-корректная позиция педагога предполагает принятие им решений, определяющих поведение и действия воспитанников, с учётом развития их социальной компетенции.

Школьная жизнь вызывает у детей трудностей различного характера, которые могут стать для него факторами риска, приводящими к ситуациям школьной и социальной дезадаптации. Недостаток личностных ресурсов и отсутствие у детей навыков конструктивного взаимодействия усугубляют ситуацию.

Взаимоотношения педагога и ребёнка – это один из факторов, влияющих на эффективность психолого-педагогической поддержки. Имея теоретическую подготовку по проблеме социальной компетенции детей и желание продемонстрировать профессионально-корректную позицию во взаимодействии с ними, педагог сможет спланировать работу, создать максимум условий для развития социальной компетентности своих воспитанников. Невозможно помочь ребенку преодолеть проблемы социальной компетентности, сделав выбор за него. Задача педагога, занимающего профессионально-корректную позицию, показать ребёнку имеющиеся альтернативы.

Профессионально-корректную позицию педагога можно представить как определяющий фактор психолого-педагогической поддержки в социально-воспитательной работе, благодаря которому выстраиваются качественно новые взаимоотношения между всеми субъектами этого процесса, основанные на сотруд-

ничестве, с целью максимального развития социальной компетентности детей.

Рассмотрения профессионально-корректной позиции педагога как основы построения взаимоотношений между субъектами психолого-педагогической поддержки обуславливает необходимость изучения готовности педагогов занять данную позицию. Профессионально-корректная позиция как основа построения взаимоотношений между субъектами психолого-педагогической поддержки позволила рассмотреть насколько сегодня педагоги готовы занять данную позицию. Рассматриваемая профессионально-корректную позицию как фактор эффективности реализации психолого-педагогической поддержки позволила узнать, удовлетворённость педагогов своей профессиональной деятельностью. Для этого мы провели опрос педагогов, используя опросник, разработанный Е.Н. Степановым. В целом опрос показал удовлетворённость педагогов состоянием учебно-воспитательным процессом и своим положением в нем. Удовлетворённость своей деятельностью позитивно отражается на благоприятных отношениях педагогов с подростками, а это в свою очередь обеспечивает более качественную успеваемость и желание педагогов осуществлять психолого-педагогическую поддержку.

Положительно ответили педагоги и на вопрос «Считаете ли вы целесообразным реализовать психолого-педагогическую поддержку?» Ведущие мотивы, побудившие осуществлять психолого-педагогическую поддержку педагоги отметили:

- трудности в работе с подростками;
- усталость от шаблонных мероприятий;
- пригодится для аттестации.

Выявилось также, что педагоги отдают большее предпочтение приобретению предметных знаний и умений, а не знаний в сфере педагогики, психологии.

Роль педагога представлена в контексте субъектно-субъектных отношений, при которых педагог выступает в качестве равноправного партнера взаимодействия. При реализации психолого-педагогической поддержки в социально-воспитательной работе педагогу необходимо уметь корректировать свое поведение и выстраивать свой определённый стиль общения, поставить себя на место подростка и увидеть ситуацию и свое поведение его глазами.

Педагогам и подросткам была предложена анкета «значимых качеств личности педагога» где подросткам было предложено оценить, какими качествами обладают их классные руководители, в то же время и педагоги определяли собственные качества.

По результатам исследования были выявлены расхождения мнений педагогов и подростков по таким важным качествам как понимание, справедливость, тактичность. Результаты опроса свидетельствуют, что проблема совершенного взаимодействия между подростками и педагогами продолжает оставаться Педагоги склонны обольщаться в отношении доверительного расположения подростков. Об актуальности этой проблемы свидетельствуют данные опроса по теме «Педагог – друг, педагог – авторитет». Постоянно испытывают потребность в общении с педагогом только треть подростков. Остальные подростки либо не хотят общаться с педагогами, либо общаются по мере необходимости. Не все подростки обращаются за советом к педагогам по вопросам, не связанным с учёбой. Почти у половины подростков никогда не возникает желания посоветоваться с педагогами. Всё это свидетельствует о недостаточном доверии к педагогам. И ещё один показатель – отношение подростков к смене педагогов.

В педагогической практике нужно отметить, что при оказании подросткам помощи в решении различных проблем, педагоги не учитывают конкретные обстоятельства, индивидуальные особенности подростка. Обладая теоретическими знаниями основных закономерностей развития подростков, педагоги часто не имеют достаточного времени и оптимальной информированности обо всех проблемах взаимоотношениях подростков с одноклассниками и с педагогами и не всегда может адекватно и корректно разрешить проблему.

В своей профессиональной деятельности педагоги ориентируется чаще всего только на цели обучения и удовлетворительное поведение. От педагога требуется проведение постоянного анализа педагогических ситуаций. Путь к профессионализму возможен на основе развитой способности к рефлексии, более того, зависит от достаточного высокого уровня ее сформированности. Уровень рефлексивности педагогов показывает, что педагоги склонны анализировать собственную деятельность, а также деятельность учащихся, способны к раскрытию причин и

следствий собственных действий. Эти учителя склонны анализировать скрупулёзно свою профессиональную деятельность, осознанно ее планировать, а затем прогнозировать все возможные последствия этой деятельности. Они умеют ставить себя на место ученика, предугадать его поведение и естественно помочь ему в трудной ситуации. Но не все педагоги и не всегда умеют правильно проанализировать свою деятельность, затрудняются в выявлении причин своих действий и соответственно следствий. У них иногда возникают трудности в прогнозировании возможных последствий. Низкие результаты говорят о том, что педагоги в меньшей степени задумываются над тем, что происходит в настоящее время, над причинами поступков других людей и собственных действий, над их следствиями. Они не всегда занимают планированием своей профессиональной деятельностью, бывают часто излишне эмоциональными импульсивными и, принимая решения, стараются ограничиться меньшими потерями. У них довольно часто возникают трудности в общении с подростками из-за непонимания их и затруднения предсказать их реакцию.

Важным профессиональным качеством педагога, обуславливающим эффективность психолого-педагогической поддержки, является способность глубокого и адекватного познания подростков, а именно тех, кто больше всего нуждается в поддержке педагога. Педагог, ориентированный на реализацию психолого-педагогической поддержки, должен быть внутренне настроен на партнерские, «сотруднические» отношения с подростками и актуализировать ценностный потенциал воспитательной деятельности.

Педагогам была предложена анкета «Способность учителя к саморазвитию». Результаты анкетирования показали, что количество педагогов, имеющее способности к активному саморазвитию, меньше чем педагогов, стремление которых к активному саморазвитию выражено среднее. Педагоги, мотивированные на успех в профессиональной деятельности, способны к саморазвитию, к самовыражению, постоянно испытывают потребность в новых знаниях. Педагоги с низкой и средней активностью отдадут предпочтение учебному процессу, повышению знаний по преподаваемому предмету.

Исходя из полученных данных анализа анкеты, мы поставили педагогов в условия добровольного индивидуального анализа своих знаний и умений направлено в первую очередь на самоисследование и самооценку своего багажа знаний для готовности реализовать психолого-педагогическую поддержку. Ранжирование оценочных суждений педагогов о качестве своих знаний и умений было направлено в первую очередь на самоисследование и самооценку своего багажа знаний для готовности реализовать психолого-педагогическую поддержку.

Полученные результаты показали различный уровень профессиональных знаний и умений педагогов, чувство неудовлетворенности собой, влияющие на готовность реализовать психолого-педагогическую поддержку. Так самооценка профессиональной готовности педагогов показала, что основными методами и технологиями воспитания педагоги владеют, но потребность в углублении знаний методов и технологий невысокая. Результаты анкеты были обсуждены на заседании методического объединения классных руководителей. Было выявлено, что чем выше уровень недостающих знаний педагогов, тем ниже уровень потребности педагога к самовыражению. На заседании методического объединения педагоги выразили желание повысить уровень недостающих знаний и в дальнейшем выйти с данной проблемой на уровень психолого-педагогического семинара.

Анализ реальной практики свидетельствует о том, что педагоги недостаточно готовы к решению сложных социально-педагогических задач, ибо их профессиональная подготовка не всегда соответствует предъявляемым сегодня требованиям. Как показало исследование, абсолютно все педагоги владеют знаниями о возрастных особенностях подростков, но не все педагоги умеют использовать эти знания в социально-воспитательной работе. С.В. Кондратьева одной из причин считает отсутствие специаль-

ной работы по изучению детей непосредственно в школе. Не все педагоги достаточно хорошо знают и понимают своих воспитанников.

Не все педагоги обладают достаточными психолого-педагогическими знаниями и недостаточно владеют информацией об индивидуально-личностных особенностях. Профессиональная готовность педагога должна показать вариативные пути психолого-педагогической поддержки подростков с различными типами социальной компетентности. С нашей точки зрения, удовлетворенность отношениями с педагогами является индикатором успешности реализации психолого-педагогической поддержки.

Таким образом, наличный уровень информированности влияет на дальнейший процесс самообразования и готовности педагогов реализовать психолого-педагогическую поддержку. На основании анкеты нами была разработана психолого-педагогическая семинары по проблемам «Теории и практика психолого-педагогической поддержки (введение в проблему)», «Поддержка подростка в индивидуальном развитии, в самореализации».

Система замеров для оценки эффективности деятельности семинара включала не только выявление уровня удовлетворенности деятельностью психолого-педагогического семинара по пополнению знаний у педагогов, но и выявление факторов, снижающих или повышающих эффективность самообразования для работы с подростками вариативного, конформного и маргинального типов социальной компетентности. Деятельность семинара показала достаточно высокую степень удовлетворенности. Педагогам было предложено сформулировать то ценное, что они получили, участвуя в работе семинара. Были выявлены факторы, активизирующие процесс самообразования и повышение информированности педагогов: личное участие, интересная и конкретная информация, форма проведения, так как активизировала работу всех педагогов, совместная деятельность с психологом школы, возможность пополнить свои знания о возрастных особенностях подростков.

Рефлексия результатов деятельности семинаров показала, что для реализации психолого-педагогической поддержки педагог должен быть ориентирован на реализацию потребностей самообразования и повышения информированности, стремиться пополнять свои профессиональные знания по педагогике и психологии, определить свою собственную позицию. Организованная, целенаправленная деятельность психолого-педагогического семинара не только повышает информированность педагогов, но и самооценку, активизирует саморазвитие личности, готовность и желание участвовать в реализации модели психолого-педагогической поддержки.

Деятельность методического объединения и психолого-педагогического семинара – всё это способствовало совершенствованию психолого-педагогической подготовки педагогов к реализации поддержки, навыков общения с подростками и родителями, переходу от традиционных форм воспитания к разнообразным социально-воспитательным технологиям.

Рекомендованные нами разнообразные формы проведения семинаров (деловые игры, творческие мастерские, тренинги, дискуссии) преследовали две цели: сама подготовка педагогов предполагала взаимодействия всех педагогов, администрации, школьного психолога, родителей, социального работника; обеспечение качественных изменений в готовности педагогов к реализации психолого-педагогической поддержки. Выбор форм семинаров был не случайным. Педагоги, участвуя в деловых играх, творческих мастерских, тренингов одновременно учились проведению этих форм для работы с подростками. Следует отметить, что в участие в семинарах включались даже самые пассивные педагоги.

Таким образом, обеспечение профессионально-корректной позиции педагога как фактора реализации психолого-педагогической поддержки и участника социокультурного взаимодействия подтвердило что, профессионально-корректная позиция педагога является основой установления взаимоотношений между субъектами психолого-педагогической поддержки.

Библиографический список

1. Хохлова, В.В. Социокультурное взаимодействие субъектов образовательного пространства в информационном обществе: дис... д-ра социол. наук. – М., 2003 [Эп]. – P/d: <http://www.dissertcat.com/content/sotsiokulturnoe-vzaimodeistvie>
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2005.
3. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. – М., 1991.
4. Абраменко, Н.Ю. Моделирование психолого-педагогической поддержки развития социальной компетентности детей группы риска // Человек и образование. – 2011. – № 4(29).

5. Митина, Г.В. Исследовательская деятельность в профессиональной самореализации педагогов // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 3.
6. Москвина, Н.Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов (теоретико-методологический анализ). – Хабаровск, 2004.

Bibliography

1. Хохлова, В.В. Социокультурное взаимодействие субъектов образовательного пространства в информационном обществе: дис... д-ра социол. наук. – М., 2003 [Э/р]. – Р/д: <http://www.dissercat.com/content/sotsiokulturnoe-vzaimodeistvie>
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2005.
3. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. – М., 1991.
4. Абраменко, Н.Ю. Моделирование психолого-педагогической поддержки развития социальной компетентности детей группы риска // Человек и образование. – 2011. – № 4(29).
5. Митина, Г.В. Исследовательская деятельность в профессиональной самореализации педагогов // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 3.
6. Москвина, Н.Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов (теоретико-методологический анализ). – Хабаровск, 2004.

Статья поступила в редакцию 20.10.14

УДК 378

Alipkhanova F.N., Alypkacheva G.A. THE PLACE OF LANGUAGE TRAINING IN VOCATIONAL EDUCATION OF FUTURE ELEMENTARY EDUCATION TEACHERS. The article explores the role of a foreign language in the structure of general competencies of bachelors of elementary education. The research reveals the place of the language training as a mandatory component in the training of a competence-based approach among future teachers of elementary school. The authors explain that this approach means the transition to a new paradigm of a future training. The authors make reference to works of the modern researchers N.V. Ippolitova, O.N. Kolesnikova, Ye.I. Passov, Yu.S. Senko, Yu.V. Skoropudov. The article mentions that the federal educational standard of the Russian Federation (FGOS 3+) states the requirement for a future teacher in elementary school to be able to speak one of the foreign languages on a level that allows acquiring and assessing the information in the sphere of his or her professional occupation. The authors of the work note that the reforms in the education shape a teacher of a new format. This is already reflected in the work of Russian universities that make an accent on learning a foreign language as a means of teaching students to a new culture and new sociocultural particular features of an ethnos.

Key words: language training, vocational training, future teacher, primary education, competence-based approach.

Ф.Н. Алипханова, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и технологий профессионального образования ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: fatima2365@mail.ru;
Г.А. Алыпкачева, ассистент каф. раннего обучения иностранным языкам и методики их преподавания в начальных классах ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: komnatam@inbox.ru

МЕСТО ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье изучена роль иностранного языка в структуре общепрофессиональных компетенций бакалавра начального образования. Выявлено место языковой подготовки будущего учителя начального образования как обязательного компонента профессиональной подготовки на основе компетентностного подхода, что означает переход в новую парадигму профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов. Обосновано, что принципы и правила, определяющие суть и содержание компетентностного подхода, должны сформировать в выпускниках педагогического вуза творческих, самостоятельных, самодостаточных молодых людей, уверенных в себе и способных вести диалог в профессиональной области на русском языке, а с зарубежными коллегами – на английском.

Ключевые слова: языковая подготовка, профессиональное образование, будущий учитель, начальное образование, компетентностный подход.

Сегодня в обществе назрела потребность в реформировании высшего педагогического образования, поскольку современные школьники будут жить и работать в другом мире и обществе, в условиях глобализирующегося мирового сообщества, где иностранный язык будет важным условием адаптации личности к мировому образовательному пространству. Это делает актуальным в предъявлении современных требования к языковой компетенции *будущего учителя начального образования* как обязательного компонента его профессиональной подготовки на основе *компетентностного подхода*.

Если прежняя образовательная система вуза была направлена на успешное усвоение студентами стандартизированных подходов, знаний и умений, то сегодня традиционный подход к обучению не оправдал себя, поскольку будущие учителя должны не только воспроизводить знания, переданные им педагогами, но и реализовать их в практической жизни, значительно их перера-

ботав, чему способствует компетентностный подход в обучении.

Компетентный учитель начального образования – это знающий человек, обладающий высокой квалификацией, имеющий глубокие знания в области начального обучения и умеющий применять их на практике. Современному специалисту образовательного учреждения нужна не только квалификация, умение осуществлять определенные операции материального характера, а компетентность, рассматриваемая как синтез навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются и квалификация, и профессиональное поведение, способность применять знания на практике, умение работать в группе, а также активность, инициативность и предрасположенность к риску в научном поиске.

Компетентностный подход означает переход на новую парадигму профессиональной подготовки будущего учителя начального образования. Сегодня меняются ценностные ориентации

образования, когда в качестве самой большой ценности стала рассматриваться свободная, образованная, развитая личность, способная жить, творить и общаться с зарубежными коллегами на предмет начального образования при условии знания какого-либо иностранного языка. Основной целью обучения иностранным языкам будущего учителя начальных классов – это формирование и развитие коммуникативной компетенции будущего учителя, обучение практическому владению иностранным языком.

Согласно ФГОС 3+, будущий учитель начального образования должен обязательно владеть одним из иностранных языков на уровне, который позволяет получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников (ОК-10); должен быть способен к разработке современных педагогических технологий с учетом особенностей образовательного процесса, а также задач воспитания и развития личности (ПК-12). Наряду с этим будущий учитель должен иметь доступ к источникам информации посредством использования ИКТ, технологий и технических средств; уметь быстро и качественно обрабатывать информацию, выбирая инновационные ИКТ для получения эффективного исследовательского результата. Учитель нового формата должен быть способен уметь на основе полученных знаний творить что-то новое и применять его к той или иной деятельности, а также овладеть способностью к инновациям, творческой деятельности и творчеству.

Согласно исследованиям Н.В. Ипполитовой, О.Н. Колесниковой, «основным содержанием обучения иностранному языку будущего учителя начального образования является приобщение студентов к жизни в мировом пространстве, в выходе за пределы родной речевой среды. Важным моментом в преподавании иностранного языка должна быть направленность содержания иностранного языка на совершенствование ценностных, нравственных, профессиональных ориентации, развитию коммуникативных качеств, эмпатии и т.д. Иностранному языку должно обеспечить направленность на развитие у студентов активности познавательного интереса, который является «продуктивной функцией мышления, обеспечивающей приращение нового знания и расширения профессиональной культуры будущего учителя» [1, с. 108].

Нужно отметить важную особенность в профессиональной подготовке учителя начального обучения, что сформированная иноязычная культура будущего учителя – это неоспоримый критерий качества профессиональной подготовки в педагогическом вузе. Ю.С. Сенько отмечает, что преподавание и овладение иностранным языком наряду с языковой подготовкой и лингвистическим развитием, у будущего педагога начального образования выполняет гуманитарную «миссию» формирует и этническую толерантность, желание изучать другие народы, этносы, некоторую открытость по отношению к другим языкам и культурам [2, с. 90-93].

Вместе с тем, если у студентов появится возможность выучить еще один иностранный язык, то гораздо увеличится его конкурентноспособность на рынке образования и станет многоаспектным его профессиональная деятельность и профессиональные возможности в сфере его профессиональной области [3]. Особенность дисциплины «Иностранный язык» состоит в том, что он параллельно выступает и как средство, и как цель обучения в сравнении с другими вузовскими предметами, которыми студенты овладевают посредством родного языка.

Нельзя не согласиться с Е.И. Пассовым, который утверждает, что изучая иностранный язык, человек лучше и особенностями родного языка понимает, осмысливает разнообразными способами донесения мысли, что ведет за собой формирование логической культуры способствует повышению его коммуникативного уровня [4, с. 49].

Реформирование в области теории изучения иностранных языков повлекло за собой позитивные изменения. Основной акцент ставился на развитие основных лингвистических ЗУНов (знаний, умений и навыков), то сегодня, в современном вузе особое внимание акцентируется на том, что изучение иностранного языка – это приобщение студентов иной культуре, изучение новых социокультурных особенностей этноса.

Формирование языковой компетенции у будущего учителя начального образования как обязательного компонента его профессиональной подготовки – это, прежде всего, содействие становлению его и общекультурных компетенций, владение основами разговорной речи. Место иностранного языка в структуре общепрофессиональных компетенций бакалавра начального образования определяется тем, что данная дисциплина включена в базовую часть гуманитарного цикла (Б1-Б3), для освоения которой необходимы знания, умения и навыки, которыми овладевают студенты в общеобразовательной школе, далее продолжают осваивать иностранный язык в вузе. Изучение иностранного языка не должно быть самоцелью, но и не должно быть формальным дополнением к его общепрофессиональной и общекультурной подготовке.

Иностранный язык, согласно современному ФГОС, представляет собой а) органический элемент общей и профессиональной подготовки будущего учителя начального образования, б) является хорошим дополнением к педагогическому творческому труду наряду с другими специальными дисциплинами. То есть, в данном аспекте важным представляется обучение иностранному языку и рассматривать его как углубленное образование. Наряду с этим, иностранный язык имеет важное значение в обучении студентов взаимодействию, коммуникации собственного стиля общения. Языковая подготовка будущего учителя начального образования, как основного компонента профессиональной готовности, обеспечивает:

- эффективный результат качества профессионально-педагогической подготовки;
- понимание межкультурного взаимодействия;
- гуманизацию и гуманитаризацию профессиональной подготовки;
- расширение кругозора;
- процесс взаимодействия субъектов учения.

Итак, современные требования к профессиональной подготовке будущего учителя начального образования и место в ней языковой компетенции сегодня принимает совершенно новую форму. Принципы и правила, определяющие суть и содержание компетентностного подхода, должны сформировать в выпускниках педагогического вуза творческих, креативных, самостоятельных, самодостаточных молодых людей, уверенных в себе личностей, способных вести диалог в профессиональной области как на русском, так и на английском языке с зарубежными коллегами; личностей, обладающих достаточными компетенциями для дальнейшей жизни, для самореализации и раскрытия своего образовательного и научного потенциала.

Библиографический список

1. Ипполитова Н.В., Колесников М.А., Соколова Е.А. Система профессиональной подготовки студентов. Исправл. и допол. – М.: Наука, 2013.
2. Сенько Ю.С. Гуманитарные основы педагогического образования. – М.: Свет, 2013.
3. Сорокопуд Ю.В. Новые требования к подготовке преподавателей высшей школы в контексте современных образовательных реалий // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 4 (41).
4. Пассов Е.И. Мастерство учителя иностранного языка. – Дополненное. – М.: Просвещение, 2013.

Bibliography

1. Ippolitova N.V., Kolesnikov M.A., Sokolova E.A. Sistema professional'noy podgotovki studentov. Ispravl. i dopol. – M.: Nauka, 2013.
2. Senjko Yu.S. Gumanitarniye osnoviye pedagogicheskogo obrazovaniya. – M.: Svet, 2013.
3. Sorokopud Yu.V. Noviyie trebovaniya k podgotovke prepodavateley vihshey shkoly v kontekste sovremennikh obrazovatel'nykh realiye // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. 2013. № 4 (41).
4. Passov E.I. Masterstvo uchitel'ya inostrannogo yazyika. – Dopolnennoe. – M.: Prosvethenie, 2013.

Статья поступила в редакцию 27.10.14

УДК 371:351.851

Zamaletdinova Z.I. FORMATION OF INTERETHNIC TOLERANCE IN YOUNGER STUDENTS. The main idea of the article is dedicated to a problem of formation of interethnic tolerance of younger schoolchildren with the help of multicultural activities. Interethnic tolerance is regarded as a personal quality that is of paramount importance when it is necessary to ensure a conflict-free and constructive dialogue among representatives of the peoples of multinational Russia, especially in its ethnic regions. Particular attention is given to familiarizing students to their traditional culture through the curricular and extracurricular activities. The author lists a language, literature, history, music, arts, painting, theatre, religion, folklore, crafts, etiquette, ethnopsychology and an attitude towards working among the spiritual values of the people in a region. The researcher names methods of teaching: an educational process, traditional pedagogy and a system of extracurricular training. The author of the work tells the possible forms of teaching tolerance include a lesson, a seminar, a teaching club, a research conference, a report, a test, an exhibition, a competition and some other forms.

Key words: inter-ethnic tolerance and human values, multicultural nature, multicultural environment, culture of interethnic communication.

З.И. Замалетдинова, ст. преп. отделения дошкольного и начального образования Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Казанского федерального университета, г. Казань, E-mail: z.zamaletdinova@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В рамках данной статьи раскрывается проблема формирования межэтнической толерантности младших школьников средствами организации мультикультурной деятельности. Межэтническая толерантность рассматривается как качество, характеризующее личность, приобретающее первостепенное значение для обеспечения бесконфликтного и конструктивного общения представителей народов многонациональной России, особенно ее национальных регионов. Особое внимание уделяется приобщению школьников к своей традиционной культуре через урочную, внеурочную деятельность и внеклассной работы. К способам обучения толерантности автор статьи причисляет учебно-воспитательный процесс, народную педагогику и систему дополнительного обучения. В работе перечисляются различные формы влияния на формирование и укрепление толерантности: урок, семинар, кружок, секция, научно-практическая конференция, реферат, зачет, выставка, конкурс и т.д.

Ключевые слова: межэтническая толерантность, общечеловеческие ценности, мультикультурный характер, поликультурная среда, культура межэтнического общения.

Одной из наиболее сложных социальных проблем современности является обостряющаяся проблема взаимоотношений между людьми разных национальностей. Обостряются противоречия между ростом национального самосознания, желанием представителей одной и той же этнической группы к консолидации и их стремлением к межэтнической интеграции, к установлению единого экономического, культурного и информационного пространства, что и приводит нередко к открытому противостоянию. Поэтому в последние десятилетия заметно усилился интерес к феномену межэтнической толерантности, проблеме ее формирования в межличностных отношениях, в процессе социализации личности.

Эта проблема актуальна и в учебных заведениях, которые в российских условиях полиэтничности отличаются многонациональным составом. Межэтническая толерантность в условиях обострения межнациональных отношений рассматривается как качество, характеризующее личность, приобретающее первостепенное значение для обеспечения бесконфликтного и конструктивного общения представителей народов многонациональной России, особенно ее национальных регионов. Это выглядит следующим образом. Во-первых, межэтническая толерантность личности характеризуется знанием общечеловеческих и национальных ценностей, признанием их равноправия и равнозначности, ценностным отношением к другим этнокультурам, имеет сложную структуру, включающую когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты, взаимосвязанные и взаимообуславливающие друг друга, проявляющиеся в деятельности и поведении человека, и может целенаправленно формироваться уже в младшем школьном возрасте.

Во-вторых, эффективность направленного формирования межэтнической толерантности младших школьников обуславливается степенью подготовленности учителя к осуществлению в учебно-воспитательном процессе культурно-ориентированной педагогической деятельности: осознанием и принятием смысла равнозначности культурных ценностей, овладением специфическими формами и методами работы с детьми в многонациональном коллективе.

В третьих, дополнение и обогащение содержания уроков чтения, русского и родного языков, и окружающего мира учебными материалами, раскрывающими сущность и особенности взаимодействия культуры своего народа с другими этническими культурами. На основе их сравнения и сопоставления, обновленное содержание уроков позволяет формировать у младших школьников знания мультикультурного характера, выделять национальные и общечеловеческие ценности, что способствует у учащихся возникновению положительных эмоций в отношении к представителям разных этнических групп, их проявлению в деятельности и общении в детском многонациональном коллективе.

Активная и социально значимая мультикультурная деятельность во внеурочное время предполагает последовательное и преемственное включение учащихся в родную этнокультурную традицию, деятельное знакомство с культурами других народов России и с культурами народов мира, овладение ими коммуникативной культуры, способностями сопереживания и эмпатии.

У каждого народа свои корни, своя национальная культура. И чем они глубже уходят в землю, тем крепче и мощнее ствол. Очень важно каждому из нас уметь обращаться к своим корням, к своей исконной культуре.

Обращение к культурному наследию в условиях модернизации образования означает использование в формировании межэтнической толерантности исторического опыта данной культуры. Современные условия определяют необходимость постоянной «расшифровки» прежнего культурного опыта, его переоценки и приспособления к новой ситуации [1]. Каждое поколение, любая эпоха воспринимает ценности прошлого по-своему, в соответствии с духом своего времени осмысливает историю, отраженную в элементах культуры своей «малой родины», своего народа, которая, в свою очередь, является частью общечеловеческой культуры.

Исходя из своих наблюдений, мы делаем вывод, что наиболее эффективной является культура того региона, где ребенок проживает. Именно в ее элементах наиболее ярко воплощаются общечеловеческие ценности.

Задача приобщения школьников к своей традиционной культуре решаются через урочную, внеурочную деятельность и внеклассной работы:

- национальные (в том числе религиозно-духовные) праздники;
- памятные даты исторического значения, юбилеи выдающихся деятелей национальной и духовной культуры, литературы, науки и народных героев;
- олимпиады, выставки по национальной культуре, спортивные национальные игры;
- фольклорные концерты с исполнением национальных песен и танцев.
- конкурсы на лучшее приготовление национальных блюд и национальных художественно-прикладных изделий, костюмов;
- совместные социально-полезные, созидательно-добро-творческие, трудовые дела совместно с родителями; изучение художественных промыслов и ремесел народов региона.

Планируя деятельность в образовательной организации, четко определяют функции, ценности, способы, методы и формы обучения.

Функции этнической культуры народов региона познавательная, мировоззренческая, социальная, воспитательная, коммуникативная, эстетическая.

Духовные ценности народов региона – это язык, литература, история, музыка, изобразительное искусство, театр, религия, фольклор, прикладное искусство, этикет, этнопсихология, отношение к труду.

Способы обучения: учебно-воспитательный процесс, народная педагогика, система дополнительного обучения.

Методы: монологический, диалогический, проблемный, развивающий.

Формы: урок, семинар, кружок, секция, научно-практическая конференция, реферат, зачет, выставка, конкурс и т.д. [2].

А также учитываются условия, необходимые для эффективного развития межэтнической толерантности у школьников:

- готовность и желание педагога осуществлять задачи воспитания школьников в духе межэтнической толерантности;

Библиографический список

1. Храпаль, Л.Р. Организационно-педагогические основы модернизации экологического образования в вузе // Модернизация экологического образования в вузе в контексте российской социокультурной динамики: монография [Э/р]. – Р/д: <http://vak.ed.gov.ru> – 2011
2. Мальчевская, М.Л. Формирование межэтнической толерантности младших школьников в классах с многонациональным составом: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Абакан, 2006.
3. Ильченко, И.П. Формирование толерантной личности на основе изучения культуры родного края: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005.
4. Золотова, Б.Х. Формирование культуры межэтнического общения в поликультурной образовательной среде [Э/р]. – Р/д: <http://www.superinf.ru>

Bibliography

1. Khrapalj, L.R. Organizacionno-pedagogicheskie osnovih modernizacii ehkologicheskogo obrazovaniya v vuze // Modernizaciya ehkologicheskogo obrazovaniya v vuze v kontekste rossijskoj sociokuljturnoj dinamiki: monografiya [Eh/r]. – R/d: <http://vak.ed.gov.ru> – 2011
2. Maljchevskaya, M.L. Formirovanie mezhehtnicheskoy tolerantnosti mladshikh shkoljnikov v klassakh s mnogonacionalnjim sostavom: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Abakan, 2006.
3. Iljchenko, I.P. Formirovanie tolerantnoj lichnosti na osnove izucheniya kuljturih rodnogo kraja: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2005.
4. Zolotova, B.Kh. Formirovanie kuljturih mezhehtnicheskogo obtheniya v polikuljturnoj obrazovateljnoj srede [Eh/r]. – R/d: <http://www.superinf.ru>

Статья поступила в редакцию 23.10.14

УДК 37.032

Klochkova L.V. THE PRINCIPLES OF ORGANIZATION OF “TEACHER-STUDENT” INTERACTION IN INNOVATIVE CONDITIONS OF THE HIGHER EDUCATION. The article presents an analysis of structural and substantial innovations in the higher education. The researcher considers a role of new educational technologies in the development of a personal maturity of students. The author names characteristics of humanitarian technologies and characterizes principles of organization of an interaction between students and teachers. The author concludes that the implementation of the principles of organization of interaction in the dyad of “a teacher – a student” acts as a goal, a way and training of students in the innovative environment of higher education. The author gives a description to different psychological principles, including the one of a constructive forming of “professor-student” system – a principle of personification. The personification of a pedagogical interaction first of all requires refusal from role masks. This principle of communication needs to involve one’s personal experience and emotions and is opposed to a depersonificative interaction, in which the communication is strictly regulated by situational rules, prescriptions, role-based expectations.

Key words: innovations in education; humanitarian technologies; personal maturity; interaction; principles of interaction.

Л.В. Ключкова, аспирант ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь,
E-mail: Klochkova.l@inbox.ru

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-СТУДЕНТ» В ИННОВАЦИОННЫХ УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлен анализ структурно-содержательных инноваций в высшем образовании, рассмотрена роль новых образовательных технологий в развитии личностной зрелости студентов, выделены характеристики гуманитарных технологий, охарактеризованы принципы организации взаимодействия между студентами и преподавателями. В результате автор делает вывод, что реализация принципов организации взаимодействия в диаде «преподаватель – студент» выступает как цель, средство и результат профессиональной подготовки студента в инновационных условиях высшего образования. Автор затрагивает принцип персонификации, как один из важнейших психологических принципов конструктивного выстраивания системы взаимодействия «преподаватель-студент». Персонификация педагогического взаимодействия требует, прежде всего, отказа от ролевых масок, адекватного включения в это взаимодействие и тех элементов личностного опыта и отличается от противоположного принципа деперсонифицированного взаимодействия, когда поведение участников жестко регламентировано ролевыми и ситуативными предписаниями.

Ключевые слова: инновации в образовании; гуманитарные технологии; личностная зрелость; взаимодействие; принципы взаимодействия.

В условиях глобальных социокультурных трансформаций инновации преобразуют всю систему отношений человека с миром и с самим собой. Рассматривая функции современной системы образования в масштабах этих перемен, исследователи отмечают, что оно обретает статус особого механизма общественного и культурного развития, становится пространством личностного развития каждого человека.

Чтобы стать творцом и организатором социальной жизни, человек должен в процессе образования развить способности к проективному взгляду на будущее. Этого можно достичь только в рамках инновационного образования, ориентированного на создание готовности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления и деятельности, а также способности к сотрудничеству с другими людьми [1].

Информационно-экстенсивный подход к формированию содержания образования, излишняя авторитарность и нормативно-инструментальная рецептурность является серьезным препятствием для развития личностной зрелости студентов, ориентируют обучение в вузе на предметно-разобщенную подготовку в ущерб целостному развитию личности будущего молодого специалиста, не стимулируют студентов к самообразованию, ограничивают возможности учета специфических особенностей в ситуации социального глобализма [2].

По мнению А.О. Кошелевой [3], в инновационных условиях развития высшей школы должны найти свое отражение: предметно-функциональная сфера активного познавательного действия личности (адаптивная, когнитивная, самоактуализационная, информационно-интеграционная); функционально-предметная сфера социального взаимодействия личности (социально-организационная, организаторская, коммуникативная, мобилизационная); личностная сфера самореализации; творческая и социально-бытовая сферы.

Переход от концепции функциональной подготовки к концепции развития личности в образовании детерминирует трансформацию функций и содержания профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза, что особенно ярко проявляется в овладении современными педагогическими технологиями (обучение в диалоге, рефлексивное обучение, исследовательское обучение и др.) [4].

Особое значение приобретают инновационные технологии обучения, в том числе гуманитарные технологии, направленные на раскрытие творческого потенциала личности, индивидуализацию усвоения знаний, актуализацию потребности студента в изменении своей позиции, активности и самостоятельности в учебной, научно-исследовательской и социально значимой деятельности. Гуманитарные технологии предполагают обязательное наличие обратной связи, диалога/общения между участниками коммуникативного процесса. Таким образом, образование может рассматриваться как сфера социогуманитарного творчества, где совершается становление человека, личности, как система гуманитарных технологий, служащая вхождению человека в современный мир.

Использование таких технологий обучения позволит не только повысить уровень общей культуры и профессиональной подготовки молодого специалиста, но и актуализировать проявление личностной зрелости как характеристики, обеспечивающей целенаправленный процесс самореализации, самоосуществления, самоорганизации жизненного пути.

Опираясь в основных позициях на выделенную А.Б. Орловым систему психологических принципов организации личностного педагогического взаимодействия, рассмотрим психологические принципы организации межличностного взаимодействия в системе «преподаватель – студент».

Для изменения (развития, корректировки) мотивационно-смыслового компонента личностной зрелости могут быть использованы различные методические приемы, основанные на *принципе деятельности опосредования*. Суть этого принципа состоит в том, что если необходимо перестроить смысловые установки личности, ее мотивы, необходимо выйти за пределы существующих смысловых образований и изменить порождающие их деятельности. Таким образом, в педагогической практике возникает необходимость в разработке активных методов воздействия на личность, в которых деятельность кардинально реконструируется и приводит к перестройке мотивационно-смысловых отношений молодого человека к самому себе, другим людям и миру в целом.

Близким по смыслу, но иным по содержанию выступает *принцип проблематизации*. Традиционное педагогическое взаимодействие построено по репродуктивному образцу: преподаватель передает некоторое содержание предмета студенту, студент должен усвоить это содержание, решить сформулированные для него познавательные задачи. Все образовательные задачи ставятся и контролируются педагогом. Реализация принципа проблематизации в межличностном взаимодействии ведет к изменению ролей и функций преподавателя и студента. Педагог не преподает, а стимулирует, побуждает студента к личному росту, к исследовательской активности, создает условия для самостоятельного стремления к постановке познавательных задач. Такими условиями могут выступать:

- обучение специальным эвристическим приемам решения познавательных задач, использование задач открытого типа, где отсутствует одно правильное решение, их несколько, остается только найти;
- развитие чувствительности к противоречиям, умение находить и формулировать их. При этом само противоречие, даже формально-логическое, не должно отождествляться с ошибкой, которую надо исправить, оно должно служить источником новых вопросов и гипотез;
- стимулирование стремлений студента к самостоятельному выбору целей, задач и средств их решения.

Еще одним важным принципом является *принцип диалогичности*. Монологизированное педагогическое взаимодействие – это неравноправное взаимодействие и на уровне обмена информацией и на уровне ролевого социального поведения. Исходная суперпозиция «большой» личности в монологизированном педагогическом взаимодействии требует от педагога лишь частичного понимания, лишь частичного принятия личности студента, принятия только той ее части, которая соответствует его педагогическому идеалу.

Диалогизация педагогического взаимодействия связана, прежде всего, с преобразованием суперпозиции взрослого в личностно равноправные позиции, в позиции со-учащихся, сотрудничающих людей, в атмосферу свободы, уважения, плюрализма мнений, в которых происходит развитие рефлексивных способностей студента, позволяющих ему осознать преимущество конструктивных способов разрешения внутриличностных и межличностных противоречий. Таким образом, в условиях гуманистического общения у студентов формируется опыт проявления позитивных форм социальной активности, ответственности за результаты взаимодействия, благодаря которому они учатся разрешать возникающие противоречия, ориентируясь на сохранение отношений и опираясь на них в процессе взаимодействия. По мнению Г.Ю. Кравец, процессу воспитания зрелой личности студента также способствует и тот факт, что опыт диалогического взаимодействия с другими интериоризируется в навыки общения с самим собой, в навыки различения в своем внутреннем голосе разных смысловых позиций и конструктивного преодоления внутренних разногласий [5].

Следующий психологический принцип конструктивного выстраивания системы взаимодействия «преподаватель-студент» – принцип персонализации. Деперсонифицированное взаимодействие – это взаимодействие, где поведение его участников жестко регламентировано ролевыми, ситуативными требованиями, предписаниями, ожиданиями. Персонализация педагогического взаимодействия требует, прежде всего, отказа от ролевых масок, адекватного включения в это взаимодействие и тех элементов личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций и соответствующих им действий и поступков), которые не соответствуют ролевым ожиданиям и нормативам. В персонализированном взаимодействии в большей степени ставится акцент на развитии психологической составляющей этого процесса, на «открытии себя» и своих воз-

можностей: от управления деятельностью студента со стороны педагога на переход к «самоуправлению», к самоорганизации, самоконтролю собственной деятельности персонально. В силу альтернативности принципов деятельностного опосредования, проблематизации, диалогизации и персонализации стереотипам моносубъектного экстерналистского подхода практическая реализация данных принципов сталкивается с некоторыми трудностями. Так, каждому преподавателю сравнительно легко согласиться с этими принципами, признать их разумность и справедливость, однако очень трудно превратить их во внутренние императивы повседневного поведения, взаимодействия со студентами. Инерция привычки, риск обнаружения собственной некомпетентности или личностной несостоятельности, возможность утраты авторитета, социальной позиции – выступают мощными психологическими барьерами [6].

Необходимо отметить и трудности, связанные с недостаточной методической разработанностью и обеспеченностью внедрения этих принципов в образовательную практику вузов. Чтобы внедрить новую полисубъектную идеологию в образовательный процесс вуза следует разработать программу организации и оказания регулярной психолого-педагогической помощи преподавателям в коренной перестройке и преодолении стереотипов «старого» педагогического мышления и поведения, а также разработать конкретное методическое обеспечение использования интерактивных технологий обучения, обеспечивающих организацию межличностного взаимодействия в целях развития личностной зрелости студентов [7].

Таким образом, реализация принципов организации взаимодействия в диаде «преподаватель – студент», обеспечивающих развитие и корректировку проявлений личностной зрелости студента, выступает как цель, средство и результат профессиональной подготовки студента в инновационных условиях высшего образования.

Библиографический список

1. Игропуло, И.Ф. Методология разработки теории управления инновационными процессами в образовательном учреждении: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – Ставрополь, 2004
2. Зима, Н.А. Инновационные тенденции модернизации в образовании в условиях глобализации // *Фундаментальные исследования*. – 2006. – № 7.
3. Кошелева, А.О. Концепция становления личностной зрелости будущего специалиста в инновационных условиях высшего профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Елец, 2009.
4. Банщикова, Т.Н. Трансформация функций и содержания профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза // Проектирование образовательных траекторий студентов в вузе // *Материалы I Международной научно-методической конференции*. – Кисловодск; Ставрополь, 2014.
5. Кравец, Г.Ю. Педагогические условия проявления личностной зрелости студентов в учебно-воспитательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005.
6. Сорокопуд, Ю.В. Новые требования к подготовке преподавателей высшей школы в контексте современных образовательных реалий // *Мир науки, культуры, образования*. – 2013. – № 4(41).
7. Ветров, Ю.П. Психолого-педагогическая подготовка преподавателей вуза к использованию методов интерактивного обучения / Ю.П. Ветров, И.Ф. Игропуло // *Высшее образование в России*. – 2012. – № 5.

Bibliography

1. Igpulo, I.F. Metodologiya razrabotki teorii upravleniya innovatsionnymi processami v obrazovatel'nom uchrezhdenii: avtoref. dis. ... d-ra. ped. nauk. – Stavropolj, 2004
2. Zima, N.A. Innovatsionnihe tendencii modernizacii v obrazovanii v usloviyakh globalizacii // *Fundamentalnihe issledovaniya*. – 2006. – № 7.
3. Kosheleva, A.O. Konceptiya stanovleniya lichnostnoj zrelosti buduthego specialista v innovatsionnikh usloviyakh vihsshego professional'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Elec, 2009.
4. Bantshikova, T.N. Transformaciya funkclij i soderzhaniya professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti prepodavatelya vuza // *Proektirovanie obrazovatel'nikh traektorij studentov v vuze // Materialih I Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii*. – Kislovodsk; Stavropolj, 2014.
5. Kravec, G.Yu. Pedagogicheskie usloviya proyavleniya lichnostnoj zrelosti studentov v uchebno-vospitatel'nom processe vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2005.
6. Sorokopud, Yu.V. Novihe trebovaniya k podgotovke prepodavatelej vihsshey shkoli v kontekste sovremennikh obrazovatel'nikh realij // *Mir nauki, kul'turih, obrazovaniya*. – 2013. – № 4(41).
7. Vetrov, Yu.P. Psikhologo-pedagogicheskaya podgotovka prepodavatelej vuza k ispol'zovaniyu metodov interaktivnogo obucheniya / Yu.P. Vetrov, I.F. Igpulo // *Vihsshee obrazovanie v Rossii*. – 2012. – № 5.

Статья поступила в редакцию 20.10.14

УДК 378.147

Mikhnev D.F. FORMATION OF ENTERPRENERIAL CULTURE OF YOUNG SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS. The work has a task to present the value of entrepreneurial culture of young specialists in the changing social and economic conditions. The author describes the structure of entrepreneurial culture and the role of modern educational technologies in the process of formation of enterprise-based culture of students. Referring to the analysis of the work conducted in recent years, the author makes a conclusion that making students ready to live in conditions of a market economy becomes an important aspect of the higher education. The researcher is sure that the entrepreneurial culture cannot be formed as the result of mechanical accumulation of knowledge, competencies

and skills. It implies the development of all sides of a personality, among which there are cognitive, emotional and will-based levels. At the same time the degree of the development of the business-oriented culture depends on the level of maturity of a person's qualities, which include self-dependence, innovative thinking, a high level of skills to use technologies, reliability, etc.

Key words: entrepreneurial activity, entrepreneurial culture, professional mobility, new educational technologies.

Д.Ф. Михнев, аспирант ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: 1mdf@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ

В работе представлено значение предпринимательской культуры молодых специалистов в изменяющихся социально-экономических условиях, рассмотрена структура предпринимательской культуры и роль современных образовательных технологий в формировании предпринимательской культуры студентов в вузе. На примере анализа работ последних лет автор делает вывод о том, что подготовка студенческой молодежи к жизни в условиях рыночной экономики, к предпринимательской деятельности, становится важнейшим аспектом вузовского образования.

Ключевые слова: предпринимательская деятельность, предпринимательская культура, профессиональная мобильность, новые образовательные технологии.

Переход мирового сообщества от техногенной к антропогенной цивилизации, современные социокультурные реалии, доминирование гуманистической парадигмы в педагогической теории и практике определяют необходимость разработки инновационных подходов к проектированию современных образовательных систем [1; 2].

Основные тенденции развития российского общества определяют новые требования к компетентности молодых специалистов как активных субъектов, способных вырабатывать собственную стратегию профессионального роста, обладающих конкурентоспособными качествами и профессиональной мобильностью. Ведущая роль в экономическом возрождении России придается предпринимательской деятельности. Являясь предметом междисциплинарных исследований, она привлекает внимание специалистов смежных областей – экономики, социологии, психологии, педагогики, юриспруденции и т.д. Опережающее развитие цивилизованного предпринимательства в нашей стране осложняется, прежде всего, отсутствием научно обоснованной методологической базы подготовки специалистов этой сферы деятельности. Современные тенденции экономического развития общества, формирование новой структуры собственности, расширение сфер предпринимательства, базирующихся на устойчивом уровне экономической культуры, актуализируют теоретико-методологическое обоснование системно-профессиональной подготовки современных предпринимателей в вузе [3].

В течение длительного времени в общественном сознании россиян формировалось негативное отношение к предпринимательству как социальному институту и к предпринимателю как субъекту экономической деятельности. Однако, в работах последнего периода предпринимательская деятельность характеризуется как высоко творческая. Изменения коснулись и оценки предпринимателей, которая стала гораздо позитивнее и адекватнее (Лазурский Л.Ш., Райсберг Б.А., Чирикова А.Е. и др.).

Выявлено, что успех предпринимательского поведения зависит от личностных качеств предпринимателя, от особенностей рыночной среды, представляющей собой широкий диапазон возможных альтернатив, от предпринимательской культуры, включающей инструментальные и терминальные ценности, стандарты и образцы поведения, которые определяют модус социальных действий. Установлено, что тип культуры воспроизводит массовые модели экономического поведения (Корнилова Т.В., Задорожнюк И.Е., Знаков В.В., Толочек В.А., Пригожин А.И., Позняков В.П. и др.).

В научных исследованиях зафиксирован психологический профиль предпринимателя, определены его организаторские и управленческие функции, способность к риску в экономической, социальной и психологической сферах, умение взять на себя ответственность, контроль и противостоять неопределенностям рынка (Китов А.И., Малахов С.В., Бабаева Л.В., Масликова Ж.В. и др.).

Важнейшими критериями, определяющими эффективность предпринимательской деятельности, являются готовность индивида осуществлять такую деятельность в современных сложных, динамично изменяющихся социально-экономических условиях, социальная ответственность предпринимателя, высокий уровень культуры предпринимательства. Однако современные российские предприниматели по многим позициям не соответствуют требованиям, необходимым для ведения цивилизованного бизнеса, в основе которого лежит соблюдение установленных профессиональным сообществом этики предпринимательской деятельности, соблюдение норм права.

Понятия «предпринимательство», «предпринимчивость», «предпринимательская культура» до недавнего времени не входили в тезаурус педагогической науки. Однако сейчас они являются частью ее активного словаря. Опираясь на появившиеся научные исследования, посвященные психолого-педагогическим аспектам предпринимательской деятельности (А.И. Агеев, В.Г. Смольников и др.), Х.Н. Магомедова определяет предпринимательскую культуру как «... интегративную способность личности создавать, организовывать, осуществлять инновационные проекты, приносящие социальную пользу и экономическую прибыль, обеспечивающие полноценную самореализацию» [4, с. 94]. Ядром предпринимательской культуры является мотивированность на проектную деятельность, на развитие социально-экономических отношений в бизнесе, образовании и других сферах. В современных условиях прибыль рассматривается только как средство, она перестает быть самоцелью. Интерес для человека, обладающего предпринимательской культурой, представляет само дело, успешность которого лишь внешне определяется размером приобретенных материальных благ.

Уровень развития предпринимательской культуры зависит от степени сформированности необходимых личностных качеств, к которым Х.Н. Магомедова относит: увлеченность своим делом; предпринимчивость как способность к предвидению, прогнозированию, «профессиональное чутье»; самостоятельность и нестандартность мышления; новаторство в достижении целей; смелость и изобретательность; деловитость и практичность; высокий уровень овладения информационными технологиями; требовательность к себе и другим; умение работать в команде; развитое чувство ответственности, верность слову.

Предпринимательская культура не может быть результатом механического накопления знаний, умений и навыков. Она предполагает развитие всех сторон личности – когнитивной, эмоциональной и волевой. По мнению Х.Н. Магомедовой, предпринимательская культура складывается из нескольких компонентов:

- экономического: знание законов рынка, профессионализм, ориентация на перспективу; бережное отношение к орудиям труда и др.;

- социального: умение выстраивать конструктивные отношения с различными государственными и частными структурами, конкурентами, использовать социальные механизмы для при-

влечения новых ресурсов в производство; заинтересованность в дальнейшем улучшении не только собственной, но и окружающей жизни; владение различными социальными ролями, развитые коммуникативные навыки, дух корпоративизма; менеджерские способности и др.;

- психологического: креативное мышление; наличие выраженных предпринимательских намерений, мотивация успеха, достижения; психологическая устойчивость, решительность и др.;

- этического: человеческое достоинство, совесть, стремление к получению прибыли честным путем; готовность к благотворительной деятельности и др.;

- педагогического: уважение к людям, понимание абсолютной ценности человеческой жизни, стремление создавать условия для реализации творческого потенциала сотрудников, стимулировать самостоятельность и др. [4].

Подготовка студенческой молодежи к жизни в условиях рыночной экономики, в том числе к предпринимательской деятельности, становится важнейшим звеном вузовского образования. Это еще раз подчеркивает необходимость создания в вузовской системе условий для проявления творческой инициативы, самостоятельности в выборе решений, деловой активности – всех тех качеств, которые говорят о предприимчивости выпускника вуза.

Гуманитарные технологии формирования предпринимательской культуры студентов предполагают образовательную деятельность, направленную на приобщение учащейся молодежи к современным российским ценностям, развитие их организаторских способностей, правовой, экономической, технологической культуры, обогащение личностно-делового потенциала будущего специалиста, овладение этикой делового взаимодействия. Важнейшим условием формирования предпринимательской культуры студентов является применение инновационных педагогических технологий в сочетании с традиционными формами обучения, обеспечивающих профессиональную подготовку с развитием внутреннего потенциала и предпринимательской активности личности студента [5].

Использование педагогических инноваций и прогрессивных обучающих технологий, обеспечивает высокий уровень формирования предпринимательской культуры студентов на основе овладения знаниями, умениями и необходимыми навыками, достаточный для успешной профессиональной реализации выпускников, их профессиональной и личностной компетентности, умения адаптироваться к быстроизменяющимся условиям жизни, потребности в саморазвитии и самореализации.

Библиографический список

1. Игропуло, И.Ф. Теоретико-методологические подходы к интеграции культуры и образования в современных условиях // Вестник СевКавГТУ. – 2011. – № 5.
2. Игропуло, И.Ф. О проблеме понимания социокультурного контекста развития образования // Вестник СевКавГТУ. – 2012. – № 3.
3. Лапа, Е.А. Использование инновационных педагогических технологий при подготовке студентов к предпринимательской деятельности // Ученые записки Забайкальского гуманитарно-педагогического университета. – 2010. – № 5.
4. Магомедова, Х.Н. Формирование предпринимательской культуры студентов // Педагогика. – 2007. – № 8.
5. Слугина, Н.Л. Проблема развития профессиональной рефлексии во время обучения в вузе на примере студентов направления «Менеджмент» / Н.Л. Слугина, О.В. Слугин // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 2(39).

Bibliography

1. Igrópulo, I.F. Teoretiko-metodologicheskie podkhodih k integracii kul'turih i obrazovaniya v sovremennihk usloviyakh // Vestnik SevKavGTU. – 2011. – № 5.
2. Igrópulo, I.F. O probleme ponimaniya sociokul'turnogo konteksta razvitiya obrazovaniya // Vestnik SevKavGTU. – 2012. – № 3.
3. Lapa, E.A. Ispol'zovanie innovacionnihk pedagogicheskikh tekhnologij pri podgotovke studentov k predprinimatel'skoj deyatel'nosti // Ucheniye zapiski Zabajkalskogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta. – 2010. – № 5.
4. Magomedova, Kh.N. Formirovanie predprinimatel'skoj kul'turih studentov // Pedagogika. – 2007. – № 8.
5. Slugina, N.L. Problema razvitiya professional'noj refleksii vo vremya obucheniya v vuze na primere studentov napravleniya «Menedzhment» / N.L. Slugina, O.V. Slugin // Mir nauki, kul'turih, obrazovaniya. – 2013. – № 2(39).

Статья поступила в редакцию 20.10.14

УДК 159.9: 37.06

Oborotova S.A. THE TECHNOLOGY OF MEDIATION IN SOLVING SCHOOL CONFLICTS AND IN FORMATION OF A PROFESSIONAL CULTURE OF A MODERN TEACHER. In the article the author focuses on a subject of the emotional relation of participants of pedagogical process to school and the existence of problems, connected with how conflicts appear in school environment. The work defines and describes characteristics of modern approaches to the organization of psychologically comfortable and safe educational space. The author focuses on the application of technology of mediation, as a communicative technology of interaction of a teacher with participants in a pedagogical process, which gives it a chance of practical resolving of difficult and conflict situations. In the article new material on the studied subject is generalized; a concept of a mediation activity of a teacher as a component of his professional culture is introduced into the scientific terminology. The author offers a model and practical experience of training of teachers with the help of modular programs in the course of their retraining and professional development that emphasizes the importance of an idea of succession in the continuous educational process.

Key words: conflict, intermediary, mediation, mediations activity, professional culture, professional retraining and professional development.

С.А. Оборотова, ст. преп. каф. психолого-педагогического образования, заместитель декана педагогического факультета по учебной работе и дополнительному образованию ФГБОУ ВПО «Московский гос. гуманитарный университет им. М.А. Шолохова», аспирант каф. образования взрослых ФГАОУ ДПО «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Москва, E-mail: oborotova73@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ МЕДИАЦИИ В УРЕГУЛИРОВАНИИ ШКОЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ И ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Статья посвящена исследованию современных подходов к организации психологически комфортного и безопасного образовательного пространства с помощью медиации, как коммуникативной технологии взаимодействия учителя с участниками педагогического процесса, которая дает ему возможность практического

разрешения сложных и конфликтных ситуаций. Представлены и рассмотрены данные, полученные в рамках экспериментальной деятельности, на базе начального, среднего и старшего звена общеобразовательных учреждений, направленной на выявление эмоционального отношения обучающихся к школе и наличия проблем, связанных с организацией воспитательно-образовательного процесса.

Ключевые слова: конфликт, посредник, медиация, медиативная деятельность, профессиональная культура, профессиональная переподготовка и повышение квалификации.

Сегодня отечественная система образования является важным фактором сохранения места России в ряду ведущих стран мира, ее международного престижа как страны, обладающей высоким уровнем культуры, науки, образования.

Современная образовательная политика и стратегия модернизации образования, отражая общенациональные интересы в образовательной сфере и предъявляя их мировому сообществу, учитывает вместе с тем существующие тенденции развития, обуславливающие необходимость существенных изменений, направленных на расширение возможностей социального выбора, развитие навыков бесконфликтного и поликультурного взаимодействия, формирования толерантного мышления у молодежи.

Среди педагогических проблем, находящихся в центре внимания ученых, руководителей системы образования и учителей-практиков, особое место занимает проблема характера и качества образования, соответствия предоставляемых образовательных услуг запросам и потребностям общества и отдельного человека.

Происходящие преобразования ведут к изменению и роли учителя, чувствующего себя неуверенно из-за перемен, порой радикального характера, затрагивающих его профессиональную деятельность, и роли учеников и их родителей, которые являясь главными участниками образовательного процесса, так же вовлечены в эти изменения, что часто порождает конфликты.

Тенденция увеличения конфликтных ситуаций в образовательных организациях, приводит к разговору о необходимости применения различных методов их урегулирования. От успехов в этом направлении зависит не только благоприятный климат в педагогической среде, способствующий усвоению знаний со стороны обучающихся, но и развитие личности, ее социальная адаптация.

Часто ориентируясь на качество знаний и высокий уровень

профессионализма, стараясь создать благоприятные условия для эффективной системы обучения ребенка, мы прекращаем обращать внимание на индивидуально-личностные особенности участников образовательного процесса, что приводит к обострению различных социальных проблем. Ошибки и просчеты, допускаемые в процессе воспитания и обучения ребенка, могут оказаться невосполнимыми и проявляться позднее в асоциальном поведении, в трудностях его адаптации к жизни в обществе, в различных отклонениях психического и личностного развития.

В исследованиях Анцупова А.Я., Леонова Н.И., Рыбаковой М.М. и др., подчеркивается, что межличностные и межгрупповые конфликты имеют негативный характер и влияют на все процессы жизнедеятельности школы:

Конфликты между учениками отрицательны как для самих конфликтующих, так и для всего ученического коллектива.

Конфликты между учителем и учеником оказывают деструктивное воздействие на результативность и качество воспитательно-образовательного процесса в целом.

Конфликты между учителями и учителей с администрацией дестабилизируют социально-психологический климат в педагогическом коллективе.

В любом конфликте родителя и учителя страдающая сторона – всегда ребенок [1].

В рамках нашей экспериментальной деятельности, на базе начального, среднего и старшего звена общеобразовательных учреждений, направленной на выявление эмоционального отношения обучающихся к школе и наличия проблем, связанных с организацией воспитательно-образовательного процесса, были получены следующие данные:

Общее эмоциональное отношение обучающихся 4, 7, 8, 10 классов к школе показывает, что большинство из них идут в школу без положительного настроения и желания.

Таблица 1

Ответы учащихся на вопрос: «С каким настроением ты идешь в школу?»

Варианты ответов	4 классы	7 классы	8 классы	10 классы
а) с радостью	54%	51%	22%	0%
б) с привычным равнодушием	14%	19%	50%	76%
в) с желанием, чтобы всё поскорее закончилось	22%	12%	26%	24%
г) с предчувствием неприятностей	0%	17%	2%	0%

Таблица 2

Ответы учащихся на вопрос: «С кем ты чаще всего вступаешь в конфликт?»

Варианты ответов	4 классы	7 классы	8 классы	10 классы
а) одноклассники	46%	36%	20%	18%
б) друзья	32%	36%	30%	25%
в) родители	12%	9%	10%	6%
г) учителя	0%	9%	9%	37%
д) директор	0%	0%	4%	0%
е) обслуживающий персонал школы	8%	2%	10%	6%
ж) другое	0%	7%	3%	6%

Таблица 3

Ответы учащихся на вопрос: «Что чаще всего является причиной конфликтных ситуаций с твоим участием?»

Варианты ответов	4 классы	7 классы	8 классы	10 классы
а) ситуация	49%	21%	46%	57%
б) характер окружающих людей	39%	58%	39%	22%
г) мой собственный характер	12%	11%	17%	20%

Чаще всего оппонентами в конфликтных ситуациях для обучающихся 4 классов являются одноклассники, для 7 классов – одноклассники и друзья, для 8 классов – друзья, а для 10 классов – учителя.

Причиной конфликтов, по мнению каждого второго обучающегося 4, 8, 10 классов, является сложившаяся ситуация; а у семиклассников, большинство выделяют особенности характеров окружающих людей.

Представленные результаты, позволяют утверждать, что конфликтные ситуации в образовательной среде имеют место быть, часто неизбежны и во многом зависят от культуры взаимоотношений между всеми участниками педагогического процесса.

Но, по мнению многих, конфликты в школе нежелательное явление, воспринимаемое как стихийное и неуправляемое, мешающее созданию ореола внешнего благополучия, высокого качества и уровня воспитательной работы.

В психолого-педагогических исследованиях достаточно часто рассматриваются такие приемы как предотвращение, профилактика, разрешение конфликтов, режест – управление ими. А ведь, разумный и педагогически целесообразный подход к разрешению конфликта открывает большие возможности.

Конфликт это противостояние двух мнений. И личность, и коллектив, в особенности, не могут развиваться бесконфликтно, следовательно, наличие конфликтов есть показатель нормального развития, т.к. это естественный процесс, определяемый противоречиями, возникающими во взаимоотношениях людей.

Каким способом разрешить конфликт и к какому результату прийти зависит лишь только от культуры конфликтующих. В случае конструктивного разрешения конфликт становится показателем прогрессивного развития общности. Принятие современной социологией и психологией конфликт в качестве неотъемлемой составляющей общественных взаимоотношений изменило точку зрения специалистов на конфликт как отрицательное явление.

Следовательно, умение грамотно регулировать конфликты в школьной среде может позволить участником образовательного процесса извлечь положительный эффект из конфликтного процесса в виде накопления опыта поведения в конфликтных ситуациях, приобретения способностей их разрешения, а также прогнозирования их последствий.

Разрешение конфликтных ситуации эффективней видится при участии третьей стороны будь это педагог, школьный психолог, представитель администрации учебного заведения, родители. Однако продуктивнее вмешательство, судя по опыту, возможна только в том случае, если третья сторона будет нейтральной, беспристрастной, авторитетной для конфликтующих сторон, владеющей необходимыми знаниями и навыками [2, с. 51]. А своевременная диагностика межличностных конфликтов в школьных коллективах имеет важное значение как для их профилактики, так и для конструктивного разрешения.

Кроме того, директор, классный руководитель, социальный педагог, школьный психолог, учитель нуждаются в новых методах, позволяющих создать в образовательном учреждении систему оценки индивидуальных особенностей всех участников педагогического процесса.

Медиация (от лат. «mediare» – посредничать) – сегодня о ней говорят все чаще как о новом подходе к предотвращению и разрешению спорных и конфликтных ситуаций. Это деятельность, помогающая спорящим сторонам придти к договоренностям, вырабатывать реалистичные и устраивающие все стороны решения, заключать договор, регулирующий отношения к предмету конфликта, организованная с помощью третьей нейтральной беспристрастной стороны – медиатора (посредника) [3].

Медиация как технология, позволяет рассматривать конфликт как точку роста новых отношений, разрешать его, раскрывая за позициями истинные интересы сторон и опираясь на договоренности как принцип человеческого сосуществования.

Особенности современной медиации – это специальный подход к конфликту, при котором защищаются интересы каждого; признание приоритетности самоопределения и ответственности каждого участника процесса; фокусировка на возможностях и ресурсах, правах и обязанностях субъектов; ориентировка на нахождение взаимовыгодного согласия; признание изменчивости ранее полученных договоренностей в процессе повседневной жизни; адаптивная гибкость в выработке решений, которые превращаются в жизнь, так как соответствуют интересам всех участников конфликта и реально существующим условиям [4].

Поэтому, сегодня предлагается использовать положительный опыт медиации в образовательной сфере как способа урегулирования конфликтов, а также как профилактического метода.

Являясь наиболее мягкой формой альтернативного разрешения споров, этот метод дает возможность во время процедуры медиации сторонам, участвующим в конфликте, самостоятельно придти к взаимовыгодному решению, опираясь на опыт, знания, умения и профессионализм медиатора.

Эффективность общения педагога с детьми во многом определяется совокупностью его личностных качеств. Нравственные и профессиональные качества ориентированы в первую очередь на целевые функции управления ученическим коллективом, неоднородным по своему составу. Высокий уровень развития данных качеств делает педагога психологически привлекательным, близким и понятным воспитанникам, укрепляет его позиции в системе межличностных отношений и создаёт условия для того, чтобы педагог воспринимался учащимися не как администратор, а как лидер.

Медиация как современная коммуникативная технология взаимодействия педагога с учащимися и родителями открывает новые подходы и пути преодоления сложных и конфликтных ситуаций.

Здесь педагог становится тем самым посредником (медиатором), который, грамотно регулируя процесс конфликта, мягко подводит стороны к его решению. Школьная медиация исходит из того, что конфликт содержит в себе надежду на улучшение и изменение ситуации, на правильное понимание проблемы, принятие спорящими сторонами друг друга. Такое творческое отношение к конфликту обычно помогает выработать конструктивное решение.

Сегодня, «Новой школе» необходим «Новый учитель», который успешно и продуктивно сотрудничает с участниками педагогического процесса, владеет современными воспитательными и образовательными технологиями, способен оперативно реагировать и быстро адаптироваться.

Считая конфликт эффективным средством воспитательно-го воздействия на личность, ученые указывают (Анцупов А.Я., Бородин Ф.М., Егидес А.П., Ситник А.П., Крупина И.В., Шипилов А.И. и др.), что преодоление конфликтных ситуаций возможно только на основе специальных психолого-педагогических знаний и соответствующих им умений, социальных навыков и высокого уровня профессиональной культуры [5].

Но недостаточная конфликтологическая подготовка субъектов образовательного процесса, предполагающая умение на практике управлять конфликтами и находить оптимальные способы их профилактики и преодоления, как правило, негативно сказывается на организации развивающего пространства.

Именно, развитие медиативного компонента в профессиональной культуре учителя направлено на выработку специальных навыков взаимодействия в конфликте, знаний специфики оказания медиативной помощи (посредничество при урегулировании конфликта), умения обучить детей, родителей, коллег эффективному взаимодействию, основанному на принципах позитивной коммуникации.

Поэтому, одним из важнейших направлений при составлении программ переподготовки и повышения квалификации является постановка задач и реализация образовательных целей по формированию навыков медиативной деятельности учителя в образовательной организации как компонента его профессиональной культуры.

В рамках вышеуказанных программ нами составлены вариативные модули: «Медиативный подход к особенностям взаимодействия участников образовательного процесса» и «Современные социально-педагогические, психологические и ювенальные направления деятельности педагога», включающие в себя как теоретический, так и практикоориентированный материал по формированию медиативной культуры и наработке практических навыков применения технологии медиации в образовательном учреждении.

Данные модульные программы направлены на ознакомление, развитие и совершенствование профессиональной компетенции педагога как медиатора, целью которых является накопление и оптимизация полученных знаний, умений и навыков применения процедуры медиации при моделировании собственной деятельности для обеспечения условий успешности в процессе организации образовательного процесса.

Для достижения планируемых результатов в процессе курсов рассматривается современная проблематика в вопросах воз-

растной психологии, педагогики, социологии и конфликтологии; осуществляется подготовка педагогов к практической деятельности в диагностической, коррекционной, профилактической работе с детьми и взрослыми; слушатели обучаются медиативным навыкам общения и способам их применения на практике.

В процессе первичного анкетирования педагогов, мы выяснили, что для большинства из них очень важны именно хорошие взаимоотношения в процессе коммуникации со всеми участниками образовательного процесса и возможность самореализации и самосовершенствования (23% и 27% – соответственно), а 70% опрошенных утверждают, что конфликты неизбежны в школьной жизни.

Получаемые навыки применения метода медиации позволяют специалисту наряду с разрешением разнонаправленных конфликтов в образовательно-воспитательной системе вести профилактическую работу по предупреждению проявления насилия, агрессивных, асоциальных форм поведения среди детей и подростков, а также коррекционную работу с трудными подростками и несовершеннолетними правонарушителями.

В области такой конфликтологической подготовки личностно-ориентированный подход способствует профессиональному росту обучающегося, развитию креативного подхода к урегулированию и профилактике проблемных ситуаций, формированию критичности и самокритичности, обеспечивающих объективный взгляд на конфликтную ситуацию.

Основной медиативной компетенции в выстраивании взаимодействия участников образовательного процесса является организация диалога между сторонами, который дает возможность этим сторонам лучше узнать и понять друг друга. Диалог способствует изменению отношений: от отношений конфронтации, предубеждений, подозрительности, агрессивности к позитивному разговору. Навыки медиации помогают выразить и услышать точки зрения, мнения, чувства сторон, что формирует пространство взаимопонимания.

Важнейшим результатом медиативного подхода являются восстановительные действия (извинение, прощение, стремление искренне заглянуть причиненный вред), то есть действия, которые помогают исправить последствия конфликтной или спорной ситуации.

Как показывает практика реализации выше обозначенных модулей, применение комплекса определенных дидактических условий в процессе профессиональной переподготовки специалистов способствует формированию и развитию медиативной культуры учителя и становится успешным, если:

- управление процессом осуществляется в соответствии с психологическими факторами и закономерностями становления и развития профессиональной культуры педагога;
- созданы педагогические условия формирования способности учителя к осуществлению медиативной деятельности в образовательном учреждении;
- ведущей организационной формой реализации выступает методическая работа, построенная на диагностической основе;
- обеспечивается самостоятельная творческая деятельность учителя для изучения и улучшения своей профессионально-педагогической культуры, на основе этических норм и правил.

Разработанная нами система обучения педагогов призвана обеспечить условия успешности применения полученных знаний в процессе моделирования собственной деятельности и дальнейшей организации образовательного процесса.

Комплексный подход в обучении, содействует воспитанию личности с активной, ответственной гражданской позицией, умеющей конструктивно реагировать на ситуации напряжения, стресса, конфликта, контролировать собственную психологическую безопасность и позволяет взрослым участникам образовательного процесса повысить и сохранить профессиональную компетентность [6].

Внедрение медиативной технологии в профессиональную переподготовку педагогов требует качественно нового подхода к обучению. Поэтому мы используем такие интерактивные методы как работы в малых группах, творческие задания, обучающие игры и различные кейсы, дискуссии, форумы и мозговые штурмы, интерактивные лекции и тренинги.

Описываемые программные модули разработаны для всех категорий педагогических работников с учетом специфики их образования и позволяют во многом решить современные общественные проблемы.

Результаты проведенной работы показывают, что при интегрировании медиативного компонента в процесс развития профессиональной культуры и ориентировании на расширение знаний по социально-педагогическим и психологическим аспектам деятельности учителя, значительно повышается качество образовательного процесса, в последующем применении полученных знаний и стремлении педагога к вовлечению в работу всех институтов, участвующих в воспитании и становлении личности: семьи – дошкольного учреждения – школы – ВУЗа.

Библиографический список

1. Анцупов, А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. – М., 2004.
2. Мариносян, Т.Э. Школьная медиация как современный способ урегулирования конфликтов в системе образования // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2012. – № 1.
3. Шамликашвили, Ц.А. Вступление главного редактора // Медиация и право. – 2007. – № 3(5).
4. Медиация – искусство разрешать конфликты. Знакомство с теорией, методом и профессиональными технологиями / составители: Г. Мета, Г. Покхмелкина; пер. с немецкого Г. Покхмелкиной. – М., 2004.
5. Ситник, А.П. Профессиональная культура учителя и ее развитие в процессе реализации приоритетного национального проекта «Образование»: учеб. пособ. / А.П. Ситник, И.В. Крупина. – М., 2007.
6. Щербачков, Ю.И. Взаимодействие вуза и школы в современных условиях // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 1(44).

Bibliography

1. Ancupov, A.Ya. Profilaktika konfliktov v shkoljnom kollektive. – M., 2004.
2. Marinosyan, T.Eh. Shkoljnaya mediacija kak sovremennijj sposob uregulirovaniya konfliktov v sisteme obrazovaniya // Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh. – 2012. – № 1.
3. Shamlkashvili, C.A. Vstuplenie glavnogo redaktora // Mediacija i pravo. – 2007. – № 3(5).
4. Mediacija – iskusstvo razreshatj konfliktih. Znakomstvo s teoriej, metodom i professionaljnihmi tekhnologiyami / sostaviteli: G. Meta, G. Pokhmelkina; per. s nemeckogo G. Pokhmelkinoy. – M., 2004.
5. Sitnik, A.P. Professionaljnaya kuljtura uchitelja i ee razvitie v processe realizacii prioritetnogo nacionaljnogo proekta «Obrazovanie»: ucheb. posob. / A.P. Sitnik, I.V. Krupina. – M., 2007.
6. Therbakov, Yu.I. Vzaimodejstvje vuza i shkoleh v sovremennikh uslovijakh // Mir nauki, kuljturih, obrazovaniya. – 2014. – № 1(44).

Статья поступила в редакцию 14.10.14

УДК 37.03

Shengof Yu.V. ON THE QUESTION OF THE ORIGIN OF A THEORY OF FORMING OF A PERSONALITY IN A TEAM. The article summarizes the results of the analysis of a process of how the pedagogical theory of education of an individual in the environment of a team formed. The author examines the complex social, cultural and pedagogical factors influencing the actualization of these ideas in the educational theory and practice. The author thinks that the formation of prerequisites of the process of forming of the theory of education of a person in a team in the end of 19th

century – the beginning of 20th century is historically successive by multifaceted influence of sociocultural (the level of the development of the Russian science, culture, education), pedagogical (teachers' skillfulness, creativity, intuition, improvisation) factors and life conditions in the country in their tight connection. The researcher thinks that these factors can be studied as prerequisites of forming of a theory, because they define the contents of theoretical understanding of the gathered experience in the field of how to facilitate the forming of a personality of a child in a team.

Key words: team, theory, development of individuality, education in a team.

Ю.В. Шенгоф, аспирант каф. педагогики ФГАОУ ВПО «Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова», г. Архангельск, E-mail: redstar801984@mail.ru

К ВОПРОСУ О ЗАРОЖДЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В КОЛЛЕКТИВЕ

В статье представлены результаты анализа процесса зарождения педагогической теории воспитания личности в коллективе. Автором рассмотрен комплекс социокультурных и педагогических факторов, оказавших влияние на актуализацию этих идей в педагогической теории и практике. Рассмотрена актуальная проблема воспитания в коллективе, обусловленная необходимостью решения многих педагогических проблем современной России, связанных с поиском оптимальных способов развития личности ребенка без исключения его из детского коллектива. Проведенная ретроспекция позволяет определить научное содержание теории формирования личности в коллективе, оценить ее потенциал, в перспективе обосновать новый подход к воспитанию личности в коллективе с учетом современных педагогических условий. Автор считает, что формирование предпосылок процесса зарождения теории воспитания личности в коллективе в конце XIX – начале XX века обусловлено исторически влиянием социокультурных, педагогических факторов и условием жизни страны.

Ключевые слова: коллектив, формирование личности, воспитание в коллективе.

Возрастающая потребность современного общества в решении педагогических проблем, связанных с изолированностью и отчужденностью человека, индивидуализмом, ростом социально-обусловленного одиночества детей и подростков ориентирует на поиск оптимальных способов воспитания ребенка без исключения его из детского коллектива. Ретроспекция позволяет вернуться к истокам теории формирования личности в коллективе с целью определения ее научного содержания, что, в свою очередь, требует пересмотра и осмысления процесса зарождения педагогических идей воспитания личности ребенка в коллективе, в частности уточнения вопроса о том, когда окончательно сформировались условия для становления теории, а также какие решающие факторы предопределили разработку ее основных положений.

Несмотря на разность в определении периодов становления и развития идей формирования личности в коллективе, вопрос об их зарождении не является дискуссионным. Историко-педагогический анализ научной литературы свидетельствует о том, что временные рамки возникновения условий и идейных оснований теории исследователи определяют концом XIX – началом XX века [1; 2], включая зарождение первых идей на основе эмпирических наблюдений педагогов за детскими сообществами, становление терминологического аппарата теории, выработку первых практических рекомендаций.

Теория формирования личности в коллективе представляет собой закономерное педагогическое явление, которое возникло на определенной социокультурной и общественно-педагогической почве и не может быть оторвано от данного контекста.

Предварительные условия для возникновения теории были подготовлены определенными событиями в жизни страны. Вторая половина XIX – начало XX в. явились переломным периодом в отечественной истории. В это время в российском государстве сложилась противоречивая ситуация, когда рост экономическое развитие страны, новый взлет в области русской культуры и искусства («серебряный век») не сопровождался ее заметным духовным подъемом. В целом для духовной жизни России была характерна напряженная борьба различных направлений, течений, ломка нравственных норм и ценностей, пора религиозно – философских исканий и сомнений. Внешними социокультурными причинами духовно-нравственного кризиса русского общества явились изменения отношения власти и общества к Церкви, падение ее авторитета. Н.А. Бердяев характеризовал это время следующим образом: «XIX век был у нас веком раздвоенным и расколотым, нецелым и беспочвенным, веком нарастающей революции» [3, с. 309].

Педагогические взгляды, отражая глубокие противоречия и стремительные перемены времени, также отличались исключи-

тельным богатством и разнообразием. Русская педагогика рассматриваемого периода опиралась на наследие К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, данные психологии, педологии и антропологии, испытывала влияние новых философских течений (неопозитивизм, философия жизни, экзистенциализм), теории «свободного воспитания» и взглядов Ж.Ж. Руссо [4, с. 103-104]. Мощное влияние идеи социализма пришло из отечественной позитивистской социологии (Н.К. Михайловский, П.Л. Лавров) и политэкономии XIX века (М.И. Туган-Барановский, П.П. Маслов).

Российская педагогическая мысль этого времени также отличалась своим историческим и культурным своеобразием. В педагогике возникновение интереса к проблеме формирования личности в коллективе было инициировано преимущественно тремя взаимосвязанными тенденциями в русской педагогической мысли конца XIX – начала XX века:

Первая тенденция связана с подъемом общественно-педагогического движения во второй половине XIX века, когда в результате трансформации христианского идеала служения, возникла идея приоритета общественного интереса над личным. Эта тенденция стала ведущей в педагогике данного периода [4].

Вторая тенденция обусловлена резкой актуализацией гуманистической тенденцией в педагогике, связанной с движением за демократизацию внутришкольных отношений и противостоянием негативным явлениям, свойственным образовательным учреждениям XIX века [4]. На этой основе педагогами (К.Д. Ушинский, С.А. Рачинский, Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев и др.) в XIX – начале XX в. и осуществлялись исследования вопросов воспитания в детском сообществе. Решение проблем сводилось к поиску гуманных и эффективных способов воспитания личности в коллективе путем установления причинно-следственных отношений к педагогической действительности. Как сообщает А.А. Барич, в этих условиях взгляды многих выдающихся педагогов (П.П. Блонский, В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий и др.) обращались во времена, когда существовала общинная взаимовыручка, дарившая уверенность в завтрашнем дне, ощущение стабильности окружающего мира. Община начинала восприниматься многими педагогами и как идеальная форма общечеловечности, и как модельная форма организации воспитательного пространства [5].

Третья тенденция была связана с воспитанием гражданственности и патриотизма, которая опиралась на национальные черты характера, родной язык, литературу, религию [4]. Идеи использования «товарищества» школьников в общественном, гражданском воспитании были раскрыты в трудах крупнейших педагогов России: К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, Н.И. Пирогова, В.П. Острогорского, В.Я. Стоюнина и других, а также в педагогической журналистике [6].

Анализ научных педагогических источников (Л.Ю. Гордин, Л.И. Новикова, Т.Е. Конникова, А.Т. Куракин и др.) показал, что начало рассмотрения проблем воспитания «общественности», «товарищества», организации детских общностей, их роли в воспитании было положено в середине XIX века преимущественно на страницах книжных и периодических изданий, а также в практическом опыте педагогов-новаторов.

В научных трудах и практической деятельности педагогов (В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий, О. Шмидт и др.) представлены педагогические предпосылки теории формирования личности в коллективе, ставшие результатом наблюдений за процессами, протекающими в детской среде, за общением детей в рамках организованных и неорганизованных общностей, в частности, зафиксирована роль «товарищества» в формировании личности ребенка; установлено существование общественного мнения, коллективных традиций, настроения, способности к самодеятельности и самоуправлению; значение общей цели в коллективе; предприняты попытки обнаружить возможности совершенствования сложившейся практики воспитания (формы и методы работы с коллективом), выработаны первые практические рекомендации по управлению школьным товариществом и т.д. [2; 7; 4; 6].

Многие предположения и выводы послужили исходными отправными положениями для последующего развития теории формирования личности в коллективе в советских период. Так, например, О. Шмидт вплотную подошел к педагогическому принципу, сформулированного в 30-е годы XX века А.С. Макаренко как «принцип параллельного действия»: «Учителю-воспитателю, – писал он, – при самых лучших условиях невозможно уследить за каждой отдельной личностью, он может иметь дело только с массой, масса и должна воздействовать на каждого ученика в частности» [2, с. 10].

Вместе с тем теоретические искания педагогов в рассматриваемый период не имели под собой прочной научно-методологической базы, а установленные причинно-следственные связи и закономерности не носили системный характер. Речь идет преимущественно о росте исследовательского интереса к проблеме формирования личности в коллективе, который характеризовался эмпирическим описанием индивидуального педагогического опыта. В силу этого было невозможно создание научной теории как системы взаимообусловленных идей, наиболее точно отражающих объективные связи процесса воспитания в коллективе. Как отмечает Л.И. Новикова «... ни у одного из ... авторов его идеи в этой области не вылились, да и не могли вылиться в такую целостную систему воззрений, на основании которой можно было бы внести кардинальные изменения в практику воспитания» [4, с. 103-104].

Особое значение для развития идей воспитания личности в сообществе имели педагогическое мастерство и самобытность педагогов-новаторов (С.Т. Шацкий, А.У. Зеленко, М.Х. Свентиц-

кая, Е.А. Кирпичникова и др.), которые сформировали неповторимый авторский подход к организации учебно-воспитательного процесса в создаваемых ими образовательных учреждениях.

В опыте «новых» школ, а позже – колоний, клубов, площадок, «дневных убежищ» воплотился ряд представленных выше идей. Непосредственный практический опыт воспитания в организованном детском сообществе в рамках данных учреждений представлял огромную ценность как материал для его последующего изучения, обобщения и анализа. Вместе с тем, их практическая деятельность, зачастую не имевшая строгого научного осмысления, не представляла широкой возможности для масштабного распространения на практике.

Несмотря на объективные различия в организации возглавляемых педагогами учреждений, свою образовательную доктрину их организаторы видели в усилении гуманистической общечеловеческой направленности воспитания, в реорганизации воспитания и обучения с целью эффективного формирования личности. Их педагогический опыт заметно отличался от массовой практики обучения и воспитания в стране, прежде всего открытостью в работе учебного заведения, учетом интересов и индивидуальных особенностей характера и психики ребенка, исключительным вниманием к личности ученика, созданием жизнерадостной и дружественной атмосферы и взаимопонимания, режимом и духовной атмосферой учебного заведения, отношениями близости и доверия с учащимися, стремлением осуществлять принцип индивидуализации в своей работе с детьми [8].

Не избежав участи аналогичных учреждений Западной Европы, шедших вразрез с официальной политикой государства, большинство российских «новых школ» закончили свое существование к 1917 году. Лишь часть из них стала опытной площадкой апробации новых подходов к коллективному воспитанию в советской России.

Передовой педагогический опыт воспитания в «новых» школах и ряде других учреждений использовали в 20-е годы советские педагоги П.П. Блонский, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий и др., выдвинув совершенно иную цель – «воспитание нового человека – строителя социалистического общества» [8, с. 6, 80; 4, с. 112].

Таким образом, формирование предпосылок процесса зарождения теории воспитания личности в коллективе в конце XIX – начале XX века обусловлено исторически: многоаспектным влиянием социокультурных (уровень развития отечественной науки и культуры, состояние народного образования), педагогической (педагогическое творчество педагогов, педагогическая интуиция и импровизация) факторов и условий жизни страны в их тесной взаимосвязи. Выделенные факторы правомерно рассматривать как предпосылки становления теории, поскольку они определили содержание теоретического осмысления имеющегося опыта формирования личности ребенка в коллективе.

Библиографический список

1. Новикова, Л.И. Коллектив и личность как педагогическая проблема: автореф. ... д-ра пед. наук. – Л., 1977.
2. Воспитание в коллективе. Реферативная информация / сост.-ред. Ф.И. Юрченко. – М., 1970.
3. Бердяев, Н. О характере русской религиозной мысли XIX-го века // Современные записки. – 1930. – № 42.
4. Проблемы детского коллектива в русской и советской педагогической мысли / под общ. ред. Л.Ю. Гордина, Л.И. Новиковой. – М., 1973.
5. Барич, А.А. Школа-община рубежа XIX – XX веков: историко-педагогический феномен в социокультурном контексте // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 3.
6. Новикова, Л.И. Коллектив и личность как педагогическая проблема: дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1977.
7. Куракин, А.Т. Школьный ученический коллектив: проблемы управления / А.Т. Куракин, Л.И. Новикова. – М., 1982.
8. Куликова, С.В. Историко-педагогический анализ становления воспитательных систем инновационных школ в России XIX – начала XX веков // Ярославский педагогический вестник. – 2004. – № 4(41).

Bibliography

1. Novikova, L.I. Kollektiv i lichnost' kak pedagogicheskaya problema: avtoref. ... d-ra ped. nauk. – L., 1977.
2. Vospitanie v kollektive. Referativnaya informatsiya / sost.-red. F.I. Yurchenko. – M., 1970.
3. Berdyayev, N. O kharaktere russkoj religioznoj mihsli XIX-go veka // Sovremenniye zapiski. – 1930. – № 42.
4. Problemih detskogo kollektiva v russkoj i sovetskoy pedagogicheskoy mihsli / pod obth. red. L.Yu. Gordina, L.I. Novikovoyj. – M., 1973.
5. Barich, A.A. Shkola-obshina rubezha XIX – XX vekov: istoriko-pedagogicheskiy fenomen v sociokul'turnom kontekste // Gumanitarniye nauki i obrazovanie. – 2012. – № 3.
6. Novikova, L.I. Kollektiv i lichnost' kak pedagogicheskaya problema: dis. ... d-ra ped. nauk. – L., 1977.
7. Kurakin, A.T. Shkolniihij uchenicheskij kollektiv: problemih upravleniya / A.T. Kurakin, L.I. Novikova. – M., 1982.
8. Kulikova, S.V. Istoriko-pedagogicheskiy analiz stanovleniya vospitatel'nykh sistem innovatsionnykh shkol v Rossii XIX – nachala XX vekov // Yaroslavskij pedagogicheskiy vestnik. – 2004. – № 4(41).

Статья поступила в редакцию 14.10.14

УДК 372.016:811.161.1+378

Zaidman I.N. THE COMMUNICATIVE APPROACH IN HUMANITARIAN EDUCATION. The article reveals interdisciplinary research, carried out at the intersection of pedagogy, psychology and methods of teaching the Russian language. It shows a way to implement requirements of the Federal educational standard of comprehensive education with the help of the communicative approach in the study of the humanities. The author justifies the priority of the development of communicative competence as a base for the formation of cognitive, regulatory, personal universal educational activities. To meet these challenges, the system of classes is based on the concept of therapeutic didactics. The class system is built as a complete text; contents of the material go deeper and expand in a spiral. The author formulates specific principles for the implementation of the communicative approach and the integrative technology, as well as describes some specific features of the didactic material (texts, relevant to the age of the students, situations that occurred in lives of students, social issues). The effectiveness of the technology is proved by the feedback received from the students.

Key words: therapeutic didactics, pedagogical technology, communicative approach, development of speech ability.

И.Н. Зайдман, канд. пед. наук, доц., проф., зав. каф. теории обучения русскому языку и педагогической риторике, ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, E-mail: mpri@bk.ru

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья носит междисциплинарный характер, выполнена на стыке педагогики, психологии, методики преподавания русского языка. В ней показано, как на основании коммуникативного подхода к изучению гуманитарных дисциплин реализуются требования Федерального образовательного стандарта основного общего образования. Автором обосновывается приоритет развития коммуникативных компетенций как базовых для формирования познавательных, регулятивных, личностных универсальных учебных действий. Для решения этих задач система занятий опирается на концепцию терапевтической дидактики, строится как целостный текст; содержание материала углубляется и расширяется спиралевидно. Сформулированы конкретные принципы внедрения коммуникативного подхода и интегративной технологии, особенность дидактического материала (тексты, актуальные для возраста учащихся; ситуации, произошедшие в жизни; социальные вопросы).

Ключевые слова: терапевтическая дидактика, педагогическая технология, коммуникативный подход, развитие речевых способностей.

Для реализации поставленных ФГОС задач основного общего образования необходима интеграция уроков и внеурочных занятий, разных учебных дисциплин и компетенций. Системно-деятельностный подход предполагает оценку результативности образования по степени развития коммуникативных, личностных, познавательных и регулятивных универсальных учебных действий (далее – УУД) [1]. По нашему мнению, базовыми для формирования всех УУД являются коммуникативные компетенции (в другой терминологии – УУД). Это объясняется тем, что мышление существует преимущественно в вербальной форме, поэтому обеспечить формирование познавательных, регулятивных и личностных УУД можно, если ученик адекватно воспринимает речь педагога / воспитателя, т. е. умеет слушать, понимать другого человека, может выразить свою мысль, передать, описать собственные чувства. Кроме того, все УУД опираются на осмысление субъектом своей деятельности, на рефлекссию, что также требует вербального выражения. Таким образом, без развития у учащихся коммуникативных способностей, готовности к общению в разных ситуациях и с разными людьми невозможно формировать другие компетенции, УУД.

Педагоги убеждены, что за развитие речи учащихся отвечает преподаватель филологических / риторических дисциплин, хотя без объединения усилий такой серьезной задачи не решить. Несомненно, коммуникативный подход является самым продуктивным, перспективным и органичным именно в обучении языкам, потому что обучаемый испытывает потребность в употреблении, а значит, в усвоении тех или иных языковых единиц, правил. Однако в преподавании других гуманитарных дисциплин, надпредметных курсов, во внеурочных занятиях и различных спецкурсах вполне возможно использование большинства представленных ниже идей и приемов.

Изложим основные положения концепции разрабатываемого коммуникативно ориентированного, коммуникативно-прагматического аспекта обучения, приемы риторизации и психологизации образовательного процесса, которые могут использовать преподаватели всех гуманитарных предметов. Идеи опираются на известные в теории и методике обучения языку постулаты, а также исследования, выполненные нами и нашими учениками [2; 3].

Система занятий строится как текст: теоретический и прикладной материал подчинены общей коммуникативной теме и системе психолого-воспитательных задач. Подобное целостное построение реально применимо к одной (в нашем опыте, максимум к 2 – 3 большим темам, например, описание внешности, действий и характера человека при изучении причастия, деепричастия и наречия).

Технология обучения основана на разрабатываемой нами концепции терапевтической дидактики, которая предусматривает:

- создание доверительных отношений и атмосферы безопасности в классе за счет открытости учителя, стимулирующей, провоцирующей открытость учащихся, и ряда конвенциональных положений (например, каждое предложение обсуждается, но не критикуется);
- при соединении дидактических и психолого-педагогических задач ученикам предъявляются только задачи обучения;
- рефлексивный анализ (индивидуальный и коллективный) позволяет учащимся осознать психологический результат взаимодействия на уроке.

Исходя из современных требований, заложенных во ФГОС, путем внедрения терапевтической дидактики можно обеспечить не только коммуникативный подход к преподаванию разных дисциплин, к развитию коммуникативных компетенций, но и помочь учащимся осознать их проблемы, научиться решать их, использовать слово, текст как способ самопознания [3, с. 19-25, 49-59].

В качестве образцов используются фрагменты текстов разных стилей и жанров, как позитивного, так и негативного характера, в том числе смоделированные педагогом для предупреждения типичных недочетов и ошибок учащихся.

Работа строится в предложенном Т.А. Ладыженской порядке: от анализа позитивного образца – к корректировке негативного, затем – к созданию собственного текста; от аналитических заданий – к аналитико-речевым, затем – к собственно речевым, коммуникативным умениям. Это значит, что сначала учащиеся рассматривают готовый образец, выявляя его характерные (конституирующие) признаки, затем создают фрагменты текста, а по-

том собственный текст. Через эти стадии проводятся все темы, виды работы, жанры.

Учащимся предлагаются такие жанры, которые существуют в реальной речевой практике.

Деловые и ролевые игры временно изменяют социальный статус и привычное ролевое взаимодействие, обеспечивая речевую активность учащихся и усвоение ими новых стратегий поведения.

Система развития речи опирается на функционально-прагматический подход к изучению языка, под которым понимается рассмотрение функции и значения изучаемых единиц, их роли в коммуникации, их парадигматических связей (грамматическая, лексическая, семантическая синонимия – как одни и те же или близкие смыслы можно выразить разными средствами языка). Таким образом соединяется изучение языка, обогащение речи и развитие связной речи.

В технологии сочетаются коллективные (как наиболее психологически безопасные), парные, групповые, индивидуальные и индивидуализированные формы учебной деятельности, что позволяет создать условия реального общения.

Содержание выстраивается спиралевидно, обеспечивая постепенное углубление и расширение изучаемого материала: к каждому стилю, жанру, типу текста обращаются неоднократно на новом витке сложности, с элементами новых знаний и умений.

Схематично содержательные этапы технологии можно представить таким образом: от монолога – к диалогу – к полилогу; от вербального поведения – к невербальному, затем к соотношению вербального и невербального компонентов, анализу их конгруэнтности; от сопоставления устной и письменной речи – к риторическому анализу; от риторического анализа – к дискуссии; от анализа готовой чужой речи и коммуникативного поведения другого человека – к анализу самостоятельно подобранных, записанных текстов – к анализу собственного высказывания и своего речевого поведения, собственных коммуникативных стратегий.

Применительно к филологическим риторическим дисциплинам следует дополнить еще несколько витков спирали: от дискуссии – к спору, полемике, от спора – к конфликту; от высказываний с простыми интенциями – к скрытым интенциям, затем к высказываниям с неосознанными или намеренно скрывающимися коммуникативными задачами; от открытого, искреннего общения – к манипулятивному.

При этом примеры делового и межличностного общения рассматриваются на каждом этапе. В качестве дидактического материала используются тексты, актуальные для возраста учащихся; ситуации, произошедшие в жизни; а также вопросы, значимые для страны, актуальные для учащихся данного возраста (например: *Единый государственный экзамен: за и против; Достоинства и недостатки школьного образования в России, Что значит быть свободным?; Для чего надо получать высшее образование?* и др.); подобные темы социального характера сегодня особенно значимы в связи с подготовкой к введенным в этом учебном году выпускным сочинениям. Для обсуждения конфликтов ученики анонимно описывают свои или известные им конфликтные ситуации, требующие разрешения.

Вопросы к учащимся, как им работало в группе, что облегчало или затрудняло взаимодействие, как определялся лидер, выяснение (по цепочке или по желанию), что они получили на данном занятии, что мешало большей результативности работы каждого, способствуют формированию рефлексивных умений и готовности посмотреть на известные, привычные отношения и ситуации с другой позиции.

Таким образом, содержательное усложнение обеспечивается не только порядком тем и построением дидактического материала от простого к сложному, но и количественным увеличением участников общения, изменением интенций и коммуникативных стратегий, усилением рефлексивного компонента, личностной направленностью ситуаций.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Мин-во образования и науки РФ. – М., 2011.
2. Зайдман, И.Н. Как научить всех и каждого: учебно-познавательная деятельность на основе индивидуализации и дифференциации: практико-ориентированная монография / И.Н. Зайдман, О.А. Ефремова. – Новосибирск, 2010.
3. Зайдман, И.Н. Терапевтическая дидактика в обучении русскому языку: развитие коммуникативных и социальных компетенций: практико-ориентированная монография. – Новосибирск, 2013.

Так как предлагаемая концепция и технология опираются на антропоцентрический, личностно ориентированный, системно-деятельностный подходы, обязательными являются следующие принципы:

- активности обучаемых, который обеспечивается проблемными методами (исследовательским и частично-поисковым) и постоянной рефлексией учащихся и педагога;
- психологической защищенности, который реализуется в предоставлении учащемуся свободы выбора и ответственности за этот выбор (можно отказаться выполнять то или иное задание, понимая последствия своего решения); в постепенном переходе от текста к жизненным ситуациям; в оценке ситуации и роли, а не участника; в личностной открытости учителя;
- ответственности ученика за получаемые знания, умения, за совершенствование компетенций, УУД (акцент делается на личностном развитии); понимание, что человек научается только в процессе деятельности);
- целостности курса и практической, жизненной направленности заданий, формируемых умений.

Для реализации этих принципов значима *открытая перспектива* курса. Это значит, что на первом занятии преподаватель рассказывает учащимся, каковы задачи дисциплины, как будут проходить занятия, «собирает заявки», т. е. выясняет, чему хотел бы научиться каждый. В течение всего курса преподаватель (для себя) обращается к этим записям, чтобы ни одно из пожеланий участников не осталось потерянным. Очевидно, не все готовы открыто сказать о собственных проблемах, пробелах в знаниях и умениях, не все затруднения могут быть осознаны учащимися, поэтому педагог сообщает, что можно будет дополнить заявки, уточнить, углубить их на последующих занятиях. Кроме того, преподаватель комментирует некоторые пожелания, делая очевидным для учащихся суть их запросов (например, спрашивает, как можно решить проблему, можно ли сделать это самостоятельно, без специальных занятий в аудитории, предлагает другим учащимся поделиться своим опытом.

Важна также изначальная договоренность о *правилах взаимодействия*, достижение некой конвенции, установление границ. Обычно это:

- 1) равное право участия (на первых порах его часто приходится обеспечивать педагогу, сдерживая активность одних и приглашая к разговору других, более застенчивых, сдержанных, менее уверенных в себе);
- 2) корректность поведения участников общения (мнения обсуждаются, но не критикуются; анализируется представленная ситуация, а не личность);
- 3) ответственность каждого за результативность и эффективность занятий, активность;
- 4) позже, когда в процессе ролевых игр и рефлексий мы выходим на личностные проблемы, вводится правило конфиденциальности (мы можем рассказывать друг другу то, что происходит на занятии, не называя при этом имен и фамилий).

Эти правила обеспечивают сотворчество педагога и учащихся, их личностную включенность и психологическую защиту.

Результативность предложенной технологии оценить трудно, так как коммуникативные компетенции носят интегративный характер; как было указано выше, они формируются на разных занятиях, усилиями всех педагогов; именно поэтому чрезвычайно значима обратная связь, получаемая от учащихся, а также самооценка уровня развития УУД учащимися до начала целенаправленного обучения и, например, в конце года.

Как показывает наш опыт работы с учителями и студентами педагогического вуза, представленные в статье идеи, приемы и элементы технологии могут преломляться в преподавании разных дисциплин, преимущественно гуманитарного цикла.

Bibliography

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya / Min-vo obrazovaniya i nauki RF. – M., 2011.
2. Zaydman, I.N. Kak nauchit' vseh i kazhdogo: uchebno-poznavatel'naya deyatel'nost' na osnove individualizacii i differenciacii: praktiko-orientirovannaya monografiya / I.N. Zaydman, O.A. Efremova. – Novosibirsk, 2010.
3. Zaydman, I.N. Terapevteskaya didaktika v obuchenii russkomu yazhku: razvitie kommunikativnykh i social'nykh kompetencij: praktiko-orientirovannaya monografiya. – Novosibirsk, 2013.

Статья поступила в редакцию 24.10.14

УДК 165.12+17.025

Razgonov V.L. FEATURES OF THE FORMING OF DEFENSIVE CONSCIOUSNESS IN MODERN RUSSIA. The article studies particular features of the forming of defensive consciousness in modern Russia: the necessity of its formation during the period of study at school, the specificity of its formation in military school, a model of the interaction of regular and military universities to form the defensive consciousness. Part of the research is based on the experience of patriotic education in Novosibirsk Vocational Military Commanding School. The graduates of this school work in conditions that threaten the life of a military officer. They show patriotism and courage that was brought up by educational principles in the school. These principles of raising patriotism in students include a system approach (coordinated and goal-pursuing work of the state and non-governmental bodies), a target-focused approach (the use of special forms of work for separate social, professional and other groups of students), a principle of activeness and successiveness (that implies persistence and reasonable initiative), a principle of universality of directions in patriotic education and some other principles that are described in the work.

Key words: defensive consciousness, patriotism, national interests of Russia, educational and scientific centers.

В.Л. Разгонов, полковник, начальник Военного учебно-научного центра Сухопутных войск «Общевойсковая академия Вооружённых сил Российской Федерации» (филиал), г. Новосибирск, E-mail: anastasia060305@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБОРОННОГО СОЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Статья посвящена особенностям формирования оборонного сознания в современной России. Обосновывается необходимость формирования основ оборонного сознания в период обучения в школе, показывается специфика его формирования в военном училище, предлагается модель взаимодействия гражданских и военных вузов для формирования оборонного сознания. Раскрывается понятие «оборонное сознание», которое рассматривается как целенаправленный, нравственно обусловленный процесс подготовки подрастающего поколения к функционированию и взаимодействию в условиях демократического общества. По мнению автора, воспитание оборонного сознания способствует становлению и развитию личности, обладающей качествами гражданина и патриота. Описывается опыт формирования патриотизма и мужества у курсантов на примере работы Новосибирского высшего военного командного училища.

Ключевые слова: оборонное сознание, патриотизм, национальные интересы России, учебно-научные центры.

Последние события на Украине показали всему российскому обществу, насколько нестабильной является современная геополитическая ситуация. Россия, с её несметными сырьевыми запасами, по-прежнему остаётся объектом экономических притязаний ведущих держав. В этих условиях, как справедливо отметил президент Российской Федерации В.В. Путин, необходимо защищать свои национальные интересы. Будущее страны можно строить, по мнению главы государства, только на прочном фундаменте, которым может быть только патриотизм: «Это – уважение к своей истории и традициям, к духовным ценностям наших народов, нашей тысячелетней культуре и уникальному опыту сосуществования сотен народов и языков на территории России. Это – ответственность за свою страну и её будущее». Далее он отметил: «От того, как мы воспитываем молодежь, зависит, сможет ли Россия сберег и приумножить себя саму. Сможет ли она быть современной, перспективной, эффективно развивающейся, но, в то же время, сможет ли не растерять себя как нацию, не утратить свою самобытность в очень непростой современной обстановке» [1].

Всё это возможно только, когда есть соответствующие государственные структуры, в том числе и Вооружённые силы. Современные Вооружённые силы в полной мере обеспечиваются современной техникой, однако сама по себе техника не в состоянии выполнять задачи современной войны и обороны. Для этого необходимо подготовить профессионала – высококвалифицированного офицера, владеющего не только современной техникой,

но и способного воспитывать у подчинённых профессионализм, патриотизм и умело формировать их оборонное сознание.

Здесь следует отметить одну особенность – научить призванного в течение года строевым приёмам, стрельбе из оружия и т.п. не является большой проблемой. А вот сформировать оборонное сознание, чувство долга и патриотизм, как показывает опыт современной армии, достаточно непросто. Безусловно, ликвидация института замполитов рот, а позднее института заместителей по воспитательной работе породила вакуум, которую ни в коей мере не заполняют помощники командиров по работе с верующими военнослужащими, введенный в Вооружённых силах РФ. Более того, не удалось создать в полной мере профессиональную армию, и наши Вооружённые силы продолжают комплектоваться из военнослужащих по призыву. Поэтому важнейшей является задача сформировать у них чувство того, что армия – это не отбывание повинности, а важнейший государственный институт, предназначенный для защиты национальных интересов России и предусматривающий всеобъемлющее выполнение воинского долга.

Задача формирования оборонного сознания, таким образом, ложится, прежде всего, на плечи школы. Как неоднократно отмечалось педагогами, оно формируется в процессе обучения, социализации и воспитания школьников. Школа, являясь сложным организмом, отражает характер, проблемы и противоречия общества и в значительной степени благодаря своему воспитательному потенциалу определяет ориентацию конкретной лично-

сти, отвечает за социализацию личности и является важнейшим инструментом, который способен эволюционным путем обеспечить смену ментальности, воспитать гражданина, обладающего оборонным сознанием. И школьный возраст является наиболее оптимальным периодом для этого. Также следует отметить, что формирование оборонного сознания невозможно только усвоением определённой суммы знаний. Необходим деятельный компонент: через активное вовлечение в общественную деятельность и сознательное участие в ней можно достигнуть успехов в этом направлении. Воспитание оборонного сознания в современных условиях – это целенаправленный, нравственно обусловленный процесс подготовки подрастающего поколения к функционированию и взаимодействию в условиях демократического общества, к инициативному труду, участию в управлении социально ценными делами, к реализации прав и обязанностей, а также укрепления ответственности за свой политический, нравственный и правовой выбор, за максимальное развитие своих способностей в целях достижения жизненного успеха. Воспитание оборонного сознания способствует становлению и развитию личности, обладающей качествами гражданина и патриота своей страны. И здесь важную роль играют не столько знания, сколько чувства гордости за свою страну, свою малую родину, свой коллектив, свою семью – всё это является составным компонентом. Поэтому инициатива президента В.В. Путина о восстановлении комплекса ГТО в современной школе и создание «единого учебника» по истории демонстрируют государственный подход к воспитанию подрастающего поколения и его оборонного сознания. То, что школа вложит в своих воспитанников сегодня, завтра даст соответствующие результаты. Породим безграмотных потребителей, – значит, погубим Россию и её будущее. Воспитаем патриотов, деловых и здоровых людей, – значит, можно быть уверенным в развитии и становлении стабильного общества. Таким образом, если основы оборонного сознания будет заложено в школе, то только в этом случае возможно подготовить в армии не только профессионального солдата, но и патриота, выполняющего свой долг, а не отбывающего службу как некую повинность.

Посмотрим теперь, может ли современная школа выполнить эту задачу? Коренные преобразования в стране конца XX – начале XXI в., определившие крутой поворот в новейшей истории России, сопровождаются изменениями в социально-экономической, политической и духовной сферах общества и сознании ее граждан. Резко снизился воспитательный потенциал российской культуры, искусства, образования как важнейших факторов формирования патриотизма. Как известно, составной частью патриотического воспитания является военно-патриотическое воспитание, направленное на формирование готовности к военной службе как особому виду государственной службы. Военно-патриотическое воспитание характеризуется убежденностью в необходимости формирования у себя необходимых качеств и навыков для выполнения воинского долга в рядах Вооруженных сил, пониманием каждым своей роли и места в службе родине, личной ответственностью за выполнение требований военной службы в армии и т.п.

На современном этапе развития российского общества формирование оборонного сознания осуществляется через решение следующих задач:

- 1) утверждение в обществе социально значимых патриотических ценностей, взглядов и убеждений, уважения к культурному и историческому прошлому России, к традициям, повышение престижа военной службы;
- 2) расширение возможностей для граждан активно участвовать в решении социально-экономических проблем и удовлетворения культурных потребностей;
- 3) создание условий для усиления патриотической направленности телевидения и других средств массовой информации при освещении событий и явлений общественной жизни, активное противодействие антипатриотизму, манипулированию информацией, пропаганде образцов массовой культуры, основанных на культе насилия, искажению и фальсификации отечественной истории;
- 4) формирование толерантного отношения к представителям других национальностей и религиозных конфессий.

Таким образом, формирование оборонного сознания в современной школе предполагает духовно-нравственное, культурно-историческое, гражданско-правовое и военно-патриотическое воспитание. Реализация задач военно-патриотического воспитания школьников осуществляется через решение более частных задач с учетом специфики субъектов и объектов воспитания, ус-

ловий, в которых оно проводится, особенностей их решения в социально-политической и духовной сферах [2].

В рамках реализации постановления № 122 правительства Российской Федерации от 16 февраля 2001 г. «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 гг.»» была подготовлена концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации, одобренная правительственной комиссией по социальным вопросам военнослужащих граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей. В этой концепции отмечается, что коренные преобразования в стране конца XX – начале XXI в., определившие крутой поворот в новейшей истории России, сопровождаются изменениями в социально-экономической, политической и духовной сферах общества и сознании его граждан. Резко снизился воспитательный потенциал российской культуры, искусства, образования, как важнейших факторов формирования патриотизма. Между тем, патриотизм призван дать новый импульс духовному оздоровлению народа, формированию в России единого гражданского общества. Поэтому разработка научно обоснованных концептуальных подходов к организации патриотического воспитания граждан, его теоретических основ по-прежнему остаётся актуальной задачей.

От чего следует отталкиваться при воспитании оборонного сознания? Исследователь Р.Г. Яновский отмечает: «Любовь к Родине – самое емкое понятие, оно включает в себя заботу о благополучии страны, ее защите на полях сражений, чувство восхищения ее достижениями и печали при ее неудачах, стремление что-то сделать для нее полезное, развивая уважение самодостаточности отдельной личности, рассматривая себя в качестве гражданина, представителя страны, нации, семьи, рабочего коллектива» [3]. Поэтому необходимо выбрать такие страницы истории России, которые являются предметом гордости россиян. Особое место среди них занимает массовый героизм и самоотверженный труд на благо родины в годы Великой Отечественной войны. В своей книге «Солдатский долг» Маршал Советского Союза К.К. Рокоссовский писал: «Победа! Это величайшее счастье для солдата – сознание того, что ты помог своему народу победить врага, отстоять свободу Родины, вернуть ей мир. Сознание того, что ты выполнил свой солдатский долг, долг тяжкий и благородный, выше которого нет ничего на земле!» [4]. Выдающийся полководец видел в выполнении воинского долга концентрацию оборонного сознания советского человека.

Это отметил в своей статье, посвящённой победе, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии и религиоведения Военного университета Министерства обороны РФ П.В. Петрий. Вот что он пишет: «Прикосновение к памяти военного лихолетья, всесторонний анализ хода и исхода боевых сражений, источников Великой Победы для современников имеет не только научно-познавательное, духовное, патриотическое, воспитательное, но и сугубо практическое значение. Историческая память о ратном подвиге нашего народа есть сегодня та самая духовная ценность, без которой невозможно наступательное движение России вперед» [5].

К сожалению, из событий Советской истории лишь эта война является единственным объединяющим наш народ событием, оценки которого совпадают в разных слоях современного российского общества. Кроме того, важное значение для формирования оборонного сознания имеют события, связанные с военным героизмом в ходе многочисленных войн, которые вела Россия. По мнению А.В. Кузнецовой и Е.А. Кублицкой, историческая память играет не последнюю роль не только в формировании патриотических чувств, ни и в их поддержании и сохранении. Значение исторической памяти в укреплении патриотических отношений граждан к своему Отечеству особенно актуально в настоящее время, когда в российском обществе происходит трансформация социальных и политических институтов, меняются формы и типы социальных идентичностей, характер взаимоотношений граждан и государства, и, в конечном счете, переосмысление духовных ценностей [6]. Причём следует отметить, что большинство этих войн носили оборонительный характер, и победа в них способствовала формированию оборонного, а не агрессивно-наступательного сознания.

В Новосибирском высшем военном командном училище патриотическое воспитание имеет давние традиции. Яркой страницей в развитии училища стали 1980-е гг. Именно в этот период училище стало одним из крупнейших военно-учебных заведений страны. Выпускники уже зарекомендовали себя в войсках достаточно квалифицированными офицерами, способными руково-

дять воинскими подразделениями в мирных условиях и боевой обстановке, при ликвидации последствий на Чернобыльской АЭС, умело и эффективно осуществлять воспитательную работу. Они на практике стали воплощением патриотизма, мужества, героизма, добросовестного выполнения воинского долга. Чувство любви к Родине, воинского долга и воинского товарищества и другие традиции, заложенные в училище, помогли нашим выпускникам с честью выйти из испытаний самой продолжительной для нашего государства в XX в. – Афганской войны. Среди первых офицеров, награжденных за мужество и героизм, проявленные при оказании интернациональной помощи Демократической Республике Афганистан высшей наградой – званием Героя Советского Союза (посмертно), – имена наших выпускников: старшего лейтенанта Н. Шорникова и гвардии лейтенанта А. Демакова. Необходимо отметить, что на долю офицеров-выпускников 90-х годов также выпало немало трудных испытаний. Участие в боевых действиях в Таджикистане, Югославии, Чечне, Дагестане, Абхазии, Приднестровье и других «горячих точках». В каких бы военных конфликтах не участвовали наши выпускники, они всегда показывали примеры героизма, мужества и отваги, высокого воинского мастерства, проявляя любовь к Родине и ее народу. Об этом говорит то, что 25 выпускникам (из них 17 посмертно) присвоено звание Героя: Герой Советского Союза – 2, Героя России – 23. Командный, профессорско-преподавательский состав училища предпринимает действенные усилия для реализации принципов целостности, преемственности служебной и учебной деятельности, которые служат залогом воспитания оборонного сознания у выпускников училища [7].

Важнейшими принципами патриотического воспитания в училище являются:

1) принцип системно-организованного подхода, который предполагает скоординированную, целенаправленную работу всех государственных и общественных структур по патриотическому воспитанию граждан Российской Федерации;

2) принцип адресного подхода в формировании патриотизма, предполагающий использование особых форм и методов патриотической работы с учетом каждой социальной, профессиональной и других групп курсантов (разноуровневая включенность в воспитание оборонного сознания таких факторов как семья, ближнее окружение, учебное заведение, этнокультурная среда, производственный коллектив, регион проживания с его экономическими, социальными, культурными и другими особенностями, общества в целом);

3) принцип активности и поступательности, который предусматривает настойчивость и разумную инициативу в трансформации мировоззрения граждан и их ценностных установок, ориентированных на национальные интересы России;

4) принцип универсальности основных направлений патриотического воспитания, предполагающий целостный и комплексный подход к ним, необходимость использования и такого фактора формирования патриотизма как социально-ценный опыт прошлых поколений, культивирующий чувство гордости за своих предков, национальные традиции в быту и внутрисемейных отношениях, учебе и подходах к труду, методах творчества;

5) принцип учета региональных условий в пропаганде оборонного сознания и ценностей, означающий пропаганду идей и ценностей не только общероссийского патриотизма, но и местного или регионального, характеризующегося привязанностью, любовью к Сибири, Новосибирску, Академгородку;

6) принцип опоры на исторический опыт оборонного сознания в войнах, которые вынуждена была вести Россия с захватчиками; большую роль здесь играют такие дисциплины как «Отечественная история» и «Военная история».

Все эти принципы взаимосвязаны и реализуются в нашем училище в единстве.

Отметим ещё один важный момент. В связи с тем, что современные училища не удовлетворяют потребности Российской армии в высококвалифицированных специалистах, президентом В.В. Путиным была поставлена задача возродить военные кафедры в вузах, которые могут подготовить высококвалифицированных офицеров запаса. Однако следует отметить следующее обстоятельство, что военные кафедры должны быть не для всех, не только для тех, кто годен к военному делу и способен его освоить, но и у тех, кто хотел бы его освоить в стенах вузов наряду с основной специальностью. В этом отношении в нашем училище накоплен интересный опыт взаимодействия с гражданскими вузами. По инициативе командования училища и ректора Новосибирского государственного университета предполагается создать Учебно-научный центр, готовящий не только кадровый резерв военнослужащих запаса из способных студентов НГУ, выполняющий научные разработки в интересах Вооружённых сил. Тем более, что в Новосибирске подобный опыт сотрудничества накоплен. Достаточно вспомнить, что по-настоящему партнёрские отношения были заложены основателем Новосибирского Академгородка М.А. Лаврентьевым и первым начальником училища генерал-майором В.Г. Зибаревым. Курсанты училища регулярно встречались с ведущими учёными Сибирского отделения Академии наук СССР, происходил обмен мнениями и опытом, что, безусловно, способствовало формированию оборонного сознания не только курсантов училища, но и всей научной общности Новосибирского Академгородка. Поэтому реализация проекта Учебно-научного центра НГУ-НВВКУ помимо прикладных задач, внесёт свой весомый вклад в формирование оборонного сознания современной молодёжи.

Библиографический список

1. Выступление В.В. Путина на совещании в Краснодаре, посвящённом вопросам нравственного и патриотического воспитания // Российская газета. – 2012. – 12 сентября.
2. Агапова, И.А. Патриотическое воспитание в школе. – М., 2002.
3. Яновский, Р.Г. Патриотизм: о смысле созидательного служения Человеку, Народам России и Отечеству. – М., 2004.
4. Рокоссовский, К.К. Солдатский долг. – М., 1988.
5. Петрий, П.В. Великая победа как духовная ценность современной России // Военно-философский вестник. – 2011. – № 5.
6. Кузнецова, А.В. Гражданский патриотизм – основы формирования новой российской идентичности / А.В. Кузнецова, Е.А. Кублицкая. – М., 2005.
7. Авдеев, В.В. Воспитание патриотизма в филиале Военного учебно-научного центра Сухопутных войск «Общевойсковой академии ВС РФ» (г. Новосибирск) / В.В. Авдеев, В.Г. Бояренко, В.Г. Кокоулин // Военно-образовательные учреждения: история, современность, вклад в науку и культуру. – Омск, 2013.

Bibliography

1. Vihstuplenie V.V. Putina na sovethanii v Krasnodare, posvyatyonnom voprosam nraivstvennogo i patrioticheskogo vospitaniya // Rossiyskaya gazeta. – 2012. – 12 sentyabrya.
2. Agapova, I.A. Patrioticheskoe vospitanie v shkole. – M., 2002.
3. Yanovskiy, R.G. Patriotizm: o smihse sozidayuthego sluzheniya Cheloveku, Narodam Rossii i Otechestvu. – M., 2004.
4. Rokossovskiy, K.K. Soldatskiy dolg. – M., 1988.
5. Petriy, P.V. Velikaya pobeda kak dukhovnaya cennostj sovremennoy Rossii // Voенno-filosofskiy vestnik. – 2011. – № 5.
6. Kuznecova, A.V. Grazhdanskiy patriotizm – osnovih formirovaniya novoy rossiyskoj identichnosti / A.V. Kuznecova, E.A. Kublickaya. – M., 2005.
7. Avdeev, V.V. Vospitanie patriotizma v filiale Voennogo uchebno-nauchnogo centra Sukhoputnihkh voysk «Obthveyjskovoy akademii VS RF» (g. Novosibirsk) / V.V. Avdeev, V.G. Boyarenko, V.G. Kokoulin // Voенno-obrazovateljnihe uchrezhdeniya: istoriya, sovremennostj, vklad v nauku i kulturu. – Omsk, 2013.

Статья поступила в редакцию 24.10.14

УДК 378

Nurmagomedova N.H. FORMS AND METHODS OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF COMPUTER SCIENCE.

This paper defines educational forms and methods, the use of which is very important in professional and pedagogical training of future teachers of computer science. The forms that the researcher offers are meant to provide a deep and creative learning of theoretical knowledge, practical skills and ways of life, fosters creativity, responsibility and initiative of students. They include such activities as research work of students, business games, discussion, decision and other educational tasks. The author states that computer science teachers should be knowledgeable and well-informed, because teaching this subject on the modern level is based on the knowledge from different disciplines. This is why the author of the work defines the school subject of computer science as a scientific subject that develops pupils and that teaches not only principles of the computer's work and the sphere, where the computer is used, but also gives the understanding of laws and methods of delivering information both in interpersonal communication and in the social life.

Key words: future teachers of computer, training, research, extracurricular activities, role plays, discussion, solution of pedagogical problems.

Н.Х. Нурмагомедова, канд. пед. наук, ст. преп., Дагестанский гос. педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: nanish14@yandex.ru

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ

В статье обосновывается необходимость развития эрудиции и творческих способностей у будущего учителя информатики. Представлены формы и методы, применение которых в профессионально-педагогической подготовке будущих учителей информатики, обеспечит глубокое и творческое усвоение теоретических знаний, практических навыков деятельности, способствует развитию креативности, ответственности, инициативности студентов. Автор указывает на одно из направлений совершенствования подготовки учителя информатики – привлечение студентов к исследовательской работе, а также называет формы работы студентов: *деловая игра, дискуссия, решение педагогических задач и др.*

Ключевые слова: будущий учитель информатики, профессиональная подготовка, исследовательская деятельность, внеаудиторная деятельность, деловые игры, дискуссия, решение педагогических задач.

Динамичность и гибкость школьной образовательной системы, наблюдаемая нами в последние годы, заставляет совершенно по-новому ставить проблему подготовки учителей в целом. Освоение отдельных, пусть даже и новейших, технологий обучения уже не может считаться центральным звеном педагогического образования. Возникает проблема переориентации педагогического образования с усвоения студентами отдельных технологий, методов обучения на формирование готовности выбирать и применять технологии, методы, ориентируясь на новое.

Одним из направлений совершенствования подготовки учителя информатики – привлечение студентов к исследовательской работе, которая способна мобилизовать и развить их творческие возможности. Такая ориентация учебно-воспитательного процесса позволит формировать творческого учителя информатики, владеющего методическими основами научного эксперимента. Исследовательская подготовка чрезвычайно важна для будущего учителя информатики, ибо даже содержание курса информатики и информационных технологий предполагает широкое использование эксперимента. Учебные образовательные программы, на наш взгляд, должны включать не только ознакомление с эффективными педагогическими стратегиями, методами; изучение специальных профессиональных и общеобразовательных программ, но и обучение методике исследовательской деятельности, обучение в деятельности, в том числе, реализация исследовательских принципов в педагогической практике [1].

Известно, что научно-исследовательская работа студентов позволяет формировать их методологическую культуру (научно-мировоззренческие взгляды, освоение отдельных частных методов исследований, получение научных взглядов).

Проблемы качества методической подготовки будущего учителя информатики зачастую связаны с традиционными подходами к организации обучения, в результате чего нивелируется индивидуальность студента, не учитывается его творческий потенциал, не предоставляется возможность для самореализации как обучаемого, так и обучающего в процессе их совместной деятельности и сотрудничества.

Одним из средств, позволяющих решить совокупность задач, стоящих перед образованием, является внеаудиторная деятельность студентов как неотъемлемый компонент системы профессионального образования в целом и методической подготовки в частности. Внеаудиторная деятельность студентов мо-

жет обеспечить глубокое и творческое усвоение теоретических знаний, практических навыков и способов деятельности; способствовать развитию креативности, ответственности, инициативности студентов, формированию индивидуального стиля будущей профессиональной деятельности [2]. Начинающему учителю предлагается разработать отдельные темы курса информатики, что позволяет углубленно изучить содержание курса, продумать разные варианты проведения уроков по теме, различные формы заданий. Примерная тематика методических разработок: «Почасовое планирование конкретной темы курса», «Методика организации различных форм урока информатики», «Диагностика обучаемости и обученности учащихся», «Организация контроля на уроках информатики».

При разработке отдельной темы курса учитель определяет, почему предложенное распределение часов внутри темы наиболее целесообразно, какие могут быть осуществлены межпредметные связи и каким образом, какая литература должна быть использована при подготовке содержания обучения. В методическую разработку учитель включает вопросы для активизации познавательной деятельности учащихся, перечень наглядных пособий и программного обеспечения урока, методику их применения, предусматривает методы проверки знаний, самостоятельные и творческие работы, практические задания, содержание домашней работы. Накопление в кабинете информатики методических разработок помогает учителям в подготовке к урокам.

В системе форм и методов повышения профессионального мастерства учителя особая роль принадлежит *деловым играм*. Они позволяют в нестандартной форме осмыслить содержание новых идей, развивать творческие способности. Их характерная особенность состоит в том, что активность слушателей повышается в процессе игры постепенно, достигая пика к ее завершению.

Дискуссия – эффективная форма коллективного обсуждения теоретических вопросов. В дискуссии становятся заметными глубокие знания одних и неполные, поверхностные знания других. Дискуссия продуктивна при соблюдении следующих условий: она строго регламентирована, проводится по узловым вопросам темы; ей предшествует подготовительная работа по теме; дискуссия завершается логическим подведением разговора к выводу, который стремится получить преподаватель. Вопросы для обсуждения на заседании школы молодого учителя

информатики: почему не стоит весь урок проводить в форме лекции? Как повысить эффективность работы учащихся на ЭВМ? *Решение педагогических задач* формирует важнейшую способность – педагогическое предвидение. Любой педагог ежедневно сталкивается с необходимостью решать разнообразные учебные задачи. В качестве примера приведем задание: постройте алгоритм действий для учителя при подготовке экскурсии по информатике, приведите примеры заданий на время экскурсии [3].

Чаще всего предметом педагогического консультирования становятся рекомендации по самостоятельному изучению соответствующей литературы, раскрывающей различные аспекты педагогической деятельности, консультации по вопросам применения новых средств обучения и техники в учебном процессе. Используются групповые и индивидуальные формы консультаций. Консультации проходят на базе кабинета информатики или методического кабинета школы, где появляются дополнительные возможности для демонстрации публикаций, знакомства с мультимедийными пакетами программ.

Библиографический список

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М., 2001.
2. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособ. для студентов высших педагогических учебных заведений. – М., 2003.
3. Алипханова, Ф.Н. Структурные компоненты, критерии и показатели сформированности организационной культуры / Ф.Н. Алипханова, Р.Р. Алиева // Вестник СОГУ им. К.Л. Хетагурова. – Владикавказ. – 2014.- № 1.
4. Ваграменко, Я.А. Основные направления информатизации педагогического образования / Я.А. Ваграменко, С.В. Богданова, В.А. Рыжов, С.А. Жданов, С.Д. Каракозов // Педагогическая информатика. – 2002. – № 1.

Bibliography

1. Novije pedagogicheskie i informacionnihe tekhnologii v sisteme obrazovaniya / pod red. E.S. Polat. – M., 2001.
2. Zakharova, I.G. Informacionnihe tekhnologii v obrazovanii: ucheb. posob. dlya studentov visshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy. – M., 2003.
3. Alipkhanova, F.N. Strukturnihe komponentih, kriterii i pokazateli sformirovannosti organizacionnoj kul'turij / F.N. Alipkhanova, R.R. Alieva // Vestnik SOGU im. K.L. Khetagurova. – Vladikavkaz. – 2014.- № 1.
4. Vagramenko, Ya.A. Osnovnihe napravleniya informatizacii pedagogicheskogo obrazovaniya / Ya.A. Vagramenko, S.V. Bogdanova, V.A. Rihzhov, S.A. Zhdanov, S.D. Karakozov // Pedagogicheskaya informatika. – 2002. – № 1.

Статья поступила в редакцию 03.11.14

УДК: 373.1

Ovsyannikova O.A. EDUCATIONAL FILMS AS A MEANS OF PERSONALITY DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS IN CLASSES OF A SCHOOL SUBJECT OF ART. The article is dedicated to a modern stage of development of education, i.e. to an issue of mitigating the negative impact of mass media on the personality development of adolescents. The aim of this work is to identify ways of positive developmental impact of mass media on adolescents during studying Art in school. The first way that the author names as a method of work to solve the stated problem is a multivariate analysis of the musical film, the second way is watching an educational film that addresses the specific educational objectives. The author comes to the conclusion that such solutions can develop critical thinking and knowledge of music in teenagers and can contribute to the formation of their worldview. This article describes the practical experience of how to organize the work in classes, where the discussion of educational films are planned. The author determines stages of creating an educational film. The problem of the research is poorly studied in the modern science and requires further research in the theory of art and music education. The article will be of interest to teachers who work in the educational field of Art, as well as to faculty for training of specialists in the field of art and musical education.

Key words: educational film, school subject of Art, teenagers, media, stages of creation of an educational film, ways of developmental impact of mass media.

*O.A. Овсянникова, канд. пед. наук, доц., Тюменский гос. университет, г. Тюмень,
E-mail: sergeiovsyannikov@yandex.ru*

УЧЕБНЫЕ ФИЛЬМЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ В РАМКАХ ШКОЛЬНОГО ПРЕДМЕТА «ИСКУССТВО»

Статья посвящена актуальной на современном этапе развития образования – проблеме нивелирования отрицательного влияния средств массовых информационных средств на развитие личности подростков. Целью работы является определение путей положительного, развивающего влияния средств массовых информационных средств на подростков в рамках школьного предмета «Искусство». Первый путь – многомерный анализ музыкального фильма, второй путь – создание учебного фильма, решающего определенные образовательные и воспитательные задачи. Автор приходит к выводу, что такие пути решения проблемы позволяют развивать у подростков критическое мышление, музыкальный кругозор, способствуют формированию мировоззрения. В статье описывается практический опыт по проведению занятий-дискуссий с обсуждением учебных фильмов, которые могут быть

использованы на предмете «Искусство». Выделяются этапы создания учебного фильма. Статья будет интересна учителям образовательной области «Искусство», а также преподавателям вузов, занимающихся подготовкой специалистов в сфере художественного и музыкального образования.

Ключевые слова: учебный фильм, предмет «Искусство», подростки, средства массовой информации, этапы создания учебного фильма, пути развивающего влияния средств массовой информации.

Средства массовой информации (далее СМИ) влияют на подрастающее поколение путем изменения его сознания, ценностей и нравственных ориентаций, потребностей и интересов. Семья и школа могут воздействовать на этот процесс. Особый интерес представляет влияние школы на нивелирование отрицательного воздействия средств массовой информации. К сожалению, школа мало уделяет внимание проблеме влияния СМИ на подрастающее поколение. Сейчас все школьники имеют доступ к телевидению, Интернету, прессе, но влияние этих видов СМИ практически не контролируется со стороны взрослых, что может иметь весьма негативные последствия на изменение сознания и мировоззрения школьников. Особенно актуально эта проблема проявляется в подростковой среде [1].

Подростки – это социальная группа, которая максимально использует СМИ и черпает информацию различного содержания. Молодые люди весьма любознательны, хотят быть в курсе всех событий, происходящих не только в их городе, но и во всём мире. В связи с возрастающим влиянием средств массовой информации на социализацию школьников актуальными становятся проблемы определения позиции педагогов в работе с детьми, возможной степени их вмешательства в процесс освоения детьми ценностей окружающего мира с использованием средств массовой информации. В педагогическом опыте уже имеются отдельные попытки их решения: анализ телевизионных программ на предстоящую неделю и работа с ними в классе; обсуждение телепередач в классе со всеми и в беседах наедине с учеником; использование телепередач в учебном процессе и т.д. [1; 2]. Проблема влияния СМИ на формирование личности подрастающего поколения, его мировоззрения, отношения к общечеловеческим ценностям, на сегодняшний день остается открытой и актуальной для педагогической среды. Определенными возможностями в выявлении положительного влияния СМИ на подростков располагают уроки искусства, где предусмотрено знакомство с различными телепередачами, кинофильмами и т.д.

Последовательно рассмотрим обозначенную проблему и ответим на следующие вопросы: Почему для рассмотрения данной проблемы был выбран подростковый возраст? Что относится к средствам массовой информации? Каково их положительное и отрицательное влияние на подростков? Как внедрить некоторые виды СМИ в рамки предмета «Искусство» для развития личности подростков, и каковы пути такого внедрения?

Подростки – дети от десяти до четырнадцати лет. В данной статье речь пойдет о старших подростках, об учащихся восьмых классов, то есть о детях 14 лет.

Переход от детства к юности, каким является подростковый возраст, – важнейший период становления личности. Во все времена этот возраст, возраст самоутверждения, мучительных вопросов, считался трудным. Разлад с самим собой и окружающими, сомнение в бесспорных казало бы истинах, конфликтность поведения, состояние бунта и протеста – отличительная черта подростка. В подростковом возрасте в целом происходит дальнейшее формирование представлений о природе, обществе, человеке, постижение основ миропонимания, норм морали, художественных ценностей, обеспечивающих общекультурное развитие личности. Характерной чертой этого возраста является любознательность, пылливость ума, стремление к познанию информации, подросток стремится овладеть как можно большим количеством знаний, но, не обращая порой внимания, что знания эти нужно систематизировать [2]. Именно поэтому взрослые должны помочь подросткам разобраться в этом хаосе информации, научить ее критически осмысливать, отсеивать ненужное.

Василий Сухомлинский обращал внимание на ряд типичных противоречий подросткового возраста. С одной стороны, непримиримость к злу, неправде, готовность вступить в борьбу за истину. С другой – неумение разобраться в сложных явлениях жизни. Подросток хочет быть хорошим, стремится к идеалу и в то же время не любит, чтобы его воспитывали. Его характеризует желание самоутвердиться – и неумение сделать это. Острая необходимость в совете – и в то же время нежелание обратиться к взрослому. Романтическая восторженность – и грубые выходы.

Моральный максимализм – и нравственный нигилизм. Восхищение красотой – и ироническое отношение к прекрасному. В этом возрасте наблюдается противоречие между разнообразием желаний и ограниченностью опыта для их осуществления [3].

В каждом из противоречий подросткового возраста есть положительные и отрицательные моменты. Лучшим воспитателем в этот период может стать искусство, художественная литература, в том числе предъявляемые и в средствах массовой информации.

Ведущей в этом возрасте является коммуникативная деятельность. Общась, в первую очередь, со своими сверстниками, подросток получает необходимые знания о жизни. Общается подросток и через средства массовой информации, но не всегда это общение приносит положительные плоды. Обратимся к рассмотрению видов СМИ и их влиянию на подрастающее поколение.

Средства массовой информации – наиболее употребительное обозначение средств повседневной практики сбора, обработки и распространения информации, предназначенной для массовых аудиторий.

В Российской Федерации под средствами массовой информации понимается периодическое печатное издание (газеты, журналы), сетевое издание (Интернет), телеканал, радиоканал, телепрограмма, радиопрограмма, видеопрограмма, кинохроникальная программа, иная форма периодического распространения массовой информации под постоянным наименованием [1].

Рассмотрим влияние некоторых СМИ на подрастающее поколение.

Не смотря на бурное развитие средств коммуникации в начале XXI века, телевидение остается самым массовым и доступным средством информации. Телевидение занимает одно из ведущих мест по силе воспитательного воздействия после семьи и школы.

Ученые (Кузина С.В., Дубинина Т.М. и др.) обозначили некоторые наиболее острые проблемы, связанные с этим видом СМИ: во-первых, вытеснение «взрослой» субкультурой детской субкультуры, снижение количества и качества передач для подростков; во-вторых, доминирование далеко не лучших образцов западной массовой культуры; в-третьих, снижение художественного и интеллектуального уровня ряда передач для подростков. Кроме того, в наше время особую остроту обрела проблема телевизионного насилия.

Помимо негативного влияния СМИ на подростков, были выделены несколько позитивных моментов: СМИ держит подрастающее поколение в курсе всех происходящих событий, таким образом, утоляя «информационный голод»; средства массовой информации повышают различные виды культуры; СМИ снимают социальную напряженность. Но все это при условии их качества и тщательного анализа со стороны взрослых (родителей, учителей).

Следующий вид СМИ – Пресса. Интерес к газетам и журналам, предназначенным не только специально для детей, но и для взрослых, начинает проявляться обычно с подросткового возраста. И тут важны количество и качество той информации, которая размещена на страницах периодических изданий и которая должна учитывать потребности растущей личности, помогать формировать общечеловеческие ценности, мировоззрение и базовые компоненты культуры. На сегодняшний день среди российских печатных изданий существует большое количество молодежных журналов, таких как «Браво», «Дом 2», «Космо Магия», «Хулиган», «Молоток» и другие. Подросток, осваивающий собственное «Я», больше всего любит читать о жизни своих сверстников. На этом и основываются редакции различных молодежных журналов и издательства, печатающие их. Тематика этих журналов, как правило, не отличается научной познавательностью и разнообразием; их основные рубрики: музыка, мода, новости шоу-бизнеса, психологические проблемы молодежи, гороскоп, тесты, анекдоты. К сожалению, есть в некоторых журналах и информация весьма скандального характера. По всей вероятности, подобные издания не ставят себе задачу расшире-

ния кругозора, повышения уровня образования и начитанности среди подростков.

Сегодня наряду с видеоиграми популярным времяпровождением у подростков является компьютерная сеть *Интернет*. Это и средство развлечения, и доступ к миру информации. По сети они общаются как с одноклассниками, так и с виртуальными друзьями. Одним из негативных эффектов глобальной компьютерной сети является широкое распространение различной информации сомнительного содержания.

По мнению Дубининой Т.М., плюсы Интернета состоят в том, что сеть предлагает образовательный и полезный опыт, правильное использование которого может улучшить их успеваемость в школе. Но и здесь есть свои недостатки и опасности: так, существуют сайты, посвященные порнографии, пиротехнике, суициду, обсуждению действий тех или иных наркотиков. Отсюда может последовать увлечение всеми этими угрожающими их здоровью вещами. Подростки могут встретиться с опасными людьми в чатах или других областях. По статистике, это самый большой риск. Подростки могут войти в такие не желательные для них компании, как радикальные политические группы. Уход детей в интернет может быть проблемой не столько технологической, сколько психолого-педагогической и социальной. Нередко виртуальная паутина настолько обволакивает, что вырваться из нее подростки не в силах, возникает «Интернет-зависимость» [1; 4; 5].

Виртуальное пространство способно серьезно повлиять на развитие подростка и формирование его мировоззрения, а также нести угрозу здоровью и даже жизни. Поэтому ценны любые усилия, направленные на то, чтобы сделать Интернет более безопасным, а также полезным для детей. Рассмотрим некоторые пути положительного, развивающего влияния СМИ на учащихся 8-х классов в рамках преподавания урока искусства.

Киноискусство и телепрограммы относятся к телевизионным разновидностям СМИ. Благодаря правильному их внедрению в учебный процесс предмета «Искусство», они могут положительно влиять на развитие подрастающего поколения, а именно на развитие их критического мышления и музыкального кругозора.

Первый путь в решении этой задачи – многомерный анализ телевизионного фильма, в данном случае музыкального. Многомерный анализ позволит выявить не только особенности музыкального стиля, манеру исполнения в воспринимаемом фрагменте, но и познакомиться через музыку с эпохой, с общечеловеческими ценностями, поднимаемыми в данном произведении киноискусства.

Урок искусства в 8 классе предусматривает знакомство с искусством кино. Первоначально можно дать детям обзор основных видов и жанров кино. Рассказать историю его возникновения. Сравнить этот вид искусства с литературой, живописью, театром. Киноискусство – вид искусства, основанный на технической основе кинематографа, являющийся синтезом литературы, изобразительного искусства, театра и музыки. Киноискусство включает драматургические, языковые, музыкальные, живописно-пластические элементы, игру актёров. Оно не дублирует и не заменяет театр, литературу, музыку, или живопись, а перерабатывает их опыт в соответствии с особенностями экранного творчества [6].

Исторически в кинематографе сложилось четыре вида.

Первый вид – Художественное кино (или игровое) – вид киноискусства, создаваемый на основе сценария и воплощаемый режиссером-постановщиком средствами актерской игры, операторского мастерства, монтажа, озвучивания и т.д. Второй вид – документальное кино. Это прародитель всех видов кинематографа – вид киноискусства, материалом которого являются съемки подлинных событий и лиц. Первые документальные съемки провели братья Луи и Огюст Люмьер в 1895 г. во Франции. Третий вид – научно-популярное кино, включающее и учебное кино. Научно-популярное кино – один из видов научного кино, в общедоступной форме распространяющий знания, рассказывающий о развитии науки и техники. Оно служит целям образования и воспитания и активно влияет на мировоззрение зрителей. Учебное кино является одним из видов научного кино, которое используется в качестве вспомогательного средства в учебном процессе. Применяется, как правило, в тех случаях, когда учебный материал недоступен для восприятия в обычных условиях занятий. Этот вид кино будет интересовать нас более подробно, но о нем пойдет речь чуть позже. Четвертый вид – мультипликационное кино как вид киноискусства, произведения которого создаются путём съёмки последовательных фаз движения рисованных или объёмных объектов. Для него характерны фантасти-

ка, художественный вымысел. Мультипликация развлекает, но одновременно и воспитывает [7].

Внутри каждого вида кино сложилась своя система жанров, которая в кинематографе в целом позаимствована из литературоведения, но у кино свои способы построения произведения и воздействия на зрителя. Жанры художественного кино можно объединить в три группы: драматические, эпические, лирикоэпические. В особую группу выделяют жанры исторического кино. Наибольший интерес для нас представляют музыкальные фильмы как отдельный вид кинематографа. Музыкальное кино – вид киноискусства, в котором музыка играет главенствующую роль. К жанрам музыкального кино относятся: музыкальная комедия, фильм-ревю, фильм-опера, фильм-балет, фильм-оперетта, киноводевиль, киномузикл [7].

В рамках урока «Искусство» можно провести с учащимися многомерный анализ музыкального фильма «Цирк» с Любовью Орловой в главной роли. В данном случае фрагмент фильма будет являться учебным материалом. В фильме поднимается проблема толерантности к человеку другого цвета кожи, равенства людей.

Перед просмотром (фрагмента фильма с исполнением колыбельной) целесообразно раздать учащимся карточки с вопросами следующего характера: Какова, по Вашему мнению, главная идея фильма? Актуальна ли эта идея в наше время? Почему? Как вы считаете, каков жанр данного фильма? Почему? Каков жанр музыкального произведения был исполнен в данном фрагменте? По каким средствам музыкальной выразительности вы это определили? Задача учащихся – внимательно посмотреть фрагмент фильма и ответить на вопросы, которые записаны на карточках. После просмотра фрагмента проводится дискуссия по данным вопросам.

Второй путь решения проблемы положительного и развивающего влияния СМИ на подрастающее поколение – создание учебного фильма, то есть фильма, решающего определенные образовательные задачи. Учебные фильмы могут быть в форме лекции, очерка, интервью, репортажа и т.д. Рассмотрим учебный фильм в форме телепередачи, предлагаемой школьникам для последующей дискуссии на уроке искусства. В данном случае предлагается фрагмент телепередачи «Культурная революция» с ведущим Михаилом Швыдкой. Задача учащихся – внимательно посмотреть фрагмент телепередачи и ответить на вопросы, предложенные на карточках. В данном фрагменте рассматриваются две противоположные точки зрения на проблему нравственности поколения. Учащимся предлагается ответить на следующие вопросы: Какая проблема обсуждается в этой передаче и чья точка зрения Вам ближе, почему? Какое нравственное качество Вы считаете важным для педагога-музыканта? Почему? Считаете ли Вы нынешнее поколение нравственным?

В процессе дискуссии у подростков формируется мировоззрение, развивается критическое мышление, способность отстаивать свою точку зрения. А средством развития данных качеств являются средства массовой информации. К важнейшим путям развивающего влияния СМИ можно отнести: многомерный анализ телевизионного фильма на уроке «Искусство», а также создание учителем или учащимися учебного фильма. Создание учебного фильма предполагает определенную подготовку учителя и учеников, а также последовательность (этапность). Первоначально целесообразно создать учебный фильм самому учителю и провести с учащимися соответствующее занятие. В данном случае нами выделены следующие этапы создания фильма и проведения занятия со стороны учителя: 1) рассмотрение актуальной социальной проблемы, существующей в обществе, которую можно проанализировать и способствовать ее решению на предмете «Искусство»; 2) поиск учителем средств, методов для организации занятия (поиск фрагментов телепередач по интересующей проблеме и т.д.); 3) подготовка учителем презентации, разработка вопросов для дискуссии; 4) подготовка и проведение урока; 5) анализ результатов, прогнозирование следующих уроков.

Таким образом, при правильной организации учебной работы на уроке, можно не только нивелировать негативное влияние СМИ, но, напротив, развивать у учащихся критическое мышление, музыкальный кругозор, формировать их мировоззрение в русле общечеловеческих культурных ценностей. В данной работе определены пути положительного, развивающего влияния СМИ на подростков в рамках предмета «Искусство», спрогнозированы этапы создания учебного фильма со стороны учителя, показаны фрагменты занятия-дискуссии по обсуждению учебных фильмов, которые могут быть использованы на предмете «Искусство».

Библиографический список

1. Кузина, С.В. Роль СМИ в формировании культурных приоритетов молодежи // *Власть*. – 2007. – № 8.
2. Абрамова, Г.С. *Возрастная психология: учебник для студентов ВУЗов*. – М., 2001.
3. Сухомлинский, В.А. *Рождение гражданина*. – М., 1971.
4. Дубинина, Т.М. Дети в Интернете // *ИКТ в образовании*. – 2008. – № 14.
5. Гинзбург, Э. Когда компьютер приносит беду // *Обучение в России*. – 2006.
6. Бондаренко, Е.А. *Путешествие в мир Кино*. – М., 2003.
7. Паркинсон, Д. *Кино*. – М., 1996.

Bibliography

1. Kuzina, S.V. Rolj SMI v formirovanii kuljturnihkh prioritetov molodezhi // *Vlastj*. – 2007. – № 8.
2. Abramova, G.S. *Vozrastnaya psikhologiya: uchebnik dlya studentov VUZov*. – M., 2001.
3. Sukhomlinskij, V.A. *Rozhdenie grazhdanina*. – M., 1971.
4. Dubinina, T.M. *Deti v Internete // IKT v obrazovanii*. – 2008. – № 14.
5. Ginzburg, Eh. *Kogda kompjuuter prinosit bedu // Obuchenie v Rossii*. – 2006.
6. Bondarenko, E.A. *Puteshestvie v mir Kino*. – M., 2003.
7. Parkinson, D. *Kino*. – M., 1996.

Статья поступила в редакцию 05.11.14

УДК 378

Hataeva R.C., Abdullaev D.A. USING INTERNET TECHNOLOGIES IN FASILITATION OF TRAINING FOR THE FUTURE BACHELOR STUDENTS MAJORING IN MATHEMATICS DURING THE EDUCATIONAL PROCESS. The most important factor for the professional development of a teacher is his or her ability to carry out the reflection on different levels. This ability can be also developed with the help of web-sites. The tasks of the research for this paper is to analyze modern information and telecommunication means that have been introduced into the work of teachers, and to observe the progressive technologies in teaching that require new approaches to organization of the educational process and its realization in the modern conditions. The authors of the paper underline that the methods of students' work with educational Internet-resources can be divided into separate stages: studying and understanding of the contents; doing tests in all thematic branches that the teacher has planned; preparation for the work with interactive telecommunication resources that require active and creative participation of the student; doing individual tasks of the teacher; doing practical exercises (an e-seminar, a game, training) in real or delayed time; participation in extracurricular activities.

Key words: internet technologies, bachelors with major in Mathematics, facilitation of information technologies.

Р.С. Хатаева, канд. пед. наук, доц. каф. информационных технологий и прикладной информатики Чеченского гос. педагогического института, г. Грозный; Д.А. Абдуллаев, ассистент каф. информационных технологий и прикладной информатики Чеченского гос. педагогического института, г. Грозный, тел. +7(988) 2619706, E-mail: gadjiev82@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО ПРОФИЛЮ «МАТЕМАТИКА» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассматриваются использование Интернет-технологий в обеспечении готовности будущих бакалавров по профилю «Математика» в образовательном процессе, информационно-технологическое обеспечение подготовки будущих бакалавров, задачи создания комплекса информационно-методического обеспечения инновационных форм учебного процесса. Целью данной статьи является рассмотрение разработанных и внедренных в педагогическую практику современных информационных и телекоммуникационных средств, а также передовых технологий обучения, требующих новых подходов к обеспечению учебного процесса и его реализации в современных условиях.

Ключевые слова: Интернет-технологии, бакалавр по профилю «Математика», ресурсы, информационно-технологическое обеспечение.

Современные средства информационных технологий за последние десятилетия сделали возможным, реальным и удобным сбор различных видов информации об окружающем мире, что значительно расширяет возможности педагога при проведении занятий, позволяет украсить и разнообразить проводимые мероприятия.

Активное использование цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) приводит к изменению в содержании образования, технологии обучения и в отношениях между участниками образовательного процесса, позволяет индивидуализировать обучение, сделать его более адекватным способностям и темпам восприятия обучающихся.

Для многих педагогов, очевидно, что современное мультимедийное оборудование – надёжный помощник и эффективное

учебное средство в преподавании различных школьных предметов. Но сам по себе компьютер бесполезен, если нет доступа к информации: не обеспечен доступ к современным электронным ресурсам в Интернет или на компакт-дисках. При этом использование учителем качественных образовательных электронных ресурсов делает реальным для учащихся получение адекватного современным запросам школьного образования вне зависимости от месторасположения учебного заведения.

Работа с образовательными электронными Интернет-ресурсами должна быть понятной и доступной, отвечающей всем требованиям интерактивности. В качестве подобных ресурсов могут выступать сайты, которые подготавливаются студентами и служат для решения конкретных образовательных задач их подготовки.

Образовательный сайт – это информационная система, обеспечивающая пользователей единый авторизованный персонализированный доступ к внутренним и внешним информационным ресурсам и приложениям организации. С точки зрения основной деятельности – это интегрированная система управления распределенными информационными ресурсами. С точки зрения организации управления – это новая концепция организации рабочих мест сотрудников с единой точкой доступа ко всей информации, необходимой для выполнения соответствующих функций. С технической точки зрения – это информационная система, интегрирующая различные источники данных и отдельные функциональные системы с единой точкой входа и унифицированными правилами представления и обработки информации.

Важнейшим фактором профессионального развития преподавателя оказывается способность к рефлексии самого разного уровня и качества. В известной степени эту способность развивают сайты.

Веб-сайт – ключевая разработка из числа тех, которые создаются преподавателем в ходе проектирования учебной деятельности и анализа ее результатов. Данный вид информационного обеспечения учебного процесса отличается высокой степенью интегративности. Во-первых, веб-сайт призван объединить в себе четкие и разносторонние описания деятельности обучаемых и обучающего. Во-вторых, гипертекстовая технология, лежащая в основе веб-сайта, позволяет превратить информационный ресурс в мини-портал, содержащий ссылки на материалы проекта и на внешние ресурсы, используемые в работе [1].

По мнению ученых, веб-сайты должны включать следующие аспекты, которые учитываются при его создании не только и не столько преподавателем, сколько целой группой экспертов: размещение веб-сайта в Интернете; структура веб-сайта; требования к веб-сайту; методика использования готовых веб-сайтов; веб-сайт и учебное пособие программы; анализ учебных веб-сайтов; связь веб-сайтов, веб-квестов и телекоммуникационных проектов; этапы создания веб-сайта проекта [2].

Использование веб-страниц с учебными материалами при проведении уроков способствует:

- активной работе учеников, как на уроке, так и во внеурочное время для самостоятельной подготовки;
- повышению информационной культуры учащихся, т.е. умению целенаправленно работать с информацией и использовать для ее получения, обработки и передачи ИКТ;
- оперативности пополнения учебного материала новыми сведениями и ссылками на информацию, появляющуюся в научных журналах и в других специализированных источниках;
- публикации в Сети лучших ученических работ, привлечение учеников к участию в форумах, проведению конкурсов и конференций.

Важной задачей для вуза, преподавателей и руководителя является организационно-методическое и информационно-технологическое обеспечение педагогической практики. Традиционно, в вузе используются разработанные преподавателем методические указания, пособия на бумажном носителе.

Методика работы студентов с конкретными образовательными Интернет-ресурсами может быть сведена к следующим основным этапам: изучение и понимание содержания информации, представленной в Интернет-ресурсах; прохождения тестирования по всем тематическим направлениям, запланированным преподавателем в рамках конкретной дисциплины; подготовка к работе с интерактивными телекоммуникационными ресурсами, требующими активной творческой деятельности обучаемого; выполнение индивидуальных заданий преподавателя; участие в практическом занятии (электронном семинаре, игре, тренинге) в реальном или отсроченном времени; участие во внеучебных мероприятиях, имеющих отношение к изучаемому тематическому направлению и информатизированных на основе использования Интернет-ресурсов.

Основными видами компьютерных средств учебного назначения, которые могут рассматриваться как компоненты Интернет-ресурсов, являются: сервисные программные средства общего назначения; программные средства для контроля и измерения уровня знаний, умений и навыков обучающихся; электронные тренажеры; программные средства для математического и имитационного моделирования; программные средства лабораторий удаленного доступа и виртуальных

лабораторий; информационно-поисковые справочные системы; автоматизированные обучающие системы; электронные учебники; экспертные обучающие системы; интеллектуальные обучающие системы; средства автоматизации профессиональной деятельности, адаптированные для потребностей обучения.

Требования к преподавателю должны складываться из традиционных требований, предъявляемых к любому педагогу, и специфических, связанных с использованием современных информационных технологий и Интернет-ресурсов в образовательном процессе.

К традиционным требованиям относятся:

- **организаторские** (планирование работы, сплочение обучаемых);
- **дидактические** (конкретные умения подобрать и подготовить учебный материал, оборудование; доступное, ясное, выразительное, убедительное и последовательное изложение учебного материала.);
- **перцептивные** (проявляющиеся в умении проникать в духовный мир воспитуемых, объективно оценивать их эмоциональное состояние, выявить особенности психики);
- **коммуникативные** (умение устанавливать педагогически целесообразные отношения с обучающимися, коллегами, руководителями образовательного учреждения);
- **суггестивные** (эмоционально-волевое влияние на обучающихся);
- **исследовательские** (умение познать и объективно оценить педагогические ситуации и процессы);
- **научно-познавательные** (способность усвоения научных знаний в избранной предметной области);
- **предметные** (профессиональные знания предмета обучения).

В случае использования современных средств Интернет-технологий подобные требования значительно трансформируются. На практике во время использования средств информатизации не применяется или сильно деформируется традиционная педагогическая техника, особенно невербальные средства общения:

- экспрессивно-выразительные движения (проза, жест, мимика);
- такесика (рукопожатие, прикосновение и т.д.);
- проксемика (ориентация, дистанция);
- просодика и экстралингвистика (интонация, громкость, тембр, пауза, смех и т.д.).

В то же время выделяются специфические требования, необходимые при работе с современными средствами информатизации и Интернет-технологиями. В числе таких требований: знание преподавателем дидактических свойств и умение пользоваться средствами информационных и телекоммуникационных технологий; владение подходами к определению качества подобных Интернет-средств; владение методами практической информатизации учебного процесса в рамках обучения конкретному предмету.

Дидактическая модель с применением Интернет-технологий предполагает, что будет изменена методическая концепция в организации следующих компонентов учебной деятельности: структура информационно-образовательного взаимодействия между учеником и педагогом и форма представления учебного материала; учебно-методическое обеспечение образовательного процесса; модернизация учебно-воспитательной среды.

Структура информационно-образовательного взаимодействия между учеником и педагогом и форма представления учебного материала отличаются принципиально. Если организация учебного процесса традиционным способом предполагает осуществление обратной связи между учеником и педагогом, то с применением Интернет-технологий на уроках появляется интерактивный партнер, как для учащегося, так и для педагога. Таким образом:

- обратная связь осуществляется между тремя компонентами информационно-образовательного взаимодействия.
- существенно меняется роль педагога, который теперь не является единственным источником учебной информации. Функции педагога смещаются в направлении кураторства или наставничества. Педагог становится тьютором, который координирует учебный процесс, решает творческие и управленческие задачи.
- роль ученика также меняется. Из пассивного потребителя фактографической учебной информации или участника проблемно поставленной учебной ситуации ученик переходит

на новый, более высокий уровень получения образовательных ресурсов. С приходом Интернет-технологий ученик имеет возможность: использовать систему поиска информации, анализировать доступные ресурсы, выбирать поопределенным признакам нужные ресурсы, обрабатывать информацию в больших объемах за сравнительно малый промежуток времени, передавать информацию и обмениваться ресурсами с субъектами обучения.

Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса позволяет:

- организовать обратную связь между субъектами учебного процесса и, что особенно важно, в обсуждении проблемы одновременно могут участвовать несколько учащихся; визуализировать информацию об объектах, закономерностях процессов и явлениях, протекающих в реальном времени или виртуально;
- автоматизировать процессы вычислительного характера, информационно-поисковую деятельность, операции по сбору, обработке, передаче, отображению, тиражированию и архивации информации;
- автоматизировать обработку результатов учебного эксперимента с возможностью многократного повторения;
- организовать автоматизированный процесс контроля знаний учащихся, мониторинг качества образования.

Главной отличительной особенностью учебно-методического обеспечения урока современного уровня становятся средства обучения, реализующие вышеуказанные возможности.

Модернизация учебно-воспитательной среды предполагает информационную деятельность, предполагающую следующие компоненты:

- сбор, систематизация, хранение, обработка информации об изучаемых объектах, явлениях, процессах и методических приемах;

- моделирование учебных ситуаций на основе доступных ресурсов и приемлемых технологий (в том числе, виртуальных);
- создание новых или адаптация имеющихся в школьной коллекции образовательных ресурсов для обеспечения учебного процесса;
- использование возможностей Интернет для организации информационного взаимодействия субъектов обучения, организации самообразовательной деятельности, пополнение школьной коллекции новыми образовательными ресурсами. Интернет-технологии позволяют организовать взаимодействие с различными информационными объектами, опираясь на собственный опыт, базовые знания и возможность оперативно находить для решения определенной задачи недостающие ресурсы, оценивать их качество и уровень приемлемости, использовать для решения практической задачи учебного или социального значения [3].

Важность дидактической модели проведения урока с применением Интернет-технологий (модели урока и методика проведения урока) представляется важной для педагогов любых типов образовательных учреждений, при этом особую важность дидактическая модель представляет для сельских, инновационных школ, для школ, реализующих предпрофильное и профильное обучение.

При организации таких уроков с использованием Интернет-технологий будущие бакалавры в образовательном процессе используют образовательные сайты Интернет. Достоинством образовательных сайтов Интернет является удобство и простота спроектированного интерфейса, позволяющего привлечь внимание студентов к изучаемой области знаний, создать визуальный интерес.

Библиографический список

1. Бобокова, Е.Н. Модель формирования готовности педагогов к использованию ИКТ в своей работе [Э/р]. – Р/д: <http://www.it-education.ru/2007/reports/Stend/Bobonova.htm>
2. Образование, которое мы можем потерять. – М., 2002.
3. Паштаев, Б.Д. Теоретические основы подготовки преподавателя современного вуза к инновационно-коммерческой деятельности: дис. д-ра. пед. наук. – Махачкала, 2013.

Bibliography

1. Bobokova, E.N. Modelj formirovaniya gotovnosti pedagogov k icpoljzovaniyu IKT v svoeyj rabote [Eh/r]. – R/d: <http://www.it-education.ru/2007/reports/Stend/Bobonova.htm>
2. Obrazovanie, kotoroe mih mozhem poteryatj. – M., 2002.
3. Pashtaev, B.D. Teoreticheskie osnovih podgotovki prepodavatelya sovremennogo vuza k innovacionno-kommercheckkoj deyateljnosti: dic. d-ra. ped. nauk. – Makhachkala, 2013.

Статья поступила в редакцию 03.11.14

УДК 378.1

Abdusalamov R.A. THE SYSTEM OF FORMING INFORMATION CULTURE IN FUTURE LAWYERS. The article discusses the substantive component of the formation and development of information culture as an example of higher legal education in the theoretical and practical aspects. The article analyzes the computer environment as a system that provides the result of the cooperative action of the elements constituting the individual development of information culture. The research is based on the idea that the information culture is tightly connected with creative activity. The author uses a theory of forming creative skills in education to distinguish three levels of functioning of the computer environment in the formation of the information culture. These levels are basic, professional and special. A criterion to define the effectiveness of the computer environment is called an ability of a lawyer to use modern computer technology in his professional work. The author concludes that the basis in the strategy of forming the information culture has a modular approach, implemented into the education through national and regional components in the curriculum.

Key words: system, computer environment, educational computer environment, information culture, information components of culture.

Р.А. Абдусаламов, канд. пед. наук, доц., зав. каф. информационного права и информатики юридического факультета ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. университет» г. Махачкала, E-mail: gadjiev82@mail.ru

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ЮРИСТА

В статье рассматривается содержательная составляющая формирования и развития информационной культуры на примере высшего юридического образования. Анализируется компьютерная среда как система, обеспечивающая результат кооперативного действия элементов. Автор прослеживает развитие отдельных со-

ставляющих информационной культуры, с основных аспектов предлагаемой компьютерной среды, приходит к выводу, что в основе развития информационной культуры лежит модульный подход, реализуемый за счет национально-регионального компонента. Исследование базируется на идее о тесной связи между информационной культурой и творческой деятельностью. Опираясь на теорию формирования творческих умений автором выделяются три уровня функционирования компьютерной среды в формировании информационной культуры: базовый, профессиональный и специальный. Критерием эффективного функционирования компьютерной среды при формировании информационной культуры называется способность молодого юриста использовать в профессиональной жизни современные компьютерные технологии.

Ключевые слова: система, компьютерная среда, образовательно-компьютерная среда, информационная культура, компоненты информационной культуры.

В системе высшего профессионального образования курс информатики сейчас является базовым общенаучным курсом, включенным в образовательные стандарты и обязательным для изучения, независимо от профиля образовательного учреждения, и несмотря на отсутствие единого мнения, относительно его целей и содержания. Сейчас вычислительная техника, компьютерные и телекоммуникационные технологии являются самыми мощными и перспективными средствами передачи, обработки и хранения информации, что не исключает использование других, более совершенных или принципиально новых технических средств в будущем [1].

Задача изучения структуры и свойств информации, особенностей ее применения в различных сферах человеческой деятельности всегда будут предметом изучения информатики, так как она рассматривается и в теоретическом, и в практическом аспектах, ее основные проблемы и задачи охватывают широкий спектр фундаментальных и прикладных научных, технологических, технических и общественных вопросов. Информатика всегда будет актуальной в плане формирования мировоззрения информационной эпохи, развития интеллекта и творческого мышления личности, составляющих основу информационной культуры.

В рамках нашего исследования мы рассмотрим содержательную составляющую формирования и развития информационной культуры на примере высшего юридического образования, выбор которого объясняется рядом причин. **Во-первых**, в вузах сосредоточены прогрессивные и восприимчивые к новому научно-технические кадры, а знания и навыки, приобретаемые при обучении будущим специалистом, в дальнейшем во многом определяют пути развития общества; **во-вторых**, вузы являются основным звеном подготовки специалиста, закладывающим основы профессиональных знаний и умений, совершенствуемые и конкретизируемые в дальнейшей непосредственной профессиональной деятельности. **В-третьих**, именно в системе высшего образования происходит наиболее полное развитие социально значимых качеств личности, подготовка к дальнейшей жизнедеятельности. **В-четвертых**, свобода выбора и вариативность учения, разнообразие форм учебной деятельности, ослабление традиционных механизмов передачи, выступают объективными предпосылками формирования картины мира, обеспечивающей ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе и ситуациях неопределенности, через совместную деятельность с взрослыми и сверстниками.

Анализ имеющегося на сегодняшний день опыта применения социальных технологий к явлениям культуры и процессам формирования личности позволяет обосновывать правомерность применения социотехнологического подхода к формированию информационной культуры специалистов. В ходе нашего исследования выяснилось, что технологии формирования информационной культуры в последние годы стали предметом исследований ученых и получили название двухуровневых социально-педагогических технологий.

Структура ФГОС ВПО, включающий общий гуманитарный и социально-экономический; общий математический и естественнонаучный; общепрофессиональный; специальный циклы, далеко не в полной мере отражают роль информационного компонента с точки зрения формирования информационной культуры. Анализ практики реализации ФГОС ВПО показывает, что, хотя на формирование информационной культуры фактически направлено множество учебных дисциплин, отсутствие единства подходов не позволяет реализовать задачу подготовки будущих специалистов. Кроме того, количество часов, отводимых на ин-

формационную подготовку, не достаточно для решения задач формирования информационной культуры.

Реальная возможность исправления указанных недостатков формирования информационной культуры предоставляется на тактическом уровне, где социально-педагогическая технология реализуется в процессе обучения в рамках конкретного вуза с помощью имеющихся организационно-методических средств: номенклатуры специальностей, учебных планов и программ, раскрывающих содержание подготовки будущих специалистов и предполагающих систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей. Структура образовательных стандартов, предусматривающих наличие двух компонентов – федерального и национально-регионального, предоставляет возможность вузам включать в обучение необходимые дисциплины, решающие практические задачи, реализующие образовательные концепции и корректирующее содержание учебного процесса. Поэтому выявленное отсутствие в федеральном компоненте ГОС ВПО дисциплин, ориентированных на формирование информационной культуры, и четкое обозначение комплекса учебных курсов, способствующих этому, может быть восполнено на уровне организации учебного процесса конкретных вузов.

С этой целью в Дагестанском государственном университете специально разработаны спецкурсы, содержание которой носит интегральный характер и имеет направленность на непрерывность формирования информационной культуры будущего юриста. В нашем случае нами реализуется подход, предполагающий как введение в учебный план принципиально новых дисциплин, так и увеличения акцента на дисциплину «Информатика и математика», усиление ее мировоззренческих и междисциплинарных аспектов при преподавании за счет разбиения на отдельные модули и увеличение часов за счет национально-регионального компонента соответствующих ФГОСов ВПО.

Это связано с рядом причин, среди которых: специальность юриспруденция не относится к «информационному профилю»; недостаточная подготовка по информатике в школе, где закладываются основы владения компьютерными технологиями студентами, поступившими на 1-й курс.

Согласно опросу некоторые из студентов, особенно из сельской местности, вообще никогда не работали на компьютере, а другие пользовались устаревшей техникой, уже практически нигде не применяемой, третьи изучали только основы алгоритмизации и программирования на Бейсике. В данной ситуации для формирования и развития информационной культуры личности в вузе оказывается недостаточно часов, предусмотренных на изучение информатики в ФГОС ВПО рассматриваемой специальности.

Изучение информатики на 1 курсе, как это предусмотрено образовательным стандартом, не способствует получению достаточных знаний, умений и навыков студентами в области информатики, а большинство их к моменту окончания вуза оказываются не актуальными в силу нарастающих темпов информатизации всех сфер деятельности. Таким образом, увеличение часов на изучение информатики (1 курс) не способствует поддержанию на протяжении почти всего периода обучения в вузе уровня информационной культуры в актуальном состоянии.

Кроме того, как показывает практика, количество часов по информатике, предусмотренное государственным стандартом, оказывается достаточным лишь для усвоения базовых знаний и умений, в то время как «для удовлетворения потребности информационного общества в творческих личностях, необходимо обеспечить освоение знаний и информации».

В нашем случае на протяжении с первого по пятый курс изучение информатики и компьютерных средств предполагает учебную работу в аудитории, самостоятельную работу в специально отведенное время в компьютерном классе, обеспечивающие непрерывность информационной подготовки. Тем самым студенты получают возможность применять полученные знания по компьютерным информационным технологиям для решения задач общих профессиональных и специальных дисциплин не только в процессе обучения в вузе, но и по окончании его.

Одним из основных аспектов предлагаемой компьютерной среды развития информационной культуры является модульный подход, реализуемый за счет национально-регионального компонента, соответствующего ФГОС ВПО.

С учетом сказанного помимо дисциплины «Информатика и математика» на развитие информационной культуры студента направлены такие дисциплины и спецкурсы общепрофессионального цикла как «Информационные технологии в юриспруденции» (ИТЮ), «Правовая информатика», «Графические криминалистические программы» и «Сетевые информационные технологии», преподавание которых осуществлялось в полном соответствии с ФГОСом ВПО и опиралось на уже сформированный средствами информатики уровень информационной культуры.

Таким образом, описанная нами среда позволила нам создать систему формирования и развития информационной культуры личности в системе образования на примере вуза.

Реализовывая компьютерную среду формирования информационной культуры будущего юриста в учебном процессе, основной акцент мы делали на нормативный курс «Информатика и математика», изучение которого предусматривается с 1 семестра.

В рамках нормативного курса обеспечивается формирование компонентов информационной культуры:

- информационной грамотности, включающей стройную, логически связанную систему знаний информационных технологий, в том числе компьютерных; умения и навыки любой деятельности, связанной с информацией, а так же умения и навыки планирования своей деятельности, проектирования и построения информационных моделей, коммуникаций, дисциплины общения и структурирования сообщений, инструментирования всех видов деятельности, использования современных технических средств в судебном процессе как базовой компоненты;
- осознанной мотивации личности на удовлетворение своих информационных потребностей на базе знаний информационных технологий, в том числе компьютерных, повышение своего общекультурного и профессионального кругозора, развитие умений и навыков информационной деятельности на основе использования информационных технологий;
- интеллектуальной составляющей, включающей определенный стиль мышления, главными характеристиками которого выступают самостоятельность и креативность.

Самореализация в процессе творческой информационной деятельности на базе использования информационных технологий подготавливает личность к самостоятельному продолжению своего образования.

Более подробно рассмотрим механизм функционирования компьютерной среды, представляющей систему формирования информационной культуры будущего юриста.

Компьютерная среда формирования информационной культуры будущего юриста нами рассматривается как развивающаяся во времени система, представляющая собой совокупность компонентов, обеспечивающих качественное и количественное преобразование уровня сформированности характеристик личности.

Кроме того, как целостное образование компьютерная среда рассматривается как система, обеспечивающая результат кооперативного действия элементов системы, развитие отдельных составляющих информационной культуры, через деление его на элементы и выделение внешней среды [2].

Следует отметить, что компьютерная среда обеспечивает поступательный характер формирования, когда пройденные ступени как бы повторяют известные черты, свойства низших на более высокой базе характеризуются необратимостью, то есть не копированием, а движением на новом уровне, новом витке спирали, когда реализуются результаты предыдущего развития, 78

представляющие собой единство борющихся противоположностей, являющихся внутренней движущей силой процесса развития.

В основу функционирования компьютерной среды формирования информационной культуры будущего юриста положен уровневый подход, предполагающий переход от одного к другому, более сложному и качественно отличному уровню, определяемому как «дискретное, относительно устойчивое, качественно своеобразное состояние материальной системы».

Разделяя точку зрения о тесной связи между информационной культурой и творческой деятельностью и опираясь на теорию формирования творческих умений в процессе профессионального обучения, нами выделены три уровня функционирования компьютерной среды формирования информационной культуры будущего юриста: базовый, профессиональный и специальный.

В ходе нашего исследования в качестве критерия эффективности компьютерной среды формирования информационной культуры будущего юриста, нами выделена способность личности использовать в своей профессиональной деятельности современные компьютерные средства.

В нашем исследовании мы придерживаемся позиций С.Л. Рубинштейна: «Всякая способность является способностью к чему-нибудь, к какой-то деятельности. Наличие у человека определенной способности означает пригодность его к определенной деятельности. Всякая более или менее специфичная деятельность требует от личности более или менее специфичных качеств. Мы говорим об этих качествах как о способности человека. Способность должна включать в себя различные психические свойства и качества, необходимые в силу характера этой деятельности и требований, которые она предъявляет» [3]. Существенным моментом в понимании сущности категории «способность» является то, что «способность закрепляется в личности как более или менее прочное достояние, но она исходит из требований деятельности и, будучи способностью к деятельности, она в деятельности и формируется».

Сегодня практически любая деятельность человека осуществляется в условиях информатизации общества, результаты и успешность которой зависят от сформированности информационной культуры личности, уровень которой определяется способностью человека использовать в этой деятельности доступные ему компьютерные средства.

По мнению С.Л. Рубинштейна, при развитии способностей в деятельности существенную роль играет своеобразная взаимная связь между способностями и умениями. С одной стороны, освоение знаний, умений и т.д. предполагает наличие известных способностей, а с другой – само формирование способности к определенной деятельности предполагает освоение связанных с ней знаний, умений и т.д. Эти умения, знания и т.д. остаются чем-то совершенно внешним для способностей человека, лишь пока они не освоены. По мере того как они осваиваются, т.е. превращаются в личное достояние, они перестают быть только знаниями, умениями, полученными извне, а ведут к развитию способностей [3].

Опираясь на вышеизложенное показателем определенных способностей в исследовании рассматриваем комплекс знаний, умений и навыков, необходимых для оперирования информационной средствами компьютерных технологий.

Выбор данных модулей был обусловлен текущим развитием информационных технологий как в целом, так и в предметных областях специальности «Юриспруденция» (рис. 1).

Увеличение количества модулей формирования уровней от мировоззренческого до специального свидетельствует о том, что показатели каждого уровня включают в себя предыдущий уровень информационной культуры. Выбор последовательности изучения модулей был обусловлен принципом «от простого к сложному», преемственностью знаний, умений и навыков и их соответствием учебной деятельности студентов в целом при изучении других дисциплин. Такой принцип построения изучения информатики позволил студентам для применения полученных знаний не ждать окончания вуза, а сразу же самостоятельно использовать их в своей повседневной и учебной деятельности, что способствовало освоению, а значит и развитию информационной культуры [4].

Таким образом, построенная нами компьютерная среда формирования информационной культуры личности в условиях вуза посредством модульной системы требует оценки эффективности её использования.



Рис. 1. Модульная система формирования информационной культуры будущего юриста

Библиографический список

1. Информатика и математика для юристов. Сеть Интернет / под ред. проф. В.Д. Элькина. – М., 2003.
2. Ромашина, С.Я. Дидактические основы формирования культуры коммуникативного воздействия педагога: учеб. пособ. для студентов педагогических вузов. – Барнаул, 2002.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2000.
4. Рудик, В.Л. Построение модульной системы обучения компьютерным технологиям: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997.

Bibliography

1. Informatika i matematika dlya yuristov. Setj Internet / pod red. prof. V.D. Ehlikina. – M., 2003.
2. Romashina, S.Ya. Didakticheskie osnovy formirovaniya kul'turih kommunikativnogo vozdeystviya pedagoga: ucheb. posob. dlya studentov pedagogicheskikh vuzov. – Barnaul, 2002.
3. Rubinshteyn, S.L. Osnovih obshchey psikhologii. – SPb., 2000.
4. Rudik, V.L. Postroenie modul'noy sistemih obucheniya kompyuternim tekhnologiyam: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1997.

Статья поступила в редакцию 25.10.14

УДК 371.036

Huseynov S.M. THE SPECIFICITY AND CHARACTERISTICS OF THE MAIN TYPES OF MUSEUM EXHIBITIONS IN THE ASPECT OF AESTHETIC EDUCATION. The article discusses the specifics and characteristics of the main types of museum exhibitions in the aspect of aesthetic education. The necessity to familiarize students with museum exhibitions helps students to adequately understand the artistic merits of museum exhibitions, to attach them to the great traditions of the past and the highest examples of museum culture. The aim of the article is to analyze the creative and cultural heritage of the peoples of Dagestan, the realization of artistic and pedagogical potential and educational significance of the monuments of history, culture and art in the admission of students to the national and world cultural values. The research mentions that during excursions the attention of pupils should be directed on their apprehension of new terminology that is frequently used in academic work in various fields. The author believes that one of the most effective forms that facilitates better aesthetic education is a museum in a school.

Key words: cultural values, aesthetic education, museums, museum exhibits, museum exhibitions.

С.М. Гусейнова, зам. директора по УВР в МБОУ СОШ №31, г. Махачкала, E-mail: gadjiev82@mail.ru

СПЕЦИФИКА И ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ ВИДОВ МУЗЕЙНЫХ ЭКСПОЗИЦИЙ В АСПЕКТЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается специфика и характеристика основных видов музейных экспозиций в аспекте эстетического воспитания школьников. Обосновывается необходимость ознакомления учащихся с музейными экспонатами, стремление помочь школьникам в достаточной мере разобраться в художественных достоин-

ствах музейных экспозиций, приобщать их к замечательным традициям прошлого и высоким образцам музейной культуры. Целью статьи является анализ творческо-культурной наследия народов Дагестана, реализация художественно-педагогического потенциала и воспитательной значимости памятников истории, культуры и искусства в приобщении учащихся к отечественным и мировым культурным ценностям. Автор статьи убежден, что наилучшей формой в воспитании эстетического восприятия школьников является школьный музей.

Ключевые слова: культурные ценности, эстетическое воспитание, музеи, музейные экспонаты, музейные экспозиции.

Формирование у подрастающего поколения устойчивого интереса к национальной художественной культуре во многом зависит от разнообразия исторического, этнографического материала музейной экспозиции, используемого педагогом в процессе художественно-эстетического воспитания школьников. Визитной карточкой музея, видимой для посетителей, является его экспозиционно-выставочная работа. Понятие экспозиции постоянно уточняется современными музейоведами. При одинаковом подходе к их значимости в деятельности музея существуют разные определения.

А.Б. Зак дал следующее определение: «Музейная экспозиция – основная форма музейной коммуникации, образовательные и воспитательные цели которой осуществляются путем демонстрации музейных предметов, организованных, объясненных и размещенных в соответствии с разработанной музеем научной концепцией и современными принципами архитектурно-художественных решений» [1].

Экспозиция музейная возникает в связи с потребностью использования музейного собрания в просветительных целях, а также для эмоционального воздействия на посетителя. Открывая возможность непосредственного контакта человека с культурными и научными ценностями, экспозиция музеев составляет основу коммуникации музейной. Является необходимой базой для реализации культурно-образовательной деятельности музеев [2].

Экспозиция может рассматриваться и как часть действительности, фрагмент природы и материального мира человека, и как отраженная картина действительности [3].

Исходя из этих определений, музейная экспозиция может рассматриваться как информационно-коммуникативная музейная система, основанная на знаковом значении музейных предметов, создающих благодаря своим эмоциональным, научным, художественным свойствам модель объективного мира, адекватно воспринимаемую посетителями музея.

В настоящее время сосредоточение в музеях регионов России колоссального экспозиционного материала позволяет эффективно использовать его бесценный обучающий и воспитательный потенциал в качестве действенного средства эстетического воспитания школьников, приобщения юного поколения к ценностям национальной художественной культуры.

Этнографические достопримечательности родного края, художественно-эстетические особенности объектов истории, культуры и искусства Дагестана служат педагогу своеобразным эталонным образцом для сравнительных разъяснений, в преподавании предметов художественно-эстетического цикла, освоении подрастающим поколением мирового художественного наследия музейными средствами [4].

Значительным подспорьем для учителя в этом контексте послужит знакомство школьников с различными видами музеев: художественными, краеведческими, этнографическими, школьными, домашними и др. сформированными в различных художественных центрах и городах Республики Дагестан.

Краеведческие музеи в значительной степени осуществляют связь юного поколения с историей родного края с его художественной культурой и выдающимися личностями, создающими художественные и эстетические ценности. Эта разновидность музеев расширяет возможности просветительства, свидетельствует об особенностях местных достопримечательностей жизни, что в свою очередь открывает путь к познанию закономерностей развития местной культуры в ее взаимосвязи с многонациональной культурой страны. Экспозиционное собрание краеведческого музея направлено на формирование у школьников основ научного мировоззрения, развития патриотизма, внимания к вопросам экологии окружающей среды. В экспозиции, как правило, представлены предметы народного искусства, изделия художественных ремесел и традиционных промыслов, предметы традиционного быта, произведения изобразительного и декоративно-прикладного искусства, создава-

емые местными художниками, мастерами народного искусства; объекты ископаемых, флоры и фауны региона, документальные свидетельства об исторических личностях, посетивших край и др.

Содержание работы **этнографического музея** ориентировано на учебно-воспитательные и познавательные задачи в школе по дисциплинам гуманитарного цикла: истории, традиционн-бытовой культуре этносов региона и др. Сущность эстетико-воспитательных задач, присущих этнографической экспозиции музея, находит свое выражение в следующих психолого-педагогических установках: *повышение роли нравственно-эстетического воспитания учащихся средствами музейной экспозиции, привития любви к истории и традиционной культуре; воспитания умения ценить прекрасное в явлениях действительности, культурном наследии предков; способствовать сохранению памятников истории и культуры; обогащение этнографического опыта; формирование эстетического чувства к традициям и обычаям предков; умение понимать и различать культурные проявления этносов региона; получить представление о наличии, назначении и художественной отделке различных памятников отечественной культуры.*

В ходе экскурсионной работы с учащимися особое внимание следует уделять усвоению школьниками терминологии, употребляемой в практике научных исследований различных видов и жанров искусства этнографии.

В искусствоведческих музеях первостепенное значение придается поиску, отбору и учету различных художественных объектов декоративно-прикладного и изобразительного искусства, известных как шедевров отечественной художественной культуры. При поиске объектов искусства и комплектовании музейной экспозиции музейные работники руководствуются следующими критериями:

- *художественная ценность объекта* (например, в изделии декоративного искусства художественное начало устанавливается путем сопоставления с образцами этого вида искусства, находящимися в музейных коллекциях);
- *художественно-эстетические, стилевые характеристики* художественного произведения (картины, скульптуры), принадлежность авторства выдающейся личности в области искусства;
- *информационная значимость экспоната* (историческая, эстетическая, художественная) и др. Сотрудничество искусствоведами с общеобразовательными школами показывает, что музейная экспозиция данного направления оказывает воздействие на формирование у школьников верного понимания категорий эстетики, закономерностей эстетического освоения явлений действительности.

Знакомство с экспозицией художественного направления способствует освоению школьниками категорий творческого процесса художника, поиска композиции, натурные зарисовки, изучение произведений графики и живописи станковой и монументальной скульптуры. Целостный научно-искусствоведческий анализ экскурсоводом экспозиционного произведения способствует активному восприятию его школьниками, побуждает к осмыслению художественных особенностей и достоинств произведения. В этом процессе, естественно, основой служит принцип анализа произведения.

Здесь следует отметить, что педагогу необходимо наблюдать за тем как учащиеся выражают свое отношение к тем или иным рисункам, полотнам, скульптурам или произведениям декоративно-прикладного искусства, как проявляются у них психические состояния в мимике, в своеобразной речевой реакции, смене настроений и мотивов поведения. Подобное наблюдение способствует поиску и апробации новых более эффективных методов общения с экскурсантами-школьниками.

Одной из наиболее эффективных форм решения проблем эстетического воспитания учащихся является организация школьного музея, предполагающая соблюдение следующих требований:

- оформление интерьера школьного музея и расположение объектов экспозиции продумывается с учетом доступности экспонатов, использующихся учителями в качестве наглядных пособий для проведения уроков художественно-эстетического цикла;
- наличие музейной экспозиции в школе инициирует приобщение учащихся к самостоятельной исследовательской работе, выполнению творческих реферативных заданий, рисунков, текстовых описаний, составлению графиков, диаграмм и др.;
- школьный музей, являющийся хранилищем художественных коллекций, экспонатов этнографического, искусствоведческого и исторического значения, позволяет школьникам получить наглядно-эмоциональное представление о культуре родного края, что, бесспорно, способствует эстетическому восприятию и более эффективному усвоению учебного материала;

Главное назначение школьной музейной экспозиции – постоянное использование учителями новых приобретенных знаний в преподавании дисциплин гуманитарного и художественно-эстетического цикла.

Целостный анализ творческого культурного наследия народов Дагестана, реализация эстетического художественно-педагогического потенциала и воспитательной значимости памятников истории, культуры и искусства в приобщении учащихся к отечественным и мировым культурным ценностям предполагает осуществление следующих требований:

- соблюдать принцип систематизированного методического руководства музейной деятельностью школьников;
- акцентировать внимание на общественной значимости объектов музейной экспозиции, являющихся выразителями национального менталитета, этнического своеобразия национальной;
- в процессе восприятия и изучения конкретных музейных экспонатов, представляющих интерес для того или иного исследования, изучить исторические условия и общественно-политические обстоятельства возникновения и воплощения изобразительных и композиционных приемов, свидетельствующих об идейной направленности художественного образа изделий – музейных экспонатов;
- выявить связь тематики экспонатов музейной коллекции с актуальными проблемами современности;
- в процессе приобщения к декоративно-прикладным и изобразительным объектам музейной культуры вырабатывать у школьников потребность в творческой самореализации посредством изучения явлений действительности – законов линейной и воздушной перспективы, конструктивных и эстетических особенностей предметного мира, природы и др.;
- на примере этнографических музейных экспонатов исследовать специфические этнографические подробности и особенности традиционно-бытовой культуры, художественных традиций этноса;
- в процессе приобщения к отечественной художественной культуре посредством изучения музейной экспозиции использовать ассоциативные взаимосвязи различных видов искусства, художественного творчества – архитектурных, живописных и декоративных произведений, художественного слова, музыкальных композиций и др.
- констатируя изобразительные и композиционные особенности объектов музейной экспозиции, акцентировать внимание на нравственно-эстетическом значении ценностей национальной художественной культуры и др.

Дагестан, так же как и любой другой регион России, располагает художественными памятниками истории и культуры, произведениями монументальной скульптуры, живописи и графики, декоративно прикладного творчества. Использование в учебном образовательном-воспитательном процессе такого изобилия художественного материала музейной экспозиции представляет

познавательный интерес не только для самих учащихся, но и педагогов, родителей.

Актуализируя и совершенствуя традиционные функции музейных учреждений, каждая организация по-своему реализует проблему поиска новых форм и методов работы музея. Для выявления связи между музейными экспонатами и событиями, в экспозицию вводится научно-вспомогательный материал: каталоги, таблицы, проспекты и т.д., способствующие выявлению тематической направленности экспозиции, раскрывая значение отраженных в экспозиции фактов. Объяснительные тексты характеризуют экспонаты тематических разделов, экспозиционных комплексов, помогают ориентироваться в экспозиции экскурсантам. Таким образом, каждый вид экспозиционного материала несет определенную смысловую нагрузку, а все средства вместе направлены на выявление содержания, заложенного в экспозиции посредством музейных объектов.

Уникальными домашними музеями известны жители дагестанского селения Кубачи, славившиеся не только ювелирным мастерством, но и страстью к собирательству потомственных систематически пополняющихся уникальных коллекций высокохудожественных изделий декоративно-прикладного искусства. Обычно в «кунацкой», предназначенной для дорогих гостей, на стене с потолка до пола плотными рядами развешивались медные, латунные, многокрасочные фарфоровые, яркие фаянсовые, глиняные чаши, миски, блюда декорированные орнаментом. Здесь можно было найти персидские, индийские, арабские, китайские, французские изделия, русские с маркой Кузнецова и, разумеется, местные изделия, отличающиеся самобытными формами и декором. Другую стену занимали полки с кувшинами, вазами, котлами и др. изделиями, расположенными в строго определенном порядке: первый ряд заполнялся большими треногими бронзовыми котлами кубачинского производства, предназначенными для приготовления пищи в торжественных случаях; следующая полка – котлами меньших размеров для повседневного использования; на третьей полке выставлялись антропоморфного вида «Мучаль», с крышками, напоминающими папахи; в четвертом ряду размещалась латунная и медная посуда с тончайшими орнаментами и арабскими письменами; пятый ряд – латунными конусообразными чеканными вазами. Все эти предметы, переходящие из поколения в поколение, по традиции предназначались для передачи дочерям во время свадьбы. И в современном селении, как и в старину в каждом доме есть комната-музей, где собраны приобретенные в течение веков антикварные произведения искусства не только кубачинского происхождения, но и арабской, индийской и иранской работы, а также из стран Западной Европы.

Развитие музейной коммуникации, сосредоточение в музеях колоссального и разнообразного систематизированного ценностного материала способствует превращению их в подлинный очаги воспитания художественно-эстетической культуры школьников.

В силу специфических возможностей музеи создают особые педагогические условия и средства для освоения учащимися культурного наследия и могут выступать в качестве ценностного ориентира в повышении эффективности эстетического воспитания школьников.

Теоретический анализ работы в данной области показывает, что одним из основных условий эффективности научных исследований и педагогической практики на пути становления теоретических основ приобщения к художественной культуре школьников средствами музейно экспозиции является изучение и познание накопленного педагогического творческого опыта предыдущих поколений [5].

К тому же музейные предметы по своей наглядно-образной специфике зачастую доступнее восприятию ребенка лаконичное и понятное по своим изобразительным средствам воспитывает художественный эстетический вкус, развивает чувство прекрасного.

Наши педагогические исследования свидетельствуют о недостаточной востребованности эстетического потенциала музейных экспонатов в системе регионального художественного образования. В то же время традиционная национальная художественная культура, памятники истории и искусства Дагестана, являющиеся бесценным достоянием народа, мировой культуры, обладают большим творческим потенциалом в воспитании и высокоинтеллектуальной гуманной личности.

Библиографический список

1. Музееведение. Музеи исторического профиля. – М., 1988.
2. Музейная энциклопедия. – М., 2001. – Т. 2.
3. Арзамасцев, В.П. О семантической структуре музейной экспозиции // Музееведение. На пути к музею XXI века. – М., 1989.
4. Дамаданова, С.Р. Эстетическое воспитание учащейся молодежи средствами изобразительного искусства и отечественной художественной культуры // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – Вып. 1.
5. Раджабов, И.М. Гуманизация художественно-педагогического образования: Региональный подход: монография. – Махачкала, 2013.

Bibliography

1. Muzeevvedenie. Muzei istoricheskogo profilya. – M., 1988.
2. Muzejnaya ehnciklopediya. – M., 2001. – T. 2.
3. Arzamascev, V.P. O semanticheskoy strukture muzejnoy ehkspozicii // Muzeevvedenie. Na puti k muzeyu XXI veka. – M., 1989.
4. Damadanova, S.R. Ehsteticheskoe vospitanie uchayeyasya molodezhi sredstvami izobrazitel'nogo iskusstva i otechestvennoy khudozhestvennoy kul'turih // Sovremennih problemih nauki i obrazovaniya. – 2013. – Vihp. 1.
5. Radzhabov, I.M. Gumanizaciya khudozhestvenno-pedagogicheskogo obrazovaniya: Regional'niyh podkhod: monografiya. – Makhachkala, 2013.

Статья поступила в редакцию 25.10.14

УДК 378

Kokorina I.V. THE TASK OF STRENGTHENING THE PROFESSIONAL ORIENTATION OF TEACHING PROBABILITY THEORY AND MATHEMATICAL STATISTICS AT A UNIVERSITY. HISTORY AND MODERNITY. The paper offers a retrospective analysis of the integration of stochastic courses in programs of higher educational institutions of Russia with the aim of identifying the reasons that historically have led to a problem of isolation of contents of an educational course from its professional needs. The author names factors contributing to this problem: the universalization of the contents of a discipline; the approach to probability theory and mathematical statistics as relatively independent parts of a course; the axiomatic presentation of a course; the incompetence of teachers, who teach an educational course, in professional applications of stochastics; the lack of professionally designed training materials. In the conclusion the ways of solving this problem are stated: the application of professionally relevant content within the course; the creation of a complex of methodological tools, the systematic application of which will contribute to the formation of the students' experience to use knowledge in probability theory and mathematical statistics in their profession; the implementation of the teaching of probability theory based not only on the theory of measures and set theory, but showing the application possibilities of this theory in the professional field; the collaboration of teachers of mathematics and other special subjects to identify those methods of probability theory and mathematical statistics, which are most frequently used in the future professional activity of students.

Key words: teaching mathematics in a University, probability theory and mathematical statistics, history of higher education, curriculum of higher educational institutions, professional orientation of education.

И.В. Кокорина, ст. преп. каф. естественнонаучных дисциплин и информационных технологий Гуманитарного института Северодвинского филиала Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова, г. Северодвинск, E-mail: i.kokorina@narfu.ru

ЗАДАЧА УСИЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ И МАТЕМАТИЧЕСКОЙ СТАТИСТИКИ В ВУЗЕ. ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В статье проводится ретроспективный анализ включения стохастических курсов в программы высших учебных заведений России с целью выявления причин, которые исторически привели к возникновению проблемы оторванности содержания курса от потребностей решения профессиональных задач. Выделены факторы, способствующие возникновению указанной проблемы: универсализация содержания дисциплины, рассмотрение теории вероятностей и математической статистики как относительно самостоятельных частей курса, аксиоматическое изложение курса, некомпетентность преподавателей курса в сфере профессиональных приложений стохастики, недостаточность профессионально направленных учебных пособий. В заключении указаны направления решения этой проблемы: насыщение курса профессионально значимым содержанием; создание комплекса методических средств, систематическое применение которых, по мнению автора, будет способствует формированию у студентов опыта использования знаний по теории вероятностей и математической статистике в профессиональной деятельности; выстраивание преподавания теории вероятностей не только на основе теории меры и теории множеств, а показывая прикладные возможности данной теории в профессиональной области; организация совместной работы преподавателей математических и специальных дисциплин по выявлению тех методов теории вероятностей и математической статистики, которые наиболее часто применяются в будущей профессиональной деятельности студентов.

Ключевые слова: обучение математике в вузе, теория вероятностей и математическая статистика, история высшего образования, учебные программы вузов, профессиональная направленность обучения.

Задача усиления профессиональной направленности стохастической подготовки студентов в вузе сегодня является одной из ключевых задач модернизации системы математического об-

разования в вузе. Нормативно она решается за счет реализации компетентного подхода во ФГОС ВПО третьего поколения, а также включения в программу подготовки профессионально

ориентированных математических дисциплин: «Основы математической обработки информации», «Математические методы в исторических исследованиях», «Математика в социально-гуманитарной сфере», «Математические основы гуманитарных знаний», «Математическая лингвистика», «Вероятностные модели». Педагогически эта задача решается за счет разработки педагогических технологий, направленных на формирование готовности студентов к различным видам профессиональной деятельности (М.И. Махмутов, А.А. Вербицкий, А.Я. Кудрявцев, Г.И. Худякова и другие). Методически – за счет создания сборников профессионально-ориентированных задач, выделения фундаментальной и профессиональной составляющей в содержании математических дисциплин (В.Д. Селютин, В.С. Мхитарян, Е.В. Александрова, Н.Н. Патронова и другие).

На наш взгляд, решение этой задачи будет более эффективным, если предлагаемые меры будут соотнесены с причинами, которые исторически привели к возникновению проблемы оторванности содержания курса от потребностей решения профессиональных задач. Проводя ретроспективный анализ, мы предположили, что хронология фактов и событий из истории обучения стохастике в высших учебных заведениях России позволит вскрыть комплекс причин, которые привели к постановке задачи усиления профессиональной направленности, а также выявить основные направления решения поставленной задачи в теории и методике обучения теории вероятностей и математической статистики.

Как известно, основы профессионального образования в России были заложены Петром I в первой четверти XVIII века. В то время были открыты первые высшие российские учебные заведения, в которых среди преподаваемых дисциплин негласно присутствовала и **статистика**, что определялось широким её применением. Содержание данного курса было адаптированным к профессиональным потребностям студентов, и потому, отнесено не к математике, а к дисциплинам, которые являлись источниками статистических данных. Например, в [1, с. 26] показано, что статистика изучалась совместно с географией.

Однако, курсы того времени **содержали только описательную статистику и связи с теорией вероятностей не имели**. Это объясняется тем, что в теории вероятностей XVIII века произошло лишь становление основ. Данный раздел науки еще не достиг того уровня развития, на котором появлялась возможность и необходимость включения его в систему профессиональной подготовки специалистов в форме учебного предмета.

Возрождением в XIX веке теория вероятностей обязана русским учёным Петербургской математической школы: В.Я. Буняковскому, П.Л. Чебышеву, А.А. Маркову, А.М. Ляпунову и другим, основным направлением работы которых становятся обоснования теоретических положений теории вероятностей и математической статистики.

В этот период практическая значимость теории вероятностей возрастала, её методы начинали применяться во многих областях знаний: молекулярной физике (работы Д. Максвелла и Л. Больцмана), биологии (закон наследственности Менделя), астрономии, метеорологии, демографии и др.

Понимая особую ценность данного раздела для науки, крупнейшие ученые добивались включения теории вероятностей в программы высших учебных заведений. Данные, представленные в [2, с. 58], свидетельствуют, что впервые вопрос о включении теории вероятностей в содержание высшего математического образования в России был поставлен в Вильнюсском университете в 1817 году. Он был адресован студентам физико-математических специальностей. В программу университетской подготовки курс теории вероятностей был включен первоначально в качестве факультативного курса, имеющего важное практическое значение. Приведем в доказательство высказывание профессора И.А. Снядетаго из текста его выступления на научной сессии университета 1817 года: «вычисления сии весьма важны и приносят значительную пользу». [3, с. 115].

Постепенно данный курс стал включаться и в программы подготовки других вузов: Санкт-Петербургский университет, 1837г., Николаевская академия, 1841 г., Харьковский университет, 1849г., Московский университет, 1850 г.

Уровень преподавания теории вероятностей в то время был наиболее высок в Петербургском университете, чему способствовал большой авторитет П.Л. Чебышева и Петербургской математической школы, которой он руководил. Однако такое положение дел было далеко не во всех высших учебных заведениях

ях России: во многих вузах **не хватало квалифицированных преподавателей теории вероятностей**, серьезной проблемой было **отсутствие учебников** по данному курсу.

В 1841 г. в выступлении на торжественном собрании Московского университета профессор Н.Д. Брашман указывает на неудовлетворительное положение с преподаванием теории вероятностей: «Кто не видит с крайним сожалением совершенное небрежение в учебных заведениях одной из важнейших частей математики. Едва в некоторых университетах дают понятие о теории вероятностей, и до сих пор нет на русском языке ни одного сочинения, перевода не только учёной, но и даже элементарной теории вероятностей» [4, с. 301].

Эти слова послужили призывом к действию для русских учёных. Уже в 1845 году П.Л. Чебышевым было издано краткое пособие по теории вероятностей, а в 1846 году В.Я. Буняковский опубликовал свой фундаментальный труд «Основания теории вероятностей» (500 страниц). Этот учебник стал первым курсом теории вероятностей на русском языке. В своём труде В.Я. Буняковский создал русскую терминологию теории вероятностей, а также широко освещал вопросы её практического применения.

Наряду с теорией вероятностей в институтские курсы вводились и основы математической статистики, выступающей в то время в качестве приложений теории вероятностей. Так, профессор Московского университета А.Ю. Давидов с 1850 г. преподавал теорию вероятностей с её приложениями к обработке наблюдений и страховому делу. «Его оригинальный курс отличался ясностью изложения, богатым содержанием, а также частым обращением к приложениям в статистике» [5, с. 132].

Преподавая курс теории вероятностей в высших учебных заведениях, математики первой величины видели свою задачу в том, чтобы представить студентам не только достижения данного раздела науки, но и показать процесс становления и развития научных идей, которые привели к появлению этих результатов. **Генетический подход** наилучшим образом позволял подготовить студентов к научной деятельности в области теории вероятностей, мотивировать их на получение новых результатов, показать им направления развития идей, а также указывать на приложения этих идей в профессиональной деятельности студентов. Таким образом, на этапе зарождения методики обучения теории вероятностей **рассматриваемая проблема не возникла**.

Последние годы XIX века (1884 – 1900) характеризуются ограничениями в развитии институтской науки, строгой регламентацией организации и характера преподавания. Уставом 1890 года в определении цели математики была усилена формальная сторона: «Математика, как точная и отвлечённая наука является удобным **средством для умственного развития учащихся**, основное внимание требуется уделять основательному и системному изучению теории, практические задания должны служить лишь средством иллюстрации теории» [6, с. 346].

В этот период программы физико-математических факультетов отличаются широтой охвата, но сравнительно малой специализацией. Количество лекционных занятий превосходило число практических в 3–4 раза. Это приводило к тому, что в системе университетского образования постепенно стали складываться **предпосылки возникновения проблемы оторванности содержания математических дисциплин от задач профессиональной подготовки студентов. Области приложений математики были вынесены за рамки математических дисциплин**. Они стали составлять содержание профессиональных курсов. Возникновение проблемы сдерживало лишь то, что **каждый преподаватель читал несколько курсов**, часто совмещая преподавание специальных и математических дисциплин.

В XX веке продолжалась работа учёных над основаниями теории вероятностей. Академик С.Н. Бернштейн указывая на «особо важное значение, которое приобретает формально логическое обоснование теории вероятностей как единой математической дисциплины» [7, с. 5-6], создал первую аксиоматику теории вероятностей, которую изложил в 1927 году в труде «Теория вероятностей». По словам Б.В. Гнеденко, этот учебник являлся «одним из лучших произведений мировой литературы по теории вероятностей» [8, с. 207].

С.Н. Бернштейн внёс также изменения в методику преподавания данного раздела математики. С целью повышения уровня строгости содержания курса, он предлагал излагать его на **аксиоматическом основе**. Аксиоматическое изложение университетского курса теории вероятностей не только позволяло представить студентам научные достижения в системном виде,

но и давало возможность ученым обнаружить ранее скрытые пробелы в научном знании. Ликвидировать эти пробелы позволила теоретико-множественная интерпретация понятий теории вероятностей и аксиоматика, предложенная А.Н. Колмогоровым (1929 г.). Однако, преподавание на аксиоматической основе, **отдаляло его от истории возникновения идей теории вероятностей и от их приложений в профессиональных областях, что также являлось одной из причин возникновения исследуемой проблемы.**

В это время математическая статистика, в связи с успехами в естественнонаучных исследованиях, начинала формироваться как особая наука, расширялась её область применения, совершенствовались методы и понятия. Профессор А.Г. Ковалевский в «Очерке развития теоретической статистики» писал о том, что «открытие новых приёмов математической статистики и их обоснование принадлежало почти полностью биологу и математику К. Пирсону. Ему принадлежало открытие совершенно новых областей статистики: теории кривых распределения, теории корреляции, отличающихся чрезвычайной общностью и научной ценностью» [9, с. 8]. Русские учёные – математики Л.К. Лахтин и Е.Е. Слуцкий не только дали полное обоснование некоторым методам Пирсона, но и способствовали популяризации идей математической статистики в России.

В результате повышения научной и общественной значимости теории вероятностей и математической статистики, этот раздел математики становился частью математического образования большинства высших учебных заведений России первой четверти XX века.

В годы Советской власти решения руководящей партии определяли образовательную политику государства. Постановление 15 съезд ВКП(б) в 1929 г. коренным образом изменило положение дел в высшем образовании. Согласно постановлению, университеты должны были готовить в основном инженеров, физико-математические факультеты следовало приравнять к ВТУЗам и готовить кадры для заводов. Исключались чисто теоретические дисциплины, лекции были сведены до минимума. Образование становилось утилитарным: курс математики рассматривался с узкопрактической точки зрения, математическая теория отодвигалась на второй план или совсем отрицалась.

В это трудное для отечественного образования время в университетах читались лишь основы теории вероятностей, в технических и военных вузах давались формулы теории вероятностей без надлежащего обоснования. В большинстве вузов страны курс теории вероятностей был исключён из учебных планов.

Только в 1936 году количество учебных часов, отведённых на математические дисциплины в университетах, а также в технических вузах начало увеличиваться (в связи с решением конференции по общенаучным дисциплинам). На старших курсах ВТУЗов постепенно вводились разделы теории вероятностей и математической статистики, сначала в качестве факультативных курсов. Так в Московском энергетическом институте с 1948 г. курс теории вероятностей и математической статистики был предложен студентам как факультативный. В дальнейшем теория вероятностей входила в общий курс математики.

По утверждению Б.В. Гнеденко, программы вузов того времени уделяли недостаточное внимание преподаванию теории вероятностей и математической статистики. Часто преподаватели математики заменяли часы, отведённые на теорию вероятностей, другими разделами дисциплины, так как специалистов в этой области математики было недостаточно [10, с. 47].

В 70-х годах XX века отношение к теории вероятностей и математической статистике в высшем образовании начало меняться. Существенные изменения в 1960-1964 гг. вносились в вузовские программы по математике. Согласно новому плану на математических факультетах университетов изучению теории вероятностей отводилось 72 лекционных и 18 практических часов (для студентов – математиков и механиков) [11, с. 163]. Как видно из распределения часов, выделявшихся на лекционные и практические занятия, теория вероятностей в университетах опять **становилась чисто теоретической дисциплиной.** В технических и военных высших учебных заведениях теория вероятностей выделялась в отдельную дисциплину, увеличивался объём, расширялась тематика курса.

В 1969 г. на математических факультетах педвузов для специальности «математика» министерством образования была

утверждена новая программа по теории вероятностей, разработанная А.Н. Колмогоровым [12, с. 225]. Данная программа включала не только вопросы, рассматриваемые в школе, но и вопросы, «направленные на формирование представлений о роли и месте теории вероятностей и статистики в системе научного знания, о путях развития и современном состоянии этих разделов математики» [2, с. 16].

Однако студенты гуманитарных специальностей, получая ограниченное математическое образование в вузе, имели очень небольшие познания в области теории вероятностей и математической статистики. Согласно ГОСТам первого поколения, учебные планы гуманитарных специальностей вообще не содержали математических дисциплин. В дальнейшем для студентов – гуманитариев была введена дисциплина «Математика и информатика», в которой, при большом дефиците учебного времени, на стохастике отводилось совсем мало часов. ГОСТами третьего поколения (2010 г.) для гуманитарных специальностей вузов «Математика и информатика» была заменена на профессионально ориентированные математические дисциплины, учебные программы которых достаточно полно представляют методы теории вероятностей и математической статистики, как имеющие наиболее широкое применение в современных гуманитарных исследованиях. Например, в [13] показано, что при обучении студентов филологических специальностей основам математической обработки информации, на лабораторных работах можно применять методы первичной обработки лингвистической информации, проверки гипотез, оценки параметров лингвистической совокупности, корреляционный и дисперсионный анализ.

В современный период развития высшего образования различные аспекты задачи усиления профессиональной направленности курса теории вероятностей и математической статистики раскрыты в трудах ряда ученых-математиков, специалистов в области теории и методики обучения математики.

Так вопросы профессиональной направленности обучения теории вероятностей и математической статистики для математических специальностей педагогических вузов и старшеклассников исследованы В.Д. Селютиным, В.В. Афанасьевым, Л.А. Тереховой, М.В. Шабановой, Н.Н. Патроновой, С.В. Щербатых, Н.С. Седовой..., для студентов сельскохозяйственных вузов – Е.В. Александровой, для студентов-социологов – Н.А. Дергуновой, для экономических факультетов вузов – Н.В. Паниной, И.Н. Коноваловой..., для студентов-гуманитариев – А.А. Соловьёвой, О.В. Бочкарёвой.

Подводя итоги проведённого исследования, можно выделить несколько периодов возникновения указанной проблемы в вузах России (таблица 1).

Итак, проблема оторванности содержания курса теории вероятностей и математической статистики от потребностей решения профессиональных задач за почти двухсотлетнюю историю его преподавания в вузах России возникала несколько раз. 40-е годы XX в. – начало последнего периода возникновения этой проблемы. Представленные в таблице данные показывают, что рассматриваемая проблема многофакторная: универсализация содержания дисциплины, рассмотрение ТВ и СМ как относительно самостоятельных частей курса, аксиоматическое изложение курса, некомпетентность преподавателей курса в сфере профессиональных приложений стохастики, недостаточность профессионально направленных учебных пособий.

На основании проведённого анализа можно определить комплекс мероприятий по решению задачи усиления профессиональной направленности обучения теории вероятностей и математической статистики в вузе:

- а) насыщение курса профессионально значимым содержанием;
- б) создание комплекса методических средств, систематическое применение которых будет способствовать формированию у студентов опыта использования знаний по ТВ и СМ в профессиональной деятельности;
- в) выстраивание преподавание теории вероятностей не только на основе теории меры и теории множеств, а показывая историческое развитие идей теории вероятностей, прикладные возможности данной теории в профессиональной области;
- г) организация совместной работы преподавателей математических и специальных дисциплин по выявлению тех методов ТВ и СМ, которые наиболее часто применяются в будущей профессиональной деятельности студентов.

Таблица 1

Исторические периоды развития взглядов на сущность стохастической подготовки в системе высшего профессионального образования в России, их связь с постановкой и решением задачи усиления профессиональной направленности

№	Приблизительный временной промежуток	Краткая характеристика курса ТВ и МС	Существование и причины постановки задачи	Способы решения задачи
1	XVIII – начало XIX вв.	Курс содержал только описательную статистику, связи с теорией вероятностей не имел	Задача не ставилась, т.к. курс входил в состав дисциплины – источника статистических данных	–
2	XIX век (до 1884 г.)	Начало включения ТВ и МС в программы вузов. Курс содержал начальные понятия ТВ. МС выступала в качестве приложений ТВ	Задачи не существовало, т.к. в преподавании ТВ преобладал генетический подход.	–
3	Последние годы XIX в.	Математика считалась лишь средством развития учащихся. Программы курса ТВ и МС отличаются широкой охвата, но сравнительно малой специализацией	Складывались предпосылки возникновения задачи, т.к. области приложений ТВ и МС были вынесены за рамки курса	Преподаватели совмещали преподавание математических и специальных дисциплин, рассматривая на последних задачи приложения курса
4	Первая четверть XX в.	В большинстве вузов страны изучалась ТВ и МС, МС выделялась в отдельную дисциплину	Исследуемая задача возникла, т.к. в преподавании ТВ и МС преобладал аксиоматический подход	Ведущие математики пытались совместить аксиоматический и генетический подход в преподавании ТВ и МС
	30-е годы XX в.	В университетах читались лишь основы теории вероятностей, в большинстве вузов страны курс ТВ был исключён из учебных планов	Задача не рассматривалась в связи с отсутствием предмета исследования	–
5	40-е годы XX в. – конец XX в.	Курс ТВ и МС снова был введён в программы вузов, увеличился объём, расширялась программа курса.	Задача возникла снова, т.к. обучение ТВ и МС носило теоретический характер	Области приложения ТВ и МС преподаватели рассматривали во время дополнительных занятий, на кружках, создавались школы теории вероятностей
6	Начало XXI	Курс ТВ и МС является обязательной частью математического образования вузов.	Задача существует для некоторых специальностей вузов в связи с неразработанностью методических подходов формирования самостоятельной деятельности в практике обучения курса ТВ и МС	Разрабатываются педагогические технологии по решению проблемы, создаются профессионально направленные методические материалы

Библиографический список

1. Щербатых, С.В. Методическая система обучения стохастике в профильных классах общеобразовательной школы: дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 2011.
2. Патронова, Н.Н. Вероятностно-статистический стиль мышления и его развитие при обучении математике: монография / Н.Н. Патронова, О.Н. Троицкая, М.В. Шабанова; Поморский гос. ун-т им М.В. Ломоносова. – Архангельск, 2010.
3. Мадер, В.В. Введение в методологию математики (Гносеологические, методологические и мировоззренческие аспекты математики. Математика и теория познания). – М., 1994.
4. Юшкевич, А.П. История математического образования в России до 1917 года. – М., 1968.
5. История отечественной математики / под ред. И.З. Штокало. – Киев, 1967. – Т. 2. 1801-1917.
6. Полякова, Т.С. История математического образования в России. – М., 2002.
7. Бернштейн, С.Н. Современное состояние ТВ и её приложений: доклад, прочитанный на Всероссийском съезде математиков в Москве в 1927 г. – М.; Л., 1933.
8. Гнеденко, Б.В. Очерки по истории математики в России. – М., 1946.
9. Ковалевский, А.Г. Очерк развития теоретической статистики. Приложение к учебнику Голубева В.В. Введение в математическую статистику. – Саратов, 1920.
10. Гнеденко, Б.В. Математическое образование в вузах: учебно-методич. пособ. – М., 1981.
11. История математического образования в СССР – Киев, 1975.
12. Патронова, Н.Н. Обучение теории вероятностей будущих учителей математики, ориентированное на развитие основных приёмов мыслительной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Орёл, 2008.
13. Кокорина, И.В. Процесуальный аспект профессиональной направленности математического образования студентов-филологов и его реализация при обучении стохастических методов математической лингвистики // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2 [Э/р]. – P/д: <http://www.science-education.ru/108-8862>

Bibliography

1. Therbatikh, S.V. Metodicheskaya sistema obucheniya stokhastike v profilnykh klassakh obteobrazovatel'noy shkoly: dis. ... d-ra. ped. nauk. – M., 2011.
2. Patronova, N.N. Veroyatnostno-statisticheskiy stil' mihshleniya i ego razvitie pri obuchenii matematike: monografiya / N.N. Patronova, O.N. Troickaya, M.V. Shabanova; Pomorskiy gos. un-t im M.V. Lomonosova. – Arkhangel'sk, 2010.
3. Mader, V.V. Vvedenie v metodologiyu matematiki (Gnoseologicheskie, metodologicheskie i mirovozzrencheskie aspekty matematiki. Matematika i teoriya poznaniya). – M., 1994.
4. Yushkevich, A.P. Istoriya matematicheskogo obrazovaniya v Rossii do 1917 goda. – M., 1968.
5. Istoriya otechestvennoy matematiki / pod red. I.Z. Shtokalo. – Kiev, 1967. – T. 2. 1801-1917.
6. Polyakova, T.S. Istoriya matematicheskogo obrazovaniya v Rossii. – M., 2002.
7. Bernshteyn, S.N. Sovremennoe sostoyanie TV i ego prilozheniy: doklad, pročitanniy na Vserossiyskom s'ezde matematikov v Moskve v 1927 g. – M.; L., 1933.
8. Gnedenko, B.V. Ocherki po istorii matematiki v Rossii. – M., 1946.
9. Kovalevskiy, A.G. Ocherk razvitiya teoreticheskoy statistiki. Prilozhenie k uchebniku Golubeva V.V. Vvedenie v matematicheskuyu statistiku. – Saratov, 1920.
10. Gnedenko, B.V. Matematicheskoe obrazovanie v vuzakh: uchebno- metodich. posob. M., 1981.
11. Istoriya matematicheskogo obrazovaniya v SSSR. – Kiev, 1975.
12. Patronova, N.N. Obuchenie teorii veroyatnostey budutikh uchiteley matematiki, orientirovannoe na razvitie osnovnykh priyomov mihslitel'noy deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. – Oryol, 2008.
13. Kokorina, I.V. Processual'nyy aspekt professional'noy napravlenosti matematicheskogo obrazovaniya studentov-filologov i ego realizatsiya pri obuchenii stokhasticheskikh metodov matematicheskoy lingvistiki // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2013. – № 2 [Eh/r]. – R/d: <http://www.science-education.ru/108-8862>

Статья поступила в редакцию 12.10.14

УДК 378.14

Lebedeva O.Ye. **THE MODEL OF DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS BY MEANS OF INDEPENDENT WORK.** The article is devoted to the integrated study of problems of the development of foreign language competence among students through independent work. The contents of the research are an analysis of a model of the development of foreign language competence of students by means of their independent work. The detailed analysis of the important structural elements in this model included the study of target-based, stimulating, motivational, informative, technological, diagnostic and effective elements. The researcher also considers such components of the model, which are based on interdependent stages of independence: independence, self-study, self-education, autonomous learning activities. Considerable attention is given to principles of learning, namely: effectiveness in training, individual training approach, based on personal needs, reflexivity, relevance of learning outcomes in practical activities, student development, prioritization of independent learning (mastery learning and cognitive competence), the autonomy of students. All the principles of learning are related to each other and penetrate each other and represent a system consisting of substantive and procedural principles. The author comes to the conclusion that the successful implementation of the model will depend on the implementation of organizational-pedagogical conditions: the development of internal motivation for learning a foreign language, accounting psychophysiological characteristics of students, creating an environment of success, identifying a level of independence of students and even making it higher.

Key words: model, target education, educational activity, motivation, educational technology, criterion.

O.E. Лебедева, ст. преп. каф. иностранных языков Алтайского гос. аграрного университета, г. Барнаул, E-mail: Ledeva13@yandex.ru

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Статья посвящена комплексному исследованию проблемы развития иноязычной компетенции студентов средствами самостоятельной работы. Содержание исследования составляет анализ модели развития иноязычной компетенции студентов средствами самостоятельной работы. В работе проводится детальный анализ важных структурных элементов модели развития иноязычной компетенции студентов: целевого, стимулирующе-мотивационного, содержательного, технологического, диагностического и результативного. Рассматриваются компоненты модели, которые базируются на взаимозависимых этапах самостоятельности: самостоятельность, самостоятельная работа, самообразовательная деятельность, автономная учебная деятельность. Автор уделяет внимание принципам обучения: элективности обучения, индивидуальному подходу к обучению на основе личностных потребностей, рефлексивности, востребованности результатов обучения в практической деятельности, приоритетности самостоятельного обучения (овладение учебно-познавательной компетенцией), автономии студентов. Автор приходит к выводу, что успешность реализации модели будет зависеть от реализации организационно-педагогических условий: развитие внутренней мотивации изучения иностранного языка, учет психофизиологических особенностей студентов, создание ситуации успеха, выявление уровня самостоятельности обучающихся и его повышение.

Ключевые слова: модель, цели образования, учебная деятельность, мотивация, педагогическая технология, критерий.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования акцентирует внимание на том, что выпускники должны обладать такими качества-

ми, как инициативность, коммуникабельность, мобильность, гибкость, динамизм и конструктивность. Будущий профессионал должен обладать стремлением к самообразованию на протяже-

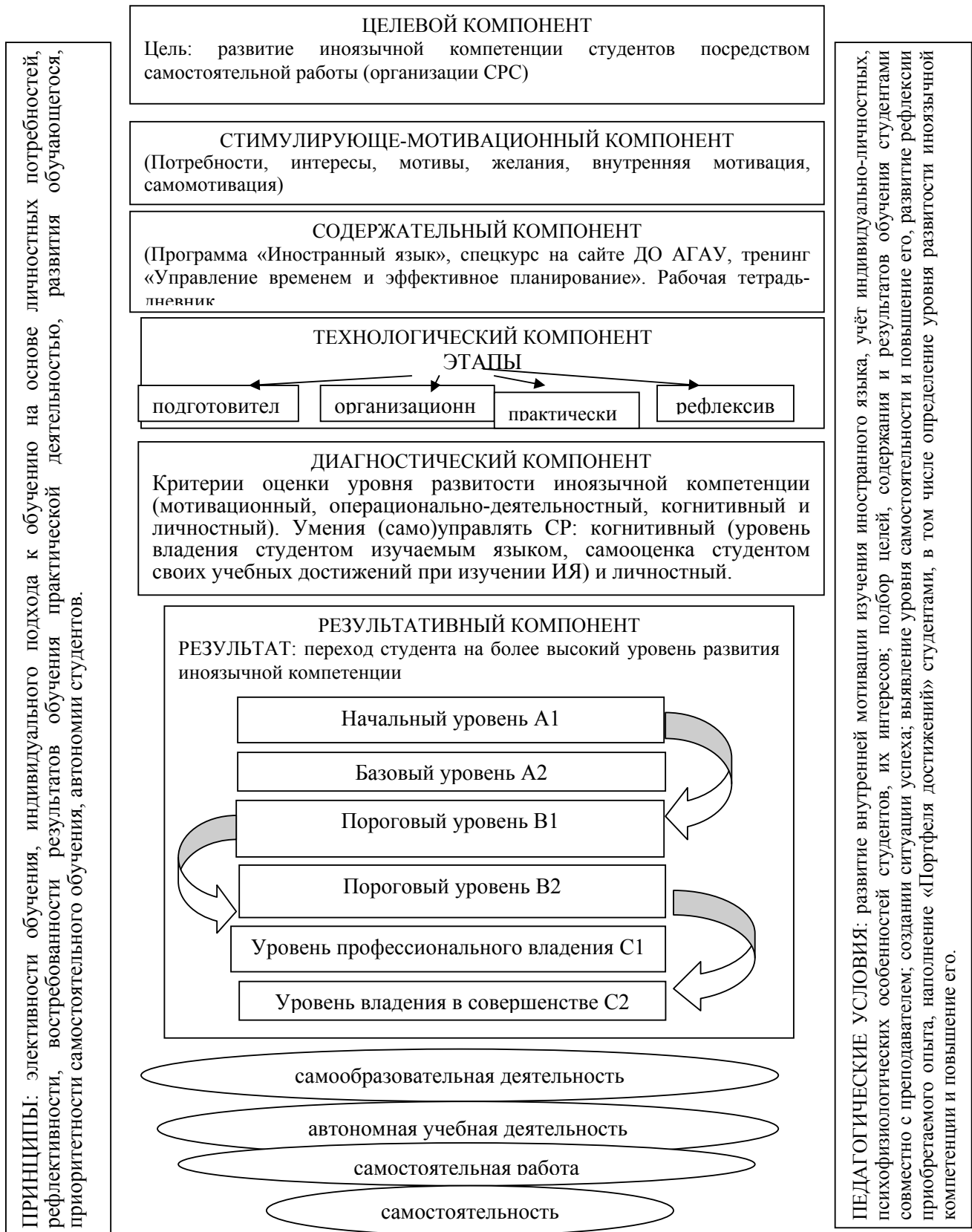


Рис. 1. Модель развития иноязычной компетенции студентов средствами самостоятельной работы

нии всей жизни, владеть новыми технологиями, уметь принимать самостоятельные решения, а также быть активным и самостоятельным как в учебном процессе, так и за его пределами, адаптироваться в социальной и будущей профессиональной сфере, разрешать проблемы и работать в команде.

Исследование вопросов сущности и организации самостоятельной работы студентов, в частности при изучении иностранного языка, позволило нам разработать *модель развития иноязычной компетенции студентов средствами самостоятельной работы*.

Термин «модель» происходит от латинского слова «modulus», что означает мера, образец и рассматривается в широком понимании как схема, изображение или описание какого-либо явления или процесса или аналог определенного фрагмента природной или социальной реальности. В более узком смысле В.А. Штофф *под моделью понимает* мысленно представляемую или материально реализованную систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте [1, с. 17].

Моделирование является методом познания законов и закономерностей функционирования и развития системы педагогического образования, условием их оптимального использования в подготовке кадров образования. Как методу научного познания, моделированию посвящены работы таких исследователей, как Б.А. Глинский [2, с. 215], Б.С. Грязнов [3, с. 149], В.И. Журавлев [4, с. 32], В.В. Краевский [5, с. 258]. Модель развития иноязычной компетенции студентов посредством самостоятельной работы как инструмент исследования выступает отражением специфических свойств, связей и отношений в виде простой и наглядной формы, удобной и доступной для анализа.

На основании классификации моделей, принятой в науке, средством познания особенностей самостоятельной работы студентов посредством развития иноязычной компетенции избрана структурно-функциональная модель (рис. 1).

Основными структурными элементами модели развития иноязычной компетенции студентов средствами самостоятельной работы, исходя из структуры процесса обучения, мы выделили: целевой, стимулирующе-мотивационный, содержательный, технологический, диагностический и результативный. Содержание данных компонентов и их взаимодействие продиктованы общими педагогическими принципами, принципами образования студентов высших учебных заведений, функциями образования студентов, особенностями высшего профессионального образования как системы, требованиями ФГОС третьего поколения к самостоятельной работе студентов.

Цели образования выполняют системообразующую функцию, именно от их выбора зависит отбор содержания, методов и средств. Формулирование педагогических целей отвечает на вопрос «для чего учить?», какие задачи должен уметь решать студент с помощью полученных знаний, умений, навыков, убеждений, установок.

Целевой компонент модели представлен единством генеральной цели и комплексом задач, достижение которых обеспечивает результат. Целью реализации модели является развитие иноязычной компетенции студентов через самостоятельную работу, средствами ее (повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования). Для достижения данной цели необходимо решение *следующих задач*:

- создать условия для развития иноязычной компетенции;
- развить автономию студентов в учебной деятельности;
- сформировать навыки и умения самостоятельной работы;
- развить иноязычную коммуникативную компетентность студентов.

Стимулирующе-мотивационный компонент модели отражает совокупность мер по формированию познавательных потребностей, стимулированию мотивов учебной деятельности, интересов студентов. Данный компонент базируется на потребности личности в образовании, которая детерминирована факторами общественного развития; практической деятельностью человека; субъективными факторами развития. Студент в учебной деятельности опирается на свой профессиональный, социальный, жизненный опыт, как один из источников обучения его самого. *Принцип элективности* предполагает предоставление

обучающемуся свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения. *Принцип индивидуального подхода* к обучению на основе личностных потребностей позволил проектировать содержание в соответствии с интересами студента. *Принцип рефлексивности* предопределял сознательное отношение студента к обучению, что, в свою очередь, является главной частью самомотивации обучающегося. *Принцип развития обучающегося* базируется на основных положениях личностно-ориентированного подхода. В своих научных трудах И.С. Якиманская как представитель личностно-ориентированного подхода [6, с. 48] рассматривает образование как активную деятельность человека, в которой происходит развитие и становление личности в многообразии ее способностей, имеющих общественную ценность. *Принцип приоритетности самостоятельного обучения* предполагает ведущую роль студентов в отборе содержания, средств, форм обучения в соответствии с поставленными ими целями. *Принцип автономии* подразумевает независимость студентов в их праве определения уровня сформированности иноязычной компетенции и повышения его в зависимости от личных целей и задач каждого студента.

Об эффективности процесса развития иноязычной компетенции студентов свидетельствуют такие результаты как: увеличение потребности в самообразовании, рефлексия на процесс самостоятельной и самообразовательной деятельности и удовлетворенность его результатами. Поэтому стимулирующе-мотивационный компонент нашей модели включает набор средств, стимулирующих студентов через активные формы обучения: положительную мотивацию учения и самообразования, изменение мотивационных установок (придание им нового смысла).

Содержательный компонент модели представляет собой систему знаний, получаемых в университете. Самостоятельная работа предполагает индивидуализацию деятельности студента и рассматривается одновременно и как средство совершенствования творческой индивидуальности. Анализ теоретических источников и опыта преподавателей иностранного языка в вузе свидетельствует о важности ориентации процесса обучения на личность студента и выявление его творческих возможностей.

Основными целями самостоятельной работы, автономности и самообразовательной деятельности в плане практического овладения иностранным языком являются:

- достижение соответствующего уровня иноязычной компетенции;
- готовность студентов к проведению эффективной самостоятельной работы (самообразовательной деятельности) над иностранным языком.

Мы считаем правомерным говорить о необходимости формирования у студентов самообразовательной компетенции как способности поддерживать и повышать в процессе самообразования их уровень владения иностранным языком для непрерывного совершенствования профессиональной деятельности. С психологической точки зрения самообразовательная компетенция предполагает наличие устойчивого мотивационного компонента, знаний, соответствующих навыков, привычек, личностных качеств. Становление самообразовательной компетенции может осуществляться непосредственно в деятельности студентов по мере их возрастающей самостоятельности в овладении иностранным языком.

Содержательный компонент модели представлен тренингом для студентов «Управление временем и эффективное планирование». Он проводится в рамках спецкурса «Роль английского языка в развитии самостоятельности студентов», расположен на сайте дистанционного обучения АГАУ. Проведение тренинга обосновано отсутствием у студентов умения планировать и организовывать рационально свою деятельность. В рамках тренинга студенты учатся ставить цели и достигать их, узнают о системах планирования, разбираются с причинами, мешающими эффективно учиться, управляют собственным временем, выполняют тесты и задания по эффективному планированию, составляют ментальные карты плана действия.

Продолжают работу по целеполаганию и эффективному планированию студенты в рабочей тетради-дневнике, которая представляет собой инструкцию для обучающихся по организации самообразовательной деятельности.

Технологический компонент модели представлен технологией, включающей этапы, содержание, методы, средства, формы развития иноязычной компетенции студентов. Содержание, методы и средства представлены самостоятельной работой.

Слово «технология» произошло от греческих «*techne*» – мастерство, искусство и «*logos*» – понятие, учение. *Технология обучения* – системная категория, структурными составляющими которой являются: цели обучения; содержание обучения; средства педагогического взаимодействия; организация учебного процесса; ученик – учитель; результат деятельности.

Мы рассматриваем технологию обучения как модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для студента и педагога [7, с. 17].

Технологию развития иноязычной компетенции студентов, описываемую в данном исследовании, мы относим к технологии саморазвития. Мы понимаем саморазвитие как сознательную деятельность человека, направленную на более полную реализацию себя как личности. Саморазвитие предполагает наличие ясно осознанных целей деятельности, идеалов и личностных установок. Основное положение технологии саморазвития – представление о том, что каждый человек от рождения наделен своим потенциалом развития. Раскрыться и реализоваться этот потенциал может только в собственной деятельности человека.

Наша технология ориентирована на деятельностный подход, где особую роль мы отводим контекстному обучению, которое строится с учетом профессиональной, социальной бытовой деятельности студента в его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторах.

Использование современных методов обучения является основой при организации самостоятельной работы студентов. Ведущим методом является проблемный метод обучения. Под проблемным методом обучения мы понимаем такую организацию учебных занятий, которая предполагает создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность студентов по их разрешению, в результате чего происходит творческое овладение знаниями, умениями и навыками в развитии мыслительных способностей.

Проблемное обучение основано на создании особого вида мотивации – проблемной и требует создания соответствующего дидактического материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций.

По нашему мнению, в рамках проблемного обучения следует говорить и об интерактивных видах самостоятельной работы, основным принципом которых является принцип активной коммуникации. При этом берутся ситуации различного характера от социально-бытовых до проблемных. Эти ситуации реализуются посредством коллективной работы, но при этом являются одновременно личностно-ориентированными.

Тенденция перехода к интерактивному подходу наметилась в методике преподавания иностранного языка в последние годы. В стандартах третьего поколения указывается, что 30% должны составлять интерактивные методы работы, которые развивают у студентов желание практически использовать иностранный язык; стимулируют речевые, когнитивные, творческие способности; учат студентов работать над языком самостоятельно на уровне своих физических, интеллектуальных и эмоциональных возможностей, т.е. обеспечивают дифференциацию и индивидуализацию учебного процесса; предусматривают различные формы работы: индивидуальную, групповую, коллективную.

В отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом. Место преподавателя в интерактивных занятиях сводится к направлению деятельности студентов на достижение поставленных ими же целей. Более эффективной организации самостоятельной работы по иностранному языку при проектной методике способствует использование информационных технологий. Оно нацеливает студентов на развитие самостоятельного поиска информации и способов его обработки.

Таким образом, современные интерактивные методы самостоятельной работы помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей студентов, их уровня иноязычной компетенции, повышают самостоятельность обучающихся и мотивацию овладения иноязычной компетенцией.

Диагностический компонент модели развития иноязычной компетенции обеспечивается критериями готовности студентов к самостоятельной работе (автономной, самообразовательной деятельности) по развитию их иноязычной компетенции и соответ-

ствующими им показателями. В качестве критериев выступают мотивационный, операционально-деятельностный, когнитивный и личностный компоненты.

Критерий (от греч. *Kriterion* – средство для суждения) – «мерило оценки, суждения» [8, с. 307]. Критерий выражает сущностные изменения объекта и представляет собой средство, необходимый инструмент оценки, но сам не является оценкой. При определении критериев предусматривались их показатели – качественные и количественные. С.И. Ожегов под показателем понимает «данные, по которым можно судить о развитии, ходе, состоянии чего-нибудь» [8, с. 549]. Показатели содержательного объема критерия являются качественными. К количественным относятся показатели в условных баллах, принятых для оценивания знаний, умений и навыков студентов.

Мотивационный компонент представлен следующими показателями:

- мотивация студентов к овладению иноязычной компетенцией (Методика «Изучение мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной»);
- познавательный интерес к поиску новых способов и упражнение в существующих по самостоятельному овладению иностранным языком (опрос, таблица по способам);
- удовлетворенность студентов самим процессом развития собственной иноязычной компетенции (ведение тетради-дневника, целеполагание);
- повышение уровня развития иноязычной компетенции (экзамены различные, «Портфель достижений»).

Когнитивный компонент представлен такими показателями, как:

- уровень владения студентом изучаемым языком;
- самооценка студентом своих учебных достижений при изучении иностранного языка.

Критерий «личностный компонент» представлен показателями:

- авторская позиция, способность человека самому определять свою жизнь, управлять собой, жить самостоятельно и быть сильнее обстоятельств;
- внутренний локус контроля;
- взросление; готовность выходить из зоны комфорта и честность перед самим собой – отсутствие оправданий.

Операционально-деятельностный компонент представлен показателями:

- владение техникой постановки целей, умение планировать время (и управлять им);
- владение техникой самоменеджмента в управлении временем; а также умения управлять самостоятельной работой (самообразовательной деятельностью).

На основе критериев и показателей разработан диагностический инструментальный оценки уровня развитости иноязычной компетенции студентов и уровня развитости умений управления их самостоятельной (автономной, самообразовательной) деятельностью.

Результативный компонент модели развития иноязычной компетенции студентов представлен уровнями развитости иноязычной компетенции: начальный А1, базовый А2, пороговый В1, продвинутый В2, уровень профессионального владения С1 и уровень владения в совершенстве С2.

Успешность реализации модели развития иноязычной компетенции студентов посредством самостоятельной работы будет достигнута в том случае, если уже реализованы педагогические условия, вытекающие из целей иноязычного образования.

Отметим также, что эффективность работы данной модели напрямую зависит от таких звеньев, как самостоятельность, самостоятельная работа, автономная учебная деятельность и самообразовательная деятельность, взаимосвязанных и взаимообусловленных между собой. Самостоятельность, являясь продуктом саморегуляции, непосредственно влияет на успешность самостоятельной работы, которая, в свою очередь, способствует развитию учебной автономии; с другой стороны, способствуя развитию самостоятельности и улучшению качества автономной учебной деятельности, самостоятельная работа развивает личностную и предметную саморегуляцию, т.е. участвует в процессе самоактуализации личности.

Таким образом, основными структурными элементами разработанной нами модели, исходя из структуры процесса обучения, являются: целевой, стимулирующе-мотивационный, содержательный, технологический, диагностический и результа-

тивный. Содержание данных компонентов и их взаимодействие продиктованы общими педагогическими принципами, принципами образования студентов высшего учебного заведения, требованиями к содержанию профессионального образования, особенностями иноязычного образования. Успешность реализации модели будет достигнута в том случае, если уже реализованы педагогические условия: развитие внутренней мотивации изучения иностранного языка, учёт индивидуально-личностных, психофизиологических особенностей студентов, а также сферы

их интересов; подбор целей, задач, содержания и результатов обучения студентами совместно с преподавателем; создании ситуации успеха; выявление уровня самостоятельности обучающихся и повышение его, определение качественных характеристик сформированности у студентов умений управлять учебной деятельностью и повышение их, развитие рефлексии приобретаемого опыта, наполнение «Портфеля достижений» студентами, в том числе определение уровня развитости иноязычной компетенции и повышение его.

Библиографический список

1. Штофф, В.А. Роль моделей в познании. – Л., 1963.
2. Глинский, Б.А. Моделирование как метод научных исследований: гносеологический анализ. – М., 1965.
3. Грязнов, Б.С. Теория и ее объект / Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин. – М., 1973.
4. Журавлёв, В.И. Педагогика в системе наук о человеке. – М., 1990.
5. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М., 2006.
6. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.
7. Монахов, В.М. Проектирование и внедрение новых технологий обучения // Сов. педагогика. – 1990. – № 7.
8. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1998.

Bibliography

1. Shtoff, V.A. Rolj modelej v poznanii. – L., 1963.
2. Glinskiy, B.A. Modelirovanie kak metod nauchnikh issledovaniy: gnoseologicheskij analiz. – M., 1965.
3. Gryaznov, B.S. Teoriya i ee objekt / B.S. Gryaznov, B.S. Dihnin. – M., 1973.
4. Zhuravlyov, V.I. Pedagogika v sisteme nauk o cheloveke. – M., 1990.
5. Kraevskiy, V.V. Metodologiya pedagogiki: novihy etap: ucheb. posob. dlya stud. vihssh. ucheb. zavedeniy / V.V. Kraevskiy, E.V. Berezhnova. – M., 2006.
6. Yakimanskaya, I.S. Lichnostno orientirovannoe obuchenie v sovremennoy shkole. – M., 1996.
7. Monakhov, V.M. Proektirovanie i vnederenie novihkh tekhnologiy obucheniya // Sov. pedagogika. – 1990. – № 7.
8. Ozhegov, S.I. Tolkovihy slovarj russkogo yazihka / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. – M., 1998.

Статья поступила в редакцию 12.10.14

УДК 37.035.8

Miroshnichenko V.V. **THE SPECIFICS OF EDUCATIONAL CONTENTS IN ETHNOREGIONAL TRAINING OF TEACHERS IN HIGHER EDUCATION SCHOOLS.** The article considers the problem of the contents of ethnoregional training for teachers and its specifics in universities. The objective of the research is to reveal the features of the contents of the higher pedagogical education with an ethnoregional component. The author analyses the basic principles, which are necessary to be followed in the process of the selection of the contents in teachers' training. The main focus of the work is given to the concept of "a regional component" or "a national-regional component" and the technology of designing a regional component in education. According to the author, the main function of the national-regional component is the implementation of the teacher training in a region in accordance with a socio-economic situation, national traditions, ethnographic features and scientific schools of higher education institutions. The article also presents the author's position on the concept of "ethno-regional competence" and its structure, as well as the main approaches and conditions of the ethnoregional competence formation in a university.

Key words: **ethno-regional training, system of continuous teacher training, regional component, ethno-regional competence.**

В.В. Мирошниченко, канд. пед. наук, доц. Хакасский гос. университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: Vlada_V@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ЭТНОРЕГИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассматривается проблема содержания этнорегиональной подготовки учителей в вузе. Целью данной статьи является раскрытие особенностей наполнения содержания высшего педагогического образования этнорегиональным материалом. Автором рассматриваются основные принципы, которыми необходимо руководствоваться при отборе содержания при подготовке учителей. Особое внимание в работе уделено понятиям «региональный компонент», «национально-региональный компонент» и «технологии проектирования регионального компонента содержания образования». По мнению автора, основной задачей национально-регионального компонента является осуществление подготовки педагогов в соответствии с социально-экономической ситуацией в регионе, национальными традициями, этнографическими особенностями и научными школами вузов. В статье также представлена авторский подход к понятию «этнорегиональная компетентность» и ее структуре, а также основные подходы и условия формирования этнорегиональной компетентности в вузе.

Ключевые слова: **этнорегиональная подготовка, система непрерывного педагогического образования, региональный компонент, этнорегиональная компетентность.**

Целью данной статьи является раскрытие особенностей наполнения содержания высшего педагогического образования этнорегиональным материалом. В системе образования Россий-

ской Федерации ведется достаточное количество исследований, направленных на выявление, апробацию и внедрение разнообразных форм, методов, средств подготовки учителей с учетом

этнорегиональных особенностей. Так, одним из направлений научно-исследовательской деятельности Федерального института развития образования является содействие развитию этнокультурного компонента в региональной системе образования [1]

На базе Иркутского института повышения квалификации в рамках работы по проблеме «Школьный компонент как путь согласования интересов региона с опытом конкретной личности» были разработаны и апробированы авторские программы «Мифологические образы бурят», «Татарские обряды и обычаи в сибирской деревне». «Легенды, обычаи и культовые обряды бурят», «Возрождение и сохранение народных промыслов в условиях общеобразовательной школы» и другие.

В этом же институте на кафедре начальных ступеней развития ребенка для учителей начальных классов читаются курсы «Мир природы и мир культуры людей, их взаимосвязь. Приобщение учащихся к культуре народов, проживающих на территории Иркутской области» (автор Л.Г. Носоченко). Учебно-методический кабинет этнорегиональных проблем образования разработал следующие курсы: для учителей родного языка – «Культурологический подход в преподавании родных языков», учителей бурятского языка и предметов этнокультурной направленности – «Этнолингвокультуроведческий подход в преподавании предметов этнокультурной направленности», учителей тофаларского языка – «Этнолингводидактические проблемы преподавания тофаларского языка», учителей школ с этнокультурным компонентом – «Этнокультурное образование учащихся средствами национальной культуры» и др.

Одним из направлений Концепции государственной этнонациональной образовательной политики в РФ (принятой в ноябре 2004 г.) было выделено создание условий для повышения качества профессиональной подготовки педагогов. Сюда входит:

- качественное обновление содержания подготовки учителей предметов гуманитарного цикла с учетом современных этнокультурных целей образования;
- разработка государственного заказа на повышение квалификации педагогических работников для общеобразовательных учреждений с родным (нерусским) и русским (неродным) языками обучения;
- разработка государственных требований к программам дополнительного профессионального образования для преподавателей институтов повышения квалификации работников образования, ведущих подготовку специалистов общеобразовательных учреждений с родным (нерусским) и русским (неродным) языками обучения;
- создание виртуальной и электронной библиотеки учебно-методической литературы, включающей научную, учебно-методическую и справочную литературу, периодические издания по проблемам этнонационального образования и др.

Проблема наполнения содержания российского образования с учетом мировых, общероссийских и этнорегиональных тенденций является одной из ключевых последние два десятилетия. Такая же проблема стоит и перед высшей школой, которая в настоящее время переживает очередной этап реформирования в связи с переходом на новые федеральные государственные стандарты.

Разработка содержательного компонента этнорегиональной подготовки учителей включает следующие этапы:

Моделирование перспективного заказа на специалистов, обладающих этнорегиональной компетентностью, обоснование системы характеристик различных видов компетенций специалистов.

Определение требований к профессионально важным и личностным качествам учителей школ с этнокультурным компонентом в соответствии с социальным заказом, требованиями ФГОС, квалификационными характеристиками.

Отбор содержания этнорегиональной подготовки на основе сформированных требований, обеспечивающего формирование важных качеств и конкретных видов компетенций, необходимых для работы в школе с этнокультурным компонентом в поликультурном регионе.

Формирование вариативных профессионально-образовательных программ в соответствии со спецификой подготовки конкретного специалиста с учетом уровней, профилей и ступеней подготовки.

При отборе содержания непрерывного образования необходимо руководствоваться следующими принципами:

Принцип соответствия содержания этнорегионального образования составу и структуре социального опыта всех участ-

ников образовательного процесса. Этот принцип вытекает из принадлежности идеи этнорегионального содержания культурологической концепции содержания образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скоткин). Цель образования в данной концепции – освоение подрастающим поколением социального опыта, аккумулирующегося в культуре.

Принцип множественности вариантов, исходящий из невозможности включения всех элементов культуры в содержание образования и необходимости интеграции культурологического подхода с иными подходами (например, личностно-ориентированным, компетентностным и др.).

Принцип выделения узловых элементов, акцентирующий внимание на том, что этнорегиональное образование не должно в мельчайших подробностях предвставлять все содержание образования, которое продолжает развиваться, конкретизироваться, расширяться на уровнях среднего специального, высшего и послевузовского образования.

Принцип взаимодополняемости теоретического анализа и эмпирического обобщения [2].

Содержание образования должно отвечать ожиданиям общества, конкретного индивида. Поэтому качественное освоение государственного образовательного стандарта на всех ступенях предполагает:

- на уровне федерального компонента: изучение, обновление, углубление содержания; выявление эвристичных областей для возможной модернизации в соответствии с актуальным уровнем развития отечественной науки и культуры;
- на уровне регионального компонента: реализация политики РФ в области образования, учет интересов региона; целевое освоение научных областей с последующей разработкой учебных курсов в рамках регионального компонента, учитывающих запросы регионального министерства образования и науки;
- на уровне вузовского компонента: учет интересов студентов, слушателей, преподавателей; создание «банка» элективных курсов, обеспечивающих наиболее полное и всестороннее развитие и самореализацию личности субъектов, включенных в образовательный процесс колледжа, вуза и ИПК [3].

Включение в содержание образования этнорегионального материала не должно пониматься в традиционном предметно-информационном смысле: только как включение предметов, информирующих о национальной культуре проживающих в регионе этносов, их истории, языке, ремеслах и т. д. Как отмечают авторы «Концепции программы прогноза развития образования до 2015 года» регионализацию образования «отнюдь не следует понимать так, что содержание образования должно стать информацией о положении дел в регионе. Такая «заземленность» образования, его ориентация на узкий, отнюдь не мировой, а провинциальный опыт жизни региона вряд ли будет способствовать развитию личности, а тем более развитию региональных общественных систем» [4, с. 23].

А. Белогуров так же предупреждает о необходимости избегать автономности и обособленности региональной системы высшего профессионального образования, возможного несоответствия общегосударственным образовательным стандартам, общественным ценностям, социальным приоритетам. Он пишет, что «необходима сбалансированная политика построения содержания образования, учитывающая как общегосударственные российские интересы, так и национально-культурные особенности народов России» [5, с. 37].

А. Белогуров предлагает в условиях ситуации «образовательной этнофрагментарности» усилить интегративные основы содержания образования. Необходимо пересмотреть функции национально-регионального компонента как в системе общего, так и профессионального образования. Он должен явиться основой реализации идей поликультурного образования, формирования в российском масштабе «консолидированной надэтнической целостности» (Н.М. Кузьмин), построения гражданского общества.

С этих позиций становится необходимой разработка регионального компонента содержания образования.

Понятие «региональный компонент» государственного стандарта образования определяется как часть содержания образования, в котором отражено национальное и региональное своеобразие отдельных территорий регионов.

Технология проектирования регионального компонента содержания образования осуществляется по двум направлениям: первое – региональный компонент должен учитывать специфические, культурологические, географические, экономические и другие особенности регионов, а также обеспечивать определенную степень свободы учебным заведениям в отборе содержания, в организации учебного процесса. Второе – региональный компонент дополняет и развивает содержательные и методические аспекты образования, регламентируемые на федеральном уровне.

Под национально-региональным компонентом государственного образовательного стандарта понимается такое обязательное для данного региона содержание образования, которое обеспечивает знание природных, экономических, экологических, историко-социально-культурных, демографических, медицинских, этнопсихологических особенностей конкретного региона, а также специфику профессионального содержания по конкретным специальностям с учетом этих особенностей (А.Я. Савельев, Л.Г. Семушина, В.С. Кагерманьян).

Содержание национально-регионального компонента может быть реализовано в виде как самостоятельных учебных дисциплин, так и отдельных дидактических элементов, которые могут быть включены в содержание учебных дисциплин, предусмотренных федеральным компонентом, за счет чего возможно увеличение объема учебных дисциплин.

Национально региональный компонент стандарта высшего профессионального образования состоит из двух основных частей:

- национально-регионального;
- регионально-отраслевого по конкретным специальностям.

Национально-региональная составляющая включает в себя: знания о природных, экономических, экологических, историко-социально-культурных, демографических, медицинских, этнопсихологических особенностях региона и умения использовать эти знания в практической профессиональной и бытовой деятельности.

Основная задача национально-регионального компонента – осуществлять подготовку специалистов в соответствии с социально-экономической ситуацией в регионе, национальными традициями, этнографическими особенностями и научными школами вузов, в связи с чем принято выделять и структурно представлять в учебных планах следующие его аспекты: социально-исторический, этнологический и культурологический.

Регионально-отраслевая составляющая включает в себя: знания об особенностях профессиональной деятельности по конкретной специальности в условиях региона, о способах учета этих особенностей в практической профессиональной деятельности, владение соответствующими умениями. Как правило, регионально-отраслевая составляющая отражает местную специфику производства и включается в учебный план на старших курсах.

При разработке национально-региональной составляющей следует учитывать знания, полученные студентами в процессе обучения в общеобразовательной школе; при разработке регионально-отраслевой составляющей – содержание образования, предусмотренное федеральным компонентом государственного образовательного стандарта.

Содержание регионального компонента образования – это распределение и локализация региональных знаний, проблем в отдельных темах учебных предметов, на разных этапах обучения с последующим обобщением на межпредметной основе в рамках как одного, так и нескольких предметов.

Опираясь на разработанные Л.Ф. Греханкиной [6] модели включения регионального содержания в образовательный процесс, мы предлагаем свое видение этнорегионального наполнения содержания образования в вузе.

1-я модель – полипредметная (базовая) – предполагает обязательное изучение регионального содержания в базовом. Она позволяет большую часть этнорегионального материала включать диффузно и равномерно в содержание дисциплин, учитывая соответствующие темы и положения базового компонента программ. Параллельная схема познания позволяет рассматривать вопросы регионального содержания различных учебных предметов независимо друг от друга. Каждый учебный предмет при таком построении раскрывает те или иные аспекты этнорегионального содержания, а региональный материал используется

для расширения и углубления основных базовых компонентов уже имеющегося содержания образования.

2-я модель – полипредметная (повышенная) – реализуется в базовых курсах и предполагает изучение регионального содержания за счет выделения дополнительных часов из вузовского компонента и курсов по выбору. В процессе изучения различных дисциплин вопросы этнорегионального содержания рассматриваются вместе с общим научным содержанием и поэтому рассредоточены по разным темам. В связи с этим возникает необходимость обобщить и систематизировать эти знания, представить их как целостность. Методическое решение этой проблемы заключается в принципе изучения, в единстве общезначимых (метапредметных) научных знаний (федеральный компонент) и этнорегионального содержания с последующей систематизацией полученных знаний на итоговых занятиях и коллоквиумах.

3-я модель – монопредметная (углубленная) – представляет собой курс на углубленное изучение этнорегионального содержания, который реализуется на специально отводимых занятиях, курсах по выбору, факультативах. Часы для них выделяются из вариативной части учебного плана. Система образования должна помочь каждому человеку адаптироваться к жизни в данном регионе по всем направлениям, поэтому при разработке курсов по выбору и факультативов необходимо опираться на конкретные проблемы того или иного региона и разрабатывать учебные дисциплины, подготавливающие будущих специалистов к решению этих проблем.

4-я модель – монопредметная (интегративная) – ориентирована на подготовку комплексных курсов, в которых все аспекты этнорегионального содержания находятся во взаимосвязи.

При исследовании проблемы регионального компонента содержания образования, с нашей точки зрения, необходимо исходить из специфики того или иного региона.

В основу формирования стандартов нового (третьего) поколения положен компетентностный подход. С точки зрения исследования проблемы наполнения содержания образования при подготовке учителей в школах с этнокультурным компонентом важно не только формировать ключевые компетенции, определенные Советом Европы [7, с. 63], но и значительно усилить работу над поликультурными, культурологическими, межкультурными компетенциями.

С точки зрения нашего исследования можно выделить и этнорегиональную компетентность. Этнорегиональная компетентность – уровень сформированности у специалиста системы психических свойств и состояний, в котором выражается единство его теоретической и практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности в школе с этнокультурным компонентом обучения с учетом особенностей региона и способности (то есть умения и возможности) производить необходимые для этого действия.

Ее структура может включать в себя:

- знания о феноменах культуры, ее типах и видов, традиций и поговорок коренного и приезжего населения, профилактики национальных конфликтов и противодействию экстремизму, фашизму, сектам и этническим преступным группировкам (И.Е. Шолудченко);
- знания о традициях и обычаях, этических кодексах местных этнических групп;
- знания о способах кооперации с различными этническими группами для решения любых образовательных задач;
- знания о способах установления и поддержания контакта с определенными этническими группами;
- совместная деятельность педагога с представителями различных этнических групп и др.

Основная цель формирования этнорегиональной компетентности педагога – обеспечение высокого уровня его профессиональной деятельности в условиях конкретного региона, развитие потребности и способности стимулировать свой культурный, интеллектуальный и профессиональный рост, достигать социальной стабильности в поликультурном обществе.

Концептуальной основой развития профессиональной этнорегиональной компетентности педагога является процесс его воспитания, как «регионально ориентированного» субъекта в рамках программы подготовки и закрепления кадров при реализации в содержании образования и последующей практической деятельности системного, цивилизационного, культурологического, аксиологического, регионального и личностно-ориентированного подходов. Она включает: *знания* нормативных

документов, вопросов преподавания предметов с учетом особенностей региона, владение основной терминологией; умения планировать учебный процесс с учетом регионального (национально-регионального) компонента; моделировать, проводить и анализировать регионально ориентированные уроки, внеклассные мероприятия, применять в практической деятельности современные педагогические технологии, пропагандировать национально-региональные обычаи и традиции.

Эффективность развития этнорегиональной компетентности учителей обеспечивается рядом условий: специальной деятельностью всех структурных подразделений факультета (института) по отбору содержания, форм и методов, необходимых для его реализации; поддержка данного направления методическим советом вуза; использование в полном объеме потенциальных возможностей регионального компонента в содержании образования и др.

Усиление содержания образования региональным характером должно способствовать приобретению студентами необходимых социальных компетенций, что в конечном итоге облегчает процесс адаптации выпускников к региональному социуму при выборе личностного типа поведения.

Исследование проблемы интеграции этнонациональной культуры в современное межкультурное, мультикультурное пространство показало, что образовательный процесс способствует как успешной, так и неуспешной социализации личности. Учебные программы по этнопедагогике, истории и культуре народа, истории национального искусства и др. должны актуализировать знания о нравственных нормах, ценностных установках, сферах

компетенции исторического прошлого в соответствии с требованиями современных духовно-ценностных парадигм. Сегодня уже недостаточна романтическая актуализация основ традиционной этики, сформировавшихся в доиндустриальный период развития общества, т. к. это может препятствовать межкультурному взаимопониманию, ведет к формированию представления об изолированности национальной культуры.

В учебных программах должно уделяться большое внимание истории и культуре повседневности, культуре заимствования, механизмам культурной диффузии и трансформаций в культурах, акцентировать внимание на сравнительных кросс-культурных явлениях, объективно имеющих место и создающих реальное социокультурное пространство региональной культуры.

Особенностью программ по культуре и искусству региона должно стать тематическое структурирование внутренне целостной культуры региона. Программы должны содержать темы о культурном единстве региона, отражать то, что будет способствовать взаимообогащению, межкультурному диалогу, культурной интеграции. Необходима установка на межкультурное общение как средство взаимозаимствования, взаимокоррекции и обмена потребностями народов друг в друге в целях осуществления макросоциопроцессов.

Отказ от унифицированного содержания образования на региональном уровне, учет процессов глобализации, интеграции и регионализации позволяет сконструировать содержание непрерывного профессионального образования, отвечающего всем требованиям современного мирового образовательного пространства.

Библиографический список

1. Харисов, Ф. Образовательная политика реализуется в практических делах // Народное образование. – 2007. – №1.
2. Иванова, Е.О. Допредметное содержание образования как объект конструирования / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская, И.В. Шалыгина // Педагогика. – 2006. – № 7.
3. Коротаева, Е.В. Качество подготовки будущего педагога // Педагогика. – 2006. – № 9.
4. Громько, Ю. Концепция прогноза развития образования до 2015 года / Ю. Громько, И. Давыдов [и др.] // Народное образование. – 1993. – № 1.
5. Белогуров, А. Этногенез и «национально-региональный компонент» // Высшее образование в России. – 2002. – № 6.
6. Греханкина, Л.Ф. Модели включения регионального содержания в учебный процесс // География в школе. – 2000. – № 5.
7. Государственные и образовательные стандарты в системе общего образования. Теория и практика / под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжакова. – М.; Воронеж, 2002.

Bibliography

1. Kharisov, F. Obrazovatel'naya politika realizuetsya v prakticheskikh delakh // Narodnoe obrazovanie. – 2007. – №1.
2. Ivanova, E.O. Dopredmetnoe soderzhanie obrazovaniya kak objekt konstruirovaniya / E.O. Ivanova, I.M. Osmolovskaya, I.V. Shalinhina // Pedagogika. – 2006. – № 7.
3. Korotaeva, E.V. Kachestvo podgotovki buduthego pedagoga // Pedagogika. – 2006. – № 9.
4. Gromihko, Yu. Konceptsiya prognoza razvitiya obrazovaniya do 2015 goda / Yu. Gromihko, I. Davihdov [i dr.] // Narodnoe obrazovanie. – 1993. – № 1.
5. Belogurov, A. Ehtnogenez i «nacionaljno-regionalnijhyj komponent» // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2002. – № 6.
6. Grekhankina, L.F. Modeli vklucheniya regional'nogo soderzhaniya v uchebniy process // Geografiya v shkole. – 2000. – № 5.
7. Gosudarstvenniye i obrazovatel'niye standartih v sisteme obshchego obrazovaniya. Teoriya i praktika / pod red. V.S. Ledneva, N.D. Nikandrova, M.V. Rihzhakova. – M.; Voronezh, 2002.

Статья поступила в редакцию 22.10.14

УДК 376

Gapchenko Ye.V., Prokhorova I.N., Ptushkin G.S. FEATURES OF THE ORGANIZATION OF STUDIES FOR DISABLED STUDENTS IN INCLUSIVE EDUCATION GROUPS. The paper presents the results on the research on the features in the organization of classes for disabled students learning in groups of inclusive education. One approach to the organization of classes with students with special educational needs is the integration of distance learning and traditional forms of learning. Distance learning is the most popular for students with disabilities, who do not have the opportunity to study on a full-time basis. However, there is the opportunity to use special means of training and rehabilitation conditions of class-room activities. The possibility of combining the distance form and traditional forms of training allows you to create special educational conditions. To sum up, the learning process for disabled students becomes possible and comfortable due to certain conditions in the organization of the training.

Key words: students with health disabilities, technical training aids and rehabilitation, distance learning, professional education.

Е.В. Гапченко, магистрант Института Детства, Новосибирского гос. педагогического университета, г. Новосибирск, E-mail: kir-2009.87@mail.ru; **И.Н. Прохорова**, нач. отдела специальных средств обучения и реабилитации Института Социальной Реабилитации Новосибирского гос. технического университета, г. Новосибирск, E-mail: skkprohорова@mail.ru; **Г.С. Птушкин**, канд. тех. наук, директор Института Социальной Реабилитации Новосибирского гос. технического университета, г. Новосибирск, E-mail: ptushkin@isr.dnsalias.org

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИЙ ЗАНЯТИЙ СО СТУДЕНТАМИ-ИНВАЛИДАМИ В ГРУППАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье представлены особенности в организации занятий со студентами – инвалидами, обучающимися в группах инклюзивного обучения. Одним из подходов к организации занятий со студентами с особыми образовательными потребностями, является интеграция дистанционного обучения и традиционной формы обучения. Дистанционная форма обучения является самым востребованным для студентов-инвалидов, не имеющих возможность обучаться на очной форме. Тем не менее, в условиях аудиторной работы есть возможность использования специальных средств обучения и реабилитации. Благодаря, комбинированию дистанционной и традиционной форм обучения появляется возможность создавать специальные образовательные условия. Таким образом, образовательный процесс для студента – инвалида становится возможным и комфортным при соблюдении определенных условий в организации занятий.

Ключевые слова: студенты-инвалиды, технические средства обучения и реабилитации, дистанционное обучение, профессиональное образование.

Обучение инвалидов является важнейшим элементом комплексной реабилитации, которая обеспечивает полную самостоятельность и экономическую независимость. В наиболее развитых странах современного мира проблеме обеспечения доступа инвалидов к профессиональному образованию уделяется большое внимание. В данное время профессиональное обучение инвалидов в России получает поддержку со стороны государства. Инвалидам предоставляется возможность получить образование в государственных учебных заведениях, как в специализированных, так и в обычных колледжах и университетах.

Студенты-инвалиды – контингент с определенными ограниченными возможностями здоровья (нарушение слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, психические расстройства). Именно у таких студентов есть возможность для получения знаний и будущей профессии, благодаря специфическим сервисам и специальным средствам обучения и реабилитации. В Институте социальной реабилитации НГТУ одна студенческая группа может сочетать студентов-инвалидов с различной патологией, поэтому возникает вопрос: как в одной группе организовать занятия, чтобы удовлетворить образовательные потребности всех категорий учащихся? К таким специфическим сервисам можно отнести дистанционное обучение, присутствие переводчика русского жестового языка, применение различных технических средств и т.п.

Многие специалисты считают, что современное образование, связанное с обучением инвалидов, должно учитывать индивидуальные особенности учащихся и выстраивать обучение по индивидуальным образовательным траекториям. Прежде всего, важно для студентов-инвалидов создать все условия получения образования, в том числе материально-техническое обеспечение образовательного процесса. Например, для обучения инвалидов из числа лиц с нарушениями слуха необходимо наличие звукоусиливающей аппаратуры, мультимедийных средств и других технических средств приема – передачи учебной информации в доступных формах. Также для глухого студента неотъемлемым требованием к качеству учебному процессу в профессиональном образовании является присутствие переводчика русского жестового языка.

На рис. 1 представлены средства традиционного обучения. Работа в учебном кабинете, позволяет преподавателю традиционно преподнести материал, используя различные плакаты, учебники и доску.

Для студентов с нарушением зрения: – наличие компьютерной техники, использующей систему Брайля (рельефно-точечного шрифта), электронных луп, видеоувеличителей, программ не визуального доступа к информации, программ-синтезаторов речи. Для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата – использование альтернативных устройствам ввода информации (рекомендуется использовать специальные возможности опе-

рационных систем, таких, как экранная клавиатура, с помощью которой можно вводить текст, настройка действий при вводе текста, изображения с помощью клавиатуры или мыши).

Главное, что в аудитории есть возможность использовать технические средства для более плодотворного проведения занятий:

- FM-система Phonak для глухих студентов – позволяющую синхронизовать частоту приемников слуховых аппаратов для более четкого понимания речи преподавателя ;включающая :передатчик – микрофон «DunaMic»- динамический , многочастотный передатчик микрофон для работы в составе многопользовательской сети Inspigo, объединенным многопользовательскую сеть, учащиеся могут слышать и понимать речь до 10 однокурсников или преподавателей одновременно , синхронизатор частоты для FM приемников WallPilot – устройство позволяющее автоматически синхронизовать частоты FM- приемников студентов при входе в аудиторию.

- Портативный дисплей Брайля Focus-80 для слабовидящих студентов – позволяет беспрепятственно незрячим освоиться в среде Windows и понимать подачу материала; а так же считывающая – читающая машина SavaSL – позволяющая распознавать материал и автоматически рассказывать информацию по материалу (читает) и увеличитель ONYX Deskset XL – компактный



Рис. 1. Средства традиционной формы обучения.

автономный увеличитель, увеличивает информацию в несколько раз для четкого и удобного просмотра информации слабовидящими студентами.

Именно в аудитории используются представленные технические средства, и студентам–инвалидам с различной патологией комфортно получать знания, что положительно отражается на успехах учащихся. Обучение не может быть полноценным без подбора эффективных средств, важно использовать все возможности подачи материала с использованием технических средств и знаний педагога.

В то же время, в соответствии с Федеральным Законом № 3185-1 от 02.07.1992 года «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании» инвалиды с психическими расстройствами так же могут предъявить свое право на профессиональное образование. Зачастую в образовательных организациях преподаватель остается один на один с таким студентом. Студент с психическим расстройством должен

обучаться в группе наравне с другими учащимися. Государство не предусматривает для такого студента особых условий. Однако, прежде чем приступить к занятиям, преподаватель обязан ознакомиться с индивидуальными рекомендациями психолога к проведению занятий по каждому студенту, имеющему психические нарушения. Студент с психическими нарушениями обязан соблюдать дисциплину, правила поведения в группе. Если студент не в состоянии контролировать соматические проявления (шизофазия, эхолалия), которые могут мешать другим студентам учиться или проводить занятия, для них следует предусмотреть место в классе, чтобы исключить такую вероятность максимально. Студента, имеющего выраженные поведенческие расстройства, которые могут ущемить других студентов, рекомендуется перевести на дистанционные on-line занятия.

В период проведения занятий должны присутствовать дополнительные сотрудники (таблица 1):

Таблица 1

Дополнительные сотрудники в сопровождении учебного процесса «до», «во время» и «после занятия»

Дополнительные сотрудники	До занятия	Во время занятия	После занятия
Тьютор	Сопровождение до места	Контролирование учебного процесса студента-инвалида	Консультирование обратная связь с родителями
Инженер	Настройка оборудования	Техническая поддержка	Техническая поддержка студентов дистанционного обучения
Коррекционный педагог	Подготовка графика наблюдения за группой (знакомство с психолого-педагогической характеристики группы)	Наблюдение за учебным процессом. Оценивает профессиональную деятельность преподавателя и учебную деятельность студента	Составление рекомендаций по организации работы педагога с данной категорией студентов
Переводчик РЖЯ	Просмотр материала для сурдоперевода	Сурдоперевод по теме занятия для студентов с нарушением слуха	Сурдоперевод пояснений к домашнему заданию
Специалист по специальным средствам обучения и реабилитации	Подготовка рекомендаций по использованию оборудования; настройка оборудования; Решает вопросы оснащения кабинетов средствами реабилитации	Техническая поддержка Оценивает специальные потребности студента при осуществлении учебной деятельности. Оценивает необходимость использования специальных средств обучения и реабилитации в профессиональной деятельности педагога	Корректировки в настройке оборудования. По необходимости вносит изменения в рекомендации. Осуществляет переоснащение.

Необходимо помнить, что большая ответственность ложится на родителей (опекунов), которые должны сопровождать недееспособных студентов с психическими расстройствами, при необходимости организовать доставку к месту учебы студентов–опорников. На опекунов ложится ответственность и при дистанционном обучении: они следят за присутствием своих опекаемых на виртуальных занятиях в видео-чате ooVoo.

Образовательный процесс должен быть построен с уклоном на потребности и интересы учащихся, включая их индивидуальные особенности. Зачастую инвалиды I и II группы не имеют возможности систематически посещать занятия (причины – отдаленность места проживания от места учебы, потребность в систематических медицинских мероприятиях, сложности с самообслуживанием), но в тоже время для большинства инвалидов по слуху, с нарушением зрения или центральной нервной системы, предпочтительно выбирать занятия в аудитории.

В этой связи, объединение традиционной и дистанционных форм обучения является необходимостью, обусловленной потребностями студентов-инвалидов в получении необходимой информации и контроля качественной подачи материала. По данным опросов, дистанционная форма обучения инвалидов –

это новый рывок к получению профессионального образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, и уже проявляется, наравне с очной и заочной формами, своей универсальностью [1, с. 4].

Для решения проблемы, представленной выше, объединению двух форм обучения может помочь соединение двух видов подачи информации (дистанционной и традиционной) – см. рис. 1, 2.

На рис. 2 представлены средства дистанционного обучения. Возможность обучения студентов–инвалидов с помощью «вебинаров» представляет собой синхронный вид занятия, когда все его участники (преподаватель и учащиеся) получают доступ к Интернет-семинарам, где есть возможность не только визуально видеть преподавателя и демонстрировать свои ответы на вопросы в устном и письменном варианте, но и задавать вопросы по темам занятия, участвовать в групповых обсуждениях, быть реальными участниками учебного процесса [2, с. 20].

Для этих целей применяются технические средства: видео-чат ooVoo – одноименная программа-клиент для организации видеоконференций и мгновенного обмена сообщениями в Интернете, позволяющая проводить занятия на высоком уровне с

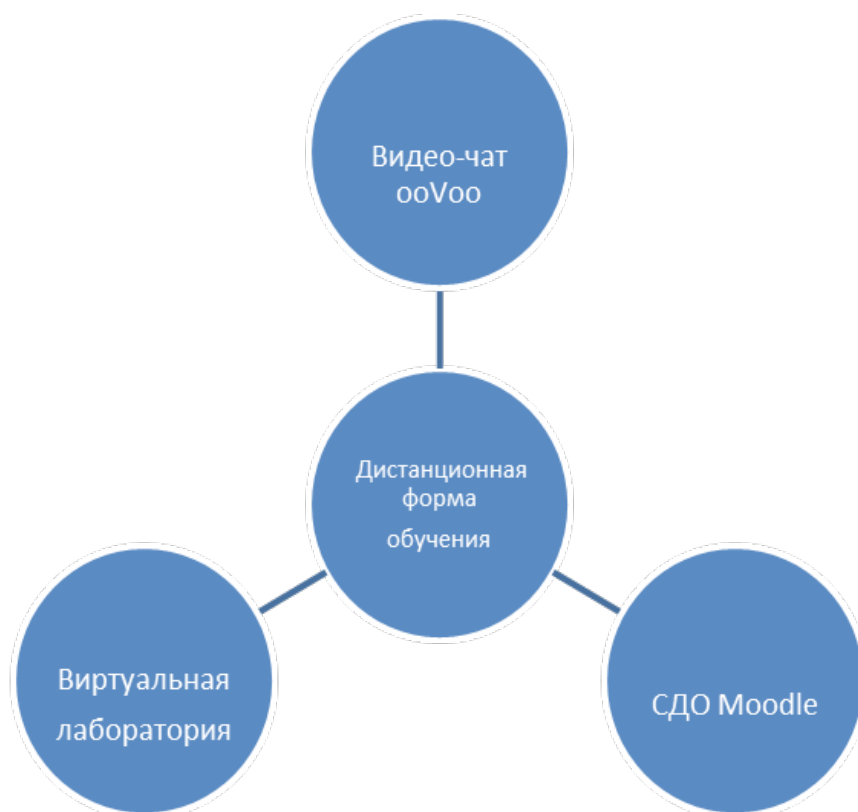


Рис. 2. Средства дистанционной формы обучения

так называемой лабораторной установкой с удаленным доступом, в состав которой входит реальная лаборатория, программно-аппаратное обеспечение для управления установкой и оцифровки полученных данных, а также средства коммуникации (четкого инструктажа преподавателя) [3, с. 67].

СДО Moodle – это система дистанционного обучения, которую еще называют системой управления курсами, системой управления обучением и виртуальной обучающей системой. С точки зрения использования в образовательном процессе ресурсы Moodle достаточно разнообразны и позволяют осуществлять непрерывный контроль усвоения материала темы, что значительно увеличивает эффективность обучения. Кроме того, учащиеся, пропустившие занятия, или желающие повторить, разобраться со сложной темой, получают дополнительную возможность для изучения материала пройденной темы, что существенно повышает эффективность обучения [1, с. 6]. Для студентов-инвалидов это имеет ключевую значимость, в виду того, что каждый получает возможность обучаться в соответствии с индивидуальными особенностями, в удобном для себя темпе.

Интеграция 2-х форм обучения и использование технических средств позволяет объединить студентов-инвалидов с различной этиологией в одной группе. Благодаря этому возникает возможность вовлечь студентов-инвалидов, обучающихся дистанционно, в **комплексное сопровождение образовательного процесса, включающее:** инклюзию, высокую экономическую эффективность и также организационно-педагогическое сопровождение, направленное на контроль учебы студента-инвалида в соответствии с графиком учебного процесса в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, комбинирование традиционного и дистанционного обучения позволяет реализовать все возможные подходы и методы, включая в себя технические средства, позволяющие осуществлять прием-передачу информации в доступных формах в зависимости от патологии.

инвалидами – при демонстрации учебных материалов и объяснениях преподавателя; виртуальная лаборатория (VirtualLab) – программно-аппаратный комплекс по разработке виртуальных лабораторных работ для учащихся по физике, химии, биологии, экологии. Виртуальные лабораторные работы реализованы при помощи технологии Flash. Отличаются узкой специализацией, в большинстве случаев линейностью опыта (вся последовательность действий и результаты опыта заданы заранее). Благодаря VirtualLab студенты-инвалиды могут проводить опыты без непосредственного контакта с реальной установкой, имеют дело с

Библиографический список

1. Анисимов, А.М. Работа в системе дистанционного обучения: учеб. пособ. – Харьков, 2009.
2. Абдалова, О.И. Технология организации и проведения вебинаров / О.И. Абдалова, А.В. Гураков, О.Ю. Исакова, С.В. Сметин, Д.С. Шульц // Открытое дистанционное образование. – 2013. – № 2(50).
3. Трухин, А.В. Об использовании виртуальных лабораторий в образовании // Открытое и дистанционное образование. – 2002. – № 4(8).

Bibliography

1. Anisimov, A.M. Rabota v sisteme distancionnogo obucheniya: ucheb. posob. – Kharjkov, 2009.
2. Abdalova, O.I. Tekhnologiya organizacii i provedeniya vebinarov / O.I. Abdalova, A.V. Gurakov, O.Yu. Isakova, S.V. Smetin, D.S. Shuljc // Otkrihtoe distacionnoe obrazovanie. – 2013. – № 2(50).
3. Trukhin, A.V. Ob ispoljzovanii virtualnjnhk laboratorij v obrazovanii // Otkrihtoe i distancionnoe obrazovanie. – 2002. – № 4(8).

Статья поступила в редакцию 22.10.14

УДК 378.147

Slugina N.L. COLLECTIVE TRAINING AND RESEARCH PROJECT CONTEXT TYPE AS A PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF DESIGN COMPETENCE FOR THE FUTURE BACHELOR OF INFORMATION TECHNOLOGY DESTINATIONS. This article discusses the condition of formation of design competence in the future bachelors of information technology areas. The definition of design competence. The requirements for teaching and research projects, and the general idea of the project activities in the context of the formation of professional competencies. Describes the organizational scheme of joint work of the students on the project. Describes the role of students and teachers in this process. Analyzes the main aspects and conditions aimed at creating reflective-design competence, the advantages of joint project activities. Draw the conclusion that the implementation of the students – the future bachelor of information technology direction of collective teaching and research project during the course of professional disciplines can contribute to a reflexive and design competence.

Key words: design competence, project, contextual approach, the project activity.

*Н.Л. Слугина, ст. н.с. Владивостокского гос. университета экономики и сервиса, г. Владивосток,
E-mail: nina.eberzina@vvsu.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ СРЕДСТВАМИ КОЛЛЕКТИВНОГО УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА КОНТЕКСТНОГО ТИПА

В статье рассмотрены особенности учебно-исследовательского проекта контекстного типа, способствующие формированию проектной компетенции будущих бакалавров информационно-технологического направления. Описаны общая идея проектной деятельности, организационная схема работы над проектом, основные аспекты и условия работы, направленные на формирование проектной компетенции, преимущества совместной проектной деятельности, роль преподавателя в данном процессе.

Ключевые слова: проектная компетенция, проект, контекстный подход, проектная деятельность.

На современном этапе развития области информационных технологий важной составляющей обучения будущих бакалавров ИТ-направления является формирование и развитие проектной компетенции. Данную компетенцию можно определить как: способность бакалавра ИТ-направления осознавать свои возможности и ограничения при разработке и реализации проектов информационных систем, закладывать надситуативный ресурс для решения задач с высоким уровнем неопределенности, оценивать эффективность принятого решения, а также готовность расширять арсенал используемых стратегий при осуществлении проектной деятельности [1; 2].

Одним из основных условий формирования проектной компетенции является выполнение студентами коллективного учебно-исследовательского проекта контекстного типа [1; 2].

Современный учебно-исследовательский проект должен отвечать следующим требованиям: иметь практическую ценность и предполагать возможность решения актуальных проблем, предполагать самостоятельные исследования студентов, быть гибким, давать возможность развивать соответствующие компетенции, содействовать проявлению наклонностей студента в процессе выполнения задач более широкого охвата, способствовать выработке умения налаживать взаимодействие с другими студентами [3].

Контекстным является такое обучение, в котором традиционные и новые педагогические технологии используются в формах учебной деятельности, максимально приближающихся к формам профессиональной деятельности, где динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда. Тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста [4].

Общая идея проектной деятельности заключается в поиске решения интересной, практико-ориентированной задачи значимой для студентов, которая подготавливает к будущей трудовой деятельности. Студенты приобретают не только практические умения создания программного средства или видеофильма, но и опыт работы в команде, способность анализировать и оценивать собственные действия и стратегии, оценивать эффективность принятых решений и использованных стратегий, умение выходить за пределы текущей ситуации и закладывать надситуативный ресурс в разрабатываемый продукт.

На рис. 1 представлена организационная схема работы над проектом, которая разработана на основе организационной схемы метода коллективного проектирования, предложенного Е.В. Осокиной.

- Отличие разработанной схемы заключается в следующих аспектах:
- Постановка проектной задачи осуществляется совместно преподавателем и студентами с учетом потребностей заказчика.
- Формирование проектного коллектива, распределение ролей, в том числе и руководителя проекта, осуществляется студентами самостоятельно. Преподаватель создает условия для проведения дискуссии и выступает в роли консультанта.

- В процессе работы над проектом преподаватель создает условия для проведения анализа осуществляемой студентами проектной деятельности и представления и анализа промежуточных результатов, включая обратную связь от преподавателя и других участников коллектива.

- После презентации и передачи готового продукта заказчику преподаватель организует обратную связь от заказчика и экспертов. Проводится совместный со студентами анализ полученных отзывов и замечаний.

Введенные отличия направлены на формирование проектной компетенции в ходе работы над проектом.

Во время работы над проектом студенты сами выбирают ту часть работы над проектом, которая наиболее соответствует их интересам и способностям, тем самым стимулируется активность участия в проекте, проявление инициативы при определении проектных задач и способов их решения.

Все вопросы, связанные с практической реализацией проекта, решаются студентами – участниками коллектива. Руководитель проекта осуществляет общее руководство над выполнением проекта, обеспечивает связь между группами, контролирует своевременность и качество выполнения работ. Задача преподавателя смещается от передачи знаний и опыта к созданию условий, способствующих самостоятельному добыванию студентами нужной информации, ее критическому осмыслению, применению при решении задач проектной деятельности, анализу собственной деятельности, оценке эффективности использованных стилей и стратегий, выходу за пределы ситуации.

Работа над учебным проектом позволяет имитировать профессиональную коллективную работу за счет распределения между студентами функциональных ролей в соответствии с их уровнем знаний, психологическими особенностями и желаниями. Сознательное и самостоятельное распределение студентами ролей в группе формирует позитивную взаимозависимость, обеспечивая успешность работы всей группы и целесообразность распределения временных ресурсов проекта. В основе обучения в группе лежит сотрудничество, а не соревновательность. Успех всей группы зависит от вклада каждого участника, что формирует не только индивидуальную ответственность, но и способствует созданию условий для взаимопомощи участниками проекта.

В данных условиях студент не просто включается в выполнение проектного задания, он принимает проектную деятельность в целом: анализирует и оценивает информацию, события и собственные действия, проводит ревизию прежних смыслов и ищет новые, формулирует собственное мнение, принимает решение и несет за него ответственность.

На основе контекстных проектных задач студент переосмысливает имеющиеся знания и конструирует собственную исследовательскую программу, что способствует формированию его способности анализировать собственную проектную деятельность в целом, видеть общее за внешне разнокачественными процессами. Студент включается в проектный процесс, осуществляет выбор, проявляет свои способности, приобретает опыт выполнения проектного вида деятельности, самооценки ее результатов. Созданные условия помогают студенту овладеть

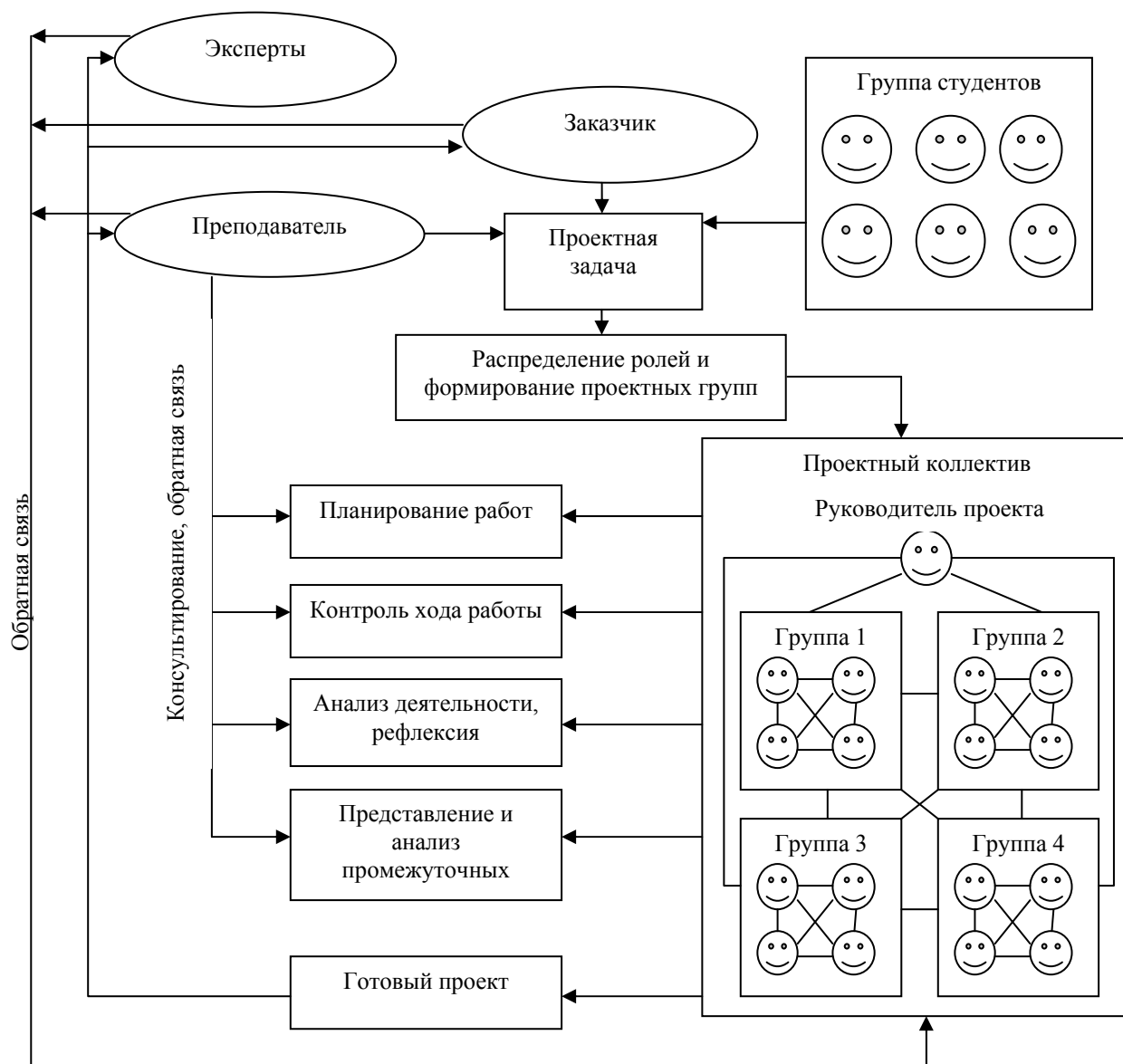


Рис. 1. Организационная схема работы над проектом

способами саморегуляции, осознать свои возможности и существующие на текущий момент ограничения, определить направления и способы развития.

Совместное выполнение проекта активизирует познавательную деятельность, развивает творческую активность, способствует развитию метакогнитивных стратегий: планирование, управление информацией, мониторинг, исправление ошибок и оценка. Совместная работа формирует способность рассматри-

вать, принимать и синтезировать различные мнения, тем самым расширяя спектр используемых стилей мышления. Прохождение всех этапов работы над проектом от формирования идеи до его презентации способствует повышению уровня проектной компетентности. Рефлексивный анализ, обратная связь, оценка и корректировка своих действий способствует развитию рефлексивности. Тем самым создаются условия для формирования проектной компетентности.

Библиографический список

1. Слугина, Н.Л. Формирование рефлексивно-проектной компетенции у будущих бакалавров информационно-технологического направления // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6 [Э/р]. – Р/д: www.science-education.ru/113-10820
2. Слугина, Н.Л. Модель формирования рефлексивно-проектной компетенции у будущих бакалавров информационно-технологического направления / Н.Л. Слугина, В.С. Чернявская // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 5. – С. 2.
3. Самохвалов, А.В. Метод проектов в системе профессиональной подготовки специалиста-информатика в условиях Вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2008.
4. Вербицкий, А.А. Педагогическая технология с позиций теории контекстного обучения // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2010. – № 2.

Bibliography

1. Slugina, N.L. Formirovanie refleksivno-proektnoy kompetencii u budutikh bakalavrov informacionno-tehnologicheskogo napravleniya // Sovremenniih problemih nauki i obrazovaniya. – 2013. – № 6 [Eh/r]. – R/d: www.science-education.ru/113-10820

2. Slugina, N.L. Modelj formirovaniya refleksivno-proektnoy kompetencii u budutshikh bakalavrov informacionno-tehnologicheskogo napravleniya / N.L. Slugina, V.S. Chernyavskaya // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. – 2014. – № 5. – Ch. 2.
3. Samokhvalov, A.V. Metod proektov v sisteme professional'noy podgotovki specialista-informatika v usloviyakh Vuza: dis. ... kand. ped. nauk. – Tambov, 2008.
4. Verbickiy, A.A. Pedagogicheskaya tekhnologiya s pozitsiy teorii kontekstnogo obucheniya // Vestnik MGGU im. M.A. Sholokhova. Pedagogika i psikhologiya. – 2010. – № 2.

Статья поступила в редакцию 12.11.14

УДК 371: 378.4; 351.851

Stepanova G.A., Aksarina Ya.S. **PEDAGOGICAL INNOVATIONS IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION OF REGIONAL EDUCATION.** In the work the researchers consider modern contexts of the education system, which is at a stage of changes. In the article pedagogical innovations, development and introductions of information and communication technologies in management of educational process are analyzed. The work proves that the realization of a human potential contributes to innovative development of a country. The authors offer a complex of measures for the solution of tasks in the sphere of realization of innovative processes in the conditions of modernization of the regional education. In conclusion, the key point is the idea of a system of continuous education, training and skills development for socio-economic systems of a particular region. The paper also mentions the idea of philosophy of innovations, which in education means that he, who is first to react to the newest changes in the society by giving life to fresh ideas, is the one who is truly successful in providing professional education.

Key words: innovative activity, pedagogical innovations, educational technologies, innovations in education, the pedagogical potential, system of professional education.

Г.А. Степанова, д-р пед. наук, проф. гуманитарного института ФГБОУ ВПО «Югорский гос. университет», г. Ханты-Мансийск, E-mail: g_stepanova53@mail.ru; Я.С. Аксарина, аспирант гуманитарного института ФГБОУ ВПО «Югорский гос. университет», г. Ханты-Мансийск, E-mail: aksarinayana@gmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной работе рассмотрены современные контексты системы образования, находящейся на стадии изменений. В статье анализируются педагогические инновации, процесс развития и внедрения информационно-коммуникационных технологий в управление учебным процессом. Обосновывается мысль о том, что реализация человеческого потенциала, способствует инновационному развитию страны. Авторами предложен комплекс мероприятий, для решения задач по реализации инновационных процессов в условиях модернизации регионального образования. В заключении ключевым моментом становится идея о системе развития непрерывного образования, переподготовки и повышения квалификации кадров для социально-экономических систем региона.

Ключевые слова: инновационная деятельность, педагогические инновации, образовательные технологии, инновации в образовании, педагогический потенциал, система профессионального образования.

В настоящее время обозначился период выхода российской системы высшего образования из кризисного состояния, формирование основ для его дальнейшего развития. Во многом это стало возможно, благодаря целенаправленной политике государства, направленной на развитие системы образования. На сегодняшний день все проблемы реализации концепции модернизации и реформы образования даются на решение регионов и их образовательных учреждений, предоставляя им возможность ведения самостоятельной финансово-хозяйственной деятельности в образовательной сфере. Все процессы по реализации национального образовательного проекта, лягут на плечи управленцев и руководителей образовательных учреждений. В первую очередь это внедрение новых информационно-коммуникационных технологий в управление учебным процессом, повышение качества профильного и дистанционного обучения, новые принципы самостоятельного управления и финансирования, обеспечение материальной базы. Образование – базовая потребность человека, которая обеспечивает его не только структурированной информацией, но и системой отношений, ценностей. Соответственно эффективность образования зависит от его непрерывного и инновационного характера, а активность молодежи и рост общественно-социальной мобильности, её вовлеченности в разнообразные учебные процессы, определяют образовательную систему важным фактором роста благосостояния граждан.

В результате потери многих ценностных ориентиров, единственной реальной альтернативой становится стратегия инновационного развития страны, региона, опирающаяся на одно из главных конкурентных преимуществ – на реализацию человеческого потенциала. На наиболее эффективное применение

знаний и умений людей для постоянного улучшения технологий, экономических результатов, жизни общества в целом. Темпы инновационного развития должны быть кардинально выше тех, что мы имеем сегодня. Развитие человека – это основная цель и необходимое условие прогресса современного общества, а в долгосрочной перспективе – абсолютный национальный приоритет. В то же время сохраняются многочисленные проблемы: логика развития системы образования может не совпадать с логикой развития общества. Наличие таких проблем позволяет сделать вывод о том, что отечественное высшее профессиональное образование пока не удовлетворяет требованиям принятого Российской Федерацией курса на инновационное, социально ориентированное развитие.

Необходимость перехода к инновационному развитию экономики и социальной сферы, в свою очередь, обуславливает повышенную востребованность в наличии развитой системы профессионального образования и науки как части социально-экономической системы, которая строится по принципу подчинения объективным потребностям ХМАО-Югры.

Учитывается государственная политика, выраженная в распоряжении правительства ХМАО-Югры от 19.02.2010 г. № 91-рп о «Стратегии развития образования ХМАО-Югры до 2020 г.». Данная Стратегия призвана сформировать систему образования автономного округа, которая соответствует инновационной модели развития региональной экономики и обеспечивает выполнение ключевых показателей системы образования: доступность, эффективность [1]. Качество высшей школы, мы рассматриваем модернизацию образования как возможность целенаправленно формировать человеческий и квалификационный капитал стра-

ны, исходя из необходимости обеспечения инновационного развития экономики и геополитической конкурентоспособности России. В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» решение стратегических задач предполагает формирование важнейших качеств личности: инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Все эти навыки формируются с детства.

Школа, вуз являются критически важными элементами в этом процессе. Главные задачи современной школы – раскрытие способностей каждого обучающегося, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьезные цели, умело реагировать на разные жизненные ситуации («Наша Новая школа»).

Педагогическая деятельность имеет собственные сущностные характеристики, в том числе и цели-ценности. Термины «инновации в образовании» и «педагогические инновации», употребляемые как синонимы, были научно обоснованы и введены в категориальный аппарат педагогики И.Р. Юсуфбековой. В контексте образовательной деятельности инновация предполагает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию педагогического процесса [2]. Педагогическая инноватика по своей сути заключается в регулярном внедрении новых или измененных по форме технологий воспитания и обучения, но это не является самой целью. Прежде всего, целью педагогической инноватики будет обеспечение соответствия учебно-образовательного процесса и его результатов требованиям общества. Результатом же такой деятельности будет являться формирование высокоадаптированной, деятельной и творческой личности, которая умеет преодолевать трудности, анализируя происходящие процессы.

Появлению новых акцентов в образовании способствовал ряд исторических тенденций.

Тенденция первая – стремление к охвату системой массового образования все более длинного отрезка жизни человека.

Тенденция вторая – рост значимости человека во всех сферах общественной жизни, в том числе в производстве и экономике.

Тенденция третья – превращение системы массового образования в базис общественного (духовного, научного, экономического, политического и т.д.) развития.

Тенденция четвертая – вхождение человечества в технологическую эпоху, где способность каждого человека к саморазвитию становится основным условием потенциала технологического творчества. Становится экономически выгодным формирование в каждом человеке творца собственных способностей.

Одной из приоритетных задач стратегии модернизации образования является целенаправленная установка на формирование социально грамотной и социально мобильной личности, ясно представляющей себе спектр имеющихся на сегодняшний день возможностей и ресурсов, и способной успешно реализовать избранную позицию в том или ином социальном пространстве, умеющей учиться и овладевать новыми смежными профессиями в зависимости от конъюнктуры рынка труда. Такой подход рассматривает природные способности человека, а также накопленные им в процессе воспитания, образования и трудовой деятельности знания и навыки, в том числе поведенческие, как самостоятельный нематериальный актив, который может быть приведен в действие и использован для решения определенных задач и достижения поставленных целей, то есть человеческий капитал может приносить экономическую отдачу [3]. Решение этой задачи требует определения одного из ключевых направлений образовательной деятельности.

Образование определяет общий культурный уровень общества; уровень развития науки; уровень инновационного мышления, сознания и деятельности человека – все то, что имеет не меньшее, а даже большее значение, чем просто навыки выполнения той или иной деятельности. Поэтому в современной школе идет отказ от узкопроизводственного подхода в пользу **общекультурного** и, самое главное, признание в качестве ведущей развивающей функции трудовой подготовки (что особенно важно при расширении границ общего образования за счет бакалавриата, когда идет ориентация не в профессию, а на вхождение в экономическое общество). В противном случае в ситуации расхождения целей образования и целей развития общества система образования может стать институтом социальной дезадаптации [10]

(например, когда многие дипломированные специалисты не могут найти работу по специальности). Образование в современном мире не может быть эффективным без учета многообразных мировоззренческих различий, а следовательно, должно включать множество видов (типов), моделей обучения и ценностных ориентаций, отвечающих запросам различных групп и категорий граждан.

Ранее много лет успешно функционирующая советская школа («Школа памяти»), все же не решала такие практические задачи образования и воспитания, которые касаются выращивания нового мышления. А без этого становится невозможным запуск процесса осмысленного УЧЕНИЯ, (самости, самостийности), (мне интересно; я-сам найду нужные сведения, сам решу выделенную мной проблему; сам выделю способы удовлетворения потребностей своих (в том числе и образовательных) и окружающих).

Следовательно: в качестве содержания образования должны выступать способы адресной помощи человеку по самоформированию им способностей понимания, критического мышления; способностей к предвидению, исследованию; способностей к созданию продуктов потребления; способностей к позитивному взаимодействию, к позитивному отношению к миру, себе и другим и т.п. При этом современный подход не отрицает необходимости формировать знаниевую базу и комплекс навыков и умений, а также элементов функциональной грамотности (социально приемлемых алгоритмов действия в типичных ситуациях) речь идет о достижении интегрированного результата (продукта) успешной жизнедеятельности в диаде «здесь» и «сейчас»; «завтра» и «потом» [4].

Кроме того, в соответствии с концепцией культурно-исторического развития в современном постиндустриальном обществе используется цивилизационный подход, где в большей мере учитываются духовные ценности, развитие творческих возможностей и способностей личности. В рамках данного подхода Л. Гумилев рассматривал в качестве основы исторического процесса этнос и определял его как общность людей, населяющих определенную территорию и объединенных действием так называемого пассионарного духа. Под пассионарностью ученый понимал биопсихическую энергию, рождаемую сочетанием этнических, географических, климатических условий жизни этой общности. Поэтому, по нашему мнению, педагогический потенциал, должен разрабатываться и развиваться в рамках региона, так как его специфику и возможности определяют социальная активность населения, культура, интеллектуальная ценность, нравственность населения данного региона, которые детерминируют возможности получения социально значимых результатов в различных сферах жизнедеятельности, т.е. оказывают непосредственное влияние на формирование потенциала личности.

Для выявления особенностей северного региона мы рассматривали противоречивость показателей индекса качества жизни. Так с одной стороны – более высокий размер индивидуальных доходов населения и развитость рынков услуг, с другой стороны – неблагоприятные климатические условия ухудшают здоровье населения. Также ученые отмечают, что при сравнительной оценке инновационного потенциала регионов РФ ХМАО – Югра занимает одно из ведущих мест. В мировой практике существуют различные показатели, оценивающие уровень развития инновационной деятельности: оценка человеческого капитала; **показатели, измеряющие знания (квалиметрия образования)**, научно-технический прогресс; отдельные показатели фондового рынка, ВРП и т.д. Таким образом, мы предполагаем, что решение следующих задач реализации инновационных процессов в условиях модернизации образования, возможно в случае следования данным направлениям и поэтапного выполнения **комплекса** взаимосвязанных по ресурсам и результатам **мероприятий**:

1. Модернизация образовательной деятельности вуза, структуры, содержания и технологий образования, должна быть адекватна потребностям развития сложных технологико-экономических систем региона.

2. Развитие и повышение эффективности учебно-методической и инновационной деятельности, качественное развитие кадрового обеспечения образовательной составляющей.

3. Создание условий для устойчивого развития и саморазвития образовательного учреждения, обеспечение поступательного прогресса на основе преемственности и новой стратегии, ориентированной на инновационное развитие, с учетом современных образовательных потребностей региона.

4. Разработка и реализация социальных программ, направленных на создание условий для полноценной жизни и личного развития, улучшение качества жизни, здоровья учащихся, преподавателей, сотрудников, студентов, коренных малочисленных народов Севера.

5. Повышение качества образования и конкурентоспособности образовательных услуг, оснащение учебно-методическими материалами, комплексами учреждений всех ступеней и уровней образования.

Мероприятия, способствующие решению этих задач: формирование системы непрерывной адаптации образования к перспективным потребностям технолого-экономических систем, высокотехнологичных отраслей экономики региона, с учетом его особенностей. Совершенствование и развитие методов и форм организации учебного процесса, ориентированных на инновационные технологии. Развитие системы непрерывного образования, переподготовки и повышения квалификации кадров для социально-экономических систем региона.

Мероприятия, касающиеся внедрения новых форм получения образования и организации учебного процесса на основе непрерывного профессионального образования, предполагают предоставление максимально широких возможностей и способов обучения каждому обучающемуся, включая построение индивидуальных образовательных программ, траекторий, а также выстраивание целостной системы, состоящей из программ бакалавриата, магистратуры, дополнительного и послевузовского образования. В рамках этого мероприятия будут внедряться такие новые образовательные технологии, как дистанционное обучение, элементы дистанционного обучения в структуре очного и

заочного образования, краткосрочные программы, дополняющие основные образовательные программы, учебные лаборатории, обучение на производстве. На основе интеграции с учреждениями среднего профессионального, высшего образования в рамках многопрофильной подготовки будут реализованы программы бакалавриата, удовлетворяющие потребности рынка труда в кадрах, обладающих знаниями и практическими навыками в высокотехнологичных областях. В основные образовательные программы будет внедрена кредитно-модульная система, способствующая участию студентов в программах международной академической мобильности и усовершенствованию автоматизированной системы управления образованием (система планирования, организации и управления учебным процессом, система формирования рейтинга учащегося, студента, системы формирования рейтинга учителей, преподавателей и др.).

В наше время любое образовательное учреждение, которое считает себя в режиме развития, должно иметь понятие об инновационных процессах и технологиях, методических идеях. Философия инноваций в образовании такова, что тот, кто быстрее всех способен реагировать на перемены в обществе и воплощать в жизнь задуманное педагогическое творчество, оказывается в выигрыше: используя свои инновационные подходы и разработки, успешная идея реализуется в инновацию.

В ХМАО-Югре могут быть созданы все условия для решения поставленных задач инновационного развития с помощью реализации мероприятий, использования имеющегося творческого кадрового потенциала, сориентированного на инновационные подходы к процессу обучения, отвечающего динамично обновляющейся современности, модернизации образования.

Библиографический список

1. Распоряжение Правительства ХМАО-Югры от 19.02.2010 № 91-рп «Стратегия развития образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры до 2020 года».
2. Юсуфбекова, Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов. – М., 1991.
3. Сабуров, Е.Ф. Экономический подход к оценке соотношения обязательной и дополнительной частей общего образования / Е.Ф. Сабуров, П.В. Деркачев // Школьные технологии. – 2007. – № 1.
4. Калиновский, Ю.И. Философия образовательной политики. – М., 2000.

Bibliography

1. Rasporyazhenie Pravitel'stva KhMAO-Yugrih ot 19.02.2010 № 91-rp «Strategiya razvitiya obrazovaniya Khantih-Mansiyskogo avtonomnogo okruga – Yugrih do 2020 goda».
2. Yusufbekova, N.R. Obshchie osnovni pedagogicheskoy innovatiki: opit razrabotki teorii innovatsionnykh processov. – M., 1991.
3. Saburov, E.F. Ekonomicheskiy podkhod k oenke sootnosheniya obyazatel'noy i dopolnitel'noy chastej obshchego obrazovaniya / E.F. Saburov, P.V. Derkachev // Shkol'niye tekhnologii. – 2007. – № 1.
4. Kalinovskiy, Yu.I. Filosofiya obrazovatel'noy politiki. – M., 2000.

Статья поступила в редакцию 12.11.14

УДК 378.14

Tolmacheva V.V. SOME ASPECTS OF THE DESIGN OF THE CONCEPT OF FORMATION OF SOCIAL-AND-ECOLOGICAL READINESS OF FUTURE TEACHERS IN CHILDREN'S NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATION FOR THE WORK WITH A FAMILY ON INVIGORATION OF CHILDREN OF A PRESCHOOL AGE. The research work has aimed at reflection of how the creation of the concept of formation of social-and-ecological readiness of future teachers in children's non-governmental organization to the work with a family on invigoration of children of a preschool age is realized. The key approaches, which underlie the meaning of the concept from different positions, are studied: from standpoints of a system, a pedagogical activity, a process and a component of professional and pedagogical preparation. The article gives a special attention to consideration of the stages in the process of formation of social-and-ecological readiness in future teachers. The author distinguishes such stages as motivational-value stage, content-operational stage, valuation stage and adjustment stage. The work defines components of social-and-ecological readiness of future teachers: cognitive-orientation and practical activity.

Key words: teacher, social-and-ecological readiness, concept, system, activity, process, preparation.

В.В. Толмачева, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики дошкольного и начального образования ГОУ ВПО ХМАО-Югры «СурГПУ», г. Ханты-Мансийск, E-mail: vvtolmacheva@yandex.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ДОО К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ ПО ОЗДОРОВЛЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье отражены основания создания концепции формирования социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению дошкольника и представлены ключевые подходы, лежащие в основе проектирования концепции с позиций системы, педагогической деятельности, процесса и как

компонента профессионально-педагогической подготовки. Особое внимание отводится рассмотрению этапов формирования социально-экологической готовности будущего педагога: мотивационно-ценностного, содержательно-операционного, оценочно-корректировочного. Определены составляющие социально-экологической готовности педагога: когнитивно-ориентировочная и практико-деятельностная.

Ключевые слова: педагог, социально-экологическая готовность, концепция, система, деятельность, процесс, подготовка.

Концепция формирования социально-экологической готовности будущего педагога ДОО к работе с семьей по оздоровлению дошкольника представляет собой сложную систему теоретических, методологических, методических и технологических знаний о процессе формирования социально-экологической готовности педагога, базирующуюся на идеях системного, синергетического, личностно-деятельностного и аксиологического подходов.

Педагогическая концепция, несомненно, должна характеризоваться целенаправленностью, которая предполагает проверку поставленной цели как своеобразного предвосхищения результата.

Разрабатываемая нами концепция формирования социально-экологической готовности будущих педагогов не является окончательной и неизменной, она сохраняет частичную открытость для дальнейших исследований. Однако это не говорит о недостоверности или неточности системы знаний, составляющих сущностную составляющую концепции, а, наоборот, делает возможным осуществление процесса научной интеграции, расширение сферы ее использования.

Основаниями создания концепции формирования социально-экологической готовности будущего педагога ДОО к работе с семьей по оздоровлению дошкольника являются:

- социальный заказ общества в высококвалифицированных специалистах, осознающих значимость здоровьесберегающей среды образовательных учреждений и готовых к оздоровлению детей;
- зарубежный и отечественный педагогический опыт в формировании социально-экологической готовности будущего педагога ДОО к работе с семьей по оздоровлению дошкольника, тенденции его развития;
- изменяющиеся требования к компетентности педагога, в частности к уровню сформированности социально-экологической готовности педагога, признание системы способностей и умений педагога ДОО взаимодействовать с семьей ребенка дошкольного возраста в аспекте оздоровления.

Формирование социально-экологической готовности будущего педагога может быть рассмотрено с разных позиций, как система, педагогическая деятельность, процесс и как компонент профессионально-педагогической подготовки. Рассмотрим данные позиции более подробно. [1]

Формирование социально-экологической готовности будущего педагога как система

Понятие «система» достаточно тщательно было изучено в педагогической науке и нашло отражение в трудах Л. фон Берталанфи, А.А. Богданова, М.И. Сетрова, А.И. Уемова и др.

Анализ научной и справочной литературы позволяет нам констатировать, что система может истолкована как совокупность некоторых элементов, чье взаимодействие вызывает появление новых качеств, не свойственных отдельно взятым элементам. Следовательно, термин «система» связано с такими понятиями, как структура, организация, связи, отношения, элементы, управление [1].

Мы разделяем точку зрения П. Буаста, который утверждал, что система должна строиться как пирамида. Причем если эта пирамида создается человеком, обществом, то это искусственная пирамида, поскольку естественные пирамиды подвластны только природе.

Закономерной основой любой искусственной системы является системный подход. Но как утверждает З.И. Тюмасева в своей монографии «Экология, образовательная среда и модернизация образования» системный подход к изучению сложных явлений не может заменить специальных методов исследования, т.к. он не является дедуктивным по своей сущности, выполняя эвристическую функцию, основное назначение которой заключается в поиске соответствующей ориентации конкретных исследований [2].

Идея «системы», «системности» стала ведущей в XX веке, что нашло отражение не только в науке, но других областях жизни общества: культура, отношения с окружающей действительностью и др. Однако если обратиться к системе образования, то его системологические основы, как утверждает З.И. Тюмасева, только закладываются.

Создание искусственных педагогических систем составляет сущность педагогической инженерии. С точки зрения З.И. Тюмасевой педагогическая инженерия научно обеспечивает создание комплексной технологии модернизации образования как системы.

Инженерия – область человеческой интеллектуальной деятельности по применению достижений науки к решению конкретных проблем человечества. Это реализуется через применение, как научных знаний, так и практического опыта для создания полезных процессов и объектов, реализующих такие процессы.

Процесс применения имеющихся знаний для проектирования, конструирования и совершенствования объекта носит творческий характер. Следовательно, творчество – одна из важнейших черт инженерной деятельности.

Специфика инженерной деятельности проявляется в определенных аспектах:

- мир объектов инженерной деятельности чрезвычайно разнообразен – от транспорта, медицины, искусства и образования;
- характер инженерной деятельности проявляется в проектировании, конструировании, изобретательстве;
- инженерная деятельность заключается в создании систем, преобразующих материалы, энергию и информацию в более полезные формы.

Все из представленных выше элементов вполне могут быть применимы и в области образования, где под устройствами могут пониматься самые различные составляющие образовательного процесса и он сам, соответственно.

Основой зарождения педагогической (дидактической) инженерии выступила значительно более широкая область – социальная инженерия. В своих многочисленных трудах Карл Поппер под социальной инженерией склонен понимать деятельность по проектированию новых, а также по перестройке и управлению уже существующими социальными институтами путем их изменения.

Развитие такой области знаний как социальная инженерия во многом обусловлено достижениями таких наук, как психология, прикладная антропология, науки управленческого цикла, а также набирающая в последнее время все большую популярность синергетика и ее отрасль социальная синергетика.

Как отмечает З.И. Тюмасева, педагогическая инженерия представляет собой не просто явление заимствования термина. Это более глубокое по своей сути явление, предусматривающее перенос на область педагогики методологических подходов из инженерной сферы. Ученый утверждает, что именно педагогическая инженерия непосредственно ориентирована на решение насущных проблем практики образования в процессе его развития и реформирования. Образовательные системы будучи по своей природе искусственными должны развиваться на основе объективных законов гносеологии педагогических систем и технологизации самого процесса реформирования образовательных систем.

З.И. Тюмасева отмечает, что предметная область педагогической инженерии может характеризоваться ориентацией на изучение и изменение искусственных систем; установкой на применение комплексных методов, средств разработки, конструирования, обеспечения и обслуживания педагогических систем, а также их внутренней дифференциацией в соответствии с типом [2].

Формирование социально-экологической готовности будущего педагога как педагогическая деятельность

Деятельность представляет собой специфическую форму отношения человека к окружающему миру, что нашло отражение в его изменении и преобразовании. В качестве компонен-

тов деятельности выступают цель, средства, результат и сам процесс.

Формирование социально-экологической готовности будущего педагога рассматривается нами как педагогическая деятельность, охарактеризовать которую можно следующими аспектами:

1) наличием субъект-субъектных и субъект-объектных отношений в процессе обучения;

2) открытостью и универсальностью данной деятельности как системы;

3) актуальностью решаемых педагогических задач и сопряженностью с учебной деятельностью обучающихся.

Проведенный нами выше анализ структуры педагогической деятельности позволяет определить цель, мотивы, действия и результат формирования социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению дошкольников [3].

Целью формирования социально-экологической готовности будущего педагога является достижение определенного уровня профессиональной мотивированности желаний будущего педагога выполнять свой педагогический долг, проявляющийся в стремлении реализовывать социально-экологическое образование в ДОО на основе сущностного разнообразия видов, форм, типов работы с семьей, определяющегося ее структурой, типологическими характеристиками и особенностями с целью восстановления, расширения адаптационных возможностей организма дошкольников, повышение его устойчивости к воздействию разнообразных факторов окружающей среды.

Под мотивом понимаются внутренние побуждения, исходящие от самого субъекта деятельности. Мотивом формирования социально-экологической готовности педагога к работе с семьей по оздоровлению дошкольников является стремление будущего педагога целенаправленно и эффективно развивать благополучного, здорового ребенка средствами адекватно развивающейся среды в ДОО и семье и в целом в ближайшем окружении.

Действия по формированию исследуемого качества мы подразделяем на действия, способствующие реализации социально-экологического образования в ДОО на основе сущностного разнообразия видов, форм, типов работы с семьей, а также развитию благополучного, здорового ребенка средствами адекватно развивающейся среды в ДОО и семье и в целом в ближайшем окружении.

Результатом формирования социально-экологической готовности будущего педагога является достижение определенного уровня профессиональной мотивированности желаний будущего педагога выполнять свой педагогический долг, проявляющийся в стремлении реализовывать социально-экологическое образование в ДОО на основе сущностного разнообразия видов, форм, типов работы с семьей, определяющегося ее структурой, типологическими характеристиками и особенностями с целью восстановления, расширения адаптационных возможностей организма дошкольников, повышение его устойчивости к воздействию разнообразных факторов окружающей среды.

Формирование социально-экологической готовности будущего педагога как процесс

В самом общем виде процесс определяется как последовательная смена явлений, состояний в развитии чего-либо; как совокупность последовательных действий для достижения какого-либо результата (Советский энциклопедический словарь). Педагогический процесс характеризуется такими параметрами как непрерывность, обусловленность социальным заказом, культурными и историческими условиями, а также требованиями к уровню подготовки обучающихся и другими факторами.

Как известно, процесс включает в себя обязательное наличие таких структурных элементов, как этапы, стадии, последовательные состояния. Мы выделяем следующие этапы процесса формирования социально-экологической готовности будущего педагога:

- I. Мотивационно-ценностный
- II. Содержательно-операционный
- III. Оценочно-корректировочный.

Рассмотрим выделенные нами этапы формирования социально-экологической готовности будущего педагога более подробно.

I. Мотивационно-ценностный этап.

На данном этапе создаются мотивы к предстоящей разноплановой работе с семьей дошкольника, стремление будущего педагога реализовывать социально-экологическое образование

в ДОО, в процессе которого целенаправленно и эффективно развивать благополучного, здорового ребенка средствами адекватно развивающейся среды в ДОО и семье и в целом в ближайшем окружении. Все это способствует формированию потребностно-мотивационного компонента социально-экологической готовности педагога.

Создание мотивов формирования социально-экологической готовности будущего педагога связано в дальнейшем с осознанием необходимости усвоения социально-экологических, валеологических и эколого-валеологических знаний, практик с оздоровительной составляющей, а также возможная вариативность по интересам студентов содержания и технологического обеспечения базовых и вузовских учебных курсов, а также факультативных курсов и дисциплин по выбору.

Ценностный аспект реализуется на данном этапе в сфере формирования социально-экологических и валеологических ценностей (природа, другой человек, социальные группы, сам человек, а также осознание здоровья как общечеловеческой ценности, потребность в его сохранении и укреплении).

Этап считается завершенным, когда будущие педагоги осознают необходимость и основную цель формирования социально-экологической готовности, проявляют интерес к предстоящей социально-экологической и валеологической деятельности, понимают смысл основных ценностей эколого-валеологии.

II. Содержательно-операционный этап.

Целью данного этапа выступает формирование когнитивно-ориентировочной и практико-деятельностной составляющих социально-экологической готовности у будущих педагогов о сущности:

- взаимообусловленности и взаимозависимости состояния окружающей среды и здоровья человека;
- процессов здоровьесбережения и оздоровления с позиций социальной экологии и эколого-валеологии;
- специфических воспитательных особенностей и оздоровительных возможностей в зависимости от типа семьи ребенка дошкольного возраста;
- эколого-валеологического воспитания дошкольника в семье;
- инновационных педагогических технологий и методик оздоровления ребенка дошкольного возраста в ДОО и в условиях семьи;
- нетрадиционных методов оздоровления ребенка дошкольного возраста в условиях ДОО и семьи.

Важным аспектом этапа является овладение студентами технологиями, методиками и методами работы с семьей по оздоровлению дошкольника.

Этап считается завершенным, если будущие педагоги ДОО владеют ключевыми идеями, терминами, особенностями работы с семьями дошкольников в зависимости от их типологических особенностей, а также владеют технологиями, методиками и методами оздоровительной работы в условиях ДОО и семьи.

III. Оценочно-корректировочный этап.

Данный этап предполагает проведение мониторинговой деятельности преподавателя по определению уровня сформированности социально-экологической готовности будущего педагога ДОО по работе с семьей по оздоровлению дошкольников. Разделяя позицию А.С. Белкина, мы выделили несколько уровней мониторинга:

1. Накопление информации о специфике деятельности по формированию социально-экологической готовности будущего педагога, определение ведущих мотивов будущих педагогов к осуществлению предстоящей деятельности.
2. Определение исходного диагностического уровня эффективности процесса формирования социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению дошкольников.
3. Исследование факторов, оказывающих влияние на формирование социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению дошкольников, определение их устойчивости, периодичности.
4. Интерпретация полученной информации, проверка ее полноты и достоверности, уточнение предварительных заключений.
5. Прогнозирование дальнейших направлений развития процесса формирования социально-экологической готовности будущего педагога к работе с семьей по оздоровлению дошкольника с учетом реальных возможностей образовательного процесса.

6. Осуществление текущего и перспективного планирования педагогической деятельности по реализации системы формирования социально-экологической готовности будущих педагогов к работе с семьей по оздоровлению дошкольников.

Завершенным этап будет считаться только в том случае, если будут определены критерии, уровни сформированности социально-экологической готовности будущих педагогов к работе с семьей по оздоровлению дошкольников, дана адекватная оценка и намечены пути корректировки процесса ее формирования, определены пути повышения эффективности данного процесса.

Формирование социально-экологической готовности будущего педагога как компонент профессионально-педагогической подготовки

Проблема профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов занимала умы таких ученых, как С.Г. Борисовой, И.Ф. Исаева, И.Б. Котовой, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, А.И. Мищенко, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова, А.И. Щербакова и др. анализ трудов данных ученых показал, что одним из важнейших требований к его профессионально-педагогической подготовке будет выступать четкость его социальной и профессиональной позиции. Под позицией педагога В.А.Сластенин понимает целую системы отношений к миру и педагогической действительности, среди которых можно отметить следующие: интеллектуальные, волевые и эмоционально-оценочные [4].

Ключевым понятием напрямую связанным с профессионально-педагогической подготовкой учителя является профессиональная готовность к педагогической деятельности. В своих трудах В.А. Сластенин под профессиональной готовностью понимает определенную совокупность требований к педагогу, которая с одной стороны предусматривает его психологическую, психофизиологическую и физическую готовность, с одной стороны, и научно-теоретическую и практическую компетентность.

Как подчеркивают в своих исследованиях Исаев И.Ф., Колмогорова Л.С., Крылова Н.Б., Сластенин В.А. и др., современная действительность характеризуется все углубляющимся противоречием между ожиданиям общества относительно личности педагога и реальным уровнем готовности выпускника педагогического вуза. Одним из ключевых аспектов является и то, что происходит определенная штамповая подготовка педагогов, что вступает в разрез с наличием и поощрением индивидуально-творческой деятельности педагога. В связи с этим, с нашей точки зрения, основными ориентирами в изменении профессионально-педагогической подготовки современного педагога должны стать: обновление целеполагания, структуры, содержания, организационных форм и методов образования, внедрение многоуровневого педагогического образования, расширение возможностей образовательных учреждений в удовлетворении запросов личности и общества и др. [4].

В структуре профессионально-педагогической подготовки как системы выделяются различные компоненты. Наибольший интерес с позиций нашего исследования представляет экологический компонент профессионально-педагогической подготовки, представленный нами в двух сферах: социально-экологическая и валеологическая. Реализация данного компонента предполагает формирование у будущих педагогов основных групп социально-экологических и валеологических знаний, умений и навыков.

Таким образом, формирование социально-экологической готовности будущего педагога рассматривается нами как компонент профессионально-педагогической подготовки, детерминирующий ее практико-ориентированный характер, обеспечивающий становление функциональной образованности будущего педагога.

Библиографический список

1. Суворова, С.Л. Формирование коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2005.
2. Тюмасева, З.И. Экология, образовательная среда и модернизация образования: монография. – Челябинск, 2006.
3. Пономарева, Л.И. Методология формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов в условиях модернизации естественнонаучного образования: дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2009.
4. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М., 1997.

Bibliography

1. Suvorova, S.L. Formirovanie kommunikativno-diskursivnoy kul'turikh budutshikh uchiteleyj: dis. ... d-ra ped. nauk. – Chelyabinsk, 2005.
2. Tyumaseva, Z.I. Ehkologiya, obrazovatel'naya sreda i modernizaciya obrazovaniya: monografiya. – Chelyabinsk, 2006.
3. Ponomareva, L.I. Metodologiya formirovaniya ehkologo-valeologicheskoy gotovnosti budutshikh pedagogov v usloviyakh modernizatsii estestvennonauchnogo obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. – Ekaterinburg, 2009.
4. Slastenin, V.A. Pedagogika / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, A.I. Mitthenko, E.N. Shiyarov. – M., 1997.

Статья поступила в редакцию 12.11.14

УДК 796.011.3 (571.513)

Shvaleva T.A. MODERN APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL CULTURE IN THE REPUBLIC OF KHAKASIA. The article describes the points of view on the development of national physical culture of the Khakas people that allows showing some sites of their inner life and their historical and cultural relations with other nations of Siberia. The author has to admit that in modern science the problem of specific forms of physical upbringing connected with customs, traditions and rituals is still debatable. The research of the Khakas national physical culture from a pedagogical point of view is very topical nowadays, because the important changes take place in the Russian society at present time, which demand up-to-date approaches to the upbringing of the young generation. The work raises a problem that there is still no thorough research dedicated to this theme in the Republic of Khakasia and gives an outline of the tasks for future work. The author makes conclusions that stand on the perception of physical education as a system of education that is both a result and a consequence of a certain level of the social development, as well as it also can affect the society and its development.

Key words: ethnic, customs, tradition, physical culture, physical education, ethnic pedagogic, national kinds of sport, national values.

Т.А. Швалева, канд. пед. наук, доц. каф. физической культуры и спорта Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: shvaleva-t@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ НАЦИОНАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РЕСПУБЛИКЕ ХАКАСИЯ

В статье излагаются взгляды на развитие национальной физической культуры хакасов, что позволяет не только осветить некоторые стороны их духовной жизни, но и проследить исторические, культурные связи с другими народами Сибири. Дискуссионным продолжает оставаться вопрос о специфических формах физического

воспитания, связанных с обрядами, традициями, ритуалами. Изучение национальной физической культуры с педагогических позиций особенно актуально в связи с тем, что в российском обществе в настоящее время происходят стремительные перемены, которые диктуют новые требования и современные подходы к воспитанию подрастающего поколения. Актуальность работы обусловлена отсутствием в Республике Хакасия исследований по заявленной нами теме.

Ключевые слова: этнос, традиции, обычаи, физическая культура, физическое образование, этнопедагогика, национальные виды спорта, национальные ценности.

Поставленные в Федеральной целевой программе «Развитие физической культуры и спорта Российской Федерации на 2006-2015 годы», подпрограмме «Физическое воспитание и оздоровление детей, подростков и молодежи в Российской Федерации», федеральной целевой программе «Дети Хакасии» задачи требуют новых подходов к развитию национальной физической культуры.

За время существования этноса было накоплено огромное количество сведений, наглядно показывающих поступательное развитие физической культуры – от низших форм до современного состояния. Первые, поистине бесценные сведения по интересующей нас тематике были почерпнуты из публикаций по этнографии и истории хакасов, тувинцев и других народов, среди которых наиболее значительны работы таких исследователей, как Н. Ф. Катанов (1907), Г. Н. Потанин (1883), В. В. Радлов (1866). Так, в работах востоковеда В. В. Радлова (1866) есть отдельные данные о методах физического воспитания детей и народных играх саянских тюрков. В исследованиях В.И. Буракова (1997) собран и обобщен огромный материал по истории физической культуры Сибири с 1960 по 1985 г. При этом о хакасской физической культуре материалов представлено незначительно. В диссертации Т.Б. Козловой предложены пути совершенствования физического воспитания младших школьников на основе использования народных игр, составляющих основу национально-регионального компонента учебной программы.

Анализ отечественных трудов по изучаемой проблеме дает основание определить ее как средство приобщения подрастающего поколения к этнической, общенациональной (русской) и мировым культурам в целях духовного и физического обогащения. Автор отмечает, что традиции и обычаи, будучи общественным явлением, выступают в виде принципов, норм, правил, идеалов, которые регламентируют жизнь человека. Развитие национальной физической культуры мы рассматриваем во взаимосвязи с российской физической культурой. Однако без учета специфики и сложности национальных общностей в настоящее время невозможно представить тенденции этнокультурных процессов и перспективы развития национальной физической культуры. Развитие ее обусловлено не только историческими и социокультурными предпосылками, но и рядом традиций, существующих в соседних регионах. Эти традиции наложили отпечаток и на становление физической культуры хакасского народа. Мы считаем, что национальная физическая культура должна рассматриваться во взаимосвязи с историко-социальными принципами физического воспитания соседних народов и с учетом их традиций [1].

История сохранила игровой фольклор разных народов и объединила их в единую игровую культуру Сибири. Несмотря на то, что не одно столетие разделило эти народы, но культура игр сохранила свое наследие и продолжает жить в каждом из этих народов. Поэтому многие игры и физические упражнения близки соседнему народу. Процесс развития национальной физической культуры приводит в движение совершенствование физического воспитания поколений от века в век. Каждый этап своего развития общества вносит новые виды физических упражнений, тем самым развивая и совершенствуя физическую культуру нации.

На разных исторических стадиях культура этноса проявляется в специфических формах: традициях, обрядах, обычаях, ритуалах. Так, на родовых встречах традиционными являются состязания генетически наследованных борцов, сильных богатырей, отличных наездников, метких стрелков и др. Как описывает В.Я. Бутанаев и Ч.В. Монгуш, на свадьбах саянских тюрков проводилось обязательное ритуальное соревнование за право обладания костью голени скота – «чода». Это своеобразное ритуальное состязание среди молодежи на силу и ловкость [2]. В другом случае они описывают, что магические приемы применялись в лечении, закаливании хакасов, при этом использовались естественные силы природы, как средство оздоровления: «... Большая женщина обливали грудь холодной водой из семи

ведер. В каждое ведро с холодной водой клали по семь желтых камней и семь пучков желтой конопки. Для мужчин все готовилось в девятикратном размере. Лекарь, обливая грудь больного, читал молитву» [3]. С раннего детства мальчикам внушали, что они должны обладать следующими способностями: бороться, мастерить, плести кнут из восьми ремешков, треножник для коня, натягивать тетиву лука, быть хорошим наездником, охотиться, знать кузнечное дело, быть умелым скотоводом. Можно утверждать, что такие традиции у хакасского народа служат сохранению ее самобытности. Возрождается истина, что «человек без прошлого, что дерево без корней».

Национальная физическая культура несет в себе богатый этнопедагогический потенциал. В современных условиях приобретают особое значение народно-педагогические идеи по воспитанию духовно богатой и общественно развитой личности. Этнос создает свою культуру, которая удовлетворяет его потребности. Как отмечает Х.Д. Ооржак, на формирование культуры этноса большое влияние оказывала окружающая среда, она же определила круг его потребностей. Все это находит отражение в воспитательно-образовательном процессе [4].

Следует отметить, что творческое использование традиций и физкультурного опыта соседних народов может принести положительные результаты в физическом воспитании хакасов, если оно будет опираться на: а) богатый исторический опыт физкультурного взаимодействия между этносами, проживающими на территории Российской государственности; б) на опыт в области интернационального и патриотического воспитания, сложившийся за многовековой период в сибирском регионе.

Многие выдающиеся отечественные педагоги, историки говорили о необходимости не только знать и уважать культуру, язык, историю соседних народов, но и перенимать у них все самое лучшее, ценное. Южная Сибирь населена не пришлыми этническими общностями (в отличие от США), а коренными этносами, чья физическая культура, язык, педагогика тесно связаны со средой жизнеобитания и формировались на протяжении веков. Большинство этих народов в силу отсутствия признанной общенациональной идеи сегодня стремятся возродить свою этническую культуру. Опираясь на то, что физическая культура в современном обществе является составной частью общей культуры, что через нее осуществляется трансляция культуры в новые поколения, приобщение к культурным ценностям этноса, особенно важно выделить не только их элементы, но и попытаться проследить структурную взаимосвязь их средств, форм и методов взаимодействия. Анализируя этнические процессы в динамике, можно подойти к обоснованному выводу о том, что в структуре народа есть некие инвариантные, исторические, инертные элементы, позволяющие сохранить качественную определенность народа в течение веков, даже тысячелетий. Одним из таких элементов и являются национальные игры и виды спорта. Современная физическая культура – это все в большей степени интеграция различных культур. Ни одна из существующих сейчас этнических, национальных культур не может претендовать на то, что она лучше всего способна решить проблемы физической культуры, выдвинутые современной жизнью. Это возможно осуществлять только в комплексе с решением проблем общего характера. Реализация этого решения возможна через педагогический процесс, через различные физкультурно-оздоровительные и спортивно-массовые мероприятия на местах.

Подготовка национальных спортивных кадров рассматривается как необходимое условие для развития национальной физической культуры в Республике Хакасия. Педагоги, тренеры должны знать традиционную физическую культуру народа, владеть инновационными технологиями в обучении национальным играм и состязаниям, применять различные формы обучения, вносить в содержание физической культуры идеи, отражающие многообразие физических упражнений различных этнических групп в хакасском регионе, уметь организовать педагогический процесс в контексте с традиционной физической культурой. Физкультур-

ное образование как общественная функция отражает изменения в обществе. Можно сказать, что уровень развития системы физического образования есть следствие или результат определенного уровня развития общества. Однако есть и обратная связь. Сама система физического образования оказывает влияние на общество и на его развитие. Она может ускорять или тормозить развитие общества. И в этом смысле изменения в физическом образовании являются не только следствием, но и необходимым условием дальнейшего общественного развития. Преобразования в обществе и в образовании находятся во взаимодействии. Изменения в общественном развитии общества определяют изменения в образовании, создают предпосылки для новых изменений в общественном развитии народа. Поэтому можно утверждать, что процесс образования, в том числе и физического, взаимосвязан с развитием общества. Рассматривая физическое образование как важный показатель в развитии общества, мы подчеркиваем, что основная задача – это создание педагогической системы, основанной на инновационных технологиях научно-педагогического образования, позволяющих достичь современного качества подготовки специалистов нового типа. Достижению этой цели подчинены все компоненты модели системы физкультурного образования.

Народные взгляды на физическое воспитание формировались и утверждались в течение тысячелетий, изменялись вместе с изменениями в человеческом обществе. Какие бы изменения не происходили в обществе, нельзя забывать опыт народной педагогики, при этом необходимо учитывать этнический фактор. Энопедagogика охватывает все сферы жизни хакасского народа. Она как творчество масс, как виды культуры представляет разнообразные формы и методы педагогического воздействия на чувства и волю народа, выступает как явление, отражающее материальные и духовные стороны жизни общества. Одним из действенных средств воспитания и обучения мы считаем физическую культуру, ее народные традиции, народные праздники, в которых заложена народная мудрость этноса. Для формирования нового человека как личности требуются новые подходы к воспитанию и обучению детей и молодежи, к подготовке учителей и преподавателей всех уровней. Результатом этой деятельности должно быть появление высококультурных, высококвалифицированных и образованных людей.

История становления национального физического воспитания в советский период свидетельствует, что национальная школа в своем развитии отразила все существенные деформации национальных отношений. Формально-бюрократическая модель национального образования того времени создала такой тип, в котором этнический компонент практически не был представлен. Результатами такой образовательной политики явились: неразвитость экологического мышления, размывание общего национального фундамента, деградация национальных духовных традиций; опыта народной педагогики; утрата физических ценностей народа. С начала 1990-х годов, в новых социально-экономических условиях, развитие физкультурного образования получило новый импульс, связанный не только с общими процессами реформирования и модернизации российского образования, но с кардинальными изменениями экономических отношений в стране. Это было обусловлено тем, что данная разновидность образования относится к числу таких областей как здоровье и работоспособность человека, физическая культура личности,

здоровый образ жизни, гигиена здоровья, закаливание и др., что в современных условиях приобретает особое значение, становится главным требованием времени.

Организация физического воспитания является важнейшей государственной функцией. Государство через систему образования должно обеспечить самосохранение народных ценностей, физический потенциал нации. Отсюда вытекает вывод: государству нужна сильная воспитательно-образовательная политика, которая законодательно закрепила бы приоритетность физического воспитания. Выход из создавшегося положения один: государство должно найти возможность увеличить бюджетные расходы на создание и содержание сети внешкольных воспитательных учреждений. Все это ставит перед специалистами в области физической культуры, просвещения и образования задачу разработки научно обоснованных программ (с учетом национального компонента), «работающих» в сложных социально-экономических условиях, сложившихся за последнее 20 лет в России. В условиях проводимой в России административной реформы, особо приобретает формирующуюся система мониторинга: эффективности деятельности сферы образования. Конституционный принцип доступности качественного физического образования реализуется через ряд направлений:

- через расширение охвата детей разными формами физического воспитания и образования, такими как уроки физической культуры, секции, спортивные кружки, организация встреч с ведущими спортсменами, тренерами, врачами, телепередачи, информация о выступлениях спортсменов, лекции, беседы, консультации;

- через обеспечение доступности качественного физического образования путем развития современных материально-технических, информационных, кадровых ресурсов и их концентрации в базовых образовательных учреждениях и ДЮСШ;

- через участие в грантах, инновационных проектах, конкурсах, олимпиадах.

Необходимо отметить, что Хакасия нуждается в расширении границ проведения соревнований по национальным видам спорта не только в рамках спартакиад, но и проводить соревнования в общеобразовательных школах, средних специальных и высших учебных заведениях. В процессе соревновательной деятельности занимающиеся знакомятся с обычаями, традициями народа, на территории, которой они живут. Создание педагогической системы, основанной на инновационных технологиях, сохранение опыта народной педагогики в образовании требует нового подхода к подготовке высококвалифицированных кадров по физическому воспитанию. Решение этой проблемы видится в попытке найти такую концепцию, которая смогла бы «примирить» две противоположные тенденции, связанные с сохранением этнического своеобразия существующих национальных физических культур и в то же время с процессами интеграции, интернационализации в образовании и воспитании.

Можно подвести итог, что развитие национальной физической культуры зависит от многих составляющих, но мы рассмотрели этот вопрос с трех позиций: развитие общества, использование опыта народной педагогики и уровня физического образования. Совершенно ясно, что все представленные нами направления тесно взаимосвязаны, несмотря на то, что значимость каждого из них может быть различной.

Библиографический список

1. Швалева, Т.А. Национальные игры и состязания в физическом воспитании хакасского народа: монография. – Абакан, 2012.
2. Бутанаев, В.Я. Архаические обычаи и обряды саянских тюрков / В.Я. Бутанаев, Ч.В. Монгуш. – Абакан, 2005.
3. Бутанаев, В.Я. Архаические обычаи и обряды саянских тюрков / В.Я. Бутанаев, Ч.В. Монгуш. – Абакан, 2005.
4. Ооржак, Х.Д.Н. Педагогическое содержание физической культуры народов Южной Сибири. – Кызыл, 1995.

Bibliography

1. Shvaleva, T.A. Nacionaljnihe igrih i sostyazaniya v fizicheskom vospitanii khakasskogo naroda: monografiya. – Abakan, 2012.
2. Butanaev, V.Ya. Arkhaicheskie obihchai i obryadih sayanskikh tyurkov / V.Ya. Butanaev, Ch.V. Mongush. – Abakan, 2005.
3. Butanaev, V.Ya. Arkhaicheskie obihchai i obryadih sayanskikh tyurkov / V.Ya. Butanaev, Ch.V. Mongush. – Abakan, 2005.
4. Oorzhak, Kh.D.N. Pedagogicheskoe sodержanie fizicheskoy kul'turih narodov Yuzhnoy Sibiri. – Kizhzhil, 1995.

Статья поступила в редакцию 12.11.14

УДК 378.2

Aliyeva K.M., Vezirov T.G. INFORMATION AND COMMUNICATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A MEANS OF FORMING OF READINESS OF FUTURE BACHELORS MAJORING IN LAW TO CARRY OUT PROJECT ACTIVITIES. In this article the modern information-educational environment is defined as an essential condition for the implementation of the basic educational programs of higher education. The authors show that the great opportunities for the development of creative activity among future bachelors are stipulated by a special designing and organizing of educational activities. The paper describes the process of formation of readiness of project-oriented kinds of activities in the studies of future bachelors, who major in Law, which would be based on the information and communication educational environment. The author of the work think that the important part in this type of work is connected with copyright multimedia projects. The work makes an emphasis on the idea of the importance of the knowledge of how to apply theory to practice. The authors consider the project-based work of students as one of the most effective ways to learn theoretical knowledge and see how it is used in actual work.

Key words: information and communication educational environment, future bachelors, project activities, multimedia projects.

K.M. Алиева, аспирантка, Дагестанский гос. педагогический университет, г. Махачкала; Т.Г. Везиров, д-р пед. наук, проф. Дагестанский гос. педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: timur.60@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО ПРОФИЛЮ «ЮРИСПРУДЕНЦИЯ» К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье современная информационно-образовательная среда определяется в качестве важнейшего условия реализации основной образовательной программы высшего образования. Авторы показывают, что большие возможности для развития творческой активности будущих бакалавров создает проектная учебная деятельность. В работе описан процесс формирования готовности к проектной деятельности будущих бакалавров по профилю «Юриспруденция» на основе информационно-коммуникационной образовательной среды, в которой важное место занимают авторские мультимедийные проекты.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная образовательная среда, будущий бакалавр, профиль «Юриспруденция», проектная деятельность, мультимедийные проекты.

Информатизация образования, новая информационно-образовательная среда и новая интеллектуальная система «обучаемый – компьютерная среда обучения – преподаватель» позволяют осуществить идею опережающего образования. Одним из следствий информатизации образования является то, что изменяются средства и методы обучения. Одним из главных направлений подготовки будущих бакалавров является внедрение современных образовательных технологий. К таким технологиям относятся информационные и мультимедийные технологии, проектные технологии, тестовые технологии, технологии проблемного обучения, игровые и здоровьесберегающие технологии, которые составляют основу новой информационно-коммуникационной образовательной среды вуза. Большие возможности для развития творческой активности создает проектная учебная деятельность. Это один из важнейших составляющих образовательного процесса. Посредством проектной деятельности формируются знания и навыки о структуре задачи, этапам ее в исполнении, осваиваются основные элементы техники.

Проектная деятельность как элемент учебного процесса оказывается очень эффективной, предоставляет максимум свободы в реализации задач, что повышает интерес к учебной деятельности и способствует творческому развитию личности. Особенно важны проектные технологии, в основе которой лежит умения студентов бакалавриата ориентироваться в информационном пространстве и самостоятельно конструировать свои профессионально-прикладные и практико-ориентированные знания. Одним из направлений модернизации Российского образования сегодня является успешная апробация Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения, где акцент сделан на создании продуктивной информационно-коммуникационной образовательной среды (ИКОС), способствующей успешной социализации подрастающего поколения.

В образовательном процессе высшей школы создание информационно-коммуникационной образовательной среды является актуальным на современном этапе развития педагогики. Формирование и развитие такой среды на основе применения информационных и коммуникационных технологий позволяет создавать оптимальные условия для развития и совершенствования педагогической деятельности, формирования готовности к

проектной деятельности участников образовательного процесса и обеспечивает развитие личности обучающихся.

Авторы работы [1] под информационно-коммуникационной образовательной среды подразумевают совокупность субъектов и объектов образовательного процесса, обеспечивающих эффективную реализацию современных образовательных технологий, ориентированных на повышение качества образовательных результатов и выступающих как условия построения личностно ориентированной педагогической системы. Содержательной основой информационно-коммуникационной образовательной среды служат электронные образовательные ресурсы и услуги, представляемые различными организациями образования.

Основу информационно-коммуникационной образовательной среды должна составлять автоматизированная система. Современные ИКОС состоят из следующих основных составляющих: Автоматизированная система управления обучением; База данных, информационные и электронные ресурсы вуза: архивы презентаций, лекций, видео- и аудиоматериалов, научных статей, базы данных, электронные библиотеки и т.п.; сервисы и интернет-ресурсы для общения: социальные сети, ICQ, Skype, вебинары; Сайты вуза. Стремительное увеличение электронной информации, необходимость ее постоянного обновления, ее мобильность и актуальность требует увеличения количества сайтов вуза.

В формировании готовности будущих бакалавров по профилю «Юриспруденция» в условиях ИКОС важное место занимает их самостоятельная работа. Предлагаем следующие методические рекомендации по самостоятельной работе будущих бакалавров по профилю «Юриспруденция» при осуществлении ими проектную деятельность.

Важность умения учиться самостоятельно становится в последнее время все более актуальной по нескольким причинам. Главная из них – это переход к информационному обществу, где ИКОС вуза является одной из составляющих. Самостоятельная работа будущих бакалавров по данному профилю организуется на основе целей и задач ИКОС в организации их проектной деятельности. Преподаватели обращают внимание студентов бакалавриата на изучение литературы при проведении всех видов занятий, указывая авторов, наименование, издательство и год

издания источников, которые необходимо изучить самостоятельно.

Успешное овладение проблемами информатизации образования, предусмотренное учебной программой, предполагает выполнение ряда рекомендаций:

1. Следует внимательно изучить материалы, характеризующие курс и определяющие целевую установку, а также учебную программу дисциплины. Это позволит чётко представлять, во-первых, круг изучаемых проблем, во-вторых, – глубину их постижения.

2. Необходимо иметь подборку литературы, достаточную для организации проектной деятельности.

При этом следует иметь в виду, что нужна различная литература: учебники, учебные и учебно-методические пособия; образовательные ресурсы Интернет и др..

3. Абсолютное большинство проблем рассматриваемых в вопросах проектной деятельности носит не только теоретический характер, но самым непосредственным образом практический характер, требующий развития практических умений студентов в области подготовки учебных материалов для электронных учебно-методических ресурсов. Подобный характер проектной деятельности предполагает наличие у студентов бакалавриата не

только знания категорий и понятий, но и умения использовать их в качестве инструментария для непосредственного организационно-педагогического анализа реальных проектов.

4. Формирование готовности будущих бакалавров к проектной деятельности предполагает систематическую работу с периодическими изданиями, особенно статьями из журналов, с целью глубокого понимания современных тенденций развития ИКОС, накопления фактического материала. Учитывая опыт и подготовленность того или иного студента, преподаватель может поставить перед ним задачу по более углубленному изучению проблемы. Результаты будущий бакалавр презентует перед аудиторией. ИКТ предоставляют возможность осуществлять проектную деятельность на новом уровне и использовать проектную методику не только на занятиях, но и вне занятий, в частности при подготовке к конкурсам, олимпиадам.

Проектный метод, на основе которого разработаны мультимедийные проекты по разным темам спецдисциплин, активизирует познавательные способности, раскрывает творческие возможности, учитывает интересы обучающихся, о чем свидетельствуют результаты опытно-экспериментальной работы, проводимые в Северо-Кавказской государственной юридической академии Минюста России.

Библиографический список

1. Абдуразаков, М.М. Возможности информационно-коммуникационной образовательной среды для достижения новых образовательных результатов // Информатика и образование. – 2012. – № 1(230).

Bibliography

1. Abdurazakov, M.M. Vozmozhnosti informacionno-kommunikacionnoj obrazovatel'noj sredih dlya dostizheniya novihkh obrazovatel'nykh rezul'tatov // Informatika i obrazovanie. – 2012. – № 1(230).

Статья поступила в редакцию 10.11.14

УДК 372

Aliyeva S.A. THE MONITORING OF FORMING OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS AT LITERARY READING LESSONS AS ONE OF THE WAYS OF IMPLEMENTING FEDERAL EDUCATIONAL STANDARDS. The educational standard of the new generation sets new objectives for teachers: to teach children not only to read, write and count, but to develop two groups of their new skills as well. First, these are the universal educational actions (UEA), forming the basis of a learning skill. Second, developing the children's motivation to study. Today the educational results of the sub-subject, general nature become the most urgent. The main purpose of the monitoring of the level of formation of UEA is the obtaining of objective information about what the state and dynamics of the level of formation of universal educational actions in primary school is. According to what the author of the work notes, the information, obtained in the course of pedagogical monitoring, is the basis of identifying individual speakers, the quality of the development process, to predict the activity of the teacher to make the necessary correction, and also make parents think about the status and the problems that exist in the education for children.

Key words: formation, universal educational actions, primary schoolchild, Federal State Standard of Primary Education.

С.А. Алиева, канд. пед. наук, доц., зав. каф. методик начального образования, декан факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Чеченский гос. педагогический институт», г. Грозный, E-mail: halun@bk.ru

МОНИТОРИНГ ФОРМИРОВАНИЯ УУД НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО

Образовательный стандарт нового поколения ставит перед учителем новые цели: научить ребёнка не только читать, писать и считать, но и привить две группы новых умений. Во-первых, это универсальные учебные действия (УУД), составляющие основу умения учиться. Во-вторых, формирование у детей мотивации к обучению. Отмечается, что на первый план выходят образовательные результаты надпредметного, общеучебного характера. Основная цель мониторинга уровня сформированности УУД: получение объективной информации о состоянии и динамике уровня сформированности универсальных учебных действий у младших школьников. Автор приходит к выводу, что получаемая в ходе педагогического мониторинга информация, является основанием выявления индивидуальной динамики качества развития обучающегося, для прогнозирования деятельности педагога, для осуществления необходимой коррекции, а также инструментом оповещения родителей о состоянии и проблемах, имеющихся в образовании ребенка.

Ключевые слова: формирование, универсальные учебные действия, младший школьник, федеральный государственный стандарт начального образования.

С первого сентября 2011 года вступили в силу стандарты второго поколения. В этой связи возникла необходимость пристального изучения новых требований, которые выдвигают общество и время. Формирование УУД на сегодня это проблемное поле для любого учителя. Новый стандарт ориентирует на обучение школьников умению учиться. Особую остроту приобрел вопрос, связанный с основной задачей новых образовательных стандартов – формирование универсальных учебных действий (УУД).

УУД – это система действий учащегося, обеспечивающая культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию самостоятельной учебной деятельности [1]. Авторы стандартов второго поколения рассматривают УУД как обеспечение возможностей учащегося самостоятельно действовать при получении образования. **Универсальный характер УУД** проявляется в том, что они:

- носят надпредметный, метапредметный характер;
- обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности;
- обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса;
- лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее специально-предметного содержания;
- обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей учащегося.

Одним из основных блоков УУД являются **регулятивные универсальные учебные действия**, которые обеспечивают способность учащегося организовывать свою учебно-познавательную деятельность, проходя по её этапам: от осознания цели – через планирование действий – к реализации намеченного, самоконтролю и самооценке достигнутого результата, а если надо, то и к проведению коррекции.

К регулятивным УУД относятся: умение принимать и сохранять учебную задачу; планировать (в сотрудничестве с учителем и одноклассниками или самостоятельно) необходимые действия, операции, действовать по плану; контролировать процесс и результаты деятельности, вносить необходимые коррективы; адекватно оценивать свои достижения, осознавать возникающие трудности, искать их причины и пути преодоления.

К примеру, учебный курс «Литературное чтение» закладывает основы всех регулятивных УУД. Наибольшее внимание при этом уделяется развитию способности к прогнозированию (например, типичные задания: «Прочитай заголовок следующего произведения. Подумай, о ком оно, страшное или нет, это сказка или рассказ?»; «Как, по-твоему, развернутся события дальше и чем они закончатся?»). Курс литературного чтения призван ввести ребенка в мир художественной литературы и помочь ему осмыслить образность словесного искусства, посредством которого художественное произведение раскрывается во всей полноте и многогранности.

Литература относится к наиболее сложному, интеллектуальному виду искусства, восприятие произведений которого носит опосредованный характер: человек получает тем большее наслаждение художественными образами, чем ярче оказываются представления, которые возникают у него в процессе чтения. Характер и полнота восприятия литературного произведения во многом определяют конкретно-чувственным опытом и умением ребенка воссоздать словесные образы, соответствующие авторскому тексту.

Выделение литературного образования в качестве самостоятельного предмета подчеркивает его особое значение в системе образования младшего школьника. В 1-2 классах, когда работа над техникой чтения требует значительных затрат времени, на литературное чтение отводится большее число часов в неделю (по 4 часа), уменьшение числа часов в 3-4 классах связано с тем, что к этому времени дети, во-первых, должны приобрести навык беглого чтения, во-вторых, читательские умения становятся общеучебными (дети читают, обсуждают, пересказывают и прочие разные тексты на уроках по всем учебным предметам, в-третьих, возрастает доля самостоятельного внеклассного чтения).

Отличительная черта стандартов по литературному чтению заключается в том, что отобранное содержание обучения позволяет точно определить не только конкретные направления работы, но и представить целостную картину начального литературного образования. Доказательством этого может служить

оценка содержательных линий, представленных в Обязательном минимуме: круг чтения (детская литература во всем объеме жанрово-видовых форм, разнообразия авторов, тематики и др.), техника чтения (развитие механизма чтения и совершенствование навыка чтения); начальное литературное образование (система средств, определяющая квалифицированный подход к анализу произведений), виды речевой деятельности, речевая творческая деятельность на основе чтения и в связи с чтением).

Приоритетными целями изучения данного предмета является обеспечение высокого уровня речевого развития младшего школьника, культуру его речи и читательской деятельности, интерес к самостоятельному чтению. Сформированность этих умений обеспечивает успешность обучения школьника, как в начальной, так и в основной школе. Отсюда вытекает существенный вклад уроков литературного чтения в формирование общих (надпредметных, метапредметных) умений, навыков, способов деятельности. Важны также такие умения, как умение воспринимать на слух и понимание художественных произведений; осознанное чтение текстов разных жанров; выбор вида чтения в соответствии с учебной целью; участие в диалоге при обсуждении текста, его пересказ; создание письменных ответов по содержанию прочитанного текста и др.

Наличие в Примерных программах начального общего образования возможности разработки на их основе авторских программ и методик, вариативность предоставляет возможность каждому разработчику программ, каждому учителю проявлять творчество. Отказ от жесткой регламентации номенклатуры произведений, авторов в этих Программах также предоставляет учителям право выбора и творческого подхода к подбору литературных произведений. Безусловно, произведения, прежде всего, отбираются с точки зрения знаний, содержащихся в литературном произведении, без которых невозможно представить культуру младшего школьника, его круг чтения.

В соответствии с общими целями литературного образования в Примерных программах начального общего образования усилена развивающая и воспитательная направленность литературного чтения, что проявилось в определении тематики чтения, направленность содержания литературных текстов на коммуникативное, литературоведческое, общее интеллектуальное и художественное развитие младшего школьника.

При решении этой задачи учитель должен обратить особое внимание на целесообразный отбор учебного материала с точки зрения художественной ценности произведений, жанрового разнообразия, влияния темы и содержания на развитие чувств детей, их нравственное и эстетическое воспитание. Особенно важно учитывать это при отборе произведений современных авторов. Учитель должен строго анализировать произведения, которые он предлагает для чтения, не допускать чтения произведений, которые прививают дурной вкус, засоряют речь школьника вульгаризмами. Используя как традиционные, так и инновационные методы обучения, учитель достигает цели литературного образования – учит школьников, анализируя изложенные там факты, понимать смысл текста, замысел автора.

Анализ построения программ по литературному чтению, четкое выделение круга чтения, умений читательской деятельности, прослеживание вклада этого предмета в развитие разных видов деятельности, особенно в познавательную, обуславливает необходимость применения учителем новых методов обучения. Следует отметить, что термин «литературное чтение» не всегда точно используется. Такое название предмета позволяет понимать его как обогащенное содержание чтения, как необходимость знакомить ребенка младшего школьного возраста с рядом литературоведческих терминов. Конечно, при этом учитель должен избежать формализма, неосознанного зазубривания новых слов и понятий.

Программа литературного образования в начальной школе ориентирует учителя на необходимость усиления внимания к решению важнейшей задачи современной начальной школы – формированию читательской самостоятельности. Младшие школьники должны понимать, что книга имеет особое значение в жизни людей, что интерес к чтению является необходимым элементом культуры каждого человека. Этот мотив становится основой для развития читательских умений – выбрать книгу, определить ее тему по иллюстрациям или аннотации, пользоваться оглавлением и т.п. Все это будет способствовать развитию читательской самостоятельности младших школьников как качества личности. Реализация государственного стандарта нового поколения по литературному чтению, на наш взгляд, не

вызывает особых трудностей в массовой школе, так как в нем учитывались основные традиционные подходы к содержанию литературного образования младших школьников. [2] Понимание того, что учитель вправе выбрать любую программу обучения, любые учебники и дидактические материалы, рекомендованные или допущенные Министерством образования и науки РФ, вместе с тем, помогает осуществить определенную подготовительную работу, проанализировав выбранный им УМК с точки зрения соответствия стандарту.

Подготовка и проведение урока литературного чтения предполагает наличие в школьном кабинете литературного чтения богатого иллюстрационного материала, картотеки индивидуальных бланков-карточек с заданиями, которые используются на уроках литературного чтения. С помощью этих карточек учитель осуществляет дифференцированный подход, обеспечивая детям возможность выбора задания самостоятельно, с учетом их объема и сложности. Такая работа способствовала подготовке слабоуспевающих к восприятию нового материала, своевременному восполнению пробелов в знаниях, широкому использованию познавательных возможностей учеников, особенно сильных, поддержанию постоянного интереса к предмету. Как показала апробация, интегрированные уроки положительно влияют на читательскую деятельность младших школьников. В классе очевидны заметные успехи в учебе, у детей появился интерес к чтению художественной литературы. Достижение этих результатов основано на последовательной организации процесса формирования универсальных учебных действий.

В начале учебного года был объявлен конкурс «Самый читающий», совместно с завучем и воспитателем группы продленного дня велась работа по привитию любви к чтению. В конкурсе приняли участие все дети экспериментального класса. Они фиксировали прочитанные произведения в читательских дневниках. На уроках внеклассного чтения проводили анализ прочитанных произведений. К концу учебного года были подведены итоги конкурса. Многие подходы, приемы по формированию УУД и раньше активно использовались педагогами нашей школы в образовательной практике. Но с введением новых стандартов эта работа сложилась в четкую, целенаправленную систему по всем направлениям образовательного процесса: и в части достижения планируемых результатов освоения учебных программ, и в области духовно-нравственного развития, и в создании здоровьесберегающей среды, и в направлении взаимодействия с родителями и общественностью.

Безусловно, такая четкая, целенаправленная, организованная система в большей степени способствует достижению желаемого результата – портрета выпускника, представленного новыми образовательными стандартами. Но для достижения более качественного конечного результата необходима четкая диагностическая система изучения промежуточных результатов формирования метапредметных и личностных планируемых результатов. Именно в этой части возникло множество вопросов при непосредственной организации образовательного процесса в школе. Один из них: «Как правильно организовать мониторинг формирования УУД?». К сожалению, новыми стандартами не предусмотрены материалы (таблицы, бланки, оценочные листы и т. д.) для фиксации показателей диагностики формирования и развития метапредметных и личностных результатов, что затрудняет отслеживание показателей развития школьника на протяжении всего обучения в начальной школе. Поэтому мы разработали следующий алгоритм формирования УУД, который проявляется в:

- достижении высокого уровня самостоятельной творческой активности младшего школьника;
- мобилизации интеллектуальных ресурсов личности обучаемого с целью повышения эффективности обучения;
- развитии у младшего школьника способности полноценно воспринимать художественное произведение, сопереживать героям, эмоционально откликаться на прочитанное;
- развитии поэтического слуха детей, воспитании художественного вкуса;
- формировании умения чувствовать и понимать образный язык художественного произведения, выразительные средства, создающие художественный образ;
- формировании потребности в постоянном чтении книг, развитии интереса к литературному творчеству, творчеству писателей, поэтов;
- обогащении чувственного опыта ребенка, его реальных представлений об окружающем мире и природе;
- формировании эстетического отношения ребенка к жизни, приобщении его к классике художественной литературы и др.

Проектирование и реализация процесса формирования универсальных учебных действий в рамках внедрения ФГОС нового поколения подвело к проблеме создания программы мониторинга уровня сформированности УУД как приложения к Программе развития универсальных учебных действий. Программа составлена на основе методического пособия под ред. А.Г. Асмолова «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе» [3]. Программа рекомендована для осуществления психолого-педагогического сопровождения учебного процесса в условиях реализации ФГОС в начальной школе.

Цель мониторинга уровня сформированности УУД: получение объективной информации о состоянии и динамике уровня сформированности универсальных учебных действий у младших школьников в условиях реализации ФГОС нового поколения.

Задачи мониторинга:

- Отработка механизмов сбора информации об уровне сформированности УУД;
- Выявление и анализ факторов, способствующих формированию УУД;
- Апробация технологических карт и методик оценки уровня сформированности УУД;
- Формирование банка методических материалов для организации и проведения мониторинга уровня сформированности УУД на ступени начального образования;
- Обеспечение преемственности и единообразия в процедурах оценки качества результатов дошкольного и начального школьного образования;
- Разработка и апробация системы критериев и показателей уровня сформированности УУД у обучающихся на начальной ступени образования.

Получаемая в ходе педагогического мониторинга информация, является основанием выявления *индивидуальной динамики* качества развития обучающегося, для прогнозирования деятельности педагога, для осуществления необходимой коррекции, а также инструментом оповещения родителей о состоянии и проблемах, имеющихся в образовании ребенка, а самое главное – отслеживать результаты процесса формирования УУД, рассматриваемый нами как один из способов реализации ФГОС.

Библиографический список

1. Волкова, А.А. Пути формирования у младших школьников личностных универсальных учебных действий во внеурочное время // Обучение и воспитание: методики и практика 2012/2013 учеб. года. – 2012. – № 2.
2. Сюсюкина, И.Е. Формирование универсальных учебных действий младших школьников в оценочной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2010.
3. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: пособ. для учителя. – М., 2008.

Bibliography

1. Volkova, A.A. Puti formirovaniya u mladshikh shkolnikov lichnostnykh universalnykh uchebnykh deystviy vo vneurochnoe vremya // Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika 2012/2013 ucheb. goda. – 2012. – № 2.
2. Syusyukina, I.E. Formirovanie universalnykh uchebnykh deystviy mladshikh shkolnikov v ocenochnoy deyatelnosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Magnitogorsk, 2010.
3. Asmolov, A.G. Kak projektovat universalniye uchebniye deystviya v nachalnoy shkole: posob. dlya uchitelya. – M., 2008.

Статья поступила в редакцию 17.11.14

УДК 372

Aliyeva S.A. THE FORMATION OF COGNITIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF THE PRIMARY SCHOOL CHILDREN AT THE LITERARY READING LESSONS. Objectives of the school education in Russia in terms of humanization and democratization of the educational process determine its new priorities, formulated as the need of the state and society in the formation of proactive personality, capable for the rational creative work. The development of the children's cognitive need, their cognitive interests were always relevant to psychological and pedagogical problem. The opinion of the author of the article is that this issue becomes specially actualized at lessons in literary reading. As the author notes, a serious obstacle in the development of cognitive activity is the reproductive nature of the required knowledge, what doesn't meet the needs of the children in their life period. All this leads to the formalism in the uptake of school knowledge, when the center of the learning motivation is the assessment. In this regard, it is very important to develop independent cognitive activity of students, which tends to focus on the identification of the sources, causality, mechanisms surrounding phenomena, events, and students themselves. In the course of the experiment, based on the formation of cognitive activity of students in the classroom readings, the author managed positive dynamics.

Key words: cognitive universal educational actions, primary schoolchildren, literary reading.

С.А. Алиева, канд. пед. наук, доц., зав. каф. методик начального образования, декан факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Чеченский гос. педагогический институт», г. Грозный, E-mail: halun@bk.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

В статье отмечается, что задачи школьного образования в России в условиях гуманизации и демократизации учебно-воспитательного процесса определяют его новые приоритеты, сформулированные как потребность государства и общества в формировании инициативной личности, способной к рациональному творческому труду. При этом, воспитание у детей познавательной потребности, развитие их познавательных интересов всегда были актуальной психолого-педагогической проблемой. Особую актуальность эта проблема приобретает на уроках литературного чтения. Считается, что серьезным препятствием в развитии познавательной активности выступают репродуктивный характер предъявляемых знаний, а также несвязность их с ведущими потребностями возраста. Все это ведет к формализму в усвоении школьных знаний, центрации учебной мотивации на оценке. Автор приходит к выводу, о важности развития самостоятельной познавательной активности школьника, для которой характерна ориентация на установление источников, причинно-следственных связей, механизмов окружающих явлений, событий и себя самого. В ходе проведенного эксперимента, основанного на формировании познавательной активности школьников на уроках литературного чтения, наблюдается положительная динамика.

Ключевые слова: познавательные универсальные учебные действия, младшие школьники, литературное чтение.

В условиях реформирования образования именно начальная школа должна создать серьезные предпосылки для развития способностей младших школьников, их творческого потенциала и активности. Именно начальная школа призвана формировать у детей неустанный интерес к окружающему, стремление узнать и познать, желание творчески преобразовать то, что увидел и узнал.

В условиях учебной деятельности следует различать общение учителя с учащимся, в котором проявляется стиль деятельности учителя, отношение учащихся к учителю и общение между участниками учебной деятельности, в значительной мере определяющее тонус учебной работы, интерес к познавательной деятельности.

Невозможно переоценить значение познавательной деятельности для общего развития младшего школьника и формирования его личности. Под влиянием познавательной деятельности развиваются все процессы сознания. Познание требует активной работы мысли, и не только мыслительных процессов, но и совокупности всех процессов сознательной деятельности. Процесс познавательной деятельности требует значительных затрат умственных сил и напряжения, что удается далеко не каждому, поскольку подготовка к осуществлению интеллектуальных операций не всегда достаточна. Поэтому проблему усвоения составляет не только овладение знаниями, но и процесс длительного (усвоения) устойчивого внимания, напряжения умственных сил, волевых усилий.

В процессе учения, в своей учебно-познавательной деятельности школьник не может выступать только объектом. Учение всецело зависит от его деятельности, активной позиции, а учебная деятельность в целом, если она строится на основе межсубъектных отношений учителя и учащихся, всегда дает более

плодотворные результаты. Поэтому формирование деятельной позиции школьника в познании – главная задача всего учебного процесса. Решение её в значительной мере обусловлено познавательным интересом.

Таким образом, познавательная деятельность вооружает школьника знаниями, умениями, навыками; способствует воспитанию нравственных, гражданско-патриотических, эстетических качеств учащихся, формированию мировоззрения в целом. В процессе познавательной деятельности развиваются память и мышление, формируются личностные новообразования, активность, самостоятельность учащегося. Познавательный интерес позволяет выявить и реализовать потенциальные возможности учащихся, приобщая к поисковой и творческой деятельности.

Активность учащегося в процессе обучения – волевое действие, деятельное состояние, которому свойственны глубокий интерес к учению, усиление инициативы и познавательной самостоятельности, напряжение умственных и физических сил для достижения поставленной в ходе обучения познавательной цели. Отмеченные особенности активизации познавательной деятельности младших школьников позволяют указать её основные направления, учитывающие особую роль интереса.

Поэтому успешное обучение в начальной школе невозможно без формирования у младших школьников учебных умений, которые вносят существенный вклад в развитие познавательной деятельности ученика, так как являются общеучебными, т. е. не зависят от конкретного содержания предмета. При этом каждый учебный предмет в соответствии со спецификой содержания занимает в этом процессе свое место [1]. Урок литературного чтения с этой точки зрения важен потому, что, научив младшего школьника читать, учитель стимулирует его познавательный интерес.

В составе **основных видов универсальных учебных действий**, диктуемом ключевыми целями общего образования, выделяют четыре блока:

- личностный;
- регулятивный (включающий также действия саморегуляции);
- познавательный;
- коммуникативный.

Познавательные универсальные действия включают общеучебные, логические и направленные на постановку и решение проблемы навыки [2].

- Общеучебные навыки: умение адекватно, осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной речи, передавая содержание текста в соответствии с целью (подробно, сжато, выборочно) и соблюдая нормы построения текста (соответствие теме, жанру, стилю речи и др.); постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера; действия со знаково-символическими средствами (замещение, кодирование, декодирование, моделирование)
- Логические навыки: сравнение конкретно-чувственных и иных данных (с целью выделения тождеств / различия, определения общих признаков и составления классификации); опознание конкретно – чувственных и иных объектов (с целью их включения в тот или иной класс); анализ – выделение элементов и «единиц» из целого; расчленение целого на части; синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельно достраивая, восполняя недостающие компоненты; сериация – упорядочение объектов по выделенному основанию.

Логика построения начального образования такова, что на первых же уроках обучения грамоте перед ребенком ставятся учебные задачи. Вначале вместе с учителем, а затем самостоятельно младший школьник объясняет последовательность учебных операций (действий), которые осуществляет для их решения [3]. Например, проводя звуковой анализ, первоклассники ориентируются на модель слова, дают его качественную характеристику. Для этого они должны знать все действия, необходимые для решения этой учебной задачи: определить количество звуков в слове, установить их последовательность, проанализировать «качество» каждого звука (гласный, согласный, мягкий, твердый согласный), обозначить каждый звук соответствующей цветовой моделью. В начале обучения все эти действия выступают как предметные, но пройдут немного времени, и ученик будет использовать алгоритм действия, работая с любым учебным содержанием. Теперь главным результатом обучения становится то, что школьник, научившись строить план выполнения учебной задачи, уже не сможет работать по-другому.

Познавательная активность, связанная с приобретением знаний и умений, необходимых для решения познавательных задач, стремления к интеллектуальным достижениям. Для неё характерны:

- стремление решать интеллектуальные задачи;
- стремление получить средства для решения указанных задач;
- потребность в интеллектуальных достижениях;
- вопросы по изучаемой теме по типу «как это сделать», «для чего это надо делать», «что правильно, что неправильно» и т.п., характеризующие стремление научиться, усвоить новую информацию, освоить новый способ действия;
- установка на овладение предлагаемым способом деятельности;
- позитивное эмоциональное переживание, связанное с усвоением новых знаний, приемов, способов деятельности, отработкой сложных операций, нахождением путей решения учебных задач;
- интерес к значению незнакомых слов;
- ситуационный характер познавательного интереса: после получения новых сведений, по окончании действия (урока, выполнения задания) интерес исчерпывается, появляются симптомы пресыщения.

Так как основной формой деятельности школьников является учеба, то потребности приводят к появлению познавательной мотивации в учебном процессе. Мотивация учебной деятельности как свойство личности младших школьников проявляется в активном пополнении знаний, овладении интеллектуальными умениями и навыками, обогащении чувственного опыта.

112

Одним из ведущих факторов, которые влияют на формирование познавательных потребностей младшего школьника, является методика обучения. В ходе формирующего эксперимента в обучении учащихся экспериментальной выборки использовался метод педагогического наблюдения, фиксации результатов обучения и уровней воспитанности учащихся. Чтобы уменьшить эффект прикрития социально желаемыми нормами, были использованы взаимодополняющие методы, а в ответах учащихся изучалась их осознанность и повторяемость мотивационной ориентации.

В младшем школьном возрасте познавательная потребность проявляется через:

- возрастную чувствительность, сензитивность;
- потребность в общении;
- потребность в деятельности;
- потребность в самовыражении, формирование адекватной самооценки, сравнения себя с другими, отмечается новый этап в развитии самосознания младшего школьника.

Серьезным препятствием в развитии познавательной активности выступают репродуктивный характер предьявляемых знаний, невыявленность их связи с реальной действительностью и репродуктивный характер образования, а также несвязанность их с ведущими потребностями возраста. Все это ведет к формализму в усвоении школьных знаний, центрации учебной мотивации на оценке. В этой связи очень важно развивать *самостоятельную познавательную активность школьника, для которой* характерна ориентация на установление источников, причинно-следственных связей, механизмов окружающих явлений, событий и себя самого.

К приведенным выше признакам в данном случае добавляются:

- устойчивый (ненасыщаемый) характер познавательного интереса – стремление узнать больше; новое знание, новое умение порождает новые вопросы, направленные на более глубокое проникновение в его содержание;
- интерес к познанию закономерностей, существенных причинно-следственных связей, проявляющийся как в самостоятельной деятельности, так и в вопросах, задаваемых педагогу;
- самостоятельная постановка вопросов и целей изучения; инициатива в постановке новых задач и проблем;
- поиск оригинальных способов достижения целей, решения задач;
- устойчивая избирательность и постоянство интереса, его включенность в представление ученика о собственном будущем – как в профессиональной сфере, так и в сфере самообразования, досуга и т.п.;
- интерес к способу получения новых знаний, открытию новых закономерностей в той или иной сфере, то есть к овладению первичными формами профессионального мышления;
- выделение наиболее существенных, важных сторон изучаемого явления;
- активное участие в обсуждениях, спорах по интересующему предмету, области;
- желание высказать и отстоять свою точку зрения;
- осознание интереса – ученик способен объяснить, что ему нравится в том или ином предмете.

В ходе педагогического эксперимента наблюдалась динамика познавательной активности младших школьников, которая проявлялась как потребность в познании окружающего мира. Познавательная потребность выступает как мотивация человека к добыванию, усвоению и применению новых знаний в практической ситуации. Злободневной проблемой современности является необходимость поддержки познавательной активности у младших школьников с целью выработки устойчивого интереса к учебной деятельности на дальнейших ступенях обучения.

Как указано в Примерных программах начального общего образования, важным условием развития детской любознательности, потребности самостоятельного познания окружающего мира, познавательной активности и инициативности в начальной школе является создание развивающей образовательной среды, стимулирующей активные формы познания: наблюдение, опыты, обсуждение разных мнений, предположений, учебный диалог и пр.

Младшему школьнику должны быть предоставлены условия для развития рефлексии – способности осознать и оценивать свои мысли и действия как бы со стороны, соотносить результат деятельности с поставленной целью, определять свое знание и незнание и др. Способность к рефлексии – важное качество,

определяющее социальную роль ребенка как ученика, школьника, направленность на саморазвитие».

В этой связи рефлексивная деятельность учащихся выступала в качестве своеобразной формы контроля, осуществляемой с помощью метода неоконченных предложений.

В ходе экспериментальной работы на первом этапе были изучены мотивы познавательных интересов учащихся и определены следующие уровни:

1 уровень – появляется интерес лишь в общей, всем присущей потребности, когда для школьника не имеет значение содержание объекта, лишь бы он был несложен, доступен.

2 уровень – проявляется интерес в общей любознательности.

3 уровень – связан интерес с какой – либо социально-значимой для школьника деятельностью.

Для определения динамики развития познавательных универсальных учебных действий нами проводилось регулярное отслеживание результатов учебной деятельности на уроках литературного чтения. Полученные данные анализировались, выводились итоговые результаты по годам обучения (таблица 1).

В процессе формирования познавательных универсальных учебных действий младшие школьники научились легко делить текст на законченные по смыслу части, выделять основное в

содержании, свободно отвечать на вопросы о прочитанном, делиться своими наблюдениями. При этом ученики выразительно читают текст, выделяют голосом важные по смыслу слова в предложении, используя навыки слогового и звукобуквенного анализа, специальное внимание при этом обращая на особенности речевой интонации, ее выразительные возможности. С целью формирования познавательных универсальных учебных действий акцент делался на развитие речи, воспитание гуманных чувств, расширение кругозора, обогащение словарного запаса учащихся экспериментальных классов, велась активная работа в тетрадях по развитию речи. В тетрадях младшие школьники делали зарисовки наиболее понравившегося эпизода из прочитанного произведения, писали мини-сочинения, четверостишья, делали зарисовки к ним. Такая систематическая работа к концу учебного года дала хорошие результаты: вдохновленные просчитанным и увиденным, ученики начали составлять четверостишья самостоятельно; рифмовать слова прямо на уроке, читали свои стихи, делились впечатлениями. Таким образом, как показала экспериментальная работа, уроки литературного чтения положительно влияют на читательскую деятельность младших школьников. В классе стали очевидны заметные успехи в учебе, у детей появился интерес к чтению художественной литературы.

Таблица 1

Динамика результатов обученности выпускников за 4 года

Класс	2006-2007 уч. год			2007-2008 уч. год			2008-2009 уч. год			2009-2010 уч. год		
	Кол.	Усп.%	Кач.%	Кол.	Усп.%	Кач.%	Кол.	Усп.%	Кач.%	Кол.	Усп.%	Кач.%
3 кл.	27	98,7	61									
4 кл.				21	99,3	83						
1 кл.							24	97,9	63			
2 кл.										23	97,8	73,5

Библиографический список

1. Алексеева, С.В. Планируемые результаты начального общего образования / С.В. Алексеева, С.В. Анащенкова, М.З. Биболетова. – М., 2009.
2. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – М., 2009.
3. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособ. для учителя. – М., 2010.

Bibliography

1. Alekseeva, S.V. Planiruemie rezultatih nachalnogo obtheho obrazovaniya / S.V. Alekseeva, S.V. Anathenkova, M.Z. Biboletova. – М., 2009.
2. Asmolov, A.G. Kak proektirovatj universaljnihe uchebnihe deystviya v nachalnoj shkole / A.G. Asmolov, G.V. Burmenskaya, I.A. Volodarskaya. – М., 2009.
3. Asmolov, A.G. Kak proektirovatj universaljnihe uchebnihe deystviya v nachalnoj shkole. Ot deystviya k mihsli: posob. dlya uchitelya. – М., 2010.

Статья поступила в редакцию 17.11.14

УДК 378

Gadzhiyeva P.D., Hairullaeva A.Z. ON SOME ISSUES OF THE USE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN THE TRAINING FUTURE TEACHERS.

In the article the questions of improvement of higher education are discussed. The work describes the use of interactive teaching methods in the training of future specialists. The authors justify the psycho-pedagogical conditions of the effectiveness of interactive learning. Thanks to the research and its results the authors conclude that the use in the educational process of interactive learning will help to create an atmosphere of cooperation of subjects of educational activity of a university, which will encourage students to creative practical work in educational institutions, to organize the interaction of students and use a variety of methods and forms, thereby making learning in the secondary school more interesting, effective and modern. On the level of balance of conventional and unconventional teaching methods the researchers marks that modern universities still consider lectures and seminars as basic forms of work with students. The authors stated that the technologies and technical development of forms of education set new standards and perspectives that show the necessity to moving from conventional ways of teaching to new unconventional ones.

Key words: on-line training, innovative teaching, interactive teaching methods.

П.Д. Гаджиева, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВПО «ДГПУ», г. Махачкала; **А.З. Хайрулаева**, ст. преп. каф. теории и методики обучения праву ФГБОУ ВПО «ДГПУ», г. Махачкала, E-mail: timor2012@mail.ru

О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье рассмотрены вопросы совершенствования высшего образования; описаны проблемы использования интерактивных методов обучения в подготовке будущих специалистов, также обоснованы психолого-педагогические условия эффективности интерактивного обучения. Авторы приходят к выводу, что использование в учебном процессе интерактивного обучения позволит создать атмосферу сотрудничества субъектов учебной деятельности вуза. Это позволит стимулировать студентов творчески подходить к практической работе в образовательных учреждениях, организовывать взаимодействие учащихся и использовать разнообразные методы и формы, делая тем самым обучение в общеобразовательной школе интересным, эффективным и современным.

Ключевые слова: интерактивное обучение, инновационные технологии обучения, интерактивные методы обучения.

В современной России происходит становление новой системы образования, направленной на вступление в мировое образовательное пространство. В связи с этим модернизируется содержание профессиональной подготовки педагогических кадров. Изменения происходящие в сфере образования ориентированы на повышение конкурентоспособности и профессиональной мобильности выпускников педагогических учебных заведений на рынке труда, обеспечение преемственности на всех уровнях педагогического образования, углубление его фундаментальности и усиление профессиональной направленности.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что педагогическому образованию принадлежит особая роль, так как оно выполняет социальный заказ общества – готовит необходимых обществу специалистов среднего звена для работы в дошкольных учреждениях и общеобразовательных школах. Выпускники высшей школы должны самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, осознавать личностную и общественную значимость педагогической деятельности, нести ответственность за ее результаты, быть гибкими, адаптивными, социально активными.

Полагаясь на практический опыт работы со студентами, можем сказать о том, что в подготовке таких специалистов центральная роль принадлежит преподавателю вуза. Именно он является носителем педагогических традиций, профессионально-ценностных ориентиров, актуального опыта, такой модели позитивного взаимодействия, которая позволяла бы студентам педагогического вуза в дальнейшем общаться с воспитанниками, руководствуясь принципами гуманизации и демократизации современного образования. Современный преподаватель должен ориентироваться в актуальных концепциях, правового обучения творчески выбирая, комбинируя их и создавая собственные [1, с. 16].

В этой связи доминирующая роль принадлежит инновационным технологиям подготовки будущего учителя в условиях обучения в педагогическом вузе.

Инновационные технологии обучения предполагают внедрение современных информационно-коммуникационных технологий, а также интерактивных методов и форм обучения в практическую подготовку будущих специалистов. Однако, на сегодняшний день, следует выделить несколько проблем, сопровождающих внедрение интерактивного обучения в подготовку студентов.

В существующих современных технологиях, как правило, использование интерактивного обучения направлено на формирование отдельного качества, свойства личности или умения студента. Например, на развитие познавательной деятельности студентов вузов, профессиональной культуры, экзистенциальных ценностей, творческих способностей, профессионального интереса, коммуникативной компетенции студентов. Для решения данной проблемы необходимо определить своеобразие, характерные признаки, специфику, условия организации интерактивного обучения. Так, своеобразие интерактивного обучения заключается в его ориентации на взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся над активностью педагога на учебном занятии. Базовыми характеристиками интерактивного обучения выступают взаимодействие, общение и диалог, способствующие продуктивному усвоению учебной информации, развитию

коммуникативной компетенции будущего преподавателя [2, с. 93].

Для эффективной организации интерактивного обучения важно соблюдение таких педагогических условий, как создание диалогического пространства в учебном процессе вуза; соблюдение комфортности обучения; обеспечение обратной связи и рефлексии; готовность педагога к принятию роли фасилитатора. Одно из центральных условий – это использование коллективных форм и интерактивных методов обучения. Интерактивное обучение реализуется в вузе с помощью коллективной формы обучения, которая осуществляется через работу всем коллективом студенческой группы, в малых группах, в парах и выполнение индивидуального задания. Коллективная форма позволяет одновременно решать несколько задач: конкретно-познавательную, коммуникативно-развивающую и воспитывающую. Важным условием организации интерактивного обучения является использование методов, мотивирующих учащихся к самостоятельному, активному и созидательному освоению учебного материала в процессе взаимодействия и взаимообучения и в общении с преподавателем. Наибольшую значимость в подготовке будущих педагогов приобретают такие методы, как мозговой штурм, деловые, ролевые, блицигры, дискуссия, тренинг.

Решение проблемы использования интерактивных методов заключается в систематическом их применении в процессе подготовки будущих учителей права и необходимости соблюдения следующей структуры интерактивного занятия: вводная часть, настраивающая студента на предстоящую работу; основная, включающая конкретные упражнения, направленные на отработку того или иного качества или умения; заключительная часть, включающая рефлексию деятельности, эмоций и чувств студентов.

Соблюдение перечисленных условий стимулирует самоопределение студентов, творчество, эмпатию, самостоятельность, уверенность в себе, личностное отношение к процессу обучения; мотивацию к инициативному и творческому освоению учебного материала.

Нужно также отметить проблему соотношения традиционного и интерактивного обучения. В современной образовательной практике преподаватели вуза эпизодически используют методы и формы интерактивного обучения, основными в учебном процессе по-прежнему остаются традиционные лекции и семинары. Однако сегодняшние технические возможности передачи информации, в частности с помощью Интернета, и перспективы развития системы образования снижают целесообразность традиционного и стимулируют внедрение системы интерактивного обучения в процесс вузовской подготовки студентов. Тем самым возникает и проблема подготовки преподавателей для высшей школы, способных вести преподавание на основе интерактивных технологий [3; 4; 5].

С учётом всех требований, выдвигаемых к современному преподаванию в условиях высшей школы, нами разработана программа комплексного применения интерактивного обучения в подготовке студентов к преподаванию в современной школе. Программа включает в себя специальный курс «Интерактивные методы в образовании» и систему интерактивных заданий по учебной дисциплине психолого-педагогический практикум. Содержание практикума и специального курса основывается на упражнениях и заданиях, стимулирующих творчество студен-

тов. Обучение строится на взаимном уважении и понимании, с опорой на эмоциональный комфорт участников. В каждом упражнении предлагается задание для обеспечения обратной связи и рефлексии. В процессе подготовки в вузе студент получает большой объем теоретических знаний, но нуждается в более глубоком знакомстве с будущей профессиональной деятельностью. Поэтому нужно также отметить проблему переноса знаний, полученных студентами в ходе интерактивных занятий, на педагогическую практику. Для решения этой проблемы задания, включенные в практикум и спецкурс, моделируют профессиональную деятельность преподавателя и взаимоотно-

шения субъектов будущей профессии с помощью ролевых, деловых, блицигр, анализа педагогических ситуаций, составления проектов [6, с. 6].

Таким образом, решение данных проблем использования интерактивного обучения позволит создать атмосферу сотрудничества субъектов учебной деятельности вуза, что будет стимулировать студентов творчески подходить к практической работе в образовательных учреждениях, организовывать взаимодействие учащихся и использовать разнообразные методы и формы, делая тем самым обучение в общеобразовательной школе интересным, эффективным и современным.

Библиографический список

1. Винокурова, М.И. Педагогический потенциал интерактивных технологий обучения как фактор развития коммуникативной компетенции студентов: дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 2007.
2. Рафикова, Р.С. Интерактивные технологии обучения как средство развития творческих способностей студентов: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2007.
3. Сорокопуд, Ю.В. Новые требования к подготовке преподавателей высшей школы в контексте современных образовательных реалий // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 4(41).
4. Сорокопуд, Ю.В. Подготовка преподавателей высшей школы в процессе реализации ФГОС ВПО нового поколения // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2012. – № 6.
5. Сорокопуд, Ю.В. Концепция модернизации подготовки преподавательских кадров для высшей школы // Мир образования – образование в мире. – 2010. – № 3.
6. Гаджиева, П.Д. Интерактивные методы обучения в правовом обучении учащихся: дис. ...канд. пед. наук. – Махачкала, 2005.

Bibliography

1. Vinokurova, M.I. Pedagogicheskiy potencial interaktivnykh tekhnologiy obucheniya kak faktor razvitiya kommunikativnoy kompetencii studentov: dis. ... kand. ped. nauk. – Irkutsk, 2007.
2. Rafikova, R.S. Interaktivnihe tekhnologii obucheniya kak sredstvo razvitiya tvorcheskikh sposobnostey studentov: dis. ... kand. ped. nauk. – Kazanj, 2007.
3. Sorokopud, Yu.V. Novihe trebovaniya k podgotovke prepodavateley vihsshey shkolih v kontekste sovremennikh obrazovatelnykh realiij // Mir nauki, kuljturih, obrazovaniya. – 2013. – № 4(41).
4. Sorokopud, Yu.V. Podgotovka prepodavateley vihsshey shkolih v processe realizacii FGOS VPO novogo pokoleniya // Vestnik Universiteta (Gosudarstvenniy universitet upravleniya). – 2012. – № 6.
5. Sorokopud, Yu.V. Konceptiya modernizacii podgotovki prepodavateljskikh kadrov dlya vihsshey shkolih // Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. – 2010. – № 3.
6. Gadzhieva, P.D. Interaktivnihe metodih obucheniya v pravovom obuchenii uchathikhhsya: dis. ...kand. ped. nauk. – Makhachkala, 2005.

Статья поступила в редакцию 16.11.14

УДК 378

Kashin S.N., Zemlyanoy A.I. **THEORETICAL AND PRATICAL ASPECTS OF THE USE OF PHYSICAL EXERCISES DURING CHOOSING OF FUTURE EMPLOYEES FOR THE STAFF IN LAW-ENFORCEMENT BODIES.** The article describes the theoretical and applied aspects of the use of means of physical education in the professional selection of the members of the security forces. The authors show a detailed picture of the principles of selection and ways of its improvement. The article provides the description of concepts related to the application of exercise in the professional selection of employees of Internal Affairs Bodies: physical skills; professional skills; professional readiness; professional competence; professional selection. After the analysis of the special literature and personal experience, the authors conclude that the modern tasks of the military education are connected with the necessity of establishment of a criterion of suitability of a future employee for a specific activity, as well as the determination of the baseline level for the physical training and the motivational and value-based orientation.

Key words: abilities, selection, readiness, suitability, vocational counseling, physical training, physical preparation, forecast, success of professional work.

С.Н. Кашин, канд. пед. наук, доц., начальник каф. физической подготовки и спорта ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел РФ» Ставропольский филиал, г. Ставрополь; А.И. Земляной, канд. пед. наук, доц., зам. начальника каф. физической подготовки и спорта ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел РФ» Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: irbis-2004@yandex.ru

ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОТБОРЕ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

В статье раскрываются теоретико-прикладные аспекты применения средств физического воспитания в профессиональном отборе сотрудников силовых структур. Авторы рассматриваются принципы отбора и пути его совершенствования. На основе анализа специальной литературы и личного опыта авторы приходят к выводу, что в обосновании совершенствования профессионального отбора сотрудников ОВД должна лежать система спортивного отбора, учитывающая: теоретико-методологическую базу учения о способностях человека; диагностику способностей, основанную на изучении всех элементов структуры личности индивида; раннюю профессиональную ориентацию молодежи на профессиональную правоохранительную деятельность; критерии

пригодности к профессии полицейского, уровень необходимых физических способностей (качеств и двигательных навыков), свойств личности и ее мотивационно-ценностные ориентации.

Ключевые слова: способности, отбор, готовность, пригодность, профессиональная ориентация, физическое воспитание, физическая подготовка, прогноз, успешность профессиональной деятельности.

Тенденция снижения физических нагрузок, испытываемых современным человеком в процессе жизни, объективно затрудняет выявление физических и психических качеств, от которых зависит уровень профессиональной пригодности и успешность профессиональной деятельности. Все более возрастает опосредованное влияние физической подготовленности на профессиональную деятельность. Отсюда возникает необходимость теоретического обоснования взаимосвязи физической подготовленности и профессиональной пригодности сотрудников органов внутренних дел. Одним из основных положений указанной проблемы является установление степени соответствия между объективными требованиями, предъявляемыми к профессионально-значимым физическим качествам сотрудников ОВД и успешностью их профессиональной деятельности [1].

Исходя из поставленного вопроса, нами были взяты за основу рабочие определения понятий, относящихся к вопросам применения физических упражнений в профессиональном отборе сотрудников органов внутренних дел:

1. **Способности** – генетически, физиологически, социально и индивидуально определенное и выработанное качество или совокупность свойств и качеств человека, что-либо эффективно совершать, делать, действовать.

2. **Физические способности** – это один из видов способностей, базирующийся на врожденных и специально выработанных психофизиологических и морфологических особенностях организма человека, способствующий успешному преодолению физических нагрузок, в том числе связанных с профессиональной деятельностью.

3. **Профессиональные способности** человека – это комплекс взаимосвязанных и относительно устойчивых свойств личности, которые изменяются под влиянием социальных, личностно-зависимых и обусловленных спецификой профессии объективных и субъективных факторов. Они предопределяют устойчивость обучения и эффективность работы человека в сфере конкретной специальности.

4. **Профессиональная готовность** – способность к специфической профессиональной функционально-определенной деятельности, решению конкретно поставленных задач на уровне успешного результата их достижения.

5. **Профессиональная пригодность** в рамках отбора – есть предпосылка профессиональной готовности, определенная посредством выявления свойств и качеств человека, необходимых для конкретной профессии.

6. **Профессиональный отбор** – система диагностических мероприятий, направленных на определение профессиональной пригодности к успешному обучению и работе по конкретной специальности.

Применение средств физической подготовки в профессиональном отборе основывается на основополагающих принципах: комплексность, этапность, динамичность, дифференцированность, изменчивость критериев отбора и активность.

Ведущий принцип профессионального отбора – *комплексность*, которая определяется многообразием целей и задач отбора, а также сложностью структуры профессиональных способностей. Отбор сотрудников органов внутренних дел должен базироваться на всестороннем изучении личности кандидатов, а решение об их профессиональной пригодности должно выноситься с учетом совокупности физических, физиологических, психологических характеристик, а также состояния здоровья и мотивации.

Принцип *этапности* отбора обусловлен целесообразностью решения его задач в строго определенной последовательности, что в значительной степени уменьшает объем необходимых исследований и облегчает определение степени профессиональной пригодности.

Принцип *динамичности* отбора предполагает необходимость оценки способностей человека к конкретной работе с позиций их развития и изменения в процессе воспитания, обучения, тренировки, работы по специальности. Динамическое (продолжительное) наблюдение за обучаемыми позволяет накапливать информацию о профессиональной пригодности их как в обыч-

ных условиях жизнедеятельности, так и в стрессовых ситуациях, экстремальных условиях служебно-боевой деятельности. Эти сведения необходимы для уточнения прогноза успешности обучения и работы по специальности, а также при выборе вида деятельности.

Дифференцированность отбора – один из важных его принципов, в соответствии с которым определяется целесообразность разработки мероприятий профессионального отбора на конкретные специальности. Показаниями к проведению отбора являются экстремальные условия и сложность деятельности: высокие требования, предъявляемые профессией к человеку; зависимость успешности обучения по специальности от состояния профессионально значимых качеств личности, выражение различия в эффективности работы специалистов и т.д. Дифференцированное прогнозирование предполагает разработку мероприятий по отбору не на одну, а на группу специальностей, объединенных по критерию общности основных элементов структуры деятельности профессионально значимых качеств личности.

В соответствии с *принципом изменчивости критериев отбора* предусматривается их уточнение при накоплении данных об эффективности прогноза успешности обучения и работы по специальности.

Принцип *активности* отбора предполагает использование результатов комплексного обследования кандидатов для разработки физиологически обоснованных методов обучения, формирования и тренировки служебно-прикладных навыков и профессионально важных качеств личности (данные психофизиологического обследования).

В основе взаимосвязи физической и профессиональной подготовленности лежит явление переноса физических качеств и двигательных навыков на профессиональную деятельность. Данное положение основывается на общности ведущих уровней функциональных систем и преимущественных режимов их функционирования, развиваемых средствами физической подготовки и наиболее активируемых в профессиональной деятельности.

Профессиональный отбор в силовых ведомствах России, в том числе и в учебных заведениях, с включением в него средств физического воспитания начал целенаправленно проводиться с 1978 года. Однако официальный статус в Вооруженных Силах России он получил в приказе МО РФ № 140 (НФП-87), а в Министерстве Внутренних Дел России с 1989 года (приказ МВД РФ № 136). До этого времени требования к физической подготовленности абитуриентов носили рекомендательный характер. Например, в 1974 году вышло Положение о приеме в военно-учебные заведения, в котором предусматривалась проверка физической подготовленности абитуриентов, но при этом не указывались виды испытаний, нормативы и степень учета результатов в конкурсном отборе. Данные научно-исследовательской работы «Унификация» (1975), проводимой коллективом ВДКИФК выявили, что только в 33% проверяемых вузов проводят испытания по физической подготовке и лишь в 22% вузов результаты используются приемными комиссиями. С 1978 года поступают указания о необходимости обследования по физической подготовленности абитуриентов вузов в подтягивании на перекладине, беге на 100 метров, кроссе на 1000 метров и плавании на 100 метров. Следует отметить, что в положении о приеме в вуз военнослужащие оценивались по военно-спортивному комплексу, а гражданские по комплексу ГО, требования которого были значительно ниже.

Несмотря на отсутствие законодательной базы, физические упражнения в диагностических целях применялись психотехниками еще в 20-30-х годах (А.П. Нечаев и др.). Положительные результаты внедрения физических упражнений в систему отбора получили исследователи К.И. Брыков, Т.Т. Джамгаров, Ю.К. Демьяненко, Н.К. Меньшиков, П.П. Пархоменко, В.К. Хухлаев, В.А. Щеголев и другие. Одной из задач профессионального отбора является определение того проходного уровня развития физических способностей, который бы обеспечил достижение целей профессионального обучения при минимизации индивидуально-планируемого тренировочного процесса. Данное положение основывается на компенсируемых и некомпенсируемых физических способностях специалиста ввиду того, что любая сфера

человеческой деятельности требует проявления минимального и максимального уровня их развития. Учитывая данное обстоятельство, профессиональный отбор средствами физической подготовки должен преследовать две цели. Во-первых, проведение его в интересах учебной дисциплины «Физическая культура (физическая подготовка)», во-вторых, обеспечение успешности профессионального обучения в образовательном учреждении системы МВД России. Кроме этого, экзамен по физической подготовке создает условия для реализации личностного подхода путем наблюдения за выбором способа деятельности в ситуациях, требующих напряжения функциональных систем организма человека (вопросы психологического отбора) [2].

Для определения прогноза развития в процессе профессиональной деятельности рекомендуется использовать данные о возрастных особенностях формирования физических способностей и их генетической (наследственной) обусловленности (В.И. Баландин, Ю.М. Блудов, М.С. Бриль, В.М. Волков, В.П. Губа, В.П. Озеров, В.А. Плахтиенко, К.П. Сахновский, В.А. Соколкина, В.Б. Шварц, С.В. Хрущев и др.). Например, на момент поступления на службу в органы внутренних дел и учебу в образовательные учреждения МВД России у большинства кандидатов паспортный возраст лежит в границах от 17 до 23 лет, позволяющий спрогнозировать возможные темпы прироста многих физических способностей под влиянием систематической тренировки. Практика использования средств физического воспитания в системе отбора показывает, что результаты их выполнения несут и обширную неспецифическую информацию о проверяемом контингенте. Специально организованные физические испытания позволяют оценить развитие волевых качеств, координации движений, эмоциональной устойчивости, пространственного восприятия, быстроты в действиях и т.д. Не отрицается, а находит постоянное подтверждение положитель-

ное влияние уровня физической подготовленности и физического развития поступающего контингента на успешность обучения в силу теории переноса и общности функционирования регуляторных систем. Сопоставление результатов вступительных экзаменов по теоретическим дисциплинам и экзамена по физической подготовке обнаруживает наличие положительных связей. Данный факт можно трактовать как проявление феномена общей одаренности человека, рассматривая его как комплекс психических и физических качеств человека, способствующих успешному овладению различными видами человеческой деятельности [3; 4; 5]. Для установления пригодности к определенному виду деятельности, помимо определения исходного уровня состояния физических способностей, необходимо иметь представления о темпах их прироста под воздействием тренировок. При этом необходимо учитывать характер предыдущих занятий (двигательный опыт), их длительность, повторяемость (регулярность), интенсивность и специфику. Путем повторных обследований можно установить динамику изменений тренированности, что дает возможность судить о темпах прироста физических способностей.

В заключении хочется отметить, что в научно-теоретическом обосновании совершенствования профессионального отбора сотрудников ОВД с применением средств физического воспитания должна лежать система спортивного отбора, учитывающая: теоретико-методологическую базу учения о способностях человека; диагностику способностей, основанную на изучение всех элементов структуры личности индивида; раннюю профессиональную ориентацию молодежи на профессиональную правоохранительную деятельность; критерии пригодности к профессии полицейского, уровень необходимых физических способностей (качеств и двигательных навыков), свойств личности и ее мотивационно-ценностные ориентации.

Библиографический список

1. Кашин, С.Н. Применение средств физического воспитания в системе профессионального отбора кандидатов на учебу и службу в органы внутренних дел России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2003.
2. Земляной, А.И. Проблемные вопросы организации физической подготовки курсантов и слушателей вузов МВД России // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных учреждений системы МВД России: материалы Всероссийской научно-практич. конф. / под ред. Д.В. Карабаш. – Краснодар, 2014.
3. Петренко, Д.А. Определение понятия профессиональной компетентности инструкторско-педагогических кадров для органов внутренних дел России // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 3(46).
4. Соловьев, Г.М. Наука и образование в контексте физической культуры и здоровьесберегающего пространства вуза / Г.М. Соловьев, Е.Н. Козюра, С.Н. Кашин // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 5(48).
5. Физическая культура личности (теория и технология формирования): учеб. пособ. / Г.М. Соловьев, С.Н. Кашин. – М., 2014.

Bibliography

1. Kashin, S.N. Primenenie sredstv fizicheskogo vospitaniya v sisteme professional'nogo otbora kandidatov na uchebu i sluzhbu v organih vnutrennikh del Rossii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Stavropolj, 2003.
2. Zemlyanoy, A.I. Problemnye voprosy organizatsii fizicheskoy podgotovki kursantov i slushatelej vuzov MVD Rossii // Aktualnihe voprosih sovershenstvovaniya special'noy podgotovki kursantov i slushatelej obrazovatel'nykh uchrezhdeniy sistemih MVD Rossii: materialih Vserossiyskoy nauchno-praktich. konf. / pod red. D.V. Karabash. – Krasnodar, 2014.
3. Petrenko, D.A. Opredelenie ponyatiya professional'noy kompetentnosti instruktorsko-pedagogicheskikh kadrov dlya organov vnutrennikh del Rossii // Mir nauki, kul'turih, obrazovaniya. – 2014. – № 3(46).
4. Solovjev, G.M. Nauka i obrazovanie v kontekste fizicheskoy kul'turhi i zdorovjesberegayuthego prostranstva vuzov / G.M. Solovjev, E.N. Koz'yura, S.N. Kashin // Mir nauki, kul'turih, obrazovaniya. – 2014. – № 5(48).
5. Fizicheskaya kul'tura lichnosti (teoriya i tekhnologiya formirovaniya): ucheb. posob. / G.M. Solovjev, S.N. Kashin. – M., 2014.

Статья поступила в редакцию 13.11.14

УДК 378

Kozyreva I.V., Brykalova O.G., Kotaeva T.V. MODERN APPROACHES TO GUIDANCE OF STUDENT CHORUS.

The article reveals the problems of the process of working with students' chorus. The author considers the choral singing in the context of the implementation of humanistic ideas facing the system of national education. The basic problems of the chorus leader while working with a chorus were discussed in the article, as well as the specifics of the leadership of student choir, considering the fact that the chorus members will lead the choruses in the process of their professional activity. The functions of choral singing in the context of its impact on the personality of each member of the chorus are viewed based on the analysis of the collected materials. The work shows that the improvement of the musical abilities of students include the following tasks of a teacher who is in charge of the chorus: learning a large singing repertoire, understanding of didactic principles of management of a chorus, understanding of inner connection between singers, accumulation of the experience of performing at concerts as a way of public demonstration of professional and artistic level of the development.

Key words: humanistic ideas, choral singing, chorus leader, choral works, mastery.

И.В. Козырева, канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВПО «Ставропольский гос. педагогический институт», г. Ставрополь; **О.Г. Брыкалова**, канд. пед. наук, доц., ГБОУ ВПО «Ставропольский гос. педагогический институт», г. Ставрополь; **Т.В. Котаева**, ст. преп. ГБОУ ВПО «Ставропольский гос. педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: inessa-1972@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ РУКОВОДСТВА СТУДЕНЧЕСКИМ ХОРОВЫМ КОЛЛЕКТИВОМ

В статье поднимаются проблемы, существующие в процессе работы со студенческим хоровым коллективом. Автор рассматривает хоровое пение в контексте реализации гуманистических идей, стоящих перед системой отечественного образования. Предложены основные задачи хормейстера в работе с хоровым коллективом, показана специфика руководства студенческим хоровым коллективом с учётом того, что участники хора сами со временем станут руководить хоровыми коллективами в процессе профессиональной деятельности. На основе анализа литературы рассматриваются функции хорового пения в контексте его воздействия на личность каждого участника хора. Статья представляет обобщение современных идей руководства современным хоровым коллективом, и отмечает основные задачи руководителя хорового коллектива: совершенствование музыкальных способностей, освоение широкого и разнообразного певческого репертуара, осознание дидактических принципов и способов управления певческим коллективом, постижение внутренних связей между певцами, накоплением опыта концертных выступлений как способа публичной демонстрации профессиональных качеств.

Ключевые слова: гуманистические идеи, хоровое пение, хормейстер, хоровое творчество, исполнительское мастерство.

За последнее десятилетие отечественная образовательная система претерпела ряд существенных изменений, связанных, прежде всего, с её гуманизацией. Анализ новейших педагогических исследований свидетельствует о переориентации современного музыкально-педагогического образования на новые ценности и цели. Этот процесс проявляется, прежде всего, в установлении субъект-субъектных отношений, предполагающих обращение к внутреннему миру учащихся, студентов, учет их индивидуальных способностей и интересов в процессе реализации музыкального образования.

Хоровое пение – искусство уникальных возможностей в процессе реализации гуманистических идей. Оно является неотъемлемой частью отечественной и мировой культуры, незаменимым, веками проверенным фактором формирования духовного, творческого потенциала общества. Для реализации гуманистических идей в процессе работы со студенческим хоровым коллективом хормейстеру необходимо стать организатором творческого сотрудничества между всеми его участниками. Основные задачи хормейстера в работе с хоровым коллективом можно объединить в 2 группы:

- приобщение исполнителей к апробированной общественно и разделяемой педагогом системе ценностей – этических, эстетических, сосредоточенных в исполняемых произведениях хорового искусства;
- формирование у певцов профессиональных вокально-хоровых навыков, необходимых для осуществления певческой деятельности, т.е. исполнения хорового произведения, а также навыков работы всех участников коллектива над музыкальным произведением [1, с. 68].

Особой сложностью в работе студенческого хора является его текучесть. Каждый год уходят из коллектива многие студенты, и каждый год приходит новое пополнение. В этой связи необходимо создавать определённые традиции в хоровом коллективе и формировать «ядро» – хористов, которые являлись бы носителями этих традиций и могли бы передать их новым поколениям хористов. Для хорового коллектива находящегося на высокой стадии развития, должна быть характерна хоровая культура. В педагогической формуле профессора Б.В. Баранова представлено определение хоровой культуры как совокупности трёх взаимосвязанных составляющих: хоровое творчество; хоровое исполнительство и хоровая педагогика [1, с. 45]. При этом под хоровым творчеством автор понимает создание репертуара; под хоровым исполнительством – реализацию репертуара; под хоровой педагогикой – совокупность методологий обучения творчеству и исполнительству.

Существенная роль в процессе организации деятельности хоровых коллективов отводится межличностным отношениям участников хора. При этом очень важно: отношение участников хора к руководителю; характер межличностных отношений; сходство эстетических потребностей, интересов, мотивов, устремле-

ний участников. Оптимизация управления хоровым коллективом связана с вычленением параметров и разработкой критериев, характеризующих уровень развития коллектива и положение каждого хориста в системе коллективных отношений; разработкой методик изучения коллектива, форм и методов использования полученной информации. Важнейшее условие оптимизации – интеграция оказываемых на коллектив воспитательных воздействий в единую систему, обеспечивающую непрерывность этих процессов.

В студенческом хоровом коллективе, участники которого – будущие музыкальные руководители, необходимо реализовывать и задачи профессиональной подготовки, связанные с формированием умений и навыков пения в хоре:

- совершенствование музыкальных способностей (вокальных и слуховых), необходимых для осуществления исполнительской деятельности;
- освоение широкого и разнообразного певческого репертуара, включающего лучшие образцы хорового творчества (это обеспечивает расширение музыкального кругозора исполнителей, способствует постижению духовных ценностей и становлению художественного вкуса, освоение общечеловеческого потенциала);
- осознание дидактических принципов и способов управления певческим коллективом;
- постижение внутренних связей между певцами, овладение умениями делового взаимодействия, развитие чувства коллективизма;
- накоплением опыта концертных выступлений как способа публичной демонстрации профессионального и художественного уровня развития.

В формировании будущего учителя музыки важной составляющей являются гуманитарная культура, индивидуальная культура личности, культура труда, культура общения и самоопределения [2]. Исполнительское мастерство может быть определено как созидание через творчество, и созидание своего внутреннего мира через разнообразные виды художественной деятельности. Творческое начало, как способность создавать свое, новое, лучшее – формируется наиболее активно, когда исполнительская деятельность из «внешнего предмета» творчества переходит во внутреннее состояние (рефлексию) и становится содержательным выявлением «Я». Хоровое творчество может оказывать на его участников колоссальное воздействие. В идеале, это воздействие проявляется в процессе реализации следующих основных функций:

Эстетическая функция проявляется, когда участники хора ощущают красоту звучания музыкальных произведений.

Реализация гедонистической функции происходит, когда участники хора получают наслаждение от исполнения хоровых произведений.

Рекреационная функция проявляется, когда участники хора *восстанавливают* свои психические силы в процессе исполне-

ния музыкальных произведений. Эта функция сходна с терапевтической.

Коммуникативная функция проявляется в том, что хоровое творчество собирает для общения людей, объединённых одной целью – любовью к хоровой музыке [3].

Таким образом, хоровое творчество – это специфический вид искусства, имеющий огромный потенциал для развития личности каждого, кто принимает участие в его реализации. Одним из важнейших факторов, лежащих в его основе, является творческое сотрудничество, сотворчество композитора, хормей-

стера, участников хора. Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что деятельность каждого участника хора требует коллективных усилий, а поведение человека в коллективе имеет свои закономерности. Для успешного участия в хоре каждый хорист, должен обладать определенной долей конформизма, которая вместе с опытом перерастает в умение согласовывать свои действия с действиями партнера. Любой коллектив в ходе своего развития проходит ряд стадий развития, и сплоченный коллектив музыкантов отличает единство во мнениях, взглядах и установках.

Библиографический список

1. Баранов, Б.В. Курс хороведения. – М., 1991.
2. Брыкалова, О.Г. Развитие базовой культуры студентов педагогического вуза на основе компетентного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Сочи, 2011.
3. Козырева, И.В. Педагогические условия обеспечения творческого сотрудничества в музыкальной среде: дис. ... канд. пед. наук. – Карачаевск, 2006.

Bibliography

1. Baranov, B.V. Kurs khorovedeniya. – M., 1991.
2. Brihkalova, O.G. Razvitie bazovoy kul'turii studentov pedagogicheskogo vuza na osnove kompetentnogo podkhoda: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Sochi, 2011.
3. Kozihreva, I.V. Pedagogicheskie usloviya obespecheniya tvorcheskogo sotrudnichestva v muzikal'noy srede: dis. ... kand. ped. nauk. – Karachaevesk, 2006.

Статья поступила в редакцию 09.11.14

УДК 378

Uvarova N.N. GIST NETWORK COMMUNITIES OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY. The article points to the need to create a stable environment for professional communication – online communities as an essential element of training of teachers and the formation of a positive image of the educational institutions of different levels. The author comes to the conclusion that the use of different resources and capabilities allows each participant network professional communities to choose their own career path. Network community of teachers helps teachers at a convenient time, having access to the Internet, to communicate with their colleagues and associates, which contributes to raising the level of professional culture, broadens the mind.

Key words: community, education community, and educational activities and professionalism.

Н.Н. Уварова, канд. пед. наук, доц., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: n.n.uvarova@mail.ru

РОЛЬ СЕТЕВЫХ СООБЩЕСТВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье указывается на необходимость формирования устойчивой среды профессионального общения – сетевых сообществ, как важнейшего элемента повышения квалификации преподавателя и формирование положительного имиджа образовательного учреждения разного уровня. Автор приходит к выводу, что использование различных ресурсов и возможностей позволяет каждому участнику сетевых профессиональных сообществ выбрать собственную траекторию профессионального роста. Сетевое сообщество учителей помогает учителям в удобное время, имея доступ к Интернету, общаться со своими коллегами и единомышленниками, что способствует повышению уровня профессиональной культуры, расширяет кругозор.

Ключевые слова: сообщество, педагогическое сообщество, педагогическая деятельность, профессионализм.

Одним из основных направлений модернизации системы высшего образования в России является качество подготовки педагогических кадров. Наряду с глубокими знаниями преподаваемого предмета, а также в области педагогики, психологии будущие учителя должны обязательно овладеть современной информационной культурой. Перспективным средством формирования информационно-коммуникационной компетентности учителей, как в ходе повышения квалификации, так и в процессе педагогической деятельности, является организация педагогических сетевых сообществ [1].

Развитие инфокоммуникационных технологий приводит к тому, что благодаря сетевым связям самопроизвольно формируются социальные объединения – сетевые сообщества. Данный ресурс может стать отличным помощником будущего педагога в сфере его профессиональной деятельности. Создание сетевых сообществ позволяет преподавателю не только расширить географию своего профессионального общения, но

и обогатить свой профессиональный опыт по актуальным проблемам.

Социальные сетевые сервисы могут широко использоваться в образовании. Их применение возможно в различных предметных областях. Изменилось отношение к интернету в целом, и учителя начинают применять сервисы сети Интернет в образовательных и воспитательных целях, при внеклассной работе и творческой деятельности [2].

Среда профессиональных сетевых сообществ наполнена объектами, агентами и ситуациями, которые помогают нам думать по-новому и воспитывать в себе компетентность, толерантность, критическое мышление.

Изучив работы авторов Кулагина В.П., Кузнецова Ю.М. [3], можно сделать вывод о том, что использование таких ресурсов и возможностей позволяет каждому участнику сетевых профессиональных сообществ выбрать собственную траекторию профессионального роста. Для самообразования педагога очень важно

общение с коллегами. Сетевое сообщество учителей помогает учителям в удобное время, имея доступ к Интернету, общаться со своими коллегами и единомышленниками. А это повышает уровень профессиональной культуры.

Цель педагогического сообщества определяется создателями сообщества, в дальнейшем может корректироваться под воздействием мнения членов сообщества. Цель всегда лежит в области решения профессиональных задач, стоящих перед системой образования.

Основными видами педагогических сетевых сообществ являются: монопредметные, надпредметные, мультипредметные, федеральные, региональные, муниципальные, школьные сообщества [4].

Средством в данном случае будет являться набор инструментов, позволяющих управлять контентом сообщества. Наиболее предпочтительным средством коммуникаций в системе подготовки и методической поддержки являются интернет-технологии и социальные сети, позволяющие создать профессиональное сетевое сообщество с участием всех заинтересованных лиц: педагогов, психологов, социальных работников, методистов, преподавателей системы дополнительного образования, родителей. Профессиональное сетевое сообщество представляет собой интерактивную площадку для обмена опытом, получения консультаций, рекомендаций по вопросам обучения, воспитания и развития учащихся. Основой и ключевой особенностью виртуального социально-педагогического сообщества является откры-

тое обсуждение, общение группы людей при помощи информационной сети Интернет.

Работа профессиональных сетевых социально-педагогических сообществ показывает высокую активность участников и значительный профессиональный интерес к обсуждаемой в сообществах тематике. Создание сетевого сообщества позволяет педагогу получить навыки использования дистанционных форм обучения, наработать информационную базу ресурсов по актуальным проблемам. Социальные сети, объединяющие педагогов, обеспечивают формирование системы общественной оценки и рецензирования современных образовательных технологий и способствуют созданию условий самореализации педагогов, их профессионального роста и обмена эффективными педагогическими практиками.

Современный педагог рассматривает Интернет не только как базу данных, но и как определенный инструмент и механизм своей профессиональной деятельности. Существующие интернет-технологии позволяют педагогу оперативно получать необходимую информацию, размещенную на сайтах образовательного назначения, и активно обмениваться опытом с коллегами посредством электронной почты, web – конференции, форумов и чатов. Таким образом, одна из основных характеристик модернизации образования как системы – это формирование устойчивой среды профессионального общения, как важнейшего элемента повышения квалификации преподавателя и формирование положительного имиджа образовательного учреждения в целом [5].

Библиографический список

1. Патаракин, Е.Д. Сетевые сообщества и обучение. – М., 2006.
2. Кулагин, В.П. Социальные сетевые сообщества в системе общего образования / В.П. Кулагин, Е.Н. Ястребцева, Н.М. Оболяева, Ю.М. Кузнецов // Информатизация образования и науки. – 2009. – № 2.
3. Кулагин, В.П. Интернет-технологии и социальные сети в системе подготовки и методической поддержки работников образования / В.П. Кулагин, Н.М. Оболяева, Ю.М. Кузнецов // Информатизация образования и науки. – 2010. – № 3(7).
4. Патаракин, Е.Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю. – М., 2007.
5. Уварова, Н.Н. Роль имиджа вуза в профессиональной деятельности педагога // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук: материалы XIV Международной научно-практич. конф.: в 2 т. – М., 2013. – Т. II.

Bibliography

1. Patarakin, E.D. Setevihe soobthestva i obuchenie. – M., 2006.
2. Kulagin, V.P. Socialjnihe setevihe soobthestva v sisteme obthego obrazovaniya / V.P. Kulagin, E.N. Yastrebeva, N.M. Obolyaeva, Yu.M. Kuznecov // Informatizaciya obrazovaniya i nauki. – 2009. – № 2.
3. Kulagin, V.P. Internet-tehnologii i socialjnihe seti v sisteme podgotovki i metodicheskoy podderzhki rabotnikov obrazovaniya / V.P. Kulagin, N.M. Obolyaeva, Yu.M. Kuznecov // Informatizaciya obrazovaniya i nauki. – 2010. – № 3(7).
4. Patarakin, E.D. Socialjnihe servisih Veb 2.0 v pomothj uchitelyu. – M., 2007.
5. Uvarova, N.N. Rolj imidzha vuza v professional'noj deyatel'nosti pedagoga // Sovremennihe problemih gumanitarnihk i estestvennihk nauk: materialih XIV Mezhdunarodnoj nauchno-praktich. konf.: v 2 t. – M., 2013. – T. II.

Статья поступила в редакцию 10.11.14

УДК 378

Abdurazakova D.M., Ismailova S.A. **PREPARING STUDENTS FOR THE REALIZATION OF CHILDREN'S RIGHTS IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION.** The work outlines the issues of preparing students for the realization of the rights of children in pre-school educational institutions, using the specific courses, the purpose of which is the formation of readiness of students to the protection of children's rights. The authors share their experience in the implementation of elective courses "The United Nations Convention on the rights of the child" and "Methods of study of the Convention on the rights of the child" on the basis of the Department of Preschool Education in Dagestan State Pedagogical University. The authors define the task of a future teacher as being ready to teach to organize the upbringing and education in a preschool by building a favorable moral and legal space that would facilitate the development of an every child. The legal, or law, space is meant the creation of a democratic style of life, which is actually a model of our modern civil society, where the freedom in action is limited only by freedom of other members of the society.

Key words: children's rights, protection and realization of children's rights, educational organization, Convention on the rights of the child of the United Nations Organization.

Д.М. Абдуразакова, д-р пед. наук, проф., зав. каф. теории и методики обучения праву, декан факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала; С.А. Исмаилова, магистрант ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timor2012@mail.ru

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРАВ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В данной статье рассмотрены актуальные проблемы подготовки студентов к реализации прав ребенка в условиях дошкольного образовательного учреждения с использованием возможности специальных курсов, целью которых является формирование готовности студентов к защите прав детей. Авторы делятся опытом реализации элективных курсов «Конвенция ООН о правах ребенка» и «Методика изучения Конвенции о правах ребенка» на базе факультета «Дошкольное образование» Дагестанского государственного педагогического университета.

Ключевые слова: права ребенка, защита и реализация прав детей, образовательная организация, «Конвенция ООН о правах ребенка».

Сегодня в системе дошкольного образования и в отношении общества к этой системе происходят положительные сдвиги. Однако на их фоне наблюдаются, к сожалению, случаи, когда права и свободы ребенка в образовательной организации реализуются не в полной мере, в частности даже нарушаются. Чрезмерная нагрузка, которую вынужден нести на своих плечах современный ребенок, необоснованный авторитаризм взрослых в общении с детьми, отчужденность семьи как социального института от образовательной организации, низкий уровень правовой культуры взрослых и детей, – вот только некоторые причины, которые достаточно часто не позволяют ребенку, утомленному образовательным процессом, чувствовать себя комфортно и защищено. Мы, взрослые, выстраивая мир детства в соответствии с психолого – дидактическими законами, не всегда осознаем, что несущей конструкцией этого сложного сооружения являются не знания и компетентности, а детская личность, ее права и свободы. Безусловно, было бы несправедливо адресовать все упреки только к образовательной организации. В ней всегда отражается то, что происходит в обществе в целом. Однако нельзя не признать, факторы образовательной среды во многом предопределяют ситуации нарушения или неполного соблюдения прав детей.

Проблема обеспечения прав ребенка в образовательной организации – это проблема многогранная и вроде бы совсем не связана с проблемами конкретного ребенка. Дело в том, что когда мы говорим о реализации права на образование ребенка в России, то мы, в отличие от многих других стран, ставим задачу реализации права на качественное образование, на достойное образование.

Проблема соблюдения прав ребенка имеет существенное значение не только для совершенствования российской системы образования, повышения ее конкурентоспособности в мировом пространстве, но и для становления в России гражданского общества.

В настоящее время в общеобразовательных организациях страны наметились позитивные тенденции, направленные на соблюдение и защиту прав ребенка в рамках образовательного процесса. Вместе с тем, ряд исследований показал, что права ребенка в образовании соблюдаются не в полной мере [1]. К основным причинам, не позволяющим современному ребенку чувствовать себя равноправно и комфортно в учебном заведении, относятся: недостаточное внимание к социально-личностному развитию ребенка в образовательном процессе, отсутствие правовых гарантий защиты от учебных, эмоциональных, психологических перегрузок, завышенные требования при поступлении в школу и по ее окончании, авторитаризм учителей и родителей по отношению к детям, насилие в семье и т.д.

Эффективное решение указанных проблем невозможно без изменения профессиональной позиции педагога, его взглядов на взаимоотношения между педагогом и ребенком. К сожалению, на сегодняшний день педагоги по ряду объективных и субъективных причин не чувствуют себя ответственными за то, что они должны и могут защитить ребенка в образовательной организации.

Во многом это связано с правовой неграмотностью самих педагогов. По данным Уполномоченного по правам ребенка при Президенте РД, 80% учителей даже не знакомы с таким документом, как Конвенция о правах ребенка. Однако дело заключается не в том, чтобы посмотреть текст и узнать, какие права имеет ребенок, – смысл международных документов состоит в том, чтобы помочь всем осознать и признать ребенка, прежде всего личность [2].

Другая причина, по которой педагог не чувствует себя защитником прав детей, связана с его профессиональным ста-

тусом. На сегодняшний день совершенно изменились функции воспитателя в ДОУ. Педагогам ДОУ необходимо совершенно по-другому строить отношения с детьми и родителями. К тому же сложившийся стереотип жизненных ценностей у большинства педагогов, которые формировались вне правового пространства, не всегда позволяет положительно воспринимать правовую осведомленность своих подопечных. Нередко учителя, воспитатели в ДОУ, нарушают права детей, проявляют педагогический произвол, совершенно не задумываясь об этом.

И наконец, еще одна причина, по которой педагоги оказываются не готовыми к реализации прав ребенка в образовательных организациях – это недостаточное внимание к правовому воспитанию и обучению в практике педагогических вузов.

Необходимость изучения прав ребенка всеми педагогами очевидна и обусловлена рядом факторов.

Инновационные процессы, связанные с модернизацией всей системы образования, предъявляют особые требования к профессиональной деятельности педагогов, дошкольной образовательной организации. В современных условиях нужен воспитатель, который не только владеет специальными знаниями и навыками, но и наделен определенными личностными качествами, такими как достоинство, благородство, любовь к детям, активная гражданская позиция, а также обладает знаниями из разных отраслей российского права. Он должен уметь применять их на практике, пользоваться своими правами, вести работу по профилактике правонарушений среди учащихся. Таким образом, правовая культура воспитателя становится неразрывной составляющей его профессиональной подготовки.

Дошкольная образовательная организация, наряду с другими институтами, должна создавать условия для обеспечения прав и законных интересов детей дошкольного возраста. Для этого воспитатели сами должны знать и профессионально использовать положения нормативно – правовых документов о защите прав детей. В связи с этим в ДГПУ на факультете «Дошкольное образование» ввели специальные курсы «Конвенция ООН о правах ребенка» и «Методика изучения Конвенции о правах ребенка» для студентов второго и третьего курсов. Они изучаются на интерактивной доске [3; 4].

Содержание спецкурсов позволяет осуществлять взаимосвязь, преемственность и взаимовлияние педагогических идей выдающихся ученых и деятелей культуры разных стран, народов нашей страны.

Программа спецкурса «Конвенция ООН о защите прав ребенка» устанавливает диалектическое единство системы знаний о правах человека с психологией – педагогической наукой. Как показывает опыт работы со студентами, учет психологического фактора позволяет студенту научиться строить свою работу таким образом, чтобы идеи и принципы Конвенции становились нравственной основой в общении и взаимодействии с другими людьми, регулятором их жизнедеятельности.

Задача будущего педагога – научиться организовывать воспитание и обучение в ДОУ, таким образом, чтобы создавать благоприятное нравственно – правовое пространство, которое способствовало бы успешному развитию каждого ребенка. Под правовым пространством ДОУ понимается «создание демократического уклада жизни, который по существу является действующей моделью современного гражданского общества, где свобода каждого поступать по своему разумению ограничивается лишь свободой других членов общества поступать так же, где правила общей жизни устанавливаются по общему согласию» [5].

Важнейшим компонентом формирования правового пространства ДООУ является реализация прав и свобод всех участников образовательного процесса. Взаимное наделение воспитателей, родителей, детей, как правами, так и обязанностями выступает одним из характерных признаков демократического типа педагогической культуры. Педагог обязан соблюдать права и свободы детей, обеспечивать охрану его жизни, здоровья, уважать личность ребенка, его право на выражение мнений и убеждений, поддерживать дисциплину на основе уважения человеческого достоинства. Он вправе осуществлять обучающее и воспитывающее воздействие на ребенка, но лишь в рамках определенных нормами действующего законодательства

Поскольку большинство выпускников педагогического вуза будут не только преподавателями-предметниками в школе, лицее, гимназии, но и классными руководителями, воспитателями, им придется вести работу по просвещению родителей в деле соблюдения и защиты прав ребенка.

Таким образом, особенностью профессиональной подготовки будущих педагогов должно стать четкое осознание условий реализации и защиты прав ребенка в образовательной организации, знание международных нормативных актов, определяющих статус ребенка и учителя в современном мире, а также овладение навыками и технологиями деятельности по защите и обеспечению прав ребенка.

Библиографический список

1. Лебедев, О.Е. О соблюдении прав детей в образовательных учреждениях Российской Федерации: Доклад. – СПб., 2010.
2. Маллаев, Д.М. Методика преподавания прав ребенка: учеб. пособ. для студентов высших учебных заведений / Д.М. Маллаев, Д.И. Гасанова, Д.М. Абдуразакова. – Махачкала, 2008.
3. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.
4. Шнекендорф, З.К. Конвенция о правах ребенка: программа и материалы спецкурса. – М., 1996.
5. Певцова, Е.А. Теория и методика обучения праву. – М., 2003.

Bibliography

1. Lebedev, O.E. O soblyudenii prav detey v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh Rossiyskoy Federacii: Doklad. – SPb., 2010.
2. Mallaev, D.M. Metodika преподаvaniya prav rebenka: ucheb. posob. dlya studentov viysshih uchebnykh zavedeniy / D.M. Mallaev, D.I. Gasanova, D.M. Abdurazakova. – Makhachkala, 2008.
3. Verbickiy, A.A. Aktivnoe obuchenie v viysshey shkole: kontekstniy podkhod. – M., 1991.
4. Shnekendorf, Z.K. Konvenciya o pravakh rebenka: programma i materialih speckursa. – M., 1996.
5. Pevcova, E.A. Teoriya i metodika obucheniya pravu. – M., 2003.

Статья поступила в редакцию 20.11.14

УДК 377.112-057.85

Vaganova N.O. THE INTEGRATION OF LEVELS OF PROFESSIONAL EDUCATION IN A UNIVERSITY COMPLEX INTO THE SYSTEM OF MARKS. The object of the work is to research possibilities of integration being understood as a union of material, intellectual resources, scientific potentials, achievements and technologies of multilevel professional educational institutions, being a part of the university complex structure. The methods of the paper include research in scientific-pedagogical literature, analysis of standard documents and functioning university complexes practice. The results of the project are actualized in recommendations for applying the general system of credit-test units as one of the integration conditions of university complex in secondary and higher professional education levels. The scientific novelty is realized in the attempt to fill in methodological gaps in university complex activity, to reveal conditions, which promote integration within the university complex. The author considers the introduction of the students' achievements evaluating universal system as practical importance, as it will promote the effective integration of professional education of multilevel institutions within a university complex structure.

Key words: university complex, credit-test units, secondary and higher professional education levels.

Н.О. Ваганова, канд. пед. наук, зам. директора по учебной работе Новосибирского техникума железнодорожного транспорта – структурного подразделения ФГБОУ ВПО «Сибирский гос. университет путей сообщения», г. Новосибирск, E-mail: ntgt_ur@mail.ru.

ИНТЕГРАЦИЯ УРОВНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА В СИСТЕМЕ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Цель работы – исследование возможностей интеграции, которая понимается как объединение материальных, интеллектуальных ресурсов, научных потенциалов, достижений и технологий разноуровневых профессиональных образовательных организаций, входящих в структуру университетского комплекса. Описаны методы исследования, разработаны рекомендации по применению единой системы зачетных единиц как одного из условий интеграции высшего и среднего уровней профессионального образования университетского комплекса. Предпринята попытка восполнить пробелы в методологии деятельности университетских комплексов, выявить условия, способствующие интеграции внутри университетского комплекса. Предполагается, что внедрение предлагаемой авторами универсальной системы оценки достижений студентов будет способствовать эффективной интеграции разноуровневых организаций профессионального образования в структуре университетского комплекса.

Ключевые слова: университетский комплекс, зачетные единицы, средний и высший уровни профессионального образования.

В выступлении министра образования РФ Д. Ливанова на VII съезде директоров средних специальных учебных заведений в апреле 2013 года отмечено, что новые требования экономики способствовали инновационному развитию университетов (ака-

демий) и образованию на их базе университетских комплексов, включающих разноуровневые образовательные организации. Необходимость изменений в структуре и деятельности организаций профессионального образования связана с необходимостью

стью повысить эффективность ресурсов экономического роста, а также с возросшими требованиями работодателей к качеству профессионального образования и эволюционным характером современного образовательного процесса [1].

Одна из основных задач функционирования университетских комплексов – обеспечение интеграции образования и науки за счет использования результатов научных исследований в учебном процессе, установления тесных связей между образовательными организациями [2].

С точки зрения философии понятие интеграции рассматривается как «единство функциональное и структурное, культурное и организационное всех элементов общества, требующее развития ответственности за целое» [3].

В настоящее время ученые понимают интеграцию как результат (продукт) объединения каких-либо элементов в единое целое через установления взаимоотношений (связей), а также процесс объединения [4].

Интеграция как результат объединения профессиональных образовательных структур направлена на создание российской системы образования, способной обеспечить конкурентоспособность государства на мировом рынке труда, выявить новые возможности подготовки специалистов, готовых работать в высокотехнологичном производстве XXI в.

В Постановлении Правительства РФ «Об университетских комплексах» ставится задача «обеспечения интеграции образования и науки в рамках университетского комплекса за счет использования результатов научных исследований в учебном процессе, установления тесных связей между образовательными, иными учреждениями и некоммерческими организациями».

Термин «интеграция» является общенаучным понятием, которое прочно вошло в науку в конце XX века. Осмысление проходило от понятий «связь», «отношения», «система», «целостность».

Однако в теории и практике функционирования университетских комплексов, как и в нормативно-программных и законодательных документах, отсутствует понятие «педагогическая интеграция», которая предстает в следующих формах:

- форма взаимосвязи содержания, технологий, средств, этапов образования, которые формируют новые структуры, функции находящихся во взаимодействии объектов;
- форма выражения единства целей, принципов деятельности, результатов процесса обучения, осуществляемых в нескольких разделах образования.

Ученые (В.С. Безрукова, Н.Г. Хохлов, И.П. Яковлев и др.) отмечают, что интеграция как принцип развития педагогической теории и практики обуславливает развитие многих образовательных явлений и руководствуется следующими правилами:

- определение объектов интегрирования;
- выделение факторов, способствующих и мешающих интегрированию;
- прогнозирование результата интегрирования с учетом потребностей и особенностей участников образовательного процесса.

Для нашего исследования важно, что, по мнению В.С. Безруковой и других ученых, педагогическая интеграция выступает как форма, которую обретают объекты, вступая во взаимодействие друг с другом, и как метод объединения объектов в единое целое.

Таким образом, педагогическая теория и практика свидетельствуют о потребности в научно-теоретической и практической разработке условий процесса педагогической интеграции в структуре университетского комплекса.

На наш взгляд, одним из условий интеграции образовательных организациях университетского комплекса является единая система оценивания результатов достижений студентов в процессе обучения на основе зачетных единиц как универсальных критериев [5].

Следует отметить, что для организаций среднего профессионального образования данный критерий оценки достижений студентов не является обязательным в отличие от организаций высшего образования [6].

Причина несоответствия критериев оценки в разных уровнях профессионального образования в России в том, что система зачетных единиц как мера трудоемкости дисциплин (модулей) используется за рубежом в организациях высшего образования и вызвана желанием России выполнить обязательства в рамках

Болонского процесса. (Исмагилов Ф.Р., Бадамшин Р.А. и др.) [7].

Исследование нормативной литературы и практики применения зачетных единиц как критериев оценки результатов обучения студентов организаций высшего образования позволило выработать и предложить рекомендации по внедрению этой системы в организации среднего профессионального образования.

Трудоемкость подготовки специалистов задана федеральными государственными образовательными стандартами по каждому профессиональному уровню высшего образования: бакалавр – 240 зачетных единиц (зач. ед.), магистр – 120 зач. ед., специалист – 300 зач. ед. Трудоемкость основной образовательной программы высшего образования за учебный год равна 60 зачетным единицам.

Для использования зачетных единиц в системе среднего профессионального образования принято: 36 часов – одна зачетная единица. Общего количество зачетных единиц за год или весь срок обучения не определено.

В связи с этим первоначально при разработке программы подготовки специалистов среднего звена необходимо уточнить суммарную трудоемкость программы по примеру профессиональных уровней высшего образования. В результате перевода суммарных часов программы подготовки специалистов среднего звена (специальность Техническое обслуживание подвижного состава железных дорог – 4536 часов) в зачетные единицы получим общее количество зачетных единиц – 126. Трудоемкость одного учебного года в отличие от уровней высшего профессионального образования – 28 зачетных единиц.

Далее следует конкретизировать перечень дисциплин, профессиональных модулей учебного плана (в том числе междисциплинарных курсов). Затем следует распределить заданную учебными планами суммарную трудоемкость программы и циклов дисциплин по дисциплинам и профессиональным модулям в часах: выделить аудиторные часы, часы для самостоятельной работы студентов, определить вид и время промежуточной аттестации.

Расчеты базисного учебного плана рекомендуется производить согласно методике Минобразования России (Письмо Минобразования России от 28.11.2002 № 14-52-988 ин13), поскольку для организаций среднего профессионального образования отдельно не определены требования к различным видам учебной деятельности.

В соответствии с указанной методикой одна зачетная единица соответствует 36 академическим часам; одна неделя практики – 1,5 зачетных единицы. Один экзамен в период промежуточной аттестации – 1 зачетная единица. Трудоемкость одной недели итоговой аттестации соответствует 1,5 зачетным единицам.

Основными преимуществами системы зачетных единиц являются следующие:

- создание и использование семестровых модулей, каждый из которых выражен в определенном количестве зачетных единиц, соответствующих установленному объему педагогических часов;
- выстраивание индивидуальной (групповой) образовательной траектории, регламентирующей последовательность и сроки освоения образовательной программы в семестровых (годовых) зачетных единицах;

Перевод академических часов в зачетные единицы будет способствовать реализации следующих возможностей:

- переходу студентов СПО для обучения на уровень бакалавра;
- проектированию индивидуальной образовательной траектории;
- моделирование образовательных программ в университетском комплексе с целью удовлетворения потребностей общества в специалистах.

Зачетная единица как критерий оценивания работы студентов высшего образования и среднего профессионального образования дает возможность моделировать пространство университетского комплекса.

Учебные планы, устанавливающие трудоемкость студентов разноуровневых образовательных организаций университетского комплекса в зачетных единицах, можно использовать как модули для подготовки специалистов по заказу работодателя, позволяющие комплектовать циклы дисциплин,

междисциплинарных курсов и профессиональных модулей в образовательные программы. При составлении модульных образовательных программ следует соблюдать следующие требования:

– общая трудоемкость дисциплин, циклов дисциплин, профессиональных модулей в зачетных единицах должна соответствовать требованиям ФГОС;

– общая трудоемкость образовательной программы подготовки бакалавра должна равняться 240 зач. ед. (4 года); специалиста – 300 зач. ед. (5 лет), магистра – 120 зач. ед. (2 года); техника – 126 зач. ед.

– трудоемкость дисциплин, профессиональных модулей учебного плана, выраженная в зачетных единицах, должна соответствовать трудоемкости, выраженной в академических часах;

– трудоемкость модульных учебных планов должна учитывать время выполнения студентами всех видов учебной деятельности: лекции, семинары, лабораторные занятия, самостоятельную работу.

Использование зачетных единиц в качестве единого в университетском комплексе критерия оценки промежуточных результатов деятельности студентов даст возможность планировать, моделировать подготовку специалистов требуемого уровня

профессионального образования, а взаимодействие педагогических работников обеспечит реализацию намеченных планов и разработанных моделей.

В рамках интеграции в период подготовки и внедрения система зачетных единиц для педагогических работников необходимо обеспечить возможности:

- совместного составления и анализа согласованных учебных планов и программ;
- своевременного, объективного учета деятельности и результатов деятельности;
- выполнение общих требований к оцениванию студентов в системе зачетных единиц;
- доступность расписания занятий для преподавателей университетского комплекса.

Важно, что в системе зачетных единиц педагогические работники университетского комплекса в целом, а не по уровням профессионального образования приобретают взаимозаменяемость как интегративное качество, что мотивирует к повышению качества предоставляемых ими образовательных услуг, развитию профессионально-педагогических компетенций, приобретению педагогического опыта и как признак интеграции образовательных организаций в его структуре.

Библиографический список

1. Ливанов, Д.В. Новой экономике – новое профессиональное образование // Среднее профессиональное образование. – 2013. – № 8.
2. Ваганова, Н.О. Модульная структура университетского комплекса // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 1(44).
3. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М., – 2001.
4. Безрукова, В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. – Екатеринбург, 1994.
5. Блинов, В.И. Что ждут в России от профессионального образования // Вопросы образования. – 2012. – № 1.
6. Силкина, Н.В. Особенности педагогической деятельности работников среднего и высшего профессионального образования в структуре университетского комплекса / Н.В. Силкина, Н.О. Ваганова // Образование и наука. – 2013. – № 4.
7. Сазонов, Б.А. Зачетные единицы и концепции ГОС третьего поколения. – СПб., 2005.

Bibliography

1. Livanov, D.V. Novoyj ehkonomike – novoe professionaljnoe obrazovanie // Srednee professionaljnoe obrazovanie. – 2013. – № 8.
2. Vaganova, N.O. Moduljnaya struktura universitetskogo kompleksa // Mir nauki, kul'turij, obrazovaniya. – 2014. – № 1(44).
3. Filozofskij slovarj / pod red. I.T. Frolova. – M., – 2001.
4. Bezrukova, V.S. Integracionnihe processih v pedagogicheskoy teorii i praktike. – Ekaterinburg, 1994.
5. Blinov, V.I. Chto zhduť v Rossii ot professionaljnogo obrazovaniya // Voprosih obrazovaniya. – 2012. – № 1.
6. Silkina, N.V. Osobennosti pedagogicheskoy deyatel'nosti rabotnikov srednego i vihsshego professionaljnogo obrazovaniya v strukture universitetskogo kompleksa / N.V. Silkina, N.O. Vaganova // Obrazovanie i nauka. – 2013. – № 4.
7. Sazonov, B.A. Zachetnih e dinicij i koncepcij GOS tret'ego pokoleniya. – SPb., 2005.

Статья поступила в редакцию 20.11.14

УДК 378.1+378.048.2

Vanchakova N.P., Telnyuk I.V., Khudik V.A. **THE REFLEXIVE EXPERIENCE OF STUDENTS OF A MEDICAL UNIVERSITY IN ASSESSMENT AND OPTIMIZATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TEACHING SPACE.** In the work the data of empirical research of graduate students of a medical school connected with possibility of optimization of educational process are discussed. By results of a questionnaire of the closed type the main determinants that define efficiency of the organization of various studies, and their influence on emotional and personal and cognitive field of the activity of disciplines, which are trained in the course of development, are allocated (on the example of subjects of department of surgery). It is noted that the vocational education in the conditions of a medical school has the specifics that it is necessary to consider at designing and modeling of the educational environment of a medical school. The questionnaire work involved 380 students of the sixth year of studies. The data in a block of reflexive assessment of the studied discipline tell that the students have association about a discipline connected with a professor that teaches it (49.8% of the answers).

Key words: students of a medical school, educational environment, questioning, reflexive experience of estimation, teaching disciplines.

Н.П. Ванчакова, д-р мед. наук, проф., зав. каф. педагогики и психологии Первого Санкт-Петербургского гос. медицинского университета им. акад. И.П. Павлова, г. Санкт-Петербург,
E-mail: nvanchakova@gmail.com; **И.В. Тельнюк**, канд. пед. наук, доц. каф. Педагогики и психологии Первого Санкт-Петербургского гос. медицинского университета им. акад. И.П. Павлова, г. Санкт-Петербург,
E-mail: itelnuk@mail.ru; **В.А. Худик**, д-р психол. наук, проф. каф. педагогики и психологии Первого Санкт-Петербургского гос. медицинского университета им. акад. И.П. Павлова, г. Санкт-Петербург,
E-mail: vkhudik@mail.ru

РЕФЛЕКСИВНЫЙ ОПЫТ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА В ОЦЕНИВАНИИ И ОПТИМИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ УЧЕБНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В работе обсуждаются данные эмпирического исследования студентов старшего курса медицинского вуза, связанные с возможностью оптимизации учебного процесса. По результатам анкетного опроса закрытого типа выделены основные детерминанты, определяющие эффективность организации различных учебных занятий, и их влияние на эмоционально-личностную и когнитивно-потребностную сферы деятельности обучающихся в процессе освоения дисциплин (на примере учебных предметов кафедры хирургии). Отмечено, что профессиональное обучение в условиях медицинского вуза имеет свою специфику, что необходимо учитывать при проектировании и моделировании учебно-образовательной среды медицинского вуза.

Ключевые слова: студенты медицинского вуза, образовательная среда, анкетирование, рефлексивный опыт оценивания, учебные дисциплины.

В современных условиях образования подготовка высококвалифицированных специалистов становится одной из важных задач, свидетельствующих об особенностях качественного подхода к профессиональному обучению. Образовательная среда высшего учебного заведения в большей мере зависит от традиций и системы педагогики высшей школы. В условиях Первого Санкт-Петербургского медицинского университета им. академика И.П. Павлова система педагогики высшего образования имеет свою давнюю историю и разносторонние научно-педагогические школы, вот уже как более ста лет выпускающих специалистов для отечественного здравоохранения. Получая диплом врача, будущий специалист является также всесторонне подготовленным и в других вопросах социально-гуманитарной направленности. И в этом немаловажная роль таких учебных дисциплин, как философия, этика, культурология, психология, которые заняли свое достойное место в классическом университетском образовании.

Однако, если обратить внимание на то, кто является преподавателем медицинского вуза, то обнаруживается, что в большей степени это люди, представляющие собой группу ведущих специалистов в той или иной клинической области медицины, чья преподавательская деятельность становится своеобразным подвигом в области педагогики медицинского образования, поскольку становление опыта педагогической деятельности происходит путем освоения и включения их в научно-педагогические школы высшего медицинского учебного заведения, которой, в частности, является Первый Санкт-Петербургский государственный университет им. И.П. Павлова. В тоже же время, следует отметить, что профессионально-педагогическое становление молодых ученых-преподавателей медицинского вуза происходит в несколько специфических условиях, оторванных от тенденций общего профессионального педагогического образования, реализуемого в высшей педагогической школе. Это обусловлено тем, что будущий врач в процессе обучения в медицинском вузе и в дальнейшей врачебной профессионализации имеет установки, связанные именно с лечебной деятельностью, с тем, чтобы стать квалифицированным специалистом, на что уходит примерно около десяти лет работы в качестве врача-интерна, ординатора, специалиста профилактической медицины. В течение этого времени будущий специалист общается и взаимодействует с врачами-педагогами медицинского вуза, а в дальнейшем на курсах повышения квалификации совершенствует свой профессиональный опыт и впервые имеет возможность обменяться этим опытом с другими слушателями. Актуализация знаний и опыта профессиональной деятельности для многих врачей выступает средством реализации себя и как специалиста в сфере педагогической деятельности, то есть, с одной стороны, наблюдается накопление и развитие опыта собственной лечебной деятельности, а с другой, — отмечается желание отразить и передать этот опыт в среде медицинских работников или будущих врачей-специалистов. На этом этапе происходит знакомство врача с педагогикой как учебной дисциплиной, развитие и становление его опыта в проектировании специфических знаний в той или иной области медицины для восприятия и понимания другими — коллегами по работе, слушателями курсов повышения квалификации, студентами медицинского вуза.

Становление педагогики как теории и методики профессионального обучения и воспитания в медицинском вузе происходит на этапе интеграции врача в образовательную среду и в

системный подход педагогической деятельности данного учебного заведения. Об этом свидетельствует системная подготовка врачей-интернов [1], ординаторов [3], аспирантов [2], а также особенности курсового повышения квалификации профессорско-преподавательского состава медицинского вуза по дисциплинам психолого-педагогической подготовки [5].

Особая роль в освоении педагогического опыта врачами-педагогами принадлежит студентам — обучающимся по различным клиническим кафедрам, которые фактически отражают то, насколько эффективным является учебный процесс. Оценка студентами особенностей организации образовательной среды, динамики успешности, роли субъектов образовательной деятельности в саморазвитии личностных качеств и становлении профессионализма выступает критерием обратной связи эффективности проектирования и моделирования учебной деятельности обучающихся, что являлось предметом ряда исследований [4, 6–7]. При этом на различных этапах обучения требования к организации образовательной среды могут меняться. В частности, обучение студентов медицинского вуза на завершающем этапе их профессионализации связано с освоением ряда клинических дисциплин теоретического и практического циклов, что отличается требованиями в организации учебного процесса и представлениями самих обучающихся в его оптимизации. Данное положение было взято за основу при проведении анкетного исследования со студентами старшего курса медицинского вуза

Для изучения педагогических условий оптимизации работы преподавателей кафедры госпитальной хирургии было проведено исследование 380 студентов 6-го курса (в возрасте 23–25 лет) лечебного факультета и факультета спортивной медицины, граждан РФ с помощью следующих методик: а) анкеты-вопросника, содержащей информацию об учебном процессе; б) оценки педагогических навыков и умений в связи с освоением клинической дисциплины. Продолжительность цикла занятий семь недель. Количество учащихся в группе от 9 до 11 человек.

Результаты исследования по анкете-вопроснику обсуждались на основе условно выделенных следующих блоков: 1) блок рефлексивной оценки изучаемой дисциплины; 2) блок потребностно-мотивационных установок в связи с освоением учебной дисциплины; 3) блок организации форм обучения в связи освоением учебной дисциплины; 4) блок оценки знаний.

Полученные данные по первому блоку — рефлексивной оценки изучаемой дисциплины — свидетельствуют, что студенты ассоциируют свое представление о дисциплине с преподавателем, который ранее читал аналогичную дисциплину на предыдущих курсах (так считают 49,8% опрошенных), поскольку после изучения данного предмета около 25% опрошенных отметили, что преподаватель в своей работе «опирался на устаревшую информацию». Тем не менее, 63% опрошенных указали на то, что их представления о дисциплине связаны «с потребностями в получении знаний», «с актуальностью и новизной приобретенных знаний по данной дисциплине» (38,5%). Большая часть опрошенных (66,5%) указало на опыт профессиональной деятельности педагога-врача и интересные подходы в обучении (57%), что оказало позитивное отношение к формирующимся потребностям и мотивационным установкам в процессе изучения настоящей дисциплины. Однако незначительная часть опрошенных (25,6%) после прослушанного курса отметили, что тематика лекций по дисциплине «Хирургические болезни» «не обновлялась несколько лет».

Выявленные результаты по первому блоку вопросов свидетельствуют о том, что содержательную сторону учебного курса, очевидно, следует представлять в виде коротких аннотаций, которые бы отличались известной новизной, не столько относящейся к самому предмету, сколько – к педагогическим технологиям и процессу преподавания.

Данные анкетирования по второму блоку вопросов – потребности и мотивы учения – указывают на то, что интерес к изучаемой учебной дисциплине связан у старшекурсников с будущей лечебной работой (57,6%) или с возможностью позиционирования себя как врача-педагога (27%). В то же время, 14,8% опрошенных считают, что данная дисциплина никак не связана с их будущей профессиональной деятельностью, поэтому посещение ими занятий по данному курсу «является повинностью», с которой следует согласиться (14%), или, что потребность посещения занятий по данному курсу «связана с требованиями учебного процесса» (25% опрошенных).

Таким образом, мотивированность учения старшекурсников, в большей мере, обусловлена ориентациями выбора профессиональных предпочтений по завершению учебы в медицинском вузе и дальнейшей лечебной практикой, а также тенденциями стереотипных установок в связи с организацией учебного процесса в медицинском вузе. Об этом свидетельствует то, что 31% опрошенных посещают данных курс, чтобы «получить зачет» или «сдать экзамен».

Анализ результатов анкетирования по третьему блоку вопросов – выявление педагогических условий оптимизации учебного процесса в связи с освоением данной учебной дисциплины – отражает совокупность проблем относящихся к: а) разработке содержательной части курса, его объема; б) применению различных форм обучения; в) времени проведения занятий в общей структуре учебного процесса. Так, большая часть опрошенных соглашается с тем, что содержание курсов «Хирургические болезни» и «Амбулаторная хирургия» должно включать: анализ понятий, явлений, категорий изучаемой дисциплины (42,5%); анализ клинико-методических подходов, относящихся к данному виду профессиональной деятельности (51,5%); клинико-педагогические тренинги развития профессионально-личностных качеств врача-хирурга (40,3%); основы подготовки к будущей профессиональной деятельности в целом (61,7%). Почти 72,3% опрошенных отметили, что объем изучаемого содержания учебной дисциплины их удовлетворяет, и только 8,4% отметили, что времени, отведенного для изучения данной дисциплины, им недостаточно.

Следовательно, при разработке содержания учебных дисциплин по кафедре хирургии необходимо определить наличный удельный вес высказанных студентами оценок, поскольку, например, клинико-педагогические тренинги представляют собой непосредственный профессиональный опыт присутствия конкретного педагогу-врачу. И было бы интересным разрабатывать и проектировать данный опыт в целях преподавания учебных дисциплин не только по кафедре хирургии, но и на других клинических кафедрах.

Среди форм обучения старшекурсники отдают предпочтение, в первую очередь, практико-ориентированным клиническим занятиям (58,4%); обучению в симуляционно-тренинговом классе (46,2%), тогда как традиционное отношение к лекциям у старшекурсников несколько снизилось (18,8%). Практические

занятия в традиционном смысле поощряют 28% опрошенных. В то же время, они отмечают (44,22%), что их содержание дублирует учебную информацию, полученную на 4–5 курсах обучения. 34% студентов указывают на то, что практические занятия несут в себе новые подходы в восприятии учебного материала, где можно найти свое место в становлении профессионального клинического опыта. Лишь незначительное число опрошенных лиц (13,8%) отмечают, что данная форма проведения занятий является «бесполезно потраченным временем» и как следствие 23% старшекурсников отметили, что «не увидели никаких возможных сдвигов в обретении знаний в связи с посещением данного курса». Несмотря на это, 52% обучающихся отметили, что в целом курс дает возможность формирования опыта клинического мышления и некоторого опыта будущей профессиональной деятельности.

В качестве одной из форм обучения студенты видят для себя работу по профилю среднего и младшего медицинского персонала в условиях клиники или больницы (38%). Самостоятельную работу над учебным материалом отмечают 48% опрошенных. Таким образом, оценка данных параметров по выделенному блоку старшекурсниками (организации форм обучения) может внести коррективы при дальнейшей разработке содержания дисциплины и ее преподавания сотрудниками кафедры госпитальной хирургии.

Результаты исследований по четвертому блоку (оценки знаний) указывают на то, что студенты отдают предпочтение такой форме контроля, как «собеседование по вопросам программы данной учебной дисциплины» (46,2%), «устному и письменному опросу на каждом занятии» и «в конце изучения курса» (32,6%), что является стереотипной формой контроля знаний, к которой студенты привыкли. Тестирование, как форма контроля знаний, удовлетворяет 33% опрошенных старшекурсников. Однако, среди опрошенных встречаются и те, которые готовы к упрощению контроля усвоения знаний по данной учебной дисциплине (15,5%). Некоторые старшекурсники хотели бы, чтобы оценивание знаний осуществлялось на основании «посещения всех занятий» (26%).

Отмеченное указывает на то, что «оценивание знаний» студенты рассматривают для себя как некую невротическую составляющую учебного процесса, которую хотелось бы избежать или смягчить. Поэтому «посещение занятий», «собеседование» и др. формы педагогического взаимодействия 27% опрошенных рассматривают с позиции «относительной профессиональной зрелости», когда студенты-старшекурсники идентифицируют себя с педагогами-врачами как коллегами. Об этом свидетельствует то, как студенты оценивают итог освоения данной учебной дисциплины. В частности, 53% опрошенных указывают на роль полученных знаний при освоении учебной дисциплины для опыта будущей профессиональной деятельности, для стиля формирующегося клинического мышления (51,7%).

Таким образом, проведенное анкетное исследование закрытого типа позволяет получить сведения об особенностях организации образовательной среды медицинского вуза, своевременно принимать меры по корригированию образовательного пространства, учитывать мнения различных субъектов педагогического процесса, что существенно повышает рейтинг профессионально-педагогических компетенций преподавателей, способствует их педагогическому совершенствованию и самообразованию.

Библиографический список

1. Ванчакова, Н.П. Пособие для врачей-интернов / Н.П. Ванчакова, В.А. Худик, В.А. Родионова, И.В. Тельнюк, Н.А. Панина. – СПб., 2007.
2. Ванчакова, Н.П. Педагогика: учебный курс для аспирантов медицинского вуза / Н.П. Ванчакова, В.А. Худик, В.А. Родионова, И.В. Тельнюк, Н.А. Панина / под ред. Н.П. Ванчаковой, И.В. Тельнюк. – СПб., 2008.
3. Ванчакова, Н.П. Педагогика: учебный курс для врачей-ординаторов / Н.П. Ванчакова, В.А. Худик, В.А. Родионова, И.В. Тельнюк, Н.А. Панина. – СПб., 2010.
4. Ванчакова, Н.П. Изучение и коррекция мотивации обучения у студентов медицинского вуза кураторами учебной группы / Н.П. Ванчакова, И.В. Тельнюк, В.А. Худик // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2011. – Вып. 4. – Сер. 12: Психология, социология, педагогика.
5. Ванчакова, Н.П. Психология и педагогика: учеб. пособ. для преподавателей медицинского вуза / Н.П. Ванчакова, И.В. Тельнюк, В.А. Худик. – СПб., 2014.
6. Тельнюк, И.В. Роль педагогики в повышении квалификации врачей на этапе постдипломного обучения // Человек и образование: Институт педагогического образования и образования взрослых РАО. – 2013. – № 4(37).
7. Худик, В.А. Особенности преподавания и психолого-педагогическая характеристика мотивации учения у иностранных студентов медицинского вуза / В.А. Худик, И.В. Тельнюк, А.Г. Шевалдин // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2013. – № 4. – Т. 5. – Психология.

Bibliography

1. Vanchakova, N.P. Posobie dlya vrachej-internov / N.P. Vanchakova, V.A. Khudik, V.A. Rodionova, I.V. Teljnyuk, N.A. Panina. – SPb., 2007.
2. Vanchakova, N.P. Pedagogika: uchebniy kurs dlya aspirantov medicinskogo vuza / N.P. Vanchakova, V.A. Khudik, V.A. Rodionova, I.V. Teljnyuk, N.A. Panina / pod red. N.P. Vanchakovoy, I.V. Teljnyuk. – SPb., 2008.
3. Vanchakova, N.P. Pedagogika: uchebniy kurs dlya vrachej-ordinatorov / N.P. Vanchakova, V.A. Khudik, V.A. Rodionova, I.V. Teljnyuk, N.A. Panina. – SPb., 2010.
4. Vanchakova, N.P. Izuchenie i korrekciya motivacii obucheniya u studentov medicinskogo vuza kuratorami uchebnoy gruppih / N.P. Vanchakova, I.V. Teljnyuk, V.A. Khudik // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. – 2011. – Vyp. 4. – Ser. 12: Psikhologiya, sociologiya, pedagogika.
5. Vanchakova, N.P. Psikhologiya i pedagogika: ucheb. posob. dlya prepodavatelej medicinskogo vuza / N.P. Vanchakova, I.V. Teljnyuk, V.A. Khudik. – SPb., 2014.
6. Teljnyuk, I.V. Rolj pedagogiki v povyshenii kvalifikacii vrachej na eh tape postdiplomnogo obucheniya // Chelovek i obrazovanie: Institut pedagogicheskogo obrazovaniya i obrazovaniya vzroslykh RAO. – 2013. – № 4(37).
7. Khudik, V.A. Osobennosti prepodavaniya i psikhologo-pedagogicheskaya kharakteristika motivacii ucheniya u inostrannykh studentov medicinskogo vuza / V.A. Khudik, I.V. Teljnyuk, A.G. Shevaldin // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina. – 2013. – № 4. – T. 5. – Psikhologiya.

Статья поступила в редакцию 20.11.14

УДК 378.147

Ishkova L.V., Krivykh S.V. **THE RELEVANCE OF CULTURAL COMPONENTS IN THE SOCIAL INTERACTION OF THE SUBJECTS OF EDUCATION.** The paper presents the results of scientific research on the specifics of the sociocultural approach to the analysis of the process of social interaction of the subjects of education. A thorough study and use of the sociocultural approach allowed formulating principles that help presenting the understanding of the society consisting of interacting individuals as a whole sociocultural system. The authors successfully apply the theory of the sociocultural approach to the problems of higher education school. The structural elements of the culture-forming space in this work are named to be: information space, activity space, ecological space, pedagogical space, research space, carrier-orientating space, axiological space and some other elements. At the end of the paper, the researchers underline that the conditions of culture-forming paradigm lead to changes of the type of socialization and more humanistic social conscience.

Key words: social cooperation, social-cultural approach, professional introduction in the culture of education, cultural-creative environment.

Л.В. Ишкова, д-р пед. наук, проф. каф. социальной работы, психологии и педагогики Сибирского гос. индустриального университета, г. Новокузнецк, E-mail: ishkoval1941@mail.ru; С.В. Кривых, д-р пед. наук, проректор по УМР ФГБОУ ДПО ИПК СПО, г. Санкт-Петербург, E-mail: krivih_71@mail.ru

АКТУАЛЬНОСТЬ КУЛЬТУРНОЙ КОМПОНЕНТЫ В СОЦИАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлены результаты научного исследования специфики социокультурного подхода к анализу процесса социального взаимодействия субъектов образования. Тщательная проработка социокультурного подхода позволяет сформулировать принципы, конкретизирующие это подход, помогающие сформировать представление об обществе взаимодействующих индивидов как целостной социокультурной системе, а также более четко осмыслить проблемы социокультурной трансформации субъектов образования. Авторы успешно преломляют теорию социокультурного подхода через проблемы высшей школы.

Ключевые слова: социальное взаимодействие; социокультурный подход; профессиональная инкультурация в образовании; культуротворческая среда.

Современные представления об организации социального взаимодействия субъектов образования все еще в недостаточной мере соотносятся с изменившимися потребностями человека и общества на рубеже XX-го и XXI в.в.

В частности, до сих пор в системе высшего профессионального образования продолжается начавшееся в конце 90-х годов прошлого века бездумное копирование зарубежных образцов социального взаимодействия субъектов образования, тогда как необходимо конструктивное осмысление и соответствующего западного опыта, и отрицательного и положительного опыта ушедшего советского периода, и отечественного опыта, приобретенного в новой России. К сожалению, и научные исследования, и реальная практика позволяют утверждать: не сокращается, а, наоборот, увеличивается разрыв связей между копирившимися десятилетиями в Советской России и не содержащими ничего дурного для личности духовными, нравственными, эстетическими, этическими, культурными ценностями, с одной стороны, и, с другой стороны, их эквивалентами в современной российской системе.

Хотим мы этого или не хотим, но приходится признавать, что при организации социального взаимодействия субъектов образования в России все более очевидным становится приоритет

материальных ценностей над духовными, снижается уважение к отечественной истории, науке, технике, культуре. Налицо духовный, социальный и культурный кризис. Выход из него – через возвращение и приобщение человека к ценностям общечеловеческой и профессиональной культуры. Задача системы высшего образования – направить процесс выбора и переосмысления культурных ценностей в русло конструктивного культуросообразного социального взаимодействия – диалога. Решению этой задачи наиболее соответствует социокультурный подход.

Идеи социокультурного подхода (М. Вебер, Н.И. Лапин, А.А. Макареня, П. Сорокин и др.) достаточно четко оформились в науке уже к середине XX века. Сутью этого подхода является понимание общества как единства культуры и социальности, образуемых и преобразуемых деятельностью человека. Проводя строгий анализ «родовой структуры» социокультурных явлений, можно подытожить результаты анализа в емкой формуле: «Личность, общество и культура как неразрывная триада». Опираясь на этот фундаментальный синтез при изучении проблемы содержания и организации социального взаимодействия субъектов образования, будем понимать под культурой совокупность способов и результатов взаимодействия людей (материальных и духовных: идеи, ценности, нормы, образцы и др.).

Специфика социокультурного подхода к рассмотрению социального взаимодействия субъектов образования состоит в том, что он интегрирует три измерения человеческого бытия: человека в его соотношении с обществом, характер культуры и тип социальности. Каждое из составляющих не сводится к другим и не выводится из них, но при этом все они взаимосвязаны и влияют друг на друга как важнейшие составляющие человеческих общностей.

Тщательная проработка социокультурного подхода позволяет сформулировать принципы, конкретизирующие это подход, помогающие сформировать представление об обществе взаимодействующих индивидов как целостной социокультурной системе, а также более четко осмыслить проблемы социокультурной трансформации субъектов образования. Формулировка принципов и их развернутое содержание представлены в таблице 1.

Таблица 1

Принципы социокультурного подхода к определению содержания и организации взаимодействия субъектов образования

№	Формулировка	Содержание
1	Принцип человека активного (homo activus)	Рассмотрение человеческого взаимодействия как социокультурного явления
2	Принцип взаимопроникновения культуры и социальности	Утверждение существования этих двух измерений в любой человеческой общности, постоянной их взаимосвязи и взаимовлиянии
3	Принцип антропосоциетального соответствия	Совместимость и соизмеримость личностно-поведенческих характеристик общества (единство культуры и социальности)
4	Принцип социокультурного баланса	Динамическое равновесие между культурными и социальными компонентами как условие устойчивости системы социального взаимодействия субъектов образования
5	Принцип симметрии и взаимобратимости социетальных процессов	Существование прямых и обратных (симметричных, парных) процессов, отражающих динамику общества как целостной системы; способность процесса при переходе из одной стадии в другую превращаться в свою противоположность
6	Принцип необратимости эволюции социокультурной системы	Нарушение симметрии процессов и структур по мере удаления системы от точки равновесия; повышение вероятности перехода системы как целого к новому, необратимому состоянию

Применительно к проблемам высшей школы в нашем исследовании основным рычагом, позволяющим перевести решение проблемы содержания и организации социального взаимодействия субъектов образования на новые, современные рельсы, является профессиональная инкультурация студентов. Инкультурация – процесс освоения индивидом способов мышления и действий, являющимися культуросообразными, считают Макареня А.А. и Кривых С.В [1, с. 64]. В вузе студенты не могут быть вовлечены в активное социальное взаимодействие друг с другом и с преподавателями, если параллельно они не вовлекаются в процесс формирования профессиональной культуры (имеются в виду: профессиональная речь; умение и готовность «отслеживать» в профессии социальное взаимодействие не только собственные успехи и неудачи, но и успехи и неудачи сокурсников (профессиональная рефлексия социального взаимодействия); готовность и умение работать в группах в процессе интерактивного обучения (при применении проектных методов, case-методов и др.); эмоционально-нравственная, ценностная включенность в образовательный процесс; социально-психологический климат в коммуникативном поле студента (совместимость, сработанность, сплоченность); включение в образовательную деятельность элементов правовой, экономической и экологической культуры и др.).

Важно заметить, что в современной педагогике высшей школы «инкультурация» становится столь же важным понятием, каким является «социализация». Они сближаются в рамках современной социальной и культурной антропологии, социальной психологии и педагогики, поскольку социализация – процесс развития индивида, происходящий при его взаимодействии с окружающей социокультурной средой в ходе жизнедеятельности и обогащающий его как самореализующуюся личность. При этом в качестве основного «наполнителя» модели профессиональной инкультурации студентов рассматривается культуротворческая образовательная среда.

Структура культуротворческой среды определяется задачами, поставленными перед высшей профессиональной школой гуманистической концепцией образования, логикой профессиональной инкультурации в вузе, логикой учебной и познавательной деятельности в условиях профессионального образования,

требованиями современной цивилизации, особенностями конкретного учебного заведения. В нашем исследовании структурными элементами культуротворческой Среды являются: информационная Среда (позволяющая обеспечить содержательно и методически когнитивно и аксиологически ориентированные процессы профессионального образования); деятельностная Среда (в первую очередь образовательные технологии, включающие средства наглядности, наблюдения, описания, измерения, экспериментирования, внедрения; экологическая Среда (глубинная экология); педагогическая Среда (педагогика общения, формирования личностных качеств лидера при доминировании в общении элементов перцепции и эмпатии); научно-исследовательская Среда (приобщающая студентов к решению проблемных профессиональных задач); профориентационная Среда (ее ядром является формирующееся профессиональное самосознание студентов); аксиологическая Среда (наполняющая профессиональное образование ценностными личностными и общественно-значимыми ориентирами) и др.

Именно таким выглядит наш выбор структуры культуротворческой среды еще и потому, что в литературе образовательная среда в терминах «эффективность образовательного учреждения» рассматривается как социальная система, включающая: эмоциональный климат образовательного учреждения; личностное благополучие участников учебно-воспитательного процесса; особенности микрокультуры данного образовательного учреждения, данного педагогического коллектива; качество воспитательно-образовательного процесса. В американской литературе определение образовательной среды справедливо связывается со следующими факторами: обеспечение солидарности представлений преподавателей о профессиональном долге; умение субъектов образовательного процесса «увязать» личные философии друг с другом; поддержка автономной инициативы преподавателей администрацией образовательного учреждения [2, с. 104-111].

В условиях культуротворческой парадигмы меняется сам тип социализации личности, на более высокий уровень поднимается стиль социального взаимодействия субъектов образования: достигается необходимая мера ее свободы в пределах конкретных социокультурных обстоятельств, создаются реаль-

ные условия для гуманизации общественного сознания и практики становления нового типа культурно-природохозяйственных отношений (формируются предпосылки необходимого перехода от «культуры полезности» к «культуре достоинства» – по Л.С. Выготскому). Инновационные образовательные учреждения и локальные образовательные структуры в организации образовательного пространства должны преодолеть разрушительный прагматизм технико-экономического интереса к природе, культуре и личности, обеспечить переход человечества к новым природо-социокультурным отношениям охранительно-созидательного типа.

Культуротворческая среда вуза с точки зрения социального взаимодействия субъектов образования должна быть адекватна общей теории педагогической и профессиональной деятельно-

сти, содержание которых определяется: современными представлениями: 1) о культуре как человеческом способе жизнедеятельности, духовно-материальной среде обитания, непрерывно творимой «второй природе», создателем и созданием которой является сам человек; 2) о профессиональном образовании как процессе становления личности в природо-социокультурной среде, сфере духовной деятельности и институциональной системе, которая функционирует, являясь универсальным способом самосохранения и развития культуры на основе воссоздания духовно-практического опыта поколений; 3) об образовательном пространстве в виде целостной духовно-материальной среды, воссоздающей в содержании образовательных программ модель культуры в процессах ее исторического развития от ранних форм к современности [3, с. 25-30].

Библиографический список

1. Макареня, А.А. Антропозологические ценности в контексте инкультурации личности: сочетание обучения и воспитания / А.А. Макареня, С.В. Кривых, М.В. Денеко // Педагогическая инноватика в решении задач концепции модернизации российского образования: сб. науч. трудов / отв. ред. А.А. Макареня, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – СПб., 2005.
2. Пиллиповский, В.Я. Эффективная школа: слагаемые успеха в зеркале американской педагогики // Педагогика. – 1997. – № 1.
3. Лебедева, В.П. Психодидактические аспекты развивающего образования / В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов // Педагогика. – 1996. – № 6.

Bibliography

1. Makarenya, A.A. Antropoekologicheskie cennosti v kontekste inkulturracii lichnosti: sochetanie obucheniya i vospitaniya / A.A. Makarenya, S.V. Krivikh, M.V. Deneko // Pedagogicheskaya innovatika v reshenii zadach koncepcii modernizacii rossijskogo obrazovaniya: sb. nauch. trudov / otv. red. A.A. Makarenya, N.N. Surtaeva, S.V. Krivikh. – SPb., 2005.
2. Piliipovskiy, V.Ya. Effektivnaya shkola: slagaemiye uspekha v zerkale amerikanskoy pedagogiki // Pedagogika. – 1997. – № 1.
3. Lebedeva, V.P. Psikhodidakticheskie aspekti razvivayuthego obrazovaniya / V.P. Lebedeva, V.A. Orlov, V.I. Panov // Pedagogika. – 1996. – № 6.

Статья поступила в редакцию 20.11.14

УДК 378.6+656.61

Kasyanov O.N., Khudik V.A. PEDAGOGICAL JUSTIFICATION OF VOCATIONAL TRAINING TO BE READY TO WORK IN EXTREME CONDITIONS IN FUTURE EXPERTS OF SEA PROFESSIONS. In the article the authors study pedagogical conditions of optimization of process of training of future experts of sea professions, in particular, designing and modeling of professional activity in extreme situations of navigation. The research analyzes the vocational education and education of students of civil marine higher education institution from a position of formation of psychological readiness for activity in extreme conditions that significantly increase the level of professional and personal competence. The researchers conclude that unmistakable fulfillment of professional duties during the necessary period of time and in set conditions is the result of special good training. The work explains that high-quality professional results are possible, when in the course of the professional education and upbringing the competence training of a future specialist is formed as part of his personal character.

Key words: cadets of civil sea higher education institution, readiness for professional activity, pedagogical conditions of vocational education, extreme situations of navigation.

О. Н. Касьянов, ст. преп. каф. профессиональной педагогики и психологии Гос. морского университета им. адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: onkasyanov@mail.ru; **В.А. Худик**, д-р психол. наук, проф. ИПК СПО, г. Санкт-Петербург, E-mail: vkhudik@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ МОРСКИХ ПРОФЕССИЙ

В работе рассматриваются педагогические условия оптимизации процесса подготовки будущих специалистов морских профессий, в частности, проектирование и моделирование профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях мореходства. Профессиональное обучение и воспитание студентов гражданского морского вуза анализируются с позиции формирования психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях, что существенно повышает уровень профессионально-личностных компетенций.

Ключевые слова: курсанты гражданского морского вуза, готовность к профессиональной деятельности, педагогические условия профессионального обучения, экстремальные ситуации мореходства.

Безопасность мореплавания во многом определяется уровнем профессиональной подготовки будущих специалистов морских профессий, чья деятельность нередко осуществляется в экстремальных условиях. В Морской доктрине Российской Федерации, разработанной на период до 2020 года, предусматривается реализация ряда комплексных мер, связанных с особен-

ностями обеспечения безопасности морской деятельности, что включает: безопасность мореплавания; поиск и спасание людей и судов; защиту и сохранение морской среды. В этой связи профессиональная подготовка специалиста в процессе обучения в гражданском морском вузе становится важной педагогической задачей и затрагивает различные вопросы совершенствования

учебно-методических программ, ориентированных на формирование готовности к деятельности и становление устойчивых профессиональных навыков.

В условиях гражданского морского вуза, подготовка специалиста сопряжена с формированием не только готовности к будущей профессиональной деятельности, но и соблюдения безопасности, которая обусловлена спецификой экстремальных ситуаций в работе специалиста морских профессий. Это указывает на необходимость расширения исследовательского поля в плане проектирования учебно-образовательной среды [1; 2; 7; 8], моделирования тренажерных установок, максимально приближающих к условиям деятельности в экстремальных ситуациях [3; 5; 6], педагогического проектирования учебных программ прикладной направленности [4; 9].

Профессиональная подготовка курсантов морских специальностей в гражданском вузе рассматривается как процесс комплексного становления личности будущего профессионала, способного решать поставленные перед ним задачи, опираясь на знания, умения и навыки, а также специфику деятельности в экстремальных условиях. Наряду с профессиональной подготовкой будущих специалистов морских профессий, важное место в процессе обучения отводится профессиональному воспитанию и развитию личности, чьи качества как гражданина и профессионала должны быть реализованы в готовности к профессиональной деятельности, в том числе и в условиях проявления экстремальных ситуаций на флоте. Одним из способов решения поставленных задач профессионального обучения и воспитания выступает формирование комплексной готовности как интегральной способности будущих специалистов к профессиональной деятельности на основе проектирования и моделирования естественных условий безопасной деятельности специалиста морских профессий.

Проблема формирования готовности к профессиональной деятельности является одной из актуальных в профессиональном образовании. Широкое освещение в научных исследованиях получили вопросы, касающиеся разработки программ профессионально-инженерной подготовки флотских специалистов, эксплуатационно-технической готовности к профессиональной деятельности, проектирования тренажерных установок, обеспечивающих моделирование экстремальных ситуаций в профессиональной деятельности будущих специалистов морских профессий. Несмотря на значительное повышение внимания к теории и практике профессионального обучения и воспитания будущих специалистов морских профессий, особого подхода заслуживают отдельные аспекты профессиональной готовности – инженерно-техническая, информационно-компьютерная, социально-психологическая и др. Вопросы готовности к профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях, обеспечивающих безопасность мореплавания, и проектируемые в условиях профессионального обучения, требуют своего научно-педагогического осмысления.

В этой связи актуальными в сфере профессиональной подготовки будущих специалистов морских профессий становятся:

1. Разработка концептуальных основ построения модели организационно-педагогических условий формирования готовности к профессиональной деятельности у будущих специалистов морских профессий в экстремальных ситуациях. Готовность будущих специалистов морских профессий к деятельности в экстремальных условиях представляет собой интегральную способность, отражающую знания специфики предметной операциональной стороны экстремальных ситуаций в соответствии с инженерно-эргономическими характеристиками поведения специалиста при решении задач предметно-профессиональной деятельности, на основе которых структурируются, осваиваются и развиваются профессиональные компетенции, отражающиеся в мотивационной, когнитивно-рефлексивной сферах личности обучающихся. Организационно-педагогические условия формирования готовности к деятельности в экстремальных ситуациях проявляются в целостности и взаимосвязанности внешних и внутренних факторов в проектировании тренажерно-профессионального обучения с учетом специфики морских профессий и направленности подготовки специалиста в образовательной среде гражданского морского вуза.

2. Выявление специфики подготовки курсантов гражданского морского вуза, ориентированная на усвоение обучающимися характера поведения и деятельности в экстремальных условиях, как объект исследования. Специфические характеристики предметно-профессиональной подготовки заключены в особенностях

овладения будущими специалистами морских профессий навыками поведения и деятельности, реализуемыми в условиях проявления экстремальных ситуаций морской профессиональной деятельности, а также в процессе выполнения профессиональных обязанностей в качестве специалиста морских профессий. В условиях профессионального образования специфика подготовки курсантов состоит в необходимости отражения в содержании их образования единства предметно-профессиональных, инженерно-эргономических и психолого-педагогических знаний, выступающих основой для формирования профессиональных компетенций, необходимых для выполнения ими будущей профессиональной деятельности, а также в создании психолого-педагогического обеспечения процесса формирования готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности в экстремальных условиях, рассматриваемых как система специально созданных педагогических условий оптимизирующих уровень профессиональной подготовки будущих специалистов морских профессий.

3. Проектирование модели и процесса формирования готовности к профессиональной деятельности в экстремальных условиях у курсантов гражданского вуза на основе проектирования экстремальных ситуаций и овладения ими в процессе инженерно-тренажерной и деятельности. Модель формирования готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности в экстремальных условиях на основе приобретения знаний, умений и навыков в процессе инженерно-тренажерных испытаний представляет собой блочную структуру, отражающую функциональные и содержательные характеристики обучения, спроецированного на получение системных знаний и опыта профессиональной деятельности, моделируемого экстремальными ситуациями и поведением субъекта в условиях тренажерных испытаний будущих экстремальных характеристик морской профессиональной деятельности.

4. Определение уровней и критериев сформированности основных компонентов готовности к профессиональной деятельности в экстремальных условиях будущих специалистов морских профессий. На основе разработанной модели формирования готовности к профессиональной деятельности с применением инженерно-тренажерных технологий, применяемых в процессе обучения курсантов гражданского морского вуза, выделены уровни сформированности основных компонентов готовности, которыми выступают компетенции показателей общепрофессиональной подготовки: инженерно-предметная, операционально-эргономическая и коммуникативно-педагогическая, каждая из которых имеет свои особенности проявления мотивационной, когнитивно-рефлексивной и личностной характеристик.

Изучение теоретико-методологических основ подготовки будущих специалистов в гражданском морском вузе дает возможность более глубокого понимания сути обозначенной проблемы, которую следует рассматривать в контексте оптимизации процесса обучения и поиска эффективных путей совершенствования предметно-профессиональной подготовки, учитывающей специфику морских профессий и деятельности специалиста в экстремальных условиях, нередко выступающих «человеческим фактором» в организации и безопасности жизнедеятельности среды обитания.

Проблема подготовки кадров обсуждается морскими специалистами постоянно на самых различных уровнях, вместе с тем конкретные шаги, её разрешающих, всё ещё недостаточно, и подготовку специалистов-профессионалов, возможно, осуществлять только отраслевым учебным заведениям. Это обусловило реорганизацию системы подготовки, а также формирование и развитие структур непрерывной подготовке морских специалистов (морские университеты, академии, лицеи, морские тренажерные центры, береговые учебно-тренажерные центры, центры дополнительного профессионального образования, курсы повышения квалификации моряков, и др.). Причём подготовка курсантов высших морских учебных заведений должна быть не, только по профилю будущей специальности, но и способствовать формированию моральной готовности к сложным ситуациям, возникающим в море и психологической устойчивости.

Опыт подготовки специалистов морских профессий в условиях гражданского морского свидетельствует:

1. Профессиональная подготовка курсантов отличается спецификой направленности будущей деятельности, сложностью моделирования и проектирования образовательной среды вне конкретных жизненных ситуациях мореплавания, что указывает на необходимость дальнейших исследований по педа-

гогическому и инженерно-техническому проектированию оптимальных моделей по усвоению навыков и способов поведения субъекта будущей профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях.

2. Вопросы подготовки специалистов морских профессий исследуются в разных направлениях. Однако необходимо разработать новые способы, формы и методы подготовки курсантов, учитывающие роль программно-тренажерной деятельности, что может существенно повысить уровень профессионального образования будущих специалистов.

3. Формирование готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов морских профессий в условиях гражданского морского вуза может рассматриваться как система комплексной подготовки, при которой происходит проектирование образовательной среды, изучаются составные компоненты процесса подготовки, оптимизируется процесс формирования готовности к деятельности.

4. Модульно-профессиональная технология в подготовке специалистов морских профессий предусматривает наглядное для курсантов и преподавателей структурирование учебной информации в виде модулей и учебных элементов, что представляется наиболее приемлемой формой организации учебного процесса, направленного на подготовку будущих специалистов. Постепенное усложнение содержания модулей, наполнение их профессионально-значимой информацией ведет к изменению мотивов, целей и результатов обучения на каждом этапе. Проектирование модулей, отражающих разные аспекты будущей деятельности, способствует формированию основы профессио-

нальной компетентности $\frac{3}{4}$ готовности к профессиональной деятельности.

5. Уровень конкретной предметной подготовки современного специалиста будет выше при условии организации процесса обучения с учетом основных профилей будущей деятельности, где учитываются особенности поведения и навыки деятельности специалиста в экстремальных ситуациях, сформированные на основе освоения базовых предметно-профессиональных дисциплин и навыков деятельности в чрезвычайных условиях.

6. Необходимо выявить научный потенциал понятия «готовность», изучить сущностные характеристики данного явления с учетом специфики поведения и деятельности специалистов морских профессий в экстремальных условиях мореплавания, раскрыть прогностические возможности использования этого понятия для проектирования моделей профессионально-тренажерной деятельности в процессе профессиональной подготовки в условиях гражданского морского вуза.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что «безошибочное выполнение человеком возложенных на него профессиональных обязанностей (функций) в течение требуемого времени и при заданных условиях деятельности является результатом хорошей специальной подготовки. Это можно обеспечить только в том случае, если в результате процесса профессионального обучения и воспитания компетентная готовность специалиста флота к возможным экстремальным ситуациям будет сформирована как качество его личности, когда единими становятся профессиональные и морально-психологические характеристики человека в деятельности.

Библиографический список

1. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону, 2000.
2. Бокарев, М.Ю. Управление качеством подготовки морских специалистов в вузе как педагогическая проблема // Сб. научн. тр. БГА РФ. – Калининград, 1999.
3. Дьяченко, М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психол. аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – Минск, 1985.
4. Заир-Бек, Е.С. Основы педагогического проектирования: учеб. пособ. – СПб., 1995.
5. Касьянов, О.Н. Педагогические проблемы формирования специальных качеств у курсантов морских учебных заведений в процессе обучения // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник материалов XIV Международной научно-практич. конф. / под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск, 2010.
6. Клявин, А.Ф. Развитие системы безопасности Морского флота РФ // Морской Флот. – 2009. – № 1.
7. Маричев, И.В. Структурирование образовательного пространства как часть его системной организации: монография. – Новороссийск, 2012.
8. Соболин, В.Н. Педагогические условия подготовки специалистов военных сообщений на водном транспорте в гражданских вузах: дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2005.
9. Худик, В.А. Педагогическая психология / учеб. пособ. – СПб., 2005.

Bibliography

1. Bondarevskaya, E.V. Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. – Rostov-na-Donu, 2000.
2. Bokarev, M.Yu. Upravlenie kachestvom podgotovki morskikh specialistov v vuze kak pedagogicheskaya problema // Sb. nauchn. tr. BGA RF. – Kaliningrad, 1999.
3. Djyachenko, M.I. Gotovnostj k deyatelnosti v napryazhennikh situacijakh. Psichol. aspekt / M.I. Djyachenko, L.A. Kandihbovich, V.A. Ponomarenko. – Minsk, 1985.
4. Zair-Bek, E.S. Osnovih pedagogicheskogo proektirovaniya: ucheb. posob. – SPb., 1995.
5. Kasjanov, O.N. Pedagogicheskie problemih formirovaniya specialjnihkh kachestv u kursantov morskikh uchebnihkh zavedenij v processe obuchenija // Psichologiya i pedagogika: metodika i problemih prakticheskogo primeneniya: sbornik materialov XIV Mezhdunarodnoy nauchno-praktich. konf. / pod obth. red. S.S. Chernova. – Novosibirsk, 2010.
6. Klyavin, A.F. Razvitie sistemih bezopasnosti Morskogo flota RF // Morskoy Flot. – 2009. – № 1.
7. Marichev, I.V. Strukturirovanie obrazovateljnogo prostranstva kak chastj ego sistemnoj organizacii: monografiya. – Novorossiysk, 2012.
8. Sobolin, V.N. Pedagogicheskie usloviya podgotovki specialistov voennihkh soobthenij na vodnom transporte v grazhdanskikh vuzakh: dis. ... kand. ped. nauk. – Kaliningrad, 2005.
9. Khudik, V.A. Pedagogicheskaya psichologiya / ucheb. posob. – SPb., 2005.

Статья поступила в редакцию 20.11.14

УДК 378

Gboko Kobena Severin. **UNIVERSITY EDUCATION IN THE REPUBLIC OF CÔTE D'IVOIRE.** The work studies university education in the Republic of Côte d'Ivoire. The materials of the research include the information on the leading universities of the country and their credit system. The author aims at describing normative stages of the education in accordance with the Bologna Declaration. The history of education in Côte d'Ivoire is not very long and is still in the process of formation. The base of the education is taken from the French model of higher education. Since 2009 the country joined the Bologna system of higher education. The author provides short descriptions of the universities in the republic, including the oldest university that teaches students for 64 years. The author tells about the new structure in education that is based on the hierarchy of three degrees: Licentiate, Master, Doctor. The diploma for the first degree is given after 3 years of study, the second degree is preceded by 2 years of studying according to a special curriculum. The study for a doctoral degree is available only after having a Master's degree.

Key words: Republic of Côte d'Ivoire, University education, Bologna system of education.

Гбоко Кобена Северэн, аспирант РГПУ им. А.И. Герцена, республика Кот-д'Ивуар, г. Санкт-Петербург, E-mail: kobena.severin@gmail.com

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ КОТ-Д'ИВУАР

В статье анализируется университетское образование в Республике Кот-д'Ивуар. Автором рассмотрены ведущие университеты страны, практикуемая система оценок. Характеризуются нормативные ступени образования в соответствии с болонской декларацией. Автор приходит к выводу, что образование в Республике Кот-д'Ивуар имеет недавнюю историю и находится в стадии формирования. В основном в университетском образовании республики используется французская модель образования. С 2009 года система образования в Республике Кот-д'Ивуар включилась в болонскую систему высшего образования

Ключевые слова: Республика Кот-д'Ивуар, университетское образование, болонская система образования.

Республика Кот-д'Ивуар небольшое государство в Западной Африке, до 1986 оно называлось Республика Берег Слоновой Кости. Население республики на июль 2012 г. составляло около 22,5 млн. человек. Достижение страной независимости остро поставило вопрос о необходимости повышения общего культурного уровня населения, и особенно подготовки национальных профессиональных кадров. Решение этой задачи требовало, в свою очередь, изменения системы образования, унаследованной от колониального периода, ее адаптации к потребностям социально-экономического и культурного развития страны. Состоявшийся в июне 1972 г. съезд учителей отметил неэффективность существовавшей системы образования и высказался за выработку новых методов обучения, которые отвечали бы, прежде всего, национальным интересам [1].

В августе 1972 г. в стране была создана национальная комиссия по реформе образования. Реформа предусматривала создание более эффективной общеобразовательной системы, обеспечение профессиональной подготовки кадров и усовершенствование системы обучения. В соответствии с этими основными целями осуществлялись конкретные меры по реорганизации системы образования и повышения ее эффективности в целом. Вопросами образования занимаются соответственно министерство начального образования, министерство национального обучения, среднего и высшего образования и министерство технического образования и профессиональной подготовки.

Сфера подготовки профессиональных кадров находится под управлением Министерства труда, социальных отношений и профессионального обучения. Сфера высшего образования находится под контролем Министерства высшего образования и научных исследований. Перечни признанных профессиональных учебных заведений (лицеев, колледжей, институтов, высших школ), находящихся под юрисдикцией Министерства труда, социальных отношений и профессионального обучения, как государственных, так и частных, доступны на официальном сайте этого министерства. Действующее национальное законодательство в области образования представлено следующими документами: Конституцией страны (2000), Законом об образовании (№ 95-696 от 7/09/1995), декретом Правительства (№ 2009-164 от 30/04/2009), устанавливающим новую, трехуровневую структуру высшего образования.

Высшее образование реализуется в четырех университетах, университетских колледжах, институтах высшего образования и частных колледжах высшего образования. Доступ к программам высшего образования имеют обладатели дипломов бакалавра, прием на все программы осуществляется на основе результатов обучения с учетом профиля полученной подготовки. Официальный язык – французский, поэтому в большинстве университетов преподавание ведется на французском, хотя есть негосударственные университеты, где преподавание ведется на английском, например, Негосударственный университет «Гран-Бассам».

В системе образования Республики Кот-д'Ивуар применяется следующая система оценок, характерная для всех стран, использующих французскую модель образования: 16-20 баллов – отлично, 14-15,9 баллов – хорошо, 12-13,9 баллов – почти хорошо, 10-11,9 баллов – удовлетворительно, посредственно, 0-9,9 баллов – отложено (неудовлетворительно). Оценки от 8,0 до 9,9 (Допустимо, приемлемо) считаются условно удовлетво-

рительными по непрофильным дисциплинам, если средневзвешенная итоговая оценка превышает 10,0.

Университеты Кот-д'Ивуара имеют весьма различные направления подготовки. Самый старый Университет был создан в 1964 году, два – в 90-е годы XX столетия, остальные университеты появились совсем недавно.

Государственный Университет «Феликс Уфуэт-Буани» создан в 1964 году, насчитывает более 7000 студентов, 1638 профессоров. Университет включает в себя юридический, технологический, биологический, медицинский факультеты, а также факультета криминологии, информатики и математики, литературы и искусства. Кроме того, в университет входят следующие Институты: социальной экономики, математики, географии, истории, этносоциологии, психологии, педагогики, лингвистики, антропологии.

2. Государственный Университет «Аласан Уаттара» создан в 1992 году, насчитывает 7630 студентов и 2880 профессоров. Университет представлен следующими факультетами: коммуникация и общество, юридический, экономические развитие, медицина, а также Центрами образования и обучения, исследования и развития и Институтом исследования природных ресурсов.

3. Государственный Университет естествознания «Нанги Аброуга» создан 1996 г., имеет 4449 студентов и состоит из следующих факультетов: фундаментальных наук, окружающей среды, экологии, биологии.

4. Государственный Университет «Пелэфоро Гбон Кулибали» совсем молодой, он создан 2012 г., имеет 111 профессоров и 1800 студентов. Университет представлен факультетами: медицины, биологии, социальный (социология, география, экономика, правоведение), искусства, языка и литературы.

5. Негосударственный Университет «Гран-Бассам», создан 2007, язык преподавания – английский, университет выпускает только бакалавров. Факультеты: административный и бизнеса, международных отношений, компьютерных технологий.

6. Негосударственный католический университет Западной Африки создан 2000 г., насчитывает 5819 студентов. Факультеты: гуманитарный, юридический, теологии, политики, коммуникации.

7. Негосударственный Университет науки и технологии создан 2009 г., имеет следующие факультеты: юридический, экономический, управления, фундаментальных наук, а также факультет литературы, искусства и социальных наук, кроме того, Институт технологии.

После двух лет обучения в университете выдаются Диплом об общем университетском образовании с указанием направления подготовки (DEUG), и Университетский диплом о гуманитарном образовании (DUEL), которые представляют собой промежуточные документы об образовании, подтверждающие окончание первого цикла высшего университетского образования, не являются квалификациями и дают доступ к продолжению образования на третьем году обучения по направлению подготовки по программе лицензиата. Завершение первой ступени второго цикла высшего университетского образования подтверждается Дипломом лицензиата. Совокупная нормативная продолжительность образовательной программы составляет 3 года.

Наличие диплома лицензиата дает право продолжить обучение для получения квалификации второй ступени второго цикла – Диплома МЭТРИЗ, нормативная продолжительность этой ступени 1 год (совокупная продолжительность 4 года). К этому же уровню высшего образования относится и Диплом инженера,

выдаваемый после завершения программы высших инженерных школ с совокупной нормативной продолжительностью 5 лет.

На программы следующего уровня принимают обладателей диплома МЭТРИЗ с высокими результатами успеваемости. В случае завершения программ с нормативной продолжительностью 1 год выдается Диплом об углубленном образовании (DEA) или Диплом о высшем специализированном образовании (DESS). Успешное завершение образовательных программ по медицинским специальностям с нормативной продолжительностью 6 лет подтверждается Дипломом доктора медицины. К программам докторской подготовки имеют доступ обладатели дипломов (DEA). После успешного завершения докторских программ с нормативной продолжительностью 3 года присваивается степень доктора третьего цикла [2].

В 2009 г. правительственным декретом № 2009-164 от 30/04-/2009 была законодательно утверждена новая структура

высшего образования, аналогичная болонской трехуровневой структуре степеней. Новая структура (ЛМД: Лицензиат – Магистр – Доктор) включает относящуюся к первому уровню Степень лицензиата, имеющую нормативную продолжительность 3 года и подтверждаемую Дипломом лицензиата, квалификацию второго уровня – степень Магистр, присваиваемую после завершения образовательной программы с 2-летней нормативной продолжительностью, и степень Доктора – квалификацию третьего уровня, доступ к которой имеют обладатели степени мастера.

Таким образом, система высшего образования в Республике Кот-д'Ивуар имеет недавнюю историю и находится в стадии формирования. В основном в университетском образовании республики используется французская модель образования. С 2009 года система образования в Республике Кот-д'Ивуар включилась в болонскую систему высшего образования.

Библиографический список

1. [Э/р]. – Р/д: <http://nic.gov.ru>
2. [Э/р]. – Р/д: <http://nic.gov.ru/ru/inworld/countries/IvoryCoast>

Bibliography

1. [Eh/r]. – R/d: <http://nic.gov.ru>
2. [Eh/r]. – R/d: <http://nic.gov.ru/ru/inworld/countries/IvoryCoast>

Статья поступила в редакцию 20.11.14

УДК37.035.6

Lopoukha T.L., Volodin R.V. **THE FORMATION OF PATRIOTISM IN CADETS IN CONTEMPORARY SOCIAL AND CULTURAL CONDITIONS.** The paper discusses a problem of the formation of life values among servicemen in the process of Patriotic education. The paper examines the main approaches to the analysis of the phenomenon of patriotism and considers priority areas for the education of patriotism cadets. The main priority areas, according to the authors, are developing life meaning areas and life values as regulators of the social action. The authors identify the nature and multi-level, system-integrated nature of the phenomenon of patriotism, and how it is expressed in meanings and goals of the soldiers' lives. The research also included identifying and analyzing the main philosophical, sociological and religious interpretations of the meaning of life. It is noted that the methods of formation of life values in servicemen have not yet been developed in pedagogical science and no familiar pedagogical technologies are used in the Patriotic education of cadets.

Key words: patriotism, life meaning, life values, life plan, system of values as a basis of individual actions.

Т.Л. Лопуха, канд. пед. наук, доц. каф. гуманитарных и общенаучных дисциплин Военного учебно-научного центра Сухопутных войск «Общевойсковая академия Вооруженных Сил Российской Федерации (филиал), г. Новосибирск, E-mail: lopoukha@yandex.ru; Р.В. Володин, начальник факультета войсковой разведки Военного учебно-научного центра Сухопутных войск «Общевойсковая академия Вооруженных Сил Российской Федерации (филиал), г. Новосибирск, E-mail: lopoukha@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

В статье рассматриваются проблемы формирования смысложизненных ценностей военнослужащих в процессе патриотического воспитания. В работе исследуются основные подходы к анализу феномена патриотизма, рассматриваются приоритетные направления воспитания патриотизма курсантов военных вузов. Основными из них, по мнению авторов, являются формирование жизненных смыслов и смысложизненных ценностей – регуляторов социальных действий. Авторы выделяют сущность и многоуровневую, системно-комплексную природу феномена патриотизма, его деятельностное проявление в смыслах (стратегиях) жизни военнослужащих. Выделены и проанализированы основные философские, социологические, религиозные трактовки смысла жизни. Отмечено, что проблематика формирования смысложизненных ценностей военнослужащих пока не разработана в педагогической науке и не стала привычной педагогической технологией, используемой в патриотическом воспитании курсантов военных вузов.

Ключевые слова: патриотизм, жизненные смыслы, смысложизненные ценности, жизненный план, система ценностей как основа индивидуальных действий.

Патриотизм является чрезвычайно сложным понятием. Анализируя исследования Ж.Ж. Руссо, Н.Я. Данилевского, К.Д. Ушинского, В.И. Ленина, И.А. Ильина, А.Н. Вырщикова, Г.А. Зюганова, А.Д. Лопуха, В.И. Лутовинова, Е.Л. Мальгина, М.В. Чельцова, Е.С. Евстропова и др., связанных с проблемой патриотизма, можно прийти к выводу, что это системно-комплексное качество неотделимо от любви к Родине, своему народу,

личностных качеств, личности выработывалось тысячелетиями социально-исторической практики. В.И. Ленин в работе «Ценные признания Питирима Сорокина» писал, что: «... патриотизм – это одно из наиболее глубоких чувств, закрепленных веками и тысячелетиями человеческой истории» [1, с. 190].

В толковом словаре под редакцией Л.Я. Дятченко патриотизм определяется как «чувство привязанности к стране рожде-

ния или проживания, выражается в готовности созидать и жертвовать личным благом для общественной пользы» [2, с. 110]. У А.Д. Лопуха «патриотизм является базирующимся на патриотических духовно-идеологических ценностях системно-комплексным качеством личности, обеспечивающим ее готовность к патриотическим социальным действиям в интересах общества» [3, с. 27]. М.И. Воловикова считает «...по представлениям русских людей, земная Родина – это и образ Родины небесной. Поэтому защита Отчизны испокон века и называлась священным долгом» [4, с. 236]. Жизненность и актуальность патриотизма, как социального явления, В.И. Ленин объясняет следующим образом: «... Жизненность патриотизма обусловлена естественными источниками его формирования, основой которых являются потребности людей, проявляющиеся в их приверженности: к освоенному физическому пространству, т.е. к родным местам; к привычным условиям общественных отношений, или к правам, обычаям и традициям; к первичной системе знаковых элементов по обмену информацией, в первую очередь к родной речи» [5, с. 28].

По мнению многих ученых, на становление патриотических чувств непосредственное влияние оказывает ментальность, архетип и национальный характер этноса, обусловленные природными, национальными и социокультурными условиями, в которых на протяжении длительного времени живут те или иные народы [6, с. 5-21].

Проблеме патриотического воспитания в российской педагогической науке достаточно глубоко исследовалась. Вместе с тем, существуют разные подходы к ее постановке и решению.

Анализ педагогической литературы по данной проблеме показывает, признавая патриотическое воспитание составной частью воспитательной работы, его относят к различным направлениям. Н.И. Болдырев, Л.И. Мищенко, Н.Е. Щуркова и другие рассматривают его как часть нравственного воспитания; Л.Р. Болотина, П.В. Конаныхин, Л.Ф. Спирин, О.И. Павелко и другие, частью идейно-политического воспитания. А.Н. Вырщиков, А.А. Козлов, Н.В. Кузнецова, А.Д. Лопуха, В.И. Лутовинов, Т.А. Ильина, И.Т. Огородников направлением воспитания; Л.И. Аманбаева, А.С. Гаязов, Н.А. Савотина, И.В. Суколенов, М.В. Чельцов и другие рассматривают как часть гражданского воспитания.

События последних лет связанные с усилением военных угроз, когда в ряде регионов были свергнуты военным путем демократически избранные правительства, а страны были ввергнуты в кровавый хаос гражданских войн (ряд стран Ближнего Востока и Африки, современная Украина) показали необходимость усиления патриотического воспитания кадровых военнослужащих. Анализируя указанную проблему мы приходим к выводу о том, что с учетом глубоких изменений в смысловых ценностях современной молодежи и их жизненных стратегий [7] основной упор в воспитании необходимо сделать на формирование жизненных смыслов и патриотических стратегий.

В современной России в условиях усиления глобальных противоречий и фактического начала новой холодной войны, о чем было сказано в речи В.В. Путина на заседании «Валдайского клуба» актуализировались проблемы сохранения, развития и восстановления утраченных жизненных сил большинства людей и многих социальных групп. Особенно остро эти проблемы стоят в армейском социуме. Значительная часть солдат, сержантов и офицеров, нуждается в реабилитации духовного, психологического, юридически-правового и финансово-экономического характера. Комплексная реабилитация их смысловых ценностей, стратегий социально-ориентированного поведения важна не только им самим, но и тем социумам, членами которых они стали или станут, всему российскому обществу. В условиях военного вуза – это задача патриотического воспитания, которая организуется в соответствии с требованиями общевоинских уставов и программы патриотического воспитания граждан России [8; 9].

Анализ научной литературы, ставящей и, так или иначе, решающей проблемы формирования смысловых ценностей ведет к выводам о неопределенности данного понятия, излишне вольному толкованию категорий «духовные ценности», «духовный мир человека», о неразличении многими авторами духовной (ценностной) и душевной (психической) структур личности. В осмыслении сущности формирования жизненных смыслов и смысловых ценностей, содержания и форм, методик и технологий сложилась ситуация, когда психологи присвоили себе право заботиться не только о душе человека, но и его духе, убеждая себя и других в возможности формирования, коррекции

и развития духовных сил человека и его смысловых ценностей и стратегий с помощью только психологических методов воздействия на него (см. работы З. Фрейда, К. Юнга, Э. Фромма, А. Леонтьева, А. Асмолова, Д. Леонтьева и многих других). Отмечая большую значимость психологической науки в решении задач психологической реабилитации, отметим ограниченность возможностей психологических методов и техник духовной реабилитации, потребность использования иных способов формирования, восстановления и коррекции духовных сил личности, ее смысловых ценностей. Эта работа должна проходить в рамках воспитания и носить комплексный, междисциплинарный характер.

Философы всех времен и народов различали дух и душу, говорили о духе (атмане, пневме, спиритусе, рухе) и душе (пране, психе, аниме, нефесе) как разнокачественных нематериальных началах человеческой деятельности. При этом все признавали примат духа над душой – последняя может быть духовной (оплодотворенной духом) и бездуховной (оторванной от духа, не получающей от него благотворных импульсов). Однако духовность, т.е. пребывание в душе человека того или иного духа, бывает истинной и ложной (доброй и злой). Она не всегда имеет только позитивный смысл. Душа человека может быть одержима ложной верой, ошибочными духовными ценностями и фальшивыми идеалами, а потому быть антидуховной.

Человек троичен в том смысле, что в нем слиты в единую систему дух, душа и плоть. Духовное измерение человека, справедливо подчеркивал В. Франкл, «не может быть игнорируемо, именно оно делает нас людьми» [10, с. 31].

Духовность нельзя понимать как развитую душевность, включая тем самым первую в последнюю. Но именно это толкование предлагают современные психологи [11, с. 133]. Такого рода интерпретации духовности примитивизируют ее, сводят духовность человека к его воле, навыкам получения, переработки и обогащения информатизации, к эмоциональности, телесной чувственности и другим психологическим переменным. В связи с этим проблематика истинного духовного бытия людей оказывается либо на периферии внимания исследователей, либо за границами их внимания. Характеризуемый подход толкает на путь извращенных оценок духовности, в частности, на интерпретацию религиозной веры в качестве патологии психики, невроза и т.д. Думается, что непризнание духовности в качестве автономной структуры личности, ее реального влияния на душу и телесность человека – одна из важных причин расцвета в нашем обществе бездуховности и антидуховности людей. Как и многие проблемы российского образования тесно связаны с «уходом» из него воспитания и ценностей.

Изучать духовную жизнь людей гораздо труднее, чем их телесные и психические характеристики. Успеха на этом поприще можно добиться, если данную задачу будет решать не только и не столько психология, сколько многие науки при ведущей роли педагогики, реализуя результаты в практике воспитания.

С сожалением приходится констатировать факт отсутствия в отечественной педагогике не только достаточно апробированных эмпирических моделей исследований смысловых ценностей кадровых военнослужащих современной армии, но даже их методологических основ. Место должных теоретических моделей структуры смысла жизнеличности пока заменяют расплывчатые и далекие от смысловой однозначности рассуждения о духовных ценностях и смысловых ориентациях личности, грешащие (одни в большей, другие в меньшей мере) путаницей духовного и душевного в человеке. В силу этого обстоятельство все наши соображения имеют гипотетический характер.

Для профессиональных военных, в силу специфического характера деятельности, патриотическое воспитание связано с формированием патриотических ориентированного смысла жизни, базирующегося на патриотических духовных ценностях.

Проблема смысла жизни на протяжении нескольких веков волновала и волнует умы многих философов, историков, социологов, психологов.

Эта проблема является животрепещущей и важной со времен античности. Смысл жизни, по мнению Аристотеля, заключается в реализации своих способностей для прогрессивного развития общества. Хотя Аристотель ни в одной из своих работ не употребляет сочетание «смысл жизни», но, судя по общему контексту его работ, он заключается в том, «чтобы достичь намеченной цели» [12]. В то же время Аристотель указывает на то, что «...жить, не подчиняясь цели, есть признак большого безрассуд-

ства» [12]. Смысл жизни отдельной личности реализуется через общество.

В центре кантовской философии стоит человек, его достоинство и его судьба [13, с. 117]. Он полагал, что человек есть для себя своя последняя цель, и, следовательно, отличие человека от других существ заключается во всем том, что образует его как личность. По Канту, смысл жизни находится не вне, а внутри человека. Фактором, образующим смысл жизни, является идея, которая принимает вид нравственного закона, долга: «Долг! Ты возвышенное великое слово, в тебе нет ничего приятного, что льстило бы людям, ты требуешь подчинения, хотя, чтобы побудить волю, и не угрожаешь тем, что внушало бы естественное отвращение в душе и пугало бы; ты только устанавливаешь закон, который сам собой проникает в душу и даже против воли может снижать уважение в себе...» [14, с. 413-414].

Ни один предметно очерченный практический интерес при смене обстоятельств не является долговечным, он не может оставаться неизменным на протяжении всей жизни. Это сопрягается с опасностью того, что индивид становится в итоге равнодушным к постоянно сменяющимся интересам; склонности индивида имеют тенденцию к саморазложению. Кант считает, что только интеллектуальная воля образует неизменную основу личности, потому что она соответствует моральному закону. Не эгоизм, а долг и неподкупная совесть сохраняют личность и позволяют ей оставаться одной и той же.

Обостренный интерес к вопросу о смысле жизни достаточно ясно вскрыл еще П.А. Сорокин, писавший, что «в обычные времена размышления о человеческой судьбе (откуда, куда, как, почему) в данном обществе являются, как правило, делом крохотной группы мыслителей и ученых. Но во времена серьезных испытания эти вопросы внезапно приобретают исключительную не только теоретическую, но и практическую важность; они волнуют всех мыслителей и простонародье. Огромная часть населения чувствует себя оторванной от почвы, обескровленной, изуродованной и раздавленной» [15, с. 8].

Волнующая нас проблема смысла жизни стоит в центре внимания современного социогуманитарного знания. В силу того, что данная проблема по своей сути является очень емкой, многоаспектной и разносторонней, то внимание ей уделяют и религия, и этика, и философия, и социология, а также другие гуманитарные науки. При этом формирование смысла жизни и смыслжизненных ценностей находится в сфере педагогической теории и практики.

В религиозной христианской традиции проблеме смысла жизни уделялось большое внимание. Ей посвящали свои работы В. Розанов, В. Несмелов, А. Введенский, М. Тареев, В. Соловьев, Е. Трубецкой, С. Франк.

В христианской традиции смысл жизни трактуется как сущность жизни человека, которая заключает в себе черты его индивидуальности, особенную логику развития, своеобразное предназначение каждого человека.

В основе религиозной трактовки проблемы смысла жизни лежит идея о том, что человек способен переустроить мир на началах добра и справедливости. Движение к этому светлому будущему есть прогресс, который предполагает цель. А цель, в свою очередь, придает смысл человеческой жизни.

В этической традиции проблема смысла жизни ставится в работах таких исследователей, как Г.Н. Гумницкий, В.А. Капранов, Ю.В. Согомонов, В.Ш. Сабилов и др. В данном случае смысл жизни трактуется как нравственная самореализация личности. Подобная трактовка вытекает из понимания жизни как деятельности разумных существ, направленной на преобразование внешнего мира и самого себя, как самореализация и самоутверждение человека [16]. Жизнь людей только потому имеет смысл, что она воплощается в деятельности для умножения человеческих ценностей, измеряется причастностью к созданию общечеловеческого блага, как материального, так и духовного.

В философской проблеме смысла жизни решается неоднозначно. В философской литературе можно выделить три основных подхода.

1. Смысл жизни – интегративная основа личности [17]. Согласно этому подходу, смысл как таковой – это интегративная категория, которая позволяет человеку выйти на глобальные проблемы, волнующие людей, все человечество. Смысл является сквозным элементом, пронизывающим все существо человека, является как бы каркасом, опорой всего здания. Что же касается смысла жизни, то жизнь человека в данном случае видится фи-

лософам как некий текст, каждый элемент которого (вещь или событие) имеет смысл для человека, т.е. обладает определенным смыслом.

Лишь в этом контексте может быть объяснен любой поступок человека. Именно в контексте и только в нем может быть рождена и парадигма смысла. События, переживаемые человеком, не уходят в небытие, а остаются в виде устойчивой структуры – парадигмы смысла. Любое последующее событие пропускается человеком через эту структуру, включается в нее. Смысл жизни – это то, что человек непрестанно ищет, то, к постижению чего из всех сил стремится, а, с другой стороны, смысл может быть порожден только самим человеком. В известной мере – он итог воспитания.

2. Смысл жизни рассматривается как элемент сознания (В.Ф. Сержантов, О.В. Гаман, К.Х. Делокаров, Г.А. Вострова, А.М. Дрюкова), т.е. смысл жизни – это нечто принимаемое человеком в качестве цели своей жизни и осознаваемое им в той или иной степени. Некоторые приверженцы этой концепции считают его также и структурным элементом мировоззрения личности.

3. Смысл жизни понимается в качестве структурного элемента деятельности (И. Ведин, З.Г. Гаджинская, В.И. Мищенко, Б.Д. Муранов, Л.А. Степнова). Ценностное отношение человека к миру в этом плане представляет собой непосредственный элемент деятельности в целом. Именно в процессе деятельности происходит распределение ценностей, перевод их из области социального в область индивидуально-личностного, превращение ценности в элемент сознания. В связи с этим исследование деятельности человека есть достаточное условие для того, чтобы судить о смысловых контекстах и ориентациях личности. По этому поводу И.Ф. Ведин замечает: «Смысл бытия человека в мире есть смысл его социальной деятельности» [18, с. 31]. В рамках деятельностного подхода смысл жизни присутствует в сознании человека, но объективируется, становясь элементом реальности в социальной деятельности, включая профессиональную.

Смыслжизненная проблематика не получила в педагогических исследованиях столь широкой представленности, как в философии и социологии.

Теоретико-методологической основой большинства эмпирических социологических и педагогических исследований в советский период выступал деятельностный подход. Проблема смысла жизни включалась в решение вопроса профессионального самоопределения молодежи и, более широко, включения ее в социальную структуру общества (А.В. Барабанщиков, К.Г. Барбакова, Е.И. Головаха, А.В. Кучеренко, В.Л. Мансуров, М.Х. Титма и др.).

В исследованиях этого периода труд рассматривается как важнейший показатель смыслжизненной ориентации личности и занимает в связи с этим главное место в структуре жизненных планов молодежи: «...Значимость труда для советской молодежи связывается... с убеждением, что труд позволяет быть полезным обществу, другим людям. Так представляет молодежь и смысл жизни» [19, с. 26]. Другими структурными элементами выступают жизненные планы, ориентированные на семейно-бытовые, потребительские, культурно-досуговые, общественно-политические виды деятельности. Как правило, они составляют базу для выделения основных концепций смысла жизни.

Так как жизненный план есть «совокупность целей, средств их достижения, выдвигаемых человеком в процессе жизнедеятельности, при условии пространственно-временной локализации целей и конкретизации и координации средств» [20, с. 9], можно заключить, что он являет собой наиболее осмысленную форму представлений человека о назначении своей жизни. Подобный план у кадрового военнослужащего может быть ориентирован только патриотически, к этому его нормативно обязывает действующее законодательство.

В целом жизненные планы могут быть рассмотрены как поведенческий компонент ценностных ориентаций или диспозиций (В.А. Ядов), которые наряду с потребностями, мотивами, социальными установками, целями и идеалами выступают показателями общей направленности личности. Наиболее полно феномен смысла жизни определен В.Г. Немировским: «Смысл жизни в общем виде можно определить как доминирующую направленность группового или индивидуального сознания, которая непосредственно проявляется в социальной деятельности личности и имеет социальную ценность» [21, с. 223]. Последний момент особо акцентирует значимость изучения смыслжиз-

ненных ценностей личности для определения ее смысловых стратегий и жизненных планов, реализуемых в социальном действии.

Основной мотив поведения человека в целом задается фиксируемыми в истории человечества социокультурными типами мировоззрения. Возникающая на их фундаменте определенная система ценностей объективируется в индивидуальном социальном действии, составляющем отдельные элементы, явления, процессы социальной жизни.

В настоящее время тенденции социального развития России таковы, что происходит усложнение форм индивидуального и социального поведения человека. Результат социального действия оказывается опосредованным взаимодействием других социальных действий, поэтому субъекту сложно предвидеть его. Также принципиально изменяется сам механизм целеполагания. Потому решение задачи формирования мировоззрения личности будущего офицера соответствующего социокультурному типу

и патриотически ориентированных смысловых ценностей становится особенно актуальным.

Решение этих проблем можно найти в работах Ю. Хабермаса, в частности, в его теории коммуникативной рациональности и коммуникативного действия. Главный исследовательский интерес состоит в том, чтобы «проникнуть во внутреннюю стихию человеческой деятельности, поняв результат этой деятельности ... одновременно «изнутри» и «извне» [22, с. 352]. Социальная реальность, согласно его взглядам, представляет собой противоречивое соединение «социальных систем», воплощающих в себе институализированные общественные связи, и повседневной реальности человека. Рациональность нарушается вследствие давления «социальных систем» на «жизненный мир» человека, потому восстановление ее связано с гармонизацией отношений между этими полюсами социального бытия. Формирование социально-целесообразных смыслов в процессе воспитания решает эту задачу.

Библиографический список

1. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. – М., 1959. – Т. 1.
2. Социальные технологии: толковый словарь / ред.: Л.Я. Дятченко, В.Н. Иванова [и др.]. – М., 1995.
3. Лопуха, А.Д. Теоретические основы современной системы воспитания патриотизма военных кадров / под ред. д-ра пед. наук, проф. И.К. Шалаева. – Новосибирск, 2001.
4. Бондаревская, Е.В. Воспитание как возрождение Гражданина, Человека Культуры и Нравственности (исходные посылки поиска подхода к воспитанию). – Ростов-на-Дону, 1993.
5. Ленин, В.И. Полное собрание сочинений. – М., 1974. – Т. 41.
6. Мальгин, Е.Л. Программно-целевое моделирование патриотического воспитания студентов вузов в процессе профессиональной под-готовки: дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2007.
7. Калякин, В.В. Молодое поколение и молодое пополнение: монография / В.В. Калякин, В.З. Шурбе, Т.Л. Лопуха. – Новосибирск, 2010.
8. Об утверждении общевоинских уставов Вооруженных Сил Российской Федерации: Указ Президента РФ от 10.11.2007 № 1495.
9. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011 – 2015 годы»: Постановление Правительства РФ от 5 октября 2010 г. № 795.
10. Игумен Евмений. Пасторская помощь душевнобольным. – Иваново, 1999.
11. Социальная логотерапия: материалы методологического семинара 27-28 сентября / под ред. С.И. Григорьева, Л.Д. Деминой. – Барнаул, 1997.
12. Аристотель. Евдемова этика: в 8 кн. / пер. Т.В. Васильевой, Т.А. Миллер, М.А. Солодовой. – М., 2005.
13. Нарский, И.С. Западноевропейская философия XIX века. – М., 1986.
14. Кант, И. Сочинения: в 6 т. – М., 1966. – Т. 6.
15. Сорокин, П.А. Общедоступный учебник социологии: статьи разных лет / сост. В.В. Сапов. – М., 1994.
16. Карпов, М.М. Смысл жизни человека. – Ростов-на-Дону, 1994.
17. Ярмахов, Б.Б. Смысл жизни как интегративная категория // Смысл человеческой жизни: диалог мировоззрений. – Н. Новгород, 1992.
18. Ведин, И.Ф. Бытие человека: деятельность и смысл. – Рига, 1987.
19. Мансуров, В.А. Социальный портрет советского поколения / В.А. Мансуров, Р.А. Подсевакина. – М., 1978.
20. Кучеренко, А.В. Жизненные планы молодежи: структура и факторы формирования: автореф. дис. ... канд. философ. наук. – Киев, 1989.
21. Немировский, В.Г. Смысл жизни: проблемы и поиски. – Киев, 1990.
22. Очерки по истории теоретической социологии XX столетия. – М., 1994.

Bibliography

1. Krupskaya, N.K. Pedagogicheskie sochineniya: v 10 t. – M., 1959. – T. 1.
2. Socialniye tekhnologii: tolkoviy slovarj / red.: L.Ya. Dyatchenko, V.N. Ivanova [i dr.]. – M., 1995.
3. Lopukha, A.D. Teoreticheskie osnovy sovremennoy sistemih vospitaniya patriotizma voennikh kadrov / pod red. d-ra ped. nauk, prof. I.K. Shalaeva. – Novosibirsk, 2001.
4. Bondarevskaya, E.V. Vospitanie kak vrozozhdenie Grazhdanina, Cheloveka Kuljturih i Nrvstvvennosti (iskhodniye posihlki poiska podkhoda k vospitaniyu). – Rostov-na-Donu, 1993.
5. Lenin, V.I. Polnoe sobranie sochineniy. – M., 1974. – T. 41.
6. Maljgin, E.L. Programmno-celevoe modelirovanie patrioticheskogo vospitaniya studentov vuzov v processe professionalnoy pod-gotovki: dis. ... kand. ped. nauk. Barnaul, 2007.
7. Kalyakin, V.V. Molodoe pokolenie i molodoe popolnenie: monografiya / V.V. Kalyakin, V.Z. Shurbe, T.L. Lopukha. – Novosibirsk, 2010.
8. Ob utverzhenii obthevoinskikh ustavov Vooruzhennikh Sil Rossiyskoj Federacii: Ukaz Prezidenta RF ot 10.11.2007 № 1495.
9. O gosudarstvennoy programme «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossiyskoj Federacii na 2011 – 2015 godih»: Postanovlenie Pravitelstva RF ot 5 oktyabrya 2010 g. № 795.
10. Igumen Evmeniy. Pastorskaya pomozhь dushvevnoboljnihm. – Ivanovo, 1999.
11. Socialjnaya logoterapiya: materialih metodologicheskogo seminaru 27-28 sentyabrya / pod red. S.I. Grigorjeva, L.D. Deminoj. – Barnaul, 1997.
12. Aristotelj. Evdemova ehtika: v 8 kn. / per. T.V. Vasiljevoj, T.A. Miller, M.A. Solodovoj. – M., 2005.
13. Narский, I.S. Zapadnoevropejskaya filosofiya XIX veka. – M., 1986.
14. Kant, I. Sochineniya: v 6 t. – M., 1966. – T. 6.
15. Sorokin, P.A. Obthedostupnijjychebnik sociologii: statji raznihkh let / sost. V.V. Sapov. – M., 1994.
16. Karpov, M.M. Smihsl zhizni cheloveka. – Rostov-na-Donu, 1994.
17. Yarmakhov, B.B. Smihsl zhizni kak integrativnaya kategoriya // Smihsl chelovecheskoj zhizni: dialog mirovozzrenij. – N. Novgorod, 1992.
18. Vedin, I.F. Bihtie cheloveka: deyateljnostj i smihsl. – Riga, 1987.
19. Mansurov, V.A. Socialjnijjy portret sovetskogo pokoleniya / V.A. Mansurov, R.A. Podsevatkina. – M., 1978.
20. Kucherenko, A.V. Zhiznenniye planih molodezhi: struktura i faktorih formirovaniya: avtoref. dis. ... kand. filosof, nauk. – Kiev, 1989.
21. Nemirovskij, V.G. Smihsl zhizni: problemih i poiski. – Kiev, 1990.
22. Ocherki po istorii teoreticheskoy sociologii XX stoletiya. – M., 1994.

Статья поступила в редакцию 20.11.14

УДК 796

Lukyanenko B.N. Volikov R.A. BIOMECHANICAL FEATURES OF HITTING BY THE LEGS IN WRESTLING SPORTS. The paper describes in detail the biomechanical features of the impact of movements in wrestling kinds of sports. The analysis and synthesis of the research work helped identifying the most favorable conditions, allowing you to perform the most powerful kicks. The authors used such methods as questionnaires, video cyclography, registration of speed-and-force parameters of striking movements. The results of the research tell that in masters of sports the angle in the pelvis joint in the first phase of the movement before straight and side hits is less, than the angle in the same joint in first-grade sportsmen. The author notes that one of the reasons for the rejection in the technique of hitting movements, along with error learning may be an insufficient level of general and special physical preparedness of a boxer. The slow development of certain groups of muscles can lead to the imperfection of the musculoskeletal structure and to the impossibility of a strong shock.

Key words: martial arts, biomechanical features, impact movement, force of a blow, phases of movements.

В.П. Лукьяненко, д-р пед. наук, проф., зав. каф. теории и методики физической культуры, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь; **Р.А. Воликов**, аспирант ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», тренер-преподаватель МОУ ДОД ДЮСШ № 5, г. Ставрополь, E-mail: volikov-2014@mail.ru

БИОМЕХАНИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УДАРНЫХ ДВИЖЕНИЙ НОГАМИ В СПОРТИВНЫХ ЕДИНОБОРСТВАХ

В статье подробно раскрываются биомеханические особенности ударных движений в спортивных единоборствах. На основе их анализа и обобщения определены наиболее благоприятные условия, позволяющие выполнять наиболее сильные удары ногами. В исследовании использовались следующие методы: опрос, анкетирование, видео циклография, регистрации скоростно-силовых характеристик ударных движений. Результаты работы показали, что у мастеров спорта угол в тазобедренном суставе в первой фазе движения достоверно меньше при нанесении прямого и бокового ударов ногами, чем у перворазрядников. Автор отмечает, что одной из причин отклонения в технике ударных движений, наряду с ошибками обучения, может быть недостаточный уровень общей и специальной физической подготовленности боксера. Отставание в развитии отдельных мышечных групп может привести к несовершенству двигательной структуры и к невозможности осуществления сильного удара.

Ключевые слова: спортивные единоборства, биомеханические особенности, ударное движение, сила удара, фазы движения.

В настоящее время спортивные единоборства характеризуются возрастающим темпом и интенсивностью боя, совершенствованием техники двигательных действий, повышением уровня развития тактического мышления, физических и психических качеств, возросшей силой наносимых ударов, расширением арсенала атакующих и защитных действий, применяемых в бою. Все это обязывает спортсменов-единоборцев к повышению эффективности технико-тактических действий.

Повысить уровень технической подготовленности единоборцев невозможно без знаний биомеханических особенностей движений. Уровень владения техникой выполнения ударов ногами в спортивных единоборствах, как правило, оценивается на основе визуальных наблюдений, и поэтому зачастую носит субъективный характер, что является причиной существенных отличий во мнениях и оценках различных авторов. При этом подбор и особенности применения тренировочных средств базируется в основном на многолетнем эмпирическом опыте того или иного тренера, а не на результатах специальных биомеханических исследований.

Анализ научно-методической литературы по спортивным единоборствам свидетельствует о том, что определенная согласованность движений ног, туловища и рук обеспечивает существенное увеличение силы удара. На основании кинематической структуры тела спортсмена можно представить оси вращения и точки опоры при выполнении спортсменами ударных технических приемов. Участие нижних конечностей в механике ударных движений происходит по трем звеньям кинематической цепи: бедро-голень-стопа. Эта кинематическая цепь, передавая поступательное движение туловищу, способствует быстрому повороту таза [1]. В соответствии с представленной биомеханической структурой, удар ногой можно представить следующий образом. Движение начинается с отталкивания бьющей ногой и переноса веса тела на опорную ногу. Колено бьющей ноги поднимается до уровня точки нанесения удара, с постепенным ее сгибанием. Разгибание бьющей ноги происходит с поворотом на опорной ноге до 140-150 градусов в точке нанесения удара.

С.Л. Подпалько [2], считает, что боковой удар в тхэквон-до обеспечиваются следующими основными фазами ударного движения:

в 1-ой фазе – упругий подсед с продвижением и разворотом впереди стоящей ноги (не ударной) вперед;

во 2-ой фазе — разгибания ног с одновременным вращением туловища – начало выполнения маха ударной ногой;

3-я фаза – сгибание ноги в тазобедренном и коленном суставах, т е подъем вперед-вверх бедра с согнутой в коленном суставе ударной ноги и остановка вращения туловищ;

4-ая фаза – разгибание ударной ноги в коленном суставе и поворот тазобедренного сустава по направлению к цели.

Прямой удар с разворотом через спину в тхэквон-до обеспечиваются следующими основными фазами ударного движения:

фаза 1 – упругий подсед и отведение рук для замаха;

фаза 2 – вращение рук и туловища с одновременным разгибанием ног (выталкивание);

фаза 3 – сгибание маховой (ударной) ноги в тазобедренном и коленном суставах выполняется для увеличения скорости вращения;

фаза 4 разгибание ноги в тазобедренном и коленном суставах. В конце маха коленный и тазобедренный суставы выпрямляются.

Так, А.И. Агафонов [3] в своих исследованиях провел биомеханический анализ техники ударов кикбоксеров различных квалификационных групп. Автор установил: при выполнении испытуемыми ударов ногой выявлены различия в технике его выполнения у кикбоксеров различных квалификационных групп. По мере роста уровня мастерства спортсменов, формируются фазы формирования и выполнения удара. В конечной стадии фазы формирования удара уменьшается угол сгибания бьющей ноги в коленном суставе: у новичков он составляет 90°, у спортсменов высокого класса голень плотно прижимается к бедру. Бедро ближе прижимается груди: у новичков оно расположено на расстоянии около 20 см, тогда как у высококвалифицированных спортсменов – прижато к груди. Эти отличительные черты движений высококвалифицированных спортсменов способствуют увеличению

нию поступательного движения бьющей конечности, а значит – и времени воздействия мышечных групп, осуществляющих данное движение, что, в конечном счете, повышает показатель ударного импульса.

Нами был произведён сравнительный анализ биомеханических и силовых показателей при нанесении ударов ногами представителями различных квалификационных групп. В результате были выявлены наиболее благоприятные условия для проявления наиболее высоких показателей ударных движений. В процессе исследования мы использовали следующие методы: опрос, анкетирование, видео циклография, регистрации скоростно-силовых характеристик ударных движений.

Результаты исследования, позволили выявить следующие различия в показателях ударных движений спортсменов разной квалификации (таблицы 1, 2). У МС (мастера спорта) угол в тазобедренном суставе в первой фазе движения достоверно меньше ($p < 0,05$) при нанесении прямого и бокового ударов ногами, чем у перворазрядников (на 8,3 град. – при прямом ударе; 10,8 – при боковом). У КМС на 6,9 град. – при прямом и на 3,9 град. – при боковом. На наш взгляд, главным фактором различий является угол в тазобедренном суставе. Чем он меньше в 1 фазе ударного движения, тем сильнее удар.

Таблица 1

Скоростно-силовые показатели ударных движений ногами кик-боксеров разных квалификаций и их достоверность по t критерию Стьюдента

Показатели	1-разряд (n-13)		КМС(n-15)		МС(n-11)	
	Т	Р.	Т.	Р.	Т.	Р.
Максимальная сила бокового удара левой ногой (кгс)	572,6		662,3		799,2	
Максимальная сила бокового удара правой ногой (кгс)	611,3		700,6		851,3	
Максимальная сила прямого удара левой ногой (кгс)	411,3		485,9		533,5	
Максимальная сила прямого удара правой ногой (кгс)	496,3		530,2		612,9	
Максимальная сила бокового удара левой ногой (кгс)	3,15	<0,01	2,24	<0,05	1,24	>0,05
Максимальная сила бокового удара правой ногой (кгс)	2,78	<0,05	2,35	<0,05	0,89	>0,05
Максимальная сила прямого удара левой ногой (кгс)	3,26	<0,05	2,38	<0,05	1,68	>0,05
Максимальная сила прямого удара правой ногой (кгс)	2,68	<0,05	2,24	<0,05	0,32	>0,05

Таблица 2

Биомеханические показатели ударных движений ногами кик-боксеров разных квалификаций и их достоверность по t критерию Стьюдента

Показатели	1-разряд(n-13)		КМС(n-15)		МС(n-11)	
	Т	Р.	Т.	Р.	Т.	Р.
Угол в тазобедр. суставе при прямом ударе ногой в 1-ой фазе движения	73,2		71,8		64,9	
Угол в тазобедр. суставе при боковом ударе ногой в 1-ой фазе движения	75,1		73,2		67,3	
Показатели	МС./ 1-раз		МС./КМС.		КМС/1-раз.	
	Т	Р.	Т.	Р.	Т.	Р.
Угол в тазобедренном суставе при прямом ударе ногой	2,68	<0,05	2,41	<0,05	1,12	>0,05
Угол в тазобедренном суставе при боковом ударе ногой	2,59	<0,05	2,36	<0,05	1,28	>0,05

Таким образом, представленные в таблицах материалы проведённого нами исследования подтверждают высказанное ранее предположение о том, что наиболее сильные удары ногами выполняются в условиях, когда угол в тазобедренном суставе меньше в 1 фазе движения (чем меньше угол – тем сильнее удар).

Представляют интерес исследования Цой Хонг Хи [4], который установил общие правила выполнения удара ногой в тхэквон-до, это:

1. Максимальное использование разгибания коленного сустава опорной ноги.
2. Вес тела должен как бы переноситься по бьющей ноге к месту ее контакта с телом соперника, а затем обратно к опорной ноге.
3. Опорная нога должна обеспечивать хорошую устойчивость телу.

4. Перед началом удара следует придать телу необходимую ориентацию по отношению к местонахождению соперника.

5. В момент ударного взаимодействия стопа опорной ноги должна быть неподвижна.

6. В момент ударного взаимодействия нельзя отрывать от пола пятку опорной ноги.

7. Для обеспечения устойчивости колено опорной ноги (за исключением давящих ударов) должно быть слегка согнуто (не путать с максимальным разгибанием коленного сустава!).

8. Объект атаки и расстояние до него предварительно должны быть тщательно выверены.

Необходимо отметить, что одной из причин возможного отклонения в технике ударных движений, наряду с ошибками обучения, может быть недостаточный уровень общей и специальной

физической подготовленности боксера. Отставание в развитии отдельных мышечных групп может привести к несовершенству двигательной структуры, к невозможности полноценного использования наиболее сильного звена двигательного аппарата в целостном движении [5].

Обобщая изложенное можно сделать заключение о том, что в технически совершенных ударных движениях кик-боксёров, осуществляемых ногами, усилие передается сначала от таза к бедру, а затем на голень и стопу ноги, что способствует непрерывному, поступательному увеличению силы и скорости в каждом последующем звене кинематической цепи, начиная с первой фазы движения и до его завершения, обеспечивая его ударную мощь. При этом в 1-й фазе движения надо стремиться как можно выше поднимать колено и стараться наносить удар сверху вниз.

Библиографический список

1. Бартоنيةц, К. Биомеханический анализ ударных действий в некоторых видах спорта: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1974.
2. Подпалько, С.Л. Силовая подготовка юных тхэквондистов на основе биомеханической структуры соревновательных технических действий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007.
3. Агафонов, А.И. Биомеханический анализ техники ударов в кикбоксинге: учеб. пособ. – Волгоград, 2012.
4. Цой Хонг Хи. ТАЭКВОН-ДО. Фундаментальная книга. – М., 1993.
5. Степанов, С.В. Теоретическое и методологическое основания многолетней специальной подготовки спортсменов в каратэ (стиль киокуншикай): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2004.

Bibliography

1. Bartoniec, K. Biomechanicheskiy analiz udarnikh deystviy v nekotorykh vidakh sporta: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1974.
2. Podpaljko, S.L. Silovaya podgotovka yunihkh tkhekvondistov na osnove biomekhanicheskoy strukturih sorevnovatel'nykh tekhnicheskikh deystviy: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2007.
3. Agafonov, A.I. Biomekhanicheskiy analiz tekhniki udarov v kikkoksinge: ucheb. posob. – Volgograd, 2012.
4. Cojy Khong Khi. TAEHKVON-DO. Fundamental'naya kniga. – M., 1993.
5. Stepanov, S.V. Teoreticheskoe i metodologicheskoe osnovaniya mnogoletney special'noy podgotovki sportsmenov v karateh (stilj kiokunshikaj): avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Ekaterinburg, 2004.

Статья поступила в редакцию 19.11.14

УДК 378

Polezhaeva M.S. THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF FUTURE TEACHERS IN A MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT. This paper considers relevance, purpose, strategic objectives of multicultural education in the modern world. Theoretical aspects of professional training of future teachers in the conditions of a multicultural society are the main tasks of the research. The researcher studies the formation of the value orientations of students of pedagogical universities through the implementation of the educational program of special courses of a multicultural character. The author concludes that the introduction of special disciplines multicultural dimension in the educational process contributes to the formation of value orientations of students, who will make future teachers. The author of the paper also finds out that the most of the students who participated in the author's project have an optimal level of meaningfulness of value orientation. The polycultural and polyethnic character of subjects and objects in education stipulate difficulties in realization of the educational policy.

Key words: multicultural education, the content of professional training, problem-solving approach, value orientation.

М.С. Полежаева, зав. аспирантурой Северо-Осетинского гос. педагогического института, г. Владикавказ, E-mail: mariell09@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье раскрываются актуальность, цели, стратегические задачи поликультурного образования в современном мире. Рассмотрены теоретические аспекты профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях поликультурного общества. Проведено исследование формирования ценностных ориентаций студентов педагогического вуза посредством внедрения в образовательную программу специальных курсов поликультурного характера. Автор делает вывод, что введение специальных дисциплин поликультурного характера в образовательный процесс способствует формированию ценностных ориентаций у студентов – будущих педагогов.

Ключевые слова: поликультурное образование, содержание профессиональной подготовки, проблемный подход, ценностные ориентации.

Воздействие мировых социальных, экономических, политических, культурных и образовательных процессов усиливает тенденции взаимовлияния стран и народов. Условия глобализации внесли существенные изменения в воспитание и образование и вызвали трансформацию группового и индивидуального сознания личности в многонациональных государствах. Оказывая неоднозначное воздействие на образование, глобализация, с

одной стороны, предвещает человечеству качественно важные прогрессивные изменения в сфере культуры и воспитания, увеличивая возможности личности овладевать новыми и разнообразными духовными богатствами, с другой стороны, несет угрозу национальным ценностям, необходимым в воспитании и образовании.

Поликультурный и полиэтничный характер объектов и субъектов образования и воспитания, как видно, создает существенные сложности в реализации образовательной политики. Необходимо решать педагогические проблемы, вызванные культурной и национальной разнородностью социума, добиваться воспитания учащихся как участников единого социально-политического, культурного, экономического пространства. Гармонизация межличностных отношений в условиях современной поликультурной среды России является одной из кардинальных проблем нашего времени, решение которой связано не только с языковой политикой, зафиксированной в ряде законодательных документов. Она также зависит от усилий педагогической общественности, направленных на выработку концептуальных основ языкового образования и их реализацию в различных образовательных структурах каждого региона Российской Федерации. Адекватным решением национальных проблем в области образования нам представляется в реализации идеи поликультурного образования [1]. Многочисленные работы ученых, посвященные изучению поликультурного образования, позволяют выделить следующие составляющие и цели поликультурного образования: приобщение личности к различным культурам: этнической, общенациональной, мировой; понимание, уважение и принятие культурных различий; формирование и развитие умений (в том числе коммуникативных и эмпатических) и готовности к сотрудничеству с представителями различных культур, национальностей, рас, верований; толерантность по отношению к представителям разных культур; развитие механизмов идентификации и сохранение социально-культурной идентичности; развитие планетарного (глобального) сознания.

Исходя из целей поликультурного образования, система образования должна предусматривать решение следующих стратегических задач:

- обновление содержания образования, ориентация на ценности гражданского общества, идеи информационной педагогики и поликультурного образования;
- педагогические средства повышения качества образования, предполагающего переход к международным стандартам образования через повышение методологического уровня преподавания и учебно-исследовательской работы, усвоение педагогами образовательных учреждений передовых достижений в соответствующих областях педагогики.

В этой связи, содержание профессиональной подготовки будущих учителей с позиций поликультурного образования призвано обеспечить органическое единство фундаментальных методологических знаний, составляющих основу профессионализма как с высокой степенью подготовленности к выполнению задач профессиональной деятельности, социально грамотной, приобщенной к базовым ценностям личности.

Хотя предпосылки к формированию ценностных ориентаций закладываются еще в дошкольном возрасте (Д.Ю. Крупнов, Л.М. Хабаева [2, с. 15]), само формирование происходит именно в подростковый период и юношестве, когда определяется позиция в сфере социальных отношений. Кроме того в студенчестве складываются относительно устойчивые образцы поведения которые предъявляются не только к людям, но и самому себе.

В нашем исследовании формирование ценностных ориентаций мы рассматриваем в учебно-воспитательном процессе, опирающийся на поликультурное содержание образования и технологии, направленные на приобретение студентами ценностей, знаний, умений и навыков поликультурного образования, их творческое использование в своей деятельности и самовоспитание себя как личности разносторонней, как педагога-профессионала. Поликультурное содержание образования мы рассматриваем в качестве основы для диалога представителей естественнонаучной и гуманитарной культур, а также для межкультурного общения и коммуникации. Содержание образования необходимо направлять на формирование ценностей, отношений и способов взаимодействия, поддерживающих этнический плюрализм. Результатом такой направленности образования, по нашему мнению, может привести к становлению человека как субъекта культуры.

Наше исследование проходило в рамках естественных условий педагогического процесса Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Северо-Осетинский государственный педагогический институт». В эксперименте приняли участие студенты, обучающиеся по направлению подготовки 050100.62 Педагоги-

ческое образование, профиль подготовки Начальное образование в количестве 24 человек. Педагогический эксперимент проходил в два этапа: 1 этап – констатирующий (2010 – 2011 гг.); 2 этап – формирующий (2011 – 2014 гг.).

Первый этап был связан с анализом учебного плана студентов – студентов будущих учителей и выявлением показателей ценностных ориентаций у испытуемых на начальном этапе эксперимента.

Анализ учебного плана и программ по направлению подготовки 050100.62 Педагогическое образование, профиль подготовки Начальное образование показал, что государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования дают возможность дополнить их компонентами поликультурной подготовки; расширить и обновить учебные программы в целях обеспечения такого подхода к этическим и культурным различиям народов, который бы подчеркивал их равенство и уникальный вклад каждого во всеобщее развитие и благосостояние. В этой связи, в основную образовательную программу были включены спецкурсы регионального компонента: «Педагогическая деятельность в поликультурной среде», «Основы межличностной коммуникации в поликультурной среде», «Поликультурное образование в начальной школе», позволяющие формировать помимо основных общепрофессиональных компетенций еще и межкультурные компетенции; мотивационно-ценностные ориентации молодых специалистов на воспитательную и образовательную деятельность в поликультурной среде.

Для эффективности подготовки будущего педагога применялся проблемный подход в обучении, активизирующий личностный потенциал студентов. Методика проблемного обучения (решения педагогических задач и ситуаций), создавала мотивационную основу учебной деятельности студентов, затрагивая их эмоциональную, духовно-нравственную сферы, побуждая к самовыражению, использованию своих знаний, убеждений, взглядов, сложившийся опыт для решения возникшей проблемы. Они носят творческий характер и способствуют становлению субъектной позиции будущих учителей. Разрешение проблемных ситуаций предусматривает анализ мотивов, аргументов, рефлексию. Так, в ходе решения проблемных задач студенты оценивают возможность применения полученных знаний для решения профессиональных задач, нравственных проблем, мировоззренческих вопросов. Для исследования динамики ценностей у студентов в ходе эксперимента, мы опирались на материалы учебного пособия по межкультурной коммуникации Джулии Здановски [3]. Нами был разработан опросник, в который мы поместили ценностные ориентации: семья, друзья, взаимопомощь, независимость (самостоятельность), четкое соблюдение правил, норм, предписаний, отступление от правил и норм, открытость, великодушие и благородство, уверенность в себе и своих силах, интеллектуальность и образованность, трудолюбие и эффективность в работе. Предложенный респондентам опросник, предполагал оценить ценностные ориентации по степени значимости в баллах (0 – 4). По результатам опросника мы вычислили значимость ценностных ориентаций для студентов и отразили средний балл в таблице 1.

Сравнительный анализ данных, приведенных в таблице, показал, что наибольшую ценность для опрашиваемых имеет «Семья, друзья», «Оптимизм», «Взаимопомощь» «Независимость» (самостоятельность)».

Показатели значимости таких ценностей, как «Интеллектуальность и образованность», «Духовное удовлетворение» означают индивидуалистическую направленность, способствующую личностному росту и развитию.

Результаты нашего исследования констатируют, что большинство студентов имеют оптимальный уровень значимости ценностных ориентаций.

Таким образом, введение специальных дисциплин поликультурного характера в образовательный процесс студентов – будущих педагогов способствует формированию ценностных ориентаций. Освоение специальных дисциплин особенно востребовано в психолого-педагогической, учебно-воспитательной, социально-педагогической, научно-методической видах профессиональной деятельности учителя начальных классов. Значение ценностей раскрывается через определённые жизненные представления, идеалы и идеи, элементы культурно-нравственного развития, важнейшее составляющие жизненных представлений человека, его личностные установки, свойства, определяющие отношение к окружающей действительности и к самому себе.

Значимость ценностных ориентаций на констатирующем и формирующем этапах

Ценностные ориентации		Значимость ценностных ориентаций (средний балл)	
		на 1 этапе	на 2 этапе
1	Семья, друзья	2,75	3,08
2	Взаимопомощь	2,16	2,85
3	Независимость (самостоятельность)	2,08	3
4	Четкое соблюдение правил, норм, предписаний	2,62	2,5
5	Духовное удовлетворение	2,16	3
6	Открытость, великодушие и благородство	2	2,37
7	Уверенность в себе и в своих силах	2,04	2,41
8	Интеллектуальность и образованность	2,12	2,79
9	Трудолюбие и эффективность в работе	2,16	2,29
10	Терпение и настойчивость	2,12	2,29
11	Оптимизм	2,70	3

Учитель как специалист, ориентирован на выполнение определенных социальных и профессиональных функций в обществе, как личность во всем своеобразие своих возможностей и способностей. Любые профессионально значимые компетенции,

прежде чем воплотятся в деятельности, наполняются ценностными смыслами, становятся внутренними убеждением, частью собственных оценочных и понятийных категорий, установок, поведенческих стереотипов.

Библиографический список

1. Полежаева, М.С. Поликультурный аспект образования в системе подготовки будущих учителей начальных классов // Materiály X mezinárodní vědecko – praktická conference «Moderní vymoženosti vědy – 2014». – Díl 17. Pedagogika.: Praha. Publishing House «Education and Science» s.r.o -112 stran.
2. Крупнов, Д.Ю. Социально-психологические вопросы формирования этнической идентичности, самосознания, этнокультурной компетентности подростков и молодежи Республики Северная Осетия – Алания: учебно-методич. пособ. / Д.Ю. Крупнов, Л.М. Хабаева. – Владикавказ, 2012.
3. Здановски, Д. Преодолевая культурные барьеры: учеб. пособ. – Петрозаводск, 2003.

Bibliography

1. Polezhaeva, M.S. Polikulturnij aspekt obrazovaniya v sisteme podgotovki budutikh uchitelej nachalnihh klassov // Materiály X mezinárodní vědecko – praktická conference «Moderní vymoženosti vědy – 2014». – Díl 17. Pedagogika.: Praha. Publishing House «Education and Science» s.r.o -112 stran.
2. Krupnov, D.Yu. Socialjno-psikhologicheskie voprosih formirovaniya ehtnicheskoy identichnosti, samosoznaniya, ehtnokulturnoj kompetentnosti podrostkov i molodezhi Respubliki Severnaya Osetiya – Alaniya: uchebno-metodich. posob. / D.Yu. Krupnov, L.M. Khabaeva. – Vladikavkaz, 2012.
3. Zdanovskij, D. Preodolevaya kulturne barjerih: ucheb. posob. – Petrozavodsk, 2003.

Статья поступила в редакцию 20.11.14

УДК 378.147

Pokhilko D.N. MODERN TECHNOLOGIES OF TOURISM PERSONNEL TRAINING TO THE DEVELOPMENT OF BARRIER-FREE TOURISM. In the article the author defines the importance of a problem of development of barrier-free tourism in a social and economic aspect and the role of professional tourist education in development of tourism for handicapped people. The work gives characteristics of modern technologies of training in a higher school, the directions of formation of personal and professional competences, with, according to the author, will allow putting together the requirements of the modern tourist market and the professional standard of a graduate of higher educational institution. The article concludes that the development of the tourist industry in our country requires changes in the structure, contents and technologies of the educational process, the generalization of the experience of countries that have successfully developing tourism, analysis of future trends, which can be used as a basis for national reform of higher professional education in the sphere of service and tourism.

Key words: barrier-free tourism, technologies of training, innovative technologies of training, personal professional position, specialist in the field of socio-cultural service and tourism.

Д.Н. Похилько, аспирант ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь,
E-mail: dpokhilko@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ ТУРИСТСКИХ КАДРОВ К РАЗВИТИЮ БЕЗБАРЬЕРНОГО ТУРИЗМА

В статье определена значимость проблемы развития безбарьерного туризма в социально-экономическом разрезе и роль профессионального туристского образования в процессе развития туризма для лиц с особыми потребностями. Дана характеристика современных технологий обучения в высшей школе, обозначены направления формирования личностной профессиональной позиции студента туристского ВУЗа что, по мнению автора, позволит сблизить потребности современного туристского рынка и уровень профессиональной подготовки выпускника ВУЗа. В статье делается вывод о том, что развитие туристской индустрии в нашей стране требует изменения структуры, содержания и технологического образовательного процесса, обобщения опыта стран, успешно развивающих туризм, анализа перспективных направлений, которые могут быть взяты за основу реформирования отечественного высшего профессионального образования в области сервиса и туризма.

Ключевые слова: безбарьерный туризм, технологии обучения, инновационные технологии обучения, личностная профессиональная позиция, специалист в области социально-культурного сервиса и туризма.

В условиях инновационной модернизации всех сфер жизнедеятельности российского общества образование оказывается тем главным и единственным социальным институтом, через который только и возможны трансляция и воплощение базовых ценностей и целей развития российского общества. Из простого фактора общественной и государственной жизни образование становится подлинным субъектом преобразований социума, порождает новые формы общественной жизни, создавая тем самым условия становления жизнеспособного общества. Образование обретает статус особого механизма общественного и культурного развития регионов, страны в целом, становится пространством личностного развития каждого человека [1, с. 156].

Современное образование направлено на развитие и саморазвитие личности обучаемого, способного в перспективе не только обслуживать имеющиеся социальные технологии, но и выходить за пределы нормативной деятельности, осуществлять инновационные процессы. При этом первостепенное значение имеет реализация целостного образовательного процесса, адекватного методологии деятельности специалиста в условиях социально-экономических преобразований [2, с. 23-24].

Анализ исследований по проблемам профессионального туристского образования (Е.Ф. Орехов, О.В. Котлярова, В.А. Терехин, С.В. Евецкая, В.Э. Гордин, Г.А. Карпова, И.В. Луценко, Л.В. Хорева и др.) позволяет сделать вывод о том, что развитие туристской индустрии в нашей стране требует изменения структуры, содержания и технологического образовательного процесса, обобщения опыта стран, успешно развивающих туризм, анализа перспективных направлений, которые могут быть взяты за основу реформирования отечественного высшего профессионального образования в области сервиса и туризма. Внедрение новых технологий в области организации туризма требует научных исследований, обучения специалистов и ориентации на предоставление услуг, а не на производство товаров. Это означает, что спрос на новые профессиональные компетенции, знания, а также на многофункциональные умения и навыки в туризме будет быстро и неуклонно расти, что потребует определенной коррекции подходов к профессиональному образованию.

В нашей стране имеется большой потенциал для развития разнообразных видов туризма, но не все направления используются в полной мере. Туризм для людей с ограниченными возможностями для большинства как российских так и зарубежных туристов с особыми потребностями остается недоступным по ряду причин, одной из которых можно считать недостаточный уровень компетенций работников сферы сервиса, что актуализирует задачу решения данной проблемы в образовательном контексте. Показательно, что безбарьерный туризм за рубежом возмнит на достаточно высоком уровне, что позволяет говорить о возможности использования опыта зарубежных стран.

Организация туризма для людей с ограниченными возможностями в современном российском обществе будет возможна только после подготовки самого общества, в первую очередь будущих специалистов, работающих в сфере социально-культурного сервиса и туризма. Данный вывод подтверждает и мнение экспертов Российской союза туристской индустрии «Санкуртур», обозначивших как одно из важнейших препятствий в развитии туризма для лиц с ограниченными возможностями низкий уровень знаний особенностей работы с туристами-инвалидами среди работников туристской сферы [3].

Внимание к проблеме развития туризма для людей с ограниченными возможностями в нашей стране на уровне образования будет стимулировать развитие инновационных идей по организации данного вида туризма, активизировать создание специальных туристских фирм и разработку туристских пакетов, а так же повысит толерантное отношение со стороны работников сферы туризма к людям с ограниченными возможностями.

Нельзя не согласиться с утверждением Зорина И.В. о том, что возрастание значимости туризма и туристской сферы услуг, в том числе для лиц с ограниченными возможностями, актуализирует проблему качества этой деятельности, которая в соответствии с современными требованиями к уровню образования специалиста в области сервиса и туризма должна основываться на подготовке специалиста с определенным набором компетенций [4].

По мнению Зорина И.В., среди важнейших тенденций развития системы профессионального образования называется сегодня понимание человека как активного субъекта на рынке труда, свободно распоряжающегося своим главным капиталом – квалификацией, т.е. осуществляющего переход от позиции наемного государственного работника к позиции активного субъекта, самостоятельно ищущего высокооплачиваемую работу. Являясь активным субъектом на рынке труда, человек выступает и как субъект приобретения профессии, имеет право выбирать ее с учетом своих потребностей в самореализации и самовыражении.

Профессиональному туристскому образованию приходится одновременно взаимодействовать со взаимосвязанными процессами глобализации и стремительного технологического развития. Вследствие этих процессов полученные знания быстро устаревают, а умения и навыки, необходимые в туристской деятельности, требуют постоянного обновления.

Динамичное развитие безбарьерного туризма для лиц с ограниченными возможностями, взаимодействие с каждым клиентом при осуществлении своей профессиональной деятельности потребует от специалиста в сфере сервиса и туризма наличия таких профессионально важных компетенций как: наличие коммуникативных навыков; умение работать с цифровыми данными; аналитические умения; умения самостоятельно решать проблемы, прогнозировать деятельность с учетом изменений; владение информационно-коммуникационными технологиями; знание специфики рынка услуг и туристского продукта; умение максимально удовлетворить потребности клиентов за счет практического применения полученных профессиональных знаний; осведомленность в социально-политической сфере. Вышеприведенные умения должны сочетаться с такими личностными качествами специалиста как: ответственность; вежливость; дипломатичность при взаимодействии с другими субъектами; высокая работоспособность; гибкость; объективность; личная заинтересованность в успехе и своем профессиональном росте; уверенность.

Как показывает анализ зарубежной системы образования, формирование компетентного специалиста осуществляется посредством овладения студентом навыками практического применения полученных знаний на практике. Исследования Е.Н. Егоровой свидетельствуют, что при подготовке специалистов в области социально-культурного сервиса и туризма в образовательных системах стран Западной Европы особо выделяют:

- практическую направленность обучения;
- внимание к международному опыту в процессе подготовки кадров;
- вовлечение в процесс подготовки кадров зарубежных специалистов;
- высокие требования к подготовке в области прикладных дисциплин (поликультурное образование, этика, иностранные языки, межкультурная коммуникация и др.) [5].

Как видно из вышесказанного, формирование профессиональной компетенции специалиста возможно только в условиях применения практико-ориентированного подхода в образовании, следовательно, образовательный процесс должен быть изменен за счет увеличения количества практических занятий, обеспечения возможности студенту для изучения и использования зарубежного опыта работы в туристической, разработки и использования современных образовательных технологий в вузе.

Особое значение в этом контексте приобретают технологии интерактивного обучения, которые позволяют установить довери-

тельные, по крайней мере, позитивные отношения между студентами и преподавателем; сотрудничество в процессе общения между студентами и преподавателем и обучающимися между собой; учитывать личный опыт обучающихся, включение в учебный процесс ярких примеров, фактов, образов; учесть многообразие форм и методов представления информации, форм деятельности обучающихся, их мобильность; включение внешней и внутренней мотивации деятельности, а также взаимомотивации обучающихся [6].

Профессиональное образование должно быть максимально приближенным к реальной профессиональной деятельности в сфере туризма, расширяя пространство социального взаимодействия студента с окружающим миром. Для достижения поставленных задач в области развития безбарьерного туризма перед современным туристским образованием стоит задача использования комплекса современных технологий, способствующих интенсификации учебного процесса, формированию активной познавательной деятельности студентов, развитию их субъективного потенциала.

Библиографический список

1. Игропуло, И.Ф. О проблеме понимания социокультурного контекста развития образования // Вестник СКФУ. – 2012. – № 3.
2. Игропуло, И.Ф. Теоретико-методологические подходы к интеграции культуры и образования в современных условиях // Вестник СевКавГТУ. – 2011. – № 5.
3. Сорокопуд, Ю.В. Педагогика высшей школы: учеб. пособ. – Ростов-на-Дону, 2011.
4. Сорокопуд, Ю.В. Роль гуманитарных технологий в подготовке магистров направления «Педагогическое образование» / Ю.В. Сорокопуд, Е.Н. Хадикова // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 6.
5. Россия без барьеров: туризм, доступный для всех – перспективы развития, экономическая выгода и социальная значимость [Э/р]. – Р/д: <http://www.sankurtur.ru/press/item/3000>
6. Зорин, И.В. Развитие профессионального туристского образования в условиях Болонского процесса: материалы Международного форума «Туризм: наука и образование». – М., 2007.
7. Егорова, Е.Н. Международный опыт подготовки кадров сферы туризма и практика обучения менеджеров в российских вузах // Культурная жизнь Юга России. – 2012. – № 3(46).
8. Ветров, Ю.П. Психолого-педагогическая подготовка преподавателей вуза к использованию методов интерактивного обучения / Ю.П. Ветров, И.Ф. Игропуло // Высшее образование в России. – 2012. – № 5.

Bibliography

1. Igpulo, I.F. O probleme ponimaniya sociokulturnogo konteksta razvitiya obrazovaniya // Vestnik SKFU. – 2012. – № 3.
2. Igpulo, I.F. Teoretiko-metodologicheskie podkhodih k integracii kul'turii i obrazovaniya v sovremennikh usloviyakh // Vestnik SevKavGTU. – 2011. – № 5.
3. Sorokopud, Yu.V. Pedagogika vihshey shkolih: ucheb. posob. – Rostov-na-Donu, 2011.
4. Sorokopud, Yu.V. Rolj gumanitarnihk tekhnologij v podgotovke magistriv napravleniya «Pedagogicheskoe obrazovanie» / Yu.V. Sorokopud, E.N. Khadikova // Mir nauki, kul'turii, obrazovaniya. – 2013. – № 6.
5. Rossiya bez barjerov: turizm, dostupniy dlya vsekh – perspektiv razvitiya, ehkonomicheskaya vihgoda i social'naya znachimostj [Eh/r]. – R/d: <http://www.sankurtur.ru/press/item/3000>
6. Zorin, I.V. Razvitie professional'nogo turistskogo obrazovaniya v usloviyakh Bolonskogo processa: materialih Mezhdunarodnogo foruma «Turizm: nauka i obrazovanie». – M., 2007.
7. Egorova, E.N. Mezhdunarodniy opiht podgotovki kadrov sferih turizma i praktika obucheniya menedzherov v rossijskikh vuzakh // Kul'turnaya zhiznj Yuga Rossii. – 2012. – № 3(46).
8. Vetrov, Yu.P. Psikhologo-pedagogicheskaya podgotovka prepodavatelej vuza k ispoljzovaniyu metodov interaktivnogo obucheniya / Yu.P. Vetrov, I.F. Igpulo // Vihshee obrazovanie v Rossii. – 2012. – № 5.

Статья поступила в редакцию 19.11.14

УДК 378

Rojtblat O.V. REGULATORY SUPPORT SYSTEM OF THE DEVELOPMENT OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION. Analysis of the development of the system of additional professional education in Russia and abroad is stated as the main purpose of this paper. The author considers the normative-legal base of functioning and prospects of the development of the system of additional professional education in Russia. The author mentions the importance of classification of educational programs. The theories say that some extra professional courses facilitate the professional growth and development of a person; some other extra professional programs stimulate the formulation and achievement of new life goals. Another group of educational programs help acquiring specific knowledge and skills connected with a transition to a new age stage. The author thinks that all educational curricula play a role of a compensator that help the process of social adaptation.

Key words: continuing professional education, legal regulatory support.

O.B. Ро́йtblат, канд. пед. наук, проф., ректор ТОГИРРО, г. Тюмень, E-mail: nsurtaeva@yandex.ru

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Целью статьи является анализ развития системы дополнительного профессионального образования в России и за рубежом. Рассматривается нормативно-правовая база функционирования и перспективы развития системы дополнительного профессионального образования в России. Автор приходит к выводу о необходи-

мости классификации образовательных программ. Считается, что одни дополнительные образовательные программы способствуют преимущественно профессиональному росту и развитию человека, другие – играют роль стимулятора в постановке и достижении новых жизненных целей, третьи – помогают приобрести специфические знания и умения, связанные с переходом в новую возрастную стадию. При этом все дополнительные образовательные программы выполняют роль компенсатора, помогающего процессу социальной адаптации.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, нормативно-правовое обеспечение.

В современных условиях показатель ИРЧП (индекс развития человеческого потенциала) в мире оценивается выше, чем показатель ВВП на душу населения. К сожалению, при экономическом росте Россия имеет ухудшение целого ряда социальных показателей, измеряющих человеческий потенциал. Российский показатель ИРЧП составлял: 1992 г. – 34-е место в мире, 1999 г. – 55-е место, 2004 г. – 65-е место [1, с. 37-38], тенденция налицо. Слагаемых индекса ИРЧП три: благосостояние, долголетие, образование. При этом образование можно рассматривать как силу, которая способна радикально повернуть тенденцию ухудшения человеческого потенциала в России. Но не только основное профессиональное образование, но и дополнительное профессиональное образование (повышение квалификации и профессиональная переподготовка) может существенно изменить ситуацию.

Система ДПО – это динамично развивающийся сектор на рынке образовательных услуг, который обладает инновационным потенциалом. Ежегодно в системе дополнительного профессионального образования проходят обучение около 1,5 млн. слушателей, имеющих высшее или среднее профессиональное образование. Однако, учитывая масштабы экономики России, модернизацию производств, появление новых технологий и необходимость регулярного периодического обновления профессиональных знаний специалистов, годовой контингент слушателей должен быть увеличен в несколько раз.

В Концепции социально-экономического развития Российской Федерации [2], определяющей пути развития экономики в долгосрочной перспективе (2008-2020 гг.), одной из стратегических целей государственной политики в области образования поставлена задача повышения доступности качественного образования в соответствии с требованиями инновационного развития экономики и современными потребностями общества. Важная роль в совершенствовании и обновлении знаний специалистов принадлежит дополнительному профессиональному образованию – ключевому элементу всей системы непрерывного профессионального образования. Концепция предусматривает, что при ее реализации особый акцент будет сделан на законодательном обеспечении институциональных и инфраструктурных изменений в области непрерывного образования.

В странах Западной Европы институты дополнительного образования рассчитаны на широкие слои населения без особой прагматической ориентации. В современной России несколько иная ситуация. Развитие системы дополнительного профессионального образования носит во многом конъюнктурный характер, что объясняется радикальными переменами в жизни страны в последние годы. Огромный потенциальный рынок дополнительного профессионального образования в России еще только формируется, но уже требует определения концептуальных направлений инновационного обеспечения и развития.

Сегодня по всей стране действует более 1000 подразделений дополнительного профессионального образования, которые ежегодно обучают (повышение квалификации, профессиональная переподготовка) свыше 400 000 специалистов (Матвеева Т.В., [3]). Ключевая роль в развитии дополнительного профессионального образования сегодня принадлежит ведущим высшим учебным заведениям, на базе которых созданы внутривузские системы ДПО. Вместе с тем количество учреждений и подразделений, реализующих программы дополнительного профессионального образования, сокращается, что снижает конкуренцию на рынке образовательных услуг.

В новой структуре системы высшего образования дополнительное образование начинает выступать органичной частью, которая «доводит» специалиста до работника с более узким профилем работы после того, как он нашел себя на рынке труда. Этот уже принципиально другая ситуация, и это показывает важность реформирования системы высшего и дополнительного образования. В этой связи возрастает роль развития существующей в России системы дополнительного профессионального

образования. Европа уже вступила в «эпоху знаний» со всеми вытекающими культурными, экономическими и социальными последствиями. Быстро меняются привычные модели образования, работы и самой жизни. Успешный переход к экономике и обществу, основанному на знаниях, должен сопровождаться процессом непрерывного образования – обучение длиною в жизнь (life-long learning). Учение длиною в жизнь в рамках Европейской стратегии занятости определяется как всесторонняя учебная деятельность, осуществляемая на постоянной основе с целью улучшения знаний, навыков, профессиональных компетенций.

До сих пор при формировании политики в области образования учитывалось лишь формальное образование, а остальным двум категориям не уделялось практически никакого внимания. Континуум непрерывного образования делает неформальное и информальное образование равноправными участниками процесса обучения» [4]. По нашему мнению, в системе ДПО должны реализовываться все три вида образовательной деятельности.

Последние 20 лет ДПО является одной из наиболее интенсивно развивающихся подсистем непрерывного образования за рубежом. В экономически развитых странах темпы развития системы ДПО даже превосходят темпы развития традиционной образовательной системы. В большинстве развитых стран в последнее десятилетие была проведена реорганизация системы профессиональной подготовки и переподготовки кадров с целью решения двух основных задач: обеспечение общества компетентными специалистами, способными создавать новейшие технологии, а также предоставление возможности максимальному числу трудоспособных граждан сохранять трудовую активность и избежать безработицы, либо вернуться в сферу активной профессиональной деятельности.

Как известно, сегодня во всех странах мира сложилась практика переподготовки и повышения квалификации специалистов разных возрастных уровней. И это закономерно: требования столь быстро изменяющегося мира таковы, что для полноценного выполнения тех или иных видов деятельности однажды полученного образования не хватает. В переходные периоды развития общества эта закономерность проявляется значительно острее. Не вышло исключением в этом плане и современная Россия. Переподготовка и повышение квалификации различных специалистов объединены у нас в одно общее понятие дополнительного профессионального образования. Отметим и то обстоятельство, что система ДПО в основном ориентирована на уже взрослых людей.

История дополнительного профессионального образования в России берет свое начало в первой половине 20-го века. Созданная еще в 70 – 80-е годы прошлого века, вместе со страной пережившая время распада СССР, последствия кризиса в экономике страны, с 1990 г. функционирующая практически в условиях полного самофинансирования и самоокупаемости, система ДПО сумела выстоять в этих непростых условиях и выйти на новые рубежи развития.

В 1997 г. совместным приказом Минэкономики России и Минобразования России от 17.12.1997 № 176/2535 была проведена реорганизация путем преобразования, присоединения и слияния десяти, а также ликвидации семи отраслевых образовательных учреждений, которая привела к утрате отраслевых образовательных учреждений ДПО в ведущих отраслях промышленности (Волков Ю.Г.) [5].

До конца 90-х годов ДПО развивалось в основном в рамках межотраслевых институтов повышения квалификации специалистов народного хозяйства. В 1994-95гг. началось активное развитие дополнительного образования в учреждениях СПО, ДПО и ВПО. В 2005 г. распоряжением Правительства РФ от 28.06.2005 № 892-р было ликвидировано одно и присоединены к вузам 34 образовательных учреждения ДПО. В 2006 г. распоряжением Правительства РФ от 09.03.2006 № 306-р было реорганизовано путем присоединения 51 федеральное государственное образовательное учреждение ДПО, находящееся в ведении Рособразо-

вания. Реорганизация путем присоединения к вузам, и ликвидации образовательных учреждений ДПО, как правило, приводили к значительному сокращению или прекращению вообще этого вида образовательной деятельности.

Знаковые изменения в системе ДПО произошли с принятием Федерального закона № 273 от 21.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации», в соответствии с которым (Глава 2, Статья 10), образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование (детей и взрослых) и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни, т.е. непрерывное образование. Таким образом, впервые нормативно закреплено понятие непрерывного образования, которое обеспечивает возможность реализации права граждан на образование в течение всей жизни посредством соответствующих дополнительных профессиональных программ, образовательных программ и общеразвивающих программ, реализуемых для взрослых. При этом не предусматривается установления федеральных государственных требований, федеральных государственных образовательных стандартов в отношении дополнительных профессиональных программ, что дает возможность гибко и оперативно обеспечивать соответствие квалификации человека меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды. Данным Федеральным законом также введено понятие организации, осуществляющей обучение. Для осуществления образовательной деятельности организацией, осуществляющей обучение, в ее структуре создается специализированное структурное образовательное подразделение. Деятельность такого подразделения регулируется положением, разрабатываемым и утверждаемым организацией, осуществляющей обучение (Золотарева И.М.) [6].

Приведем последние нормативные акты. Постановлением Правительства РФ № 295 от 15 апреля 2014 принята государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы, одной из задач которой является формирование системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров, включая развитие региональных систем непрерывного образования. Государственная программа ставит цели: обеспечение высокого качества российского образования в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития российского общества и экономики; повышение эффективности реализации молодежной политики в интересах инновационного социально ориентированного развития страны.

Методические рекомендации по стимулированию и поддержке непрерывного образования в субъектах РФ (письмо от 26 декабря 2013 г. № АК-3076/06, письмо от 23 января 2014 № ДП-28/06).

Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 марта 2014 года №487-р «Об утверждении комплексного плана мероприятий по разработке профессиональных стандартов». Планом создаются условия для координации деятельности работодателей, образовательных организаций, профсоюзов, государственных органов власти по выработке основных направлений политики в сфере развития профессиональных квалификаций, в том числе на основе разработки современных профессиональных стандартов, повышения эффективности подготовки кадров,

внедрения независимой оценки квалификаций, проведение мониторинга и обобщение лучших практик профессионально-общественной аккредитации образовательных программ и общественной аккредитации организаций.

Кроме того, инструментами государственной политики в сфере образования в последние годы выступили Федеральная целевая программа развития образования, федеральная целевая программа «Русский язык», федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России», приоритетный национальный проект «Образование», национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», другие федеральные целевые и ведомственные программы, проекты модернизации образования.

Учреждения, относящиеся к системе ДПО, как и сама эта образовательная система, в разных странах называются по-разному: «продолженное», «постградуальное», «параллельное», «постпрофессиональное», «внеинституциональное», «альтернативное» и т.д. образование. Но, несмотря на различие в терминологии, ДПО рассматривается в качестве важного звена в системе непрерывного образования, так как обеспечивает расширение сферы образовательной активности, предоставляя человеку возможность профессионально развиваться и самосовершенствоваться на протяжении всей жизни.

В настоящее время в большинстве развитых стран уже создана широкая сеть организаций, предоставляющих населению дополнительные образовательные услуги и образующих институциональную субъектную структуру ДПО. Все эти учреждения можно разделить на 4 группы:

- 1) вузы и профессиональные учебные заведения;
- 2) профессиональные ассоциации;
- 3) производственные предприятия, работодатели;
- 4) независимые (неформальные) организации.

В рамках каждой указанной группы институциональных субъектов можно выделить большое количество социальных форм и подтипов учреждений. Сложно указать, какой из типов является наиболее эффективным, так как каждый имеет свои достоинства и недостатки в осуществлении ДПО.

Практически все современные модели ДПО, используемые в развитых странах отличаются нестандартностью, вариативностью предлагаемых программ, форм и методов обучения, высокой степенью гибкости и маневренности. Эта маневренность отчасти объясняется множественностью целевых установок ДПО. Такое образование не просто «подготавливает» взрослого человека к конкретной деятельности, но оно неразрывно связано с нею (Кривых С.В.) [7]. Одни дополнительные образовательные программы способствуют преимущественно профессиональному росту и развитию человека, другие – играют роль стимулятора в постановке и достижении новых жизненных целей, третьи – помогают приобрести специфические знания и умения, связанные с переходом в новую возрастную стадию, со сменой жизненных ролей и, таким образом, помогают людям максимально долго сохранять интеллектуальную, трудовую, социальную активность. И, наконец, все дополнительные образовательные программы выполняют роль компенсатора, помогающего процессу социальной адаптации, ускоряющего этот процесс, а, соответственно, выход человека из состояния социальной незащищенности.

Библиографический список

1. Тарасова, Н.П. Оценка вклада базовых показателей в динамику комплексного показателя человеческого потенциала при формировании механизмов устойчивого развития экономических систем / Н.П. Тарасова, Е.Б. Кручина // Менеджмент в России и за рубежом. – 2006. – № 2.
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации [Э/р]. – Р/д: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=587>
3. Матвеева, Т.В. Дополнительное профессиональное образование в условиях реформирования высшей школы: монография. – Екатеринбург, 2006.
4. Меморандум непрерывного обучения [Э/р]. – Р/д: <http://www.ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memoen.pdf>.
5. Волков, Ю.Г. Дополнительное профессиональное образование новый социальный институт в России // Социально-гуманитарные знания. – 2004. – №3.
6. Золотарева, И.М. Приоритеты государственной политики в сфере непрерывного образования взрослых // Дополнительное профессиональное образование о стране и мире. – 2014. – № 3(9).
7. Кривых, С.В. Информационно-аналитическое обеспечение и реализация маркетингового подхода в управлении развитием учреждения дополнительного профессионального образования // Современное постдипломное образование: опыт и перспективы: сб. статей Международной научно-практич. конф. – СПб., 2013.

Bibliography

1. Tarasova, N.P. Ocenka vkladu bazovihkh pokazatelej v dinamiku kompleksnogo pokazatelya chelovecheskogo potentsiala pri formirovanii mekhanizmov ustojchivogo razvitiya ehkonomicheskikh sistem / N.P. Tarasova, E.B. Kruchina // Menedzhment v Rossii i za rubezhom. – 2006. – № 2.

2. Konceptiya dolgosrochnogo socialjno-ehkonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii [Eh/r]. – R/d: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=587>
3. Matveeva, T.V. Dopolnitelnoe professionalnoe obrazovanie v usloviyakh reformirovaniya vihsheyj shkoli: monografiya. – Ekaterinburg, 2006.
4. Memorandum neprerivnogo obucheniya [Eh/r]. – R/d: <http://www.ec.europa.eu/education/policies/III/life/memoen.pdf>.
5. Volkov, Yu.G. Dopolnitelnoe professionalnoe obrazovanie novihj socialnihj institut v Rossii // Socialjno-gumanitarniye znaniya. – 2004. – №3.
6. Zolotareva, I.M. Prioritetih gosudarstvennoj politiki v sfere neprerivnogo obrazovaniya vzroslihkh // Dopolnitelnoe professionalnoe obrazovanie o strane i mire. – 2014. – № 3(9).
7. Krivikh, S.V. Informacionno-analiticheskoe obespechenie i realizaciya marketingovogo podkhoda v upravlenii razvitiem uchrezhdeniya dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya // Sovremennoe postdiplomnoe obrazovanie: opit i perspektiv: sb. statej Mezhdunarodnoj nauchno-praktich. konf. – SPb., 2013.

Статья поступила в редакцию 15.11.14

УДК 377.5+37.068

Tarasov Yu.B., Khudik V.A. **FORMING OF CIVIL ACTIVITY REALIZED IN SOCIALLY USEFUL WORK IN STUDENTS.** The work studies the pedagogical determinants of efficiency of education and formation of a civic understanding of one's role in life during the professional teaching of youth. The civic activity should be realized in the willingness of young students to participate in works, which are useful for the whole society. The authors of the paper discuss the pedagogical conditions, under which processes of training in an average vocational professional educational institution are successful in the aspect of manifestation of a civic position of pupils. The maturity of a student to act in the society and the idea of his usefulness qualitatively characterizes the formation of moral and ethical and social values of this personality. The work makes a focus on a hierarchical structure of value-related orientations. The process of education is seen as a complex of macrofactors, prolonged in ontogenetic aspect, among which an important role is given to the family and school.

Key words: training, education, students of technical school, civil activity, socially useful activity, pedagogical conditions, moral and social installations of a personality.

Ю.Б. Тарасов, директор Санкт-Петербургского издательско-полиграфического техникума, г. Санкт-Петербург, E-mail: tarasovub@spbpt.ru; **В.А. Худик**, д-р психол. наук, проф. ИПК СПО, г. Санкт-Петербург, E-mail: vkhudik@m ail.ru

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ К УЧАСТИЮ В ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛЕЗНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

В работе анализируются педагогические детерминанты эффективности воспитания и формирования гражданской позиции учащейся молодежи производственным профессиям к их участию в общественно-полезной деятельности. Обсуждаются педагогические условия, при которых процессы воспитания и обучения в среднем специальном профессиональном образовательном учреждении являются успешными в аспекте проявления гражданской позиции учащихся в общественно-полезной деятельности, что качественно характеризует сформированность морально-этических и социальных установок личности.

Ключевые слова: обучение, воспитание, студенты техникума, гражданская активность, общественно-полезная деятельность, педагогические условия, моральные и социальные установки личности.

Обучение и воспитание учащихся средней школы, профессиональных образовательных учреждений предполагает социализацию молодых людей в обществе, проявление ими активной жизненной позиции как граждан родного Отечества. Вопросы воспитания Гражданина становятся приоритетными среди остальных программ учебно-воспитательной работы с учащейся молодежью в период их обучения в средних специальных и высших учебных заведениях. Учеба и становление гражданской активности способствуют дальнейшему личностному развитию.

В истории отечественного и зарубежного образования вопросам воспитания гражданской активности и участию в общественно-полезной деятельности учащейся молодежи уделялось особое внимание (В.Г. Белинский, А. Дистервег, Я.А. Коменский, Я. Корчак, М.В. Ломоносов, И.Г. Песталоцци, Н.И. Пирогов, А.Н. Радищев, Г.С. Сковорода, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский и др.). Причем проявление гражданственности, как качеств личности, рассматривалось отечественной педагогикой в аспекте морально-физических свойств человека, то есть проявляющих социальную активность и позицию в деле общественно-полезной деятельности, а также патриотической позиции в защите Отечества [1; 3; 5]. Взросление личности подрастающего человека, молодых людей понимается в контексте жизненной позиции, которая в новых меняющихся условиях приобретает следующие черты: преданность делу Отечества; проявление социальной и трудовой активности; этнической то-

лерантности и непримиримости к радикальным и национальным предрассудкам [4; 6].

Профессиональное образование учащейся молодежи – будущих тружеников различных профессий обуславливает потребность не только совершенствования их профессиональной подготовки, но и воспитание молодежи в духе проявления гражданской позиции, патриотизма, что значимо в различных сферах общественной и трудовой жизни нашего общества. Воспитательная работа с учащейся молодежью реализуется на основе принятой в начале XXI в. государственной программы гражданского и патриотического воспитания граждан Российской Федерации. Повсеместная реализация настоящих программ свидетельствует, что сделано за последние десятилетия немало – создана система социального и патриотического воспитания граждан, способная обеспечить решение задач по консолидации общества, поддержанию общественной и экономической стабильности, упрочению единства и дружбы народов Российской Федерации.

Как следует из положений ряда программ, социально-гражданское и патриотическое воспитание направлено на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина, патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности, быть общественно-полезным субъектом деятельности. В условиях среднего и высшего образования проблема воспитания гражданской позиции, отношения к общественно-полезной деятельности лежит в плоскости создания целевых программ, направленных на формирование у уча-

щейся молодежи адекватных социальных установок, активной жизненной позиции, готовности к защите завоеваний Отечества. В основе целевых программ лежит разработка педагогических технологий, позволяющих реально моделировать условия взаимодействия школы, средних профессиональных заведений и вуза, других социальных институтов – краеведческих общественных организаций, волонтерских движений и др., в деятельности которых отмечается реализация основных принципов гражданского и профессионально-патриотического долга перед гражданами России и государством.

Учащиеся школы, студенты колледжей и вузов, воспринимая и усваивая технологии педагогического воздействия, которые несут в себе тематику воспитания активной гражданской позиции, полезности общественных видов деятельности, обретают стиль жизненных ориентиров будущей профессиональной деятельности, интегрируются в своей непосредственной учебной деятельности, которая становится для них и профессиональным интересом, и мотивационным побуждением к овладению учебой как стилем жизни в познании истоков будущей трудовой деятельности. Условия образовательной среды оказывают существенное влияние на организацию учебной деятельности обучающихся, а навыки учебной деятельности служат детерминантами успешной адаптации, воспитанности и образованности молодых лиц в связи со становлением их гражданской позиции в современном обществе, будущей профессиональной деятельности, отмечает Кривых С.В. [7].

В этой связи актуальными в сфере профессионального обучения и воспитания учащейся молодежи производственным профессиям становятся:

1. Разработка концептуальных основ воспитания гражданской активности к общественно-полезной деятельности у обучающейся молодежи будущим производственным специальностям. Гражданская активность к общественно-полезной деятельности будущих специалистов производственных профессий представляет собой совокупность воспитанных и сформированных когнитивно-личностных характеристик, отражающих ценностное становление к обществу и обуславливающих воспитанность и образованность обучающейся молодежи.

2. Проектирование модели воспитания гражданской активности к общественно-полезной деятельности у обучающейся молодежи производственных профессий. Модель воспитания гражданской активности посредством участия обучающейся молодежи в общественно-полезной деятельности как средства становления будущих специалистов производственных профессий отражает организацию воспитательной работы в образовательном учреждении с учетом:

- внешних и внутренних факторов (социальный заказ на подготовку специалистов данного профиля, ГОС СПО и Квалификационные требования и пр.), оказывающих влияние на специфику профессиональной подготовки специалистов производственных профессий;

- принципов (системности, связи теории с практикой, интегративности, многопрофильности, обратной связи, гуманизации), позволяющих обосновать стратегию воспитания в условиях образовательной организации по подготовке специалистов производственных профессий;

- функций (мировоззренческой, системной, социальной, интегративной), определяющих и гармонизирующих взаимодействие качественно разнообразных свойств и характеристик компонентов модели воспитания на различных этапах профессионального обучения будущих специалистов производственной сферы;

Модель включает следующие компоненты: воспитание и формирование представлений о гражданской активности и общественно-полезной деятельности в аспекте становления социальной зрелости, гражданственности у обучающейся молодежи производственным профессиям.

3. Выявление педагогических условий воспитания гражданской активности у обучающейся молодежи в процессе профессионального обучения и участия в общественно-полезной деятельности на основе изучения индивидуально-личностных характеристик учащихся и специфики их профессионально-предметной подготовки. Комплекс педагогических условий процесса воспитания гражданской активности как средства будущего профессионального становления специалиста производственной деятельности включает: изучение индивидуально-психологических особенностей обучающихся, их представлений о гражданской активности, общественно-полезной деятельности,

выявление особенностей проявления чувств гражданственности и проявления социальной активности как результата воспитанности и образованности; разработку научно-методического обеспечения воспитательного процесса; организацию и создание условий для адаптации обучающихся к реализации себя в общественных видах деятельности; выбор средств воспитания и обучения; организацию самовоспитания и саморазвития профессионально важных и социальных качеств личности как специалистов производственной сферы.

4. Проектирование и научное обоснование программы воспитания гражданской активности к участию в общественно-полезной деятельности обучающейся молодежи производственным профессиям. На основе выделенных педагогических условий апробирована программа воспитания гражданской активности, представляющая собой единую сеть действий учебно-профессиональной и социальной направленности, создающих условия для участия в общественно-полезной деятельности обучающихся производственным профессиям, что имеет значение для становления их гражданской и трудовой активности.

В основе психолого-педагогического обоснования таких программ лежат исходные социальные (общественно-значимые) детерминанты личностного развития обучающихся – формирование иерархической структуры ценностных ориентаций, направленности личности, что определяет отношение молодых людей к окружающему миру, их поведение и нравственно-этические нормы. Процесс воспитания – это не фиксированные во времени и пространстве воздействующие микрофакторы, а пролонгированные в онтогенетическом аспекте влияющие макрофакторы, среди которых особое внимание отводится семье и школе, учебным заведениям среднего профессионального и высшего звена, другим социальным институтам и группам, средствам массовой информации. Интегрированный характер воздействия различных социальных факторов способствует формированию чувств гражданина и патриота своей страны, активного участника в общественной жизни общества и в трудовой деятельности. В то же время, следует отметить, что в реальной жизни нередко наблюдается разобщение в преемственности эффективности профессионального воспитания молодых людей в условиях образовательной или производственной сферы, когда работа по формированию социальной активности молодежи, начатая в учебном заведении, несколько снижается в условиях производственной сферы и на последующих этапах жизненного пути молодых людей.

Роль воспитания будущих тружеников производственной сферы в условиях образовательных учреждений различного уровня остается одной из главных задач образования, итогом которой выступает сформированность у молодых людей активной жизненной позиции, ценностное отношение к общественно-полезной деятельности, готовность к будущей профессиональной деятельности. Формирование позитивных ценностных ориентаций личности и их соотнесение с общественными ценностями, социальной активностью будущих специалистов производственной сферы возможно при вовлечении молодых людей в общественно-полезную деятельность, что требует необходимого обоснования теории и методики профессионального образования, осмысления реализации принципов профессионального воспитания в истории отечественной педагогике и психологии среднего профессионального и высшего образования.

Результаты нашего исследования свидетельствуют, что сочетание различных методов, приемов, средств и организационных форм в процессе общественно-полезной деятельности способствует решению задачи воспитания гражданской активности учащейся молодежи, так как в процессе профессионального воспитания и обучения непосредственно активируются когнитивно-личностные функции личности, происходит осознание усвоенных научных знаний, умений и навыков, правовых и нравственных норм, моральных ценностей; формирование убеждений и мировоззрения в целом. Речь идет о такой организации общественно-полезной деятельности, при которой воспитание учащихся осуществлялось целенаправленно и систематически, благодаря чему перестройка процесса общественно-полезной деятельности исходила из внутреннего мира учащихся, становилась их потребностно-мотивационной сферой деятельности, в которой учащиеся приобретали не только научные знания, способы действия, но и общественно-ценностный опыт, вырабатывали умения и навыки гражданского деяния.

Таким образом, участие обучающихся в различных видах производственной и общественной деятельности способствовало

ло: 1) накоплению, систематизации и запоминанию информации об окружающей действительности, с которой связана жизнедеятельность и общественная полезность труда; 2) мобилизации физических, психических и социальных функций личности в процессе освоения новых видов трудовой и общественно-полезной

деятельности, развитию интеллектуально-личностных свойств; 3) приобретению опыта социально-личностной ориентации, обеспечивающей позитивную адаптацию в обществе, усвоению норм гражданственности и проявлению личностной позиции в процессе участия в трудовой и общественной жизни общества.

Библиографический список

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства, XIV–XVII вв. / редкол. тома: С. Ф. Егоров [и др.]. – М., 1985.
2. Антология педагогической мысли России, XVIII век / АПН СССР; редкол.: Г. Н. Волков [и др.]. – М., 1985.
3. Антология педагогической мысли России первой половины XIX века. – М., 1987.
4. Ахаян, Т.К. Мировоззрение и гражданская активность школьников // Педагогика школы. – М., 1977.
5. Беленцов, С.И. Проблема гражданского воспитания в русской педагогике и школе в конце XIX – начале XX вв.: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000.
6. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М., 1989.
7. Кривых, С.В. Педагогические основы патриотического воспитания школьников / С.В. Кривых, Г.А. Коновалова. – Новокузнецк, 2002.

Bibliography

1. Antologiya pedagogicheskoy mihsli Drevney Rusi i Russkogo gosudarstva, XIV-XVII vv. / redkol. toma: S. F. Egorov [i dr.]. – M., 1985.
2. Antologiya pedagogicheskoy mihsli Rossii, XVIII vek / APN SSSR; redkol.: G. N. Volkov [i dr.]. – M., 1985.
3. Antologiya pedagogicheskoy mihsli Rossii pervoy polovinih XIX veka. – M., 1987.
4. Akhayan, T.K. Mirovozzrenie i grazhdanskaya aktivnostj shkoljnikov // Pedagogika shkolih. – M., 1977.
5. Belencov, S.I. Problema grazhdanskogo vospitaniya v russkoj pedagogike i shkole v konce KhKh – nachale KhKh vv.: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2000.
6. Fejldshtejnj, D.I. Psikhologiya razvitiya lichnosti v ontogeneze. – M., 1989.
7. Krivihkh, S.V. Pedagogicheskie osnovih patrioticheskogo vospitaniya shkoljnikov / S.V. Krivihkh, G.A. Konovalova. – Novokuzneck, 2002.

Статья поступила в редакцию 15.11.14

УДК37.035.7

Chebataryov V.A., Lopoukha A.D. **SOCIALIZATION IN THE FORMATION OF THE INDIVIDUAL MILITARY PERSONNEL.** The paper examines the basic scientific approaches to socialization, the nature and contents of this social phenomenon. The question about the lack of readiness of the military problems of socialization with deep consideration of the specificity of the Institute of military service. The analysis of dissertation research problems shows that they are dedicated mainly to problems of political, legal, subcultural-consumer socialization of military officers. It is noted that features of the Institute of military service require a deeply specific, complex military socialization of the professional military. Examining theoretical perspectives on socialization, the authors come to the conclusion about the necessity of discussing the consideration of military socialization as a phenomenon of integrating the processes of political, legal, cultural and other areas of socialization of the military. The problems of the technology of military socialization of military people are least developed questions. The authors make a conclusion about the necessity of a deeper development of practical issues of socialization in pedagogy.

Key words: socialization, formation of a person, society as a subject of socialization, military socialization.

В.А. Чебатарева, ВРИО начальника учебно-методического отдела Военного учебно-научного центра Сухопутных войск «Общевойсковая академия Вооруженных Сил Российской Федерации» (филиал), г. Новосибирск, E-mail: chebatarev_vitalii@mail.ru; А.Д. Лопуха, д-р пед. наук, проф. каф. военной педагогики и психологии Новосибирского военного института внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева Министрства внутренних дел России, г. Новосибирск, E-mail: lopoukha@yandex.ru

СОЦИАЛИЗАЦИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ КАДРОВЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

В работе анализируются основные научные подходы к социализации личности, сущность и содержание этого социального феномена. Поставлен вопрос о недостаточной разработанности проблем воинской социализации с учетом глубокой специфики института военной службы. Анализ диссертационных исследований проблемы показывает, что они посвящены, в основном, проблемам их политической, правовой, субкультурно-бытовой социализации военнослужащих. Отмечено, что особенности института воинской службы требуют глубоко специфической, комплексной воинской социализации представителей профессиональных военных. Исследовав теоретические представления о социализации авторы приходят к выводу о необходимости постановки проблемы о рассмотрении воинской социализации как феномена интегрирующего процессы политической, правовой, культурно-бытовой и других направлений социализации военнослужащих. Наименее разработаны проблемы технологической воинской социализации военнослужащих. Сделан вывод о необходимости более глубокой разработки практических вопросов социализации в педагогической науке.

Ключевые слова: социализация, становление личности, общество как субъект социализации, воинская социализация.

Анализ широкого круга источников свидетельствует о разнообразных подходах к определению сущности и содержания социализации как социального феномена. Вместе с тем, существует нечто общее в его понимании представителями многих научных школ.

В ходе социализации человек формируется как член общества, к которому он принадлежит. Вполне естественно, что любое общество заинтересовано в формировании у своих граждан социально целесообразных морально-нравственных, интеллектуальных, правовых ценностей, эстетических и физических

идеалов для неконфликтного взаимодействия. Объективно содержание таких ценностей и идеалов существенно отличается у представителей разных рас, этнических групп в зависимости от особенностей их культуры, исторических традиций, социального устройства, особенностей окружающей природной среды. Более того, весьма существенно разнятся идеалы и ценности представителей разных социальных, профессиональных, конфессиональных групп в одном и том же государственном образовании.

Вопросы социализации наиболее глубоко исследуются в рамках социологической науки (особенно социологии права и девиантного (отклоняющегося) поведения), социальной педагогики и психологии, политологии. Вместе с тем, практика социализации свидетельствует о том, что ее практическое осуществление ведется в рамках педагогики (воспитание, обучение, развитие, педагогизация воспитательной среды и т.д.). Сказанное заинтересовало нас со следующих позиций – уточнить, насколько глубоко исследован педагогической наукой этот сегмент образовательной деятельности, отражен на уровнях разработки теории и методики организации педагогического труда в области социализации в целом и отдельных профессиональных группах, в частности.

Изучение перечня защищенных по проблемам социализации диссертаций на сайте Российской государственной библиотеки свидетельствует о том, что при достаточно большом их количестве (245 работ) они посвящены, в основном, разработке теоретических проблем социализации. Основное количество защит проведено по социологическим наукам (113 работ), педагогическим наукам (62 работы), политическим наукам (22 работы), экономическим наукам (9 работ), психологическим наукам (6 работ). Анализ областей научных интересов диссертантов в исследовании социализации представителей различных профессиональных групп свидетельствует о рассмотрении в основном научных проблем политической, правовой, профессиональной социализации представителей различных групп. К основным видам социализации так же относят полоролевую, этническую, конфессиональную, субкультурно-групповую социализацию. Сегодня достаточно глубоко рассматриваются и процессы идеологический, экономической и духовной социализации. Гораздо менее глубоко разработаны проблемы социализации военнослужащих (впрочем и в этих исследованиях речь идет в основном об их политической, правовой, этнической и субкультурно-групповой социализации).

Интересно то, что практике воинской социализации не посвящено ни одной (!) диссертации, а ее практика в военных вузах Министерства обороны РФ практически не исследована. Это, безусловно, делает выяснение проблем воинской социализации в условиях нарастания военных угроз особенно актуальным.

Сказанное делает актуальным при разработке проблем воинской социализации курсантов военных вузов выявление основных научных подходов к социализации, ее сущности и содержания как специфического социального феномена. В современном обществе возникают многочисленные конкурирующие потоки социализации, которые борются между собой и зачастую противодействуют государству и обществу. Личность формирует свой жизненный выбор исходя из индивидуальной оценки этих конкурирующих социализационных процессов, определяя собственные приоритеты и выбор тех или иных ценностей, поведенческих стандартов, областей предпочтительной профессиональной деятельности.

По мнению Д.Д. Невирко, «социализацию человека необходимо понимать как интегральный процесс, включение его в систему социальных отношений и приобретение профессионально и общественно значимых черт» [1, с. 73]. В ходе него вырабатывается профессионально ориентированная позиция личности, формируются качества, обеспечивающие выполнение социальной роли в соответствии с приобретенным статусом.

Человек в ходе социализации сознательно усваивает готовые формы и способы социальной жизни, вырабатывает смыслоразличительные ценностные ориентации. Как считает К.В. Рубчевский, социализация это «важнейшая составляющая процесса развития личности, его стержень и позитивный элемент» [2, с. 88].

В ходе социализации существуют двусторонние связи личности и общества. Последнее наделяет человека определенным набором свойств и качеств, представляя возможность получить конкретную социальную роль. Личность при этом включается в социальные (в том числе профессиональные) процессы, осваивает нормы и ценности данного общества (социальной группы),

приобретает социальный опыт, формирует при этом смыслоразличительные установки и ценности, личностные убеждения, что способствует воспроизводству существующих социальных (в том числе воинских) отношений. По мнению Г.В. Осипова «социализация – это процесс интеграции индивида в общество, в различные типы социальных групп и социальных структур, в различные действия социальных норм и ценностей, на основе которых формируются социально-значимые черты личности» [3, с. 329].

В политологии сущность социализации рассматривается как «приобщение к социальному опыту, накопленному предшествующими поколениями людей. В процессе социализации формируется жизненная позиция на основе усвоения социального опыта. Особую роль в этом процессе играет культура» [4, с. 424]. С позиций психологической науки «социализация личности представляет процесс формирования личности в определенных социальных условиях, процесс усвоения человеком социального опыта, в ходе которого человек преобразует социальный опыт в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны поведения, которые приняты в обществе и группе» [5, с. 97].

По мнению В.В. Касьянова, социализация это «процесс формирования личности, в ходе которого индивид усваивает умения, образцы поведения и установки свойственные его социальной роли... в ходе социализации человек преобразует ценности своего окружения в свои собственные» [6, с. 161].

В социальной педагогике социализация рассматривается как «процесс социального влияния на личность под воздействием стихийных, относительно регулируемых и целенаправленных условий с целью усвоения ей общественных норм, ценностей, смыслов и личностно значимых качеств, способов поведения, позволяющих выявить свои индивидуальные особенности и возможности, использовать их в окружающей среде» [7, с. 65].

По мнению Л.В. Мардахаева «Социализация – это процесс становления личности, усвоения индивидом языка социальных ценностей и опыта (норм, установок, образцов поведения), культуры, присущих данному обществу, социальной общности, группе, воспроизводство и обогащение им социального опыта» [8].

Анализируя вышеприведенные определения сущности социализации можно прийти к выводу о том, что они соответствуют пониманию явления социализации первыми авторами этого термина. Так, Э. Гиддинс понимал социализацию как «развитие социальной природы или характера индивида» [9, с. 47]. (Речь шла о приспособлении индивида к требованиям общества).

Т. Парсонс определял социализацию как «совокупность процессов, посредством которых люди становятся членами системы социальной общности и устанавливают определенный социальный статус» [10, с. 173]. Им была разработана «Теория социального действия», в которой делался вывод о том, что «система социальных отношений, в которую включено действующее лицо не просто имеют ситуационное значение, а непосредственно образует саму личность» [11, с. 460].

При этом он полагал, что формируемые в ходе социализации качества личности определяются ролями, занимаемыми индивидом, а он выбирает социальные роли, соответствующие структуре его личности. При этом Т. Парсонс считал – ценности и нормы – это ценностное содержание самой личности. Следовательно, они могут использоваться в качестве индикаторов социализированности личности.

Значимой является и «нормативно-ценностная система внешних стимулов», регулирующих действия и внутреннюю структуру всех принадлежащих одному культурному полю деятелей» [12, с. 22]. Отметим сказанное, поскольку «внешние символы», ритуалы и традиции – один из основных инструментов воинской социализации, цель которой – формирование служебно-боевых качеств военнослужащего в соответствии с должностным предназначением, достижением им полного соответствия своему статусу (для курсантов – офицерскому) для успешного вхождения в должность (исполнения социальной роли). В силу сказанного, воинская социализация офицера (особенно развитие его ценностно-мотивационных структур, подготовка в качестве специалиста в области военного управления, развитие военно-профессиональных компетенций) имеет в военных вузах МО РФ глубокие особенности. В условиях транзитивного общества социализация кадровых военных зачастую подвержена глубоким трансформациям. (Р. Мертон считает их аномиями ценностно-нормативной системы общества, в частности, между традиционными социальными целями и институциональными целями их достижения). Мертон полагал, что «в процессе со-

циализации личность может, либо приспособливаться к такому дисбалансу принимая социальные ценности и нормы, либо отклоняясь от них, нарушая правомерные пути удовлетворения потребностей» [13, с. 202-203].

Н. Смелзер трактует социализацию как «передачу от поколения к поколению культуры общества» [14, с. 43]. Он считает, что социализация происходит в процессе принятия верований, норм и правил, усвоения социальных ценностей и разделения определенных идеалов. Прекращение социализации в его мнении приводит к гибели культуры. Данный вывод для нашего исследования особенно значим, поскольку позволяют научно осознать причины упадка воинской культуры после событий 1917 и 1991 годов, связанные с глубокой трансформацией основных структур социализации.

По мнению Н. Смелзера, основными функциями социализации является обеспечение связи между индивидами, обеспечение сохранения обществ. «Социализация не только дает нам возможность общаться между собой посредством освоенных социальных ролей. Она также обеспечивает сохранение общества. Хотя количество его членов постоянно меняется, так как люди рождаются и умирают, социализация способствует сохранению самого общества, прививая новым гражданам общепринятые идеалы, ценности, образцы поведения» [14, с. 95].

Общество направляет социализацию личности в нужном ему ключе, объекты социализации чаще стремятся к адаптации. Отмечая это, Смелзер констатирует, что «стремления к конформизму – скорее правило, чем исключение. Это объясняется двумя причинами: ограниченными возможностями человека и ограничениями, обусловленными культурой» [14, с. 96]. Этот вывод так же значим для воинской социализации, поскольку и психо-биологические возможности обучаемых и канва военной культуры офицера определяют ведущую идеальную модель воинской социализации в военных вузах, специфику идеалов, ценностей, традиций и норм повседневной деятельности.

В российской социологии и социальной психологии наибольший вклад внесены Г.Н. Андреевой [15], В.А. Ядовым [16], Г.В. Осиповым [3], Б.Г. Ананьевым [17], В.Г. Харчевой [18]. Наиболее глубокие исследования проблем правовой социализации принадлежат О.В. Степанову [19] и П.А. Самыгину [20]. В последние годы психологическая, политическая и правовая социализация военнослужащих стала темой ряда исследований [21; 22; 23], которые используют ее проблемы в современных условиях

и являются, на наш взгляд, значимыми в определении сущности и содержания воинской социализации как интегративного ядра социализации военнослужащих.

С учетом проблемы исследования, для нас безусловно важной была концепция социализационной нормы, разработанная А.И. Ковалевой [24, с. 110] и О.О. Намлинской, исследовавшими противоречивые особенности идентификации русской молодежи [25].

В социализации курсантов военных вузов отдельные особенности познавательной деятельности исследовались М.В. Лихачевым [26], регуляции дисциплинарных отношений – А.Л. Забарой [27].

С позиций определения теоретических основ воинской социализации для нас наиболее значимыми являются идеи Т. Парсонса, Р. Мертона, Н. Смелзера, Г.В. Осипова, Л.В. Мардахаева.

Анализ вышесказанного приводит к выводам о том, что:

а) в области политологии, социологии, юридической науки, психологии не существует единого подхода к определению сущности и содержания социализации, большинство научных исследований указанной проблемы носит теоретико-аналитический характер описания по итогам эмпирических исследований состояния отдельных свойств личности социализируемых;

б) проблема воинской социализации на данный момент в вышеперечисленных науках не исследовалась;

в) существует достаточно консолидированное мнение о том, что практика социализации курсантов (обучение, воспитание, развитие, формирование воинских качеств и ценностей, нормирование социализационных процессов) в педагогической науке исследована недостаточно, хотя именно она определяет успешность воинской социализации.

Подведем итог:

1. Сущность социализации в общем плане состоит во всесторонней подготовке личности к исполнению социальных ролей, достижению полного социального статуса и включении человека в социальные институты и процессы.

2. Воинская социализация – важнейшая, интегрирующая, системообразующая составляющая социализации военнослужащих.

3. Социализация личности и ее включение в социальные институты, группы и процессы имеет специфику, которая должна полно учитываться в моделях и технологиях социализации.

Библиографический список

- Невирко, Д.Д. Особенности социализации личности в авторитарных институтах России 90-х годов (опыт социологического анализа специфики профессиональной подготовки кадров органов внутренних дел): монография. – Красноярск, 1999.
- Рубчевский, К.В. Общество и человек: феномен социализации личности на рубеже второго и третьего тысячелетий: монография. – Красноярск, 2003.
- Осипов, Г.В. Социология и социальное мифотворчество: монография. – М., 2002.
- Желтов, В.В. Основы политологии: учеб. пособ. – Ростов-на-Дону, 2004.
- Полянцева, О.И. Психология: учеб. пособ. – Ростов-на-Дону, 2002.
- Касьянов, В.В. Основы социологии и политологии: учеб. пособ. – Ростов-на-Дону, 2005.
- Иванов, А.В. Социальная педагогика: учеб. пособ. / А.В. Иванов [и др.]; под общ. ред. А.В. Иванова. – М., 2010.
- Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: учебник. – М., 2005.
- Giddings, F.H. The Theory of Socialization: A Syllabus of Sociological Principles for the Use of College and University Classes. New York; London, MacMillan & Co., Ltd. xiv, 1897.
- Парсонс, Т.О структуре социального действия. – М., 2000.
- Парсонс, Т. Система координат действия и обещая теория систем действия: культура, личность и место // Американская социологическая мысль. – М., 1996.
- Примаков, В.Л. Социализация офицера в условиях военной службы. – М., 2000.
- Девятко, И.Д. Мертоновский корректив к парсоновской версии структурного функционализма // Очерки истории теоретической социологии XX столетия. – М., 1994.
- Смелзер, Н. Социология: учебник. – М., 1994.
- Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник. – М., 2001.
- Ядов, В.А. Становление личности: общественное и индивидуальное // Социологические исследования. – 1986. – № 3.
- Ананьев, Б.Г. О психологических эффектах социализации // Человек и общество. – 1971. – Вып. 9.
- Харчева, В.Г. Основы социологии: учеб. пособ. – М., 1999.
- Степанов, О.В. Социология права: учебное пособие / О.В. Степанов, П.С. Самыгин. – Ростов-на-Дону, 2006.
- Самыгин, П.С. Девиантное поведение молодежи. – Ростов-на-Дону, 2006.
- Козырь, В.И. Правовая социализация учащихся системы высшего военного образования: дис. ... канд. соц. наук. – Ставрополь, 2002.
- Лигинчук, Г.Г. Социальные стереотипы как фактор политической социализации военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации: дисс. ... канд. полит. наук. – М., 2005.
- Ровенских, О.А. Педагогическая технология процесса адаптации военнослужащих к условиям профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2011.
- Ковалева, А.И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория // Социс. – 2003. – № 1.
- Намлинская, О.О. Русская идентичность в молодежной среде // Знание. Понимание. Умение. – 2006. – № 2.
- Лихачев, М.В. Познавательная деятельность как сфера социализации курсанта в военном училище: автореферат дис. ... канд. соц. наук. – М., 1995.
- Забара, А.Л. Социальная регуляция дисциплинарных отношений в ВС РФ: автореф. дис. ... канд. соц. наук. – М., 1998.

Bibliography

1. Nevirko, D.D. Osobennosti socializacii lichnosti v avtoritarnykh institutakh Rossii 90-kh godov (opiht sociologicheskogo analiza specifiky professional'noy podgotovki kadrov organov vnutrennikh del): monografiya. – Krasnoyarsk, 1999.
2. Rubchevskiy, K.V. Obthestvo i chelovek: fenomen socializacii lichnosti na rubezhe vtorogo i tret'ego tihsyacheletiy: monografiya. – Krasnoyarsk, 2003.
3. Osipov, G.V. Sociologiya i social'noe mifotvorchestvo: monografiya. – M., 2002.
4. Zheltov, V.V. Osnovnih politologii: ucheb. posob. – Rostov-na-Donu, 2004.
5. Polyanceva, O.I. Psikhologiya: ucheb. posob. – Rostov-na-Donu, 2002.
6. Kasjanov, V.V. Osnovnih sociologii i politologii: ucheb. posob. – Rostov-na-Donu, 2005.
7. Ivanov, A.V. Social'naya pedagogika: ucheb. posob. / A.V. Ivanov [i dr.]; pod obth. red A.V. Ivanova. – M., 2010.
8. Mardakhaev, L.V. Social'naya pedagogika: uchebnik. – M., 2005.
9. Giddings, F.H. The Theory of Socialization: A Syllabus of Sociological Principles for the Use of College and University Classes. New York; London, MacMillan & Co., Ltd. xiv, 1897.
10. Parsons, T.O. strukture social'nogo deystviya. – M., 2000.
11. Parsons, T. Sistema koordinat deystviya i obethaya teoriya sistem deystviya: kul'tura, lichnostj i mesto // Amerikanskaya sociologicheskaya mihslj. – M., 1996.
12. Primakov, V.L. Socializaciya oficera v usloviyakh voennykh sluzhbih. – M., 2000.
13. Devyatko, I.D. Mertonovskiy korrekktiv k parsonovskoy versii strukturnogo funkcionalizma // Ocherki istorii teoreticheskoy sociologii XX stoletiya. – M., 1994.
14. Smelzer, N. Sociologiya: uchebnik. – M., 1994.
15. Andreeva, G.M. Social'naya psikhologiya: uchebnik. – M., 2001.
16. Yadov, V.A. Stanovlenie lichnosti: Obthestvennoe i individual'noe // Sociologicheskie issledovaniya. – 1986. – № 3.
17. Ananjev, B.G. O psikhologicheskikh ehffektakh socializacii // Chelovek i obthestvo. – 1971. – Vihp. 9.
18. Kharcheva, V.G. Osnovnih sociologii: ucheb. posob. – M., 1999.
19. Stepanov, O.V. Sociologiya prava: uchebnoe posobie / O.V. Stepanov, P.S. Samihgin. – Rostov-na-Donu, 2006.
20. Samihgin, P.S. Deviantnoe povedenie molodezhi. – Rostov-na-Donu, 2006.
21. Kozihj, V.I. Pravovaya socializaciya uchastnikhsya sistemih vihshego voennogo obrazovaniya: dis. ... kand. soc. nauk. – Stavropolj, 2002.
22. Liginchuk, G.G. Social'nihe stereotipih kak faktor politicheskoy socializacii voennosluzhathikh Vooruzhennikh Sil Rossiyskoy Federacii: diss. ... kand. polit. nauk. – M., 2005.
23. Rovenskikh, O.A. Pedagogicheskaya tekhnologiya processa adaptacii voennosluzhathikh k usloviyam professional'noy deyatelnosti: dis. ... kand. ped. nauk. – Kaliningrad, 2011.
24. Kovaleva, A.I. Konceptiya socializacii molodezhi: normih, otkloneniya, socializacionnaya traektoriya // Socis. – 2003. – № 1.
25. Namlinskaya, O.O. Russkaya identichnostj v molodezhnoy srede // Znanie. Ponimanie. Umenie. – 2006. – № 2.
26. Likhachev, M.V. Poznavatel'naya deyatelnostj kak sfera socializacii kursanta v voennom uchilithe: avtoreferat dis. ... kand. soc. nauk. – M., 1995.
27. Zabara, A.L. Social'naya regulyaciya disciplinarnykh otnosheniy v VS RF: avtoref. dis. ... kand. soc. nauk. – M., 1998.

Статья поступила в редакцию 15.11.14

УДК 378

Volkova N.V. WORKING-OUT AND REALIZATION OF PEDAGOGICAL ACTIVITY FORMATION MODEL IN THE PROCESS OF STUDENTS' PREPARATION. The article deals with the investigation problem of the pedagogical activity formation in the process of students' education. The author defines her research goal as task of how to work out and realize a pedagogical model of forming activity. Pedagogical modelling is considered by the author as one of the investigating methods of the above mentioned problem. The article singles out a theoretical background of the pedagogical activity formation model. Working-out and formation of the above model is put into the basis of the hypothesis. The author accentuates his attention on the structure of the pedagogical activity formation model, singles out and exposes vertical and horizontal structures of the pedagogical model for forming activity. The change of quality in the students' education is considered a general result of working-out and realization of pedagogical activity formation model.

Key words: model, formation, pedagogical activity, preparation, students, educational event, eventive planning.

Н.В. Волкова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики Алтайской гос. академии образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail:VolkovaNVI@yandex.ru

РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

В статье описаны подходы к разработке и этапы реализации модели становления педагогической деятельности в процессе подготовки студентов. Формулируются теоретические основания и гипотеза, положенные в основу разработки модели. Выделяются вертикальная и горизонтальная структуры модели. Вертикальная структура (разработка модели) представляет этапы и логику становления педагогической деятельности студентов. Горизонтальная (реализация модели) структура – условия, средства, формы и результаты, имеющие особенности на каждом этапе становления педагогической деятельности. В работе сформулирован общий результат разработки и реализации модели становления педагогической деятельности в подготовке, которым является изменение качества подготовки студентов к педагогической деятельности.

Ключевые слова: модель, становление, педагогическая деятельность, подготовка, студенты, образовательное событие, событийное проектирование.

Исследование *проблемы* становления педагогической деятельности в подготовке студентов позволило зафиксировать следующие ее аспекты:

- необходимость изменений в подготовке к педагогической деятельности;
- подготовка студентов к педагогической деятельности связывается с формированием готовности к ней, но не с открытиями, смыслами, отношениями;

- обоснование подготовки как становления педагогической деятельности;

- выделение и обоснование образовательных событий как условия становления педагогической деятельности;
- обоснование влияния образовательных событий на качество подготовки к педагогической деятельности.

В качестве одного из методов исследования в решении обозначенных проблем мы в своём исследовании использовали

педагогическое моделирование, в частности, модель предназначена для проектирования формирующего педагогического эксперимента по становлению педагогической деятельности в процессе подготовки студентов.

Теоретические основания модели

- *Педагогическая деятельность в подготовке студентов* – процессуальное понятие, она не может быть заданной и присвоенной студентами как данное, «застывшее». Педагогическая деятельность открывается, порождается, становится в процессе подготовки студентов.

- *Процесс становления педагогической деятельности* – это открытие студентами предметности педагогической деятельности; порождение личностных смыслов педагогической деятельности; порождение ценностно-смысловых отношений в педагогической деятельности; накопление и обогащение опыта личных действий; порождение рефлексии в педагогической деятельности.

- Становление педагогической деятельности для студента является образовательным процессом, поскольку, участвуя в процессе становления, будущий педагог образует личностные смыслы, личное отношение к педагогической деятельности.

- *Образовательные события* выступают условием становления педагогической деятельности, поскольку (как показывает эмпирическое исследование) именно в образовательных событиях студент открывает предметность педагогической деятельности, её смыслы. В результате феноменологического анализа Гуманитарной школы установлено, что определённая организация взаимодействия участников совместной деятельности, их вовлечённость в организацию такого рода деятельности может выступать образовательным событием для её участников [1].

- *Событийное проектирование* выступает средством организации образовательных событий. Мы вводим понятие «событийное проектирование» с целью различения с понятием «педагогическое проектирование» и выделения особенностей первого. Характеристиками (особенностями) событийного проектирования выступает совместная деятельность участников, вовлечённость участников в эту деятельность, инициирование своих действий, выбор позиции участия в деятельности; рефлексия собственной образовательной деятельности.

- *Результатом* становления педагогической деятельности студентов выступает изменение качества подготовки студентов. Качество подготовки характеризуется: изменениями представлений и отношения студентов к предметности педагогической деятельности; открытием личных смыслов педагогической деятельности; порождением опыта личного действия; порождением рефлексии в педагогической деятельности.

В основу разработки и реализации модели становления педагогической деятельности в процессе подготовки студентов положена следующая гипотеза:

- Подготовка студентов должна быть организована как становление педагогической деятельности.

- Условием становления педагогической деятельности выступает образовательная событийность.

- Становление педагогической деятельности определяется изменениями качества подготовки студентов.

Гипотеза определила структуру, этапы, содержание разработки и реализации модели становления педагогической деятельности в подготовке студентов.

Модель становления педагогической деятельности в подготовке студентов представлена вертикальной и горизонтальной структурами. Вертикальная структура отражает последовательность (этапы, логику) становления педагогической деятельности в процессе подготовки студентов. *Горизонтальная структура* – условия, средства, формы, результаты становления педагогической деятельности в подготовке.

Вертикальная структура модели

В основание логики, этапов подготовки студентов мы полагаем те характеристики педагогической деятельности, которые актуализируются у студентов под влиянием образова-

тельных событий и характеризуют становление педагогической деятельности [1]. На каждом этапе становления педагогической деятельности ведущей выступает какая-то одна характеристика педагогической деятельности, порождаемая образовательной событийностью. Другие характеристики являются «сквозными», сопровождающими, например: опыт личных действий, порождение рефлексии в педагогической деятельности, ценностно-смысловые отношения, личностные смыслы. На каждом последующем этапе становления уже проявившиеся характеристики педагогической деятельности обогащаются, расширяются; приобретают характер полных, обобщённых.

Этапы становления педагогической деятельности: 1-й этап – актуализация предметности педагогической деятельности, первый опыт личных действий студентов-первокурсников. 2-й этап – порождение личного отношения к предметности педагогической деятельности, порождение рефлексивного отношения к педагогической деятельности, расширение опыта личных действий студентов 2-го курса. 3-й этап – открытие личных смыслов педагогической деятельности, развитие рефлексивного отношения к педагогической деятельности, расширение опыта личных действий студентов 3-го курса. 4-й этап – порождение ценностно-смысловых отношений в контексте педагогической деятельности, расширение предметности педагогической деятельности, развитие рефлексивного отношения к педагогической деятельности, расширение опыта личных действий студентов 4-го курса. 5 этап – обогащение личных смыслов педагогической деятельности, развитие рефлексивного отношения к педагогической деятельности, расширение опыта личных действий студентов 5-го курса.

Горизонтальная структура модели. Ведущим условием становления педагогической деятельности на всех этапах подготовки выступает организация образовательных событий [1]. На каждом из этапов подготовки организации образовательных событий обеспечивается (характерными для каждого этапа) условиями, средствами, формами и имеет свои результаты.

Основными средствами реализации модели становления педагогической деятельности в подготовке выступают локальные образовательные события, событийное проектирование в самостоятельной работе студентов, рефлексия студентами собственной педагогической деятельности. На каждом этапе становления педагогической деятельности каждое средство соотносится с исследовательской задачей, содержанием подготовки и имеет особенности использования. Так, рассматриваемое в качестве средства, событийное проектирование в самостоятельной работе студентов на первом курсе выполняет задачу актуализации предметности педагогической деятельности, реализуется в контексте учебных модулей «Введение в педагогическую деятельность. Общие основы педагогики. Теория обучения». При этом событийное проектирование в самостоятельной работе реализуется через образовательные проекты «Учитель», «Урок»; исследовательский проект «Детство, как самоценный период развития человека».

На разных этапах реализации модели используются следующие формы становления педагогической деятельности: Гуманитарная школа (при педагогическом вузе); образовательные проекты в образовательных организациях города; сопровождающий курс «Событийное проектирование: теория и практика»; обобщающий курс «Педагогическая деятельность: предметность, смыслы, личный опыт»; курсовое и дипломное проектирование; педагогические практики; студенческая научно-исследовательская лаборатория «Методология проектного обеспечения образовательной практики». Общим результатом реализации модели становления педагогической деятельности в подготовке является изменение качества подготовки студентов к педагогической деятельности. Завершающим этапом разработки и реализации модели становления педагогической деятельности в подготовке студентов выступают – диагностика, анализ и оценка результатов.

Библиографический список

1. Волкова, Н.В. Влияние образовательных событий на становление педагогической деятельности в процессе подготовки студентов: монография. – Бийск, 2014.

Bibliography

1. Volkova, N.V. Vliyaniye obrazovatel'nykh sobitij na stanovlenie pedagogicheskoy deyatelnosti v processe podgotovki studentov: monografiya. – Bijijsk, 2014.

Статья поступила в редакцию 15.11.14

УДК 378.637

Volohov S.P. CROSS-CULTURAL SUPPORT OF TEACHER TRAINING EDUCATION DEVELOPMENT IN TRANSBOUNDARY TERRITORY OF THE GREATER ALTAI. The article is devoted to the internationalization of higher education in transboundary territory of the Great Altai – the border regions of Russia, Kazakhstan, Mongolia and China. The article presents an experience in the development of cross-border model of teacher training education by the Altai State Pedagogical Academy. The researcher of the project tells about the necessity to create ethno-cultural centers in the pedagogical higher educational institution, which would give cross-cultural support to the implementation of international scientific and educational programs into practice. The author analyzes the possible approaches of cross-cultural activity in a pedagogical higher educational institution with reference to the Center of the Kazakh language and culture in the Altai State Pedagogical Academy. The author of the paper mentions that the idea of joining Bologna system in education is partly over, when some ideas are already realized and work. He sees another tendency in education, which is about coming back to educational systems of the countries of pro- and post-Soviet space.

Key words: internationalization of education, transborder education, the Greater Altai, ethnocultural competence, cross-cultural support, ethno-cultural center.

С.П. Волохов, доц. каф. философии и культурологии ФГБОУ ВПО «Алтайская гос. педагогическая академия», г. Барнаул, E-mail: volohov@uni-altai.ru

КРОСС-КУЛЬТУРНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТРАНСГРАНИЧНЫХ РЕГИОНАХ БОЛЬШОГО АЛТАЯ

В статье рассматривается понятие «интернационализация высшего образования» как стратегия развития высшей школы. Актуализируется понимание процесса интернационализации высшего образования в трансграничье Большого Алтая – приграничные регионы России, Казахстана, Монголии и Китая. Представлен опыт развития модели трансграничного педагогического образования в контексте кросс-культурной деятельности подразделений Алтайской государственной педагогической академии. Автор приходит к выводу, что для интернационализации высшего образования в трансграничье Большого Алтая требуется соответствующее научно-образовательное сопровождение, в первую очередь, за счет сотрудничества высших школ приграничных регионов.

Ключевые слова: интернационализация образования, трансграничное образование, Большой Алтай, этнокультурная компетентность, кросс-культурное обеспечение, этнокультурный центр.

Современная высшая школа стратегию своего развития рассматривает в международном измерении, что обусловило актуальность вхождения в научный оборот такого понятия, как «интернационализация высшего образования». Из множества существующих определений можно выделить главное – это развитие региональных систем образования, приемлемых для многих стран мира [1, с. 187]. В настоящее время в зарубежной и отечественной науке состоялись исследования по изучению предпосылок, условий, тенденций и технологий развития интернационализации высшего образования [2; 3]. Остановимся подробно на рассмотрении такого аспекта, как «трансграничное образование».

В современной науке до сих пор нет устоявшегося подхода в понимании трансграничного образования, однако можно выделить его технологический и географический ракурсы. В частности, Г. Лукичев трактует трансграничное (транснациональное) образование как «все виды программ, или курсов обучения, или образовательных услуг, включая дистанционное образование, при осуществлении которых обучаемые находятся в другой стране, нежели та, где расположен вуз, присваивающий квалификацию. Программы могут принадлежать образовательной системе зарубежной страны или быть реализованы независимо от какой-либо национальной системы образования» [3, с. 73]. Как видим, данное определение отражает технологию организации трансграничного образования. В то же время, как подчеркивают некоторые авторы, в сфере образования отмечается и тенденция к регионализации, когда развитие системы образования актуализируется под углом зрения социально-экономических и политических интересов и потребностей регионов [4, с. 29-32]. В качестве примера в межконтинентальном (континентальном) масштабе часто приводится единое европейское образовательное пространство, объединенное Болонским процессом, конкурирующее с Североамериканским образовательным пространством. На наш взгляд, две приведенные трактовки не исключают друг друга, но в русле заявленной тематики следует акцентировать внимание на трансграничном образовании в контексте регионализации образовательных систем.

Пережив увлеченность «болонской идеей», отчасти воплотив отдельные её элементы в собственной практике, в

российской системе высшего образования в последние годы активизируется движение к образовательным системам стран про- и постсоветского пространства. В азиатской части России большую актуальность обретает региональное сближение, институционально оформляющееся в тренде «Большого Алтая» с участием приграничных регионов России, Казахстана, Монголии и Китая. Представители российского руководства неоднократно подчеркивали важность сотрудничества по вопросам торговли, промышленности, энергетики, транспорта, туризма в пределах «Большого Алтая» [5].

Для обеспечения процессов социально-экономической интеграции в порубежье «Большого Алтая» требуется соответствующее научно-образовательное сопровождение, в первую очередь, за счет сотрудничества высших школ приграничных регионов. Современный вуз, как известно, выполняет функцию регуляторов в развитии всех социальных структур и процессов. В связи с этим в последние годы формируются модели трансграничного образования, в частности, модели межрегионального объединения – «Совет ректоров высших учебных заведений Большого Алтая», «Университет стран-участниц ШОС».

Особую роль в обеспечении процессов интеграции выполняют вузы, осуществляющие подготовку педагогических кадров, т.к. при их непосредственном участии в регионах формируется и развивается первичный интеллектуальный, профессиональный, культурно-образовательный потенциал, выполняются различные «социальные заказы». Поэтому закономерным явилось создание в 2012 г. «Ассоциации педагогических вузов Казахстана и России по развитию трансграничного образования». В настоящее время в Ассоциацию входят педагогические вузы: с казахстанской стороны – вузы Семейского региона и Павлодарской области, с российской – вузы Алтайского края, Новосибирской, Омской и Томской областей и Башкирии [6].

В рамках вышеназванных моделей трансграничного образования осуществляется сотрудничество по вопросам подготовки педагогических кадров, реализации совместных научно-исследовательских, культурно-просветительских проектов, издания научной и учебно-методической литературы и т.д. Однако данная работа требует соответствующего кросс-культурного сопровождения.

Следует отметить, что под кросс-культурностью в гуманитарных науках понимают особую среду взаимоотношений, возникающую на перекрестке культур и создающую некую самостоятельную культуру [7]. Кросс-культурный подход, методически апробированный в социально-психологических исследованиях, позволяет осуществить сравнение представителей двух и более культурных групп по схожим параметрам. В результате проведенного сравнения вырабатываются не просто рекомендации, а формируется среда адекватных межкультурных взаимодействий [8].

Вузы, участвующие в реализации трансграничных научно-образовательных проектов, столкнулись с необходимостью создания на своих площадках кросс-культурных центров, деятельность которых была бы направлена на гармонизацию взаимоотношений национальных представителей по установкам языковой, культурно-традиционной, духовно-религиозной, художественной, научно-образовательной практик. Во многих вузах Алтая российской стороны в последние годы получили развитие центры, представляющие язык и культуру казахского, китайского, монгольского народов.

Необходимо заметить, в российском педагогическом образовании в последние годы особую актуальность приобретает понятие этнокультурного образования и, как следствие, – формирование у будущих педагогов этнокультурной компетентности. В научной литературе можно встретить следующее определение этнокультурной компетентности применительно к системе подготовки педагогов: «Это интегральное свойство личности, выражающееся в совокупности представлений, знаний о родной, а также о неродной этнокультурах, их месте в мировой культуре, опыте овладения этнокультурными ценностями, что проявляется в умениях, навыках, моделях поведения в моноэтнической и полиэтнической среде» [9, с. 79]. Очевидным является тот факт, что актуальность формирования у будущих педагогов этнокультурной компетентности определяется внутрисистемным обстоятельством. Россия – многонациональная, поликультурная страна, на ее территории проживает более 180 народов. Поэтому в общероссийском масштабе важным является не только наличие комплекса консолидирующих в русле национальной и этнокультурной идентификации идей и ценностей, но и его реализация в системе образования. Этим, в частности, объясняется недавнее вхождение в программу общеобразовательной школы предмета «Основы религиозных культур и светской этики». Вместе с тем в приграничных регионах России, каким, собственно, является Алтайский край, важность формирования этнокультурной компетентности граждан обуславливается близостью культур народов порубежных стран.

В подтверждение сказанного можно привести выдержку из миссии Центра казахского языка и культуры, созданного при

Алтайской государственной педагогической академии: с одной стороны, – это «оказание языковой и культурной поддержки казахской диаспоре Алтайского края», с другой, – «проведение политики Республики Казахстан по укреплению дружбы и сотрудничества с Российской Федерацией в сфере образования и науки» [10]. Если отойти от стиля нормативного изложения, то, по сути, – это миссия кросс-культурного обеспечения. Можно прокомментировать данное утверждение на примере одного, на первый взгляд, незначительного примера. Благодаря работе Центра, многие студенты и преподаватели Алтайской государственной педагогической академии знают о блюде «наурыз-коже», которое готовится в праздник «Наурыз» 21 марта. У тюркских и иранских народов считается, что с этим праздником в дом приходит весна и изобилие. Но для этого необходимо вкусить «наурыз-коже» – блюдо, состоящее из 7 компонентов: вода, мясо, соль, жир, мука, молоко, злаки. И тогда в течение года твоими спутниками будут: счастье, удача, мудрость, здоровье, богатство, быстрый рост, покровительство неба.

Но не это главное. Главным является знакомство студентов и преподавателей с культурными кодами дружественного народа. Русско-культурные участники праздника, при кросс-культурной постановке его сценария, смогли соотнести «Наурыз» по смыслу и назначению с «Масленицей». В результате такого подхода закладывается механизм «узнавания» участников взаимодействия и перевод системы отношений «Мы – Они» в принципиально иное качество – «Я – Ты». Это качество дружественного, доверительного отношения. Этим обеспечивается необходимая для взаимовыгодного сотрудничества эмоционально-психологическая, коммуникативная основа.

Деятельность Центра разнообразна. На его базе ведутся курсы казахского языка для всех желающих не только из числа студентов и преподавателей, но и жителей Барнаула. В Центре сложился интересный этнографический фонд, что позволяет проводить экскурсии для студентов и школьников. Центр является постоянным участником внутривузовских, городских и краевых этнофестивалей. Сотрудники Центра осуществляют тьюторскую поддержку участников программ академической мобильности [11]. Ширится сотрудничество Алтайской государственной педагогической академии с другими представителями «Большого Алтая» – Монголией и Китаем. Поэтому встает вопрос о дальнейшем развитии Центра в русле его преобразования в «Центр культур народов Большого Алтая».

Таким образом, деятельность этнокультурного центра, основанная на кросс-культурном подходе, является своеобразной «точкой опоры» в системе реализации международных научно-образовательных программ и проектов, представленных на уровнях: международная деятельность вуза – модель трансграничного образования – политика в области интернационализации образования.

Библиографический список

1. Толковый словарь обществоведческих терминов / сост. и гл. ред. Н.Е. Яценко. – М., 1999.
2. Абдулкеримов, И.З. Факторы и условия развития интеграционных процессов на рынке образовательных услуг // Региональные проблемы преобразования экономики. – 2011. – № 2(28).
3. Куприянова-Ашина, В. Интернационализация высшего образования: российские подходы // Свободный университет Брюсселя, Бельгия [Э/р]. – Р/д: <http://www.intertrends.ru/thirty-third/Kupriyanova.pdf>
4. Лукичев, Г.А. Транснациональное образование // Вестник РУДН. – 2002. – № 1. – Сер. Юридические науки.
5. Лазаренко, И.Р. Основы управления инновационными процессами в системе дополнительного профессионального образования: монография. – Барнаул, 2004.
6. Выступление Министра иностранных дел России С.В. Лаврова на заседании Совета глав субъектов РФ при МИД РФ 03.12.2013 г. // РИА Новости [Э/р]. – Р/д: <http://ria.ru/politics/20131203/981498824.html#ixzz2z1MZ692s>.
7. Лазаренко, И.Р. Развитие трансграничного педагогического образования в порубежье Большого Алтая // Вестник АлтГПА: непрерывное педагогическое образование в трансграничном пространстве. – 2014. – № 19.
8. Национальная энциклопедическая служба [Э/р]. – Р/д: <http://vocabulary.ru/dictionary/487/word/kros-kulturnyi-metod>.
9. Мацумото, Д. Психология и культура. – СПб., 2002.
10. Афанасьева, А.Б. Формирование этнокультурной компетентности в системе высшего педагогического образования // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2007. – № 30. – Т. 8.
11. Положение о Центре казахского языка и культуры ФГБОУ ВПО «АлтГПА» // Центр казахского языка и культуры [Э/р]. – Р/д: http://www.uni-altai.ru/intl/intl_kaz
12. Язык – это мост к международному сотрудничеству и дружбе // Вестник АлтГПА: непрерывное педагогическое образование в трансграничном пространстве. – 2013. – № 17.

Bibliography

1. Tolkovihyj slovarj obshchestvovedcheskikh terminov / sost. i gl. red. N.E. Yacenko. – M., 1999.
2. Abdulkirimov, I.Z. Faktori i usloviya razvitiya integracionnihk processov na rihнке obrazovatel'niyhk uslug // Regionalnihe problemih preobrazovaniya ehkonomiki. – 2011. – № 2(28).
3. Kupriyanova-Ashina, V. Internacionalizaciya vihshego obrazovaniya: rossiyskie podkhodih // Svobodnihyj universitet Bryusselya, Belgiya [Eh/r]. – R/d: <http://www.intertrends.ru/thirty-third/Kupriyanova.pdf>

4. Lukichyov, G.A. Transnacionaljnoe obrazovanie // Vestnik RUDN. – 2002. – № 1. – Ser. Yuridicheskie nauki.
5. Lazarenko, I.R. Osnovih upravleniya innovacionnimi processami v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya: monografiya. – Barnaul, 2004.
6. Vihstuplenie Ministra inostrannikh del Rossii S.V. Lavrova na zasedanii Soveta glav subjektov RF pri MID RF 03.12.2013 g. // RIA Novosti [Eh/r]. – R/d: <http://ria.ru/politics/20131203/981498824.html#ixzz2z1MZ692s>.
7. Lazarenko, I.R. Razvitiye transgranichnogo pedagogicheskogo obrazovaniya v porubezhje Bol'shogo Altaya // Vestnik AltGPA: neprerivnoe pedagogicheskoe obrazovanie v transgranichnom prostranstve. – 2014. – № 19.
8. Nacional'naya ehnciklopedicheskaya sluzhba [Eh/r]. – R/d: <http://vocabulary.ru/dictionary/487/word/kros-kulturnyi-metod>.
9. Macumoto, D. Psikhologiya i kul'tura. – SPb., 2002.
10. Afanasjeva, A.B. Formirovanie ehnikokul'turnoy kompetentnosti v sisteme vihsshego pedagogicheskogo obrazovaniya // Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena. – 2007. – № 30. – T. 8.
11. Polozhenie o Centre kazakhskogo yazihka i kul'turih FGBOU VPO «AltGPA» // Centr kazakhskogo yazihka i kul'turih [Eh/r]. – R/d: http://www.uni-altai.ru/intl/intl_kaz
12. Yazihk – ehno most k mezhdunarodnomu sotrudnichestvu i družbe // Vestnik AltGPA: neprerivnoe pedagogicheskoe obrazovanie v transgranichnom prostranstve. – 2013. – № 17.

Статья поступила в редакцию 18.11.14

УДК 371.214.14

Ivanova M.M. **PROJECTION OF THE PROGRAM OF SOCIALIZATION AND VOCATIONAL GUIDANCE AT A STAGE OF (FULL) BASIC EDUCATION.** In new educational conditions the requirements to planning and the organization of vocational guidance that would train to take steps of the further professional education have changed. According to the Federal State Educational Standard (FSES) the direction of "Socialization and Vocational Guidance" is one of the components of the program of education and socialization, which is trained along with such directions as: spiritual and moral development, upbringing of children, formation of ecological culture, culture of a healthy and safe way of life. In this regard in the educational theory and practice there was a need for development of this program, taking into account requirements of FSES. In this article the author reveals theoretical and methodological bases of design of the program of socialization and career guidance trained at a stage of (full) basic education, and provides methodical recommendations to development of such program.

Key words: vocational guidance, socialization, Federal state educational standard, full basic education, program, projection.

M.M. Иванова, ведущий инженер научного отдела ФГБОУ ВПО «Алтайская гос. педагогическая академия», г. Барнаул, E-mail: ivanova_mm@uni-altai.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ НА ЭТАПЕ (ПОЛНОГО) ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В новых образовательных условиях изменились требования к планированию и организации профессиональной ориентации обучающихся на ступени общего образования. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, (ФГОС) направление «Социализация и профессиональная ориентация» обучающихся является одним из составляющих компонентов программы воспитания и социализации обучающихся, наряду с такими направлениями как: духовно-нравственное развитие, воспитание обучающихся, формирование экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни. В связи с этим в образовательной теории и практике возникла необходимость в разработке данной программы с учетом требований ФГОС.

В данной статье раскрываются теоретические и методологические основы проектирования программы социализации и профориентации обучающихся на этапе (полного) общего образования, а также представлены методические рекомендации к разработке такого рода программы.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, социализация, Федеральный государственный образовательный стандарт, полное общее образование, программа, проектирование.

Актуальность данного исследования обусловлена введением Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения, а также рядом происходящих социокультурных и экономических преобразований, оказывающих влияние на профессиональное самоопределение российской молодежи (изменение содержания профессий, увеличение требований к будущим специалистам, развитие рынка труда, интеграция России в мировое экономическое и образовательное пространство и т.д.). В этом контексте профориентационная работа приобретает особое значение и становится одной из важнейших функций образовательного процесса. Имеющая место неподготовленность современной молодежи к новым требованиям социально-экономической ситуации ставит задачу планирования его профессионального будущего, обеспечение соответствующих условий в числе наиболее актуальных задач современного школьного образования, которому принадлежит ведущая роль в этом.

В связи с этим повышается значимость и необходимость совершенствования профессиональной ориентации учащихся на всех этапах школьного образования.

Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение личности относится к числу приоритетных направлений совершенствования российской образовательной сферы. Согласно ФГОС второго поколения основного и среднего общего образования, профессиональная ориентация включена в программу воспитания и социализации обучающихся [1]. Программой предусмотрена система базовых ценностей, сформулированы задачи, примерные виды деятельности и формы занятий с учащимися, уровни планируемых результатов данного направления воспитания и социализации.

Воспитание и социализация обучающихся осуществляется по нескольким направлениям: воспитание социальной ответственности и компетентности; воспитание трудолюбия, сознательного, творческого отношения к образованию, труду и жизни, подготовка к сознательному выбору профессии; воспитание нравственных чувств, убеждений, этического сознания; воспитание экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни; воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование основ эстетической культуры (эстетическое воспитание).

В соответствии с ФГОС основная образовательная программа общего образования реализуется образовательным учреждением через учебный план и внеурочную деятельность.

В соответствии с Законом РФ об образовании каждая образовательная организация вправе выбирать самостоятельную форму записей текстового варианта программы. В этой связи педагогам общеобразовательных организаций необходимы специальные разъяснения основных подходов к содержанию и разработке программы воспитания и социализации, а именно – программы социализации и профориентации.

Содержательный раздел основной образовательной программы имеет различные подходы к проектированию.

Мы рассматриваем вариант, при котором составляющие программы воспитания проектируются по отдельности. Поскольку необходимо учитывать специфику конкретной образовательной организации: вид (общеобразовательная школа, лицей, гимназия и т.д.); различные представления о воспитательных ценностях; специфика социокультурного пространства в котором находится образовательная организация и т.д.

Разработка примерной программы социализации и профориентации обучающихся на ступени основного общего образования осуществляется на основе Требований к структуре и результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования, в соответствии с Базисным учебным планом и программой формирования и развития универсальных учебных действий. Примерная программа направлена на оказание психолого-педагогической и информационной поддержки обучающихся в выборе ими направления дальнейшего направления обучения в учреждениях профессионального образования, а также в социальном, профессиональном самоопределении.

Примерная программа профессиональной ориентации обучающихся на ступени основного общего образования содержит следующие разделы.

Титульный лист

Титульный лист должен содержать: наименование организации в соответствии с уставом; гриф рассмотрения и утверждения программы; название программы (курса); ФИО педагога, составившего программу; место и год составления программы.

Пояснительная записка

Пояснительная записка включает: актуальность и перспективность программы; ее цель и задачи; объем часов; форму проведения занятий (урочная или внеурочная); основные термины и понятия программы.

Планируемые результаты освоения программы

Ориентиром в стандартах второго поколения становится формирование ключевых компетентностей школьника. Ключевые компетентности рассматриваются как личностные новообразования, включающие в себя не только предметные знания и умения, но и способности к их практическому использованию в реальных жизненных ситуациях, в опоре на личностные качества и надпредметные умения. Планируя предполагаемую результативность курса, необходимо описать требования к знаниям и умениям, которые приобретет обучающийся по итогам освоения данной программы; перечислить качества личности, которые могут быть сформированы у обучающихся в результате занятий по программе.

Основанием для выделения требований к уровню подготовки школьников является основная образовательная программа образовательной организации. Система планируемых результатов дает ориентиры тому, какими именно универсальными учебными действиями (познавательными, личностными, регулятивными, коммуникативными) овладеют обучающиеся, а также какие предметные и личностные результаты будут достигнуты.

Содержание программы курса (занятия урочной и внеурочной деятельности)

Данный структурный компонент может быть представлен в виде текста, в котором наиболее полно отражаются содержание и структура программы.

При конструировании содержания следует учитывать, что текст программы должен наглядно и конкретно демонстрировать поэтапную реализацию целей и задач, отраженных в пояснительной записке программы.

Тематический план

В тематическом плане должны быть отражены формы организации занятий (сочетание урочной и внеурочной деятельно-

сти). По требованиям стандартов число аудиторных занятий не должно превышать 50%.

Тематический план программы может быть приложен в виде таблицы, которая включает:

- перечень разделов, тем программы за 10-11 классы;
- количество часов по каждой теме;
- форму организации занятия;
- вид контроля по теме изучения.

Формы оценки результатов

Формы оценки должны быть представлены четкими критериями, понятными для обучающихся и соответствовать следующим требованиям:

- необходимо указать какие именно компоненты подлежат оцениванию;
- описать средства и методы оценивания;
- разнообразные средства контроля должны не только оценить знания и умения обучающихся, но и проследить динамику развития и личностных качеств школьника;
- элементы обязательного содержания программы должны подлежать точному оцениванию.
- аппарат контроля должен предусматривать не только итоговый контроль, но и предусматривать возможность отслеживания промежуточных результатов.

Материально-техническое и учебно-методическое обеспечение программы

Элементами этого пункта являются:

- библиографический список источников, используемых в образовательном процессе;
- оборудование и приборы;
- дидактические материалы;
- цифровые образовательные ресурсы;
- Интернет-ресурсы;
- литература, рекомендованная обучающимся;
- глоссарий;
- др.

Лист внесения изменений

Предназначен для фиксации коррективов, которые вносит автор программы в процессе ее реализации.

При разработке и реализации программы социализации и профориентации важно ориентироваться на систему дидактических принципов. Принципы, по мнению В.А. Сластенина, – это базовые положения, отражающие «основные требования к организации педагогической деятельности, указывающие ее направленность, помогающие творчески подойти к построению педагогического процесса» [2, с. 174]. При проектировании программы нами использованы следующие дидактические принципы: сознательности и активности, дифференциации и индивидуализации, систематичности и последовательности, преемственности, связи обучения с жизнью и практикой.

В качестве главного принципа нами определен принцип сознательности и активности, который составляет основу процессов социализации и самоопределения. Поиск человеком своего места в мире, обществе основывается, в первую очередь, на осознании себя как субъекта выбора и проявлении активной жизненной позиции. Стать субъектом определенной деятельности (учебной, трудовой и так далее) – значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию. Человек как субъект способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, критически относиться к самому себе, оценивать способы своей деятельности, контролировать ее ход и результаты.

Принцип индивидуализации и дифференциации предполагает организацию процесса формирования готовности учащихся к профильному самоопределению на основе личностных особенностей и запросов учащихся. Понимая под индивидуализацией учет индивидуальных особенностей учащихся (обучаемость, обученность, познавательные и профессиональные интересы, состояние здоровья и др.), мы на ее основе осуществили дифференциацию, т.е. группировку учащихся с учетом их отдельных особенностей или комплексов этих особенностей для обучения по нескольким различным направлениям.

Принцип систематичности и последовательности придает системный характер учебной деятельности, теоретическим знаниям и практическим умениям, предполагая логическое построение, как содержания образования, так и процесса обучения в целом. Усвоение учащимися знаний о мире профессий, о своих

индивидуально-типологических особенностях происходит в определенной логической связи и последовательности. Систематичность и последовательность выражаются также в том, что социализация и профессиональное самоопределение осуществляются во всех видах деятельности (учебно-воспитательной, трудовой, внеучебной, игровой, учебно-исследовательской и т.д.).

Принцип преемственности предполагает неразрывную связь элементов образования со способами построения учебной программы. На основе принципа преемственности выделены последовательные этапы подготовки школьников к самоопределению. Длительность и содержание каждого этапа определяется целью и задачами разработанной модели. Данный принцип выражается также и в преемственности цели, задач и содержания на всех уровнях образования.

Принцип связи обучения с жизнью и практикой предусматривает, что процесс обучения стимулирует учащихся использовать полученные знания в решении различных жизненных проблемных ситуаций, анализировать и преобразовывать окружающую действительность, вырабатывая собственные взгляды по определенным вопросам. Кроме того, согласно данному принципу, социализация и самоопределение осуществляются с учетом

реальных потребностей общества и производства в подготовке специалистов, актуальных для своего региона (организация востребованных профилей обучения на старшей ступени школы, подготовка учащихся с ориентацией на функционирующие и развивающиеся отрасли края и т.д.).

Для осуществления экспертизы программы важно опираться на критерии:

- соответствие структуры имеющейся программы нормативно-правовым требованиям;
- соответствие поставленных целей и задач современным требованиям;
- полнота содержательных компонентов программы;
- соответствие техническим требованиям к оформлению программ;
- целостность программы: согласованность цели, задач, форм, методов, и способов достижения результатов;
- качество подачи материала.

Таким образом, предлагаемая нами структура программы носит рекомендательный характер. Вариация структурных компонентов и их содержание могут зависеть от специфики деятельности образовательной организации.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / М-во образования и науки РФ. – М., 2013. – Стандарты второго поколения.
2. Педагогика: учеб. пособ. для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М., 1998.

Bibliography

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya / M-vo obrazovaniya i nauki RF. – M., 2013. – Standartih vtorogo pokoleniya.
2. Pedagogika: ucheb. posob. dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, A.I. Mithenko, E.N. Shiyanov. – M., 1998.

Статья поступила в редакцию 19.11.14

УДК 378(574)

Sagimbayeva G.S. STRUCTURAL COMPONENTS OF INDIVIDUAL STUDY PLANS OF A STUDENT. The article is relevant in connection with the integration of the universities of the CIS countries into the world educational space, the signing of the Bologna documents. This article discusses the problem of the development of individual educational route (IER) of the students. The author proposed principles, which are followed while developing IER. The structural components of the IER of the future specialist are highlighted and explained. Considerable attention is given to complexes of the factors determining the choice of the IER. The practical value is the materials of a survey among advisors and students, the purpose of which was to identify the problems and difficulties of building IER. The author comes to the conclusion that the process of preparation of future specialists in modern conditions requires orientation of higher education on the regularities of the processes of personal and individual development, professional orientation of the individual, as well as the selection of appropriate technologies, allows designing IER for each student in the unity of its structural components.

Key words: credit based system, individual educational route, The Bologna Declaration, advisor (tutor).

*Г.С. Сагимбаева, аспирант ФГБОУ ВПО «Алтайская гос. педагогическая академия», г. Астана,
E-mail: SagimbayevaGucci@mail.ru*

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА СТУДЕНТА

Статья актуальна в связи с интеграцией вузов стран СНГ в мировое образовательное пространство, подписанием Болонских документов. В данной статье рассматривается проблема разработки индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) студентов. Автором предложены принципы, руководствуемые при разработке ИОМ. Выделяются и описываются структурные компоненты ИОМ будущего специалиста. Значительное внимание уделяется комплексам факторов определяющих выбор ИОМ. Практическую ценность представляют материалы проведенного анкетирования среди эдвайзеров и студентов, целью которого являлось выявление проблем и трудностей выстраивания ИОМ. Автор приходит к выводу, что процесс подготовки будущих специалистов в современных условиях требует ориентации высшего образования на закономерности процессов личностного и индивидуального развития, профессиональную направленность отдельной личности, а также подбор соответствующих технологий, позволяющих спроектировать ИОМ каждого студента в единстве его структурных компонентов.

Ключевые слова: кредитная система обучения, индивидуальный образовательный маршрут, Болонская декларация, эдвайзер.

В современных условиях интеграции вузов стран СНГ в мировое образовательное пространство, подписание Болонских документов актуализируется проблема разработки индивидуальных образовательных маршрутов студентов как основы для их дальнейшей профессиональной и личностной самоактуализации при кредитной технологии обучения.

Целью исследования явилось теоретическое обоснование и методическое обеспечение процесса формирования индивидуального образовательного маршрута будущего специалиста в условиях кредитной системы обучения.

Исследование проводилось на базе Восточно-Казахстанского государственного университета имени С. Аманжолова.

В ходе исследования нами уточнено понятие «индивидуальный образовательный маршрут студента», которое определяется как проектируемый на основе собственного субъектного опыта совместно с эдвайзером (консультантом) поэтапный план деятельности (учебной, научной, ценностно-ориентировочной и др.) в рамках образовательной программы, реализуемый с учетом выборности (как преподавателей, так и учебных дисциплин), академической мобильности, разрабатываемый на основе индивидуальных, профессиональных запросов личности, не ограничивающийся условиями конкретной образовательной среды вуза, способствующий развитию субъектной позиции личности, ее самоактуализации и самореализации.

При разработке индивидуального образовательного маршрута мы руководствуемся следующими принципами:

- опора на уровень обученности студента – т.е. учет реальной степени подготовленности в рамках как одной дисциплины, так и программы курса в целом;

- ориентация на зону ближайшего развития студента, что предполагает выявление потенциальных способностей конкретного студента к усвоению новых знаний, умений, навыков и компетенций;

- развитие субъектности, подразумевающее изменение отношений к личности студента как полноправному партнеру образовательной деятельности, который способен производить взаимообусловленные преобразования в окружающем мире (в том числе и в себе самом), подчеркивающее активную сторону его психической организации и проявляющееся в его деятельности;

- непрерывность, которая проявляется, прежде всего, в оказании гарантированного непрерывного педагогического, методического и психологического сопровождения на всех этапах обучения в вузе специально подготовленным специалистом – эдвайзером, оказывающим действенную помощь в решении образовательных проблем;

- реальная индивидуализация, предполагающая опору на индивидуальные особенности студента (скорость усвоения материала, скорость протекания мыслительных процессов и т.д.);

- ориентация на потребности и интересы и мотивы личности студента.

Опираясь на вышеуказанные принципы, а также на концепцию А.В. Хуторского [1], мы выделили следующие структурные компоненты ИОМ будущего специалиста: целевой, содержательный, организационный, технологический, оценочно-результативный.

Целевой предполагает постановку целей и перспективных направлений в области получения профессионального образования, которые формулируются на основе государственного образовательного стандарта, а также с учетом основных мотивов и потребностей студента. Реализация основных направлений формирования индивидуального образовательного маршрута и стратегий его реализации в конкретном образовательном учреждении (в данном случае в вузе) начинается с целеопределения. Цель отражается в Государственном стандарте и выражается не только объемом необходимых знаний и умений, но и набором личностных качеств выпускника. Цели обучения должны быть жизненно необходимыми, реально достижимыми, точными, проверяемыми, систематизированными и полными без избыточности, то есть диагностичными по всем основным параметрам. Жизненная необходимость означает, что цели не придумываются и задаются, а требуются, заказываются. Человек, вышедший из учебной аудитории в жизнь, как считает Д.В. Чернилевский [2], мнение которого мы разделяем, должен быть готов действовать, решать задачи, а не только пересказывать содержание учебных текстов.

Содержательный компонент индивидуального образовательного маршрута отражает реализуемое в рамках конкретно-

го индивидуального образовательного маршрута содержание образования. В содержание образования всегда вкладывается некоторая деятельность, которая осваивается в процессе получения студентами из различных источников информации об этой деятельности, ее переработки и применения на практике. В литературе «содержание образования в вузе» обычно используется как категория, обозначающая требования к конечному результату учебной, трудовой, научной деятельности и жизнедеятельности вообще, к моменту завершения обучения и выраженная в системе знаний, умений, навыков, личностных качеств.

Содержательная сторона образования неотрывна от технологии ее передачи и усвоения, то есть от методов (способов) обучения. Содержательный компонент индивидуального образовательного маршрута отражает совокупность профессиональных и ключевых компетенций, необходимых для выполнения определенного круга должностных обязанностей в будущей профессиональной деятельности. В свете реализации компетентного подхода в образовании при разработке образовательной программы, а в дальнейшем образовательного маршрута студента, важно в процессе проектирования содержания любой учебной дисциплины позаботиться о том, чтобы каждая из них вносила фундаментальный вклад в личностное и профессиональное развитие будущих специалистов. Обучение, основанное на компетенциях, наиболее эффективно реализуется в форме модульных программ. В связи с этим стержнем технологии по реализации компетентного подхода является модульное построение образовательных программ, позволяющих быстро и гибко реагировать на часто изменяющиеся требования современного рынка труда путем «наращивания» необходимых единиц квалификации. Преимущество модульных программ, основанных на компетенциях, состоит в том, что по мере изменений требований сферы труда в модули могут быть оперативно внесены необходимые изменения; на основе различных комбинаций модулей можно формировать разные курсы обучения в зависимости от потребности обучающихся и их исходного уровня (т.е. умений, знаний и опыта, полученного в ходе ранее завершеного обучения или трудовой деятельности).

Организационный компонент индивидуального образовательного маршрута связан с организацией работы по модульной образовательной программе. Следовательно, учебный процесс на основе ИОМ должен включать в себя три фазы: фазу проектирования (целеобразования), технологическую фазу (целевыполнения), рефлексивную фазу (контроля, оценки и рефлексии). Именно поэтому на стадии проектирования ИОМ большое значение придается последовательности расположения структурных компонентов образовательной программы и единому формату оформления разрабатываемых материалов. Организационный компонент ИОМ соответствует современному пониманию завершеного миницикла продуктивной деятельности со всеми его фазами, стадиями и этапами. Именно поэтому на стадии проектирования ИОМ большое значение придается последовательности расположения структурных компонентов маршрута и единому формату оформления разрабатываемых материалов. В настоящее время изменение характера высшего профессионального образования приводит к необходимости пересмотра традиционных процедур, методов и способов оценивания. Очевидно, что профессиональную компетенцию как результат образования можно наблюдать только в деятельности, то есть о степени ее сформированности можно сделать вывод только на основании осуществляемой будущим специалистом профессиональной деятельности. Поэтому важно оптимально определить набор различных видов деятельности, который позволит сделать достоверные выводы о компетенциях студента. Необходимо использовать такие адекватные методы, которые могут наилучшим образом оценить интегрированный результат обучения. Совокупность полученных оценок позволяет сделать выводы об уровне сформированности компетенций будущего специалиста. В ИОМ, разработанных на основе компетентного подхода, критерии оценки формулируются заранее и известны студентам уже в самом начале обучения, что исключает возможность их изменения в процессе освоения материала и субъективность оценивания. Реализация компетентного подхода в образовательном процессе предполагает применение рейтинговой системы оценивания с определением видов и сроков контроля, максимальных и рейтинговых баллов по контрольным мероприятиям и по модулю в целом.

Деятельностный или технологический компонент включает в себя используемые технологии, методы, методики, системы обучения и воспитания студентов.

Оценочно-результативный компонент содержит описание ожидаемых результатов в индивидуальном образовательном маршруте, выраженных в виде компетенций. Ожидаемые результаты описываются в следующих позициях: знание и понимание; применение знаний и пониманий; вынесение (составление) суждений; коммуникативные навыки; учебные навыки. Выбор индивидуального образовательного маршрута определяется комплексом факторов:

- особенностями интересов и потребностей студента;
- возможностями профессорско-преподавательского состава удовлетворять образовательные потребности отдельной личности;
- методическими, дидактическими, технологическими возможностями высшего учебного заведения.

Значительная роль в процессе формирования ИОМ отводится эдвайзерам для повышения профессиональной компетентности.

На констатирующем этапе эксперимента нами было проведено анкетирование среди эдвайзеров и студентов, целью которого являлось выявление проблем и трудностей выстраивания ИОМ.

На вопрос о том, каким образом эдвайзер информирует студентов о предлагаемых кафедрой элективных курсах, возможностях посещения различных спецкурсов, семинаров, тренингов, проводимых в университете, подавляющее большинство респондентов (91%) ответили, что направляют их к информационно-образовательному portalу, где помещена вся информация об академических предложениях. Помощь студентам-первокурсникам в осуществлении выбора преподавателей у 87% респондентов также заключается лишь в перенаправлении к portalу. 67% опрошенных эдвайзеров считают, что каждый студент должен сам, исходя из своих предпочтений, профессиональных интересов, выбирать специализацию и знать о ней еще до зачисления в вуз. Только 7% эдвайзеров проводят презентации предлагаемых курсов, большинство же опрошенных этой работой не занимаются, считая, что на каждой кафедре имеются каталоги элективных дисциплин, которые ежегодно обновляются и с ними может оз-

накомиться каждый желающий. Что касается разъяснения правил организации учебного процесса по КСО, то 87% опрошенных эдвайзеров подчеркнули, что этим, по их мнению, должен заниматься офис-регистратор и, если возникает желание, можно детально изучить документ, размещенный на образовательном portalе.

Введение индивидуального образовательного маршрута позволило оценить уровень готовности преподавателей к работе в качестве эдвайзеров по 4-х балльной шкале, при этом только 11% оценили его достаточно высоко на 5 баллов; 34% опрошенных – на 4 балла, почти половина (45%) – на 3 балла; и 10% – на 2 балла. В качестве тем для спецкурса по повышению их профессиональной квалификации по данной проблеме эдвайзеры предложили: эдвайзерство как профессиональная деятельность; сущность, структура и методика проектирования ИОМ; диагностика личностных и профессиональных качеств студентов; методы и формы работы со студентами в условиях КСО и другие.

Опрос студентов, связанный с разработкой ИОМ, показал, что информированность о службах и отделах университета, занимающихся поддержкой академического прогресса студентов, составил 23% первокурсников; в качестве таких служб были названы деканат, где находится офис-регистратор; представители учебного и научного отдела. С базовым учебным планом знакомы только 3%, а с каталогом элективных дисциплин – 2% опрошенных, причем все студенты ответили, что инициатива оз-накопления исходила непосредственно от них самих. Осведомлены о возможностях академической мобильности, двухдипломного образования, стажировках только 34% обучающихся. 97% студентов ответили, что консультации по выбору модулей и их комбинированию не проводятся. Как показали ответы студентов, они не видят прямой связи между будущей карьерой специалиста и выбором ИОМ.

Таким образом, процесс подготовки будущих специалистов в современных условиях требует ориентации высшего образования на закономерности процессов личностного и индивидуального развития, профессиональную направленность отдельной личности, а также подбор соответствующих технологий, позволяющих спроектировать индивидуальный образовательный маршрут каждого студента в единстве его структурных компонентов.

Библиографический список:

1. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. – М., 2005.
2. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. – М., 2002.
3. Завалко, Н.А. Индивидуализация образовательного процесса. – Усть-Каменогорск, 2012.
4. Соколова, М.Л. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Архангельск, 2001.

Bibliography

1. Khutorskoy, A.V. Metodika lichnostno-orientirovannogo obucheniya. – M., 2005.
2. Chernilevskiy, D.V. Didakticheskie tekhnologii v viysshey shkole. – M., 2002.
3. Zavalko, N.A. Individualizatsiya obrazovatel'nogo processa. – Ustj-Kamenogorsk, 2012.
4. Sokolova, M.L. Proektirovanie individual'nykh obrazovatel'nykh marshrutov studentov v vuze: dis. ... kand. ped. nauk. – Arkhangel'sk, 2001.

Статья поступила в редакцию 19.11.14

УДК 37

Badeha A.C. THE FORMATION OF GENDER CULTURE RELATIONS AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS IN TERMS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES. The article describes the process of formation of the gender culture of relations between high school students in terms of extracurricular activities of a modern secondary school. The author explains the usefulness of the model process and means of formation of the gender culture in relations between pupils, which are theoretical and methodological guidance in the organization of extracurricular educational activities in high school educational institutions for discipline teachers and supervising teachers of educational institutions. The model consisted of three consecutive stages: awareness, values, reflective, which were implemented in schools in Volgograd. The change of the expression of the gender culture with different levels of its maturity is seen at stages (from lower to higher): *conformity* stage (the basic knowledge of psychological, physiological and sociocultural particular features in gender); *social* stage (value-based attitude of pupils to each other, the expression of tolerance, care, friendship); *individual* stage (the ability to overcome cultural gender-based stereotypes in your relations).

Key words: gender culture and relationship between high school students, process of formation, extracurricular activities, secondary school.

А.В. Бадеха, аспирант, ФГБОУ ВПО «Волгоградский гос. социально-педагогический университет», г. Волгоград, E-mail: Tricelater@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье описывается процесс формирования гендерной культуры взаимоотношений старшекласников в условиях внеурочной деятельности современной общеобразовательной школы. Автором были обоснованы модель процесса и средства формирования гендерной культуры взаимоотношений старшекласников, являющиеся для учителей и классных руководителей общеобразовательных учреждений теоретическим и методическим ориентиром в организации внеурочной педагогической деятельности в старшей школе общеобразовательных учреждений. Модель включала три последовательных этапа: просветительского, ценностного, рефлексивного, которые были реализованы в общеобразовательных школах г. Волгограда.

Ключевые слова: гендерная культура взаимоотношений старшекласников, процесс формирования, внеурочная деятельность, общеобразовательная школа.

Проблема формирования гендерной культуры взаимоотношений старшекласников приобретает особую актуальность в изменившихся социокультурных условиях усиления духовного кризиса, доминирования прагматических ценностей молодежи, обезличивания, обесценивания, виртуализации общения, вступающих в противоречие с возрастающей потребностью в старшем школьном возрасте в реальном общении как ведущем виде деятельности (Т.С. Кузнецов, В.С. Мухина, Л.И. Столярчук), ограничивающих личный выбор стратегий гендерных взаимоотношений, препятствуя выбору жизненных перспектив.

В соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов перед обучающимися старшей школы стоят задачи развития уважения мнения «других людей», умений «вести конструктивный диалог», «достигать взаимопонимания» посредством урочной и «через внеурочную деятельность» (ФГОС С(П)ОО, 2012). Однако в реальной жизнедеятельности, старшекласники нередко оказываются конформистами, «жертвами гендерной социализации» (А.В. Мудрик), чрезвычайно подверженными социализирующим влияниям, не способными к гендерной субъектной позиции в общении. Действия педагогов в ходе внеурочной деятельности оказываются недостаточно эффективными из-за отсутствия теоретической обоснованности процесса формирования гендерной культуры взаимоотношений старшекласников.

Анализ научной литературы по проблеме формирования гендерной культуры взаимоотношений старшекласников показывает, что исследователи рассматривают исследуемое качество как образовательный результат обучающихся (периода ранней юности, 15–18 лет). «Задача образовательных учреждений состоит не в том, чтобы научить учащихся периода ранней юности определенной стратегии, включающей набор правил и внешних запретов гендерного поведения...» [5, с. 35], а создать условия для получения представлений о различных стратегиях гендерных взаимоотношений как равноценных, «толерантного уважительного к ним»; способности к осознанному выбору стратегии, соответствующей собственным гендерным особенностям, внутренним потребностям...индивидуальности, перспективам самореализации... [5, с. 35].

Основываясь на данных положениях, в ходе исследования, проведенного с 2011—2014 гг. в МОУ СОШ № 9, 28, 35 г. Волгограда, в котором участвовало 236 обучающихся обоего пола старшей школы 10–11 классов, 8 учителей, нами были обоснованы модель процесса и средства формирования гендерной культуры взаимоотношений старшекласников, являющиеся для учителей и классных руководителей общеобразовательных учреждений теоретическим и методическим ориентиром в организации внеурочной педагогической деятельности в старшей школе общеобразовательных учреждений.

Модель процесса включала три последовательных этапа: просветительский, ценностный, рефлексивный.

Первый этап – просветительский ориентирован на ознакомление старшекласников с элементарными гендерными знаниями (о психофизиологических и социокультурных особенностях взаимоотношений девушек и юношей старшего школьного возраста, типах взаимоотношений: маскулинных, фемининных, андрогинных), включающей общения и проявления отношения для построения конструктивных гендерных взаимоотношений. На первом, просветительском этапе, применялись *средства*: внеурочные занятия, дискуссии, экскурсии, тесты, доклады, упражнения, викторины, с помощью которых старшекласники и старшекласницы получали представления о гендерных

особенностях взаимоотношений в старшем школьном возрасте, позволяющие им избавиться от конформизма, зависимого гендерного влияния сверстников в общении, научиться самопознанию, осознанию своих внутренних потребностей;

Второй этап – ценностный – формирование равноценного отношения к сверстникам, поведенческим паттернам эгалитаризма, доброжелательности, толерантности (не допускающим поведения превосходства независимо от половой принадлежности к субъектам общения) в гендерном взаимодействии. На втором этапе применялись *средства*: внеурочные занятия, видеопрезентации «Различные общества и их гендерные ценности», дискуссии, тренинги гендерной толерантности, упражнения «Цена стереотипа», с помощью которых формировалось равноценное отношение и старшекласников к сверстникам в ходе общения, проявление толерантности (к маскулинным, фемининным, андрогинным взаимоотношениям), дружелюбия, внимательности, гендерной толерантности, взаимоуважения к субъектам общения;

Третий этап – рефлексивный – стимулирование старшекласников к рефлексии во взаимоотношениях, развитию способности к преодолению культурных гендерных стереотипов, к гендерной трансформации в зависимости от ситуации общения, овладению разнообразным гендерным репертуаром; способности к построению конструктивных гендерных взаимоотношений между старшекласниками и старшекласницами), формирование субъектно-целостной эгалитарной позиции в общении, способствующей формированию гендерной культуры взаимоотношений как успешного гендерного взаимодействия в образовательном процессе старшей школы. На третьем, рефлексивном этапе, применялись *средства*: внеурочные занятия, методика оценки умений общения, упражнения «Мужские и женские ритуалы приветствия», методики, «Как инициировать межличностное общение», «Как поддержать общение», педагогические ситуации гендерного взаимодействия на занятиях клуба «Старшекласники», способствующие развитию у обучающихся рефлексии во взаимоотношениях со сверстниками и сверстницами, проявления умений разнообразного гендерного репертуара; проявление субъектно-целостной эгалитарной позиции, способности к инициированию и поддержанию конструктивных гендерных взаимоотношений.

Диагностирующий и формирующий эксперименты проводились с применением специально подобранных методик, осуществляемых в условиях внеурочной деятельности старшей школы в ходе внеурочных занятий и занятий клуба «Старшекласники», наполненных гендерным содержанием. Например, к формирующим методикам относится внеурочное занятие «Как узнать об отношении к вам окружающих», в ходе которого осуществляется 1) самопознание гендерных особенностей (как тебя воспринимают окружающие со стороны: голос, высказывания, жесты, мимику, пантомимику, действия, реакции и поступки-они маскулинны, фемининны, андрогинны или недеференцированы (С.Бэм)); познание гендерных особенностей Других (как они реагируют на действия, поступки окружающих, что думают о себе и собеседниках); определение *отношения* к Другим (положительное либо отрицательный эмоциональный настрой). Результаты самопознания сравниваются с мнением о себе однокласников, как их воспринимают окружающие: голос, высказывания, жесты, имидж, действия, реакции и поступки). Старшекласники самостоятельно приходят к выводам о том, что у них не достает личного опыта гендерных взаимоотношений, умений проявлять позитивное отношение к окружающим в общении, поэтому

нередко неверно воспринимаются, что требует работы над собой.

Изменение уровневых проявлений сформированности гендерной культуры взаимоотношений старшеклассников происходит последовательно на каждом этапе от (низкого): *конформистского* (элементарные знания о психофизиологических и социокультурных гендерных особенностях во взаимоотношениях обучающихся старшего школьного возраста, но гендерное поведение, чрезмерно зависимое от гендерного влияния сверстников в общении), к (среднему): *социальному* (ценностное отношение к сверстникам в ходе делового и межличностного общения, проявление толерантности, дружелюбия, внимательности, взаимоуважения как к субъектам общения, однако, отдельные проявления

гендерного поведения не всегда способствуют развитию конструктивных гендерных взаимоотношений и (высокому): *индивидуальному* (способность к преодолению культурных гендерных стереотипов во взаимоотношениях, гендерной трансформации в зависимости от ситуации общения, проявлению умений различного гендерного репертуара (маскулинного, фемининного, андрогинного), инициированию и построению конструктивных гендерных взаимоотношений), свидетельствующих о динамике исследуемого процесса.

Полученные в исследовании результаты свидетельствуют об эффективности модели и средств формирования гендерной культуры взаимоотношений старшеклассников, разработанных в ходе данного исследования.

Библиографический список

1. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для студ. вузов. – М., 1998.
2. Столярчук, Л.И. Теория и практика воспитания школьников в процессе полоролевой социализации: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1998.
3. Мудрик, А.В. О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании / А.В. Мудрик // Воспитательная работа в школе. – 2003. – № 5.
4. Столярчук, Л.И. Гендерное образование: теоретические аспекты // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – № 1.
5. Столярчук, Л.И. Гендерный подход в условиях непрерывного образования // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. – 2012. – № 4(68).

Bibliography

1. Mukhina, V.S. Vozrastnaya psikhologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo: ucheb. dlya stud. vuzov. – M., 1998.
2. Stolyarchuk, L.I. Teoriya i praktika vospitaniya shkol'nikov v processe polorolevoyj socializacii: dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 1998.
3. Mudrik, A.V. O polorolevom (gendernom) podkhode v social'nom vospitanii / A.V. Mudrik // Vospitatel'naya rabota v shkole. – 2003. – № 5.
4. Stolyarchuk, L.I. Gendernoe obrazovanie: teoreticheskie aspektih // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2006. – № 1.
5. Stolyarchuk, L.I. Genderniyj podkhod usloviyakh neprerivnogo obrazovaniya // Izvestiya Volgogr. gos. ped. un-ta. – 2012. – № 4(68).

Статья поступила в редакцию 25.11.14

УДК 61:06 + 316.6

Bazelyuk V.V., Romanov Ye.V., Romanova A.V. MONITORING OF PROFESSIONAL CHOICE OF STUDENTS UNDER CONDITIONS OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION. The article presents the final results of the study on current problems of professional self-determination of students with the aim of testing the developed technique to identify problems on the claimed subject on the basis of a questionnaire. The project of the problem was carried out in 2013 by a team of teachers from Department of Humanities and Sciences in Southern Urals University, in the affiliated branch in Osyorsk City. The solution of the problems of monitoring is to investigate the prospects for further obtaining respondents vocational education. Comprehensive analysis, classification, generalization of responses will reveal the existing problems in the aspect of the issue under consideration in educational institutions Ozersk city district of Chelyabinsk region. This study revealed the level of respondents' basic concepts: the profession, specialty, professional self-determination.

Key words: monitoring, professional self-determination, survey, questionnaire.

В.В. Базельюк, д-р пед. наук, проф. каф. гуманитарных и естественных наук филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский гос. университет» (национальный исследовательский университет), г. Озерск, E-mail: bazeluk_vladimir@mail.ru; **Е.В. Романов**, канд. пед. наук, директор филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский гос. университет» (национальный исследовательский университет), г. Озерск, E-mail: jenyu218@inbox.ru; **А.В. Романова**, канд. пед. наук, зав. каф. гуманитарных и естественных наук филиала ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский гос. университет» (национальный исследовательский университет), г. Озерск, E-mail: jenyu218@inbox.ru

МОНИТОРИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье представлены итоговые результаты исследования по актуальным проблемам профессионального самоопределения учащихся с целью апробации разработанной методики выявления проблем по заявленному вопросу на основе метода анкетирования. Решение поставленных задач мониторинга предусматривало исследование перспектив дальнейшего получения респондентами профессионального образования. Проведен комплексный анализ, систематизация, обобщение ответов респондентов, позволивших выявить существующие проблемы в аспекте рассматриваемого вопроса в образовательных организациях Озерского городского округа Челябинской области. Данное исследование позволило выявить уровень владения респондентами базовыми понятиями: профессия, специальность, профессиональное самоопределение.

Ключевые слова: мониторинг, профессиональное самоопределение, социологический опрос, анкетирование.

Социально-экономические изменения в российском обществе предусматривают создание конкурентного рынка труда на уровне мировых стандартов. В этой связи актуализируется проблема подготовки высококвалифицированных кадров начального, среднего, высшего профессионального звена для устойчивого развития различных отраслей экономики. Авторы данной статьи, считают, что «современная российская школа, являясь важным этапом профессионального становления личности должна способствовать формированию готовности учащихся к профессиональному самоопределению.

В тоже время приходится констатировать, что содержание процесса профессионального самоопределения учащихся, не в полной мере, способствует формированию их профессиональных интересов и их профессиональных намерений. В результате у оптантов после получения ими основного и среднего общего образования возникает целый ряд проблем, связанных с осознанным выбором профессии и реализацией в дальнейшем своих потенциальных профессиональных планов» [1, с. 226].

Отсюда возникает острая потребность в проведении мониторинговых процедур, направленных на выявление актуальных проблемам профессионального самоопределения учащихся молодежи с целью осуществления процесса прогнозирования и целенаправленной разработки системы мер по их коррекции.

Системный анализ научных трудов Белкина А.С., Захарова Н.Н., Зеера Э. Ф., Кривобокова И.А., Пряжниковой Н.С., Рогова Е. И., Силовой С. Н., Чистяковой С.Н и др. по проблеме мониторинга профессионального самоопределения учащихся позволил прийти к выводу, что его проведение дает возможность, в первую очередь, диагностировать проблему через систему сбора, хранения и анализа информации и на этой основе сделать итоговое заключение о ее современном состоянии.

Методология организации и проведения мониторинга базировалась на научных изысканиях по данному вопросу доктора педагогических наук, проф. А.С. Белкина [2].

В 2013 году временным научно-исследовательским коллективом кафедры гуманитарных и естественных наук филиала Южно-Уральского государственного университета (Национального исследовательского университета) в городе Озерске был проведен мониторинг актуальных проблем профессионального самоопределения учащихся общеобразовательных организаций Озерского городского округа Челябинской области.

Мониторинг актуальных проблем профессионального самоопределения осуществлялся в ходе проведения социологического опроса методом анкетирования.

Сбор информации осуществлялся на основе разработанных трех анкет экспресс-опроса. Каждой категории респондентов было предложено ответить на вопросы анкеты по проблемам профессионального самоопределения. Участие в анкетировании носило анонимный характер [1]. Целью мониторинга стал сбор, анализ, обобщение, систематизация информации по проблеме профессионального самоопределения учащихся в условиях общеобразовательной организации.

Объектом мониторинга выступали субъекты образовательного процесса, являющиеся непосредственными носителями информации по проблеме профессионального самоопределения учащихся в условиях общеобразовательной организации.

Предметом опроса стало изучение мнения субъектов образовательного процесса по проблеме профессионального самоопределения учащихся в условиях общеобразовательной организации.

Решение поставленных задач мониторинга по заявленной проблеме предусматривало исследование следующих вопросов: владение респондентами базовыми понятиями; востребованность форм учебной и вне учебной работы по профессиональному самоопределению; наличие потребности в овладении респондентами основами рабочей профессии в период обучения в школе; перспективы дальнейшего получения респондентами профессионального образования; приоритетность мнений респондентов в выборе учреждения профессионального образования; выбор респондентами территории, типа, вида, названия образовательной организации для получения профессионального образования; выбор направлений профессиональной подготовки (профессии) будущими абитуриентами из числа опрошенных респондентов.

Базовыми площадками для проведения мониторинга стали 13 образовательных организаций (МБОУ СОШ № 21, 22, 23, 25, 27, 30, 32, 33, 35, 39, 41; МБОУ СКОШ № 36, 29) Озерского городского округа

Озерского округа (города Озерска, поселка Новогорный, поселка Метлино) Челябинской области.

В мониторинге приняли участие всего 1118 респондентов, разделенных на три категории: учащиеся школы, их родители, администрация школы. Из них: 557 учащихся (319 учащихся 9-х классов: 176 лиц женского пола и 143 лица мужского пола; 238 учащихся 11-х классов: 150 лиц женского пола и 88 лиц мужского пола), 514 родителей (224 родителя учащихся 9-х классов и 290 родителей 11-х классов), 47 сотрудников администрации образовательных учреждений.

В данной научной статье представлены итоговые результаты мониторинга по актуальным проблемам профессионального самоопределения учащихся 11-классов по итогам обработки 238 анкет респондентов. Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием программы Statistika 8.0 с определенными критериями согласия Пирсинга χ^2 .

В экспресс-опросе приняли участие 238 чел. Из них лиц женского пола – 150 чел. (63%), мужского – 88 чел. (37%). Респондентам было предложено ответить на 9 вопросов анкеты.

Анализ ответов респондентов на первый вопрос (Как Вы понимаете термины: «профессия», «специальность», «профессиональное самоопределение?») показал, что у 63,9 – 71% респондентов возникли трудности в интерпретации терминов вышеперечисленных терминов. Так 126 чел. (52,9%) не смогли сформулировать терминологическое поле понятия «профессия» и только 69 чел. (29%) дали правильный ответ, при этом затруднились ответить – 43 чел. (18,1%). Не понимают значение понятия «специальность» и не видят взаимосвязи с предыдущим понятием 108 чел. (45,4%), 80 чел. (33,6%) дают правильный ответ. При этом затруднились ответить – 50 чел. (21%). Ответы респондентов относительно понятия «профессиональное самоопределение» не выглядят более убедительно. Так 85 чел. (35,7%) неправильно сформулировали значение термина «профессиональное самоопределение», 86 чел. (36,1%) дал правильный ответ, при этом затруднились ответить – 67 чел. (28,2%).

Таким образом, результаты ответов респондентов обозначили общую для большей части опрошенных учащихся проблему понимания сущности ведущих понятий, имеющих отношение к предстоящей профессиональной деятельности. В этой связи видится целесообразным объединить усилия учреждений общего и профессионального образования по организации эффективных форм учебной и вне учебной работы, ориентированных на понимание сущности ведущих понятий, имеющих непосредственное отношение к решению актуальных проблем профессионального самоопределения.

Анализ ответов респондентов на второй вопрос: «Какие формы учебной и вне учебной работы проводятся в вашем образовательном учреждении, направленные на профессиональное самоопределение учащихся?» показал, что в образовательных учреждениях доминируют факультативные занятия по целенаправленной подготовке к сдаче ГИА и ЕГЭ, к поступлению в учреждения профессионального образования (185 чел. (77,7%)).

Проводятся в меньшей степени: анкетные опросы по проблеме профессионального самоопределения (118 чел. (49,6%)), тестирование профпригодности (103 чел. (43,3%)), тематические беседы с участием представителей учреждений профессионального образования (82 чел. (34,5%)), классные часы по проблеме профессионального самоопределения (77 чел. (32,4%)), учебные экскурсии на производственные предприятия (71 чел. (29,8%)), дни открытых дверей для поступающих в учреждения профессионального образования (68 чел. (28,6%)), спецкурсы по данной проблематике (40 чел. (16,8%)).

Практически не проводятся: демонстрация учебных тематических фильмов по проблеме профессионального самоопределения (16 чел. (6,72%)) и конкурсы профессионального мастерства (7 чел. (2,94%)).

Таким образом, в образовательных учреждениях преобладают формы, работы, связанные с целенаправленной подготовкой к сдаче ГИА и ЕГЭ.

Таким образом, в образовательных учреждениях преобладают факультативные занятия по целенаправленной подготовке к сдаче ГИА и ЕГЭ, анкетные опросы по проблеме профессионального самоопределения, классные часы по проблеме профессионального самоопределения, тестирование профпригодности, учебные экскурсии на производственные предприятия и учреждения профессионального образования, тематические беседы с участием представителей учреждений профессионального образования.

В то же время необходимо подчеркнуть важность проведения таких форм как: конкурсы профессионального мастерства, демонстрация учебных тематических фильмов, спецкурсы по проблеме профессионального самоопределения. Они отражают технологические аспекты профессионального самоопределения будущих абитуриентов.

В этой связи, видится целесообразным более действенное включение в эту работу, как учреждений общего и профессионального образования, так и представителей организаций и предприятий, центра занятости населения, представителей работодателей, отдела по делам молодежи, городских библиотек и т.д.

Представляет научный интерес ответы респондентов на третий вопрос («Хотели бы Вы овладеть специальными знаниями и умениями по определенной рабочей профессии в период обучения в Вашем образовательном учреждении?»). Анализ ответов показал тенденцию респондентов на овладение в период обучения в школе основами рабочей профессией. Об этом сказали 178 чел. (74,8%). При этом затруднились ответить на этот вопрос 30 чел. (12,6%). Ответили «нет» только 21 чел. (8,82%). В этой связи видится перспективным поиск, обоснование и внедрения новых форм взаимодействия учреждений общего и профессионального образования и организаций, предприятий по предоставлению дополнительных образовательных услуг, связанных с овладением основами рабочей профессии.

Необходимо ответить также, что у управления образования ОГО имеется многолетний положительный опыт работы учебно-производственного комбината, который может быть востребован при создании новой инновационной структуры в рамках активизации работы по профессиональному самоопределению учащейся молодежи.

Четвертый вопрос анкеты («Основами какой рабочей профессии Вы бы хотели овладеть в период обучения в образовательном учреждении с выдачей соответствующего документа: справки, сертификата с присвоением рабочего разряда?») предусматривал детализацию и содержательное наполнение ответов респондентов применительно к третьему вопросу.

Респонденты проявили интерес к овладению 34 основами следующих рабочих профессий: «медсестра (сестринское дело), бухгалтер, юрист, экономист, водитель, программист, парикмахер, инженер, фотограф, финансовый аналитик, проектировщик, учитель, банковское дело, пожарный, повар, химик-технолог, флорист, военный, секретарь, журналист, политолог, продавец, строитель, механик, логист, документовед, переводчик, дизайнер, администратор, слесарь, визажист, фармацевт, косметолог, психолог».

В тоже время приходится констатировать, что анализ ответов респондентов на этот вопрос показал незнание ими в полной мере спектра рабочих профессий и их названий. Респонденты указывали также названия профессий, которые предусматривают получение среднего и высшего профессионального образования, а не начального профессионального, которое как раз и предусматривает получение рабочей профессии.

Ответы респондентов на пятый вопрос анкеты («Имеете ли Вы представление о том, где будете получать профессиональное образование (ПЛ, ССУЗ, ВУЗ) к моменту окончания общеобразовательной школы?») показали что, ответили «да» – 175 чел. (73,5%), ответили «нет» – 26 чел. (10,9%) и 33 чел. (13,9%) затруднились ответить на этот вопрос.

Анализ ответов на шестой вопрос анкеты («Чье мнение является для Вас определяющим в выборе учреждения профессионального образования (ПЛ, ССУЗ, ВУЗ) для дальнейшего обучения после окончания общеобразовательной школы?») показал, что определяющим является совместное решение родителей и учащихся (127 чел. (53,4%)), а также собственное мнение респондентов (103 чел. (43,4%)). На мнение педагогов опираются только 12 чел. (5,04%) и на мнение сверстников – 12 чел. (5,04%).

Таким образом, решающее значение в выборе учреждения профессионального образования имеет собственное мнение респондентов, а также взаимоотношения родителей и учащихся. Роль педагога и сверстников в процессе принятия решения респондентами о выборе учреждения профессионального образования не является определяющим.

Ответы на седьмой вопрос («Где Вы планируете, дальнейшее профессиональное обучение после окончания...?») показали что, 158 чел. (66,4%) выпускников общеобразовательных организаций планируют получение профессионального обра-

зования за пределами Челябинской области и только 73 чел. (30,7%) на территории Челябинской области.

Анализ ответов респондентов на восьмой вопрос («В какое образовательное учреждение Вы планируете, поступление после окончания школы?») показал, что те респонденты, которые планируют свое дальнейшее профессиональное обучение на территории Челябинской области, ориентируются на поступление:

- в учреждения НПО и СПО города Озерска (Озерский технологический колледж, Южно-Уральский политехнический колледж), Кыштыма (Кыштымское медицинское училище им. С.Д. Нарбутовских);

- в учреждения ВПО городов: Озерск (филиал ЮУрГУ, ОТИ МИФИ), Челябинск (ЮУрГУ, РБИУ, ЮУГМУ, ЧГПУ, ЧВАИШ, ЧелГУ ЧГАА, филиал РАНХ и ГС).

Те респонденты, которые планируют свое дальнейшее обучение за пределами Челябинской области, ориентируются на поступление:

- в учреждения НПО и СПО городов: не планируют.

- в учреждения ВПО городов: Екатеринбург (УрФУ, филиал УИГПС МЧС России, УрГУПС, УрГПУ, УГМА), Сургут (СурГПУ), Москвы (МГУ, МГИМО, ВШЭ, РГУ Нефти и Газа им. И.М. Губкина, МФТИ, РХТУ им. Менделеева, МИФИ), Санкт-Петербурга (ИНЖЭКОН, СПбГУ), Саратов (СГСЭУ), Волгоград (ВолГУ), Новосибирск (название учреждения не указано), Уфы (КФУ).

Среди опрошенных респондентов есть желающие получить образование за рубежом (Чехия, Англия).

Наиболее востребованными у будущих абитуриентов учреждений НПО и СПО на территории Челябинской области являются: ОЗТК, ЮУПК, КМУ.

Среди наиболее востребованных будущими абитуриентами учреждений ВПО на территории Челябинской области являются: ЮУрГУ, ЮУГМУ, ЧелГУ, филиал ЮУрГУ в г. Озерске, ОТИ МИФИ.

Востребованных будущими абитуриентами учреждений СПО за пределами Челябинской области не выявлено.

Наиболее востребованными у будущих абитуриентов учреждений ВПО за пределами Челябинской области являются: УрФУ, УГМА, МГУ, ВШЭ, РГУ Нефти и Газа им. И.М. Губкина, МФТИ, РХТУ им. Менделеева, МИФИ, СПбГУ.

Можно предположить, что выбор учащимися конкретного города для получения в дальнейшем профессионального образования может свидетельствовать о престиже обучения в нем; о желании респондентов впоследствии осуществлять свою профессиональную деятельность на территории Челябинской области, либо за ее пределами; об индивидуальных особенностях личности респондентов, о транслируемом интересе со стороны родителей в выборе учреждения профессионального образования.

Необходимо особо подчеркнуть, что сегодня в г. Озерске успешно функционируют: образовательный комплекс СПО и два филиала ВУЗов, которые могли бы обеспечить в полном объеме процесс профессиональной подготовки респондентов по целому ряду направлений, в том числе востребованных в социальной, экономической, производственных сферах, тем самым решив проблему для Озерского городского округа по подготовке кадров начального, среднего, высшего профессионального звена.

Девятый вопрос анкеты («По какому направлению (профессии) Вы хотели получить профессиональное образование?») выявил интерес респондентов к получению профессионального образования по 67 профессиям (направлениям подготовки): «фельдшер, медсестра, таможенник, психолог, программист, врач, бухгалтер, финансист, политолог, экономист, юрист, информатик, машиностроение, массажист, предприниматель, информатик, МЧС, повар, сметное дело, менеджер туристического бизнеса, архитектор, банкир, пожарный, нефтегазовое дело, журналист, дизайнер, международный менеджер, теплоэнергетика и теплотехника, реклама и связи с общественностью, теоретическая и прикладная химия, физика, механика материалов, химические технологии, компьютерные технологии, биофизика, ядерная физика, прикладная математика процесса производства, государственное и муниципальное управление, правоохранительная деятельность, технолог приготовления пищи, инженер-строитель, инженер путей сообщения, землеустройство, военный летчик, химик-технолог, логист, горный инженер, таможенное дело, муниципальное управление, переводчик, промышленное и гражданское строительство, адвокат, лингвист, востоковедение, международные отношения, управление персоналом, фармацевт, реклама и связи со СМИ, хореограф, математик,

авиаконструктор, металлург, госслужащий, диспетчер авиапелетов, учитель биологии, инженер-технолог, инженер-конструктор, тренер, инженер-геодезист, косметолог».

Необходимо отметить, что респонденты указали профессии (направления подготовки) по многим сферам профессиональной деятельности: социальной, экономической, юридической, производственной, сферой услуг и охраны правопорядка и др., необходимым для решения проблемы кадрового обеспечения Озерского городского округа.

Необходимо также констатировать, что значительная часть опрошенных респондентов не смогли правильно сформулировать название направления (профессии) профессиональной подготовки применительно к учреждениям профессионального образования.

Проведенный мониторинг позволил сформировать целостное представление по актуальным проблемам профессионального самоопределения учащихся 11-классов общеобразовательных организаций Озерского городского округа.

Библиографический список

1. Базельюк, В.В. Моделирование содержания социологического опроса по актуальным проблемам профессионального самоопределения учащихся в условиях основного и среднего общего образования / В.В. Базельюк, Е.В. Романов, А.В. Романова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 4(47).
2. Мониторинг образовательного процесса в педагогическом ВУЗе: учеб. пособ. для студентов высших и средних учебных заведений / В.Д. Жаворонков, А.С. Белкин, В.Г. Горб, Е.В. Коротаева. – Екатеринбург, 2004.

Bibliography

1. Bazelyuk, V.V. Modelirovanie sodержaniya sociologicheskogo oprosa po aktual'nim problemam professional'nogo samoopredeleniya uchastnikhsya v usloviyakh osnovnogo i srednego obshchego obrazovaniya / V.V. Bazelyuk, E.V. Romanov, A.V. Romanova // Mir nauki, kul'turii, obrazovaniya. – 2014. ? № 4(47).
2. Monitoring obrazovatel'nogo processa v pedagogicheskom VUZe: ucheb. posob. dlya studentov viyssikh i srednikh uchebnykh zavedeniy / V.D. Zhavoronkov, A.S. Belkin, V.G. Gorb, E.V. Korotaeva. – Ekaterinburg, 2004.

Статья поступила в редакцию 24.11.14

УДК 378.14

Egorova Yu.A. **THE POSSIBILITY OF TRAINING COURSE OF “MANAGEMENT” FOR THE FORMATION IN A HIGHER EDUCATION SCHOOL STUDENT THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF GOAL-SETTING.** The article is dedicated to the importance of the formation of professional competence of goal-setting in university students enrolled in the specialization of undergraduate program of 080100 “Economics”, and the identification of relevant features of the course of “Management”. The structure of the professional competence of goal-setting and its substantive content in the context of the course of “Management” is studied. The author proposes exemplary embodiment tasks for completing the “Fund assessment tools”, based on the identification of the level of formation of professional competence of goal-setting. In regards to the author’s main principle, based on the information and instructional support for the goal-setting of a student, the expediency of using a dictionary of terms and a student workbook is stipulated. The researcher outlines the approximate contents of a glossary of terms and the structure of the workbook.

Key words: management, control, goal-setting, professional competence of goal-setting, structure of professional competence of goal-setting, target, management objective, mission, purpose of an organization, management by objectives, tree of goals, hierarchy of objectives, theory of goal-setting, fund assessment tools, a glossary of terms, student workbook.

Ю.А. Егорова, канд. пед. наук, доц. каф. гуманитарных и социально-экономических дисциплин филиала Казанского (Приволжского) федерального университета в г. Чистополе, г. Чистополь, E-mail: egorovaulia@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНОГО КУРСА «МЕНЕДЖМЕНТ» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТА ВУЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ

Статья посвящена обоснованию важности формирования профессиональной компетенции целеполагания у студентов вуза, обучающихся по направлению бакалавриата 080100 «Экономика», и выявлению соответствующих возможностей учебного курса «Менеджмент». Представлена структура профессиональной компетенции целеполагания и ее содержательное наполнение в контексте учебного курса «Менеджмент». Предложены примерные варианты заданий для комплектования «Фонда оценочных средств», ориентированного на выявление уровня сформированности профессиональной компетенции целеполагания. С учетом выдвинутого автором статьи принципа информационной и учебно-методической поддержки целеполагания студента, обоснована целесообразность использования словаря терминов и рабочей тетради студента. Изложены примерное содержание словаря терминов и структура рабочей тетради.

Ключевые слова: менеджмент, управление, целеполагание, профессиональная компетенция целеполагания, структура профессиональной компетенции целеполагания, цель, цель управления, миссия, цель организации, управление по целям, дерево целей, иерархия целей, теория постановки целей, фонд оценочных средств, словарь терминов, рабочая тетрадь студента.

Целеполагание является субъектным фактором успешности профессиональной деятельности. Следовательно, студенты должны еще в процессе обучения в вузе овладеть профессиональной компетенцией целеполагания.

Структура профессиональной компетенции целеполагания включает три компонента: 1) *когнитивный* (знаниевый): знания и представления о целеполагании; 2) *личностный* (эмоциональный, этический): личностное отношение к целепола-

ганию, понимание значимости целеполагания для успешности профессиональной деятельности, стремление овладеть профессиональной компетенцией целеполагания; 3) *деятельностный* (умения, навыки): владение методами (технологией) целеполагания и пр.

Одной из дисциплин профессионального цикла, в рамках которой имеются возможности для формирования у студентов вуза, обучающихся по направлению бакалавриата 080100 «Экономика», профессиональной компетенции целеполагания, является учебный курс «Менеджмент». Менеджмент как основополагающая дисциплина представляет целый комплекс знаний по построению и осуществлению процесса постановки и достижения целей формирования, функционирования и развития современной организации [1, с. 3]. Менеджмент – искусство постановки и достижения цели [1, с. 12]. Менеджмент осуществляет постановку и достижение целей организации, объединяя руководителей, специалистов и исполнителей в аппарат управления [1, с. 29].

Контент-анализ учебной литературы по дисциплине «Менеджмент» позволил установить следующее **содержание профессиональной компетенции целеполагания**.

1. *Когнитивный* компонент: знание определений категорий: «целеполагание», «цель», «цель управления», «иерархия целей», «задача», «средство(а) достижения целей»; знание критериев определения целей SMART, классификации целей; понимание важной роли целеполагания в обеспечении успешности профессиональной деятельности; знание: теории постановки целей, концепции управления по целям (целевого управления), программно-целевого подхода к управлению, метода построения дерева целей, модели «путь-цель»; принципов менеджмента, связанных с целеполаганием.

2. *Личностный* компонент: осознание: важности целеполагания, определения миссии организации, качественных целей, привлечения к целеполаганию подчиненных, согласования целей руководителя и подчиненных.

3. *Деятельностный* компонент: владение: методом построения дерева целей, методом программно-целевого управления; технологией: целеполагания SMART, целевого управления, определения миссии организации и средств для достижения целей.

Задачи преподавателя: учить: 1) определять цель и задачи; 2) выбирать средства достижения поставленных целей; 3) определять последствия достижения поставленных целей; 4) формировать у студентов умение самостоятельного осуществления качественного целеполагания, контроля достижения и коррекции поставленных целей.

Уточним суть некоторых **конструктов**, которые студентам необходимо усвоить.

Целеполагание – процесс обоснования и формирования целей развития управляемого объекта на основе анализа общественных потребностей в интеллектуальной продукции и управленческих услугах и учета имеющихся реальных возможностей их наиболее полного удовлетворения (В.В. Афанасьев).

Цель – субъективное, желаемое, достижимое, необходимое состояние процесса или системы [1, с. 41]. Одной из главных задач менеджмента является определение целей деятельности организации. Цели в организации – это конкретные конечные состояния или искомые результаты, которых хочет добиться коллектив при совместной работе [2, с. 26]. Цели менеджмента как мысленные предвосхищения результатов направляют и регулируют управленческую деятельность [3, с. 58]. Для организации разрабатывают общие и специфические цели. Общие цели отражают сущность развития организации в целом. Специфические цели разрабатываются в рамках общих целей по основным видам деятельности организации. Менеджмент должен обеспечить достижение цели при минимальных затратах и максимальной эффективности [2, с. 27].

Задача – это предписанная работа, серия работ или часть работы, которая должна быть выполнена заранее установленным способом в заранее оговоренные сроки. Задача – это некоторая совокупность вопросов, подлежащих решению (В.И. Сетков).

Миссия организации – это: главная (основная общая) цель организации, ясно выраженная причина ее существования (Л.Е. Басовский).

Целевое управление – это процесс, состоящий из: а) четырех этапов: 1) выработка ясной и сжатой формулировки цели; 2) разработка реальных планов достижения целей; 3) систематический контроль и измерение качества работы и результатов;

4) принятие корректирующих мер для достижения планируемых результатов [2, с. 26]; б) восемь этапов: 1) разработка долгосрочных целей фирмы; 2) оценка действующей организационной структуры управления; 3) разработка целей структурных подразделений; 4) доведение выбранных целей до подразделений – обоснование построения дерева целей; 5) доведение целей до каждого конкретного исполнителя; 6) реализация целей; 7) оценка достигнутых результатов; 8) корректировка целей [3, с. 81-84].

Принципы менеджмента, связанные с целеполаганием: принцип ориентации на долгосрочные цели развития (характерен для внутрифирменного управления) [2, с. 36]; принцип учета особенностей окружающей среды в процессе определения целей [1, с. 11]; принцип ответственности руководителя за выбор и постановку действительно необходимых и значимых целей организации [1, с. 11].

Лидерство – способность выдвигать цели для организации (группы) и эффективно использовать все имеющиеся источники власти для их реализации [3, с. 351].

Одно из отличий менеджера и лидера заключается в том, что менеджер работает по целям других, а лидер работает по своим целям [5, с. 478]. **Модель лидерства «путь-цель»** Хауза и Митчелла констатирует, что эффективный лидер – это тот, кто помогает подчиненным идти путем, ведущим к желаемой цели [5, с. 506].

Теория постановки целей исходит из того, что поведение человека определяется теми целями, которые он ставит перед собой, так как именно ради достижения этих целей человек осуществляет определенные действия [5, с. 166].

Необходимым условием для осуществления оценки уровня сформированности у студентов профессиональной компетенции целеполагания в области «менеджмент», является **«Фонд оценочных средств»**, содержащий когнитивно-, личностно- и деятельностно-ориентированные задания.

Оценить уровень сформированности **когнитивного** компонента профессиональной компетенции целеполагания можно на основе анализа качества ответов студента на следующие **вопросы**: 1) почему менеджмент называют искусством постановки и достижения цели?; 2) в чем состоят основные задачи менеджмента? [1, с. 14]; 3) что такое миссия организации?; 4) раскройте содержание понятия цели; почему цель является одной из важнейших характеристик в системе управления?; 5) в чем различие между глобальной целью и целями функционирования?; 6) как можно представить процесс распределения целей по уровням управления?; 7) что такое качественные и количественные цели? приведите примеры; 8) как происходит процесс формирования качественных целей?; 9) раскройте содержание этапов целевого управления [3, с. 92]; 10) как взаимосвязаны цели управления и средства их достижения? [3, с. 58]; 11) в чем суть теории постановки целей? Кто автор данной теории?

Оценить уровень сформированности **личностного** компонента профессиональной компетенции целеполагания можно на основе анализа качества ответов студента на **вопросы**: 1) необходимо ли руководителю владеть компетенцией целеполагания; почему?; 2) несет ли ответственность руководитель за определение целей организации?; 3) кто несет ответственность за последствия достижения поставленных целей?

Оценить уровень сформированности **деятельностного** компонента профессиональной компетенции целеполагания можно на основе анализа качества выполнения студентом следующих **заданий**: 1) сформулируйте глобальную цель и цели функционирования вашей организации; 2) постройте дерево целей; 3) выберите и сформулируйте цели, стоящие перед вашим подразделением; проанализируйте эти цели и укажите пути, по вашему мнению, наиболее правильные и экономичные для их достижения [3, с. 92]; 4) пусть одной из целей управления являются модернизация выпускаемой продукции и расширение для нее рынка сбыта; постройте дерево целей и сформулируйте для одной из подцелей задачи управления [3, с. 58]; 5) сформулируйте задачи управления маркетингом по составляющим маркетингового комплекса [3, с. 74]; 6) приведите пример и проанализируйте, каким образом наличие (отсутствие) необходимой информации может повлиять на постановку и достижение поставленной цели организации [1, с. 50].

С учетом выдвинутого автором статьи принципа информационной и учебно-методической поддержки целеполагания студента, для сопровождения формирования профессиональной компетенции целеполагания целесообразно применение специ-

ально разработанных: словаря терминов и рабочей тетради студента (РТС).

Словарь терминов включает следующие категории: целеполагание, цель, цель управления, задача, дерево целей, средство достижения целей, иерархия целей, классификация целей, требования к целям, управление по целям (целевое управление), согласование целей, миссия организации, лидерство, программно-целевая структура, долгосрочные цели, среднесрочные цели, краткосрочные цели, реализация целей, корректировка целей, качественные цели, количественные цели и т.д.

Рабочая тетрадь студента есть многофункциональное дидактическое средство, обеспечивающее реализацию комплексных функций (функции сопровождения, обучающей функции, функции индивидуализации обучения, рефлексивно-оценочной и информационно-коммуникационной функции) и являющееся ведущим элементом системы самостоятельной ра-

боты студента [4, с. 10]. В структуре РТС выделены три блока: инструктивно-методический, содержательно-деятельностный, рефлексивно-оценочный [4, с. 25]. Автором статьи разработана и апробирована в учебном процессе «Рабочая тетрадь студента для формирования профессиональной компетенции целеполагания в рамках учебного курса «Менеджмент»», включившая блок целеполагания и блок целедостижения (содержит инструкцию по достижению поставленных целей; шкалы для самооценки уровня достижения поставленных целей и самооценки уровня удовлетворенности от достижения целей; виды дополнительных работ, которые необходимо выполнить для окончательного достижения целей). Все элементы рабочей тетради представлены в трехмерной (когнитивно-личностно-деятельностной) форме. Завершает тетрадь заключение, ориентированное на рефлексию достижений студента в формировании профессиональной компетенции целеполагания.

Библиографический список

1. Райченко, А.В. Менеджмент: учеб. пособ. / А.В. Райченко, И.В. Хохлова. – М., 2007.
2. Вершигора, Е.Е. Менеджмент: учеб. пособ. – М., 2008.
3. Менеджмент: учебник / под ред. М.М. Максимцова, М.А. Комарова. – М., 2002.
4. Голобокова, Г.И. Рабочая тетрадь как многофункциональное дидактическое средство в системе самостоятельной работы студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2012.
5. Виханский О.С. Менеджмент: учебник / О.С. Виханский, А.И. Наумов. – М., 2002.

Bibliography

1. Raychenko, A.V. Menedzhment: ucheb. posob. / A.V. Raychenko, I.V. Khokhlova. – M., 2007.
2. Vershigora, E.E. Menedzhment: ucheb. posob. – M., 2008.
3. Menedzhment: uchebnik / pod red. M.M. Maksimcova, M.A. Komarova. – M., 2002.
4. Golobokova, G.I. Rabochaya tetradj kak mnogofunkcionalnoe didakticheskoe sred-stvo v sisteme samostoyatel'noj raboty studentov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Chita, 2012.
5. Vikhanskiy O.S. Menedzhment: uchebnik / O.S. Vikhanskiy, A.I. Naumov. – M., 2002.

Статья поступила в редакцию 24.11.14

УДК 378.14

Egorova Yu.A. THE POSSIBILITY OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF GOAL-SETTING AT UNIVERSITY STUDENTS IN THE CLASSES ON “FUNDAMENTALS OF PERSONNEL MANAGEMENT”. In the article the importance of formation of professional competence of goal-setting in the field of personnel management of the students enrolled in the bachelor's programs of 080100 “Economics” and 081100 “State and municipal management” is studied. The author also identifies the necessary potential of the discipline “Fundamentals of personnel management”. The paper shows the contents of a ternary (cognitive-personality-activity) of the structure of the professional competence of goal-setting in the field of personnel management. The author proposes exemplary embodiment tasks for completing the “Fund assessment tools”, based on the identification of the level of formation of professional competence components of goal-setting. The work has definitions of exterior and interior conditions of efficiency of formation of students' professional competence of goal-setting in the field of personnel management.

Key words: personnel management; human resource management system; principles of personnel management related to goal-setting; HR Manager; goal-setting; methodological basis for goal-setting; general goal of personnel management; tree of purposes of personnel management; hierarchy of objectives; management by objectives; theory of goal-setting; task management personnel; professional competence of goal-setting in the field of personnel management; goal-setting structure of professional competence in the field of personnel management; cognitive component of competence; personal component of competence; activity component of competence; Fund assessment tools; glossary of terms; student workbook; conditions of efficiency of formation of professional competence of goal-setting; external conditions; internal conditions.

Ю.А. Егорова, канд. пед. наук, доц. каф. гуманитарных и социально-экономических дисциплин филиала Казанского (Приволжского) федерального университета в г. Чистополе, г. Чистополь, E-mail: egorovaulia@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТА ВУЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ»

В статье обоснована значимость формирования профессиональной компетенции целеполагания в области управления персоналом у студентов, обучающихся по направлениям бакалавриата 080100 «Экономика» и 081100 «Государственное и муниципальное управление» и выявлены необходимые для этого возможности дисциплины «Основы управления персоналом». Представлено содержание трехкомпонентной (когнитивно-личностно-деятельностной) структуры профессиональной компетенции целеполагания в области управления персоналом. Предложены примерные варианты заданий для комплектования «Фонда оценочных средств»,

ориентированного на выявление уровня сформированности компонентов профессиональной компетенции целеполагания. Уточнены внешние и внутренние условия эффективности формирования у студентов профессиональной компетенции целеполагания в области управления персоналом.

Ключевые слова: управление персоналом; система управления персоналом; принципы управления персоналом, связанные с целеполаганием; менеджер по персоналу; целеполагание; методологические основы целеполагания; методы целеполагания; цель; генеральная цель управления персоналом; дерево целей управления персоналом; иерархия целей; управление по целям; теория постановки целей; задача; задачи системы управления персоналом; профессиональная компетенция целеполагания в области управления персоналом; структура профессиональной компетенции целеполагания в области управления персоналом; когнитивный компонент компетенции; личностный компонент компетенции; деятельностный компонент компетенции; фонд оценочных средств; словарь терминов; рабочая тетрадь студента; условия эффективности формирования профессиональной компетенции целеполагания; внешние условия; внутренние условия.

Профессиональной компетенцией целеполагания в области управления персоналом должен в совершенстве владеть каждый руководитель. Одной из профессионально-ориентированных дисциплин, содержащей возможности для формирования у студентов вуза, обучающихся по направлениям бакалавриата 080100 «Экономика» и 081100 «Государственное и муниципальное управление», профессиональной компетенции целеполагания, является учебный курс «Основы управления персоналом».

Управление персоналом – это совокупность принципов, методов и средств целенаправленного воздействия на персонал, обеспечивающих максимальное использование его интеллектуальных и физических способностей при выполнении трудовых функций для достижения целей организации [1, с. 78]. Система управления персоналом включает подсистемы: планирования и маркетинга персонала; найма и учета персонала; трудовых отношений; условий труда; развития персонала; мотивации поведения персонала; социального развития; развития оргструктур управления; правового обеспечения; информационного обеспечения [2, с. 74]. Структура службы управления персоналом включает подразделения: найма и увольнения персонала; планирования персонала; развития персонала; мотивации труда; юридических услуг; социальных льгот и выплат [2, с. 76]. Основные функции в управлении персоналом: привлечение и отбор персонала, адаптация, обучение и развитие, оценка, мотивация, высвобождение [3, с. 22].

Структура профессиональной компетенции целеполагания в области управления персоналом включает три компонента: когнитивный, личностный, деятельностный.

Контент-анализ учебной литературы по дисциплине «Основы управления персоналом» позволил установить следующее содержание указанных компонентов.

1. **Когнитивный** компонент: понимание: целей организации, цели и задач стратегического управления персоналом, цели (целей) планирования (потребности в персонале, использования персонала, развития персонала, высвобождения персонала, затрат на персонал, производительности труда), целей маркетинга персонала, цели работы с кадровым резервом; знание: классификации целей организации, классификаций целей по направлениям деятельности менеджера по персоналу (аттестации персонала и т.д.), принципов и инструментов согласования целей субъектов управления персоналом, принципов каскадирования целей в системе управления персоналом, принципов и инструментов гармонизации целей каждого отдельного работника с общими целями организации [3]; знание определений категорий: «целеполагание», «цель», «цель управления», «иерархия целей», «задача», «средство достижения целей»; знание критериев постановки целей SMART; знание: теории постановки целей, концепции управления по целям (целевого управления), программно-целевого подхода к управлению персоналом, метода построения дерева целей, метода структуризации целей, модели «путь-цель»; знание принципов управления персоналом, связанных с целеполаганием.

2. **Личностный** компонент: понимание важной роли целеполагания в обеспечении успешности управления персоналом; осознание: важности определения качественных целей, согласования целей руководителя и подчиненных и др.

3. **Деятельностный** компонент: умение: разрабатывать систему целей управления персоналом; определять приоритеты целей и задач управления персоналом; владение: методикой каскадирования целей в системе управления персоналом, инструментами согласования целей, методами многоуровневого

целеполагания, комплексной методикой перевода целей субъектов в ключевые показатели деятельности (KPI) на всех уровнях управления персоналом, методом построения дерева целей и дерева релевантных взаимосвязей [3]; методом программно-целевого управления; технологией: целеполагания SMART, управления по целям, определения средств достижения целей.

Цель преподавателя: формирование у студентов рассматриваемой компетенции.

Задачи преподавателя: научить студентов: 1) определять цель и задачи управления персоналом; 2) выбирать средства достижения поставленных целей; 3) определять последствия достижения поставленных целей; 4) сформировать у студентов умение самостоятельного осуществления качественного целеполагания, контроля достижения и коррекции поставленных целей в сфере управления персоналом.

Реализация указанной цели и задач возможно на основе: 1) принципа информационной и учебно-методической поддержки целеполагания студента; 2) усвоения студентами принципов, методологии и методов целеполагания в управлении персоналом.

Принципы управления персоналом, связанные с целеполаганием: принцип учета фактора оптимизации цели при привлечении, развитии, оценке и мотивации персонала. Предметом анализа конфликта намерений работодателя и претендента на найм могут служить их целевые установки (таблица 1) [4, с. 70].

Различия целей свидетельствуют о том, что отбор и найм сопровождаются серьезным социальным конфликтом [4, с. 70].

Конфликты целей, как показывает практика, решаются в большей степени в пользу позиций организации. Вопрос о формировании альтернативной практики отбора и найма, соответствующей целям обоих участников, остается актуальным [4, с. 71].

Принцип обеспечения единства целей коллектива. Общность целей сплачивает людей, направляет их волю. Как только теряется единство цели и воли, вследствие противоречия личных и общественных мотивов, начинается деградация и распад коллектива [5, с. 59-60].

Принцип выдвижения целей, объединяющих администрацию (в том числе руководителей подразделений) с персоналом организации. Руководители подразделений обязаны быть проводниками целей, которые ставит перед организацией аппарат управления. В то же время цели организации, выдвигаемые администрацией, должны не только не противоречить, но и способствовать целям персонала [5, с. 85].

Эффективность управления персоналом и деятельности организации зависит от того, насколько цели администрации и цели работника совпадают. При несовпадении целей компромисс может быть достигнут путем уступок одной из сторон [6, с. 64].

Принцип согласованности целей менеджмента с целями рядовых работников.

Существует проблема противоречия целей организации, подразделений и работников. В рамках системы управления персоналом существуют противоречия целей: собственников и наемных менеджеров, менеджеров и работников, организации и подразделения, различных подразделений, работника и подразделения [3, с. 35].

Противоречия целей происходят из противоречия интересов субъектов управления, и задачей управления персоналом становится согласование интересов и объединение целей субъектов с помощью управленческих инструментов [3, с. 29].

Таблица 1

Конфликты между целями организации-работодателя и претендента на вакансию

Цели организации	Цели претендента
Найти квалифицированных сотрудников, принимая во внимание их отличительные качества, связанные как с производственным процессом, так и независимые от него (работоспособность и лояльность)	Найти «квалифицированное» рабочее место исходя из предъявляемых к нему требований и с точки зрения структуры трудовых затрат
Найти людей, подходящих для должности (совокупность квалифицированных требований в соответствии с задачами производственного процесса)	Найти подходящие для человека должности (совокупность квалификационных требований в соответствии с естественными или выработанными установками)
Возможность отказать от сотрудника	Надежность рабочего места
Большое количество претендентов	Небольшая конкуренция среди претендентов
Возможность уклониться от неоправданных решений при приеме («ложное положительное решение»)	Возможность избежать неоправданного отклонения при принятии решения («ложное негативное решение»)
Истинная картина для претендента – сокрытие неблагоприятных условий на рабочем месте	Истинная картина относительно рабочего места – сокрытие собственных сторон
Решение на уровне организации	Отношение как к индивидуальности

Согласование интересов субъектов управления персоналом возможно через объединение их целей [3, с. 30]. Инструментами согласования целей выступают: планирование, делегирование полномочий, корпоративная культура, система мотивации и стимулирования, система показателей результативности [3, с. 40].

Построение дерева целей призвано объединить цели всех участников системы, декомпозировать цели до каждого уровня управления. Однако наличие хорошо структурированного дерева целей не гарантирует полного исключения противоречий меж-

ду различными его элементами [3, с. 32]. Необходимо построение более сложного «дерева целей» – «дерева релевантных взаимосвязей» [3, с. 40]. Минимизировать противоречия целей можно применением системного подхода [3, с. 33].

Мощным стратегическим инструментом, позволяющим ориентировать сотрудников на общие цели организации, является корпоративная культура [5, с. 195].

Сравнение различных механизмов и инструментов процесса целеполагания, используемых при различных формах управления, приведено в таблице 2 [5, с. 197].

Таблица 2

Механизмы и инструменты процесса целеполагания при различных формах управления

Доминирующая управленческая форма	Задача этапа	Критерий	Технологический инструментарий
Рыночная	Получить разнообразный набор целей, оцениваемых по стоимостной шкале	Прибыльность	Маркетинг
Демократическая	Отобрать цели, согласующиеся с законами, нормативами	Легитимность	Нормативная база, законы
Коллективистская	Отобрать цели, исходя из интересов организации, коллектива	Приемлемость	Изучение общественного мнения
Диалоговая	Получить набор стратегий (сценариев возможных действий в зависимости от развития ситуации)	Осуществимость	Анализ ресурсов, обстановки при разработке программы
Бюрократическая	Привести стратегию в соответствие с возможностями исполнителей	Реализуемость задач	Разработка заданий

В качестве **методологической основы** целеполагания выступает «*Концепция управления по целям в системе управления персоналом (МВО)*». Управление по целям – это: вид управления, состоящий в постановке и реализации выбранных перспективных целей через осуществление изменений в организации; область научных знаний, изучающая приемы и инструменты, методологию постановки целей и способы их практического достижения [3, с. 16]. В концепции управления по целям базовы-

ми являются: определение целей, перевод их в формулировки на каждый уровень управления, доведение целей до различных субъектов управления, выработка управленческих инструментов постановки, координации, контроля реализации и достижения целей [3, с. 27].

П. Друкер говорил об управлении по целям так: «МВО – это только инструмент. Это не панацея от управленческой неэффективности, МВО работает, если только вы знаете свои цели» [3, с. 149].

Методы целеполагания. Выработка цели – задача достаточно сложная и трудоемкая, предполагающая использование метода «*дерева целей*». Как правило, выделяется генеральная цель и цели более низкого уровня. Обобщение опыта отечественных и зарубежных организаций позволяет сформулировать главную цель следующим образом: «обеспечение организации кадрами, их эффективное использование, профессиональное и социальное развитие» [6, с. 28]. Генеральная цель в зависимости от ситуации, сложившейся в экономике, на рынке и в самой организации, может меняться. Эту социальную цель принято рассматривать с двух сторон: 1) с позиции администрации организации, которая нанимает работника; 2) с позиции работника, поступающего в организацию. В целях достижения генеральной цели администрация организации определяет цели I, II, III и т.д. уровней. Если администрация организации ставит цели для того, чтобы создать нормальные условия для эффективного использования, профессионального и социального развития персонала, то работник выступает как потребитель этих условий [6, с. 63-64]. На рис. 1 приводится пример декомпозиции отдельных целей.

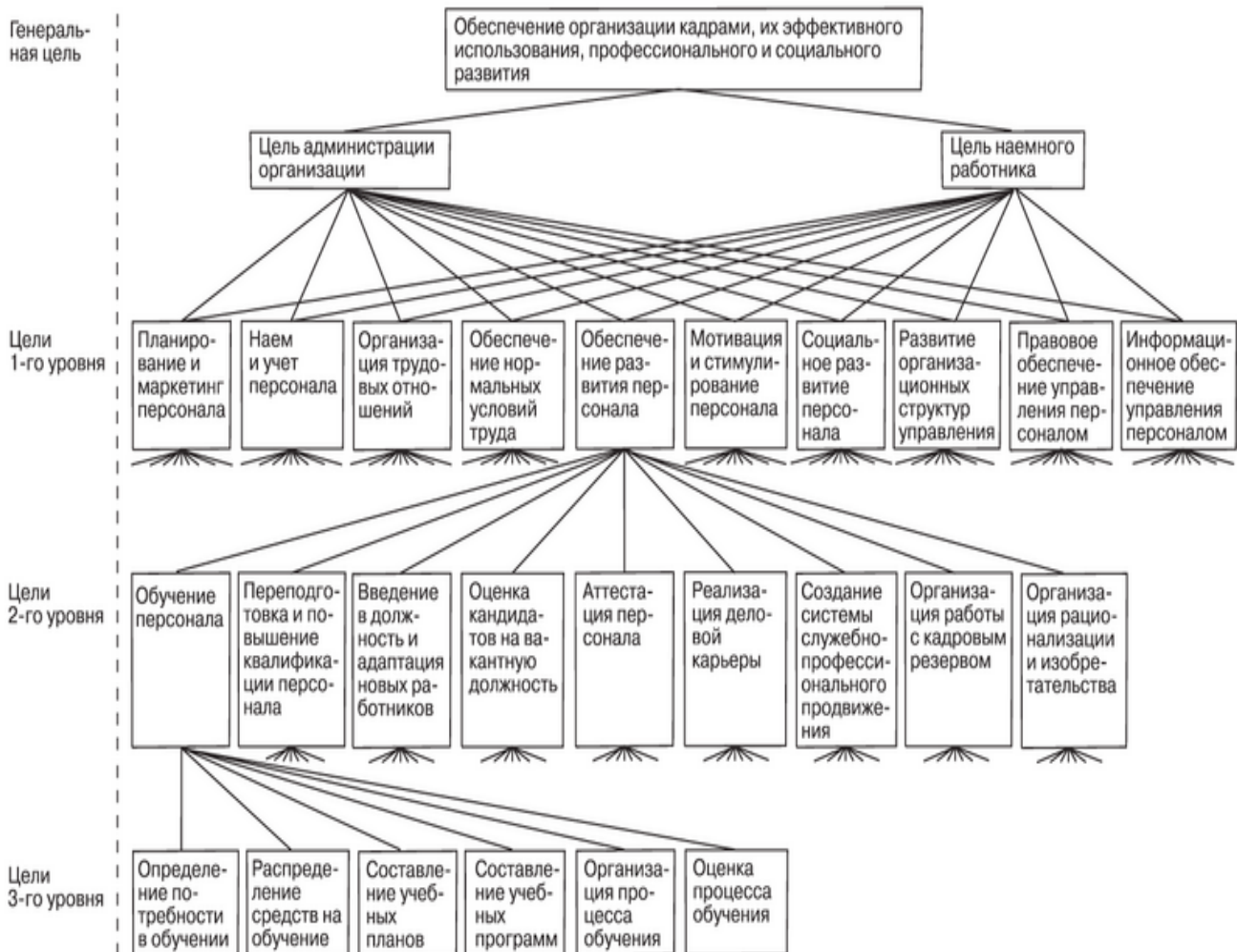
В отличие от «дерева целей», «*дерево релевантных взаимосвязей*» включает в себя не только цели субъектов, но и средства (мероприятия и ресурсы) их достижения как инструменты согласования целей [3, с. 151].

Следует выделить и такие методы целеполагания, как: 1) *метод структуризации целей на основе контент-анализа формулировок целей* (направлен на контент-анализ формулировок целей, встречающихся в различных планово-управленческих документах организации и документах, стандартизирующих отдельные бизнес-процессы); 2) *метод парных сравнений* (рассматривает отношение между целями и задачами по принципу «целое-частное», допускает работу с неупорядоченным набором целей различного уровня) [3, с. 196]; 3) *метод логической струк-*

туризации целей (осуществляется на основе заранее определенных принципов структуризации; реализуется на основе генеральной цели организации; сама организация представляется в виде системы, состоящей из внутренней среды, внешней среды и взаимосвязей внутри и между ними) [3, с. 56]. Метод структуризации целей предполагает количественное и качественное обоснование целей организации в целом и целей системы управления персоналом с точки зрения их соответствия целям организации. Цели необходимо развернуть в иерархическую систему. При структуризации должны быть обеспечены взаимосвязка, полнота, сопоставимость целей разных уровней управления персоналом [6, с. 59]. Только комплексное применение этих методов может обеспечить многоуровневость целеполагания [3, с. 72].

В качестве **дидактических средств** формирования профессиональной компетенции целеполагания выступают словарь терминов и рабочая тетрадь студента. Средством выявления уровня сформированности компетенции – «**Фонд оценочных средств**», содержащий задания для оценки качества освоения студентом ее компонентов.

Примерные **вопросы** для оценки уровня сформированности **когнитивного** компонента профессиональной компетенции целеполагания: в чем состоит главная цель системы управления персоналом?; дайте характеристику основных целей организации; раскройте содержание дерева целей системы управления персоналом организации; какие цели ставит администрация организации, нанимая работника?; какие цели ставит работник, нанимаясь на работу в организацию?; какова главная цель менеджера по персоналу?; назовите цели и функции основных подразделений службы управления персоналом организации; назовите цели и задачи кадрового планирования организации; каковы цели и задачи кадрового контроллинга (приведите детализированный перечень задач кадрового контроллинга); какова



цель рациональной расстановки кадров (цель работы с кадровым резервом)?; в чем заключаются цели аттестации персонала?; назовите цели трудовой адаптации; назовите цели и задачи системы управления профориентацией и адаптацией; назовите важнейшие цели и мотивы менеджера на различных этапах карьеры; какова цель стратегического управления персоналом?; какова цель планирования (потребности в персонале, использования персонала, развития персонала, высвобождения персонала, затрат на персонал, производительности труда)?; каковы цели маркетинга персонала?; каковы цели системы стимулирования труда персонала?

Примерные вопросы для оценки уровня сформированности личностного компонента профессиональной компетенции целеполагания: необходимо ли менеджеру по управлению персоналом владеть профессиональной компетенцией целеполагания (почему)?; несет ли ответственность менеджер за определение целей?; кто несет ответственность за последствия достижения поставленных целей в управлении персоналом?

Примерные задания для оценки уровня сформированности деятельностного компонента профессиональной компетенции целеполагания: аргументируйте цель разработки философии управления персоналом в организации; сформулируйте глобальную цель управления персоналом и цели отделов службы управления персоналом; постройте дерево целей управления персоналом; выберите и сформулируйте цели, стоящие перед вашим подразделением; проанализируйте эти цели и укажите пути, по вашему мнению, наиболее правильные и экономичные для их достижения.

Деловая игра «Формирование целей и функций системы управления персоналом организации». На основании миссии (цели) с учетом характеристик организации студентами формируются цели по управлению персоналом путем построения дерева целей по понятийному (аспектному) или факторному признаку декомпозиции. В случае необходимости, члены экспертной группы консультируют участников игры по правилам построения дерева целей. Результатом игры должна стать миссия (основная

цель); схема дерева целей по управлению персоналом и т.д. [2, с. 58-60].

Задача «Формулирование целей и принципов политики в области стимулирования труда персонала». Цели системы стимулирования: привлечение персонала в организацию; сохранение сотрудников в организации; стимулирование производительного поведения; контроль за издержками на рабочую силу; административная эффективность и простота; соответствие требованиям законодательства [2, с. 256-258].

Упражнение «Установление взаимосвязи». Разногласия главным образом возникают из-за конфликтов целей, приоритетов, ценностей и / или потребностей. Вы не можете критиковать цели, приоритеты, ценности или потребности других людей. Но вы *должны* попытаться согласовать ваши потребности и потребности других людей с помощью навыка преодоления разногласий. Опишите разногласия из вашего личного опыта (встречавшиеся ранее, либо предстоящие), которые явились результатом конфликта целей, приоритетов, ценностей и / или личных потребностей. [...] Конфликты и разногласия неизбежны, а порой – даже важны. Основываясь на вашем опыте, напишите, что отличает полезные, продуктивные конфликты / разногласия от деструктивных конфликтов / разногласий [...] [5, с. 274-275].

В заключение статьи уточним необходимые условия эффективности формирования у студентов профессиональной компетенции целеполагания в области управления персоналом. К внешним условиям относится владение преподавателем указанной компетенцией, информационное и учебно-методическое обеспечение. К внутренним условиям – интерес и мотивация студентов к овладению компетенцией целеполагания.

В рамках учебного курса формирование профессиональной компетенции целеполагания у студентов может быть как распределенным (отдельные компоненты компетенции отрабатываются на материале разных тем), так и концентрированным (в рамках отдельной темы: лекции, семинара). Помимо учебного курса, формирование компетенции целеполагания можно осуществлять в рамках спецкурса, спецсеминара, тренинга.

Библиографический список

1. Маслова, В.М. Управление персоналом: учебник. – М., 2011.
2. Управление персоналом организации. Практикум: учеб. пособ. / под ред. А.Я. Кибанова. – М., 2010.
3. Тимошенко, О.Ю. Реализация концепции управления по целям в системе управления персоналом: дис. ... канд. эконом. наук. – Омск, 2007.
4. Управление персоналом: учебник / под общ. ред. И.Б. Дураковой. – М., 2009.
5. Управление персоналом: учеб. пособие / под ред. Г.И. Михайлиной. – М., 2008.
6. Кибанов, А.Я. Основы управления персоналом: учебник / А.Я. Кибанов. – М., 2006.

Bibliography

1. Maslova, V.M. Upravlenie personalom: uchebnik. – M., 2011.
2. Upravlenie personalom organizacii. Praktikum: ucheb. posob. / pod red. A.Ya. Kibanova. – M., 2010.
3. Timoshenko, O.Yu. Realizaciya koncepcii upravleniya po celyam v sisteme upravleniya personalom: dis. ... kand. ehkonom. nauk. – Omsk, 2007.
4. Upravlenie personalom: uchebnik / pod obth. red. I.B. Durakovoy. – M., 2009.
5. Upravlenie personalom: ucheb. posobie / pod red. G.I. Mikhayilinoj. – M., 2008.
6. Kibanov, A.Ya. Osnovih upravleniya personalom: uchebnik / A.Ya. Kibanov. – M., 2006.

Статья поступила в редакцию 25.11.14

УДК 371 «73»

Legenchuk D. METHODOLOGICAL ASPECT OF THE CONCEPT OF CONTINUITY OF VOCATIONAL AND HIGHER EDUCATION. The article deals with the contents of the methodological basis of continuity in modern education and its importance in the concept of successive secondary vocational and higher education, developed by the author. The work discusses the problem of justifying the continuity in terms of the methodology of teaching knowledge. The article touches upon the process of updating the study of continuity in education, a comparison of basic research on the issue. The purpose of this paper is the analysis of the study of famous scientists in research methodology of social processes, to what separate categories they refer and how they form. The author concludes that the study of the process of succession is a prerequisite for reforming the national vocational education. The successiveness as a methodological principle is distinguished from the laws and rules of material dialectics. The most important of these rules are a principle of the unity and struggle of contrarities, the law of transition of quantity into quality and the principle of negation.

Key words: concept, method, methodology, education, training, succession, system of education.

Д.В. Легенчук, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики Курганского гос. университета, г. Курган,
E-mail: doc600@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КОНЦЕПЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается содержание методологического основания преемственности в современном образовании, и ее значение в рамках концепции преемственного среднего профессионального и высшего образования, разработанной автором. Затрагивается проблема обоснования преемственности с точки зрения методологии педагогической науки, тема актуализации исследования преемственности в образовании. Предлагается сравнение основных исследований по проблеме. Целью статьи является анализ изучения известных учений по методологии исследований общественных процессов, к каким относится и образование. Автор приходит к выводу, что исследование процесса преемственности является необходимым условием реформирования отечественного профессионального образования.

Ключевые слова: концепция, метод, методология, образование, обучение, преемственность, система образования.

Изменение формата образования в современной России определяет для системы профессионального образования новые цели, достижение которых возможно только в формате системных преобразований, которые реализуются в виде двух взаимосвязанных процессов: совершенствование существующей образовательной системы и формирование новых концептуальных подходов и условий ее развития на основе прогнозных оценок и стратегических направлений, в соответствии с развитием экономики и социальной политики государства.

Сегодня преодолено единообразие типов профессиональных учреждений и содержания профессионального образования, когда конкурентами традиционным техникумам, институтам и университетам становятся высшие профучилища, технические лицеи, колледжи, региональные учебные центры, профильные университеты (технические, педагогические и т.д.), академии и т.п. Развивается многоуровневость профессионального образования – и среднего, и высшего. Учебные заведения самостоятельно формируют нормативно-правовую и методическую базы.

Одной из ведущих тенденций развития современного образования становится его преобразование в непрерывный процесс продвижения индивида к вершинам личностного и профессионального идеала. Исходя из этой задачи, теоретические исследования и практические поиски в педагогике направлены на создание целостной системы непрерывного образования, стремящейся к решению этой задачи, которая может быть решена лишь при наличии адекватных теоретико-методологических основ, отражающих объективный процесс, и дидактических средств его обеспечения, к которым мы относим преемственность, понимаемую нами как установление необходимой связи и оптимального соотношения между компонентами системы образования на разных ступенях обучения в учебных заведениях системы непрерывного профессионального образования, когда каждая предыдущая ступень образования, помимо самостоятельности и логической завершенности подготовки специалистов соответствующего образовательного уровня, ориентируется на основное содержание и технологии обучения, характерные для последующей ступени.

Фиксируется также и дифференциация образования по уровням, специальностям и специализациям, по выбираемым студентами курсам и предметам, которая начинает проявляться и в специфике будущей профессиональной деятельности.

Исследуя различные аспекты преемственности в системе непрерывного образования, нами отмечено, что проблема преемственности в обучении на стыке смежных звеньев профессионального образования проработана недостаточно. Например, отметим недостаточную разработку средств дидактического обеспечения преемственности среднего и высшего профессионального образования. В исследованных работах по вопросам преемственности, как нам кажется, не находят достаточного и необходимого отражения большое научное наследие отечественной дидактики.

Развитие рыночной экономики, изменение гражданского самосознания формируют условия перехода от подготовки специалистов массовых специальностей к индивидуальному профессиональному образованию молодежи, в процессе получения которого обучаемый проектирует свой образовательный вектор, имея возможность выбора необходимых в его понимании образовательных программ и учебных предметов, как фактора индивидуализации образования.

Вопросы формирования единого содержательного пространства, обеспечивающего непрерывность среднего и высшего профессионального образования, преемственность и многоуровневость реализуемых образовательных программ актуальны на современном этапе реформирования системы образования.

Нами выявлено повсеместное отсутствие преемственности стандартов среднего и высшего профессионального образования, приводящее к ситуации вынужденного перехода выпускника учреждения среднего профессионального образования на сокращенную, разработанную вузом программу обучения по индивидуальной форме путем перезачета уже изученных студентом дисциплин или их разделов.

Одним из аспектов непрерывного образования является преемственность подготовки обучающихся в учреждениях среднего и высшего профессионального образования. В соответствии с этим мы ставим задачу рассмотреть роль и место преемственности в системе непрерывного образования на двух уровнях: первый – как основополагающий компонент непрерывности процесса образования; второй – в процессе обучения в учреждениях среднего и высшего профессионального образования.

При разработке методологических основ исследуемой проблемы мы учитывали:

– во-первых, проблема преемственности профессионального образования многоаспектна, что определяет систему образования, ее деятельность объектами исследования множества наук, каждая из которых рассматривает свой аспект проблемы – философский, социальный, психологический, физиологический, дидактический и другие. Определяя содержание исследования в каждом из аспектов, неизбежно ориентирование на специфическую систему исходных принципов, методов, теоретических знаний, являющихся базой исследования, что принципиально в любой науке;

– во-вторых, анализируя проблему, необходимо конкретизировать руководящие идеи, принципы, методы ее изучения и решения именно в педагогическом аспекте, с поправкой на результаты и достижения исследования другими науками;

– в-третьих, определяя глобальную цель образования как включение человека в активную социальную деятельность, надо понимать, что ее достижение возможно при реализации преемственности среднего и высшего профессионального образования, гарантирующих качественную подготовку обучающегося;

– в-четвертых, мы понимаем, методологическую суть проблемы – ее постановка и решение необходимы для обоснованной постановки и решения частных проблем дидактики и теории воспитания (цели, закономерности, методы, формы обучения и воспитания и т.д.), что и определяет ее актуальность.

Мы начинаем исследование преемственности с определения его методологической базы, комплексно анализируя проблему и разрабатывая теоретических и практических положений концепции ее решения.

Выделяют несколько уровней методологических знаний. Согласно общему философскому подходу существуют следующие уровни методологических знаний:

- первый (высший) уровень – философский;
- второй уровень – общенаучный;
- третий уровень – конкретно-научный [1, с. 136].

Определяя методологические требования к исследованию проблемы, кратко проанализируем методологические знания на каждом из перечисленных уровней, учитывая, что методологиче-

ские знания каждого уровня являются таковыми лишь по отношению к знаниям более низкого порядка; включают в себя теоретические положения (понятия, идеи, принципы, законы, теории) и знания о методах (способах) деятельности [2].

На первом уровне в качестве методологических выступают знания о наиболее общих законах развития природы, общества и человеческого мышления, знание основных ведущих категорий философии, теории познания. Философские знания становятся методологией, то есть руководящими положениями в реальной исследовательской деятельности. «Философия как методология, представляя собой систему наиболее общих понятий, законов, принципов движения материи, направляет деятельность человека в определенное русло» [3, с. 13]. Определяя вторую составляющую этого уровня методологии, мы опираемся на знания о методах, которые позволяют познать объект в его объективном и закономерном развитии.

На втором уровне находятся методологические знания, относящиеся ко всем наукам или к широкому классу наук – закономерностях, принципах функционирования и развития объектов, общенаучных методах эмпирического (наблюдение, описание, измерение, эксперимент) и теоретического (абстрагирование, идеализирование, формализация и т.д.) исследования, а также о методах анализа, синтеза, сравнения, обобщения и т.д.

К третьему уровню методологии относят совокупность методов, принципов, знаний, положений определенной науки. Этот же уровень методологии включает знания о подходах в конкретных научных исследованиях – системном, деятельностном, алгоритмическом, системно-оптимизационном и других [4, с. 59].

Исходя из краткого описания сути каждого уровня, мы определили понятие «методология педагогического исследования» – это теория более высокого порядка по отношению к выбранной

проблеме, определяющая характер, логическую организацию, методы и средства исследования проблемы, принципы, формы и способы построения педагогической концепции ее решения.

Несмотря на то, что проблема преемственности в обучении не нова в педагогической науке и исследуется достаточно давно, нет единства подходов в трактовании самого понятия преемственности [5].

Преемственность как методологический принцип выделяется непосредственно из законов и закономерностей материалистической диалектики. Важнейшими из этих категорий являются закон единства и борьбы противоположностей, закон перехода количественных изменений в качественные, закон отрицания отрицания. В совокупности эти законы выступают в качестве философского уровня иерархии в развитии понятия преемственности. Э.А. Баллер дает следующее определение: «Преемственность – это связь между различными этапами и ступенями развития, как бытия, так и познания, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы, т.е. при переходе его из одного состояния в другое. Связывая настоящее с прошлым и будущим, преемственность тем самым обуславливает устойчивость целого» [4, с. 7]. Поскольку преемственность характеризуется различными дискретными состояниями материи и степенью ее дифференциации в виде качественно отличающихся друг от друга структур, непрерывность в процессе развития была бы невозможна без определенной связи этих структур друг с другом, без определенной целостности систем, состоящих из отдельных дискретных объектов. Эта связь прерывного и непрерывного и, собственно, эволюционных и скачкообразных форм в процессе развития как раз и обнаруживается в форме преемственности, являющейся основой всякого развития в природе, обществе и мышлении.

Библиографический список

1. Легенчук, Д.В. Преемственность в системе многоуровневого профессионального образования: монография. – Курган, 2011.
2. Легенчук, Д.В. Педагогические технологии в контексте преемственности многоуровневого непрерывного образования // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 3(34).
3. Баллер, Э.А. Преемственность в развитии культуры. – М., 1969.
4. Габдуллин, Г.Г. Перестройка школы: проблемы. – Казань, 1990.
5. Легенчук, Д.В. Педагогические технологии в контексте преемственности многоуровневого непрерывного образования // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 3(34).

Bibliography

1. Legenchuk, D.V. Preemstvennostj v sisteme mnogourovnevnogo professionaljnogo obrazovaniya: monografiya. – Kurgan, 2011.
2. Legenchuk, D.V. Pedagogicheskie tehnologii v kontekste preemstvennosti mnogourovnevnogo neprerihnogo obrazovanii // Mir nauki, kuljturii, obrazovaniya. – 2012. – № 3(34).
3. Baller, Eh.A. Preemstvennostj v razvitii kuljturii. – M., 1969.
4. Gabdullin, G.G. Perestroyka shkolih: problemih. – Kazanj, 1990.
5. Legenchuk, D.V. Pedagogicheskie tehnologii v kontekste preemstvennosti mnogourovnevnogo neprerihnogo obrazovanii // Mir nauki, kuljturii, obrazovaniya. – 2012. – № 3(34).

Статья поступила в редакцию 24.11.14

УДК 378

Nabatova S.A. FEATURES OF GENDER COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS. The article reveals the specifics of gender expertise, identifies the major components that define its structure as professional and personal qualities of future teachers, formed in the course of professional training in a university. In the course of the experiment on the formation of gender competence for students of different specialties the author composed and taught courses on “Gender studies and feminology” and “Culture of relations: gender approach”. The results of the experiment confirmed the importance of targeted gender competence formation of future teachers in training at the university. Thus, students had developed the ability to be tolerant, flexible and variable. On the level of maturity of the reflexive component the students learned the modern technologies of gender teaching, the methods of psychological and pedagogic diagnostics in the study of special features of gender, the ways of meeting difficulties and forming of gender identity.

Key words: gender competence, future educator, components, training in higher education school.

С.А. Набатова, аспирантка каф. педагогики Волгоградского гос. социально-педагогического университета, г. Волгоград, E-mail: nabatova.swetlana@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

В статье раскрываются особенности гендерной компетентности, выделяются основные компоненты, определяющие ее структуру как профессионально-личностного качества будущего педагога, формируемого в ходе профессиональной подготовки в вузе. В процессе эксперимента по формированию гендерной компетентности

для студентов различных специальностей автором были реализованы учебные дисциплины «Гендерология и феминология» и «Культура взаимоотношений: гендерный подход». Результаты эксперимента подтвердили важность целенаправленного формирования гендерной компетентности будущего педагога в ходе профессиональной подготовки в вузе. При этом у студентов была развита способность к толерантным, гибким, вариативным взаимоотношениям с обучающимися, сформировано умение организовывать инновационную педагогическую деятельность на основе гендерных знаний.

Ключевые слова: гендерная компетентность, будущий педагог, компоненты, профессиональная подготовка в вузе.

В современном российском обществе стереотипные представления о превосходстве «мужского» над «женским» в семейной и производственной сферах стали противоречить социо-культурным и экономическим реалиям современной жизни, уступая место эгалитарным взаимоотношениям, отвечающим принципам демократического общества. Однако, содержание высшего профессионального образования недостаточно учитывает происходящие изменения. В требованиях новых образовательных стандартов (ФГОС ВПО, 2010г.), осуществляемых в контексте модернизации системы российского образования, компетентный подход выделяется как один из наиболее важных (Н.А. Болотов, В.В. Сериков и др.), в соответствии с которым профессиональная компетентность педагога предполагает формирование не только отдельных компетенций, но и развитие индивидуально-личностных качеств, становление профессиональной субъектной позиции, «профессионально-педагогическое самосовершенствование, преобразование себя для решения задач усложняющейся креативной педагогической деятельности» [1, с. 43]. Несмотря на расширяющийся круг требований, предъявляемых в системе высшего профессионального образования, гендерной компетентности будущего педагога в вузе до сих пор не уделяется должного внимания, хотя зарубежными и российскими исследователями она выделяется как наиболее важный элемент модернизации образования. Исследователи подчеркивают, что невозможно сегодня качественно подготовить специалиста «в области гуманитарного и социального знания, в том числе и педагогического образования, без изучения гендерной теории, поскольку ее применение в научном познании уже давно стало профессиональной нормой в развитых странах, а изучение социокультурных феноменов без учета гендерного фактора, пронизывающего собой все социальные институты, культурные нормы и ценности, считается методологически неверным» [2, с. 91].

В ходе экспериментальной работы в 2011–2014 учебном году в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете, реализуя учебные дисциплины: «Гендерология и феминология» на факультете психологии и социальной работы, «Культура взаимоотношений: гендерный подход» в Институте иностранных языков в соответствии с требованиями ФГОС ВПО (2010) по направлению подготовки «Педагогическое образование», относящиеся к профессиональному циклу вариативной части, нам удалось определить структуру гендерной компетентности будущего педагога, выделить основные компоненты, входящие в ее состав.

Гендерные знания осваиваются будущими педагогами с помощью анализа исследований по проблеме гендерной компетентности, поскольку в педагогической науке уже накоплен определенный опыт поданной проблеме. Изучены отдельные аспекты проблемы: становление гендерной идентичности студентов младших курсов вузов (М.А. Толстых), содержание и уровни развития педагогической культуры педагога, включающей соответствие ожиданиям обучающихся от педагога-женщины и педагога-мужчины (Т.Е. Исаева, С.В. Рожкова), организация гендерно-ориентированного образовательного процесса в вузах (М.А. Радзилова, Н.А. Сухорукова), сущность гендерного подхода к педагогическому образованию в вузе (Л.И. Столярчук) и др. Несмотря на разнообразие теорий, гипотез и точек зрения, исследователи единодушны в понимании гендерной компетентности как важнейшей составляющей профессионализма педагога. Так, И.А. Загайнов «гендерную компетентность» относит к числу базовых компетентностей, и отмечает, что она обладает такими характеристиками, как многофункциональность, междисциплинарность, многомерность, и включает в себя различные личностные качества, интеллектуальные способности, коммуникативные умения педагога, связанные с его гендерной культурой» [3, с. 5]. И.С. Клёдина определяет гендерную компетентность как характеристику личности, которая позволяет ей быть эффективной

в сфере гендерных отношений, адекватно распознавать и реагировать на ситуации гендерного неравенства [4, с. 39]. Каменская Е.Н. в определении гендерной компетентности акцентирует внимание на умении интегрировать психологические и педагогические знания о сущности гендерного подхода в образовании, обеспечении высокого уровня гендерного самопознания для решения практических задач обучения и воспитания [5, с. 45].

Результаты нашего исследования подтверждают важность целенаправленного формирования гендерной компетентности будущего педагога в ходе профессиональной подготовки в вузе, позволяющей развивать у студентов способность к толерантным, гибким, вариативным взаимоотношениям с обучающимися, организовывать инновационную педагогическую деятельность с ними на основе гендерных знаний.

Осмысление и синтез вышеприведенных положений о сущности гендерной компетентности позволили нам под гендерной компетентностью понимать новую перспективу повышения качества образовательного процесса в вузе, включающую развитие способности у будущего педагога к проектированию и реализации гендерного подхода в образовании. В структуре гендерной компетентности педагога нами были выделены компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный и рефлексивный.

Мотивационно-ценностный компонент включает мотивы, потребности, ценностные ориентации. Показателем сформированности данного компонента гендерной компетентности у будущих педагогов является профессиональная и личностная мотивация к применению гендерных знаний в образовательном процессе, ценностное отношение к выбранной профессии как социально значимой, характеризующееся эгалитарным (равноценным) отношением к обучающимся обоего пола. В ходе занятий с использованием методов интерактивного обучения (социальные проекты, творческие задания «Образ современного педагога», карт наблюдения «Характер взаимодействия преподавателя вуза с юношами и девушками» и др.) у будущих педагогов повышается мотивация к наполнению процесса обучения гендерным содержанием, саморазвитию целостной субъектной позиции в педагогической деятельности, транслируемой на другие виды жизнедеятельности.

Когнитивный компонент, показателем сформированности которого является наличие у будущих педагогов системы гендерных знаний, обретенных в ходе лекций, круглых столов семинаров о сущности, специфике гендерной компетентности будущего педагога, психологии гендерных отношений, половой дифференциации различных субъектов образовательного процесса. В рамках практических занятий (дискуссий «В каких сферах общество ждет разного поведения от мужчин и женщин?», «Кто формирует и поддерживает гендерные стереотипы?») с помощью деловых и ролевых игр вырабатывается способность объективно воспринимать и оценивать гендерную направленность Других в процессе межличностного взаимодействия.

Сформированность *рефлексивного компонента* гендерной компетентности характеризуется нами наличием системы умений и навыков будущих педагогов по использованию гендерного подхода в своей профессиональной деятельности и способностью к ее рефлексии и коррекции. В рамках практических занятий (Упражнение «Презентация личного гендерного образа», «Метод Джефа», «Шесть шляп», Упражнение «Презентация личного гендерного образа», метод проблемных ситуаций и др.) студенты овладевают современными технологиями гендерного обучения и воспитания, методами психологической и педагогической диагностики изучения гендерных особенностей обучающихся, способами преодоления трудностей в становлении их гендерной идентичности, развивают способность к организации эгалитарного гендерного взаимодействия в образовательном процессе, способствующего конструктивной гендерной социализации.

Таким образом, особенности гендерной компетентности будущего педагога (в структуре мотивационно-ценностного,

когнитивного и рефлексивного компонентов) заключаются в профессиональной и личностной мотивации к применению гендерных знаний в образовательном процессе, ценностном отношении к выбранной профессии как социально значимой, эгалитарным (равноценным) отношением к обучающимся обо-его пола, овладении системой гендерных знаний для конст-рук-

тивного гендерного взаимодействия в своей профессиональной деятельности, целостной субъектной гендерной позиции, ориентированной на профессиональное становление, учет многообразия индивидуальных гендерных особенностей обучающихся, педагогическую поддержку процессов их самопознания и самоактуализации.

Библиографический список

1. Борытко, Н.М. Гуманитарные принципы профессионального образования педагога-воспитателя в системе непрерывного образования // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. – 2012. – № 11(75).
2. Столярчук, Л.И. Гендерный подход к педагогическому образованию в вузе // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. – 2011. – № 8(62). – Сер.: Педагогические науки.
3. Загайнов, И.А. Формирование гендерной компетентности педагога в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Йошкар-Ола, 2007.
4. Клёцина, И.С. Гендерная компетентность: психологическое содержание и специфика проявления в межличностных отношениях / И.С. Клёцина, О.Л. Прохорова // Вестн. Ленинград. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – 2010. – № 2(5). – Психология.
5. Каменская, Е.Н. Гендерная компетентность педагога // Изв. Южн. Федеральн. ун-та. – 2009. – № 2. – Сер.: Педагогические науки.

Bibliography

1. Borihtko, N.M. Gumanitarniye principih professionaljnogo obrazovaniya pedagoga-vospitatelya v sisteme neprerihvnogo obrazovaniya // Izv. Volgograd. gos. ped. un-ta. – 2012. – № 11(75).
2. Stolyarchuk, L.I. Gendernij podkhod k pedagogicheskomu obrazovaniyu v vuze // Izvestiya Volgogr. gos. ped. un-ta. – 2011. – № 8(62). – Ser.: Pedagogicheskie nauki.
3. Zagajnov, I.A. Formirovanie gendernoj kompetentnosti pedagoga v processe professionalnoj podgotovki: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Yjoshkar-Ola, 2007.
4. Klyocina, I.S. Gendernaya kompetentnostj: psikhologicheskoe sodержanie i specifika proyavleniya v mezhlchnostnihk otnosheniyakh / I.S. Klyocina, O.L. Prokhorova // Vestn. Leningrad. gos. un-ta im. A.S. Pushkina. – 2010. – № 2(5). – Psikhologiya.
5. Kamenskaya, E.N. Gendernaya kompetentnostj pedagoga // Izv. Yuzhn. Federaljn. un-ta. – 2009. – № 2. – Ser.: Pedagogicheskie nauki.

Статья поступила в редакцию 25.11.14

УДК 378

Nurmagomedova N.H. **TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF COMPUTER SCIENCE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM.** The paper studies the training of future teachers of computer science and considers a range of skills necessary for the future professional activities. The activities of a future teacher are regarded as a specific type of work, including: organizational management, search, constructive, design, analytical, communicative, social, mental, technological and operational activities. The author comes to the conclusion that the professional training of future teachers of Computer Studies involves the successful solution of professional problems and is characterized by a high level of motivation professional activities and the willingness to constantly learn new information technology. The groups of skills of a future teacher of Computer Studies, according to the author, are: *gnostic skills* (knowledge in professional sphere, systemization of experience); *constructive-technical skills* (integrative knowledge of projecting); *general pedagogic skills* (ability to work with schemes and contents of a curriculum); *technical skills* (analysis of a classroom situation, organization of a technological process, use of equipment); *professional-operational skills* (common labor skills of interdisciplinary character); *special skills* (skills within a special branch of economy).

Key words: future teachers of computer, training, professional activity, structure, skills.

Н.Х. Нурмагомедова, канд. пед. наук, ст. преп. каф. информационных технологий ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: nanish14@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье изучена профессиональная подготовка будущего учителя информатики, рассмотрен комплекс умений, необходимых для его дальнейшей профессиональной деятельности. Профессиональная подготовка будущего учителя информатики рассматривается как специфический вид трудовой деятельности, включающий: организационно-управленческую, поисковую, конструктивную, проективную, аналитическую, коммуникативную, социальную, мыслительную, технологическую и эксплуатационную деятельность. Автор приходит к выводу, что профессиональная подготовка будущего учителя информатики предполагает успешное решение профессиональных задач и характеризуется высоким уровнем мотивации профессиональной к деятельности и готовность постоянно осваивать новые информационные технологии.

Ключевые слова: будущий учитель информатики, профессиональная подготовка, профессиональная деятельность, структура, умения.

Система образования в России переживает период реформирования и переосмысления направлений и общих принципов своего развития. Изменяются методы и средства подготовки современного специалиста. В первую очередь такие перемены обусловлены экономическим и социальным развитием современного общества, вступившего в постиндустриальную технологическую эпоху, когда информация становится ключевым эле-

ментом развития государства. Структурные и содержательные изменения в экономике привели к существенным изменениям в системе высшего профессионального образования, где произошло изменение существовавшего классификатора специальностей и направлений подготовки специалистов.

Профессиональная подготовка будущего учителя информатики имеет разветвленную структуру, в которой находят отраже-

ние виды деятельности и соответствующие им качества личности:

1. *Организационно-управленческая деятельность* заключается в выработке и принятии решений на различных уровнях управления и разных структурных подразделениях.

2. *Поисковая деятельность* заключается в сборе информации, необходимой для решения профессиональных задач. Она может выступать основой для проведения научного исследования, в ходе которого «рождаются» новые научные знания.

3. *Конструктивная деятельность* выступает в качестве завершающей стадии поисковой деятельности и включает в себя поиск новых конструкций, построение технических объектов.

4. *Проектировочная деятельность* заключается в определении и анализе исходных условий, факторов и характеристик изучаемых явлений с последующим построением модели.

5. *Аналитическая деятельность* выступает как поддеятельность проектировочной деятельности и позволяет оценить и понять структуру, выявить взаимосвязь, учесть индивидуальные свойства объектов, а так же определить уровень профессионального мастерства.

6. *Коммуникативная деятельность* заключается в получении необходимой информации в процессе общения. Она предполагает производство слова для общения, обмена информацией, понимания.

7. *Социальная деятельность* обеспечивает оценку социальных результатов предшествующей деятельности и возможную корректировку отдельных этапов. Она охватывает отношение специалиста к общепризнанным ценностям, закону, государству и обществу, а так же способствует процессу преобразования социального опыта в собственные ценности и ориентации.

8. *Мыслительная деятельность* предполагает процесс производства собственных мыслей и преобразования создаваемых кем-то в их дополнении, процесс, в котором продуктивное знание дополняет репродуктивное.

9. *Технологическая деятельность* – это деятельность по реализации спроектированной технологии усвоения новых знаний, умений и навыков, стимулированию, контролю и коррекции этого процесса;

10. *Эксплуатационная деятельность* будущего учителя информатики предполагает процесс сопровождения, модификации и адаптации профессионально-ориентированных программных комплексов в предметных областях [1; 2].

Деятельность будущего учителя информатики является специфическим видом трудовой деятельности, возникшей на определенном этапе развития техники и производства, поскольку предполагает рассмотрение ее как сложного, многократного и многоуровневого динамически развивающегося явления. В ходе этой деятельности происходит взаимодействие специалиста с орудием труда (техникой, технологиями) и внешней средой, которая задает данное взаимодействие.

Предметом деятельности будущего учителя информатики являются: информационные процессы, определенные спецификой предметной области; события, функциональные процессы, информационные потоки и ресурсные потоки, протекающие в предметной области, новые направления деятельности в области, требующие внедрения вычислительной техники, профессионально-ориентированные пакеты прикладных программ [3; 4].

Средствами труда будущего учителя информатики являются: информационно-вычислительная техника для сбора, об-

работки, хранения и передачи информации; информация о состоянии материально-технического и технологического базиса; научные знания, представленные в различных источниках; социально-технические нормы, в качестве которых могут выступать стандарты, правила по технике безопасности, отраслевые нормы и т.д.

К результатам деятельности будущего учителя информатики можно отнести: в знаковом виде – схемы, чертежи, алгоритмы, программы, графики, расчеты, описания и т.п.; в письменном виде – указания, пояснения и т.д.; в устной форме – распоряжения, приказы, обоснования.

В структуре сознательной, целенаправленной профессиональной деятельности будущего учителя информатики выделяются компоненты, которые складываются в процессе обучения, а затем совершенствуются под влиянием профессионального опыта [5]. Данными компонентами являются умения и навыки.

В качестве групп умений, присущих будущему учителю информатики необходимо выделить следующие:

1) *гностические умения* – познавательные умения в области приобретения производственных знаний, предусматривающих получение новой информации, выделение в ней главного, существенного, обобщение и систематизация передового опыта;

2) *конструктивно-технические умения* – интегративные умения проектирования;

3) *общепедагогические умения* – умения по чтению и составлению схем, выполнению расчетно-графических работ, определению методических особенностей изучения содержательных линий курса информатики и информационных технологий,

4) *технологические умения* – педагогические умения по анализу методической ситуации, планированию и рациональной организации технологического процесса, эксплуатации технических устройств,

5) *производственно-операционные умения* – общетрудовые умения по смежным профессиям;

6) *специальные умения* – умения по специальности в рамках какой-либо отрасли народного хозяйства.

Таким образом, профессиональная подготовка будущего учителя информатики предполагает успешное решение профессиональных задач и характеризуется высоким уровнем мотивации профессиональной деятельности, из которых можно выделить следующие: построение моделей и алгоритмов функционирования систем в предметной области, а так же исследование возможности использования готовых проектов и алгоритмов; разработка профессионально-ориентированного программного обеспечения, его тестирование и отладка; подготовка и обеспечение внедрения; освоение средств вычислительной техники и расширение области ее применения за счет проектирования; определение информации, подлежащей обработке средствами вычислительной техники, ее объема, структуры, макета и схемы ввода, обработки, хранения и вывода, методов контроля; оформление технической документации; формулировка постановки задачи либо отдельных ее этапов; повышение научно-методических знаний; внедрение методов информатики в различные предметные области; развитие возможностей и адаптация профессионально-ориентированных пакетов прикладных программ на всех стадиях жизненного цикла, оптимизация процессов обработки информации; решение задач унификации профессионально-ориентированного программного и информационного обеспечения предметной области.

Библиографический список

1. Давыдов, В.В. Проблемы развивающегося обучения. – М., 2004.
2. Ионисян, А.В. Гуманитарная подготовка студентов инженерно-технических вузов России, середина XIX – начало XX веков: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008.
3. Горшков, А. К вопросу о реформировании высшей школы // Высшее образование в России. – 2009. – № 5.
4. Сластенин, В.А. Гуманизация педагогического образования, теоретическая концепция исследование / В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов // Теория и практика высшего педагогического образования. – М., 2000.
5. Сорокопуд, Ю.В. Педагогика высшей школы: учебно-методич. пособ. – Ростов-на-Дону, 2011.

Bibliography

1. Davihdov, V.V. Problemi razvivayuthegosya obucheniya. – M., 2004.
2. Ionisyan, A.V. Gumanitarnaya podgotovka studentov inzhenerno-tekhnicheskikh vuzov Rossii, seredina XIX – nachalo XX vekov: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2008.
3. Gorshkov, A. K voprosu o reformirovanii vihshey shkolii // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2009. – № 5.
4. Slastenin, V.A. Gumanizaciya pedagogicheskogo obrazovaniya, teoreticheskaya koncepciya issledovanie / V.A. Slastenin, E.N. Shiyarov // Teoriya i praktika vihshego pedagogicheskogo obrazovaniya. – M., 2000.
5. Sorokopud, Yu.V. Pedagogika vihshey shkolii: uchebno-metodich. posob. – Rostov-na-Donu, 2011.

Статья поступила в редакцию 24.11.14

УДК 37.016: 78.031 (470.53)

Pustobaeva L.N. ARTISTIC AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A MEANS OF JUNIOR SCHOOL-CHILDREN'S INVOLVEMENT INTO FOLKLORE SINGING IN THE PERM KRAI. The paper aims at studying artistic and educational environment as a means of the involvement of junior schoolchildren into Prikamye community's folklore singing (the Russians, the Komi-Permyaks, the Udmurts, the Maris, the Tatars, the Bashkirs), where artistic kinds of activity (oral and written reciting, drawing, modelling, chorus singing, theatre performances) and musical activities (listening to music, singing, playing the instruments, plastic moving to music, dramatizing of folk songs) are used. The author of the article recommends using modern pedagogical technologies (cooperative pedagogies, personality oriented tuition) and information and communicative approaches (electronic presentations). The contents-related component of the study includes the necessary system of methods, without which a teacher in a primary school can't achieve in creating artistic-imagery atmosphere for young pupils. These methods include the Federal State Educational Standard, curricula, a program "A Young Permyak Child" (an ABC in regional studies), etc.

Key words: artistic and educational activity, the Perm Krai singing folklore, various kinds of artistic activity, junior schoolchildren.

Л.Н. Пустобаева, аспирантка Уральского гос. педагогического университета, ст. преп. каф. хорового дирижирования Пермской гос. академии искусства и культуры, г. Пермь, E-mail: pustobaevalarisa@mail.ru

ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ПЕСЕННОМУ ФОЛЬКЛОРУ ПЕРМСКОГО КРАЯ

В статье рассматривается художественно-образовательная среда как средство приобщения младших школьников к песенному фольклору народов Прикамья (русских, коми-пермяков, удмуртов, марийцев, татар, башкир) через различные виды художественной (устное и письменное художественное слово, рисование, лепка, хоровое пение, театральные постановки и т. д.) и музыкальной деятельности (слушание музыки, пение, инструментальное музицирование, музыкально-пластическое движение, инсценирование народных песен). В данной работе автор рекомендует применять современные педагогические технологии (педагогика сотрудничества, личностно ориентированное обучение) и информационно-коммуникационные технологии (электронные презентации).

Ключевые слова: художественно-образовательная среда, песенный фольклор Пермского края, различные виды художественной деятельности, младшие школьники.

В современной системе отечественного образования наблюдается тенденция поиска наиболее эффективных форм организации художественно-образовательной среды. Одним из требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования является формирование целостной образовательной среды. Вместе с тем, при обучении младших школьников в процессе создания определенной образовательной среды следует учитывать «...историко-культурную, этническую и региональную специфику...» [1, с. 18]. Следует отметить, что вопросы влияния художественно-образовательной среды на приобщение младших школьников к культуре родного края еще не достаточно освещены в научной и методической литературе. Н.Г. Тагилцева отмечает, что на изучение художественного компонента такой среды авторами «уделяется недостаточное внимание» [2, с. 51], хотя учителя-практики пытаются решать данный вопрос – приобщения детей к культуре родного края, через создание определенной образовательной среды с включением художественного компонента. В данной статье будут представлены направления работы учителя по приобщению младших школьников через художественно-образовательную среду к культуре Пермского края.

В психолого-педагогической литературе авторы (Е.И. Левит, Е.А. Пелих, С.В. Тарасов и др.) рассматривают художественно-образовательную среду как системный объект исследования, как подсистему социокультурной среды, которая характеризуется разными типологическими особенностями по характеру отношений, по степени творческой активности, стилю взаимодействия с внешней средой и включает множество аспектов (социальных, опытных, коммуникативных, предметно-практических, системных и др.).

В некоторых работах авторы (К.В. Гавриловец, Г.С. Лабковская, Ю.С. Мануйлов, Л.П. Печко и др.) исследуют эстетический компонент среды. Так, Л. П. Печко рассматривает художественно-эстетическую педагогическую среду школы как «...динамическую совокупность компонентов и их свойств, включающую условия, объекты и субъекты, позитивно содействующие процессам культурно-эстетического развития личности ученика в соответствии с современными педагогическими целями» [3, с. 118-119].

Наиболее актуальными представляются исследования, направленные на разработку и реализацию интегрированной художественно-образовательной среды в системе художественного образования в общеобразовательной школе (А.В. Королькова, О.Ф. Пахомова и др.).

О.Ф. Пахомова трактует художественно-образовательную среду школы как «...целостное, эстетически организованное учебно-воспитательное пространство, построенное на интеграции и диалоговом взаимодействии искусств и содействующее развитию творческой активности личности в различных видах и формах деятельности» [4, с. 408]. Из отдельных уроков искусства (изобразительного творчества, музыки и др.) автором разработан интегративный блок художественно-творческих дисциплин комплексного воздействия («Фольклор – ИЗО – труд», «Графика и основы дизайна» и др.), способствующий восприятию художественных образов различных видов искусств (литературное, изобразительное, музыкально-двигательное и др.).

Анализ данных работ показал, что целенаправленно и систематически организованная художественно-образовательная среда плодотворно влияет на музыкально-эстетическое развитие детей (развитие музыкальных способностей, музыкального восприятия, творческой активности и т. п.). Опираясь на эти идеи, мы в своей работе предположили, что художественно-образовательная среда будет способствовать приобщению младших школьников к художественной культуре Пермского края. При этом сам процесс приобщения мы понимали как включение ребенка в те виды художественной деятельности, которые были им более предпочтительны. Таким образом, сам процесс приобщения базировался на идее личностно ориентированного обучения младших школьников [5].

В нашей работе мы определяем художественно-образовательную среду как целостное, эстетически организованное учебно-воспитательное пространство, построенное на интеграции и диалоговом взаимодействии искусств, как средство приобщения учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений к песенному фольклору Пермского края в различных видах художественной деятельности детей, в зависимости от их предпочтений.

О.Ф. Пахомова отмечает, что художественно-образовательная среда школы может иметь следующие структурные компоненты:

Пространственно-семантический, который включает:

- архитектурно-эстетическую организацию жизненного пространства школьников (архитектура школьного здания и дизайн интерьера, пространственная структура учебных и рекреационных помещений и др.);

- символическое пространство школы (различные символы – герб, гимн, традиции и др.);

Содержательно-методический, включающий:

- содержательную сферу (концепции обучения и воспитания, образовательные и учебные программы, учебный план, учебники и учебные пособия и др.);

- формы и методы организации образования (форма организации занятия – нестандартные типы уроков, творческие дискуссии, конференции, экскурсии и т. д., ученические и исследовательские общества, структуры классного и школьного самоуправления и др.).

Коммуникационно-организационный компонент, включающий:

- особенности субъектов образовательной среды (половозрастные и национальные особенности учащихся и педагогов, их ценности, установок, стереотипы и др.);

- коммуникационную сферу (стиль общения и преподавания, пространственная и социальная плотность среды субъектов образования и др.);

- организационно-креативные условия (особенности управленческой культуры, наличие творческих групп педагогов, инициативных групп родителей и др.) [6, с. 45].

В данной статье эта структура художественно-образовательной среды, разработанная О.Ф. Пахомовой, будет взята за методическую основу. В связи с этим, художественно-образовательная среда как средство приобщения младших школьников к песенному фольклору Прикамья состоит из следующих структурных компонентов: пространственно-семантического, содержательно-методического, коммуникационно-организационного.

Пространственно-семантический компонент включает создание в кабинете, где обучаются младшие школьники, небольшого уголка по фольклору, который оборудован и оформлен в народном стиле. В нем могут находиться:

- фотографии предметов народных промыслов Прикамья (сундуки, прялки, половики, скатерти, полотенца, платки, берестяные корзины, туеса, короб из лыка, шкатулки, куклы из ткани, собачки из бересты, глиняные игрушки и др.);

- репродукции картин, иллюстрации к книгам художников Пермского края (И.В. Арапов, Н.П. Кацпаржак, О.Д. Коровин, И.И. Крохалев, М.А. Лоскутова, П.А. Оборин, В.Н. Оньков, М.В. Тарасова, Р.Е. Тюрин, А.Б. Ярцев и др.);

- иллюстрации и фотографии с изображением обычаев и обрядов народов Прикамья, национальных костюмов, народных музыкальных инструментов, предметов быта (ткацкий станок, прялка, веретено и др.);

- народные музыкальные инструменты, на которых в перемену могут поиграть учащиеся класса: русские – берестяные маракасы, трещотки, бубен, глиняные свистульки, пастушьи рожки; коми-пермяцкие – пэляны, пу-барабан, колотушка, коробочка, рубель-валек; марийские – барабан, волынка и др.; татарские – кубыз и др.; башкирские – курай и др.;

- музыкальный центр и видео аппаратура для слушания аудиозаписей народных песен, просмотра видеозаписей и презентаций на электронных носителях – CD, MP3, флэш («Антология традиционного фольклора народов Прикамья» 6 CD дисков – русские, коми-пермяцкие, удмурты, марийцы, татары и башкиры; диск «Спо-дороженьке...» Пермского регионального отделения Российского фольклорного союза и др.). Следует отметить, что данные аудиозаписи, видеозаписи и презентации могут быть использованы не только на уроках, но и на внеклассных мероприятиях. Так, например, при проведении концертов, фольклорных праздников и фестивалей по различным темам («Осенины», «Рождество Христово», «Прощай, масленица», «Вечная память героям», «Путешествие по родному Прикамью» и др.), мы использовали аудиозаписи и видеозаписи народных песен Пермского края, а также современные информационно-коммуникационные технологии – электронные презентации, содержащие слайды (фотографии, репродукции картин, иллюстрации к книгам художников Пермского края, рисунки, выполненные учащи-

мися начальных классов, тексты народных песен, стихотворений поэтов и писателей Прикамья и др.).

Важной частью данного компонента художественно-образовательной среды является символическое пространство класса, которое могут составлять стенды и фотографии с изображением различных символов – флаг и герб Пермского края, Коми-пермского округа и гербы отдельных городов и районов данного региона (г. Кудымкар, г. Кунгур, г. Добрянка, г. Оса, Бардымский район и др.).

При изучении обычаев и обрядов народов Прикамья младшим школьникам можно представить географические карты Пермского края и его отдельных городов и районов, а также различные названные выше символы (флаг и герб Пермского края, Коми-Пермского округа и др.).

Содержательно-методический компонент включает ту необходимую методическую составляющую, без которой учителю начальных классов невозможно создать художественно-образовательную среду для младших школьников. К ней относятся: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования; учебный план; программа «Маленький пермяк» (азбука краеведа) для учащихся начальной школы (автор – Н.А. Князева); Образовательная программа дополнительного образования «Музыкальный хоровой кружок» для учащихся 1-4 классов общеобразовательной школы (составитель – Л.Н. Пустобаева), которая включает и фольклорный материал, используемый в Пермском крае. Для обогащения содержательно-методического компонента можно рекомендовать такие пособия, как «Антология традиционного фольклора народов Прикамья» А.В. Черных, «Русские народные песни Пермского Прикамья» С.И. Пушкиной, «Поют и пляшут дети Пармы» Т.Е. Тотмяниной.

Другой частью второго компонента художественно-образовательной среды являются различные формы и методы организации обучения школьников. К ним относится создание типов уроков: урок-экскурсия, фольклорная экспедиция, урок музыкального творчества, урок-праздник, урок-концерт и др. Учителю можно предложить такие темы комплексных уроков, включающих игровые формы, как «Моя малая родина», «Музыкальная жизнь народов Прикамья», «В гостях у народов Пермского края», «По следам чувовских сплавов», «По Чердынскому району» и др. Цель таких уроков – познакомить учащихся с песенным фольклором народов Пермского края, традиционно проживающих на его территории (русских, коми-пермяков, удмуртов, марийцев, татар, башкир и др.).

При составлении уроков, внеклассных занятий с использованием фольклорного элемента мы опирались на одну из актуальных позиций в современном педагогическом образовании – интеграция и комплексное взаимодействие искусств (А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский, З.И. Новлянская, Н.Г. Тагильцева, Л.В. Школяр и др.). Данные уроки и внеклассные занятия содержали различные виды искусства (музыка, литература, живопись, театральное искусство и др.), художественной деятельности детей (устное и письменное художественное слово, рисование, лепка и т. д.) и музыкальной деятельности (слушание музыки, пение, инструментальное музицирование, музыкально-пластическое движение, инсценирование народных песен, импровизация). Вместе с тем мы применяли метод проблемной ситуации, который активизировал учебно-познавательную деятельность младших школьников. На внеклассных занятиях учащимся предлагалось выполнить творческие задания, содержащие различные виды импровизаций (речевые, вокальные, пластические, изобразительные и др.). Так, например, младшие школьники сочиняли сказки (устное и письменное художественное слово), создавали рисунки, лепили из пластилина на те или иные темы, которые были ими освоены при изучении песен народов Прикамья. Следует отметить, что на внеклассных занятиях, в классе, где они проходят, учителя начальной школы могут включать такие виды музыкальной деятельности, как слушание музыки, пение, инструментальное музицирование, инсценирование народных песен.

На уроках литературного чтения, а также на внеклассных занятиях детям можно предложить прослушать и выразительно прочитать стихотворения о Родине и природе поэтов и писателей Прикамья (Ф.С. Востриков, В.В. Климов, В.И. Радкевич, А.Л. Решетько, Б.Н. Хоменко и др.), а также тексты народных песен Пермского края. Учитель может активно использовать в такой работе русские былины «Где было синее море», «Илья Муромец на каменном поясе и сибирской земле», исторические и солдат-

ские песни «В ночи темны тучи грозны», «Не Еремой его звали», «По пескам-то, пескам» и др., лирические коми-пермяцкие песни «Божьи гуси», «Как мы молодые», игровые песни «Ленок», «Красивая девушка», плясовые песни «Макариха», «Тына-Тана». А также песни удмуртского народа: напевы гостевания «На столе у нас самовар стоит...», частушки «Ай-кай, Бибикай» и др. На внеклассных занятиях учитель начальных классов может использовать татарские лирические, игровые песни, напевы гостевания, например, «Гости мои, вы пришли...», башкирские – духовные песни, например, «Пятница» и др.

Уже указывалось, что на таких уроках-ознакомлениях с культурой Прикамья в процессе слушания музыкальных произведений учащиеся могут выполнять изобразительные импровизации – рисовать народные орнаменты, лепить из пластилина персонажей этих песен. Вместе с тем плодотворными для младших школьников являются и такие творческие задания, как выбор музыкальных инструментов и музыкально-пластических движений, соответствующих национальным особенностям песен народов Прикамья и их художественно-образному содержанию, а также совместное с учителем сочинение мелодий на тексты народных песен и ритмического аккомпанемента к ним.

Актуальным было применение на уроках и внеклассных занятиях метода проектной деятельности, который заключался в создании детьми совместно с учителем музыкально-литературных композиций, сочетающих разные виды искусства (музыка, литература, живопись, театральное искусство и др.), а затем защите ими этих проектов публично в индивидуальной или коллективной форме. Так, например, были проведены внеклассные мероприятия (школьные праздники, концерты и др.) на темы «Светлый праздник Рождества», «Веселая масленица», «Победная весна», «Путешествие по родному Прикамью», на которых младшие школьники исполнили музыкально-литературные ком-

позиции, составленные на материале их работ – выбранных ими стихотворений, текстов народных песен, репродукций картин художников Пермского края, созданных ими рисунков (оформление зала, подготовка декораций и др.), изделий декоративно-прикладного творчества (кукол из ткани, игрушек, элементов костюмов и др.), выполненных ими инсценировок песен народов Прикамья (русские народные игровые песни – «Заинька во лужках», хоровод «Полетел наш воробейко», «Мак, маковистый»; коми-пермяцкие народные песни – «Ленок», «Козел», «Красивая девушка» и др.).

Третьим заключительным компонентом является коммуникационно-организационный, включающий:

– психолого-возрастные и национальные особенности учащихся и педагогов, их ценности, установки, стереотипы и др.;

– коммуникационную сферу (стиль общения и преподавания был основан на педагогике сотрудничества, личностно-ориентированной парадигме образования и др.);

– организационно-креативные условия (творческие группы педагогов из классов руководителей и других учителей начальных классов и инициативные группы родителей оказывали помощь в организации и проведении комплексных уроков музыки и внеклассных мероприятий; осуществлялись контакты педагогов с народными коллективами Пермского края для организации и проведения творческих встреч, фольклорных праздников и других мероприятий; устанавливались связи с представителями Региональной национально-культурной автономии татар и башкир Пермского края и др.).

Следует отметить, что раскрытые в статье компоненты художественно-образовательной среды: пространственно-семантический, содержательно-методический и коммуникационно-организационный, прошли апробацию в начальных классах Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 6» г. Перми.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357 // Министерство образования и науки: официальный сайт [Э/р]. – Р/д: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf.
2. Тагильцева, Н.Г. Организация художественной среды в дошкольном образовательном учреждении // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1(28).
3. Печко, Л.П. Культурно-эстетические аспекты школьной образовательной и развивающей среды // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2012. – № 2.
4. Пахомова, О.Ф. Художественно-образовательная среда как условие развития творческой активности школьников // Известия Российского государственного педагогического университета им. Герцена. – 2007. – № 45. – Т. 19.
5. Тагильцева, Н.Г. Личностно ориентированное обучение младших школьников на уроках музыки // Начальная школа плюс до и после. – 2014. – № 1.
6. Пахомова, О.Ф. Развитие творческой активности учащихся в процессе становления художественно-образовательной среды школы: дис. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2008.

Bibliography

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachalnogo obshchego obrazovaniya: v red. prikazov Minobrnauki Rossii ot 26.11.2010 № 1241, ot 22.09.2011 № 2357 // Ministerstvo obrazovaniya i nauki: oficial'nyj sayt [Eh/r]. – R/d: http://minobrnauki.rf/dokumentih/922/fajl/748/FGOS_NOO.pdf.
2. Tagil'ceva, N.G. Organizaciya khudozhestvennoj sredih v doshkolnom obrazovatel'nom uchrezhdenii // Vestnik Surgut'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2014. – № 1(28).
3. Pechko, L.P. Kul'turno-ehsteticheskie aspektih shkol'noj obrazovatel'noj i razvivayuthey sredih // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'turih i iskusstv. – 2012. – № 2.
4. Pakhomova, O.F. Khudozhestvenno-obrazovatel'naya sreda kak uslovie razvitiya tvorcheskoj aktivnosti shkol'nikov // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. Gercena. – 2007. – № 45. – T. 19.
5. Tagil'ceva, N.G. Lichnostno orientirovanoe obuchenie mladshikh shkol'nikov na urokakh muzihki // Nachalnaya shkola plyus do i posle. – 2014. – № 1.
6. Pakhomova, O.F. Razvitie tvorcheskoj aktivnosti uchastihksya v processe stanovleniya khudozhestvenno-obrazovatel'noj sredih shkolih: dis. ... kand. ped. nauk. – Velikiy Novgorod, 2008.

Статья поступила в редакцию 24.11.14

УДК 378

Savoskina T.N., Yarkova T.A. MODELLING OF FORECAST MANAGEMENT IN MUNICIPAL EDUCATION SYSTEM. The article represents the authors' opinion about the necessity and possibility of forecast management of the municipal education system. The emphasis is put on the process of building up a model of the forecast management, which is characterised by diagnostic and analytical, projective, constructive, program-organisational, correctional and generalizing stages. The informative description of the stages is shown on the example of the forecast management solving one of the problematic points of education which is in cognitive, creative and motivational abilities, primarily during the adolescence i.e. in high school. The analysis of the research has shown that the process of forming of a personality of a high school graduate is connected with a whole complex of his cognitive, creative, motivational abili-

ties. The development in this sense should be understood as a qualitative change, as a way from the lower level to the upper level. In educational sphere a the education has new goals and contents, uses other forms than before.

Key words: education, municipal education system, forecast management, modelling of forecast management, stages of building up forecast management models of a municipal education system.

Т.Н. Савоськина, соискатель каф. педагогики и социального образования филиала Тюменского гос. университета, г. Тобольск, E-mail:tatyana-tob@mail.ru; **Т.А. Яркова**, д-р пед. наук, проф. зав. каф. педагогики и социального образования филиала Тюменского гос. университета, г. Тобольск, E-mail:tatyanayarkova59@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОГНОЗНОГО УПРАВЛЕНИЯ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлена позиция авторов о необходимости и возможности прогнозного управления муниципальной системой образования. Основной акцент сделан на процессе построения модели прогнозного управления, который охарактеризован через диагностико-аналитический, проектировочный, конструктивный, программно-организационный и коррекционно-обобщающий этапы. Содержательная характеристика этапов раскрыта на примере прогнозного управления по решению одной из проблемных точек образования – в плоскости развития когнитивных, креативных и мотивационных способностей, прежде всего, в подростковый период, т.е. в период основной школы.

Ключевые слова: образование, муниципальная система образования, прогнозное управление, моделирование прогнозного управления, этапы построения модели прогнозного управления муниципальной системой образования.

Образование и педагогическая наука в настоящее время находятся в состоянии поиска путей выхода из кризиса, которые выведут российское образование на новый этап своего развития. Подчеркивая важность прогнозного моделирования в сегодняшней ситуации, Л.И. Лурье отмечает, что это «не дань моде, а способ постичь суть протекающих процессов и явлений» [1, с. 21]. Сегодня подобных моделей муниципального, регионального и федерального уровней такого управления пока нет, что и определяет актуальность проведенного исследования и его новизну.

Анализ научной литературы, направленной на изучение основных подходов и способов моделирования педагогических систем, позволил выделить следующие виды моделей: стадийная, функциональная, ситуационная, игровое моделирование (В.И. Богословский, Н.В. Кузьмина, Е.Н. Смирнов, Р.Х. Шакуров, Г.П. Щедровицкий и др.). В связи с тем, что построение объектов, в нашем случае прогнозное управление муниципальной системой образования, – это процесс, динамический, многошаговый и охватывающий множество структур, целесообразно обратиться к стадийной модели.

Для определения содержания и последовательности этапов построения модели прогнозного управления муниципальной системой образования могут быть положены этапы педагогического проектирования [2; 3]. Основываясь на этих положениях, построение модели прогнозного управления будем рассматривать как последовательность следующих этапов: диагностико-аналитический (выявление, определение и систематизация проблем, которые требуют научно-педагогического обоснования); проектировочный (разработка и проектирование модели прогнозного управления); конструктивный (определение условий и механизмов реализации выработанной модели); программно-организационный или исследовательский (реализация программных мероприятий, оценка их эффективности); коррекционно-обобщающий (выявление взаимосвязи между конечными результатами, факторами и условиями их формирования, мониторинг и организация обратной связи; корректировка исходных положений, определение направлений дальнейших научных поисков).

Рассмотрим каждый из этапов построения модели прогнозного управления муниципальной системой образования:

Первый этап – *диагностико-аналитический* – наполняемость содержания этого этапа обусловлена пониманием и получением тех изменений, которые планируются. В связи с тем, что социально-педагогические системы, к которым относится и муниципальная система образования, не появляются путем самоорганизации, для их становления и реализации необходимы обоснованные, научно подкрепленные организационные действия. Эти действия обусловлены социальным заказом образованию, который отражен в процедуре выработки целей. Таковыми основополагающими источниками целеполагания при построении

модели прогнозного управления являются: 1) государственный заказ, который обозначен в федеральной и региональной образовательной политике; 2) заказ субъектов образовательной системы муниципалитета (представителей широкой общественности, педагогов, школьников и др.); 3) потребности образования и науки. Это своего рода четко организованная, иерархизированная система всесторонних социально-педагогических задач, поставленных перед институтами образования и науки. Степень удовлетворения социального заказа является важнейшим показателем эффективности, гарантией выживания и развития общества.

Изучение актуального состояния системы образования и прогнозирование возможных направлений ее дальнейшего развития не могут быть осуществлены вне социально-экономического контекста и без учета интересов потребителей в сфере образования всех социальных субъектов.

Анализируя основные положения документов в части требований, предъявляемых к образованию в целом, можно сделать вывод: универсальный заказ ориентирует образование на подготовку человека, толерантного и коммуникабельного, обладающего гибким современным мышлением, позволяющим решать глобальные проблемы на основе международного сотрудничества, готового к постоянному саморазвитию (Всеобщая декларация прав человека, Европейская конвенция о защите прав человека и основных свобод, Конвенция о правах ребенка, Программа ЮНЕСКО «Образование для всех» и др.). Так, в Законе «Об образовании в РФ» социальный заказ конкретизирован для всех возрастных категорий обучающихся.

Сравнительный анализ показал: становление и формирование личности выпускника школы на каждом из указанных возрастных уровнях решается развитием целого комплекса способностей, когнитивных, творческих и мотивационных. В данном случае «развитие» следует рассматривать как качественное изменение вообще, как поступательное движение от низшего к высшему. Применительно к образованию это выражается в том, что системно меняются цели и содержание образования, формы и методы организации образовательного процесса, система мониторинга образовательных достижений, структура управления образованием. Данные умозаключения необходимы в последующей цепочке рассуждений.

Политику в области образования для руководства РФ определяют Конституция РФ, Закон «Об образовании в РФ», Закон о высшем и послевузовском образовании, Федеральная программа развития образования, Национальная доктрина развития образования РФ и др. В них обозначены приоритетные стратегические задачи в области образования: обеспечение качества образовательных услуг во всех его сферах: обучения, развития инновационного мышления, социальной адаптации, культурной идентификации; повышение эффективности управления обра-

звательными организациями; определение структуры образовательной системы, соответствующей требованиям инновационного развития экономики; создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров и др. Исходя из выше изложенного, основные задачи государственной политики сфокусированы в трех основных областях: предоставление качества образовательных услуг; обеспечение эффективности деятельности инновационной образовательной системы; повышение мобильности управления образовательными организациями.

Общие цели и задачи лежат в основе региональной политики, они должны быть учтены и максимально конкретизированы в документах, определяющих позиции муниципального органа местного самоуправления в области образования: основные тенденции развития образования в конкретных социально-экономических и социокультурных условиях, приоритеты в выражении образовательных интересов различных социальных групп, условия удовлетворения образовательных запросов населения.

В свою очередь, основные позиции региональной политики должны быть отражены в программе инновационного развития муниципальной системы образования, в которой будут учтены аспекты жизнедеятельности всех подведомственных учебных заведений, уровня социального контекста ее существования и развития. При этом следует предвидеть все факторы, благоприятствующие и сдерживающие решению всей совокупности задач, понимать обстоятельность, существующие объективно и влияющие на выбор того или иного способа действия [4]. По словам В.П. Борисенкова, необходим всесторонний анализ «критических точек» – круга образовательных проблем, находящихся в состоянии неустойчивого, критического равновесия, и «точек роста» – направлений возможности быстрого роста, удовлетворяемых актуальным запросам, способствующих развитию и гармонизации всей системы [5].

Стоит определить эти «критические точки» через анализ результатов уровня подготовки обучающихся. Так, участие России в международных сравнительных исследованиях позволяет судить о качестве образования в нашей стране и ее относительном положении в мировой системе образования. Результаты российских школьников попадают в промежуточную среднюю группу. При этом заключения комиссии, которая проанализировала данные исследования, следующие: наши школьники недостаточно владеют экологическими и методологическими знаниями; больших успехов они достигли в области владения фактологическим материалом, применение которого требуется при воспроизведении готовых знаний и применении их в знакомой ситуации. Нетрадиционная постановка вопросов для наших учащихся вызвала затруднения и заметно снижала уровень их ответов. Низкий уровень владения такими умениями, как интеграция знаний, применение их для получения новых знаний и объяснения явлений, происходящих в окружающем мире, выявил проблемы нашего образования. Именно эти умения демонстрировали школьники лидирующих стран [6]. С чем связаны подобные результаты, каковы их истоки?

Определим проблемное поле через анализ имеющихся механизмов в образовательной политике для развития обучающегося на разных образовательных ступенях.

Проведенный нами сопоставительный анализ позволил выявить проблемные точки, которые лежат в плоскости развития когнитивных, креативных и мотивационных способностей, прежде всего, в подростковый период (11-15 лет), т.е. в период основной школы, тогда как начальное и среднее общее образование при существующих проблемах, на сегодняшний день имеют проработанность основных подходов, их научное обоснование и достаточный практический опыт.

Надо сказать, что сегодня эта проблема стоит достаточно остро. Показателем подобной остроты являются результаты исследований К.Н. Поливановой, которая утверждает, что «сегодня нет еще в культуре, в социальных институтах адекватных для решения задач подросткового возраста пространств» [7]. Заметим, что подтверждением остроты этой проблемы является отсутствие во многих зарубежных источниках по возрастной психологии соответствующего раздела. Возраст 12-15 лет входит в раздел отрочества вместе с юношеством [8; 9]. Главным фактором в необходимости нормативного задания подросткового возраста, по словам А.А. Либермана, является «потеря в нашей системе образования, в обществе и государстве оформление целей и задач на проживание и завершение возраста» [10].

Все наше дальнейшее рассуждение по моделированию прогнозного управления муниципальной системой управления мы построим на примере решения указанной проблемы (в реальности же таких проблем может быть несколько, но подход к их решению, мы считаем, должен быть аналогичным).

Актуальность и необходимость в современной ситуации определения «точек роста», которые помогут создать модель прогнозного управления на уровне муниципалитета по формированию стандарта основной общей школы, кроится в понимании и быстром реагировании органов местного самоуправления в области образования в необходимости пересмотра подходов управления в обучении и воспитании учащихся основной школы.

При этом надо понимать: любая образовательная система может работать одновременно в двух режимах: функционирования и развития, взаимосвязь которых предполагает эффективность деятельности образовательной системы. Вследствие этого, центральным элементом модели, ее содержательной составляющей, являются проблемы функционирования и развития муниципальной системы образования на основе прогнозного управления, условия их решения.

Анализ и оценка состояния образования в намеченной нами области образования, определяют переход к следующему этапу – *проектировочному*, который предполагает доведение общего замысла основных направлений прогнозного управления муниципальной системой образования до его научной и инструментальной обоснованности. Для этого, на наш взгляд, необходимо:

- уточнение целевых установок, которые будут отражать реальные потребности школы и окружающего ее социума;
- корректировка механизмов, предполагающих конкретизацию общих позиций, доведение их до определения мер поддержки и развития всех субъектов, вовлеченных в процесс прогнозного управления, на основе нормативных актов.

Цель построения модели прогнозного управления – осуществление новых подходов к управлению муниципальной системой образования на основе прогнозирования как целенаправленной деятельностью субъектов образования по обеспечению, функционированию и развитию муниципальной системы образования с целью достижения ею выполнения социального заказа.

Прогнозное управление, реализуя такие цели, приводит:

- муниципальную систему образования – к формированию современного типа управления, на основе предвидения тех изменений, которые требуют быстрого реагирования на вызовы времени;
- обучающихся – к развитию инновационного мышления, основанного на формировании теоретического и практического опыта; творческой самореализации в жизни; адаптации в условиях быстро меняющегося социума.
- педагогов – к овладению культурой и методологией педагогической деятельности в современных условиях на основе непрерывного образования.

Целесообразность и практическая необходимость выбранных направлений развития определяются их научной обоснованностью. Мы считаем, что приоритетными должны быть подходы, нацеленные на управляющий орган и подведомственные учреждения в системе образования, ориентированные в своей деятельности на центральное звено в данной цепочке – человека (педагога и школьника) как главных субъектов в реализации поставленных целей. Одним из основных подходов должен стать программно-целевой, где ведущим механизмом считаем участие органов управления, образовательных учреждений, учреждений социальной сферы, дополнительного образования, непосредственно педагогов и школьников.

Определение целевых установок, основных направлений, механизмов в концептуальных позициях позволяет говорить о завершенности первого и второго этапов построения прогнозного управления в муниципальной системе образования.

Дальнейшим этапом в построении структуры прогнозного управления является *конструктивный*. Цель данного этапа заключается в доведении разработанных механизмов до конкретных действенных процедур, связанных с организацией и поддержкой различных взаимодействий его субъектов. Одним из первоочередных мероприятий этого этапа является создание на уровне органа управления образованием пакета нормативно-правовой документации в части обеспечения правовой защищенности и придания законной силы и правомерности действий. Определение основных направлений работы, условий функционирования, ресурсного обеспечения должны быть отражены

в Муниципальной программе как одного из ее разделов или самостоятельной Программе в области развития учащихся основной школы. Именно программа как действенный инструмент предполагает партнерство заинтересованных субъектов, которые проводят проблематизацию сложившейся ситуации, ищут инновационные решения и внедряют их в жизнь, используя наличные ресурсы и средства. По мере продвижения в реализации программы, изменения ситуации, вовлечения новых партнеров, смены ориентиров и ценностных установок программы трансформируются и развиваются, давая импульс для порождения новых идей и путей их внедрения.

Координирующая роль в процессе создания и функционирования системы управления на основе прогнозирования отводится муниципальному органу управления в системе образования, который дает оценку состояния объекта управления относительно поставленных перед ним целей; вырабатывает порядок действий по приведению объекта управления в требуемое новое состояние; принимает необходимые решения для осуществления выработанных действий и др.

Важная роль в прогнозном управлении отводится научно-методическому центру, среди направлений деятельности которого создание и преобразование «банка» учебно- и научно-педагогических проблем; информационного банка научно-методических рекомендаций и разработок; координирование работы педагогов, работающих в основной школе (в зависимости от опыта, профессионализма, научного потенциала); разработка механизмов решения проблем с определением конкретных сроков достижения результатов учебных; анализ ресурсов и др.

Психолого-педагогическому Центру (отделу) отводится роль научного обоснования необходимости создания Программы по поддержке данной категории детей с позиций психологии и педагогики; создания пакета диагностик, позволяющих отследить процесс развития когнитивных, творческих и мотивационных способностей на разных этапах становления подростка; своевременного выявления проблемных зон и определения необходимых механизмов для коррекции.

Одним из главных направлений создания, функционирования и развития прогнозного управления муниципальной системы образования в процессе формирования учащегося основной школы в рамках данной модели являются следующие основные участники, включенные в образовательный процесс:

- орган управления, который определяет необходимые изменения в управлении образованием; перераспределяет отдельные функции между уровнями управления на основе субъективных представлений об эффективности их реализации; наделяет необходимыми полномочиями те структуры, которые вовлечены в процесс управления; создает организационно-педагогические условия, которые определяются постановкой цели и задач для объектов управления, которые должны учитывать содержание осуществляемых в них процессов и, в случае необходимости, ставят цели и задачи для каждого из них; определяет содержание их деятельности по обеспечению условий и ресурсного обеспечения также для каждого процесса, осуществляемого объектом управления; обобщает информацию о ходе и результатах всех процессов, осуществляемых объектом и субъектом управления. На основе моделирования определяет основные требования к управлению образованием в части образовательной деятельности, заключающейся в необходимости определения следующих параметров: условий осуществления обучения в образовательном учреждении, условий контроля результатов обучения и выпуска.

- образовательные учреждения, подведомственные органу управления, реализующие образовательный процесс в соответствии с поставленными целями в рамках заданных условий и с использованием установленных механизмов ресурсного обеспечения. К содержанию учебной деятельности и формам её организации могут быть отнесены:

- кардинальная перестройка содержания школьного предмета в направлении учета реальных психологических механизмов развития личности (а не адаптации к индивидуальным и возрастным особенностям школьников);

- реализация видов и форм обучения, направленных на совершенствование и развитие психологических ресурсов личности через дифференциацию и индивидуализацию процесса обучения;

- изменение роли учителя из транслятора общественного опыта в наставника (тьютора) через реализацию функции проектирования процесса индивидуального развития каждого ученика;

- определение критериев эффективности форм и методов обучения и воспитания, которые должны быть связаны с характером тех изменений, которые происходят под влиянием учебного процесса в самом субъекте обучения, то есть в ментальном опыте ребенка;

- вневедомственное взаимодействие между органом управления в области системы образования, образовательными учреждениями и другими учреждениями дополнительного образования и структурами данного муниципального образования для создания обогащенного пространства в формировании общественных практик подростков.

Таким образом, субъектами взаимодействия в рамках формирования прогнозного управления являются: муниципальные органы власти в области образования; образовательные учреждения и учреждения дополнительного образования, которые так или иначе должны быть включены в организацию и реализацию создания новых форм управления на основе прогнозирования; научные структуры, с которыми сотрудничают орган управления и образовательные учреждения, а также учреждения культуры, социальной сферы и др. Ориентация на становление и развитие личности в подростковый период при содействии всего организованного многообразия социума, позволяет говорить о новых тенденциях в развитии современной школы, а значит, форм управления, связанных с пересмотром основных компонентов школьного образования: его назначения, содержания, критериев эффективности выбранных форм и методов обучения, функции учителя. Такой подход позволяет спрогнозировать успешность реализации поставленных задач по исполнению социального заказа.

Программно-организационный и исследовательский этап построения модели предполагает организацию управленческой деятельности на основе прогнозирования, а через нее к учебно- и научно-методической, инновационной деятельности и др.

Реализация данного этапа строится на основе интеграции, внутренней (образовательное учреждение и использование внутренних ресурсов) и внешней (образовательное учреждение и весь комплекс возможных внешних ресурсов) представляет собой взаимодополняющие интеграционные процессы, которые способствуют формированию общественно значимой деятельности у подростков. Именно интеграция способна создать условия для формирования подобных характеристик личности подростка. При этом возможно появление различных вариантов интеграционных связей в зависимости от направленности самого учебного заведения, от его ресурсного обеспечения и условий функционирования. Возможны различные пути интеграции. Так, горизонтальная интеграция (объединение или взаимосвязь двух или нескольких научно, творческих структур школы, осуществляющих обучение и развитие учащихся по схожим направлениям или дополняющим друг друга) применима в условиях внутренней интеграции образовательного учреждения. Подобная модель может быть представлена взаимосвязанными и взаимопроникающими направлениями, основного и дополнительного образования самого учреждения, ориентированными на общий результат.

При этом последнее становится равноправным компонентом единого образовательного пространства, которое ориентировано на создание условий для развития когнитивных, творческих и мотивационных способностей учащихся в различных предметно-тематических областях. Для внешней интеграции возможны следующие модели: вертикальная, сетевая, нормативная, каждая из которых обладает своим развивающим и управляющим потенциалом.

Вертикальная интеграция предполагает деятельностное и организационное объединение различных учреждений муниципального образования, связанных общим участием в научно-педагогическом обосновании обучения, воспитания и развития обучающегося, нацеленных на общий итоговый «педагогический продукт».

Сетевая интеграция – объединение научных, образовательных, культурно-досуговых и других учреждений, предлагающих научно-образовательные услуги, на основе кооперации.

Нормативная интеграция – согласование взаимодействующих норм в группе ассоциированных научных и образовательных учреждений или их подразделений, при котором всем членам группы предъявляются непротиворечивые требования (разработка локальных актов, регламентирующих и поддерживающих учебно- и научно-методическую, инновационную деятельность). Чем более глубокой и емкой будет структура школьной жизнедеятельности ученика, чем шире круг его социальных принад-

лежностей, тем более интегрированным и целостным будет его самосознание.

Заключительным, *коррекционно-обобщающим*, этапом модели построения прогнозного управления муниципальной системой образования являются организация мониторинга и обратной связи. В соответствии с предметом исследования, под мониторингом мы будем понимать целостную систему организации сбора, хранения и переработки информации о деятельности педагогической системы и прогноза изменений ее состояния, происходящих в результате инновационной деятельности (Д.Ш.Матрос, Т.А.Строкова). Результаты мониторинга, являющиеся исходной точкой дальнейшего преобразования деятельности муниципальной системы образования, при последующей корректировке целевых установок, определения механизмов их реализации, становятся следующим этапом инновационного развития.

Таким образом, при кажущейся замкнутости и статичности данного процесса, он подчеркивает его динамичность и откры-

тость для новых прогностических направлений и последующих прогнозируемых действий. Как мы уже отмечали, подобное построение интеграционных связей вызвано необходимостью создания необходимых условий для обучения и развития подростков и с целью повышения при этом степени их управляемости.

Подводя итог, отметим, что повышение качества управления рассматривается как одна из стратегических целей региональной и муниципальной политики Российской Федерации. Складывающаяся современная ситуация быстрых, часто непредсказуемых изменений социально-политической и окружающей среды обуславливают выбор стратегического управления, идеология которого основана на предположении о невозможности с достаточной степенью точности предсказать долгосрочные тенденции в развитии тех или иных явлений и процессов, поэтому необходимо ориентироваться на краткосрочные и среднесрочные прогнозы в управлении.

Библиографический список

1. Лурье, Л.И. Как формализовать образование // Моделирование социально-педагогических систем: материалы региональной научно-практич. конф. – Пермь, 2004.
2. Заир-Бек, Е.С. Основы педагогического проектирования. – СПб., 1995.
3. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: учебн. пособие для высш. уч. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. – М., 2005.
4. Бережнова, Е.В. Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2003.
5. Борисенков, В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки // Вестник Моск. ун-та. – 2005. – № 1.
6. Усанов, Е.В. Образование и закон в России начала XXI в. // Журнал научно-педагогической информации. – 2010. – № 12 [Э/р]. Р/д: <http://www.paedagogia.ru/2010/48-12/197-usanov>
7. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов. – М., 2000.
8. Баттерворт, Д. Принципы психологии развития / Д. Баттерворт, М. Харрис. – М., 2000.
9. Крайг, Г. Психология развития. – СПб., 2000.
10. Развивающее образование. – М., 2002. – Т. L: Диалог с В.В. Давыдовым.

Bibliography

1. Lurje, L.I. Kak formalizovat' obrazovanie // Modelirovanie socialjno-pedagogicheskikh sistem: materialih regionalnoy nauchno-praktich. konf. – Perm, 2004.
2. Zair-Bek, E.S. Osnovih pedagogicheskogo proektirovaniya. – SPb., 1995.
3. Kolesnikova, I.A. Pedagogicheskoe proektirovanie: uchebn. posobie dlya vihsch. uch. zavedeniy / I.A. Kolesnikova, M.P. Gorchakova-Sibirskaya; pod red. I.A. Kolesnikovoy. – M., 2005.
4. Berezhnova, E.V. Metodologicheskie usloviya perekhoda ot nauki k praktike v strukture prikladnogo pedagogicheskogo issledovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Volgograd, 2003.
5. Borisenkov, V.P. Vihzovih sovremennoy ehpokhi i prioritetnie zadachi pedagogicheskoy nauki // Vestnik Mosk. un-ta. – 2005. – № 1.
6. Usanov, E.V. Obrazovanie i zakon v Rossii nachala XXI v. // Zhurnal nauchno-pedagogicheskoy informacii. – 2010. – № 12 [Eh/r]. R/d: <http://www.paedagogia.ru/2010/48-12/197-usanov>
7. Polivanova, K.N. Psikhologiya vozrastnihkh krizisov. – M., 2000.
8. Battervort, D. Principih psikhologii razvitiya / D. Battervort, M. Kharris. – M., 2000.
9. Krayjg, G. Psikhologiya razvitiya. – SPb., 2000.
10. Razvivayuthee obrazovanie. – M., 2002. – T. L: Dialog s V.V. Davihdovihm.

Статья поступила в редакцию 24.11.14

УДК 37

Semyonov V.Ya. **THE BASIC CHARACTERISTICS OF INTEREST IN CLASSICAL MUSIC AMONG TEENAGERS IN A SECONDARY SCHOOL.** The article reveals the basics of the interest to classical music, analyzes a concept of "interest", "interest in music". The paper determines the structure of the interest in classical music among teenagers in a secondary school, its functions and components. The theoretical approach is based on the analysis of literature, experience in teaching. The author has formulated the contents of the definition of "interest of teenagers in classical music", as an integrated dynamic education of an adolescent's personality, including the ability to emotional perception of works of the classical music, basic knowledge in the field of the classical music, musical-aesthetic creative activity. The definition of the essential characteristics of interest in classical music among teenagers has allowed the author conducting a targeted pedagogical work in this direction and get good results.

Key words: interest in classical music, functions and components of interest in classical music.

В.Я. Семенов, аспирант каф. педагогики Волгоградского гос. социально-педагогического университета, г. Волгоград, E-mail: semenovalera@yandex.ru

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИНТЕРЕСА К КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКЕ У ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье раскрывается сущность интереса к классической музыке, анализируется понятия «интерес», «интерес к музыке». Определяется структура интереса к классической музыке у подростков в общеобразовательной школе, его функции и компоненты. На основе анализа литературы, опыта преподавательской деятельности

автор сформулировал содержание дефиниции «интерес подростка к классической музыке», как целостное динамическое образование личности подростка, включающее: способность к эмоциональному восприятию произведений классической музыки, элементарные знания в области классической музыки, музыкально-эстетическую творческую деятельность. Определены существенных характеристик интереса к классической музыке у подростков позволило автору провести целенаправленную педагогическую работу в этом направлении и получить хорошие результаты.

Ключевые слова: интерес к классической музыке, подростки, функции, компоненты интереса к классической музыке.

Гуманитаризация образования актуализирует художественное и эстетическое развитие личности подростка в общеобразовательной школе, становление творческих способностей для наиболее полной самореализации обучающихся. Требования образовательного стандарта применительно к учебному курсу «Музыка» включают развитие интереса к классическому и современному музыкальному искусству (ФГОС ООО, 2010 г.). Однако, мини-опросы подростков в общеобразовательных организациях г. Волгограда, наблюдение за ними в ходе уроков музыки показали, что основная часть учащихся 8–9 классов не интересуются классической музыкой (исключение составляют лишь отдельные обучающиеся, посещающие занятия в музыкальных школах, 12,3%).

Выявленная проблема отсутствия интереса к классической музыке у подростков, препятствует реализации образовательных стандартов, что побудило нас к ее более детальному изучению. Было обнаружено, что во многих современных музыкальных группах («РЭПсодия», «Jan Holland», «Lacrimosa») или направлениях, любимых подростками (рэп, рок, клубная и эстрадная музыка и т.д.) используются основы или фрагменты классической музыки, о чем подростки просто не знают, и поэтому заявляют, что «классическая музыка скучная, не интересная». Для решения выявленной проблемы в МОУ СОШ №128 Ворошиловского района г. Волгограда нами была поставлена задача целенаправленного формирования интереса к классической музыке у подростков посредством эмоционального вовлечения, просвещения и привлечения их к музыкально-эстетической деятельности на уроках музыки и во внеурочное время.

Анализ научной литературы по исследуемой проблеме показал, что интерес является одним из базовых постулатов обучения, который входит в число опорных психологических закономерностей (Л.С. Выговский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Г.И. Щукина и др.). Наиболее полным является определение «интереса» как формы «проявления познавательной потребности, обеспечивающей направленность личности на осознание целей деятельности, и тем самым, способствующей ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, лучшему отражению действительности» [1, с. 175]. Г.И. Щукина в своих исследованиях уделяла особое внимание проблеме познавательного интереса, т.е. интереса, связанного с познавательной деятельностью. «Познавательный интерес» рассматривался ученым как особая «избирательная направленность личности на процесс познания» [2, с. 7].

Формирование интереса какому-либо предмету является одной из основных задач общеобразовательной школы. Благодаря интересу открываются причинно-следственные связи во внимании, способствующие усвоению более сложных сведений. В качестве объекта познания может выступать как непосредственно процесс познания, так и стремление проникнуть в сущность явлений.

В контексте предметов искусства «интерес» имеет также особое значение, способствуя более свободному протеканию деятельности, а так же «снимает утомление, нервное напряжение, в силу чего учение становится более плодотворным» [3, с. 156]. Интерес к музыке является одним из видов познавательного интереса и является избирательной направленностью личности на познание музыкального искусства. Многие музыканты-педагоги указывали на необходимость развития интереса к классической музыке как средства обогащения духовного мира (Э.Б. Абуллин, Ю.Б. Алиев, Л.Г. Арчажникова, Д.Б. Кабалевский, Г.П. Стулова, В.Л. Яконюк и др.).

Несмотря на имеющийся научный задел об интересе, познавательном интересе, интересе к музыке, проблема формирования интереса к классической музыке в подростковом возрасте исследована недостаточно. Остаются малоизученными понятие «интерес к классической музыке», существенные характеристики исследуемого понятия, его структура.

Рассматривая структуру интереса к классической музыке, исследователи приходят к различным мнениям. Одни ученые выделяют интеллектуальный, эмоциональный и волевой компоненты интереса (А.Н. Сохор, В.Н. Банников, Т.В. Красноперова и др.), другие опускают волевой компонент и вводят творческий (Ю.И. Кривошеев), третьи доминирующее внимание уделяют действенно-практическому компоненту (Ю.В. Таланова).

В ходе проведенного нами исследования, анализа практики на уроках музыки и во внеурочной деятельности с подростками в общеобразовательной школе, учитывая специфику интереса к классической музыке у подростков, мы синтезировали различные точки зрения исследователей и выделили следующие *функции и компоненты* исследуемого нами качества.

Нами было обнаружено, что *ценностная функция* проявляется в эмоционально-ценностном отношении к музыке, при котором подросток трактует классическую музыку как неотъемлемую часть мировой музыкальной культуры.

Когнитивная функция заключается в обогащении и систематизации знаний в области классической музыки. Важность воспитания «интеллектуально развитого слушателя» средствами музыки подчеркивали ученые (В.В. Алеев, Б.В. Асафьев, Д.Б. Кабалевский, Г.П. Стулова и др.).

Регулятивная функция проявляется в саморегуляции интереса к классической музыке, активизации музыкально-эстетической деятельности, связана с толерантным отношением подростка к различным музыкальным направлениям при наличии собственных предпочтений.

Функции интереса к классической музыке у подростков реализуются через *компоненты*: аксиологический, гносеологический, регулятивный.

Аксиологический компонент отражает выбор и освоение произведений, которые вызывают эмоциональный отклик, а впоследствии устойчивое положительное эмоциональное отношение и потребность в общении с произведениями классической музыки.

Гносеологический компонент обеспечивает полное и глубокое восприятие классической музыки, создает условия «погружения» в музыкальный образ сочинения, отражает так же степень духовно-практического освоения классической музыки как искусства, умение понять язык средств музыкальной выразительности (мелодия, гармония, тембр и т. д.), а так же линий исторического развития музыки через жанры стили и формы.

Рефлексивный компонент проявляется в уважительном отношении к различным музыкальным направлениям, что снижает конфликтные ситуации в подростковой среде, связанные с различными музыкальными предпочтениями.

Анализ научной литературы, а также результаты собственного исследования позволили сформулировать определение изучаемого понятия. Под *интересом к классической музыке* мы понимаем *целостное динамическое образование личности подростка, включающее: способность к эмоциональному восприятию произведений классической музыки, элементарные знания в области классической музыки, музыкально-эстетическую творческую деятельность.*

Существенные характеристики интереса к классической музыке проявляются в получении подростками эмоционального удовольствия от общения с произведениями классической музыки, в способности самостоятельного соотнесения образной формы произведений классической музыки с актуальными на сегодняшний день явлениями, в исследовательской активности, выражающейся при выполнении творческих заданий музыкально-эстетической деятельности на уроках музыки и внеурочных занятиях. Определение существенных характеристик интереса к классической музыке у подростков позволило провести целенаправленную педагогическую деятельность, результаты которой показали повышение интереса к классической музыке у учащихся 8-9 классов общеобразовательной школы.

Библиографический список

1. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1960.
2. Шукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М., 1988.
3. Алиев, Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М., 2000.

Bibliography

1. Leontjev, A.N. Deyatel'nostj. Soznanie. Lichnostj. – M., 1960.
2. Thukina, G.I. Pedagogicheskie problemih formirovaniya poznavatel'nykh interesov uchathikhsya. – M., 1988.
3. Aliev, Yu.B. Nastoljnaya kniga shkol'nogo uchityela-muzihkanta. – M., 2000.

Статья поступила в редакцию 24.11.14

УДК 37.014.3-053.5

Sklyueva Ye.S. FREE CHOICE AS A CONDITION OF FORMING PRIMARY SCHOOLCHILDREN'S SELF-DEPENDENCE IN L.N. TOLSTOY'S WORKS. This article presents the contents-related analysis on the problem of forming self-dependence of primary schoolchildren on the basis of their free choice in the pedagogical heritage of L.N. Tolstoy as a representative of Humanistic Russia. It represents the approaches to organization of educational activity, teaching methods, forms of teaching organization, the ways of evaluation at Yasnaya Polyana School. The ways conflicts were dealt with in children's environment are described. L.N. Tolstoy thought that the interference into a conflict could make the situation even worse, and used to tell that misunderstanding, fights and quarrels are solved in a simple way when they are watched but not interfered as everything unconscious. These methods are very actual for the modern school and promote forming primary schoolchildren's tolerance and independence. The author mentions that the educational principles of Yasnaya Poliana School were based in the preservation of intimacy of the spiritual world of a small man.

Key words: self-dependence, primary schoolchildren, L.N. Tolstoy, free choice, humanistic pedagogy.

Е.С. Склюева, зам. руководителя Центра дистанционного обучения детей-инвалидов ГБОУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования», г. Ставрополь, E-mail: sklyuevaelena@rambler.ru

СВОБОДНЫЙ ВЫБОР КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ТРУДАХ Л.Н. ТОЛСТОГО

В статье представлен контент-анализ по проблеме формирования самостоятельности учащихся начальной школы на основе свободного выбора в педагогическом наследии Л.Н. Толстого как представителя гуманистической России. Представлены подходы к организации учебной деятельности, методы и приемы обучения, формы его организации, способы оценивания в Яснополянской школе, а также способы разрешения конфликтов в детской среде, способствующие формированию самостоятельности младших школьников и актуальные в современной школе.

Ключевые слова: самостоятельность, младшие школьники, Л.Н. Толстой, свободный выбор, гуманистическая педагогика.

Педагогическое наследие Л.Н. Толстого (1828-1910) до сих пор привлекает внимание современных историков педагогики, так как содержащиеся в нем идеи не потеряли актуальности и в настоящее время. Вне всякого сомнения, Л.Н. Толстой принадлежит к гуманистическому направлению отечественной педагогики, как отмечают Н.Б. Ромаева, А.П. Ромаев [1]. Нами был проведен контент-анализ трудов Л.Н. Толстого относительно его взглядов на формирование самостоятельности младших школьников. Анализ его практической деятельности в Яснополянской школе, построенной на принципе свободы учеников представляет интерес для современной начальной школы.

Необходимым условием формирования самостоятельности учеников Л.Н. Толстой-педагог считал метод свободного выбора, предоставление им максимальной свободы, что, по мнению Н.Б. Ромаевой, А.П. Ромаева, является типичным для гуманистической педагогики [2]. Это касалось вопросов организации образовательного процесса, выбора содержания учебной деятельности, формы организации познавательной деятельности и методов ее оценивания.

Л.Н. Толстой отмечал, что если ученик в школе не научится сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать, так как мало таких, которые бы, научившись копировать, умели сделать «самостоятельное приложение этих сведений» [3, с. 195].

Самый главный вопрос для школьника – учиться или не учиться, ходить или не ходить в школу – должен был решать только он сам: «Школа развивалась свободно из начал, вноси-

мых в нее учителем и учениками. Несмотря на все преимущество влияния учителя, ученик всегда имел право не ходить в школу и даже, ходя в школу, не слушать учителя» [2, с. 137]. При этом, детям неоднократно напоминалось, что они могут всегда, при желании покинуть школу. Садиться в классе также по желанию: на лавках, столах подоконнике, полу и кресле.

Л.Н. Толстой отмечал, что «при нормальном, ненасильственном развитии школы, чем более образуются ученики, тем они становятся способнее к порядку, тем сильнее чувствуется ими самими потребность порядка и тем сильнее на них в этом отношении влияние учителя» [3, с. 139]. Через небольшой отрезок времени, в первом классе, дети сами требовали следовать расписанию, были недовольны, когда их отрывали от урока.

Л.Н. Толстой писал, что во время урока он никогда не видел, чтобы ученики шептались, смеялись потихоньку, фыркали в руку и жаловались друг на друга учителю, а тем, кто задерживал начало урока, доставалось от самих учащихся. Педагог подчеркивал, что, что желание учиться в детях так велико, что для его удовлетворения они готовы подчиниться многим трудным условиям. Достаточно свободным был в Яснополянской школе выбор предмета обучения: «Я не заставлял как мальчика учить азбучку, когда ему этого не хотелось, так и взрослого учиться механике или черчению, когда ему хотелось азбучку. Каждый брал то, что ему было нужно» [3, с. 230]. На практике ученики редко пользовались этим правом и с удовольствием занимались тем предметом, который стоял в расписании, все вместе. Содержание учебной деятельности также предполагало свободный вы-

бор учащихся. Л.Н. Толстой отмечал, что нельзя учить писать и сочинять, в особенности поэтически сочинять, а нужно научить, как братья за сочинительство: «Сначала я выбирал из представившихся мыслей и образов те, которые казались мне лучше, и запоминал и указывал место и справлялся с написанным, удерживая их от повторений, и сам писал, предоставляя им только облекать образы и мысли в слова, потом я им дал самим и выбирать, потом справлялся с написанным, и наконец,... они и самый процесс писания взяли на себя» [3, с. 289]. Интересен подход к рисованию, когда Толстой просил учеников самих сочинять и рисовать фигуры, считая, что этот прием способствовал тому, что самостоятельность не убивалась, а наоборот развивалась и укреплялась. «В каждом ребенке есть стремление к самостоятельности, которое вредно уничтожать в каком бы то ни было преподавании» [3, с. 195] особенно при срисовывании с образцов.

Формы организации познавательной деятельности школьников в Яснополянской школе также были достаточно свободными и разнообразными. Чаще всего имели место групповые, парные формы: учащиеся сами собирались по группам, «равным по силам», рассказывали, поощряя, поджидая и поправляя один другого. «Ну, давай с тобой», говорит один другому, но тот, к кому обращаются, знает, он ему не по силам, и отправляет его к другому» [3, с. 143]. Выгода такого общего чтения, – писал Л.Н. Толстой, – состоит в большой точности выговора, в большем просторе для понимания тому, который не читает, а следит. Однако при этом, он полагал, что речь может идти о сочетании различных форм, а не абсолютизации какой-либо из них.

В то же время фронтальные формы организации познавательной деятельности, «одиночное спрашивание» были оценены Л.Н. Толстым как отрицательные: «нет ничего вреднее для развития ребенка такого рода одиночного спрашивания и вытекающего из него начальнического отношения учителя к ученику. Большой человек мучает маленького, не имея на то никакого права» [3, с. 170]. Самооценка и взаимооценка была весьма распространена в Яснополянской школе, при этом особое удовольствие доставляло детям исправлять ошибки у других.

В целом, Л.Н. Толстой понимал процесс образования ребенка как совместную деятельность педагога и ребенка, где учитель выступает в роли старшего, опытного друга, советчика, помощника. Л.Н. Толстой неоднократно использовал прилагательное «совместный»: «совместное чтение», «совокупная деятельность образовывающего и образовывающегося, основанная на стремлении к равенству знаний». Тщательный анализ его работ позволил убедиться в том, что он употреблял его именно в том значении, какое сейчас имеет место в педагогике и психологии.

Прежде всего это наличие общей цели обучающего и обучаемого. На это Л.Н. Толстой обращал особое внимание: «Деятельность образовывающего как и образовывающегося, имеет одну и ту же цель. Задача науки образования есть только изучение условий совпадения этих двух стремлений к одной общей цели, указания на те условия, которые препятствуют этому совпадению. Нам нужно определить, что есть та свобода, отсутствие которой препятствует совпадению обоих стремлений и которая одна служит для нас критерием всей науки образования» [3, с. 70].

Также важную роль играли совместные с учащимися планирование и организация учебного процесса, выражающиеся в оптимальном поиске и отборе содержания учебного материала, методов обучения и форм организации познавательной деятельности. Обсуждение, анализ и оценка образовательных результатов при написании сочинений, изучении литературных произведений и т.д. также носили характер совместной деятельности. Л.Н. Толстой отмечал, что «поправлять ошибки у других доставляет детям большое удовольствие». Качественная взаимооценка была распространенным явлением в Яснополянской школе: «Нескладно» – кричат некоторые, слушая сочинение товарища... Личные характеры начинают выражаться так резко, что мы делали опыт заставлять их угадывать, чье мы читали сочинение, и в первом классе угадывают без ошибок» [3, с. 168]. Л.Н. Толстой постоянно заставлял некоторых учеников контролировать других и эта «учительская деятельность, по его мнению, поощряла учеников и они могли «тотчас прилагать выученное». При этом Л.Н. Толстой подчеркивал, что учитель является активным и равноправным участником всего, что приходится делать учащимся.

На самостоятельности учащихся строилось и разрешение конфликтных ситуаций: учитель не вмешивался в драки, детские ссоры, так как именно в случае невмешательства «все это разъясняется и укладывается так же просто и естественно и вместе так же сложно и разнообразно, как все бессознательные жизненные отношения». Одной из задач учителя Л.Н. Толстой считал сохранение интимности духовного мира маленького человека.

По мнению Л.Н. Толстого дело учителя – предлагать выбор всех известных и неизвестных способов, которые могут облегчить учение, а ученик должен научиться делать правильный выбор.

Таким образом, Яснополянская школа представляла уникальное образовательное учреждение, построенное на свободе выбора учащихся, способствующее формированию их самостоятельности. На наш взгляд, дидактические приемы Л.Н. Толстого касающиеся свободы выбора младшими школьниками содержания, форм и методов обучения по различным предметам могут быть с успехом использованы в современной начальной школе.

Библиографический список

1. Ромаева, Н.Б. Гуманистическая педагогика России: типология и периодизация / Н.Б. Ромаева, А.П. Ромаев // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 5.
2. Ромаева, Н.Б. Этапы развития категории «свобода» в отечественной педагогике и образовании / Н.Б. Ромаева, А.П. Ромаев // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. – 2012. – № 3.
3. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения. – М., 1989.

Bibliography

1. Romaeva, N.B. Gumanisticheskaya pedagogika Rossii: tipologiya i periodizaciya / N.B. Romaeva, A.P. Romaev // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2006. – № 5.
2. Romaeva, N.B. Ehtapih razvitiya kategorii «svoboda» v otechestvennoj pedagogike i obrazovanii / N.B. Romaeva, A.P. Romaev // Izvestiya Yuzhnogo Federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki. – 2012. – № 3.
3. Tolstoj, L.N. Pedagogicheskie sochineniya. – M., 1989.

Статья поступила в редакцию 21.11.14

УДК 37.01

Prokosheva Ye. D. UNDERSTANDING ANTHROPOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND PHILOSOPHICAL ASPECTS OF CIVILIZATIONAL TRADITIONS. The work studies the concept of a “civilization tradition” to the internal system of relations of the Orthodox tradition with the other elements of civilization: upbringing, education, culture, politics, lifestyle, art, pedagogy. This concept was developed and proposed by Professor M. Zakharchenko, considering the Orthodox tradition as the basis of Russian civilization. The paper provides an overview of several stages of a research in the area of scientific exploration of civilizational traditions. The notion represents the conception of anthropological, pedagogical and philosophical heritage of civilizational traditions and the analysis of the fundamental ideas. These ideas have been incorporated into tradition and have been carried throughout the history of Russia. In addition, the research describes the specific characteristics of the principles of civilizational tradition in the modern practice of the general education.

Key words: civilization, anthropological aspect of civilizational traditions, philosophical aspect of civilizational traditions, principles of Orthodox pedagogy.

Е.Д. Прокошева, аспирант Владимирского гос. педагогического университета, зав. МБДОУ г. Владимира «ЦРР – детский сад № 114», г. Владимир, E-mail: cherepashka81@mail.ru

ОСМЫСЛЕНИЕ АНТРОПОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ФИЛОСОФСКОГО АСПЕКТОВ ЦИВИЛИЗАЦИОННОЙ ТРАДИЦИИ

Понятие «цивилизационная традиция» обозначает внутреннюю систему связей православной традиции с другими элементами цивилизации: с воспитанием, образованием, культурой, политикой, бытом, искусством, педагогикой. Данное понятие было разработано и предложено профессором М.В. Захарченко, рассматривающей православную традицию как основу русской цивилизации. Настоящая статья представляет обзор этапов исследования в области цивилизационной традиции. Она предлагает осмысление антрополого-педагогического и философского наследия цивилизационной традиции, анализ основополагающих идей, укрепленных в традиции и пронесенных через всю историю России, объединение этих идей в систему принципов, описание особенностей реализации принципов цивилизационной традиции в современной практике общего образования.

Ключевые слова: цивилизационная традиция, антропологический аспект цивилизационной традиции, философский аспект цивилизационной традиции, принципы православной педагогики.

Рассматривая цивилизационную традицию [1, с. 23–31] на протяжении истории отечественного образования, мы наблюдаем как ее основные антрополого-педагогические идеи, связанные с образом Христа, усваиваются русским сознанием, расширяются в культурном дискурсе, рассматриваются с новых социальных позиций и формулируются в современном православно-ориентированном образовании как основополагающий принцип христоцентричности. Так, древнерусская педагогика формирует воспитательный идеал, который раскрывается в образе Иисуса Христа. На идеалах христианства формулируется концепт «святость». В период общественной активности, после реформ Александра II, христианские идеалы переосмысливаются через призму культуры, при помощи языка культуры. «Святость» остается воспитательным идеалом, и одновременно, под влиянием западноевропейской культуры, формируется новый воспитательный идеал: гражданин, верный отечеству. В советский период, с 1917 до 1991 год, в общественном сознании была предпринята попытка иного прочтения идеала Иисуса Христа (А. Блок). В.В. Зеньковский в русском зарубежье впервые открыто поднял вопрос о необходимости построения системы воспитания, основанной на принципе христоцентричности [2]. Этот первый онтологический принцип сразу же оказывается в центре внимания современных исследований православно-ориентированных педагогов.

Осмысление роли и духовных качеств воспитателя происходит в логике подражания Христу. Со времен Древней Руси устанавливается традиция духовного водительства и учительства, которая коренилась в воспитательной деятельности монастырей как носителей высших духовных ценностей. Эта традиция рождает феномен русского старчества и открывает обществу таких духовно-нравственных просветителей как преп. Серафим Саровский и Сергей Радонежский, Митрофан Воронежский (духовный наставник Петра I), Иннокентий Иркутский (просвещавший языческие народы), Иоанн Кронштадтский (концепция воспитания сердца). В советское время В. В. Зеньковский обращает внимание на необходимость авторитетного лица в развитии дара свободы у воспитанников. В постсоветский период в результате развития представления о воспитателе как о духовно-нравственном наставнике методологически выстраивается принцип «значимого другого» (В.И. Слободчиков).

В Древней Руси предполагалось непосредственное участие воспитанника в церковной богослужебной практике. Богослужебная литература использовалась в качестве учебника по обучению грамоте и в то же время была источником духовно-нравственного воспитания. Несмотря на изменения в государственной политике в XVII веке в Церкви удерживается непрерывность святоотеческой традиции. В общественный период проблема «церковности» в образовании обсуждается с различных позиций. Идея Ивана Киреевского о построении православной образованности на церковной религиозности рассматривается последующими учеными в ракурсе вхождения воспитанника в православную традицию через культуру. Феофан Затворник видит воспитание как процесс, проходящий через Церковь, а К.Д. Ушинский предлагает духовно-нравственное воспитание без

обязательного участия в обрядовой стороне Церкви. О негативных последствиях «казенной церковности» говорит В.В. Розанов; Г.В. Флоровский исторически и философски обосновывает теорию «живого Предания» Церкви, обеспечивающего духовное становление человека на протяжении всей жизни.

С 1917 года советская антицерковная пропаганда подчеркивает негативное влияние Церкви на морально-нравственное воспитание человека, обвиняя ее служителей в выстраивании антинаучной картины мира. В семейном воспитании, под угрозой физической расправы, сохраняется преемственность сакральных православных традиций. Открыто признавать ценностное наследие Церкви имели возможность лишь те, кто находился за рубежом. Так, В.В. Зеньковский определяет Церковь как благодатную соборность, способную реализовать «восполнение человека в Таинствах». В девятых годах XX столетия Глеб Каледа, обращаясь к семье как социальному институту, призывает родителей вводить детей в жизнь Церкви и жить ее благодатными Таинствами. Начиная с 1991 года, учеными формулируется педагогический принцип экклезиоцентричности, определяющий отношение человека к Церкви.

Идея экклезиоцентричности (храмовости, соборности) усваивалась русским сознанием в течение целого тысячелетия как идея духовного единства, соборности, и она естественным образом повлияла на определение модели крепкой общности, свойственной цивилизационной традиции.

С древнейших времен под влиянием христианского просвещения происходило собирание разноразличного и многонационального народа Руси. К XVI веку в сознании народа сформировалось представление о Святой Православной Руси как о едином, сильном и духовно-ориентированном государстве. В философии самыми яркими представителями направления соборности становятся славянофилы («богословие соборности» А.С. Хомякова), решающие, в том числе, и социально-педагогический вопрос о возможности устройства «монастыря в миру». В начале XX века окончательно формируется институт старчества, определяющий взгляд на социально-духовную деятельность отдельных иерархов, священнослужителей, представителей монашества по отношению к обществу. В советское время, в условиях гонения на Церковь, русские православно настроенные люди сплачиваются вокруг новоявленных подвижников благочестия, образуя сообщества с характерной субкультурой. В советской педагогике идея духовно-нравственного воспитания в условиях единства и духовной сплоченности находит свое отражение в идеях воспитания подрастающего поколения коллективом (А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский). Идею взаимосвязи национального воспитания (одухотворенной связи личности с родным народом) и сверхнационального единства перед Богом разрабатывает В.В. Зеньковский.

После 1993 года становится возможным организация социальной, педагогической, благотворительной и прочей деятельности церковных приходов. В педагогической литературе поднимаются вопросы субкультуры приходов, вопросы принципов организации православно-ориентированных сообществ в ра-

курсе преемственности традиции. И как результат, в педагогических исследованиях формулируется второй принцип методологического уровня — принцип событийного сообщества, который предполагает общение лиц, единых по существу и уникальных в своем бытии.

Третий принцип онтологического осмысления бытия человека в «собственно человеческом» определяет основные направления становления человека сообразно его духовной природе, согласно усвоенной на Руси святоотеческой традиции. Воспитание истинного человека (Н.И. Пирогов), человеческого в человеке — вот наиболее значимые вопросы в общественных обсуждениях с XIX века по сегодняшний день. С позиций трехчастного единства духа, души и тела исследуются проблемы в области педагогической антропологии (К.Д. Ушинский, Б.М. Бим-Бад, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Г.Б. Корнетов). Выстраивание педагогического процесса с позиций изучения духовной природы человека обуславливает принцип антропосообразного развития [3].

Принцип антропосообразного развития на методологическом уровне осмысления педагогической реальности определяет деятельность воспитанника как самостоятельную, осознанную, творческую, внутреннюю работу, характерную для цивилизационной традиции. О самостоянии и творчестве русского народа свидетельствуют памятники русской средневековой литературы, шедевры церковной архитектуры, церковного пения. Со временем в православной традиции (Киприан Керн) происходит осмысление идеи творчества как послушания. Идею русского педагогического самосознания выдвигает П.Ф. Каптерев. Идею русского религиозного самосознания — славянофилы. Философы и романисты XIX века отмечают интуицию, творчество и самопознание русского типа мышления. К.Д. Ушинский рассматривает родной язык как путь к самопознанию. Определяя основу воспитания в самовоспитании, современные педагоги осваивают третий принцип методологического уровня — принцип содействия саморазвитию.

Таблица 1

Антрополого-педагогические основания системы принципов цивилизационной традиции [4]

Периоды взаимоотношения Церкви, общества, государства	Антрополого-педагогические идеи в православной традиции					
	Онтологический тип мышления. Бытие человека во Христе, Церкви, Боге			Методологический тип мышления. Взгляд на педагогическую деятельность		
	Христос	Церковь	человек	Воспитатель	Общность	Воспитуемый
1-ый период – Церковный (от Крещения Руси до правления Петра I)	1.Евангельская и ветхозаветная педагогика. 2.Воспитательный идеал – «православный христианин». 3.Идеал – образ Иисуса Христа.	1.Непосредственное участие воспитанника в богослужебной практике. 2.Духовно-нравственный потенциал богослужебной литературы. 3. Священное Предание Церкви.	1.Аскетика: труд, молитва, пост. 2.Святоотеческое учение о духовной природе человека. 3.Педагогика душевного строения (приоритет духовно-нравственного воспитания). 4.Воспитательное обучение: «Начало премудрости – страх Божий».	1.Монастыри как центры просвещения русского народа и носители высших духовных ценностей (с XI века). 2.Духовное водительство и учительство. 3.Нравственный воспитатель народа прп. Сергий Радонежский.	1.Собирание разноязыкового и многонационального народа под влиянием христианского просвещения. 2. Гармоничное слияние русской народной и православной педагогики. 3.Формирование Святой Православной Руси к XVI веку.	1. Памятники русской средневековой литературы, отечники (VI, VII век) как пример творчества и рефлексии. 2.Развитие церковной архитектуры, иконописи, церковного пения.
2-ой период – «Государственный» (конец XVI Петр I – начало XIX века, Отмена крепостного права при Александре II).	1.Перевод Евангелия на русский язык (митр. Филарет (Дроздов)). 2.Концепт «Святость», сформированный на идеалах христианства.	Несмотря на изменения в государственной политике, в Церкви сохраняется непрерывность святоотеческой традиции, Церковного Предания.	На основах учения о человеке как «Образе Божиим», духовно-психофизическом существе – идея образования внутреннего человека (митр. Филарет)	1. Духовное наставничество. Митрофан Воронежский – духовник Петра I. 2. Возрождение Оптиной пустыни (конец XVIII века) – центра русского старчества. 3.Миссионерская и государственная деятельность священнослужителей (Иннокентий Иркутский, Дмитрий Ростовский, Митрофан Воронежский).	1. Борьба с языческим двоеверием, «народным православием» (регламент Петра I). 2.Четьи-минеи Дм. Ростовского (собор святых Православной Церкви). 3.Формируется воспитательный идеал «верный сын Отечества».	Укрепление идеи творчества как послушания в православной Традиции (Киприан Керн).

3-ий период – Общественный (1861 – отмена крепостного права – до государственного переворота 1917 г.)		1. Воспитательный идеал святости в Лице Иисуса Христа (Л. Н. Модзалевский) и распространение идеи «христианство через культуру» под влиянием западно-европейской цивилизации (И. Киреевский).	1. Идея построения православной образованности на церковной религиозности (И. Киреевский). 2. Обсуждается «церковность» в образовании. 3. Идея вхождение в православную традицию через культуру. 4. Противопоставление: православное воспитание через Церковь Феофана Затворника и православное воспитание без участия в церковных обрядах К. Д. Ушинского. 5. «Казенная церковность» В. В. Розанова и «живое предание» и «живая традиция» Г. В. Флоровского.	1. В общественных осуждениях решаются новые вопросы о человеке в начале в человеке 2. Отмечается необходимость нравственного развития «прежде умственного» (К. Д. Ушинский) 3. Воспитание истинного человека Н. И. Пирогова 4. Педагогический идеал – «Человек», сформулированный в общественной полемике.	1. Русское старчество: Серафим Саровский – опыт духовной жизни. 2. Оптина пустынь – центр духовного наставления образованной части населения и простого народа. 3. Концепция воспитания сердца Иоанна Кронштадтского.	1. Богословие «соборности» А. С. Хомякова 2. Церковь как общественный идеал Ф. Достоевского 3. Идея «монастыря в миру» славянофилов. 4. Окончательное формирование института «старчества» (Хору-жий).	1. Идея народного самосознания П. Ф. Каптерева. 2. Русское самосознание (славянофилы). 3. Интуиция, творчество и самопознание русского типа мышления (философы, романисты XIX века). 4. Родной язык – путь к самопознанию (К. Д. Ушинский). 5. Самопротивление и самопринуждение с целью самоисправления (Феофан Затворник).
Принципы православной педагогики							
		Онтологический уровень			Методологический уровень		
Периоды	А В Т О Р Ы	Христостоцентричность	Экклезиоцентричность	Антропо-сообразное развитие	Принцип значимого другого	Событийное сообщество	Принцип содействия саморазвитию
4-й период – советский и Русское зарубежье (1917–1991).	В. В. З Е Н Ь К О В С К И Й	Необходимость построения системы воспитания на христостоцентричном принципе, на основе христианских ценностей.	1. Церковь как благодатная соборность. 2. Духовное возрастание через Церковь. 3. Спасение в Церкви и через Церковь: «восполнение человека в Таинствах».	1. Вера в ребенка как в Образ Божий. 2. Начало личности – центр человеческой природы. 3. Причина «расколотости» человеческой природы – грех.	Необходимость авторитетного лица в развитии дара свободы у воспитанников.	Идея взаимосвязи национального воспитания (одухотворенной связи личности с родным народом) и сверхнационального единства перед Богом.	1. Развитие «характера» как совокупности и сил творческого и социального, самообладания и жизненного творчества. 2. Духовный рост возможен при «самоопределении изнутри».
	П Р О Т. Г Л Е Б К А Л Е Д. А.	1. Христостоцентричность: Иисус Христос – Центр вселенной и нашей жизни. 2. Необходимость христостоцентричности в ребенке. 3. Христостоцентричность как проповедь Евангелия. 4. Принцип исполняемости ребенком заповедей Христа.	Принцип воцерковления: «войти в жизнь Церкви, жить ее благодатными Таинствами».	1. Принцип педоцентричности – учет возрастных особенностей детей в аскетическом подвиге. 2. Принцип соподчинения духовного, душевного и телесного в структуре личности. 3. Опережение морально-нравственным образованием рационально-информационного.	-	Раскрытие радости Православия.	-

5-ый период – Постсоветский. 1991 – распад СССР (В 1991 году сформулирована образовательная концепция РПЦ).	П Р О Т. Б О Р И С Н И Ч И П О Р О В	Христороцентричность в активном действии – необходимо встать на путь Христов.	1. Непосредственное участие в литургической жизни Церкви. 2. Принцип единства мистического и рационального.	1. Значимость не только учения об Образе Божием, но и живой практики веры: «антропопрактика расцвета «человеческого в человеке». 2. Принцип соподчинения духовного, душевного, телесного в структуре личности.	Помощь педагога ребенку в развитии «само-наблюдения в Боге».	Принцип освоения духовной и исторической тайны родного края, семьи, дома.	1. Принцип «самонаблюдения в Боге» («глядение в себя»); 2. Принцип меры как принцип содействия саморазвитию.
	Л. В. С У Р О В А	1. Принцип христороцентричности: Христос – центр православного мировоззрения. 2. Исполнение заповедей Христа ребенком.	Воцерковление как начало обожения человека	Антропологический принцип (уважение, понимание духовной природы).	1. Принцип любви, ненасилия. 2. Принцип постоянного участия педагога в жизни ребенка.	1. Организация встреч, способствующих духовному развитию. 2. Единство педагогических влияний.	1. Принцип смирения и принцип личностности: Через эти принципы раскрывается самоопределение и Промысл Божий.
	И Г. Г Е О Р Г И Й Ш Е С Т У Н	1. Принцип христороцентричности. 2. Единство ново и ветхозаветной педагогики.	Воцерковление педагогика и педагога воцерковления.	1. Построение жизни педагогов и детей по требованиям христианского совершенства. 2. Пробуждение чувства греха. 3. Раскрытие Образа Божьего во внутренней иерархичности	1. Влияние воспитателя на становление человека и его духовной природы. 2. Значение личности учителя.	1. Принцип патриотизма. 2. Второй уровень после «небытия» – «событие».	1. Творческое становление личности. 2. Третий уровень бытия – познание самого себя.
	П Р О Т. А Л Е К С А Н Д Р З Е Л Е Н Е Н К О	1. Принцип христороцентричности, богообщения, богопознания, богопочитания.	1. Принципы, определяющие отношение человека к Богу и Церкви: экклезиоцентричности, воцерковления, литургичности.	1. Принципы нравственно-педагогического аскетизма. 2. Принцип богоуподобления.	1. Принцип педоцентричности-определяющий отношение воспитателя к ребенку. 2. Принцип личного примера.	1. Принцип сорборности. 2. Принципы нравственно-педагогического взаимоединства, определяющие отношение к Богу, Церкви, друг к другу, Отечеству, культуре, миру.	1. Принцип нравственно-педагогического аскетизма, определяющие требования воспитателя предьявляемые к самому себе. 2. Принцип самопознания.

В. И. С Л О Б О Д Ч И К О В	Принцип христоцентричности.	Принцип экклезиоцентричности.	Принцип атропоцентричности раскрывает становление человека в универсуме Богочеловечества.	Принцип значимого другого: значимый другой является фундаментальным онтологическим условием личностного становления.	Принцип событийности детско-взрослой образовательной общности.	Принцип содействия саморазвитию возникает во взаимосвязи двух принципов событийной общности и принципа значимого другого.
П Р О Т. С Е Р Г И Й К О Р О Т К И Х	Принцип христоцентричности, где Христос рассматривается как Глава Церкви и как идеал для учителя.	1. Путь к соединению со Христом лежит через Церковь. 2. Принцип воцерковления.	Принцип любви. Бог есть любовь, задача учителя научить детей любви, через которую воспитанники узнают Бога.	Принцип педагогичности заключается в том, что, прежде всего педагог должен исповедовать Христа и идти его путем, а дети – стремиться за педагогом.	–	–
В Ы В О Д	Принцип христоцентричности. Бог является началом начал и всего сущего, обращение к принципу христоцентричности обеспечивает формирование христианских идеалов и вхождение в цивилизационную традицию.	Принцип экклезиоцентричности. Воцерковление человека с формированием активной жизненной позиции.	Принцип антропо-сообразного развития. Развитие человека сообразно его духовной природе: 1. Этическая децентрация. 2. Возникновение человеческого качества в человеке. 3. Борьба с расчеловечиванием.	Принцип значимого другого. Через личность педагога происходит духовное становление воспитанника и преемственная связь с Традицией.	Принцип событийного сообщества. Общение лиц, единых по существу и уникальных в своем бытии, помогающее осознать себя в контексте исторической преемственности.	Принцип содействия саморазвитию. Основа воспитания лежит в самовоспитании через создание условий для развития в детях сострадания, любви, благочестия и творчества

В православной педагогике онтологический уровень впервые выделяется В. В. Зеньковским, методологический уровень осмысления педагогической реальности и основные принципы православной педагогики задаются В. И. Слободчиковым [5]. Наличие двух уровней педагогического осмысления, онтологического и методологического, – отмечает А. П. Огурцов, – помогает не только уравновесить всю систему принципов, но и позволяет учитывать тот факт, что методология и онтология являют собой два разных способа мышления. Предметность мышления позволяет определить – «что», а онтологический способ позволяет выяснить – «как» [6, с. 169].

Таким образом, онтологический тип мышления, характерный для цивилизационной традиции, позволяет определять формы бытия человека во Христе, Церкви и Боге (образ Божий) как основополагающие идеи, задающие структуру методологии

педагогической деятельности. В педагогическом процессе онтологический образ Христа проектируется на образ и направление деятельности воспитателя; образ Церкви задает вектор формирования крепкой общности; вектор духовного возрастания человека в Боге определяет направление личностного, самостоятельного творческого духовного становления воспитанного.

Предложенная двухуровневая система принципов позволяет отслеживать, прогнозировать и теоретически решать проблемы современных православно-ориентированных образовательных учреждений.

Вывод. На протяжении всей истории России-цивилизации ценностным ее ядром является православная традиция, педагогические принципы которой находятся в центре самой цивилизационной традиции.

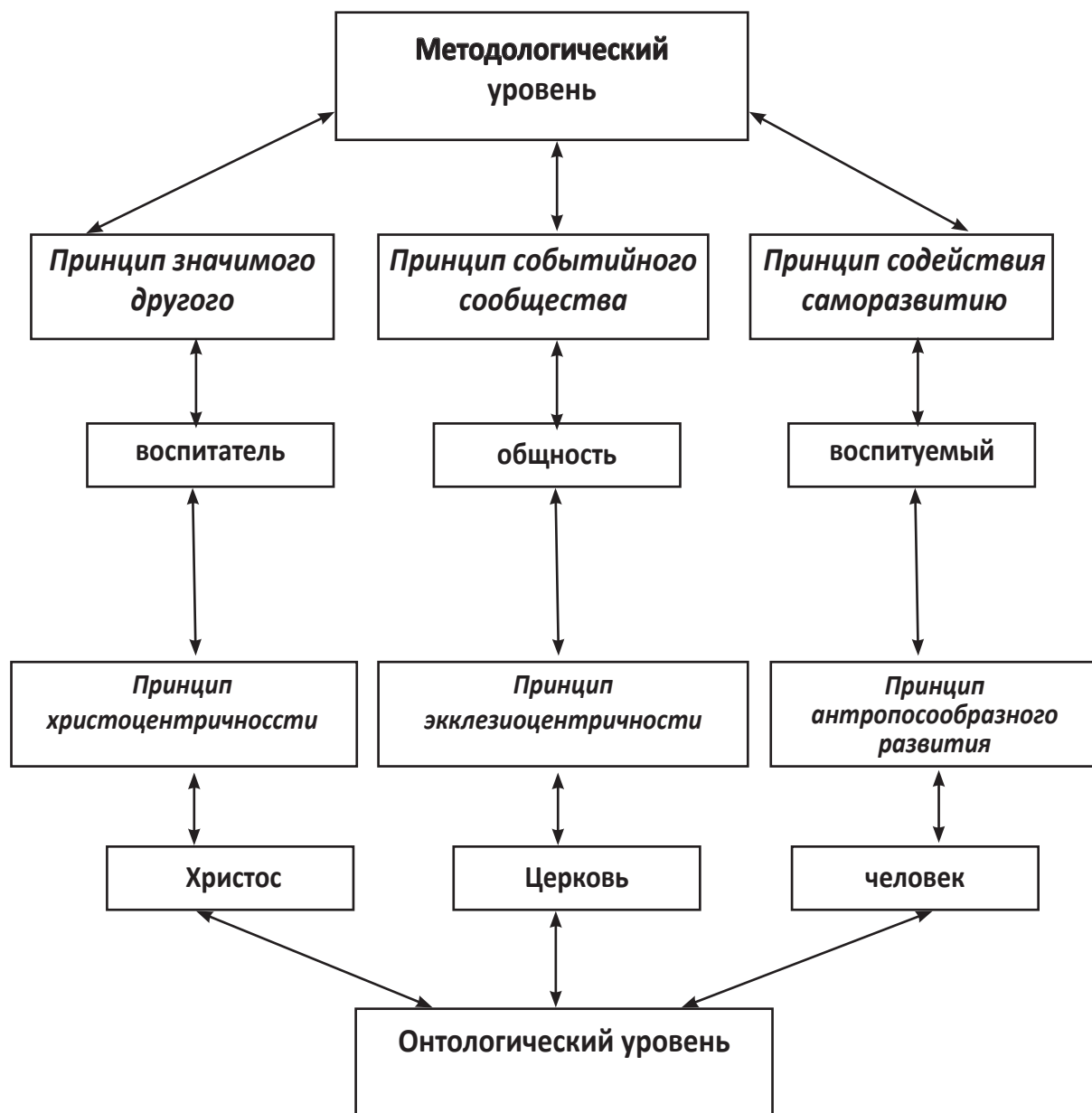


Рис. 1. Модель цивилизационной педагогической традиции

Библиографический список

1. Шестун Георгий, игум., Захарченко, М.В. Цивилизационный подход к разработке концепции предмета «Православная культура» // Педагогика. – 2013. – № 7.
2. Зеньковский, В.В. Педагогика. – М.; Париж, 1996.
3. Прокошева, Е.Д. Концептуальные содержание принципа антропосообразного развития в православной педагогике // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 6.
4. Прокошева, Е.Д. К вопросу о системе принципов в православной педагогике // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 7.
5. Слободчиков, В.И. Теория и диагностика развития в контексте психологической антропологии: психология обучения. – М., 2014. – № 1.
6. Огурцов, А.П. От методологии истории к метафизике истории // Наука: от методологии к онтологии. – М., 2009.

Bibliography

1. Shestun Georgiy, igum., Zakharchenko, M.V. Civilizacionniy podkhod k razrabotke koncepcii predmeta «Pravoslavnaya kuljutra» // Pedagogika. – 2013. – № 7.
2. Zenjkovskiy, V.V. Pedagogika. – M.; Parizh, 1996.
3. Prokosheva, E.D. Konceptualniye sodержание principa antroposoobraznogo razvitiya v pravoslavnoy pedagogike // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. – 2014. – № 6.
4. Prokosheva, E.D. K voprosu o sisteme principov v pravoslavnoy pedagogike // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. – 2014. – № 7.
5. Slobodchikov, V.I. Teoriya i diagnostika razvitiya v kontekste psikhologicheskoy antropologii: psikhologiya obucheniya. – M., 2014. – № 1.
6. Ogurcov, A.P. Ot metodologii istorii k metafizike istorii // Nauka: ot metodologii k ontologii. – M., 2009.

Статья поступила в редакцию 24.11.14

УДК 378: 151.8

Zayko A.P., Gerdt N.A. FORMATION OF CREATIVE POTENTIAL IN VOCATIONAL STUDENTS AS A FACTOR TO ENHANCE THEIR LEADERSHIP SKILLS: A CASE OF A PEDAGOGICAL ASPECT. In the work the modern contexts of a problem of leadership as a social and psychological phenomenon are investigated. The authors examine personal qualities which are demanded by modern conditions of social development and the objectives of vocational education. In the paper the pedagogical aspects of the formation of students' creative potential as a factor to enhance their leadership skills are considered. The main methodological approaches are presented in the work. The authors state that they allow developing pedagogical technology of formation and development of the creative potential among students. The creative potential is treated as a key feature that distinguishes the active learning. The future specialists, who tend to be leaders, begin to express their skills in leadership in educational space, and it means that they possess self-dependent thinking, the ability to obtain information, use their knowledge in practical work, they are able to do prognosis and make non-standard decisions.

Key words: activation, socio-psychological phenomenon, leader, leadership, creativity, creativity, professional education.

А.П. Зайко, аспирант каф. прикладной социологии ФГАОУ ВПО «УрФУ им. Б.Н. Ельцина», директор Технологического колледжа сервиса ЮУрГУ, г. Челябинск, E-mail: tks-tks@mail.ru; Н.А. Гердт, аспирант каф. подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик Профессионально-педагогического института ФГБОУ ВПО «ЧГПУ», г. Челябинск, E-mail: gerdt28@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ ИХ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В данной статье актуализируется проблема исследования лидерства как социально-психологического феномена и личностного качества, востребованного современными условиями общественного развития и целями профессионального образования. Рассмотрены педагогические аспекты формирования творческого потенциала студентов как фактора активизации их лидерских качеств. Представлены методологические подходы, позволившие разработать педагогическую технологию формирования и развития творческого потенциала студентов, особенностью которой является использование методов активного обучения.

Ключевые слова: активизация, социально-психологический феномен, лидер, лидерство, творчество, творческий потенциал, профессиональное образование.

Быстрый рост экономических и социальных преобразований в России, увеличивающийся объем информации и уровень производственного и общественного развития государства обусловили изменение требований, предъявляемых обществом к системе среднего профессионального образования в вопросах качества подготовки будущих специалистов. Парадигмально качество подготовки выпускников профессиональных образовательных организаций маркируется не только и не столько наличием у них знаний, профессионально-важных компетенций в области осваиваемой профессии, специальности (это бесспорно), сколько сформированностью личностного потенциала будущего специалиста. Характеризуя личностный потенциал человека и, в первую очередь, работника, многие отечественные и зарубежные исследователи сходятся во мнении, что важнейшими качествами, определяющим личностное ядро являются лидерские качества.

Хотя, до конца XIX – начала XX веков исследования проблемы лидерства носили сугубо дескриптивный характер. Серьезные исследования этой проблемы появились в XX веке. Различные теории и теории вплотную попытались объяснить природу лидерства и выявить факторы, влияющие на появление этого феномена. В обобщенном виде можно выделить несколько групп теорий лидерства. Теории «героев» (Т. Карлайл, Е.Е. Дженнингс, Дж. Дауд и др.), «теории черт» (Л.Л. Бернхард, В.В. Бинхам, С.Е. Килбоурн, О. Тэд и др.), «теории среды» (Е.С. Богардус, А.Дж. Мэрфи, Х.С. Персон, В.Е. Хоккинг, Дж. Шнейдер, и др.), личностно-ситуационные теории (С.М. Казе, С.В. Миллз, Р.М. Стогдилл, С.М. Шартл и др.), теории взаимодействия-ожидания (Б.Т. Басе, Р. Стогдилл, Р.Л. Хау, Дж.К. Хемфилд, Дж.С. Хоманс, Ф.Е. Фидлер), «гуманистические» теории (Р.Р. Блайк, Д. МакГрегор, Р. Ликерт, Дж.С. Моутон и др.), теории обмена (Дж.С. Марч, Х.Х. Келли, Х.А. Саймон Дж.С. Хоманс, и др.), мотивационные теории (А.М. Маслоу, В.Ф. Стоун) и т.д.

Большинство из названных теорий рассматривали феномен лидерства с позиций характеристики его носителя (лидера), приписывая ему те или иные черты, социальные качества, статус и роли. Анализ работ зарубежных и отечественных авторов, по-

зволяет в обобщенном виде сформулировать понятие «лидер» как – *это некий индивид в социальной структуре (системе, группе), наделенный определенными полномочиями и статусом, демонстрирующий приемлемые для данной структуры (системы, группы) социально-психологические качества, обладающий определенными ценностными ориентациями, позволяющими ему управлять другими индивидами, эффективно влиять на них и продуктивно взаимодействовать с ними.*

Значительное внимание изучению проблем лидерства сегодня уделяется в таких отраслях знания как социология, социальная психология, культурология, менеджмент, педагогика и др.

Педагогический аспект анализа проблемы лидерства заключается в том, что педагогика как отрасль знания не создает теории лидерства, но работая на стыке с другими науками и используя, имеющиеся в рамках других наук теории, должна ответить на ряд вопросов: как сформировать лидерские качества субъектам образовательного процесса; какие для этого необходимы условия; как использовать лидерские качества обучающихся для их творческого, профессионального и т.д. развития и саморазвития; какие адекватные средства необходимо использовать в процессе формирования. В этом суть актуальности исследования проблемы лидерства с позиций педагогики. Актуальность просматривается еще и в том, что в практике образования на уровне субъективного отсутствия мотивы решать проблемы лидерства, хотя необходимость их решения декларируется и самой жизнью, и нормативными документами (Закон «Об образовании в РФ», ФГОС и др.)

Исследований по проблеме лидерства в педагогической науке не много. Они носят дискретный характер. Поэтому *протворение* между необходимостью глубокого анализа проблемы лидерства с позиции педагогики, с одной стороны, и неразработанностью методологических и методико-процедурных основ формирования лидерских качеств студентов в условиях профессиональной образовательной организации вызвало к жизни данное исследование.

В педагогических исследованиях лидерство как явление, как феномен рассматривается в связке с другими терминами

как их характеристику. Отдельно ни семантически, ни структурно, ни содержательно данное понятие не изучается. Однако в работах отдельных авторов (Е.А. Гнатышина, Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская и др.) рассматриваются технологии формирования и развития профессионально-творческих компетенций и лидерских качеств будущих специалистов.

В монографическом исследовании «Компетентностно ориентированная подготовка педагогов профессионального обучения в условиях регионализации образования» Е.А. Гнатышина, характеризуя необходимость развития лидерских качеств, отмечает, что базой для формирования и развития профессионально-креативных, лидерских компетенций студентов является проектировочная деятельность, которая выступает в качестве преобразующей деятельности в условиях СПО [1]. Таким образом, данный автор сосредотачивает свое и наше внимание на средствах и технологиях формирования и развития лидерства, но задачами ее исследования не предусмотрен анализ самого понятия лидерства. Вместе с тем, предложенные автором технологии формирования лидерских качеств студентов, имеют большую значимость для исследования проблемы лидерства.

Еще один пример. Р.Л. Кричевский и Е. М. Дубовская, исследуя малые группы и взаимоотношения в них, значительное внимание уделяют роли лидера. Конкретизируя взаимоотношения в педагогическом процессе, названные авторы утверждает, что преподавателю как лидеру традиционно отводится центральное положение, благодаря чему преподаватель передает лидерские качества обучающимся [2].

И.Н. Бригинец доказывает, что развитие лидерских качеств в значительной степени зависит от единства учебной и внеучебной деятельности, обеспечивающей целостность процесса развития лидерских качеств [3].

Ранее уже указывалось, что в педагогической науке лидерство рассматривается в совокупности с другими категориями, являясь их дескриптором. Чаще всего оно представляется в связке с понятиями «творчество», «творческая активность и др.». Развитию творческой активности и самостоятельности личности посвящены работы М.А. Галагузовой, О.М. Дьяченко. С.Е. Матушкина, Н.А. Томина, А.Н. Тубельского. Педагогические идеи развития творческих способностей многоаспектно исследовались в работах Т.В. Абрамовой, А.Я. Найна, Н.А. Пахтусовой, С.Н. Серикова, Н.В. Увариной, Н.О. Яковлевой и др.

Один из значимых аспектов исследования проблемы креативности рассмотрен в работах Н.В. Увариной. Автором анализируется структура творческого потенциала человека, механизм его реализации, а также характеризуется соотношение процессов творчества и самоактуализации личности.

Н.В. Уварина в творческий потенциал включает комплекс творческих способностей (дивергентное мышление: беглость, оригинальность, точность и гибкость; воображение; самостоятельность; мотивация различных этапов творчества), поясняя, что они находятся в отношении «потенциальное». Процесс перехода потенциального в актуальное в продуктивной деятельности реализуется через развитие творческих способностей. Для процесса актуализации необходимо сочетание, как внутренних усилий личности, так и воздействия внешней среды. Для осуществления самоактуализации внешнее воздействие не является значимым, а решающую роль играет осуществление человеком своей «самости», самого себя.

Таким образом, заключает автор, «...именно в процессе продуктивной деятельности реализуются и развиваются творческие способности, то есть совершается процесс перехода потенциального состояния в актуальное. Данный переход креативно-потенциального в актуальное является механизмом, движущей силой, а значит фактором самоактуализации личности ...» [4]. Позиция Н.В. Увариной достаточна продуктивна для изучения проблемы формирования лидерских качеств обучающихся. Ибо процессы самореализации и самоактуализации личности не могут в полной мере реализоваться, если у личности не сформированы лидерские и творческие качества. Поэтому, на наш взгляд, необходимо лидерство и творческий потенциал рассматривать в их тесном сопряжении.

Близка к взглядам Н.В. Увариной позиция Н.А. Пахтусовой, которая творческий потенциал личности рассматривает как фактор, содействующий социальной и профессиональной адаптации будущих специалистов. В свою очередь адаптивность и адаптационные способности человека являются основой для самоактуализации и развития его лидерских качеств [5].

Таким образом, исследование проблемы лидерства и сопряженной с ней проблемы креативности в ракурсе педагогики позволяет создать методологическую основу для проектирования, использования и развития педагогических технологий, содействующих формированию творческого и лидерского потенциала студентов как будущих специалистов, способных развивать экономику, культуру российского общества.

Становление будущих специалистов-лидеров происходит в образовательном пространстве, которое должно обеспечивать формирование у студентов самостоятельного мышления, умения извлекать информацию, органично интегрировать знания из разных областей и применять их на практике, выстраивать прогнозы, принимать нестандартные решения, генерируя при этом новые идеи.

Сформированность лидерских качеств у обучающихся помогает им быстро адаптироваться в новых познавательных ситуациях, синтезировать информацию, дополняя её недостающей и является неотъемлемой частью творческой деятельности, как высшей формы активности и самостоятельной деятельности человека, направленной на создание новых ценностей.

В пределах одной студенческой группы всегда можно выделить студентов, которым лучше других дается организация и проведение спортивных, культурно-массовых, общественно полезных, профориентационных и других мероприятий. Несомненно, у таких студентов априорно имеются некоторые лидерские способности. Но основная задача педагогики заключается не только в выявлении лидеров в студенческой группе, но и в организации такой профессионально-творческой среды, которая позволит каждому студенту самореализоваться как лидеру. А это возможно, на наш взгляд, только в креативной ситуации, в условиях творческой деятельности.

Обобщив материалы ряда исследований, можно отметить, что процесс активизации лидерских качеств студентов через формирование профессионально-творческого потенциала рассматривается учеными как условие, призванное обеспечить эффективность образовательного процесса, направленного на развитие личности его участников (педагогов и воспитанников). Это, несомненно, способствует решению задач, поставленных обществом перед образованием как социальным институтом, который должен помочь каждому студенту в определении себя как ответственной, свободной в своем творческом выборе, активной и инициативной личности. При этом ключевыми характеристиками формирования лидера-организатора выступают личностные ориентации педагога, основанные на принятии каждого студента как неповторимой индивидуальности, имеющей собственные интересы, потребности, взгляды, личностные ценности и стремящейся к реализации права выбора, пути саморазвития и самоопределения.

С целью моделирования учебно-воспитательной среды, содействующей формированию и развитию способностей студентов к творчеству и лидерству необходимо, как ранее мы уже указывали, определить методологические подходы создания такой среды, а также педагогические технологии, адекватные поставленной цели. Нами использован ряд подходов – аксиологический, компетентностный, системно-деятельностный, синергетический.

Аксиологический подход позволил нам выделить иерархию ценностей (общечеловеческих, институциональных, личностных), являющихся основой для решения проблемы творчества и лидерства в образовательном процессе профессиональной образовательной организации. При этом значительное внимание уделяется процессу интериоризации выделенных ценностей всеми субъектами образовательного пространства (управленческим персоналом, педагогами, студентами).

Компетентностный подход стал основой для моделирования программ специалистов, подготавливаемых в Технологическом колледже ЮУрГУ. Известно, что любая профессиональная программа строится с ориентацией на требования ФГОС, а также профессиональные стандарты, определяющиеся рынком труда. Вместе с тем, современная социодинамика в России (уровень общественного, культурного и экономического развития) задает новые императивы, характеризующие инновационный потенциал, поддерживающий и опережающий социальную динамику. Для этого требуются кадры новой генерации. Поэтому одним из важных компонентов каждой профессиональной программы, разрабатываемой и реализуемой нами в условиях профессиональной образовательной организации, является набор компетенций, характеризующих творческие и лидерские качества студентов.

Системно-деятельностный подход позволяет нам выстраивать учебную и воспитательную работу в их единстве. Отсюда педагогический процесс представляет собой конкретную педагогическую систему, системообразующим элементом которой являются цели и задачи, направленные на подготовку профессионала-лидера, обладающего креативными способностями. В данной системе выделены конкретные виды деятельности и технологии их реализации, содействующие формированию и развитию лидерских и творческих качеств студентов. Особое внимание уделяется технологиям коучинга и тьюторства.

Синергетический подход позволяет нам рассматривать педагогическую систему как сложное, нелинейное явление, способное и готовое к саморазвитию. Отсюда педагогический процесс ориентирован на учет и реализацию как общественно значимых требований, так и на потребности и интересы каждого субъекта образовательной среды колледжа. В качестве технологий, позволяющих реализовать синергетический подход, нами используются рефлексивные технологии (деловые и ролевые игры, тренинги, социальные акции и проекты, конкурсы, выставки авторских работ и др.). Данные технологии позволяют нам не только развивать творческий, интеллектуальный и лидерский потенциал будущих специалистов, но и предупреждать условия хаотичности в работе.

Обобщая вышеизложенное, следует констатировать:

- Проблема подготовки профессионала-лидера, обладающего творческим, инновационным потенциалом в современных условиях социальной динамики в России является архиважной

и чрезвычайно сложной. Решение данной проблемы требует глубокого анализа теоретических, методологических источников и разработки конкретных технологий, позволяющих ее решить.

- Серьезные исследования в области лидерства появились в XX веке в лоне таких отраслей знания как социология, социальная психология, менеджмент и др. Исследований по проблеме лидерства в педагогической науке не много. В педагогических исследованиях лидерство как явление, как феномен рассматривается в связке с другими терминами, характеризующими личность. В большинстве случаев лидерство как свойство личности рассматривается в тендеме с такими концептами как творчество, творческие способности, инновационный потенциал и др.

- Формирование профессионально-творческого потенциала студентов как фактора активизации их лидерских качеств требует выбора и построения методологической основы и определения конкретных технологий, содействующих данному процессу. В качестве методологической основы для формирования и развития творческого потенциала студентов и их лидерских качеств в условиях профессиональной образовательной организации «Технологический колледж ЮУрГУ» нами определены аксиологический, компетентностный, системно-деятельностный и синергетический подходы.

- Технологиями, позволяющими реализовать цели формирования творческого потенциала студентов и развития их лидерских качеств, являются коучинг, тьюторство, рефлексивные технологии.

Библиографический список

1. Гнатышина, Е.А. Компетентностно ориентированная подготовка педагогов профессионального обучения в условиях регионализации образования. – Екатеринбург, 2008.
2. Кричевский, Р.Л. Социальная психология малой группы / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. – М., 2001.
3. Бригинец, И.Н. Развитие лидерских качеств студентов туристского вуза во внеучебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2010.
4. Уварина, Н.В. К вопросу о проявлении феномена творчества в процессе самоактуализации личности // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2006. – № 16(71). – Сер.: Образование, здравоохранение, физическая культура.
5. Пахтусова, Н.А. Актуализация творческого потенциала студентов как условие их социально-психологической адаптации // Социальная безопасность учащейся молодежи: проблемы и технологии обеспечения: материалы Международной научно-практич. конф.; отв. ред. П.А. Кисляков. – Шуя, 2009.

Bibliography

1. Gnatihsina, E.A. Kompetentnostno orientirovannaya podgotovka pedagogov professionaljnogo obucheniya v usloviyakh regionalizacii obrazovaniya. – Ekaterinburg, 2008.
2. Krichevskij, R.L. Socialjnaya psikhologiya maloyj gruppih / R.L. Krichevskij, E.M. Dubovskaya. – M., 2001.
3. Briginec, I.N. Razvitie liderskikh kachestv studentov turistskogo vuza vo vneuchebnoj deyateljnosti : dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2010.
4. Uvarina, N.V. K voprosu o proyavlenii fenomena tvorchestva v processe samoaktualizacii lichnosti // Vestnik Yuzhno-Uraljskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2006. – № 16(71). – Ser.: Obrazovanie, zdravookhranenie, fizicheskaya kuljtura.
5. Pakhtusova, N.A. Aktualizaciya tvorcheskogo potenciala studentov kak uslovie ikh socialjno-psikhologicheskoyj adaptacii // Socialjnaya bezopasnostj uchatelyjsya molodezhi: problemih i tekhnologii obespecheniya: materialih Mezhdunarodnoj nauchno-praktich. konf.; otv. red. P.A. Kislyakov. – Shuya, 2009.

Статья поступила в редакцию 25.11.14

УДК 37.02

Techinova A.M. USING GRAPHIC ORGANIZERS IN THE DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' RECEPTIVE AND PRODUCTIVE SKILLS (BASED ON THE STUDENTS OF TEACHER EDUCATION IN FOREIGN LANGUAGES). In this article there is a theoretical review of using graphic organizers in the development of the students' receptive (listening, reading) and productive (speaking, writing) skills. These skills are used to enhance the results in education among students, who get a bachelor's degree in "Pedagogic Education" with a profile of "A Foreign Language". The problem of the investigation and the use of visual materials appeared as a result of the author's search for the most effective ways in teaching a foreign language, when active and interactive forms of classroom teaching are used, and that refer to the basic part of the educational process according to the Federal State Educational Standards in the Higher Education. Graphic organizers are among the most popular, widely used and effective pedagogical tools for teaching and learning foreign languages. The aim of this paper's research project is to summarize the theoretical foundation of graphic organizers and their classification in Russian and International scientific literature in teaching English as a foreign language.

Key words: graphic organizers, types of graphic organizers, receptive and productive skills, bachelor.

A.M. Течинова, канд. пед. наук, доц. каф. английского языка ФГБОУ ВПО Тувинский гос. университет, г. Кызыл, E-mail: myboxtuva@list.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ В РАЗВИТИИ ПЕРЦЕПТИВНЫХ И ПРОДУКТИВНЫХ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ У БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» ПРОФИЛЬ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

В статье выявляется актуальность использования графической наглядности в развитии перцептивных (аудирование и чтение) и продуктивных (говорение и письмо) иноязычных речевых умений для повышения результативности образовательной деятельности у бакалавров по направлению «Педагогическое образование» профиля «Иностранный язык». Потребность в изучении и использовании графической наглядности возникла в результате поиска эффективных средств обучения в активных и интерактивных формах занятий, которые являются составной частью образовательного процесса согласно ФГОС ВПО. Графическая наглядность является одним из широко используемых и эффективных дидактических средств в обучении иностранному языку. Целью статьи является изучение теоретических основ графической наглядности в отечественной и зарубежной научной методической литературе. Для достижения поставленной цели в данной статье автор прослеживает становление понятия графической наглядности, изучает его классификацию и рассматривает взгляды предшественников по исследуемой проблеме в отечественной и зарубежной методической литературе.

Ключевые слова: графическая наглядность, типы графической наглядности, перцептивные и продуктивные речевые умения, бакалавр.

В соответствии с ФГОС ВПО в Тувинском государственном университете проведение занятий в активной и интерактивной формах является составной частью образовательного процесса. В связи с этим, у преподавателей возникла необходимость в поиске необходимых средств обучения для повышения результативности образовательной деятельности у бакалавров. Одним из эффективных и широко употребляемых педагогических средств в обучении иностранным языкам является графическая наглядность. Графическое представление учебной информации для формирования, совершенствования и развития иноязычной коммуникативной компетенции является не новым в методике обучения иностранным языкам в целом. В зарубежной методике обучения иностранным языкам графическая наглядность широко применяется и исследована с точки зрения их эффективности в повышении результатов обучения видам речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование и письмо) для разных категорий обучающихся и студентов. В отечественной методике обучения иностранным языкам практической стороне использования графической наглядности в формировании и развитии коммуникативной компетенции уделено мало внимания. Роль и эффективность использования графической наглядности в развитии перцептивных и продуктивных речевых умений у бакалавров в обучении английскому языку как иностранному в условиях Республики Тыва еще не изучена и требует специального педагогического исследования в системе бакалавриата Тувинского государственного университета. Между тем, в рамках данной работы мы изучаем и анализируем теоретические основы графической наглядности в научной методической литературе. Следовательно, целью нашей работы является изучение теоретических основ графической наглядности в отечественной и зарубежной научной методической литературе. Для достижения поставленной цели решаем следующие задачи: определить понятие графической наглядности в отечественной и зарубежной методической литературе, классификацию типов графической наглядности и их эффективность в развитии перцептивных и продуктивных речевых умений.

Из всех доступных нам источников мы предполагаем, что в отечественной методической литературе понятие «графическая наглядность» начал применяться еще в 1970 г. Гадалиной И.И. в преподавании русского языка как иностранного [1]. Работы Гадалиной И.И. посвящены использованию графической наглядности при формировании навыков говорения в обучении русскому языку как иностранному.

Позже в конце 1990-х годов Гогун Е.А. изучает эффективность графической наглядности в обучении русскому языку в начальных классах. В своей работе Гогун Е.А. под графической наглядностью подразумевает обобщающую, систематизирующую наглядность, обозначающую существенные признаки понятия в графической форме (таблицы, схемы, условные обозначения, использование цвета и особого шрифта) [2; 3].

Согласно исследованиям академика Л.В. Щербы, изобразительные и графические средства наглядности являются составными элементами учебных материалов, и играют существенную роль в мыслительной деятельности учащихся [3, с.175].

Е.А. Шалыгина, а рамках диссертационного исследования, под графической наглядностью понимает систему способов предъявления в чувственной форме информации об объектах, явлениях и процессах, при которых они представляются как нечто целое в совокупности их существенных связей и свойств через зрительное восприятие [4, с. 25].

В новом словаре методических терминов и понятий графическая наглядность определяется как «вид зрительной наглядности, отражающий явления языка и окружающей действительности в графической форме – в виде таблицы и схемы» [5, с. 34].

Мясникова Е.А. в методических рекомендациях по использованию опор в изучении английского языка применяет понятие «графические организаторы» для работы над лексикой английского языка – ассоциативная, кластерная модель, модель дерева, матрица, диаграмма и т.д. [6, с 11-12]. В этом случае мы считаем, что Мясниковой Е.А. было использовано калькирование при переводе данного понятия.

В зарубежной методической литературе термин «Graphic Organizers» впервые был использован в 1969 году Ричардом Барроном [7].

В зарубежной методической литературе графическая наглядность определяется как: 1) визуальный и графический показ, который изображает отношения между фактами, условиями и идеями в пределах задачи изучения [8, с. 45]; 2) графическое представление информации, структуры и ключевых концептуальных отношений, используя визуальные схемы или карты. Они включают линии, стрелки, текстовые окна, картинки и другие визуальные описания [9, с. 55].

В отечественной научной литературе предлагается следующая классификация графической наглядности:

1. образно-художественная (карта, картина, рисунок, фото-графика, видеофрагменты, макеты, компьютерная графика);
2. научно-исследовательская (график, диаграмма, схема, таблица, формула, шкала, опорный конспект) [4, с. 46].

В свою очередь, зарубежными методистами выделена следующая классификация графической наглядности [10, с. 89]:

В следующей классификации по Д. Алверману существует лишь несколько типов графической наглядности:

1. Organizational outline
2. Idea web
3. Cyclical
4. Venn diagram
5. Overlapping concepts
6. Cause-effect
7. Timeline [11, с. 208].

Таким образом, графическая наглядность неоднородна. В зависимости от учебной задачи, в зависимости от уровня образовательной и познавательной деятельности студентов можно выбрать тот или иной вид графической наглядности, способствующий доступному, сознательному, прочному развитию коммуникативной компетенции у бакалавров.

В развитии перцептивных речевых умений графическая наглядность улучшает понимание прочитанного или услышанного (см. Mastropieri, M. A.; Scruggs, T. E., & Graetz, J. E., 2003), и улучшает аспекты осмысления прочитанного или услышанного

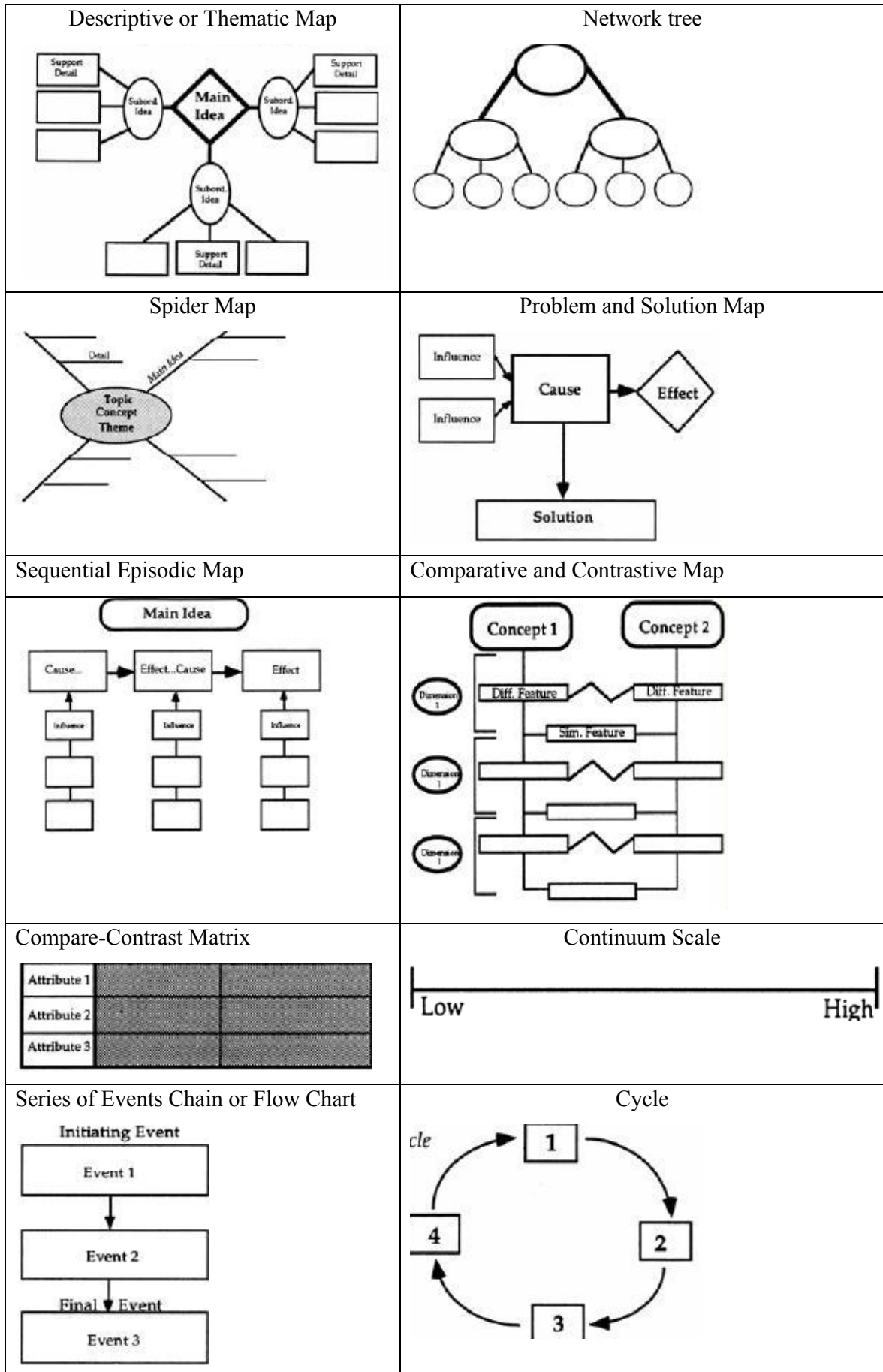


Рис. 1. Классификация графической наглядности

го (см. DiCecco, V. M., & Gleason, M. M. (2002). Swanson et al., 1987).

В развитии продуктивных речевых умений графическая наглядность используется в качестве инструментов планирования, содержащие подсказки для постановки задач, обсуждения и организации идей, которые могут улучшить письменную и устную речь (см. Troia & Graham, 2002).

На основе изученного, под графической наглядностью мы понимаем визуальные и графические средства представления отношения между фактами, терминами, идеями с использованием схем, диаграмм, карт, таблиц и т.д. в учебном процессе. Графическая наглядность дает возможность наблюдать за объектами, процессами и явлениями, заставляя работать большее число органов восприятия, оказывает определенное эмоциональное воздействие на обучающихся. В этом случае восприятие и понимание учебного материала у обучающихся достигается гораздо легче и быстрее. Происходит сознательное усвоение

знаний и формирование и развитие речевых умений в процессе обучения, а сам процесс обучения становится более доступным.

Графическую наглядность можно использовать со студентами разных уровней знания английского языка: при объяснении нового материала, при закреплении, во время повторения изученного материала и при проверке знаний и речевых умений, а также во внеаудиторной, самостоятельной и кружковой работе со студентами. Содержание графической наглядности должно соответствовать содержанию учебных программ и учебников, методам и приемам обучения, а также удовлетворять определенным научным, эстетическим, санитарно-гигиеническим, техническим и экономическим требованиям.

Графическая наглядность не только активизирует развитие рецептивных и продуктивных речевых умений у студента, но и повышает продуктивность образовательной и научно-исследовательской деятельности студента-бакалавра.

Библиографический список

1. Гадалина, И.И. Графическая наглядность (таблицы, схемы) при формировании навыков говорения на начальном этапе // Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного: тезисы научно-методич. конф. кафедры русского языка. – М., 1970.
2. Гогун, Е.А. Графическая наглядность как средство формирования у младших школьников грамматических знаний: на материале темы «Глагол»: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1999.
3. Щерба, Л.В. Преподавание языков в школе, общие вопросы методики. – М., 2002.
4. Шалыгина, Е.А. графическая наглядность как средство развития познавательного интереса подростков: дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2008.
5. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М., 2009.
6. Мясникова, Е.А. Применение опор при изучении английского языка: методические рекомендации для учителей английского языка и студентов специальности 050303 Иностранный язык. – Челябинск, 2012 [Э/п] – Р/д: <http://chpkol.ru/wp-content/uploads/Применение-опор-при-изучении-английского-языка.doc>
7. Barron, R. (1969). The use of vocabulary as an advance organizer. In H. L. Herber, & P. L. Sanders (Eds.), *Research in reading in content areas: First year report* (pp. 29-39). Syracuse, NY: Syracuse University, Reading and Language Arts Center.
8. Moore, D. W., & Readence, J. E. (1984). A quantitative and qualitative review of graphic organizer research. *Journal of Educational Research*, 78(1), 11-17.
9. Kim, A., Vaughn, S., Wanzek, J., & Wei, S. (2004). Graphic organizers and their effect on the reading comprehension of students with LD: A synthesis of research. *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 105-118.
10. Cary Jensen, Loy Anderson, (1992). *Harvard graphics 3: the complete reference*. Osborne McGraw – Hill.
11. Alvermann, D. E. (1981). The compensatory effect of graphic organizers on text structure. ERIC Document Reproduction Service, ED. 208 019..
12. DiCecco, V. M., & Gleason, M. M. (2002). Using graphic organizers to attain relational knowledge from expository text. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 306-320. doi:10.1177/00222194020350040201
13. Mastropieri, M.A.; Scruggs, T. E., & Graetz, J. E. (2003). Reading comprehension instruction for secondary students: Challenges for students and teachers. *Learning Disability Quarterly*, 26(2), 103-117.
14. Swanson, H. L., Kozleski, E., & Stegink, P. (1987). Disabled readers' processing of prose: Do any processes change because of intervention? *Psychology in the Schools*, 24(4), 378-384.
15. Troia, G. A., and Graham, S. (2002). The effectiveness of a highly explicit, teacher-directed strategy instruction routine. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 290-305.

Bibliography

1. Gadalina, I.I. Graficheskaya naglyadnostj (tablicih, skhemih) pri formirovanii navihkov govoreniya na nachaljnomoj eh tape // Aktualjnihe problemih prepodavaniya russkogo yazihka kak inostrannogo: tezisih nauchno-metodich. konf. kafedrih russkogo yazihka. – M., 1970.
2. Gogun, E.A. Graficheskaya naglyadnostj kak sredstvo formirovaniya u mladshikh shkoljnikov grammaticheskikh znaniy: na materiale temih «Glagol»: dis. ... kand. ped. nauk. – SPb., 1999.
3. Therba, L.V. Prepodavanie yazihkov v shkole, obthie voprosih metodiki. – M., 2002.
4. Shalighina, E.A. graficheskaya naglyadnostj kak sredstvo razvitiya poznavateljnogo interesa podrostkov: dis. ... kand. ped. nauk. – Volgograd, 2008.
5. Azimov, Eh.G. Novihyj slovarj metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazihkam) / Eh.G. Azimov, A.N. Thukin. – M., 2009.
6. Myasnikova, E.A. Primenenie opor pri izuchenii anglijskogo yazihka: metodicheskie rekomendacii dlya uchitelej anglijskogo yazihka i studentov specialjnosti 050303 Inostrannih yazihk. – Chelyabinsk, 2012 [Eh/r] – R/d: <http://chpkol.ru/wp-content/uploads/Primenenie-opor-pri-izuchenii-anglijskogo-yazihka.doc>
7. Barron, R. (1969). The use of vocabulary as an advance organizer. In H. L. Herber, & P. L. Sanders (Eds.), *Research in reading in content areas: First year report* (pp. 29-39). Syracuse, NY: Syracuse University, Reading and Language Arts Center.
8. Moore, D. W., & Readence, J. E. (1984). A quantitative and qualitative review of graphic organizer research. *Journal of Educational Research*, 78(1), 11-17.
9. Kim, A., Vaughn, S., Wanzek, J., & Wei, S. (2004). Graphic organizers and their effect on the reading comprehension of students with LD: A synthesis of research. *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 105-118.
10. Cary Jensen, Loy Anderson, (1992). *Harvard graphics 3: the complete reference*. Osborne McGraw – Hill.
11. Alvermann, D. E. (1981). The compensatory effect of graphic organizers on text structure. ERIC Document Reproduction Service, ED. 208 019..
12. DiCecco, V. M., & Gleason, M. M. (2002). Using graphic organizers to attain relational knowledge from expository text. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 306-320. doi:10.1177/00222194020350040201
13. Mastropieri, M.A.; Scruggs, T. E., & Graetz, J. E. (2003). Reading comprehension instruction for secondary students: Challenges for students and teachers. *Learning Disability Quarterly*, 26(2), 103-117.
14. Swanson, H. L., Kozleski, E., & Stegink, P. (1987). Disabled readers' processing of prose: Do any processes change because of intervention? *Psychology in the Schools*, 24(4), 378-384.
15. Troia, G. A., and Graham, S. (2002). The effectiveness of a highly explicit, teacher-directed strategy instruction routine. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 290-305.

Статья поступила в редакцию 24.11.14

УДК 378

Shibayev V.P. MOTIVATING FACTORS AS A MEANS TO ENHANCE STUDENTS'S ABILITY TO PERFORM INDEPENDENT WORK. The article presents various types of independent work of students and shows, which of the factors have the most motivating effect on students in the process of doing their individual work. The theoretical approach to the problem is based on the analysis of academic works and experience of professional pedagogical activity. The author highlights and describes the following motivating factors, which he find to be the most effective ones: the applicability of the results of participation in competitive events in practice; the usefulness of the educational process; the involvement of students in the creative process in the process of doing their individual work, and participation in competitive events and others. The author proposes to use moral and material benefits for students, as well as a simulating kind of control of their skills, which means the use of a flexible assessment system with collecting credits, rating, tests, non-standard testing procedures.

Key words: independent work of students; motivating factors; types of independent work of students; stimulus control.

В.П. Шибайев, канд. пед. наук, доц., Ставропольский гос. аграрный университет, г. Ставрополь, E-mail: stgau@stgau.ru

МОТИВИРУЮЩИЕ ФАКТОРЫ, КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ К ВЫПОЛНЕНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье представлены различные виды самостоятельной работы студентов и показаны какие факторы оказывают наиболее мотивирующее влияние на студентов в процессе выполнения ими самостоятельной работы. На основе анализа теоретических работ и опыта профессиональной педагогической деятельности автор из наиболее эффективных выделяет и описывает следующие факторы мотивации: применимость на практике результатов; полезность для учебного процесса; вовлеченность студентов в творческий процесс в процессе выполнения самостоятельной работы, а так же в участие в конкурсных мероприятиях и другие.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов; мотивирующие факторы; виды самостоятельной работы студентов; стимулирующий контроль.

Как показал анализ литературы, сущность самостоятельной работы студентов (СРС) рассматривается, с одной стороны, как метод обучения – специфическая форма организации учебных занятий. С другой стороны, СРС представляет собой средство обучения – организованную систему индивидуального получения знаний. Представляется целесообразным, однако, рассматривать СРС как синтез того и другого – формы организации учебной деятельности и индивидуализированных средств ее осуществления [1]. Это самонаправляемый процесс преобразования учебного материала в систему получения знаний, умений и навыков, необходимых для продолжения образования, освоения содержания получаемой профессии, развития профессионально – личностных характеристик компетентного специалиста.

Как видно из приведенных определений и толкований, СРС рассматривается и как вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес, и как основа самообразования, толчок к дальнейшему повышению квалификации, и как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов.

Виды самостоятельной работы разнообразны. К числу наиболее распространенных относятся:

- подготовка и написание рефератов, докладов, эссе и других письменных работ на заданные темы;
- выполнение индивидуальных заданий, направленных на развитие у студентов самостоятельности и инициативы; выполнение курсовых работ и проектов;
- подготовка к участию в научно-теоретических конференциях, олимпиадах;
- разработка учебных проектов, в том числе на мультимедийной основе.

Рассмотрим основные мотивирующие факторы самостоятельной работы студентов.

Применимость на практике. Самостоятельная работа выполняется студентами гораздо эффективнее, если они знают, что её результаты можно применить в профессиональной подготовке (например, собрать материал для будущей квалификационной работы и др.) и в будущей профессиональной деятельности (например, выполнить задание на бланках, которые используются в профессиональной деятельности, выполнить необходимые расчёты, решить производственную задачу).

Полезность для учебного процесса. Студентами более охотно выполняются творческие задания, которые будут использованы в Банке презентаций к учебному курсу, методическом пособии, в альбоме схем, в лабораторном практикуме, в электронном учебнике по дисциплине и др. При этом отношение к выполнению задания и его качество существенно меняются в лучшую сторону. Особенно когда студенты могут впоследствии увидеть выполненное задание в виде фрагмента учебных материалов и пособий и знать, что данные материалы будут использоваться последующими поколениями студентов [2].

Вовлеченность в творческий процесс. Качество самостоятельно выполненного студентами задания зависит от наличия в нем характеристик творческого процесса – привлекательность будущего результата, проектная соревновательность, коллективное выполнение интересного дела. Это может быть участие в научно-исследовательской, опытно-конструкторской, проектной-созидательной или методической работе, в совместной разработке учебного электронного комплекса.

Активные методы обучения. Важным мотивационным фактором является интерактивный режим обучения в высшей школе [3]. Предполагается введение в учебный процесс методов активного социально-психологического обучения, прежде всего – игрового тренинга, в основе которого лежат ролевые, имитационные и организационно-деятельностные игры. В ходе такой работы происходит не просто приобретение навыков, а осуществляется переход от односторонних частных сведений к многосторонним знаниям об объекте, идет моделирование новых явлений и процессов с выделением ведущих противоречий, что позволяет построить учебный процесс на основе междисциплинарной интеграции [4].

Участие в конкурсных мероприятиях. Мотивирующим условием для увеличения доли самостоятельности студентов в учебной работе является их участие в олимпиадах и конкурсах по учебным дисциплинам, презентации научно-исследовательских или прикладных работ. Своеобразным конкурсом на профессиональную состоятельность будущего специалиста является организация преподавателем вуза серии выступлений студентов с тематическими сообщениями среди школьников, абитуриентов представителей взрослого профессионального сообщества.

Стимулирующий контроль. Использование гибкой системы оценки качества знаний студентов (накопительные баллы, рей-

тинг, тесты, нестандартные экзаменационные процедуры) при определенных условиях могут вызвать стремление к самостоятельности, что само по себе является сильным мотивационным фактором самосовершенствования студента.

Моральное и материальное поощрение. Стимулирование студентов к самостоятельной работе может проводиться такими хорошо зарекомендовавшими себя средствами, как повышение стипендии и выплата премий за успехи в учебе и творческой деятельности.

Личность преподавателя и манера преподавания. Преподаватель может выступать образцом профессионализма и креативности, средствами ведения занятий помогая студенту раскрыть творческий потенциал, определить перспективы внутреннего роста. Постоянное обновление содержания преподаваемого предмета и демонстрируемая готовность к самообразованию покажут, что самостоятельная работа – это норма

современного специалиста-профессионала. Подготовка к последующей за временем обучения в вузе эффективной профессиональной деятельности становится в этом случае самым действенным мотивирующим фактором.

Самостоятельная работа может носить репродуктивный и продуктивный характер. Задания, выполняемые на занятии, считаются продуктивными (исследовательскими, развивающими, творческими), если они были направлены на активизацию познавательного потенциала студентов и не носят характера исключительного воспроизведения содержания учебников и лекций. Использование продуктивных (эвристических, проектных, дискуссионных) методов и технологий для самостоятельной работы более эффективно и позволяет упрочить связь с профессией. В активной форме сформировать необходимые компетенции. Тем самым эти виды самостоятельной работы являются более предпочтительными.

Библиографический список

1. Сорокопуд, Ю.В. Педагогика высшей школы: учебно-методическое пособие. – Ростов-на-Дону, 2011.
2. Кукушкин, В.С. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособ. – Ростов-на-Дону, 2002.
3. Шибяев, В.П. Подходы к реализации идей новой образовательной парадигмы в условиях инновационного вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 2.
4. Шибяев, В.П. Моделирование и организация учебной деятельности студентов на основе междисциплинарной интеграции: дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2008.

Bibliography

1. Sorokopud, Yu.V. Pedagogika vihsheyshy shkolih: uchebno-metodicheskoe posobie. – Rostov-na-Donu, 2011.
2. Kukushkin, V.S. Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatel'nostj: ucheb. posob. – Rostov-na-Donu, 2002.
3. Shibaev, V.P. Podkhodih k realizacii idej novoy obrazovatel'noy paradigmi v usloviyakh innovacionnogo vuza // Mir nauki, kul'turih, obrazovaniya. – 2012. – № 2.
4. Shibaev, V.P. Modelirovanie i organizaciya uchebnoy deyatel'nosti studentov na osnove mezhdisciplinarnoy integracii: dis. ... kand. ped. nauk. – Stavropolj, 2008.

Статья поступила в редакцию 25.11.14

УДК 378.183

Olenina G.V. YOUTH VOLUNTEER MOVEMENT ABROAD. The paper analyses the development of youth volunteer movement in the USA and economically developed countries of the West in the context of youth politics and modern variants of concepts of charity, which are carried out in socio-cultural space by efforts of both public organizations and government. Methodologically important for the research is the idea that the socio-cultural development of post-industrial society has a radically different attitude to the world of work and leisure, reinterpreted relationship between the individual and society in the past, present and future, to the social and individual time, to the projection of the future, the meaning and value of innovation as factors active civic activity of the individual youth. The approach is based on the analysis of the concept of the welfare state and the characteristics of civil society. The author proves that volunteering abroad is approval in a state-society model of civic behavior, socially active person. The author's value-sense model of international volunteering as a socio-cultural movement, includes its ideology, goals, philosophy and symbolism.

Key words: youth, volunteer movement, charity, public organizations, leisure activity, culture, theoretical model, international volunteering.

Г.В. Оленина, д-р пед. наук, проф. АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: ustlama@mail.ru

ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ МОЛОДЕЖИ ЗА РУБЕЖОМ

Во второй половине XX века основной особенностью молодежи как социально-возрастной группы была признана тенденция к группированию. Автор констатирует, что важнейшей тенденцией постиндустриального общества является усиление роли горизонтального взаимодействия между самостоятельными группами населения. В статье анализируется развитие добровольческого движения молодежи в США и экономически развитых странах Запада в контексте зарубежной молодежной политики и современных вариантов концепции благотворительности, реализуемых в социально-культурном пространстве досуга усилиями как государства, так и общественных организаций.

Ключевые слова: молодежь, добровольческое движение, благотворительность, общественные организации, досуг, культура, теоретическая модель, международное добровольчество.

Молодежь во второй половине XX века предложила миру сложные модели и образцы социализации и инкультурации, социального творчества и личностного развития в амплитуде как позитива, так и негатива [1; 2]. Главными особенностями молодежи как социально-возрастной группы были признаны тенденции к группированию, созданию формальных и неформальных социокультурных групп, движений, инноваций, оформленных по закону молодежных субкультур. В современной зарубежной

социологии неформальная молодежная группа досуга трактуется как основная группа, к которой молодой человек привязан и которая определяет его поведение, поскольку здесь удовлетворяются главные потребности молодежи в межличностной коммуникации [1].

Государства развитых стран не могли не считаться с молодежью, как новым динамичным субъектом социокультурного развития, чья социализация и инкультурация проходит в усло-

виях постиндустриального общества. Для данного исследования важно отметить, что в социокультурном развитии постиндустриального общества кардинально меняется отношение к сфере труда и досуга, переосмысливается отношение личности и общества к прошлому, будущему и настоящему, т.е. к социальному и индивидуальному времени, к проекции будущего, к смыслу и ценности инноваций как факторам активной гражданской деятельности личности, молодежи.

В постиндустриальном обществе в связи с тенденцией ускорения технологических, социальных и культурных изменений преобладает ориентация на будущее (Э. Тоффлер [3]). Общество в целом и личность в частности рационально рассчитывает, прогнозирует, планирует, *проектирует* достижения будущего. Установка на достижение, расчет и его проектирование воздействует на менталитет человека, развивает склонность ценить новизну, избегать рутинных профессий, переучиваться всю жизнь, поскольку базовая система образования перестает играть в обществе прежнюю роль, зато резко возрастает роль СМИ, массовых электронных коммуникаций, воздействующих на личность (А. Мольтен [4]), а также формируется тенденция активной части общества пересмотреть смысл жизни с помощью искусства, культуры, досуга [5]. Бунт молодежи 60-х гг. XX в. заставил государства развитых стран обращать повышенное внимание на социально-экономическое положение, политическую и нравственную зрелость молодежи [6]. Проявлением позитивных общественных тенденций явился императив новой концепции устойчивого развития общества и мирового сообщества, где в 80-е годы XX века провозглашались как факторы обособленные идеи качественного преобразования человека и общественной морали. Сферами этих изменений стали сферы образования и культуры с идеями стабилизации семьи и гуманизации труда, раскрывающими творческие способности человека, его инициативу [7].

Как показали научные исследования, на развитие идеологии ряда просоциальных альтернативных движений оказали влияние концепция Римского клуба, теория «нового качества жизни». Суть этих концепций в том, что ресурсы планеты ограничены, и новой стратегией развития объявлялась доктрина устойчивого развития с отказом от безудержного индустриализма и урбанизма, технократического рационализма, что требовало новых моделей поведения, выражающих усиление влияния индивида на общество, его связь с окружающей средой [2]. Кроме того, важнейшей тенденцией постиндустриального общества является падение статуса общественной бюрократизации и иерархизации, усиливается роль горизонтального взаимодействия между самостоятельными группами населения, непосредственно занятыми решением культурных, экономических, социальных проблем своей местности, территории, с учетом локальной специфики последних. Такие группы объединяются как временные структуры на основе не столько классовых (собственности на средства производства) и экономических (уровень доходов), сколько специфических форм социокультурной идентичности по территориальному (землячества), профессиональному (клубы ученых, менеджеров, политиков), этническому, конфессиональному признакам или на основе общения по интересам, хобби [5]. Последняя тенденция означает развитие элементов гражданского общества.

Сфера деятельности общественных организаций стран Запада обширна и разнообразна. Их деятельность представляет одну из разновидностей социальной работы и направлена на организацию помощи и поддержки людям, попавшим в сложную жизненную ситуацию. Создание благоприятной досуговой среды для таких людей входит в комплекс задач общественных организаций наряду с социально-психологической, социально-экономической и социально-медицинской помощью. Многие из общественных организаций являются волонтерскими (клубы социальной помощи, профессиональные клубы и объединения по месту жительства) [8]. Часть зарубежных общественных организаций занимаются разработкой своего видения национальной *молодежной политики*. Целью своей деятельности они провозглашают воспитание *автономной, готовой помочь, ответственной и идейной молодежи*, уделяют внимание стратегии развития внеформального воспитания. Это система организованной воспитательной деятельности, направленная на обретение жизненных навыков, развития социальных установок, ответственности, гражданственности через конкретные действия, через *внешкольные общественные организации*. Социально-политической средой реализации интегрированного воспитания является долгосрочная национальная государственная

молодежная политика, основанная на принципах интеграции разных общественных сил, государственных, партийных структур, учета национально-культурного своеобразия, заботы о менее привилегированных, и участия молодежи в создании этой политики [9].

Обеспечением социокультурной среды, в которой разворачивается деятельность общественных организаций, политическим обеспечением деятельности молодежных общественных организаций в развитых зарубежных странах является концепция социального государства, являющаяся характеристикой развития цивилизованного гражданского общества [10]. Становление социального государства в промышленно развитых странах началось после второй мировой войны. Функции социального государства не сводятся только к поддержке социально неоплаченных слоев населения. Социальное государство несет ответственность за поддержание стабильного социального и экономического положения всех своих граждан, социального мира в обществе [11].

В этой связи важна характеристика концептуальных программ и проектов организации досуга молодежи в зарубежных странах в соответствии с типом государственного устройства в промышленно развитых странах.

Главная цель молодежной политики англоязычных стран в сфере досуга: создание экономических условий и правовых гарантий для гуманизации образа жизни молодого поколения, его социализации как в интересах отдельной личности, так и общества в целом. Задача молодежной политики – выравнивание стартовых возможностей в реализации рекреативного и духовного потенциала свободного времени. Деятельность государства в данном направлении сводится к принятию законов, финансированию государственных и региональных программ, координации деятельности государственных учреждений, общественных организаций, частных фондов. У таких молодежных организаций и движений, как скаутское движение (спортивно-оздоровительная работа в условиях летних и зимних лагерей), цели направлены на воспитание гражданского сознания, определенных жизненных навыков в плане само- и взаимопомощи. Клубные объединения университетов США создают наиболее благоприятную среду социализации, т.е. среду «мягкого вхождения» молодого человека в поликультурное американское общество. Особое внимание в университетах США уделяется волонтерской деятельности. Она помогает: 1) экономить бюджет в социальной сфере, сфере здравоохранения, спорта, туризма, культурно-зрелищной сфере; 2) формирует не только гражданские качества, но и качества профессиональные, т.е. востребованные в будущей профессии студента [6]. США приняли на себя также ведущую роль в финансировании и реализации крупных проектов в форме программ ЮНЕСКО: «Молодежь в изменяющемся мире», «Досуг как сфера борьбы с наркоманией среди молодежи». Реализуют эти программы в США, Канаде и Великобритании, курирует эту деятельность ООН, в 1965 г. принявшая «Декларацию о распространении среди молодежи идеалов мира, взаимного уважения и взаимопонимания» [6].

Во Франции со стороны правительства проводится политика обновления культуры для народа (движение «Народ и культура») в ответ на деструктивные духовно-нравственные тенденции в развитии общества и молодежи. В школах значительное место отводится предметам художественно-эстетического цикла, открываются Дома молодежи и культуры (с 1960 г.), отдельно существуют клубы по интересам, популярны «Центры каникул и досуга», где готовят аниматоров и преподавателей-организаторов досуга молодежи. Особой популярностью у молодежи пользуются объединения по интересам, в том числе – волонтерской направленности, которые создаются в школах и вузах. Самоуправление в школах Франции действует на основе школьных кооперативов, где проводятся дискуссии, игровые имитации процедуры выборов. В Германии модель организации досуга, культурной и молодежной политики встроена в модель помощи семье. Руководит этой работой государственное Министерство семьи. Кроме того, в Германии популярна модель использования огромного культурного наследия этой страны не только для разных видов туризма, но и для культурно-патриотического и художественно-нравственного воспитания молодежи [6].

Практическим претворением концепции социального государства является построение гражданского общества, основная единица которого – человек-гражданин. В связи с этим актуализируется проблема формирования социально активного гражданина, ответственной деятельности и поведении которого сдела-

ют диалог общества с государством не только возможным, но и обусловленным подготовкой такого человека в аспекте создания условий для реализации его гражданского поведения с помощью концепции гражданского участия [12], в историческом аспекте этой концепции предшествовала доктрина благотворительности [13; 14].

Краткий анализ научных подходов к трактовке концепции гражданского участия обуславливает необходимость анализа понятия «гражданское общество» в зарубежной общественно-научной трактовке [15; 16; 17]. По М. Веберу [18], *гражданское общество характеризуется социальностью* (акцентом на отношениях между людьми, а не между людьми и вещами); *автономностью* от государства; *гражданственностью* (*цивилизованностью*), т.е. умением так или иначе учитывать интересы других и общества в целом, действовать в правовых рамках; *добровольностью участия, включая политическое участие*, и преобладанием *горизонтальных связей над вертикальными*. На личностном уровне характеристики гражданина – это *свобода выбора и творчество личности, самоуважение и высшая ответственность за себя и все общество в целом*. Таким образом, гражданское общество – это приоритет неполитических отношений в обществе, который не исключает участие граждан в политических партиях и движениях, но где преобладают ассоциации и организации граждан (культурные, экономические, социальные), законодательно огражденные от вмешательства государства [19]. В данном исследовании разделяется данная трактовка этого понятия.

Модифицированным современным вариантом концепции благотворительности является *концепция гражданского участия*. Ее суть в том, что человек в демократическом обществе помимо прав имеет свои *обязанности*, например, *такие, как добровольная работа на благо общества*. В этом случае гражданин рассматривается как человек, знающий и активно отстаивающий свои права, при этом он имеет право не только принимать участие в управлении государством, но и обязан это делать [12].

Процесс регулирования отношений между государством и обществом, влияние общества на социализацию человека осуществляется за рубежом на основе двух принципов: 1) субсидиарности; 2) социального контроля, используемых в практической реализации концепции социального государства и гражданского участия. На основании принципа субсидиарности местное сообщество берет на себя городские заботы в пределах своей территории. Городские власти и государство отвечают за решение более масштабных проблем. Поэтому участие в решении проблем местного сообщества (района, улицы и т.д.) не только право, но и святая обязанность гражданина, реализуемая на основе добровольчества (волонтерства). *Добровольчество как модель гражданского поведения, участия, социальной активности* реализуется за рубежом (например, в Германии) как добровольная самоорганизация граждан для решения собственных социальных проблем.

Принцип социального контроля П. Бергера [20] порождает иной вариант социальных отношений и социализации гражданина. Этот принцип эффективен в плане социального воспроизводства и обеспечения прогнозируемого, ожидаемого поведения со стороны людей (целенаправленного поведения по М. Веберу [18]). При этом государство несет минимальные расходы по воспроизводству и контролю, делегируя полномочия местному сообществу, накопление ответственности идет «снизу» (на уровне семьи и частной жизни), государство при этом удерживает полный контроль над ситуацией. Эта модель принята в Англии и США, где добровольчество также является механизмом воспитания законопослушного и социально активного (на своем уровне) гражданина. Волонтерство в англоязычных странах широко распространено среди домохозяек (семья и частная жизнь), в корпорациях (профессиональный уровень), имеет свое нормативно-правовое обеспечение (политико-юридическая система), более (в Англии) или менее (в США) политизировано [21; 22]. Институт добровольчества в данном случае помогает социальным структурам, выполняющим воспитательные функции и поддерживающим порядок в обществе. Все это способствует *формированию* на основе гражданских добровольческих инициатив *добровольческого движения*, имеющего внушительные масштабы и организационные формы институционализации.

У добровольческого движения довольно большие масштабы. Оно распространено на международном уровне, хотя со времени его официальной регистрации (1990 г.) это движение насчитывает более двух десятилетий. За рубежом активизация

добровольческого движения, его укрупнение и консолидация в последнее десятилетие XX века складывались как объединение усилий мировой прогрессивной общественности в рамках действия трех важнейших программ ООН: 1) борьба за права человека; 2) деятельность миротворцев ООН; 3) деятельность добровольцев ООН [38]. Инициатором этой работы стал XI Конгресс Международной ассоциации Добровольцев, состоявшийся в 1990 г. в Париже, где была принята Всеобщая Декларация Добровольцев. В ней впервые были сформулированы смысл и цели движения, сущностные черты добровольчества, основные принципы движения добровольцев и намерения волонтеров – участников Конгресса. Конгресс объявил 2001 год – Международным Годом Добровольцев (МГД). Подготовка к МГД была поручена организации «Добровольцы ООН», разработавшей «Программу Добровольцев ООН», а также IAVE – Международной ассоциации Добровольческих усилий, объединяющей добровольцев, добровольческие центры и ассоциации более ста стран мира [23].

Необходим анализ международного добровольчества как социально-культурного движения, которое формирует и продвигает инновации новых социальных отношений и ценностей.

В данном исследовании предложена ценностно-смысловая модель международного добровольческого движения как социально-культурного движения.

1. Идеология социально-культурного движения – его идеальная сила, которая входит в качестве составной части в общественное сознание. Во все эпохи в общественном сознании существовали две разнонаправленные идеологии: консервативная, защищающая сложившееся социально-культурное положение, и инновационная, выступающая за новые социальные ценности и отношения. Инновационные идеологии дифференцируются на либерально-реформаторские и радикально-революционные, допускающие насилие как способ достижения прогресса. Отсюда социальная роль двух типов социально-культурных движений: одни из них – проводник социальных и культурных изменений, другие – сохраняют существующий порядок вещей.

Идеология добровольческого движения зафиксирована во «Всеобщей декларации добровольцев» (1990 г.) и «Всемирной декларацией добровольцев», принятой на XI конгрессе международной ассоциации добровольцев в 2001 г. в г. Амстердаме [23]. Анализ текста обеих деклараций показывает, что: а) главная идея добровольчества в документах 1990 г. – объединение усилий граждан сообщества для добровольного безвозмездного решения экологических и социальных проблем на основе участия в социально значимых проектах и б) провозглашение таких ценностей, как международная солидарность, ответственность, активное личное участие, самосовершенствование, инициатива и творчество.

2. Цель добровольческого движения: способствовать улучшению качества жизни, личному совершенствованию и углублению солидарности. В 2001 г. трактовка этой идеи и комплекса ценностей была развернута в аспекте усиления ценностей гражданского общества, где добровольчество понимается как реализация прав и обязанностей граждан (права посвящать свое время, труд и талант, энергию другим людям посредством индивидуальных и коллективных акций, не ожидая вознаграждения), как фундамент гражданского общества. Добровольческое движение реализует потребности в мире, свободе, безопасности, справедливости. Из чего следует, что в основе мирового добровольческого движения лежит либерально-реформаторская инновационная идеология.

3. Философия международного добровольчества вытекает из анализа его принципов, зафиксированных во «Всеобщей декларации добровольцев» (1990 г.), в основе которых находится, по нашему мнению, современная интерпретация концепции прав человека [24]. В конце XX века происходит переход прав человека из ранга универсальной идеи в плоскость практического воплощения, поэтому концепция прав человека (но не сама идея) – явление сравнительно новое, оно еще только входит в современную жизнь. Права человека на законодательной основе (в Международном Билле о правах человека, состоящем из ряда документов, изданных ООН в 1989 г.), включают экономические, социальные и культурные права, а также – гражданские и политические права. Морально-нравственная основа прав человека – это исторически сложившееся современное понимание достоинства и нравственных качеств личности.

В основе философии международного добровольчества лежит право человека на устройство своей собственной судьбы, из

которого вытекает нравственная позиция добровольца, фиксируемая как первый принцип международного добровольческого движения: быть соиздателем, а не потребителем. Далее в принципах добровольчества зафиксирована диалектика гражданского права: не просто защита своих естественных прав, а оказание безвозмездной помощи другим людям, рассматриваемое тоже как право на участие в судьбе сообщества, общества в целом. Из этого принципа вытекает следующий: партнерство, братство, солидарность и уважение достоинства и культуры других людей. И, наконец, четвертый принцип добровольчества: необходимость объединяться, чтобы коллективно обеспечить удовлетворение личных и коллективных потребностей других людей.

4. Эмоциональная привлекательность международного добровольческого движения – это его знаковая составляющая: зафиксированные во «Всемирной декларации добровольцев» корпоративный цвет добровольческого движения (красный и его темные оттенки), а также – бордовая буква «V» как всемирный знак добровольчества. Кроме того, сюда относятся те приемы по привлечению добровольцев и формированию добровольческих объединений, которыми пользуются менеджеры общественных организаций, например, слоган добровольцев: «Помогаю другим,

ты помогаешь себе!», а также активное использование рекреативных ценностей досуга, например, туристско-рекреационных зон, где ведется подготовка добровольцев как кадрового ресурса общественных организаций [25; 26]. Таким образом, международное социально-культурное движение добровольчества выполняет культурную роль социального коммуниканта, это означает, что оно несет новые социальные отношения солидарности и помощи другим людям на основе концепции прав человека и традиций объединения, группирования, институционализации как организационных условий для реализации добровольческой деятельности [27].

Цели и смысл движения добровольчества в разных странах, таким образом, соотносятся с социоэкономическим уровнем развития страны и отношением к человеку, с осознанием общественной необходимостью и возможности каждого желающего участвовать в социальном обустройстве своего сообщества или учреждения, предприятия, фирмы; в развитии личности этого человека, т.е. в социально-культурном творчестве, понимаемом как социальное здоровье общества, духовное развитие людей на гражданской, а не только на государственно-этнической основе.

Библиографический список

1. Критика буржуазных теорий молодежи. – М., 1982.
2. Краткий словарь по социологии. – М., 1989. – Из содерж.: Молодежи социальные проблемы. – С. 164-166; Социология молодежи. – С. 353, 354; Социум. – С. 376.
3. Тоффлер, Э. Футурошок, или шок перед будущим. – М., 1973.
4. Моль, А. Социодинамика культуры. – М., 2005.
5. Ерасов, Б.С. Социальная культурология: учеб. пособие: в 2 ч. – М., 1994. – Ч. 2.
6. Пальцева, О.П. Организация досуга молодежи за рубежом // Социально-культурная работа за рубежом: учеб. пособие / под науч. ред. Е.И. Григорьевой. – Тамбов, 2007.
7. Ариарский, М.А. Прикладная культурология. – СПб., 2001.
8. Бортникова, Т.Г. Общественные организации социальных меньшинств в США // Вестник МГУКИ. – 2003. – № 4.
9. Воспитание молодежи: заявление на заре XXI века. Национальная молодежная политика: точка зрения молодежных организаций внеформального воспитания [Э/р]. – Р/д: www.rans.org.
10. Словарь-справочник по социальной работе / под ред. Е.И. Холостовой. – М., 2002. – Из содерж.: Благотворительность. – С. 29-32; Социальное государство. – С. 62-65.
11. Политология: конспект лекций в схемах. – М., 2003.
12. Корнилович, В.А. Социальный механизм воспитания в условиях трансформации российского общества (Технология «Импульс»). – Барнаул, 2002.
13. Апресян, Р.Г. Дилеммы благотворительности // ОНС: Общественные науки и современность. – 1997. – № 6.
14. Апресян, Р.Г. Заповедь любви // Человек. – 1994. – № 1.
15. Гражданское общество: истоки и современность / науч. ред. И. Кальной. – СПб., 2003.
16. Ильин, М.В. Слова и смыслы. Опыт описания ключевых политических понятий. – М., 1997.
17. Коэн, Дж.Л. Гражданское общество и политическая теория / Дж.Л. Коэн, Э. Арато. – М., 2003.
18. Вебер, М. Избранные произведения. – М., 1990.
19. Резник, Ю.М. Гражданское общество как феномен человеческой цивилизации: в 2 ч. – М., 1993. – Ч. 1.
20. Добренков, В.И. Социология: социальные институты и процессы / В.И. Добренков, А.И. Кравченко. – М., 2000. – Т. 3.
21. Очман, М. Как работать с волонтерами / М. Очман, П. Джордан. – Алматы, 1999.
22. Слабжанин, Н. Как эффективно работать с добровольцами; МОФ «Сиб. Центр поддержки обществ. Инициатив». – Новосибирск, 2001.
23. Добрая воля / под ред. Т. Михеевой; Фонд «Новые перспективы». – М., 2001.
24. Граждановедение / сост. Е.Л. Ларионова. – М., 2004.
25. Сибирский центр поддержки общественных инициатив: МОФ СЦПОИ: программа «Укрепление и развитие некоммерческих организаций» / АИРЕКС США [Э/р]. – Р/д: www.cip.nsk.su, root@cip.nsk.su.
26. Слабжанин, Н.Ю. Добровольцы в вашей организации. – Новосибирск, 1997.
27. Оленина, Г.В. Оптимизация добровольческой деятельности студенческой молодежи в сфере досуга: проектный подход. – Барнаул, 2006.

Bibliography

1. Kritika burzhuaznihk teoriy molodezhi. – M., 1982.
2. Kratkij slovarj po sociologii. – M., 1989. – Iz sodierz.: Molodezhi socialjnihe problemih. – S. 164-166; Sociologiya molodezhi. – S. 353, 354; Socium. – S. 376.
3. Toffler, Eh. Futuroshok, ili shok pered buduthim. – M., 1973.
4. Molj, A. Sociodinamika kuljturih. – M., 2005.
5. Erasov, B.S. Socialjnaya kuljturologiya: ucheb. posobie: v 2 ch. – M., 1994. – Ch. 2.
6. Paljceva, O.P. Organizaciya dosuga molodezhi za rubezhom // Socialjno-kuljturnaya rabota za rubezhom: ucheb. posobie / pod nauch. red. E.I. Grigorjevovj. – Tambov, 2007.
7. Ariarskiy, M.A. Prikladnaya kuljturologiya. – SPb., 2001.
8. Bortnikova, T.G. Obshhestvennihe organizacii socialjnihek menjshinstv v SShA // Vestnik MGUKI. – 2003. – № 4.
9. Vospitanie molodezhi: zayavlenie na zare XXI veka. Nacionaljnaya molodezhnaya politika: tochka zreniya molodezhnihk organizacij vneformaljnogo vospitaniya [Eh/r]. – R/d: www.rans.org.
10. Slovarj-spravochnik po socialjnoy rabote / pod red. E.I. Kholostovoyj. – M., 2002. – Iz sodierz.: Blagotvoriteljnostj. – S. 29-32; Socialjnoe gosudarstvo. – S. 62-65.
11. Politologiya: konspekt lekciy v skhemakh. – M., 2003.
12. Kornilovich, V.A. Socialjnihiy mekhanizm vospitaniya v usloviyakh transformacii rossijskogo obhthstva (Tekhnologiya «Impuljs»). – Barnaul, 2002.
13. Aprecyan, R.G. Dilemmih blagotvoriteljnosti // ONS: Obhthstvennihe nauki i sovremennostj. – 1997. – № 6.
14. Aprecyan, R.G. Zapovedj lyubvi // Chelovek. – 1994. – № 1.
15. Grazhdanskoe obhthstvo: istoki i sovremennostj / nauch. red. I. Kaljnoy. – SPb., 2003.
16. Iljin, M.V. Slova i smihslh. Opiht opisaniya klyuchevihk politicheskikh ponyatij. – M., 1997.

17. Koehn, Dzh.L. Grazhdanskoe obthestvo i politicheskaya teoriya / Dzh.L. Koehn, Eh. Arato. – M., 2003.
18. Veber, M. Izbranniye proizvedeniya. – M., 1990.
19. Reznik, Yu.M. Grazhdanskoe obthestvo kak fenomen chelovecheskoy civilizatsii: v 2 ch. – M., 1993. – Ch. 1.
20. Dobrenjkov, V.I. Sociologiya: social'niye institutiy i processiy / V.I. Dobrenjkov, A.I. Kravchenko. – M., 2000. – T. 3.
21. Ochman, M. Kak rabotaj s volonterami / M. Ochman, P. Dzhordan. – Almatij, 1999.
22. Slabzhanin, N. Kak ehffektivno rabotaj s dobrovoljcamij; MOF «Sib. Centr podderzhki obthestv. Inicijativ». – Novosibirsk, 2001.
23. Dobraya volya / pod red. T. Mikheevoyj; Fond «Noviye perspektivih». – M., 2001.
24. Grazhdanovedenie / sost. E.L. Larionova. – M., 2004.
25. Sibirskiy centr podderzhki obthestvennikh iniciativ: MOF SCPOI: programma «Ukrepjenie i razvitie nekommercheskikh organizacij» / AYJREKS SShA [Eh/r]. – R/d: www.cip.nsk.su, root@cip.nsk.su.
26. Slabzhanin, N.Yu. Dobrovoljcih v vashey organizatsii. – Novosibirsk, 1997.
27. Olenina, G.V. Optimizatsiya dobrovoljcheskoy deyatel'nosti studencheskoy molodezhi v sfere dosuga: proektnihj podkhod. – Barnaul, 2006.

Статья поступила в редакцию 10.11.14

УДК 378.183

Olenina G.V. SPACE-TIME CONTINUUM OF LEISURE ACTIVITIES AND PERSONALITY DEVELOPMENT IN FOREIGN RESEARCH STUDIES: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS. The work studies integrative characteristics of leisure activity and provides a methodological and theoretical analysis of leisure activity at social time and cultural space for personality development in foreign research studies. The author's approach is based on the classification of models of leisure representatives of the American and British schools of learning leisure and its impact on the society, culture and identity. It is proved that the foreign science due to the complexity of the phenomenon of leisure, its paradoxical and multifunctionality has not developed a generic definition of this concept, but has done much to a theoretical reflection effect, structure, functions of leisure, its quantitative and qualitative models. A qualitative model of leisure associated with the culture of the individual and its environment, with the ambivalence of moral potential of leisure. Foreign researchers have identified the role, place, contents and ratio of basic definitions of the theory of leisure: "leisure", "free time", "recreation", "vacation", created in the twentieth century theory of recreation and reflect on the role of games as a phenomenon, function and source of leisure and culture.

Key words: leisure activity, personality, foreign concepts of leisure activity, social time, cultural space, recreation, game theoretical models of leisure.

Г.В. Оленина, д-р пед. наук, проф. АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: ustlana@mail.ru

ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ КОНТИНУУМ ДОСУГА И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ЗАРУБЕЖНОЙ НАУКЕ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В статье исследованы научные подходы к определению сущности и специфики досуга, значению игры, влияющей на развитие личности, процессы группообразования, характерные для молодежных досуговых инициативных объединений. Представлены интегративные характеристики досуговой деятельности, теоретико-методологический анализ досуга как социального времени и культурного пространства развития личности в зарубежных научных исследованиях, даны авторские подходы к классификации моделей досуга представителей американской и английской научных школ, изучающих досуг и его влияние на общество, культуру и личность. По мнению автора, проведенное исследование необходимо для того, чтобы систематизировать условия формирования гражданских проектных инициатив молодежи в социальном времени и культурном пространстве досуга.

Ключевые слова: досуг, личность, зарубежные концепции досуга, социальное время, культурное пространство, рекреация, игра, теоретические модели досуга.

Развитие современной цивилизации связано с кардинальным изменением роли досуга в культурной жизни общества. Осознавая, что сложившиеся к началу третьего тысячелетия организация труда и система образования не могут достаточно эффективно решать кардинальные проблемы нравственного формирования личности, ведущие страны мира (США, Канада, Япония, страны Западной Европы) пошли по пути реализации рекреативно-развивающего потенциала досуга, вкладывая в его индустрию от 40 до 50% своего бюджета [1]. В этой связи в гуманитаристике активизировалось изучение культуросозидающего потенциала досуга в исторической ретроспективе, досуг стал осмысливаться в контексте эволюции концепций социального и индивидуального времени.

Пространственно-временной континуум (или хронотоп) – единство пространственных и временных параметров, направленное на выражение определенного смысла (А. Ухтомский, М. Бахтин). Центральным, по М. Бахтину, является аксиологическая направленность пространственно-временного единства. Современная культура со всей сложностью и многообразием ее социальных, ментальных и др. отношений характеризуется множеством континуумов (хронотопов) [2]. Понятие континуум отражает идею непрерывности времени и пространства в гносеологическом плане [3].

Социально-культурное пространство выступает как конкретное единство социального пространства и социального времени (хронотопа), где культура общества является качественным своеобразием этого хронотопа, а социальное время в индустриальном обществе стало главным измерителем социальных качеств людей (их способностей, трудовых затрат и т.д.) [4]. Хронотоп обеспечивает воспроизводимость и внутреннюю связность общества и является философско-методологической характеристикой социального бытия как процесса сочетающихся и сменяющихся друг друга деятельностей людей, указывая на четырехмерный пространственно-временной «объем» (континуум) бытия людей.

В данном исследовании изучается соотношение пространственно-временных смыслов досуга молодежи со смыслом социально-творческих гражданских молодежных инициатив. Развитие гражданских инициатив в силу возрастных особенностей и социально-статусных противоречий наиболее характерно для учащейся молодежи, представленной старшеклассниками общеобразовательных школ, учащимися профучилищ, студентами ссузов и вузов, а также – определенной части работающей молодежи, а именно: молодых специалистов различных корпораций [5; 6; 7]. В статье исследованы научные подходы к определению сущности и специфики досуга, значению игры, влияющей на развитие личности, процессы группообразования, характерные для

молодежных досуговых инициативных объединений. Это, в свою очередь, необходимо для того, чтобы систематизировать условия формирования гражданских проектных инициатив молодежи в социальном времени и культурном пространстве досуга за рубежом и в России в течение XX – начале XXI веков.

Со времен античности [8; 9; 18], средневековья [10], эпохи Возрождения [10] и до начала XX века досуг демократизируется, его значение связывается вначале с вечным, а затем – с земным, индивидуальным временем личности; культурным пространством, реализующим ценности досуга, в XX веке становится массовой культурой [11; 12; 13; 14]. В XIX и особенно в XX веке в философии произошли изменения, определившие новые подходы к анализу понятия времени. Во-первых, в философии в середине XX века сложилось два взгляда на проблему времени: 1) время внеисторично, оно понимается в плане оппозиции «время и вечность»; 2) время трактуется как эмпирика истории, присутствует вульгарно-историческая трактовка исторического времени [15]. Во-вторых, в постметафизической философии проблема времени – как чистой формы текучести, изменчивости, становления – оказывается ключевой философской проблемой. Постигнуть природу времени – значит, понять, что такое бытие.

Философия процесса – наиболее точное имя для постметафизической философии XX века. Ключевые для философии процесса понятия – развития, эволюции, истории – объединяются в одном – понятии жизни. Представители культурно-исторического направления *философии жизни* (О. Шпенглер [16], Х. Ортега-и-Гассет) применяли принципы философии жизни к предметности истории и культуры. Представители *космологически-метафизического направления* А. Бергсон и А. Уайтхед [17] рассматривали жизнь как непрерывные изменения и превращения ее индивидуальных форм. А это значит, что время, его необратимое течение, «стрела времени» составляет фундаментальное условие возможности жизни [18]. Для данного исследования важно отметить, что философия процесса оказала большое влияние на развитие комплекса гуманитарных наук о человеке, воспитании и обществе и такого нового их направления, как социально-культурные технологии, занимающиеся *проектированием процесса* изменения человека, культуры, общества в различных социокультурных ситуациях.

В науке последней трети XX века утверждается «эволюционизм универсальный» как принцип построения современной общенаучной картины мира, где время (стрела времени) однонаправлено и необратимо для всей Вселенной [18]. Принцип эволюционизма плюралистически соотносится с использованием идей синергетики. Это теория самоорганизации, изучающая существование упорядоченных пространственно-временных структур, находящихся в сложных нелинейных системах, которые испытывают состояние бифуркации [19]. Под воздействием самых незначительных воздействий система может резко изменять свое состояние от хаоса к порядку. Фундаментальна роль случайности в этом процессе: случайность обеспечивает переход с одного уровня системы к другому [20]. В этой связи важно отметить, что в социальной педагогике рубежа XX-XXI веков утверждается концептуальная идея о том, что социализация личности – это не только управляемый процесс на основе социального воспитания, но и процесс стихийный, вероятностный, где велика роль разрушающей или создающей личности случайности, противоречивых воздействий социокультурной среды [21]. Неклассическая постметафизическая философия считает высшей ценностью рождение нового, а поскольку новое рождается во времени, то постметафизическая философия, утверждая в качестве единственной реальности процесс, творчество нового, возводит время как необратимое, как «стрелу времени» в первый принцип всего сущего. К этим же идеям приходит и наука [18]. Но эволюционный (линейный) универсализм – не единственная научная трактовка социального времени и связанного с ним понимания процесса развития общества. Тип развития обществ и понимание его в науке об обществе являются элементом внешнего социально-культурного пространства, принимающим, либо отвергающим гражданские инициативы молодежи.

В социальной философии выделяют три основных подхода к пониманию процесса развития обществ: циклический, поступательный (линейный), спиралевидный [22; 23]. Циклический подход к развитию обществ основан на идее специфического круговорота, повторения одних и тех же циклов, состояний, кругов, их чередовании на протяжении относительно длительного периода времени, и повторяемости в чем-то по-новому (теория циклов-кругов). Во время стабильного цикла в обществе осу-

ществляется *саморегуляция* социальных общностей, их форм деятельности и традиционных ролей, политических, общественных и культурных институтов. Выведенная из равновесия общественная система (нестабильный цикл) вновь возвращается в свое первоначальное состояние (маятниковое развитие). *Повторяемость циклов человеческой истории* обеспечивается повторяемостью потребностей и ментальностью людей. В основе эволюционного (линейного) понимания общественного развития лежит аналогия общества с биологическим (живым) организмом и его ростом. В результате эволюционного развития общества происходит добавление к прежнему его качеству нового (кумулятивный эффект), некоторое преобразование части старого и утрата чего-то. Спиралевидная парадигма включает в себя принцип линейности (развитие идет от простого к сложному), развитие общества является стадийным, т.е. циклическим, но конец цикла не полностью возвращается в начало: вместо круга образуется спираль [22].

Для данного исследования важно отметить, что в развитии конкретных обществ все типы развития тесно переплетаются. В условиях глобализации очень важно достичь равновесия в нестабильных ситуациях общественного развития за счет усиления цивилизационной солидаристической экологической общечеловеческой составляющей. Задачи общечеловеческой солидарности, культуры сотрудничества, идеи экологии Земли и человека, развития человеческого капитала, социокультурной субъектности личности в условиях ускоряющихся темпов общественного развития – вот главные идеи антропологической научной парадигмы, активно формирующейся в зарубежной философии, социальной философии на рубеже XX-XXI веков. Немалый вклад в ее формирование внесла зарубежная социология XX века своим осмыслением трактовки социального времени и концепции досуга [24]. Возникновение социологии досуга связывается с работой Т. Веблена «Теория праздного класса» [25]. Экономическое обоснование свободного времени и его классовой сущности сделано в «Капитале» К. Маркса и его более ранних работах [26]. Эмпирические социологические исследования досуга начались в 20-30-е годы работами супругов Р. и Г. Линд, Дж. Ландсберга, изучающих городскую досуг. После второй мировой войны появились обобщающие работы «Досуг в Америке» М. Каплана (1960) [27], «Досуг» К. Робертса (1970), «Досуг и общество в Британии» М.А. Смита (1973), «Социология досуга» С. Паркера (1976), «Эмпирическая социология досуга» Ж. Дюмазедье (1974) [об этом: 24]. Современный досуг в зарубежной социологии рассматривается как досуг нового типа, как продукт индустриализма и урбанизма на основе теории постиндустриального общества, общества потребления и теории массовой культуры, в рамках которых была создана концепция «*цивилизации досуга*», согласно которой досуг, начиная с некоторого уровня экономического развития, приобретает все большую автономию от труда и становится самодовлеющей ценностью [24].

Направления научного поиска в теории досуга за рубежом в XX веке представлены фундаментальными работами по этой проблематике специалистов гуманитарных наук Западной Европы (где выделяется французская школа социологии досуга и современная английская школа досуга), а также – работами ученых США и Канады (американская школа досуга) [1]. Анализ их научного наследия показывает, что: а) во многих зарубежных концепциях изучается не столько соотношение понятий «труд и досуг», сколько – «труд и рекреация (отдых)», «свободное время» и «досуг»; б) активно изучается игра как феномен, функция и форма досуга.

Наиболее полные классификации концепций (моделей) досуга в американской научной школе досуга разработаны М. Капланом и Дж. Шиверс, в западноевропейской традиции – Дж. Келли (английская научная школа досуга) [28; 29; 30]. Многообразие подходов и трактовок зарубежными учеными досуга наглядно отражено в таблицах 1 и 2, разработанных в данном исследовании для выяснения содержания и основных функций досуга.

Как видно из анализа таблицы 1, родового определения понятия «досуг» в зарубежной науке не существует, а каждый подход как мировоззренческая позиция отдельных ученых дает в качестве определяющих одну или несколько функций досуга: от самой простой количественной функции досуга до сложных его функций в экзистенциальных и гуманистических моделях, имеющих скорее прогностический характер. Существенно, что зарубежная наука XX века рассматривает досуг не только поведенчески-прагматически с терапевтическим аспектом (социальной,

Классификация моделей досуга,
разработанная М. Капланом и Дж. Шиверс (американская научная школа досуга)

Модель досуга	Ученые – авторы модели	Основная идея модели
Гуманистическая	С. Де-Гразия Дж. Пипер Б. Рассел	Досуг – цель жизни и идеал. Досуг – это созерцание и удовольствие; состояние свободы; условие существования человека; путь к счастью и радости.
Терапевтическая	Ж. Фридман Ж. Дюмазедье	Досуг – эффективное средство физической и психологической реабилитации на основе возрастного подхода; это прикладная лечебная методика наряду с лечебной физкультурой.
Количественная	Дж. Шиверс	Досуг – это время, остающееся после работы.
Эпистемологическая	Х. Ортега-и-Гассет, Т. Адорно, Г. Маркузе	Содержание досуга связывается с эстетическими и аксиологическими взглядами на мир
Экзистенциальная	С. Де-Гразия, А. Пак, Дж. Нейлингер	Досуг – это состояние бытия, свободы; единственная сфера, где человек может достичь самореализации, удовольствия и удовлетворения
Досуг как функция досуговых мероприятий	Ж. Дюмазедье Дж. Шиверс	Досуг – это средство расслабления, удовлетворения, свободного выбора, расширения сферы познания и спонтанного участия в общественной жизни, проявления творческих возможностей человека. Досуг бескорыстен. Досуг – это рекреация с учетом этических моментов: добродетелен ли досуг?
Социальная	Т. Веблен П. Бурдьё	Досуг проявляется в поведенческих характеристиках и формах участия различных социальных групп в различных досуговых мероприятиях социального плана

терапевтическая модели и модели досуга как функции досуговых мероприятий), но и в аспекте этики (Дж. Шиверс в модели досуга как функции досуговых мероприятий) и эстетики (эпистемологическая модель элитарного досуга).

Интегративная модель досуга, разработанная Дж. Келли (английская школа досуга) более эвристична: показывает движение концепций досуга от витка к витку (по «спирали Дж. Келли») на основе выбора индивидом досуговых предпочтений (таблица 2). Выбор зависит от самосознания индивида, его интереса к досуговому занятию, а также от социокультурных условий, от среды. Поэтому движение индивида и общества по досуговой спирали амбивалентно: это может быть движением к свободе и творчеству, а может – к манипулированию, конформизму и ложному сознанию [28; 30].

1, 2, 3-я ступени досуговой спирали Дж. Келли характеризуют досуг через специфику досугового поведения индивида, приобретения им опыта и знаний. Отсюда следует вывод о важности досуга для социализации индивида. 4, 5, 6-я ступени – характеризуют взаимодействие досуга и культуры; досуга и социальных институтов. Из чего понятно, что подтверждается современная тенденция о том, что значимость института труда в общественном сознании потеснена институтом досуга. 7-я ступень свидетельствует о том, что досуг способствует социальному расслоению и политизации общества, понимаемых как обладание высшими новыми механизмами давления на низшие социальные слои в виде престижных, элитных досуговых форм. 8-я ступень спирали – прогностическая ступень, идеал, когда содержание досуга перестает быть предметом политических и социальных манипуляций, а становится гуманизированным, проявляя творческое начало человека.

Анализ таблицы 2 показывает, что самая простая модель досуга – количественная, когда досуг можно измерять, самая сложная модель досуга – качественная, когда досуг осмысливается как показатель качества жизни человека, группы, общества; самой сложной качественной моделью досуга является гуманистическая модель, в рамках которой досуг – это не экономический, не политический, не символический, а гуманистический капитал общества, основанный на гуманистических этических и эстетических ценностях, ценности творчества, важных для развития личности. Об этом же пишет Р.Н. Азарова [31].

Следует остановиться на характеристике вопроса влияния досуга на развитие личности.

Досуг социализирует, развивает личность. Досуг и личность связаны сложной спецификой обыденного досугового поведения последней и более высокой по качеству досуговой деятельностью на основе свободы выбора в процессе приобретения и совершенствования личностью знаний и опыта [5; 32]. В зарубежной научной традиции интегративной характеристикой досуговой деятельности в отличие от необходимых трудовых и учебных занятий является ее свободно избранная культурная составля-

щая, направленная на развитие личности. В этой характеристике содержатся все остальные признаки. *Первым основным признаком досуговой деятельности является свобода ответственного этического выбора*, второй признак досуга – определенный набор занятий, предназначенных для отдыха (релаксации), увлечений, физического и духовного развития. Развитие личности в процессе культурно-досуговой деятельности совершается через ряд противоречий между должным и сущим: человеческими ценностями и их реальным освоением, нравственным идеалом и собственной жизненной ориентацией. В сфере свободного времени культурно-досуговой процесс протекает на разной социально-предметной основе: эстетической, спортивной, политической и т.д., как правило, в группе людей со схожими интересами и потребностями, не связанными с общественными обязанностями, и на добровольной основе. Досуг строится на избирательном, эмоционально насыщенном, доверительном общении членов досуговой группы. *Качество развития личности в сфере досуга обеспечивает культура личности, ее культурное окружение*, что влияет на культурный выбор личностью развивающихся досуговых занятий в гуманистической атмосфере (круг единомышленников, общие интересы, добровольная основа общения и деятельности), в которой осуществляется саморазвитие и самовоспитание человека [5].

Своеобразие модели позитивного досугового поведения (в отличие от негативного) состоит в том, что субъект досуговой деятельности развивается через самовоспитание, ставя перед собой очередные культурные задачи и решая их. Большинство зарубежных исследователей подчеркивают: для того, чтобы происходило позитивное развитие общества, досуг должен быть направлен на социальные достижения или/и развитие личности, включая ее рекреацию [5].

Для выяснения зарубежных научных подходов к трактовке сущности досуга важен вопрос о соотношении понятий «свободное время», «досуг», «рекреация». В зарубежных исследованиях нет совпадения научных взглядов на соотношение и содержание, во-первых, терминов «досуг» и «свободное время», во-вторых, «досуг» и «рекреация», хотя создана теория рекреации [33; 28].

Зарубежные исследователи рассматривают свободное время и досуг как форму жизнедеятельности конкретного социального субъекта: общества, социальной группы, личности. Структура и функции досуга влияют на досуговую деятельность всех социальных субъектов. Различие выражается в опережении или отставании характеристик свободного времени субъекта от потребностей общества: *свободное время может быть сдвинуто от более возвышенной деятельности (развития) в сторону потребительского отношения и развлекательности*. Во многих концепциях досуга зарубежных ученых понятия «свободное время», «рекреация» и «досуг» используются как тождественные, несмотря на то, что эти понятия не совпадают. В строгом значении «рекреация» как явление и понятие шире «досуга» [5].

Классификация моделей досуга по Дж. Келли («спираль Келли»)(английская научная школа досуга)

Верх спирали			
Ступени	Модель досуга	Ученые – авторы модели	Основная идея модели
8	Гуманистическая	С. Де-Гразия Дж. Пипер, Б. Рассел	Досуг – это внешняя форма проявления творческого начала человека
7	Политическая	Т. Веблен, П. Бурдые (на основе теории социальной стратификации М. Вебера)	Досуг социально стратифицирован; входит в социальный статус и стиль жизни каждой социальной страты, определяющийся наличием власти и экономическим положением
6	Институциональная	Г. Беккер, А. Босков, С. Паркер, Дж. Келли	Досуг – это социальный институт, развитие которого детерминируется первичными социальными институтами (труд, семья). Досуг так же влияет на их развитие, как труд и семья влияют на развитие досуга
5	Теория взаимодействия	М. Каплан, М. Сюрбер	Досуг – процесс во времени, пространстве и социальной среде. Его измерение включает сопоставление досуговой деятельности с разными культурными ценностями и символами, определяющими смысл социального взаимодействия
4	Теория социальной идентичности	Т. Веблен, Ж. Дюмазедье, Э. Гросс, П. Бурдые	Содержание досуга, «стиль досуга» – социальны по формам обучения и последствиям, поскольку соотносятся с социальным статусом и социальной ролью индивида досуговой деятельности
3	Досуг как развитие	Ж. Дюмазедье, Дж. Шиверс	Досуговая деятельность – пространство социальной жизни человека. Досуговая социализация – это приобретение и совершенствование опыта и знаний
2	Досуг как существование	С. Де-Гразия, А. Пак, Б. Рассел	Досуг – это действие в окружающем мире возможностей на основе свободы выбора, практического опыта и научного знания
1	Досуг как непосредственный опыт	Дж. Келли, Дж. Нейлингер	Досуг – это свобода выбора (психологическая, образовательная, социальная, релаксационная, физиологическая, эстетическая) и внутренняя удовлетворенность субъекта досуговой деятельности
Низ спирали			

Рекреация – это самопроизвольная и доставляющая радость деятельность; способ обогащения рабочего времени и времени досуга; способ восстановления психических и физических сил человека [12; 13]. Применяя понятия «досуг», «рекреация» и «свободное время», нужно учитывать, что досуг может быть рекреацией, когда он посвящен восстановлению физического и психического нормального состояния (релаксации), и что рекреация может быть досугом, если она происходит в свободное время и направлена на саморазвитие личности [5].

Активное *изучение игры*, разработка ее теории в XX веке в зарубежной науке связывается с перемещением значения сферы досуга с позиции зависимой, по сравнению со сферой труда, на позицию равнозначной, и даже приоритетной сферы [33]. В XX веке от биологических и индивидуально-психологических подходов в трактовке игры наметился переход к культурологическим и социологическим в трудах Й. Хейзинги [34] и Х. Ортеги-и-Гассета. Игра в XX веке рассматривается как специфическая актуальная модель социальных отношений. Игра осмысливается как потребность современного человека в проживании в вымышленном мире на основе таких игровых особенностей, как свобода выбора, инициатива, ответственность, риск и азарт с целью переживания реального опыта, расширения рамок своего обыденного существования [16]. По мнению Й. Хейзинги, «человек играющий» не менее, а даже более важен, чем «человек созидающий», поскольку в развитии цивилизации игра стала конкретным мериллом проявления всех важнейших черт личности, необходимым способом социальной жизни. Раскрывая социокультурный смысл игры, Й. Хейзинга показывает роль игры в формировании национального характера, специфической для каждой нации системы ценностей. Игра, по Й. Хейзинге, предстает как исток и универсальная категория культуры [34].

Анализ реализации концепций игры в досуговой практике приводит зарубежных ученых к необходимости осмысления *нравственной амбивалентности игры*, ее развивающего, раз-

влекающего и разлагающего (азартные игры) потенциала. Потребность молодежи в необычности, экстравагантности, риске *определяет широкое обращение молодых людей к игре*, но у увлечения игрой может быть три нравственных вектора: игры и развлечения подростков и юношеских группировок могут носить антигуманный, агрессивный характер, могут быть развлекательно-нейтральными, а могут развивать личность молодого человека, обучая его «играючи» решать конфликты, совершенствовать себя и отношения с другими людьми [35]. Поэтому в современной зарубежной досугово-психологической и образовательной практике часто используются игровые тренинги, готовятся кадры тренеров-игротехников [36], широко используются деловые игры. Подробнее об этом изложено в монографии автора статьи [37].

Анализ проблемы сущности, структуры и функций досуга показывает, таким образом, что за рубежом в XX веке ведутся интенсивные научные разработки теории досуга, базирующиеся на многообразии исследовательских подходов, включающих различные взаимодополняющие теории и модели досуга. Это свидетельствует о большом общественном интересе к феномену и социально-культурному институту досуга, выделении его наряду с категорией труда в самостоятельную, равноценную социально-культурную категорию, детерминирующую развитие общества и человека. Зарубежная наука в связи со сложностью феномена досуга, его парадоксальностью и полифункциональностью не выработала родового определения этого понятия, но много сделала для теоретической рефлексии сущности, структуры, функций досуга, его количественной и качественной моделей. Последняя связывается с культурой личности и ее среды, с амбивалентностью нравственного потенциала досуга. Зарубежные исследователи определили роль, место, содержание и соотношение основных дефиниций теории досуга: «досуг», «свободное время», «рекреация», «отдых», создав в XX веке теорию рекреации и осмыслив роль игры как феномена, функции и истока досуга и культуры.

Библиографический список

1. Ариарский, М.А. Прикладная культурология: монография. – СПб., 2001.
2. Махлин, В.Л. Третий Ренессанс // Бахтиология : Исследования, переводы, публикации / сост. и ред. К. Г. Исупов. – СПб., 1995.
3. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М., 1981. – Из содерж.: Деятельность. – С. 91, 92; Континуум. – С. 220-221; Субстанция. – С. 356-357.
4. Кемеров, В.Е. Социальная философия: учебник. – М.; Екатеринбург, 2004.

5. Оленина, Г.В. Педагогические потенциалы социально-культурного проектирования и коммуникационного продвижения добровольческих инициатив учащейся молодежи. – Барнаул, 2008.
6. Копцева, О.А. Детские общественные организации и социальное творчество учащихся // Социологические исследования. – 2005. – № 2.
7. Оленина, Г.В. Развитие социального творчества студенческой молодежи в системе воспитательной работы вузов: теория, технология, практика // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7(19).
8. Аристотель. Метафизика. – М., 2006.
9. Письма Эпикура к Менекею, Геродоту [Э/р]. – Р/д: <http://www.phylosofy.ru>
10. Костяев, А.И. Время: социально-философский анализ смысла в православной культуре // Российское общество XXI века в контексте глобальных трансформаций: социально-философский аспект (материалы круглого стола): сб. науч. статей. – М., 2002.
11. Кротова, Ю.Н. Педагогика досуга в англоязычных странах: монография. – СПб., 1994.
12. Орлов, А. С. Концепция социологии рекреации // Социологические исследования. – 1990. – № 9.
13. Орлов, А.С. Социология рекреации. – М., 1995.
14. Соколов, Э.В. Рациональное использование времени и культура досуга // Социология культуры. Методология и практика культурно-просветительной деятельности: сб. науч. статей. – Л., 1982.
15. Швейцер, А. Культура и этика. – М., 1973.
16. Современная западная философия: словарь. – М., 1991.
17. Уайтхед, А. Избранные работы по философии. – М., 1990.
18. Гайденоко, П.П. Постметафизическая философия как философия процесса // Вопросы философии. – 2005. – № 3.
19. Проективный философский словарь: Новые термины и понятия / под ред. Г.Л. Тульчинского, М.Н. Эпштейна. – СПб., 2003. – Из содерж.: Силы социальные. – С. 355; Цесар. – С. 464-465.
20. Пригожин, И. Порядок из хаоса / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М., 1986.
21. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учебник. – М., 1999.
22. Процесс развития обществ. Типы общественного развития // Соколов, С.В. Социальная философия. – М., 2003.
23. Соколов, С.В. Социальная философия. – М., 2003.
24. Современная западная социология: словарь. – М., 1990.
25. Веблен, Т. Теория праздного класса. – М., 1984.
26. К. Маркс и Ф. Энгельс об искусстве: в 2 т. – М., 1967. – Т. I.
27. Kaplan, M. Leisure: theory and policy. – New York: Wiley, 1975.
28. Kelly, John R. Leisure identities and interactions. – London; Boston: Allen & Unwin, 1983.
29. Kelly, John R. Leisure. – Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1990.
30. Kelly, John R. The sociology of leisure / John R. Kelly and Geoffrey Godbey. – State College, PA: Venture Pub., 1992.
31. Азарова, Р.Н. Социально-педагогическая организация досуговой деятельности учащейся молодежи: дис... д-ра пед. наук. – М., 2005.
32. Соколов, А.В. Феномен социально-культурной деятельности: монография. – СПб.: СПбГУП, 2003.
33. Киселева, Т.Г. Теория досуга за рубежом: учеб. пособие. – М., 1992.
34. Хейзинга, Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. – М., 1992.
35. Добринская, Е.И. Свободное время и культура личности / Е.И. Добринская, Э.В. Соколов. – Л., 1983.
36. Ментс, М. ван. Эффективное использование ролевых игр в тренинге: пер. с англ. – СПб., 2001.
37. Оленина, Г.В. Социально-культурное проектирование и продвижение гражданских инициатив молодежи : история, теория, методология, практика: монография. – Барнаул, 2012.

Bibliography

1. Ariarskiy, M.A. Prikladnaya kulturologiya: monografiya. – SPb., 2001.
2. Makhlin, V.L. Tretiy Renessans // Bakhtinologiya : Issledovaniya, perevodih, publikacii / sost. i red. K. G. Isupov. – SPb., 1995.
3. Filosofskiy slovarj / pod red. I. T. Frolova. – M., 1981. – Iz soderzh.: Deyatel'nostj. – S. 91, 92; Kontinuum. – S. 220-221; Substanciya. – S. 356-357.
4. Kemerov, V.E. Social'naya filosofiya: uchebnik. – M.: Ekaterinburg, 2004.
5. Olenina, G.V. Pedagogicheskie potencialih social'no-kul'turnogo proektirovaniya i kommunikacionnogo prodvizheniya dobrovoljcheskikh iniciativ uchatelyjsya molodezhi. – Barnaul, 2008.
6. Kopceva, O.A. Detskie obshchestvennihe organizacii i social'noe tvorchestvo uchathikhsya // Sociologicheskie issledovaniya. – 2005. – № 2.
7. Olenina, G.V. Razvitie social'nogo tvorchestva studencheskoj molodezhi v sisteme vospitatel'noj rabotih vuzov: teoriya, tekhnologiya, praktika // Mir nauki, kul'turih, obrazovaniya. – 2009. – № 7(19).
8. Aristotelj. Metafizika. – M., 2006.
9. Pismo Ehpikura k Menekeyu, Gerodotu [Eh/r]. – R/d: <http://www.phylosofy.ru>
10. Kostyaev, A.I. Vremya: social'no-filosofskij analiz smihsla v pravoslavnoj kul'ture // Rossijskoe obshchestvo XXI veka v kontekste globalnihkh transformacij: social'no-filosofskij aspekt (materialih kruglogo stola): sb. nauch. statej. – M., 2002.
11. Krotova, Yu.N. Pedagogika dosuga v angloyazhchnihkh stranakh: monografiya. – SPb., 1994.
12. Orlov, A. S. Konceptiya sociologii rekreacii // Sociologicheskie issledovaniya. – 1990. – № 9.
13. Orlov, A.S. Sociologiya rekreacii. – M., 1995.
14. Sokolov, E.V. Racional'noe ispoljzovanie vremeni i kul'tura dosuga // Sociologiya kul'turih. Metodologiya i praktika kul'turno-prosvetitel'noj deyatel'nosti: sb. nauch. statej. – L., 1982.
15. Shveyjcer, A. Kul'tura i ehtika. – M., 1973.
16. Sovremennaya zapadnaya filosofiya: slovarj. – M., 1991.
17. Uajtkhed, A. Izbrannihe rabotih po filosofii. – M., 1990.
18. Gayjdenko, P.P. Postmetafizicheskaya filosofiya kak filosofiya processa // Voprosih filosofii. – 2005. – № 3.
19. Projektivnihy filosofskij slovarj: Novihe terminih i ponyatiya / pod red. G.L. Tuljchinskogo, M.N. Ehpshteyjna. – SPb., 2003. – Iz soderzh.: Silih social'nihe. – S. 355; Cesar. – S. 464-465.
20. Prigozhin, I. Poryadok iz khaosa / I. Prigozhin, I. Stengers. – M., 1986.
21. Mudrik, A.V. Social'naya pedagogika: uchebnik. – M., 1999.
22. Process razvitiya obshestv. Tipih obshchestvennogo razvitiya // Sokolov, S.V. Social'naya filosofiya. – M., 2003.
23. Sokolov, S.V. Social'naya filosofiya. – M., 2003.
24. Sovremennaya zapadnaya sociologiya: slovarj. – M., 1990.
25. Veblen, T. Teoriya prazdnogo klassa. – M., 1984.
26. K. Marks i F. Ehngeljs ob iskusstve: v 2 t. – M., 1967. – T. I.
27. Kaplan, M. Leisure: theory and policy. – New York: Wiley, 1975.
28. Kelly, John R. Leisure identities and interactions. – London; Boston: Allen & Unwin, 1983.
29. Kelly, John R. Leisure. – Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1990.
30. Kelly, John R. The sociology of leisure / John R. Kelly and Geoffrey Godbey. – State College, PA: Venture Pub., 1992.
31. Azarova, R.N. Social'no-pedagogicheskaya organizaciya dosugovoj deyatel'nosti uchatelyjsya molodezhi: dis... d-ra ped. nauk. – M., 2005.
32. Sokolov, A.V. Fenomen social'no-kul'turnoj deyatel'nosti: monografiya. – SPb.: SPbGUP, 2003.
33. Kiseleva, T.G. Teoriya dosuga za rubezhom: ucheb. posobie. – M., 1992.
34. Kheyzinga, Yj. Homo ludens. V teni zavtrashnego dnja. – M., 1992.
35. Dobrinskaya, E.I. Svobodnoe vremya i kul'tura lichnosti / E.I. Dobrinskaya, E.V. Sokolov. – L., 1983.
36. Ments, M. van. Ehfektivnoe ispoljzovanie rolevihkh igr v treninge: per. s angl. – SPb., 2001.
37. Olenina, G.V. Social'no-kul'turnoe proektirovanie i prodvizhenie grazhdanskikh iniciativ molodezhi : istoriya, teoriya, metodologiya, praktika: monografiya. – Barnaul, 2012.

УДК 37.036.5

Sibiryakova L.V. FORMING THE CREATIVE ABILITIES OF THE MEMBERS OF THE CHILDREN'S CHOREOGRAPHIC GROUP WITH THE HELP OF GAME TRAINING. The research paper deals with potential of choreography as a means of comprehensive development of personality to form creative abilities in a choreographic activity. The author defines the ability of individual psychological characteristics as providing the ease of assimilation and successful fulfillment of any activity. One type of such abilities is creativity. This collection of individual personal traits can determine the possibility of success of a particular type of creative activity and influence the level of its performance. The great potential in the development of such abilities in the classroom has psychological training based on games. The psychological training is understood as the specially organized communication, in the course of which personality development, communication skills, psychological assistance and support allow you to move away from stereotypes and solve personal problems of participants. Games are the most effective types of trainings in children's group. They develop creative abilities, suitable psychological environment, intrinsic motivation of training, proper care of the teacher, creation of situations of success. Playing games in psychological training is a universal form of interaction of the teacher and a group of children, able to solve a number of problems, including creative direction. The result of the playing psychological trainings in work with choreographic group will be a higher degree of children's creativity expressiveness, greater manifestation of social behavior skills, the most complete cognition of themselves and others.

Key words: creative, creativity, dance team, psychological training.

Л.В. Сибирякова, АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: sibirjaki1@rambler.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАСТНИКОВ ДЕТСКОГО ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРЕНИНГОВ

В статье хореография рассматривается как особый вид творчества, который предполагает по своей сути физическое и психологическое напряжение. Представлена специфика творческого развития школьников в условиях хореографического коллектива, выявляется значимость игровых психологических тренингов как средства формирования творческих способностей детей, определяются условия их успешного формирования. Автор приходит к выводу, что игровые психологические тренинги – универсальная форма взаимодействия педагога и участников детского коллектива, способная решать учебно-воспитательные и творческие задачи. Результатом использования игровых психологических тренингов в работе с хореографическим коллективом будут более высокая степень выраженности у детей творческих способностей, активное проявление навыков социального поведения.

Ключевые слова: творчество, творческие способности, хореографический коллектив, психологические тренинги.

В настоящее время наблюдается довольно высокий интерес к детскому хореографическому творчеству. Дети всех возрастов с удовольствием посещают любительские хореографические коллективы различной направленности. И это далеко не случайно. Хореографическое искусство, являясь одним из средств всестороннего развития, открывает ребенку максимум возможностей для формирования психофизиологических качеств с учетом его интересов и желаний. Любительское хореографическое творчество способствует становлению личности, оказывая значительное влияние на развитие потенциальных творческих способностей.

Проблема способности получила широкую теоретическую и практическую разработку как в трудах зарубежных ученых (Ч. Спирмен, В. Штерн, Э. Клапаред, Э. Торндайк, А. Бине, Л.Е. Тайлер, Л.Л. Терстоун), определявших успешность формирования способностей наследственными факторами, рассматривавшими воздействие их развитие окружающей его социальной среды, так и отечественными исследователями (Б.С. Ананьев, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьев, А.М. Меерсон, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков и др.), выявившими роль деятельности в формировании способностей.

В психолого-педагогической литературе способности, как правило, определяются как индивидуально-психологические особенности человека, обеспечивающие легкость усвоения и успешность выполнения какой-либо деятельности [1]. Иногда способности считаются врожденными, «данными от природы», однако, чаще всего, признают врожденность некоторых особенностей, заключенных в строении мозга, органов чувств и движения, особенностей типа нервной системы. Эти особенности человека, которые выступают в качестве природных предпосылок развития способностей, называют задатками. Анатомо-физиологической основой способностей человека являются не просто задатки, а их развитие, то есть не просто природные осо-

бенности человеческого организма, но то, что приобретено им в процессе жизни – системы условных рефлексов. Задатки всегда многозначны. На основе одних и тех задатков могут развиваться неодинаковые способности, в зависимости от характера и требований деятельности, которой занимается человек, а также от условий жизни и особенностей воспитания. При всех прочих равных условиях наличие благоприятных для данной деятельности задатков способствует успешному формированию способностей, облегчает их развитие. Только наличие особо благоприятных задатков и особо благоприятных условий жизнедеятельности объясняют чрезвычайно высокие уровни достижений в какой-либо деятельности [2].

Одной из разновидностей способностей являются творческие способности. Большинство исследователей характеризует творческие способности как совокупность индивидуальных особенностей личности, определяющих возможность успешного осуществления конкретного вида творческой деятельности и обуславливающих уровень ее результативности. Они не сводятся к имеющимся у индивида знаниям, умениям и навыкам. Творческие способности проявляются в интересе, стремлении и эмоциональном отношении к творчеству, в качестве знаний, уровне развития логического и творческого мышления, воображения, самостоятельности и настойчивости в творческом поиске и обеспечивает создание субъективно нового в той или иной области.

В процессе занятий в хореографическом коллективе развиваются как общие, так и специальные творческие способности. Общие способности объединяют успехи человека, которые могут пригодиться в самых различных видах деятельности. К их числу относятся, например, способности запоминать, мыслить, обучаться, овладевать навыками общения и деятельности, т.е. реализовывать все заложенные в человеке в эволюционном процессе видовые признаки. Специальные способности – такие, овладеть которыми доступно не каждому, для которых нужны задатки и их развитие. Они определяют успехи человека в специ-

фических видах деятельности, в частности, в хореографическом исполнительстве. К таким способностям можно отнести специальные физические данные, ритмичность, музыкальность, выразительность, непосредственность, искренность, индивидуальное своеобразие в замыслах и поисках новых средств воплощения, образное мышление.

Успешное развитие творческих способностей возможно лишь при создании определенных условий, способствующих их формированию. Таковыми являются активная роль ребенка на занятии, комфортная психологическая обстановка, внутренняя мотивация обучения, корректная помощь педагога, создание ситуации успеха, последовательность и системность.

Однако процесс воспитания творческой личности средствами хореографии на практике может столкнуться с рядом проблем психологического плана – заниженная самооценка личности, недостаточность внутренней мотивации, неумение анализировать ситуацию, низкий уровень психологической культуры, преувеличение роли формальных ценностей и прочее. Комплексное решение этих проблем может обеспечить применение педагогом в учебно-воспитательной работе игровых психологических тренингов.

Имеется достаточно большое количество разработок в области формирования творческих способностей посредством игровых психологических тренингов в театральном творчестве. Однако применительно к организации учебно-воспитательного процесса в детском хореографическом коллективе эта тема не получила достаточного освещения.

В тоже время, опыт показывает, что использование педагогом на занятиях игровых психологических тренингов способно обеспечить более успешное развитие творческих способностей участников коллектива.

Психологический тренинг – это форма специально организованного общения, в ходе которого происходит «...развитие личности, формирование коммуникативных навыков, оказание психологической помощи и поддержки, позволяющие снимать стереотипы и решать личностные проблемы участников» [3, с. 5]. Психологический тренинг является областью практической психологии, ориентированной на использование активных методов групповой работы. Главная идея любого психологического тренинга заключается в том, чтобы не заставлять, не подавлять человека, а помочь ему стать самим собой, приняв и полюбив себя, преодолеть стереотипы, мешающие жить счастливо, прежде всего, в общении с окружающими. Понятие «тренинг» означает действия (тренировать, обучать, формировать, развивать), т.е. предполагает определенную совокупность упражнений, объединенных в систему, сгруппированных в комплекс занятий, в результате чего обретается новый опыт, новые знания, формируются умения, качества [4].

Тренинги всегда отражают своим содержанием определенную модель, которой придерживается руководитель. Таких моделей можно выделить несколько:

- тренинг как своеобразная форма дрессуры, при которой манипулятивными приемами при помощи положительного подкрепления формируются нужные образцы поведения, а при помощи отрицательного подкрепления «стираются» вредные, ненужные, по мнению ведущего;
- тренинг как тренировка, в результате которой происходит формирование и отработка умений и навыков;
- тренинг как форма активного обучения, целью которого является, прежде всего, передача психологических знаний, а также развитие некоторых умений и навыков;
- тренинг как метод создания условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических проблем.

Поскольку основными приемами развития творческих способностей в детском хореографическом коллективе обычно являются игровая деятельность и творческое сочинительство, для развития творческих способностей на каждом занятии детям предлагаются задания, требующие хотя бы небольшого самостоятельного поиска, включающие элементы проблемности, побуждающие мысль ребят.

Игра на сегодняшний день – самый популярный вид психологической работы, один из эффективных методов работы с детьми [5]. Психологическая игра является таковой, поскольку средства игры носят психологический характер: обязательны

обсуждения итогов выполнения заданий (рефлексия), обращение к опыту участников игры (ориентация на их индивидуальные особенности), импровизационность и личностная направленность заданий. Условия проведения игрового психологического тренинга изначально присутствуют в детском хореографическом коллективе. Это наличие постоянной группы и определенная ее пространственная организация; соблюдение ряда принципов и правил групповой работы; ориентация на психологическую поддержку участников; объективация субъективных чувств и эмоций членов группы; атмосфера раскрепощенности, доброжелательности, свободы общения.

При этом тренинги достаточно разнообразны по своему целевому назначению, содержанию, формам и техникам. Разнообразные методические приемы тренинга (ролевые игры, дискуссии, психогимнастические упражнения, анализ конкретных ситуаций и др.) способны выступать как современные технологии учебно-воспитательного процесса.

Исходной предпосылкой для развития творческих способностей, как уже говорилось, служат врожденные задатки. Дети, приходящие заниматься в творческий хореографический коллектив, в разной степени обладают теми или иными врожденными задатками. И задача руководителя – не только определить индивидуально своеобразный склад способностей, но и, используя индивидуальный подход к каждой конкретной личности, дать ей возможность для максимальной самореализации. Психологический тренинг способен обеспечить участникам коллектива ощущение комфортности и уверенности в своих силах, помочь детям повысить собственную самооценку.

На начальном этапе обучения необходимо принимать во внимание тот факт, что не все дети осознанно приходят в любительский хореографический коллектив. Многие еще не имеют устойчивого интереса к данному виду творчества. На этом этапе большое значение приобретает использование руководителем специальных приемов, методов, средств, способствующих развитию интереса ребенка к занятиям, его адаптации в хореографическом коллективе. Игровые психологические тренинги помогают преодолеть многие трудности адаптационного периода, формируют интерес к хореографическому творчеству и повышают мотивацию.

Хореография – это особый вид творчества, который предполагает по своей сути физическое и психологическое напряжение. В процессе образовательной деятельности участники многократно сталкиваются с учебными задачами разной степени сложности. И важно, чтобы дети были готовы воспринимать эти нагрузки как неотъемлемую часть творческой деятельности. Благодаря психологическому тренингу, обучению возможно придать радостный и непринужденный характер, в результате чего преодоление учебных задач будет происходить позитивно и более эффективно.

Творческая деятельность в хореографии носит коллективный характер, поэтому ребенку необходимо обладать определенными навыками общения со сверстниками, умением работать вместе. Позитивные межличностные отношения в значительной мере влияют на характер совместной деятельности, делая ее более продуктивной. Большинство детей быстро осваиваются в коллективе, но некоторые ребята в силу психологических особенностей характера могут столкнуться с трудностями в общении, которые могут стать барьером, мешающим ребенку взаимодействовать в коллективе. Руководителю необходимо создавать в коллективе атмосферу общей работы, сотрудничества, взаимопонимания. В этой ситуации игровые тренинги являются замечательным средством развития коммуникативных качеств личности, поскольку «...стимулируют процесс межличностной коммуникации, помогают установить благоприятный психологический климат в группе...» [6, с. 11].

Таким образом, игровые психологические тренинги – универсальная форма взаимодействия педагога и участников детского коллектива, способная решать целый ряд задач как учебно-воспитательной, так и творческой направленности. Результатом использования игровых психологических тренингов в работе с хореографическим коллективом будут более высокая степень выраженности у детей творческих способностей, более активное проявление навыков социального поведения, наиболее полное познания себя и других людей.

Библиографический список

1. Теплов, Б.М. Избранные труды // Сочинения: в 2 т. – М., 1985. – Т. 1.

2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии; сост., авт. комментариев и послесл. А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. – СПб., 2000.
3. Прутченков, А.С. Свет мой, зеркальце, скажи...: метод. разработки социально-психологических тренингов. – М., 1996.
4. Петровская, Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М., 1982.
5. Азарова, Т.В. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / Т.В. Азарова, О.И. Барчук, Т.В. Беглова [и др.]; под ред. М.Р. Битяновой. – СПб., 2008.
6. Оганесян, Н.Т. Методы активного социально-психологического обучения: тренинги, дискуссии, игры. – М., 2002.

Bibliography

1. Teplov, V.M. Izbranniye trudih // Sochineniya: v 2 t. – М., 1985. – Т. 1.
2. Rubinshteyjn, S.L. Osnovih obthejy psikhologii; sost., avt. kommentarijev i poslesl. A.V. Brushlinskiyj, K.A. Abuljkanova-Slavskaya. – SPb., 2000.
3. Prutchenkov, A.S. Svet moyj, zerkaljce, skazhi...: metod. razrabotki socialjno-psikhologicheskikh treningov. – М., 1996.
4. Petrovskaya, L.A. Teoreticheskie i metodicheskie problemih socialjno-psikhologicheskogo treninga. – М., 1982.
5. Azarova, T.V. Praktikum po psikhologicheskim igram s detjmi i podrostkami / T.V. Azarova, O.I. Barchuk, T.V. Beglova [i dr.]; pod red. M.R. Bityanovoyj. – SPb., 2008.
6. Oganesyjan, N.T. Metodih aktivnogo socialjno-psikhologicheskogo obucheniya: treningi, diskussii, igrih. – М., 2002.

Статья поступила в редакцию 02.10.14

УДК 130.037

Matis V.I. CULTURE OF INTERETHNIC AND INTERRELIGIOUS DIALOGUE AS A CONDITION OF MODERN COMMUNICATION. In the work on the basis of the analysis of modern publications and the accepted standard base the problem of education of culture international and interconfessional dialogue is studied. The author has an objective to reveal the contents of the notion of intercultural competence as a complex system with definite knowledge, qualities, skills and abilities. The researcher offers his own consideration of the problem under research and gives some concrete methodological installations and his own methodical recommendations as decisions. The intercultural competence implies that a personality not only has a good orientation in four (mega, macro, meso, micro) levels of understanding of modern problems, but also actively participates in their solving processes. The tension between speakers may occur in concrete psychological situations that happen because of low level of common consciousness.

Key words: culture of international and interconfessional dialogue; knowledge, world outlook and behavioral components of education; intercultural competence; intercultural communications; structure and technologies of education of culture of international and interreligious dialogue; feature of culture of international and interconfessional dialogue.

В.И. Матис, д-р пед. наук, проф. АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: vmatis@rambler.ru

КУЛЬТУРА МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО И МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ СОВРЕМЕННЫХ КОММУНИКАЦИЙ

В статье рассматривается понятие межкультурной компетенции, на основе которой строится и культура межнационального и межконфессионального общения, как сложное образование, включающее определённые знания, качества, навыки и умения. На основе анализа современных публикаций и принятой нормативной базы актуализируется проблема воспитания культуры межнационального и межконфессионального общения (КМИМО). Автором предлагается систематическое рассмотрение проблемы и конкретные методологические установки, методические рекомендации ее решения.

Ключевые слова: культура межнационального и межконфессионального общения; знаниевые, мировоззренческие и поведенческие компоненты воспитания КМИМО; межкультурные компетенции; межкультурные коммуникации; структура и технологии воспитания культуры межнационального и межконфессионального общения; особенности культуры межнационального и межконфессионального общения.

Проблемы, связанные с решением национального вопроса, как правило, соотносятся с глубокими преобразованиями в обществе: в экономической сфере – это, как правило, кризисы или быстрый технологический рывок, как это происходило в Западной Европе (всплеск межнациональной напряженности в Великобритании, Франции, Германии); в социально-политической сфере – это рост миграционной подвижности населения, падение рождаемости, сепаратистские настроения в субъектах (свидетельство тому события в России конца XX – начала XXI веков); в духовной сфере – это застой в социально-культурной жизни во всех ее проявлениях: литературе, искусстве, живописи, кинематографе или же прорыв в этих же сегментах (возрождение национальных традиций и образование национально-культурных центров культуры, попытка реализации новых предметов в школе: основы религиозной культуры и светской этики) и т.д.

Каковы же возможные подходы и пути реализации идеи совместного и мирного существования представителей различных культур в многонациональном, поликонфессиональном взаимодействии и взаимосвязанном мире? История знает некоторые

примеры, когда исповедовалась теория плавильного котла, например, в Соединенных Штатах, не принеся должных положительных результатов, теория мультикультурализма в Европе, в конце концов, обострившая межнациональные и межконфессиональные отношения. В Советском Союзе политика интернационализма также не сумела гарантировать стабильность и процветание всем проживающим на его территории народам. Социально-политическая нестабильность в России 90-х годов, подогреваемая сепаратистскими настроениями тоже показала необходимость решения национального вопроса в нашей стране.

Поэтому не случайным кажется обращение к проблемам межнациональных и межконфессиональных отношений и в современных условиях.

С чего начать? Что делать? Извечные вопросы, которые возникают перед обществом, оказывающимся в сложных межнациональных и межконфессиональных перипетиях.

Если пытаться ответить на первый вопрос, то очевидно необходимо начинать с формирования новой национальной

политики, создания специальных структур и институтов во всех уровнях власти. Ответ на второй вопрос кроется в воспитании культуры межнационального и межконфессионального общения, которая зависит от уровня общего развития населения, его умения соблюдать общечеловеческие нормы нравственности и поведения, взаимной готовности правильно воспринимать инонациональные и иноконфессиональные ценности, стремления обогащать себя знанием этих ценностей.

Понятия культуры межнационального и межконфессионального общения, межкультурной компетенции, их структура и технологии воспитания активно разрабатываются российскими и зарубежными исследователями (Т. Бурмистрова, Г. Гасанов, М. Куранов, В. Кутев, В. Матис, М. Вугам, К. Кнапп, J. Lehtonen, E. Phillips) [1 – 9] и другие.

3. Гасанов, например, выделяет знаниевые компоненты формирования культуры межнационального общения [2]. Для успешной коммуникации в иной культуре, с точки зрения Д. Летонена, в логике формирования знаниевых компонентов, необходимо знать язык, историю страны, искусство, экономику, общество – т.е. обладать всесторонними знаниями об истории и культуре этой страны [9]. Исследователь верно, на наш взгляд, ставит вопрос об этике межкультурных отношений. Т.Ю. Бурмистрова акцентирует внимание на другом аспекте – на содержании специального учебного курса «Культура межнационального общения», который может решить многие проблемы общения [1]. Предлагаемая К. Напп модель сориентирована на поведенческий аспект общения с представителями другой культуры, не включающий в себя обмен культурными смыслами, в ходе которого происходит понимание и познание иной культуры [8]. В.И. Матис, разрабатывая проблему культуры межнационального общения, особое внимание уделяет комплексному изучению структуры и содержания этого феномена, выделяя знаниевые, поведенческие и нормативные компоненты воспитания культуры межнационального и межконфессионального общения [6].

Авторы большинства работ в той или иной степени обращаются к знаниям, необходимым для осуществления межкультурного общения и отношениям, возникающим при коммуникациях, а также умениям (интерпретации и соотнесения, открытия и взаимодействия) и критическому осознанию действительности и на их основе компетенциям, связанным с межкультурными коммуникациями. Основным достоинством рассматриваемых различных подходов является выделение в них двух взаимосвязанных сторон межкультурной компетенции личности – способности понимать родную и чужую культуру. Другим положительным моментом представляется установление или признание связи между мышлением и поведением, что выводит межкультурную компетенцию на более осознанный культурологический, философский уровень.

Знания в общей концепции культуры межнационального и межконфессионального общения включают информированность об истории, культуре, обычаях и традициях нации, характеристику социальных групп – участников общения, анализ их практической деятельности, общих процессов социального и личного взаимодействия.

Умения интерпретации и соотнесения (общего и особенно) состоят в способности человека анализировать и интерпретировать явления общественной и культурной жизни, документы или события другой культуры, объяснять и соотносить их с явлениями собственной культуры с точки зрения общих методологических принципов. Умения при таком подходе дополняются усвоением новых знаний о культуре и культурных практиках, операционализацией знаниями, отношениями и навыками в условиях коммуникации и взаимодействия в реальном времени. В результате знания, затем умения и навыки выходят на новый уровень – компетенции, что особенно важно в современных условиях расширяющихся межкультурных связей.

Критическое осознание действительности, включающее культуру, политическую структуру, систему образования и другие элементы общественной жизни, проявляется в умении, с одной стороны, критически, на основе определенных критериев воспринимать мировоззрение, деятельность и результаты деятельности, присущие собственной и иной культуре, а с другой – остерегаться эти явления сравнивать и давать им оценку, поскольку каждая из них самоценна и самозначима и не может быть «лучше» или «хуже» других. Культура может быть только иной!

Таким образом, культура межнационального и межконфессионального общения предполагает формирование определенных качеств личности: способность увидеть взаимосвязи между

разными культурами (как внешними, так и внутренними); умение быть посредником и способность интерпретировать одну культуру в терминах другой; критически и аналитически понимать собственную и иную культуры; осознавать детерминированность собственного взгляда на мир культурными и мировоззренческими традициями.

Такой набор качеств ведет к формированию культуры межнационального и межконфессионального общения и обуславливает продуктивность, результативность деятельности специалиста в области межнациональных отношений и комфортность любого коммуникатора, который попадает в инокультурное окружение. На наш взгляд, под культурой межнационального и межконфессионального общения следует понимать совокупность специальных знаний и убеждений, а также адекватные им поступки и действия, проявляющиеся как в межличностных контактах, так и во взаимодействии целых этнических и конфессиональных общностей и позволяющие на основе межкультурной компетентности быстро и безболезненно достигать взаимопонимания и согласия в общих интересах.

Межкультурная компетенция, на основе которой строится и культура межнационального и межконфессионального общения, представляет собой сложное образование, включающее, в том числе и определенные знания, качества, навыки и умения.

В связи с этим в содержательном плане культура межнационального и межконфессионального общения включает в качестве основных элементов: знаниевый, мировоззренческий, поведенческий компоненты. Поскольку автор в серии публикаций дает подробный анализ и характеристику компонентов, в данной статье я их лишь назову. В первую очередь следует отметить знаниевый компонент, который включает: историю, культуру, религию, традиции и обычаи собственного народа; историю и культуру, религию, традиции и обычаи партнера по коммуникации; место истории, культуры, религий, традиций и обычаев собственного народа и партнеров в мировой культуре; нормативную базу, по которой живет то или иное общество, в которое попадает мигрант, коммуникатор; язык родного этноса и языки межнационального и международного общения (билингвизм и полилингвизм); особенности национальной культуры как выражения национальной психологии, нормы и правила, которые регулируют взаимоотношения представителей разных этнических общностей или выработку их во взаимных интересах.

Обязательным признаком культуры межнационального и межконфессионального общения становится и идейная убежденность, позволяющая не только размышлять о сложных проблемах общественной жизни, о собственном месте в мире, но и принимать самостоятельные решения, не идя на поводу у обстоятельств чужой культуры или другого человека (внутренне ориентированная, свободная или автономная личность). Поэтому следующим компонентом будет мировоззренческий аспект культуры межнационального и межконфессионального общения, который включает: способность противостоять антиподам культуры межнационального и межконфессионального общения – ограниченности и замкнутости, предвзятости и неприязни, недоверию и отчужденности, эгоизму и этноцентризму, национальному тщеславию и спеси; социально и профессионально ориентированные реакции на характер, стиль и особенности поведения людей других национальностей и религий; потребность утверждать на практике взаимно согласованные принципы бесконфликтного взаимопонимания и сотрудничества в ходе межнационального и межконфессионального взаимодействия;

Межкультурная компетентность предполагает, что личность не просто ориентируется в четырех (мега, макро, мезо и микро) уровнях понимания современных проблем, но и активно участвует в их решении [6].

Напряженность между общающимися может возникнуть также в конкретной психологической ситуации, сложившейся под влиянием низкого уровня обыденного сознания. (Восторг по поводу успехов своей нации, национальное чванство, спесь и др.).

Поэтому понятие межкультурной компетенции наряду со знаниевым и мировоззренческим компонентами, включает навыки, умения, и качества личности, которые составляют поведенческую компетенцию субъектов межкультурного общения.

Поведенческий компонент, включающий ряд качеств личности, которые составляют межкультурную компетенцию при коммуникации с представителями иных культур включает: соблюдение сложившихся традиционных или стереотипных форм межнационального и межконфессионального общения; проявление уважения и позитивной оценки другого человека; адекват-

ную, лишённую предубеждений реакцию на поведение представителя другой культуры; принятие точки зрения собеседника, способность взглянуть на событие с его позиции; толерантность к неожиданному повороту событий, способность справиться с ранее неизвестной и неопределённой ситуацией, не показывая своего замешательства; эмпатия, означающая знание психологических особенностей этноса, способность к сопереживанию, умение поставить себя на место другого, наиболее важна в периоды нестабильности и различных невзгод в обществе, когда особенно нужна поддержка друг друга.

Нравственные аспекты культуры межнационального и межконфессионального общения требуют специального внимания и рассмотрения. Нравственная культура включает в себе не только нравственное сознание, формируемое на уровне теоретических этических знаний, но и нравственные чувства, развитие которых невозможно при опоре лишь на теорию. Исходя из этого, формирование культуры межнационального и межконфессионального общения на основах толерантности, гуманизации отношений в системе коммуникаций предполагает не только теоретическое осмысление материала, но и его эмоциональное переживание, что способствует развитию межкультурной эмпатии. Умение сопереживать чужому миру, культуре, делать содержательные обобщения позволяет скорректировать свои нравственно-ценностные ориентации и установки, выработать целостное гармоничное отношение к гуманистическому характеру процесса межнациональных и межконфессиональных отношений.

Таким образом, в процессе воспитания культуры межнационального и межконфессионального общения как отдельной личности, социальной или национальной группы, так и целого народа неразрывно связаны знаниевый, мировоззренческий и поведенческий компоненты. При этом понятие культуры межнационального и межконфессионального общения, разложенное на компоненты, позволяет более глубоко познать процесс воспитания культуры межнационального и межконфессионального общения, лучше понять проблемы, с которыми сталкивается личность, когда попадает в инокультурное окружение. Такое понимание культуры межнационального и межконфессионального общения, на наш взгляд, не достижение конечной цели, а важный этап, создающий фундамент в дальнейшем, более сложном процессе формирования свободной, автономной личности, которой чужды и конформизм, и анархически понимаемая свобода.

Поэтому важно вооружать население многонационального государства хотя бы минимумом знаний по основам межнациональных, межконфессиональных и международных отношений, дать ему представление о культуре, традициях, обычаях народов, населяющих страну, республику, регион, конкретную местность. Культура межнационального и межконфессионального общения может формироваться на основе принципов социального партнерства народов, равенства людей независимо от их национальной, религиозной принадлежности, интернационализма, коллективизма и демократии.

В различных регионах многонационального государства культура межнационального общения, как верно отмечает З. Гасанов [2, с. 12], имеет свои особенности, определяемые социально-историческим прошлым нации, историей ее отношений с другими народами, этнопсихологической совместимостью представителей тех или иных народов, религиозно-конфессиональной спецификой. Однако, так или иначе, культура межнационального и межконфессионального общения может формироваться лишь на основе прочных знаний, мировоззренческой культуры и психологической готовности, что и составляет основу межкультурной компетентности – такой степени проявления знаний, навыков и умений, которая позволяет правильно оценивать специфику и условия взаимодействия, взаимоотношений и общения с представителями конкретных этнических общностей, видеть проявляющееся в их ходе своеобразие традиций, привычек и психологических качеств, находить адекватные формы воздействия на них с целью поддержания атмосферы согласия, добропорядочности и взаимного доверия.

Межкультурная компетентность в межнациональных и межконфессиональных отношениях реализуется, прежде всего, как высокая степень грамотности в области правильного осознания и соответствующей интерпретации национально-психологических, религиозных особенностей представителей тех или иных наций, религий, культур.

В основных элементах культуры межнационального и межконфессионального общения как самостоятельного социально-политического и социокультурного феномена в то же время следует, как это предлагают Э.А. Саракуев и В.Г. Крысько [5, с. 181], выделять четыре систематизирующих элемента, составляющих опору несущей конструкции: во-первых, прочные знания теории и практики реально существующих в государстве национальных отношений, а также психологии национальных общностей, ее населяющих; во-вторых, непредвзятую позицию при оценке других людей и особенно их национально-психологических особенностей и форм проявления; в-третьих, умение выбирать по отношению к каждому из них такой способ общения, контакта, который, не расходясь с собственными представлениями о морали, в то же время наилучшим образом отвечал бы индивидуальному и национальному своеобразию восприятия и оценки представителей других этнических общностей; в-четвертых, способность эмоционально и участливо откликаться на запросы, интересы и поступки этносов. Остается только добавить, что требования «несущей конструкции» в полной мере относятся и к проблемам межконфессионального общения.

Таким образом, культура межнационального и межконфессионального общения представляет собой не достижение какой-то конкретной цели – это перманентный процесс восхождения к новым вершинам культуры общения, основой которого, с одной стороны, являются знаниевый, мировоззренческий и поведенческий компоненты, а с другой – свободная, внутренне ориентированная личность.

Библиографический список

1. Бурмистрова, Т.Ю. Социология национальных отношений // Социологические исследования. – 1994. – №5.
2. Гасанов, З.Т. Формирование культуры межнационального общения в многонациональном регионе // Педагогика. – 1994. – №5.
3. Куранов, М. Культура межнационального общения // Педагогика. – 1992. – № 7-8.
4. Кутьев, В. Культура межнационального общения / В. Кутьев, С. Бондырева // Педагогика. – 1991. – № 3.
5. Крысько, В.Г. Введение в этнопсихологию: учебно-методическое пособие для студентов / В.Г. Крысько, Э.А. Саракуев. – М., 1996.
6. Матис, В.И. Личность в системе национально-культурных связей. – Барнаул, 2014.
7. Byram, Michael. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching // Sprogforum, No 18, Vol. 6, pp. 8-13. Retrieved March 4, 2004 from <http://www.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html>
8. Knapp, Karlfried. Intercultural Communication in EESE // <http://www.cs.uu.nl/docs/vakken/bci/programma/intercult.html> Retrieved January 3, 2003
9. Lehtonen, Jaakko. Globalization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence// <http://viesti.jyu.fi/laitos/lehtonen/globalization.html> Retrieved December 2, 2003

Bibliography

1. Burmistrova, T.Yu. Sociologiya nacionalnykh otnosheniy // Sociologicheskie issledovaniya. – 1994. – №5.
2. Gasanov, Z.T. Formirovaniye kul'turikh mezhnatsional'nogo obsheniya v mnogonatsional'nom regione // Pedagogika. – 1994. – №5.
3. Kuranov, M. Kul'tura mezhnatsional'nogo obsheniya // Pedagogika. – 1992. – № 7-8.
4. Kutjev, V. Kul'tura mezhnatsional'nogo obsheniya / V. Kutjev, S. Bondihreva // Pedagogika. – 1991. – № 3.
5. Krihsjko, V.G. Vvedenie v ehntopsikhologiyu: uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov / V.G. Krihsjko, Eh.A. Sarakuev. – M., 1996.
6. Matis, V.I. Lichnostj v sisteme natsional'no-kul'turnihk svyazey. – Barnaul, 2014.
7. Byram, Michael. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching // Sprogforum, No 18, Vol. 6, pp. 8-13. Retrieved March 4, 2004 from <http://www.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html>
8. Knapp, Karlfried. Intercultural Communication in EESE // <http://www.cs.uu.nl/docs/vakken/bci/programma/intercult.html> Retrieved January 3, 2003
9. Lehtonen, Jaakko. Globalization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence// <http://viesti.jyu.fi/laitos/lehtonen/globalization.html> Retrieved December 2, 2003

Статья поступила в редакцию 15.11.14

УДК 37.01 ББК 74.202

Katerburg T.O. PROFESSIONAL TEACHER'S DEVELOPMENT AT SCHOOL AS A SOCIOPEDAGOGICAL PHENOMENON IN TERMS OF TRANSITION INTO FSES. The article investigates the most urgent current issue of a teacher's professional development at school as a sociopedagogical phenomenon in terms of transition into FSES. The author had to assume that a real necessity to develop professional abilities and skills arises in those kinds of educational units, which work and develop constantly. The proportion of professional development in various ways, advanced training and development of vocational competence must considerably extend and its purposes and contents must be closely linked with a teacher's daily working routine at school. An obligatory work is creating a kind of teachers' professional habitat with very specific features and spirit. In a continuous training of teachers the specific amount of forms of additional education should be increased. The extra courses for teachers are to be perceived as an integral part of their pedagogic work, and not only as their additional training.

Key words: development, teacher's professional development, educational unit in terms of transition into FSES.

T.O. Катербург, директор муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 1, г. Сурагут, E-mail: otk85@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ФГОС ОО

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме профессионального развития педагога общеобразовательной организации в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Автор приходит к выводу, что реальная потребность в профессиональном развитии педагога возникает в общеобразовательной организации, которая осуществляет свою деятельность в режиме развития; в непрерывном образовании педагога должен существенно увеличиться удельный вес форм повышения квалификации, обучения, по своим целям и содержанию максимально приближенных к его практической профессиональной деятельности; в общеобразовательной организации должен быть создан особый климат, особая профессионально-педагогическая среда.

Ключевые слова: развитие, профессиональное развитие педагога, общеобразовательная организация в условиях введения ФГОС ОО.

С сентября 2011 г. в общеобразовательных организациях Российской Федерации введены Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (далее – ФГОС ОО). Особенностью новых стандартов является то, что впервые в отдельную категорию выделены требования к кадровым условиям реализации основных образовательных программ общего образования и достижения планируемых результатов общего образования. В новых ФГОС ОО установлен уровень квалификации педагогов общеобразовательной организации для каждой занимаемой должности, тем самым, успешность результативности реализации новых стандартов будет определяться уровнем профессионального развития педагога [1].

Проведенный нами теоретический анализ позволяет рассматривать понятие «развитие», как процесс и результат внутреннего качественных и количественных изменений физических и духовных сил человека (А.И. Жук); способ существования личности: психическое и социальное становление личности не ограничено какими-то определенными отрезками времени (Л.И. Анцыферова); одновременно удерживает в себе как минимум три процесса: становление, формирование, преобразование (В.И. Слободчиков). «Профессиональное развитие» коррелирует с личностным развитием которое в ряде философских и социологических концепций связывается с ростом, становлением, интеграцией и реализацией личностных качеств в профессиональном труде (Л.М. Митина), в процессе выбора профессии (Э.Ф. Зеер), в процессе формирования профессионально важных способностей, развития личностно-деловых качеств и нравственного обогащения, творческого и инновационного потенциала, мотивации достижений, наличия сильной и адекватной мотивации и непрерывного накопления и проявления «потенциального» в личности (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин).

Сопоставление приведенных выше мнений исследователей показывает, что в представленных ими определениях сущности профессионального развития прослеживается сходство мнений по вопросу его рассмотрения как непрерывного процесса, ведущего к личностным изменениям и формированию профессиональных качеств.

Суммируя различные взгляды на данную проблему, профессиональное развитие педагога можно определить, как качественное преобразование его внутренних личностных ресурсов (психофизиологических свойств, потребностей, способностей, ценностных ориентаций, установок, личностных качеств, мотивов, компетенций), которые активизируются внешними условиями, определяющими требования к качеству осуществления профессиональной деятельности, создавая основания для осознанных профессиональных действий в ситуациях совершаемого профессионального выбора.

Таким образом, профессиональное развитие педагога в условиях введения ФГОС ОО, можно определить, как процесс позитивных изменений в личностных и профессиональных качествах, обеспечивающих достижение каждым учащимся образовательных результатов (личностных, метапредметных, предметных), определенных ФГОС ОО, и, тем самым, способствующих развитию личности ребенка на основе универсальных учебных действий.

Поскольку профессиональное развитие педагога обеспечивается в первую очередь средствами образования, обучения, проблема профессионального развития рассматривается исследователями либо в рамках вузовской подготовки будущих учителей, либо в условиях дополнительного профессионального образования, чаще всего курсового повышения квалификации педагогических кадров. Однако существенным недостатком профессионального развития педагогов в этом случае является его оторванность от практической педагогической деятельности, что не обеспечивает гарантированной реализации педагогами своего потенциала в практике. Поэтому закономерно появление исследований, посвященных изучению возможностей и условий профессионального развития педагога в условиях общеобразовательной организации (Е.А. Пагнаева, О.В. Ялакаева и др.), что позволяет максимально ориентировать данный процесс на решение конкретных проблем общеобразовательной организации. Решается эта проблема также средствами обучения, которое осуществляется в школе на базе школьной методической службы. И в том, и в другом случае должно происходить мотивирован-

ние педагога на осознание необходимости постоянного профессионального развития.

С позиции новых подходов современная общеобразовательная организация рассматривается как сложная динамическая система, управление которой предполагает четкое разграничение разных функций управления, разных организационных структур и разных организационных механизмов в зависимости от объекта управления, в качестве которого может выступать либо функционирование, либо развитие организации. Эти два «вектора» в деятельности организации взаимосвязаны, однако по своей сущности во многом альтернативны, поскольку один (функционирование) направлен на стабилизацию организационных процессов, а другой (развитие) – на их изменение, а значит, деструкцию, дестабилизацию.

Как отмечают исследователи, осуществление инновационной деятельности в современной общеобразовательной организации – это один из аспектов ее работы в режиме развития. Соответственно, управление развитием предполагает выработку решений, направленных на качественные изменения в содержании, технологии, организации учебно-воспитательного процесса и его обеспечение. Именно по этому признаку и можно определить то, что в управлении делается для развития, от того, что делается для поддержания стабильного функционирования [2, с. 21-22].

В целом изучение работ по данной проблематике позволяет сделать вывод, что перевод общеобразовательной организации в режим развития является важнейшим фактором ее обновления, позволяющим «создать условия для массового творчества, для перерастания отдельных зон прорыва в целостное инновационное пространство с новыми технологиями, средствами, типами педагогической деятельности» [3, с. 5].

Анализируя вышеизложенное можно сделать следующие концептуально значимые обобщения:

➤ Реальная потребность в профессиональном развитии педагога возникает в общеобразовательной организации, которая осуществляет свою деятельность в режиме развития. В этом случае отслеживание новых тенденций в развитии образования

и общества, оперативное и адекватное реагирование – в рамках своей компетенции – на возникающие противоречия и проблемы в деятельности общеобразовательной организации, освоение разнообразных инноваций, новых подходов к обучению и новых технологий, которые требуют постоянной реализации внутренних и внешних профессионально-личностных ресурсов, становятся неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности педагога, во многом определяющей успешность и перспективы деятельности общеобразовательной организации. В общеобразовательной организации, ограничивающей свою деятельность режимом функционирования, от педагога требуется прежде всего соблюдение установленных нормативов и параметров профессиональной деятельности, необходимого уровня профессиональной компетентности и периодического повышения квалификации в рамках изменений, касающихся нормативных требований.

➤ В непрерывном образовании педагога должен существенно увеличиться удельный вес форм повышения квалификации, обучения, по своим целям и содержанию максимально приближенных к его практической профессиональной деятельности. Наиболее оптимальный по своим ресурсным затратам путь решения этой проблемы – организация «внутрифирменного», т.е. внутришкольного обучения педагога, программа которого должна выступать разделом программы развития школы, а сам процесс обучения должен стать не дополнением к профессиональной деятельности педагога, а ее неотъемлемым компонентом, одним из средств, «инструментов» практической педагогической деятельности.

➤ В общеобразовательной организации должен быть создан особый климат, особая профессионально-педагогическая среда, обеспечивающая возможности для развития субъектности педагога, востребованность и активизацию его потенциальных профессиональных возможностей, мотивацию к непрерывному профессионально-личностному самосовершенствованию, выбор индивидуальной траектории личностного развития и самореализации; способствующая формированию творческой направленности личности.

Библиографический список

1. Коптелов, А.В. Профессиональное развитие педагогов в условиях введения Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / А.В. Коптелов, А.В. Машуков // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6
2. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 2000.
3. Киприянова, Е.В. Организация инновационной образовательно-профессиональной среды в муниципальном лицее: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2009.

Bibliography

1. Koptelov, A.V. Professionalnoe razvitiye pedagogov v usloviyakh vvedeniya Federalnykh gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov obshchego obrazovaniya / A.V. Koptelov, A.V. Mashukov // Sovremennye problemny nauki i obrazovaniya. – 2012. – № 6
2. Slobodchikov, V.I. Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya razvitiya cheloveka: Razvitiye subjektivnoy realnosti v ontogeneze: uchebnoye posobie dlya vuzov / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. – M., 2000.
3. Kipriyanova, E.V. Organizatsiya innovatsionnoy obrazovateljno-professionalnoy srediy v municipalnom licee: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Chelyabinsk, 2009.

Статья поступила в редакцию 29.11.14

УДК 37.378

Apanasenko O.N., Malukov S.G. THE BASIC CONTRADICTIONS OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF UNIVERSITY STUDENTS STUDYING THE HUMANITIES IN THE CONTEXT OF COMPUTER CULTURE (STUDYING A COURSE IN LAW). The paper has a task to study a topical problem of the basic contradictions of educational activity of students of the Humanities in universities in the context of computer culture. The researchers give a broad definition of computer culture of an individual. The authors focus on the features of the process of computerization of the system of higher education, generating a number of contradictions, which are divided into socio-pedagogical, professional-instrumental and personal-instrumental types. Special attention will be given to the reasons for these contradictions. The authors conclude that in the comparison of highlighted contradictions it becomes clear that the solution of some of them in a greater degree depends on the mental attitude, professional skills, level of development of computer culture of university teachers.

Key words: computer culture, contradictions of educational activity, system computer knowledge, humanization of education, Humanities.

О.Н. Апанасенко, канд. пед. наук, доц. ЛГУ им. А.С. Пушкина (Алтайский филиал), г. Барнаул, E-mail: oapanasenko@bk.ru; **С.Г. Малюков**, канд. юрид. наук, доц., ЛГУ им. А.С. Пушкина (Алтайский филиал), г. Барнаул, E-mail: elektron999@mail.ru

ОСНОВНЫЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ (обучающихся по направлению юриспруденция)

Статья посвящена актуальной проблеме основных противоречий учебной деятельности студентов гуманитарных направлений вузов в контексте компьютерной культуры. Предлагается широкое определение компьютерной культуры личности. Авторы акцентируют свое внимание на особенности процесса компьютеризации системы высшего образования, порождающие ряд противоречий, которые условно разделены на социально-педагогические, профессионально-инструментальные и личностно-инструментальные. Особое внимание в работе уделено причинам данных групп противоречий. Авторы приходят к выводу, что из сопоставления выделенных противоречий следует, что разрешение части из них в большей степени зависит от психологического настроя, профессиональных умений и навыков, уровня сформированности компьютерной культуры преподавателей вуза.

Ключевые слова: компьютерная культура, противоречия учебной деятельности, система компьютерных знаний, гуманитаризация образования, гуманитарные специальности.

Анализ качеств личности, особенностей ее развития, специфики учебной деятельности студентов гуманитарных направлений, в частности юристов, в контексте компьютерной культуры (под компьютерной культурой личности мы понимаем динамическую характеристику личности, отличительными чертами которой является: владение определенной системой компьютерных знаний, умений и навыков, обладание чувством ответственности за использование компьютерных технологий при решении профессиональных и личностных задач и направленность на реализацию творческого подхода в компьютерной деятельности) [1], а также особенностей процесса компьютеризации системы высшего образования порождают ряд противоречий, которые мы условно разделили на социально-педагогические, профессионально-инструментальные и личностно-инструментальные. Такое разделение базируется на особенностях взаимосвязи следующих явлений и процессов: основных тенденций, сложившихся в обществе, и возможностей педагогики, методики профессионального образования; модернизация компьютерных технологий и методических разработок, касающихся компьютерной подготовки будущих специалистов; специфики компьютера и компьютерных коммуникаций и качествами личности, особенностями ее развития.

В качестве наиболее существенного противоречия группы социально-педагогических противоречий следует выделить несоответствие между теми требованиями, которые предъявляются современным обществом к уровню компьютерной подготовки специалистов по юридическим направлениям, и реально существующими, зачастую негативными условиями, созданными самим обществом в системе высшего профессионального образования. Следует остановиться на нескольких таких негативных моментах, и наиболее актуальный из них – недостаточная обеспеченность вузов современной компьютерной техникой и средствами компьютерной коммуникации, причем из-за недофинансирования федеральным бюджетом оказывается в ограничении и качество, и количество ПК в вузах страны. По материальным причинам смена оборудования в компьютерных классах осуществляется с некоторым отставанием от реального уровня развития компьютерных технологий, поэтому весьма вероятно следующая ситуация. Предположим, что выпускник «гуманитарий» попадает в организацию, где его рабочее место оборудовано по последнему слову техники, в этом случае молодой специалист оказывается совершенно неподготовленным, так как существующая система компьютерной подготовки будущих юристов (экономистов, менеджеров и др.) не отвечает современным требованиям (студентов зачастую учат работать на старой технике).

В настоящее время в России отмечается установка на активизацию процессов гуманизации общества, повышается значимость личности, меняются ценностные доминанты российского образования за счет расширения перечня гуманитарных дисциплин, интеграции гуманитарного знания в техническую сферу, т.е. наблюдается гуманитаризация высшего профессионального образования. Несмотря на это, общественное мнение о гуманитарных профессиях, фактическое отношение значительной части социума к специалистам-«гуманитариям» оставляет желать лучшего. Налицо не только разделение технической и гуманитарной сфер деятельности, мышления и образования, но и их негласное противопоставление, своего рода градация на

престижное и непрестижное, «второсортное». В этом случае, студент-«гуманитарий» зачастую воспринимает получение будущей специальности как некую необходимость, а не осознанное желание освоить любимую профессию, реализовать в ней себя, свои лучшие качества; такая точка зрения сказывается на отношении к процессу обучения в вузе, к получению знаний, в том числе и на освоении компьютерных технологий. В качестве одной из возможностей, способствующей разрешению данного противоречия, может выступить изменение существующего мнения по данному вопросу самих студентов, которое должно осуществляться уже на начальном этапе профессионального самоопределения (т.е. в старших классах средней школы) и продолжено в процессе получения высшего образования [2].

Возникновение второй группы противоречий – профессионально-инструментальных – продиктовано несоответствием между уровнем развития компьютерных технологий и используемыми на данный момент психолого-педагогическими, методическими разработками. В качестве одного из противоречий этой группы выделим несоответствие, оказывающее особое влияние на мотивационную сферу студентов: несмотря на широкий спектр предоставляемых компьютером возможностей, у студентов-«гуманитариев» нет ни интереса, ни необходимости в изучении такого рода дисциплин. Во-первых, редко кто из преподавателей «некомпьютерных» дисциплин на своих занятиях использует возможности компьютерных технологий. Причиной тому могут быть несколько факторов, среди которых можно выделить два основных: либо отсутствие желания их использовать (уходит лишнее время на подготовку, «ломается» отработанный годами ход занятий и т.д.), либо боязнь (отсутствие или низкий уровень владения компьютерными ЗУН самих преподавателей). Во-вторых, немногие преподаватели дисциплин компьютерного цикла раскрывают перед студентами все преимущества использования компьютерной техники и компьютерных коммуникаций для решения различных профессиональных и личностных задач, влияя на мотивационную сферу студентов (из-за ограничения во времени, средствах, отсутствия заинтересованности в этом самого преподавателя). В результате этого, у студентов не формируется интерес к изучаемому; занятия по предметам компьютерного цикла понимаются как отдельная дисциплина; овладение компьютерными ЗУН воспринимается в качестве самоцели, так как полученная совокупность знаний не имеет связи с жизнью; решение задач нередко носит механический характер, а сами задачи зачастую не имеют прикладного характера.

Выделение следующего противоречия данной группы продиктовано ситуацией, сложившейся на компьютерном рынке образовательных услуг. В настоящее время в соответствии с компьютеризацией всех сфер человеческой жизнедеятельности большая часть программистов занимается разработкой различного программного обеспечения, предназначенного для экономистов, юристов, менеджеров, системных администраторов и т.д. Однако, несмотря на значительные объемы подобного рода продукции, специализированное программное обеспечение, предназначенное исключительно для высшего образования, зачастую отсутствует или же его качество не соответствует этическим, эргономическим нормам, не отвечает основным дидактическим принципам. Кроме того, нечасто к работе программистов привлекаются специалисты из области психологии,

физиологии, редко учитывается опыт работы методистов-информатиков, педагогов-предметников. В результате этого получаем профессионально-инструментальное противоречие, фактически подразумевающее под собой нарушение одного из трех основных законов диалектики: количество не переходит в качество [3].

Следующее противоречие профессионально-инструментальной группы характерно не только для высшей школы, но и для компьютерной подготовки на любом возрастном этапе. Сущность данного противоречия касается содержания таких дисциплин, как «Информатика», «Информационные технологии» и т.д., а также времени, отводимого на изучение дисциплин информационного цикла. В этом случае стоит остановиться на трех моментах.

Первый аспект данной проблемы – достаточно ли отводимого учебным планом времени на рассмотрение всех тем, указанных в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования. Например, из Государственного стандарта по гуманитарным направлениям «Юриспруденция», «Государственное и муниципальное управление», «Налоги и налогообложение» следует, что на изучение дисциплин информационно-компьютерного блока выделяется небольшое количество часов, из них половина отведенного времени приходится на самостоятельную работу, а половина аудиторных часов – на лекционные занятия. Очевидно, что этого времени недостаточно для изучения обязательного минимума компьютерной подготовки будущего специалиста, поэтому преподаватель вынужден либо поверхностно рассматривать все темы, либо подробно разбирать со студентами часть из них, поступаясь остальными.

Вторая, не менее спорная тема, касающаяся данного противоречия – следует ли объединять рассмотрение информационных и компьютерных технологий в одной дисциплине. Так, при изучении информатики, кроме общей характеристики информационных процессов, рассматриваются алгоритмизация и программирование, языки программирования высокого уровня, технологии программирования. Поэтому в результате отсутствия четкого разделения предметом изучения информационных дисциплин становится исключительно компьютер и компьютерные технологии, а не технологии работы с информацией, которые, на наш взгляд, в большей степени знакомы библиотекарю, библиографу и т.п.

Третьим предметом обсуждения является вопрос – следует ли вообще изучать студентам-«гуманитариям» языки программирования, технологии программирования и подобные вопросы. Основным аргументом, склоняющим в пользу отрицательного ответа на поставленный вопрос, является тот факт, что на сегодняшний день написание компьютерных программ стало задачей отдельной профессии, а знаний по вопросам программирования, явно недостаточно для написания сложных программ; кроме того, существуют разнообразные прикладные программные средства, предназначенные специально для юристов, экономистов, журналистов, музыкантов и т.д., поэтому, по нашему мнению, изу-

чение вышеупомянутых вопросов студентами-«гуманитариями» нецелесообразно. Подводя итог анализу данного противоречия, можно сказать, что студенты-«гуманитарии» на должном уровне не знают ни компьютерную технику и основы ее использования, ни правила и технологию работы с информацией.

Группа личностно-инструментальных противоречий связана со спецификой функционирования компьютера и компьютерных коммуникаций и особенностями личности студента-«гуманитария». Следует отметить, что все противоречия данной группы тесно связаны между собой, а причина возникновения данных противоречий объясняется влиянием функциональной асимметрии больших полушарий головного мозга [4].

Анализ специфики деятельности студентов-«гуманитариев» при изучении компьютерных технологий и их использовании при решении учебных, и не связанных с учебной деятельностью задач, позволил выделить следующие личностно-инструментальные противоречия.

Исходя из того, что компьютерная техника и компьютерные коммуникации предназначены для обработки больших объемов графической, текстовой, звуковой информации, можно сделать предположение, что именно будущим специалистам гуманитарного профиля для повышения производительности труда необходимо владеть компьютерными технологиями на высоком уровне, хотя «общение» с компьютером и средствами компьютерной связи вызывает у них значительные затруднения. В этом случае важно использовать методики, учитывающие условное разделение аудитории на «гуманитариев» и «техников», принимающие во внимание особенности мышления обучающихся (преобладание словесно-логического или образного мышления), хотя такое разделение не должно быть слишком категоричным. Необходимо так строить воспитание и обучение, чтобы оба нужных человека типа мышления развивались гармонично; в противном случае вероятно возникновение следующего противоречия личностно-инструментальной группы.

Основы формирования компьютерной культуры, на наш взгляд, должны закладываться еще в школе, продолжаясь затем в высших учебных заведениях. Тем не менее, у абитуриентов-«гуманитариев» зачастую наблюдается отсутствие всякого представления о функционировании и возможностях компьютерной техники и технологий. Это связано с тем, что в старших классах профильное обучение, при котором большое внимание уделяется изучению профильных предметов (литература, история, иностранный язык и т.д.) в ущерб остальным, точным наукам (математика, информатика, физика, химия).

Таким образом, из сопоставления выделенных противоречий (и прежде всего, профессионально-инструментальной группы) следует, что разрешение части из них в большей степени зависит от психологического настроя, профессиональных умений и навыков, а также уровня сформированности компьютерной культуры преподавателей вуза, анализ которой является дальнейшей задачей нашего исследования.

Библиографический список

1. Анисимова, И.В. Особенности компьютерной культуры учащейся молодежи в современной России: социологический анализ: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2004.
2. Гаврилюк, В.В. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) // Социологические исследования. – 2002. – № 1.
3. Чередниченко, В.А. Информатизация общества и молодежи // Компьютерная революция и информатизация общества. М.Б.И., 1990.
4. Степанцева, О.А. Игровые компьютерные технологии в образовательном процессе // Личность. Общество. Образование в современной социокультурной ситуации: межвузовский сборник науч. трудов. – СПб., 2007.

Bibliography

1. Anisimova, I.V. Osobennosti komp'yuternoy kul'turih uchatelyjsya molodezhi v sovremennoy Rossii: sociologicheskij analiz: dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2004.
2. Gavrilyuk, V.V. Dinamika cennostnihk orientacij v period social'noy transformacii (pokolennyj podkhod) // Sociologicheskie issledovaniya. – 2002. – № 1.
3. Cherednichenko, V.A. Informatizaciya obshchestva i molodezhi // Komp'yuternaya revolyuciya i informatizaciya obshchestva. M.B.I., 1990.
4. Stepanceva, O.A. Igrovihe komp'yuternihe tekhnologii v obrazovatel'nom processe // Lichnostj. Obshchestvo. Obrazovanie v sovremennoy sociokul'turnoj situacii: mezhvuzovskij sbornik nauch. trudov. – SPb., 2007.

Статья поступила в редакцию 29.11.14

УДК 629.735.067:37.015

Novoselsky A. V., Anoshkin A. Yu. **CULTURE OF FLIGHT SAFETY IN THE STATE AVIATION: NECESSARY REALITY.** The article analyses the existing approaches for providing flight safety in the state aviation taking into account the influence of human factor on the functioning of an aviation system on the whole. The authors give the exact defi-

inition of the category "culture of flight safety in the state aviation". This phenomenon is examined from the position of military aviation by means of the analysis of a number of its specific features. The technology of formation of cadets' flight safety culture in the military aviation institute and officers' flight safety culture in the system of combat preparation in the aviation unit is suggested. The authors also pay attention to the contents of the technology on particular stages of the whole cycle of the professional development of a pilot. Psycho-pedagogical conditions, contributing to the adoption and functioning of the elaborated technology by means of investigation of formation of flight safety culture components in the military aircraft organization are mentioned.

Key words: aviation system, flight safety, state aviation, culture of flight safety, technology of formation of flight safety culture, conditions of formation of flight safety culture.

А.В. Новосельский, канд. пед. наук, доц. каф. боевой подготовки и безопасности полетов 6 авиационного факультета (г. Балашов) филиала Военного учебно-научного центра (г. Краснодар), Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия», г. Воронеж, E-mail: novoselskiy-bal@mail.ru; **А.Ю. Аношкин**, канд. пед. наук, ст. преподаватель каф. конструкции и эксплуатации авиационной техники 6 авиационного факультета (г. Балашов) филиала Военного учебно-научного центра (г. Краснодар), Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия», г. Воронеж. E-mail: anoshkin_an124@mail.ru

КУЛЬТУРА БЕЗОПАСНОСТИ ПОЛЕТОВ В ГОСУДАРСТВЕННОЙ АВИАЦИИ: НЕОБХОДИМАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

В статье анализируются имеющиеся подходы обеспечения безопасности полетов в государственной авиации с учетом влияния человеческого фактора на функционирование авиационной системы в целом. Авторами дается четкое определение категории «культура безопасности полетов в государственной авиации». В работе рассматривается данный феномен с позиции военной авиации по средством исследования ряда ее особенностей. Предлагается технология формирования культуры безопасности полетов курсантов военного авиационного вуза и офицеров в системе боевой подготовки. Значительное внимание уделяется содержанию авторской технологии на выделенных этапах всего цикла профессионального развития летчика. Указываются психолого-педагогические условия, способствующие внедрению и функционированию разработанной технологии, посредством исследования сформированности компонентов культуры безопасности полетов в военной авиационной организации.

Ключевые слова: авиационная система, безопасность полетов, государственная авиация, культура безопасности полетов, технология формирования культуры безопасности полетов, условия формирования культуры безопасности полетов.

Конвенциональные взгляды по обеспечению безопасности полетов государственной авиации Российской Федерации в целом, и военной – в частности, существенно отстают от современной мировой концепции в данной области. Именно последняя акцентирована не на ожидание негативного события, а на выявление имеющихся опасных и потенциально возможных факторов, способных в будущем проявиться и повлиять на состояние авиационной системы. Ключевая роль в этой ситуации принадлежит культуре безопасности полетов авиаторов и приоритету ее ценностей в системе координат авиационных коллективов. В действительности же культура безопасности полетов отводится второстепенное место, если не сказать. Так, в «Руководстве по предотвращению авиационных происшествий с государственными воздушными судами в Российской Федерации», утвержденном приказом Министра обороны Российской Федерации от 30 сентября 2002 года № 390, указывается единственное положение по интересующей проблеме без его практического сопровождения: «... воспитание чувства высокой ответственности у личного состава ...» [1, с. 4]. В этой связи актуализируется формирование культуры безопасности полетов на всем протяжении становления военного летчика, начиная с курсантов в военном вузе и заканчивая постоянным составом в системе боевой подготовки, которая должна быть сконцентрирована на обучении и воспитании специалистов в сфере рассматриваемого вопроса.

Раскрывая тему статьи, в первую очередь, следует определить само понятие «культура безопасности полетов» в контексте государственной авиации. В общем смысле категория «культура», являясь полифункциональным феноменом, не имеет однозначного толкования. Она понимается как норма, система, отношения, результат, процесс, деятельность, способ. В рамках интерпретируемого материала работы необходимо применить деятельностный подход к пониманию культуры, который представляет ее в качестве «технологии» человеческого творчества. Выбранное направление анализа предполагает толкование совместной деятельности авиационных специалистов всех уровней как схемы общего поведения, а также личностного отношения в пределах существующего механизма функционирования авиационной системы. Параллельно сле-

дует заметить, что культура характеризуется одновременно в качестве изменяющегося явления, которое «воплощает в себе непрерывное движение от неупорядоченных, нерегулируемых взаимодействий к определенности и упорядоченности», [2, с. 8] и как «постоянное нематериальное содержание, передаваемое в обществе при помощи процесса социализации» [3, с. 18]. Представленные утверждения позволяют заключить, что культура представляет собой трансформирующееся и, в тоже время, постоянное во взаимодействии и связи сочетание различных практик человеческой активности. В данном контексте человеческое творчество рассматривается как деятельность социальных образований различного уровня, в нашем случае – авиационной организации. Соответственно, культура безопасности полетов государственной авиации есть подвижное во времени и пространстве и сравнительно статическое во взаимодействии и связи сочетание репрезентативных летных практик авиационных формирований, направленных на предупреждение авиационных происшествий.

В связи с тем, что основное предназначение государственной авиации – выполнение стоящей перед ней задачи, а она может быть и боевой, то обстоятельства и условия ее реализации оказываются вторичными в общей схеме функционирования авиационной системы. В указанной ситуации достижение цели имеет приоритетное значение, в отличие от гражданской авиации, где, в первую очередь, акцент направлен на управление безопасностью полетов посредством различных мероприятий, например, таких, как формирование культуры безопасности полетов авиационного коллектива [4]. Поэтому при обеспечении безопасности полетов военной авиации внимание к профилактическим мероприятиям по предупреждению негативных авиационных событий снижается. Это, в свою очередь, вызывает необходимость искать баланс в таких позициях, как «безопасность и эффективность», «безопасность и результативность» боевого полета.

В любом авиационном подразделении (части) реализация авиаторами своего предназначения и факторы риска безопасности полетов взаимосвязаны. По мере усложнения стоящих задач повышаются и факторы риска. Принятие решения командира на

выполнение боевой задачи должно строиться в пределах вообразимой «области» между безопасностью полетов и поставленной целью в складывающихся условиях. В этой связи командиру важно определить приемлемые границы безопасности, которые позволили бы решить стоящую перед ним задачу посредством минимальных обеспечивающих средств и в рамках имеющейся культуры безопасности полетов подчиненных.

Но в то же время не все полеты, выполняемые военными летчиками, связаны с воздействием противника или преодолением его противодействия. Значительную часть повседневной деятельности всех государственных авиационных формирований тактического звена занимает боевая подготовка, которая, выступая специфическим учебно-воспитательным процессом, направлена на повышение уровня боевой выучки личного состава посредством выполнения учебных полетов, как одной из форм подготовки к выполнению задач по предназначению. В данной ситуации «область» деятельности летчика руководящим составом смещается, как правило, в сторону строгой ее регламентации «против» свободы действий пилота, в качестве основополагающего условия практической подготовки к выполнению боевых или специальных полетов. Указанное, в свою очередь, негативно сказывается на профессиональной выучке авиаторов. Это вызвано, прежде всего, «политикой» командиров по сохранению требуемого уровня состояния аварийности в своем подразделении (части), «девиз» которого – «лучше упростить полетное задание и выполнить его безопасно, чем повысить уровень риска, не исключая опасных элементов полета». Причиной этому являются пробелы в коммуникации командиров и подчиненных и неудовлетворительный уровень культуры безопасности полетов. Именно они должны выступать связующим звеном между взаимоисключающими обстоятельствами: необходимостью постоянного усложнения полетного задания и повышением уровня безопасности полетов.

Разрешение указанного противоречия требует разработки технологии и создания условий, позволяющих сформировать позитивную культуру безопасности полетов. Главным образом обязателен комплексный подход как к методике подготовки авиационных кадров, так и нормативному сопровождению профессиональной деятельности специалистов. Технология формирования культуры безопасности полетов должна быть интегрирована во весь цикл профессионального развития летчика, состоящего из двух этапов: обучение в военном вузе в роли курсанта и участие в системе боевой подготовки в качестве постоянного состава. Следует иметь в виду, что учебный процесс в авиационном вузе помимо теоретического обучения включает в себя летную практику, которая организуется и проводится в общей системе производства полетов авиационной части (подразделения). Вследствие чего, можно утверждать, что форма практической подготовки курсантов и офицеров как летчиков будет идентична с точки зрения психологии и педагогики. Поэтому предложенный первый этап надлежит рассматривать только как теоретическое обучение, а второй – практическое.

Остановимся на первом этапе профессионального становления будущего летчика. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности «Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов» [5] и квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке выпускников военных авиационных вузов [6] не предполагают овладение компетенциями специалиста, способствующих формированию культуры безопасности полетов. Нет этих требований и в проектируемых результатах освоения учебных циклов и разделов образовательных программ подготовки специалиста, что вызывает необходимость переработки некоторых учебных дисциплин и их интеграции в образовательный процесс будущих авиаторов. Такими дисциплинами являются «Культурология», «Психология и педагогика», «Психология летного труда», «Безопасность жизнедеятельности», «Управление летной работой», «Безопасность полетов».

В контексте разработки технологии формирования культуры безопасности полетов целесообразно, во-первых, ввести новые темы и вопросы в содержание дисциплин:

«Культурология» – тему «Культура организации», в которой рассмотреть вопросы «сущности организационной культуры», «организационная культура авиационного подразделения», «ценности и нормы в авиационном подразделении», «формирование позитивной культуры авиационного подразделения»;

«Психология и педагогика» – тему «Военное управление» с изучаемыми вопросами: «военное управление: сущностные характеристики», «теория военного управления», «основные про-

блемы военного управления и пути их решения», «законы и закономерности военного управления», «организация и управление в воинских подразделениях», «организационно-управленческая культура»;

«Психология летного труда» – учебные вопросы: «идеология управления», «мотивация и обязанности летного состава в сфере управления безопасностью полетов»;

«Безопасность жизнедеятельности» – учебные вопросы: «профессионально-важные качества летчика и их характеристика», «ответственность за нарушение требований безопасности полетов», «подготовка военнослужащих к выполнению требований безопасности в повседневной деятельности»;

«Управление летной работой» – учебный вопрос «методика принятия решения командиром авиационной части на полеты»;

«Безопасность полетов» – тему «Организационная культура безопасности полетов» с предлагаемыми вопросами: «сущность организационной культуры безопасности», «специфика организационной культуры безопасности на воздушном транспорте», «организационная культура безопасности полетов», «основные требования и нормы формирования организационной культуры безопасности полетов», «управление организационной культурой безопасности полетов», «подготовка авиационного эксплуатанта в соответствии с требованиями организационной культуры безопасности полетов».

Во-вторых, содержание модифицированного сборника учебных программ должно реализовывать тесные межпредметные связи рассматриваемых учебных дисциплин на основе разработки взаимосвязанного учебно-методического материала. Помимо этого, следует использовать образовательные технологии, направленные на формирование культуры безопасности полетов обучаемых, а именно: вариативное содержание заданий для самостоятельной работы курсантов, отражающее влияние организационно-управленческих стилей на организационную культуру безопасности полетов летчика; включение в организацию учебного процесса, как необходимой составляющей самоанализа, решение учебных задач; проведение **тематических заседаний преподавателями с целью** повышения педагогической грамотности в рассматриваемой области.

Определенный выше второй этап профессионального развития военного летчика – процесс боевой подготовки – структурно включает в себя три целевых направления: общественно-государственную, общевоенную и подготовку по специальности. Последняя проводится со всеми категориями военнослужащими по следующим группам дисциплин: оперативно-тактической, военно-технической и специальной. В пределах темы статьи представляет интерес содержание некоторых специальных дисциплин, включенных в образовательный цикл постоянного летного состава, и организация их изучения. В продолжение разрабатываемой технологии важно включить дополнительные занятия по дисциплинам «Авиационная психология», «Военная педагогика», направленные на воспитание у личного состава чувства высокой ответственности за безопасность полетов посредством документального определения правил и норм как в профессиональной деятельности летчика, так и в поведении авиационных специалистов подразделения.

Необходимо отметить, что практическое обучение постоянного и переменного составов проводится комплексно в соответствии с требованиями Курсов боевой подготовки, Курсов учебно-летной подготовки или специальных программ и имеет специфический вид, который принято называть летной подготовкой. Перед полетами в обязательном порядке должна проводиться подготовка к ним, которая по целям, содержанию и срокам проведения подразделяется на общую, предварительную и предполетную [7, с. 53]. Сообразно этому в целом элементы боевой подготовки, несвязанные непосредственно с выполнением полетов, относятся к наземной подготовке. Они являются одним из интегральных ее направлений, объединяя в себе мероприятия подготовки по специальности и по различным видам подготовки к полетам. В целях дальнейшего разрешения указанной проблемы требуется в организацию общей подготовки к полетам внести коррективы к подходам планирования и проведения ее элементов, включающих различные виды учебных занятий, раскрывающих вопросы культурологии, психологии, педагогики, военного управления, направленные на формирование, а в дальнейшем – развитие культуры безопасности полетов.

Функционирование организационного и содержательного компонентов предлагаемой технологии возможно при создании

определенных психолого-педагогических условий, к которым относятся сформированность компонентов культуры безопасности полетов.

Аксиологический компонент культуры безопасности полетов офицера представляет собой совокупность относительно устойчивых стандартов и норм поведения в сфере управления летной работой и безопасностью полетов, осознание и реализация которых становится для него лично значимыми. Субъективное восприятие и освоение организационно-управленческих императивов авиатором отражает его внутренний мир, образуя в совокупности систему ориентаций всего коллектива. Ценности можно рассматривать как с точки зрения управления авиационным коллективом, где определяются стратегические цели обеспечения безопасности полетов, так и с позиции социальных качеств авиационных специалистов: инициативности, дисциплинированности, честности и порядочности. Общие ценности способствуют формированию командного духа и единства подразделения. Они ориентируют личный состав на то, какое поведение следует считать допустимым или недопустимым. Параллельно с ценностями в авиационной организации существуют нормы, определяющие в ней установленные требования к этическим правилам. Принимаемая и реализуемая в своей деятельности определенную систему норм, специалист оказывается включенным в коллектив, в котором приняты императивы поведения. Нормы и правила не являются чем-то статичным. Это динамические образования, которые имеют тенденцию к эволюционированию под воздействием определенных факторов, и в первую очередь, стратегии управления командира. Видимо существующий в авиационном подразделении (части) набор ценностей и норм обладает немалой силой принудительного воздействия на коллектив, способствуя упорядочиванию отношений между командиром и подчиненным, устойчивости их совместной деятельности.

Когнитивный компонент представляет собой совокупность знаний, умений и навыков авиационного специалиста (будущего или настоящего) в организации, управлении летной работой и деятельности по предупреждению авиационных происшествий и инцидентов. Офицер обязан являться самодостаточной профессиональной единицей, способной выполнять свои функциональные обязанности на достаточно высоком гарантированном уровне.

Личностно-управленческий компонент обусловлен с одной стороны, устойчивостью и интенсивностью организационно-управленческого мышления летчика, с другой, способностью социальной детерминации его творческой деятельности. С этой точки зрения предмет исследования следует рассматривать в контексте управленческих и организаторских качеств офицера, его компетенции и профессионализма в сфере безопасного функционирования авиационной системы. В этой связи органи-

зационная культура безопасности полетов в большей степени зависит от человеческого компонента в лице авиационного командира и его стиля руководства. В такой ситуации формированию позитивной культуры безопасности полетов будет способствовать адаптивный стиль управления офицера, основанный на личностном подходе в рамках общего деятельностного. Личностный подход ориентирует командира, с одной стороны, на овладение практикой управления, базирующейся на современной модели управленческой деятельности, ее алгоритма и технологии, которые позволяют вовлечь подчиненных в активные взаимосвязи и взаимодействия в качестве субъектов по реализации интересующего вопроса. Посредством таких контактов определяется характер этой деятельности в границах высокой ответственности за свои действия и осознания их возможных последствий для безопасности полетов. С другой стороны, личностный подход в управлении предполагает реализацию потенциальных возможностей, которые можно определить в виде предельного значения совокупности профессиональных, личностных характеристик, творческих способностей, мотивации авиатора и его способности к самосовершенствованию. Личностное совершенствование офицера ориентировано на приобретение опыта нравственного поведения, принятие решений в ситуации выбора при угрозе безопасности полетов, умение брать ответственность на себя, способности проявления волевых усилий. Указанная задача актуальна и является частью развития организационных умений на основе учета управленческого стиля командира.

Обобщая проблематику влияния рассматриваемого компонента на функционирование авиационной системы государственной авиации, следует подчеркнуть, что от уровня развития управленческих умений авиационного командира будет определяться состояние организационной культуры безопасности полетов в подчиненном ему подразделении. По своему предназначению она способствует интеграции взаимоотношений внутри коллектива, формированию долговременной, устойчивой мотивации личного состава, ориентированной на достижение общих целей, отношение к труду, обязательства в сфере управления безопасностью полетов.

Подводя итог вышеизложенного, следует подчеркнуть, что уровень сформированности позитивной культуры безопасности полетов как отдельной личности, так и всего воинского коллектива в целом имеет существенное влияние на общую схему функционирования авиационной системы. Подтверждением тому является содержание анализов аварийности в государственной авиации, проводимых Службой безопасности полетов Вооруженных Сил Российской Федерации. В этой связи повышение безопасности полетов на современном этапе возможно только при развитом указанном феномене посредством внедрения предложенной технологии и соблюдения рассмотренных условий.

Библиографический список

1. Приказ МО РФ от 30 сентября 2002 г. №390 «Об утверждении Руководства по предотвращению авиационных происшествий с государственными воздушными судами в Российской Федерации». – М., 2003.
2. Стеклова, О.Е. Организационная культура. – Ульяновск, 2007.
3. Полищук, В.И. Культурология: учебное пособие. – М., 1999.
4. Руководство по управлению безопасностью полетов: ICAO, Doc 9859 – AN/474. – издание третье, 2013.
5. Приказ Минобрнауки РФ от 17 января 2011 г. №65 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 161002 Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов (квалификация (степень) «специалист»)» [Э/р]. – Р/д: <http://www.consultant.ru>
6. Квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке выпускников (дополнение к федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования по специальности 161002 Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов). – Воронеж, 2011.
7. Приказ МО РФ от 24 сентября 2004 г. №275 «Об утверждении Федеральных авиационных правил производства полетов государственной авиации». – М., 2005.

Bibliography

1. Prikaz MO RF ot 30 sentyabrya 2002 g. №390 «Ob utverzhdenii Rukovodstva po predotvratheniyu aviacionnykh proisshestviy s gosudarstvennymi vozdushnymi sudami v Rossiyskoj Federacii». – M., 2003.
2. Steklova, O.E. Organizacionnaya kul'tura. – Ul'yanovsk, 2007.
3. Polishuk, V.I. Kul'turologiya: uchebnoe posobie. – M., 1999.
4. Rukovodstvo po upravleniyu bezopasnost'yu poletov: ICAO, Doc 9859 – AN/474. – izdanie tret'e, 2013.
5. Prikaz Minobrnauki RF ot 17 yanvarya 2011 g. №65 «Ob utverzhdenii i vvode-nii v deystvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vihshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki (special'nosti) 161002 Letnaya ehkspluatatsiya i primeneniye aviacionnykh kompleksov (kvalifikatsiya (stepen') «specialist'»)» [Eh/r]. -R/d: <http://www.consultant.ru>
6. Kvalifikatsionnye trebovaniya k voenno-professional'noj podgotovke vypusknikov (dopolnenie k federal'nomu gosudarstvennomu obrazovatel'nomu standartu vihshego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 161002 Letnaya ehkspluatatsiya i primeneniye aviacionnykh kompleksov). – Voronezh, 2011.
7. Prikaz MO RF ot 24 sentyabrya 2004 g. №275 «Ob utverzhdenii Federal'nykh aviacionnykh pravil proizvodstva poletov gosudarstvennoj aviacii». – M., 2005.

УДК 378.4

Chernjavskij A.A. Chernjavskaja V.S. CITIZENSHIP IDENTITY: THE VALUE BASE OF THE PROFESSIONALISATION OF REGIONALIST. The paper presents the arguments in favor of citizenship in vocational education the area studies specialists the area studies specialists future. The necessity of the development of the business design based on the values of citizenship. The analysis of studies of citizenship education as a phenomenon, the personal category.

Globalization and manipulative technologies "controlled chaos" justified as reasons for the need of reflection, professional priorities for the implementation of the area studies specialists.

Key words: citizenship, values, education, reflection, development, the area studies specialists.

А.А. Черняевский, преподаватель Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: Dakota_tylo@mail.ru; **В.С. Черняевская**, док. пед. наук, проф. каф. философии и юридической психологии института права, г. Владивосток, E-mail: valstan13@mail.ru

ГРАЖДАНСТВЕННОСТЬ В ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ РЕГИОНОВЕДОВ

В работе представлены аргументы в пользу гражданственности в профессиональном образовании будущих регионоведов. Обоснована необходимость развития предпринимательского проектирования на базе ценностей гражданственности. Представлен анализ исследований развития гражданственности, как феномена образования, личностной категории.

Глобализация и манипулятивные технологии «управляемого хаоса» обоснованы как причины необходимости развития рефлексии, для реализации профессиональных приоритетов регионоведа.

Ключевые слова: гражданственность, ценности, образование, рефлексия, развитие, регионовед.

Современное общество практически не акцентирует внимания на воспитании как транслировании установки патриотизма и гражданственности в образовательных и воспитательных системах. Ситуация в образовании характеризуется практически полным отсутствием масштабного внедрения воспитательных стратегий. Однако общество и государство рано или поздно должно понять и принять решения, связанные с соответствующей перераспределением образования на ценность гражданственности, как ответственности перед обществом и государством, в котором живет человек.

Среди других современных лидеров образования в настоящее время заговорил и стал писать о развитии гражданственности в системе образования А.Г. Асмолов [1].

В рамках системы образования, он обозначил миссию и описал природу образования как ведущей социальной деятельности, влияющей на общество и формирующей в числе других и гражданскую идентичность в контексте конкурентоспособности страны [1].

Определяя источники развития гражданственности, мы понимаем данный феномен как личностное качество, которое формируется в определенной среде, а его источником, являются внутренние ресурсы личности. Как отмечают К.Г. Эрдынеева и В.Б. Батоцыренов, в условиях глобализации изменяется качество взаимосвязей и взаимозависимостей стран и народов, их культур, усиливается тенденция к «единству многообразия». Являясь многомерным процессом, глобализация приводит к унификации многих ценностей, культурных норм, образцов поведения. В то же время каждая культура и каждый этнос, пытаясь сохранить собственную уникальность и этнокультурное своеобразие, разрабатывают свои механизмы вхождения в глобальные процессы [3], которые оказывают влияние на становление гражданственности.

Сходное представление о гражданственности раскрыла в рамках своей кандидатской диссертации Л. Б. Дашидондокова, которая обосновала, что гражданственность личности как интегративное качество в структуре направленности личности, а механизмами, влияющими на формирование гражданственности личности, являются локус контроля, идентификация и рефлексия [3]. Она указывает, что гражданственность формируется под влиянием внешних и внутренних факторов, а его основными структурно-семантическими характеристиками являются ответственность, патриотизм, гражданская позиция, гражданский долг, гражданское самосознание, которые образуют систему ценностных ориентаций [3].

А.Г. Асмолов, акцентируя внимание на источниках достижения человеком своих модусов, говорит: «Человеком рождаются, личностью становятся, индивидуальность отстаивают».

Личность в своем становлении, как часть общества осознанно и неосознанно реализует свои ценности посредством мотивированной деятельности.

Если рассматривать общество как систему, важно, что основано на первом принципе теории систем, который гласит: чтобы система была жизнеспособной, она должна стать самоорганизующейся. Как обществу стать самоорганизующимся, как сделать общество жизнеспособным?

Теория самоорганизующихся систем может стать основой ответа на этот вопрос, но, на наш взгляд, решением может быть организация общества вокруг общих ценностей [4]. Ценности, являющиеся частью культуры и ее основанием, то есть они имплицитно существуют в недрах народной культуры.

Образование и, в частности, его ключевой аспект – воспитание имеет ключевую, но тоже неактуализированную функцию передачи и формирования ценностей молодого поколения.

Постнеклассический тип научной рациональности, описанный академиком В.С. Степиным, расширяет поле рефлексии над деятельностью человека. В его рамках знания об изучаемом научном объекте учитывается не только с точки зрения средств и операций, но и, обязательно, с точки зрения ценностно-целевых структур [4].

Крайне интересным является в этом смысле форсайт-прогнозы и футурологические прогнозы, как исследование, перспективно проецирующее ценности в сторону будущего и, следовательно, влияющее на это будущее и на настоящее, осуществляющее влияние на ценностную сферу человека.

Как определить целенаправленное влияние на человека, на его ценностно-мотивационную сферу? Избежать манипуляций своими ценностями и своим сознанием? Эти вопросы становятся все более актуальными, особенно для молодого поколения, призванного работать в эпоху глобализации.

Еще в конце прошлого века Виктор Пелевин описал это мощное влияние в своем романе «GENERATION П».

С.А. Братчиков в своем исследовании показал, что, «глобализация под эгидой Запада генерирует хаос, но не может создать аттракторы, которые втягивали бы этот хаос в структуры желаемого порядка. Глобализованный мир столкнулся с выделяемыми им же «антителами». Террористический ответ на террор Нового мирового порядка питается ненавистью всего многообразия социальных и культурных идентичностей, которые репрессированы и унижены нынешней глобализацией» [5].

Современная социально-политическая, экономическая ситуация свидетельствует о необходимости становления у молодого поколения особых личностных качеств и компетенций, которые способствовали бы реализации стратегических перспектив

становления не только личности и профессионала, но и развития своей страны, своей малой родины.

Особенно важным становится развитие гражданственности в процессе профессионального образования будущих специалистов, чья профессионализация связана с интересами страны, с представлением этих интересов, что в эпоху глобализации становится все более широко востребованным и актуальным. К числу таких профессий относится новое направление бакалавриата – «Зарубежное регионоведение».

Образование в области зарубежного регионоведения определяется стандартом – ФГОС ВПО [6]. В рамках этого базового документа основными видами профессиональной деятельности регионоведа являются: организационно-коммуникационная, информационно-аналитическая, редакционно-издательская, культурно-просветительская, деятельность, научно-исследовательская и преподавательская виды деятельности.

Однако результаты его профессиональной деятельности, как правило, связываются с эффективностью, результативностью предпринимательских экономических проектов, а также социокультурных проектов межрегионального и международного сотрудничества, которое в итоге сводится к экономической прибыли. Однако нами не обнаружено предпринимательского вида деятельности в составе – ФГОС ВПО регионоведа, а также компетенций связанных с предпринимательским проектированием.

Развитие экономики Дальнего Востока России в восточно-азиатском экономическом пространстве проходит с большими проблемами, что обусловлено, в том числе проблемами ценностного порядка.

Одним из ключевых объектов международного сотрудничества являются международные проекты с Китайской Народной Республикой.

Представления русских и китайцев о законах рынка, особенностях ведения экономической стратегии и тактики существенно различаются. По-разному образована структура трудовой и образовательной мотивации. В западных культурах профессиональная деятельность обладает ключевым смыслом жизни, а в восточных – инструментальной значимостью. Это доказывает важность проблемы нейтрализации противоречий, гармонизации взаимодействия между носителями разных этносов с различными ценностями и разными установками на образование и профессиональную самореализацию для достижения эффективности международных проектов [7].

Исследователь международных отношений Китая, Л.Е. Криштапович обобщает: проблема установления взаимопонимания в области экономики и предпринимательства, состоит в установлении и соотношении иерархии ценностей. Аргументация исследователя строится на основе следующей логики: дело не в том, что для китайцев не существует понятий завистливости и прагматизма, а в том, что эти понятия в китайской системе ценностей занимают последние места и в этом смысле являются понятиями отрицательными, антигуманными [7].

Отечественный философ и экономист С.Н. Булгаков справедливо критиковал рост материальных потребностей как коренной принцип нормального экономического развития. Мыслитель признаёт его болезнью современного европейского общества [8]. Экономический прогресс, по его мнению – необходимое условие духовного преуспевания, но также С.Н. Булгаков предостерегает от склонности заменять прогресс общечеловеческий и общекультурный одним лишь прогрессом экономическим [8].

Современная ситуация требует определения системы степени гражданственности и патриотизма регионоведов. Время спонтанного выбора воспитательных ориентаций прошло: козырь и прибыть любой ценой – такие ценности формируются в «дикой» ситуации, но не в ситуации образовательного процесса в вузе. Мы разделяем идею О.А. Зарубиной, которая в подсистеме ключевых ценностей регионоведа-менеджера в новых условиях общественной жизни обосновала – «ориентацию на идеи гуманизации общества и глубокое осознание общечеловеческих ценностей; – ориентацию на социальную активность, подразумевающая гражданскую смелость, осознание проблемных ситуаций и их критическую оценку, ответственность за общество и собственную деятельность [9].

К.Г. Эрдынеева подчёркивает, что несмотря на «синдром абсентеизма», особенностью политического процесса в настоящее время является бурное развитие молодежных политических движений. В студенческом возрасте происходит развитие политических взглядов и поведения, становление социальных и политических привычек и чувств молодых людей, которыми они руководствуются в течение всей жизни [10].

Предпринимательство регионоведа, в контексте межкультурного, межрегионального и международного социокультурного и экономического проектирования может во-первых – иметь отношение к одной из двух сторон континуума, выделенного П.А. Сорокиным, который говорил, что члены общества имеют «созидательный альтруизм» или «воинствующий индивидуализм» [11].

Второй стороной предпринимательства должна стать гражданственность, так как результаты предпринимательства регионального уровня должны быть связаны с развитием государства и общества России.

С.А. Братчиков в результате анализа международных стратегий отмечает, что в мире все более популярными становятся сформированные в короткие сроки манипулятивные стратегии управляемого хаоса, они уже полностью освоены и применяются более 20 лет в политических технологиях [5].

Анализ формирования бессубъектности общества, проведённый В.Е. Лепским (ИФ РАН) показал, что базовыми в таких случаях являются следующие этапы: 1) предварительная подготовка к организации управляемого хаоса; 2) организация управляемого хаоса; 3) блокировка рефлексии [12].

К.Г. Эрдынеева объясняет специфичность проблемы политического риска в России сложностью ее внутренней жизни, неопределенностью нового пути развития, не критическим заимствованием ценностей западно-европейской культуры, гипертрофированной оценкой либеральных политических ценностей, недооценкой регулятивных ресурсов государства и общественных организаций [13].

Только верно организованная система воспитания будущих специалистов, основанная на приоритетах гражданственности, выработанной как ценность воспитательной системы, основанная на рефлексивных ресурсах личности, позволяет противодействовать манипуляциям и организовывать социокультурное и экономическое проектирование для развития своей страны.

Поэтому третьей стороной предпринимательских стратегий регионоведа должны быть рефлексивные технологии развития гражданственности, как ценности и стратегии. Только на базе рефлексивных технологий может быть решена стратегическая задача качества профессионального образования в сфере регионоведения

Библиографический список

1. Асмолов, А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации. Проблемы современного образования, 2010. – Вып. № 4.
2. Эрдынеева, К.Г., Батоцыренов В.Б. Универсальные и культурно-специфичные механизмы саморегуляции личности // Успехи современного естествознания. – 2009. – № 1 – С. 57-59 URL: www.rae.ru/user/?section=content&op=show_article&article_id=7783510
3. Дашидондокова, Л.Б. Психологические механизмы формирования гражданственности личности старшеклассника: дис. ... канд. психол. Наук. – Улан-Удэ, 2008.
4. Степин, В.С. Философия науки. Общие проблемы. – М., 2006.
5. Братчиков, С.А. Глобализация – управляемый хаос [Э/р]. – Р/д: <http://www.rikmosgu.ru/publications/3559/4069>
6. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению «Зарубежное регионоведение» [Э/р]. – Р/д: <http://mon.gov.ru/files/materials/6185/09.10.13-032000b.pdf>. – Загл. с экрана
7. Криштапович, Л.Е. Цивилизационная несостоятельность западной модели демократии // Сб. Законы научной сферы общества. – Нижний Новгород, 2007.
8. Булгаков, С.Н.: Философия хозяйства (Мир как хозяйство) [Э/р]. – Р/д: <http://www.magister.msk.ru/library/philos/bulgakov/bulgakov01.htm>
9. Зарубина, О.А. Педагогические аспекты формирования профессиональной самостоятельности экономистов // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 10.
10. Эрдынеева, К.Г. Особенности политической ментальности студенческой молодежи // Научное обозрение. – М. – 2014. – № 3. – Серия 2. Гуманитарные науки. Политология.
11. Сорокин, П.А. Дальняя дорога: Автобиография. – М., 1992.

12. Лепский, В.Е. Субъектно-ориентированный подход к инновационному развитию. – М., 2009.
13. Эрдынеева, К.Г. Политические риски: полисубъектный подход // Научное обозрение. – 2012. – № 1-2. – Серия 2: Гуманитарные науки.

Bibliography

1. Asmolov, A.G. Strategiya i metodologiya sociokul'turnoj modernizacii. Problemy sovremennogo obrazovaniya, 2010. – Вып. № 4.
2. `Erdyneeva, K.G., Batocyrenov V.B. Universal'nye i kul'turno-specifichnye mehanizmy samoregulyacii lichnosti // Uspehi sovremennogo estestvoznaniya. – 2009. – № 1 – S. 57-59 URL: www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7783510
3. Dashidondokova, L.B. Psihologicheskie mehanizmy formirovaniya grazhdanstvennosti lichnosti starsheklassnika: dis. ... kand. psihol. Nauk. – Ulan-Ud'e, 2008.
4. Stepin, V.S. Filosofiya nauki. Obschie problemy. – M., 2006.
5. Bratchikov, S.A. Globalizaciya – upravlyaemyj haos [E/r]. – R/d: <http://www.rikmosgu.ru/publications/3559/4069>
6. Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu «Zarubezhnoe regionovedenie» [E/r]. – R/d: <http://mon.gov.ru/files/materials/6185/09.10.13-032000b.pdf>. – Zagl. s `ekrana
7. Krishtapovich, L.E. Civilizacionnaya nesostoyatel'nost' zapadnoj modeli demokratii // Sb. Zakony nauchnoj sfery obschestva. – Nizhnij Novgorod, 2007.
8. Bulgakov, S.N.: Filosofiya hozyajstva (Mir kak hozyajstvo) [E/r]. – R/d: <http://www.magister.msk.ru/library/philos/bulgakov/bulgak01.htm>
9. Zarubina, O.A. Pedagogicheskie aspekty formirovaniya professional'noj samostoyatel'nosti `ekonomistov // Srednee professional'noe obrazovanie. – 2007. – № 10.
10. `Erdyneeva, K.G. Osobennosti politicheskoy mental'nosti studencheskoj molodezhi // Nauchnoe obozrenie. – M. – 2014. – № 3. – Seriya 2. Gumanitarnye nauki. Politologiya.
11. Sorokin, P.A. Dal'nyaya doroga: Avtobiografiya. – M., 1992.
12. Lepskij, V.E. Sub`ektno-orientirovannyj podhod k innovacionnomu razvitiyu. – M., 2009.
13. `Erdyneeva, K.G. Politicheskie riski: polisub`ektnyj podhod // Nauchnoe obozrenie. – 2012. – № 1-2. – Seriya 2: Gumanitarnye nauki.

Статья поступила в редакцию 20.12.14