

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

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

УДК 378.2

Aliyeva K.M., graduate student, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: alieva-05-1990@mail.ru

TECHNOLOGY OF MULTIMEDIA AS MEANS IN DESIGN ACTIVITIES OF FUTURE LAW BACHELORS. In the work the process of use of technology of multimedia in project activities of future bachelors for the Law profile is described. The proposed project work includes tasks on specialization disciplines designed by the author. The project method, on the basis of which the multimedia projects are developed, cover topics of specialization disciplines and are meant to activate cognitive abilities and to reveal the creative possibilities. The author proves that the technology has a positive effect on the motivation of students to educational activity, as evidenced by the results of experimental work carried out in the North Caucasian state Academy of Law of the Ministry of Justice. When explaining certain topics are widely used electronic books, video material, presentations, training programs. The use of electronic textbooks helps to apply the course material with a clear direction.

Key words: technology of multimedia, future bachelor, Law profile, design activity, multimedia projects, specialization disciplines.

М.К. Алиева, аспирант, ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: alieva-05-1990@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ МУЛЬТИМЕДИА КАК СРЕДСТВО В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО ПРОФИЛЮ «ЮРИСПРУДЕНЦИЯ»

В работе описан процесс использования технологии мультимедиа в проектной деятельности будущих бакалавров по профилю «Юриспруденция», где важное место занимают авторские мультимедийные проекты по спецдисциплинам. Проектный метод, на основе которого разработаны мультимедийные проекты по разным темам спецдисциплин, активизирует познавательные способности, раскрывает творческие возможности, положительно влияет на мотивацию студентов к учебной деятельности, о чем свидетельствуют результаты опытно-экспериментальной работы, проводимые в Северо-Кавказской государственной юридической академии Минюста России. При объяснении отдельных тем широко используются электронные учебники, видео материал, презентации, обучающие программы. Использование электронных учебников помогает более наглядно и демонстративно представить учебный материал.

Ключевые слова: технология мультимедиа, будущий бакалавр, профиль «Юриспруденция», проектная деятельность, мультимедийные проекты, спецдисциплины.

Развитие компьютерных технологий, в том числе – в юриспруденции, как один из структурных элементов информационной функции государства способствует решению задач по разработке и принятию нормативно-правовой базы движения к информационному обществу, охватывающему все области информационного пространства, а также регулирующему процессы обработки, распространения и использования информации всеми социальными институтами и гражданами страны.

Появление новых информационных технологий всегда является толчком для дополнения и расширения традиционных форм организации образовательного процесса. Существуют новые формы организации образования, основанные на использовании персонального компьютера (ПК), мультимедийных учебников и средств коммуникаций, представляющих собой качественно новую технологию обучения. Современный студент должен свободно ориентироваться в информационных потоках, уметь получать, обрабатывать и использовать информацию с помощью современных средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Практика преподавания показывает, что студент, владеющий навыками работы с информационно-справочными системами, значительно успешнее осваивает дисциплину,

минимизирует затраты на подбор материала, практики, научных публикаций. В последнее время получило распространение интерактивное обучение. Средства ИКТ и интерактивные технологии открывают уникальные возможности в самых разных отраслях профессиональной деятельности, предлагают простые и удобные средства для решения широкого круга задач, в том числе и в сфере юридического образования.

Интерактивные технологии в совокупности с интерактивным программным обеспечением позволяют реализовать качественно новую эффективную модель преподавания учебных дисциплин, а современные интерактивные доски, появившиеся в образовательных учреждениях, являются техническим инструментом для реализации эффективной модели электронного обучения. На сегодняшний день в образовательном процессе для повышения качества обучения необходимо применять не только разнообразные методы, формы работы и современные технологии образования, но и современные достижения техники – мультимедиа, интерактивную доску, компьютеры.

В настоящее время технологии мультимедиа относятся к одним из наиболее динамично развивающихся и перспективных направлений информационных технологий. Актуальность их

применения в учебном процессе обусловлена тем, что на современном этапе нашего общественного развития происходит информатизация общества и широкое распространение глобальной компьютерной сети Интернет. Одной из таких технологий, которая может сыграть важную роль в проектной деятельности будущих бакалавров, является технология мультимедиа.

Термин «мультимедиа» имеет различные определения в зависимости от того, в рамках какой науки он рассматривается. В естественных науках мультимедиа трактуется, как совокупность компьютерных технологий, одновременно использующих несколько информационных сред: графику, текст, видео, фото-графию, анимацию, звуковые эффекты, высококачественное звуковое сопровождение. Экстраполяция нами указанного определения на юридическую деятельность позволила приблизиться к пониманию мультимедийного проекта как комплексного использования интерактивных мультимедийных технологий в проектной культуре будущего юриста.

Как отмечается в работе [1], мультимедиа – это особый вид компьютерной технологии, которая объединяет в себе как традиционную статическую визуальную (текст, графику), так и динамическую информацию (речь, музыку, видеофрагменты, анимацию и т.п.).

Появление систем мультимедиа произвело революцию во многих областях деятельности человека. Одним из применений приложений мультимедиа в образовании является разработка мультимедиапродуктов, где важное место занимает метод проектов, рассматривающий как средство творческой самореализации будущих бакалавров, развития их интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания мультимедийных проектов. Они имеют практическую значимость, возможность применения на практике уже имеющихся знаний и приобретения новых путей самообразования.

Важную роль при самообразовании будущих бакалавров имеют электронные издания учебного назначения, которые повышают эффективность обучения, приближая качество обучения к уровню индивидуальных занятий с преподавателем. Благодаря применению мультимедиа в них, кроме текста и иллюстраций, можно включить звук, анимацию и фрагменты видеofilмов. Для электронных изданий учебного назначения характерен соответствующий сервис: ссылки, закладки, возможность повтора анимации и звуковых записей, поиск по ключевым словам и т.д.

Мультимедийные системы позволяют гармонично объединить лекцию с демонстрацией учебного материала, практикум в виде компьютерного имитатора, тестирующую систему и все дополнительные материалы в едином интерактивном компьютерном учебнике. Мультимедийный учебник не просто разгружает преподавателя от каждодневных рутинных функций, но значительно повышает интерес обучаемых к предмету, ускоряет обучение и обеспечивает лучшее усвоение знаний, хотя мультимедийные данные требуют соответствующей аппаратной поддержки, занимают большие объемы памяти, что несколько ограничивает область их применения.

В связи с необходимостью интегрировать в процессе преподавания спецдисциплин технологии мультимедиа с педагогическими и практической проектной деятельности, мы используем элементы метода проектов, которые ориентированы на самостоятельную деятельность студентов – индивидуальную, парную, групповую, которую студенты выполняют в течение определенного отрезка времени. Проведенный анализ дидактических свойств ряда инструментальных систем, применяемых для создания мультимедийных проектов (Power Point, MS Front-Page, Macromedia Flash) показал, что, несмотря на разнообразие подходов к созданию мультимедийных продуктов данными средствами, имеется возможность выделения общей последовательности технологических этапов, необходимых и достаточных для создания мультимедийных проектов.

Т.Г. Везилов в своей работе [2] отмечает, что компетентностный подход в своем парадигмальном значении позволяет повысить личную активность, субъектность будущего специалиста в рамках образовательного процесса. При этом, как отмечает автор, наряду с трансляцией профессиональных знаний, умений и навыков, данный подход актуализирует проблему использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в формировании проектной компетенции магистров педагогического образования.

Проектная деятельность как элемент учебного процесса оказывается очень эффективной, предоставляя максимум сво-

боды в реализации профессионально-ориентированных задач, повышает интерес к учебной деятельности и способствует творческому развитию будущих бакалавров по профилю «Юриспруденция». Особенно важны в этой деятельности технология мультимедиа, позволяющая студентам бакалавриата ориентироваться в информационном пространстве и самостоятельно конструировать свои профессионально-прикладные и практико-ориентированные знания. Нами разработаны методические рекомендации по самостоятельной работе будущих бакалавров по профилю «Юриспруденция» при осуществлении ими проектную деятельность.

На основе подготовленности будущего бакалавра к использованию технологии мультимедиа, преподаватель может поставить перед ним задачу по более углубленному изучению проблемы или конкретного вопроса по спецдисциплине, чтобы он по нему создал мультимедийный проект. Результаты авторского проекта презентуются перед аудиторией. В организации проектной деятельности будущих бакалавров для изучения технологии мультимедиа предлагается практическая задача, решение которой требует работы в различных офисных программах. Рассматривая разные пути решения этой задачи с помощью предложенного инструмента, по ходу работы студенты бакалавриата изучают функции технологии мультимедиа и их возможности. При создании проектов используются образовательные интернет-порталы, коллективное участие в электронных конференциях, поиск мультимедиа ресурсов для рефератов, создание презентаций, сайтов и т.п. Технология мультимедиа предоставляет 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.

Действующие в учебных заведениях планы подготовки специалистов юридического профиля, большое количество часов выделяют на самостоятельное обучение, которое является неотъемлемой частью учебного процесса и одной из главных составляющих в подготовке квалифицированных специалистов, способных успешно и самостоятельно решать стоящие перед ними задачи.

К видам самостоятельной работы при изучении правовых дисциплин в вузе относятся: подготовка к семинарским и практическим занятиям; составление конспектов и планов для выступлений; написание рефератов по разделам спецкурсов; подбор материала и разработка курсовых работ, углубленное изучение основных вопросов учебной программы и многое другое.

Формы организации самостоятельной работы различны. Нередко преподаватели юридического факультета прибегают к организации и проведению коллоквиумов, деловых игр. Однако существуют такие трудоёмкие задания, которые требуют от студентов продолжительной, индивидуальной, кропотливой, содержательной работы. К такому виду самостоятельной работы можно отнести необходимость составления криминалистических альбомов, в которые впоследствии входят фотографии, съемки предполагаемого места происшествия и другое.

В организации такой формы самостоятельной работы будущих бакалавров особое место занимает технология мультимедиа, позволяющая разработать мультимедийные проекты. В настоящее время введение в учебный процесс новых электронных технологий с элементами мультимедиа является актуальной проблемой.

Нами в учебном процессе используется программная среда Microsoft Kinect, при помощи которой можно вести преподавание дисциплины «Судебная медицина», где можно демонстрировать вскрытие виртуального трупа в учебном классе, а в дисциплине «Криминалистика» можно показать имитацию рабочей ситуации эксперта-криминалиста на выезде. В организации самостоятельной работы будущих бакалавров по профилю «Юриспруденция» особую роль играет их проектная деятельность.

В своей педагогической практике преподаватели дисциплин гражданско-правовой специализации стараются использовать различные формы и методы преподавания спецдисциплин, современные технологии образования. Поэтому весь теоретический материал был разбит на учебные блоки – модули, по каждому из которых подготовлены конспекты лекций, слайды, практические работы, тестовые задания. При объяснении отдельных тем широко используются электронные учебники, видео материал, презентации, обучающие программы. Использование электронных учебников помогает более наглядно и демонстративно представить учебный материал.

Электронные учебники – мощная технология, позволяющая хранить и передавать основной объем изучаемого материала, использовать текст, графику, фото, видео. Индивидуальная работа с ними обеспечивает глубокое понимание и освоение материала. Так как изучение дисциплин гражданско-правовой специализации связано с большим количеством нормативно-правовых документов, порядком их составления, многое студентам приходится заучивать. Чтобы облегчить этот процесс запоминания и дать возможность правильно использовать материал, студенты по каждому учебному блоку выполняют практические работы. Главная задача – не просто заучить необходимые термины и правила, но и уметь применять их в решении практических задач.

Эти вопросы мы решаем на основе мультимедийных проектов, под которым мы понимаем практические работы по освоению технологий мультимедиа в образовании, выполняемые по дидактически обоснованным регламенту и методическим указаниям в проблемном поле преподаваемых преподавателями дисциплин. Проектный метод, на основе которого разработаны мультимедийные проекты по разным темам спецдисциплин, активизирует познавательные способности, раскрывает творческие возможности, положительно влияет на мотивацию студентов к учебной деятельности, о чем свидетельствуют результаты опытно-экспериментальной работы, проводимые в Северо-Кавказской государственной юридической академии Минюста России.

Библиографический список

1. Алиева М.К., Везилов Т.Г. Информационно-коммуникационная образовательная среда как средство формирования готовности будущих бакалавров по профилю «юриспруденция» к проектной деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 107–108.
2. Везилов Т.Г. Информационные и коммуникационные технологии в формировании проектной компетенции магистров педагогического образования. *Вестник университета* (ГУУ). Москва, 2012; 10: 268 – 271.

References

1. Alieva M.K., Vezirov T.G. Informacionno-kommunikacionnaya obrazovatel'naya sreda kak sredstvo formirovaniya gotovnosti buduschih bakalavrov po profilu «yurisprudenciya» k proektnoj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 107–108.
2. Vezirov T.G. Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v formirovanii proektnoj kompetencii magistriv pedagogicheskogo obrazovaniya. *Vestnik universiteta* (GUU). Moskva, 2012; 10: 268 – 271.

Статья поступила в редакцию 03.07.15

УДК371

Borzenko I.L., Candidate of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Academy of Culture and Arts (Barnaul, Russia),
E-mail: irinab77@yandex.ru

THE FORMATION OF THE NATIONAL SCHOOL OF THE ALTAI IN THE 1920s: GENERAL PRINCIPLES. The article describes the general principles of formation of national schools in the 1920s in the region. The national school was declared the United labour, which was aimed at the formation of the Communist ideology among “national minorities”. The author gives a generalized description of the principles of formation of national schools. In the selection of the content of education national school polytechnics, communication of the school with life, cultural and national characteristics of the peoples were taken into account. A fundamentally new approach to the definition of the ideological basis of the content of school education demanded new organizational forms to implement it. New school principles embodied in the integrated programmes of the State Academic Council (SAC). The training material, the intent of the drafters, was summarized around three main aspects: the nature, work, society. A ban on the teaching of religion culminated in the confrontation with the authorities, reluctance to send children to educational institutions. Many researchers believe that this had a detrimental effect on the national culture and led to its destruction.

Key words: national school, contents of education, curriculum for national schools, Communist ideology, “national minorities”.

И.Л. Борзенко, канд. пед. наук, доц., Алтайская государственная академия культуры и искусств, г. Барнаул,
E-mail: irinab77@yandex.ru

СТАНОВЛЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА АЛТАЕ В 1920-е ГОДЫ: ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ

В статье раскрываются общие принципы становления национальной школы в 1920-е годы в регионе. Национальная школа объявлялась единой трудовой, деятельность её была направлена на формирование коммунистического мировоззрения среди «национальных меньшинств».

Автор даёт обобщённую характеристику принципам становления национальной школы. При отборе содержания образования национальной школы учитывался политехнизм, связь школы с жизнью, культурные и национальные особенности народов. Принципиально новый подход к определению идейных основ содержания школьного образования потребовал и новые организационные формы для его реализации.

Ключевые слова: национальная школа, содержание образования, программы обучения для национальной школы, коммунистическое мировоззрение, «национальные меньшинства».

Общие основания – эти наиболее общие философские и социально-философские закономерности, которые лежат в основе изменений как социальной системы в целом, так и отдельных её частей, в том числе и системы образования как важнейшей части духовного производства общества. Общие закономерности в сфере духовного производства и системы образования позволяют рассмотреть также закономерности бытия отдельных ее сфер, в том числе национального образования и национальной школы [1, с. 82].

Цикл жизни школы обычно совпадает с циклом жизни общества. Путь школы совпадает с историей государства, а в переломные периоды система образования меняет свои цели, внутреннюю структуру, статус в обществе, выполняемые функции, используемые методы, формы и организацию процесса об-

учения. История национальной школы не может быть отделима от истории страны, трансформация социально-экономической жизни отразилась и на процессе её становления. Октябрьскую революцию можно определить как переломный момент в жизни страны. Следствием её стала кардинальная перестройка всех сфер жизни общества, в том числе изменения в цели и задачах воспитания подрастающего поколения, порой даже противоположные ранее существовавшим.

После Октябрьской революции государственные деятели поставили перед школой совершенно другие цели и задачи. Важным было стремление прогрессивных слоев общества дать начальное образование всем народам, проживающим на территории России. Отмечалось, что образовательная политика государства до революции носила русификаторский характер,

посредством обучения на родном языке учителя проводили в жизнь идеи, не всегда понятные представителям нерусских национальностей. Теперь же предполагалось создать иную школу, которая будет способствовать формированию человека новой формации на основе национальных особенностей культуры. В России были созданы условия для обеспечения реального всеобщего народного образования, равного для всех классов, социальных групп, сословий независимо от расы, национальности, вероисповедания. В.И. Ленин, его сподвижники четко осознавали абсолютную значимость вопросов народного образования. Нестановительно, с первых дней советской власти началась невиданная по масштабам и напряженности борьба по повышению грамотности народа. Особое внимание уделялось нерусским национальностям, так как среди них полная безграмотность была обычным явлением. Декларация прав народов России предоставила уникальные возможности всем народам развивать свою культуру, свое образование.

Создание национальной школы началось с документа о единой трудовой школе. Основная цель школы, национальной в том числе, – «дать новое поколение борцов за идеалы трудящихся масс, строителей новой жизни... Из советской школы должны выходить не просто образованные личности, а в первую очередь строители коммунизма, борцы за интересы рабочего класса» [2, с. 14]. В соответствии с документами (Положение о единой трудовой школе, основные принципы единой трудовой школы) школа получила наименование единой трудовой, что означало общедоступность, бесплатность, светскость обучения, а также общий для обоих полов. Единство школы обеспечивалось реальными правами каждого продвигаться по ступеням образования от детского сада до университета. Это было принципиально новым, так как до революции сословность образования ограничивала возможности народов.

Содержание образования содействовало формированию коммунистического мировоззрения, а это невозможно было без вооружения учеников глубокими научными знаниями и методами познания. Человек, окончивший советскую школу, был всесторонне развитым. Обучение в школе носило политехнический характер, органически связанное с производительным трудом. Идеино-политическая направленность содержания школьного образования находила свое выражение в учебных планах, программах и учебной литературе. Материал излагался с учётом политических, экономических и культурных программ. Любая национальная школа обязательно знакомила учащихся с политикой коммунистической партии и советского правительства. Источники по истории школы 1920-х гг. содержат информацию о том, как лучше и правильнее познакомить учеников с данными вопросами. Изложение в доступной форме политики партии и правительства выдвигалось как неперемное условие связи школы с жизнью – это соответствовало одному из принципов новой школы. Идеино-политическое воспитание выразилось в преподавании предметов: обществоведения, истории, политэкономии, экономической географии, литературы. Вся внеклассная и внешкольная работа была направлена на реализацию принципа связи школы с жизнью.

Одним из принципов советской школы был её политехнический характер. Первоначально реализовать этот принцип было крайне сложно, что объяснялось особенностью Сибири 1920-х гг., которая состояла в том, что 90% населения составляли крестьяне. Промышленность была развита слабо. Основное нерусское население проживало в сельской местности. Немцы, латыши, эстонцы и др. располагали кустарной промышленностью, а представители восточных народностей вели полукочевой и кочевой образ жизни. Выходом стала попытка создавать на местах мастерские, которые занимались различными видами работ.

Принцип политехнизма образования предполагал связь обучения с производительным трудом. В.И. Ленин связывал этот принцип с практикой социалистического строительства, что означало глубокую, неразрывную связь обучения и воспитания со строительством нового общества, с подготовкой молодого поколения к активному участию в создании и развитии этого общества.

Декрет Совета Народных Комиссаров от 14 мая 1919 г. наделил каждую школу участком земли. Работа на участках давала учащимся национальных школ определенный минимум знаний, умений и навыков сельскохозяйственного производства. Подобная работа способствовала распространению агрономических знаний среди крестьян. Национальная школа принимала сель-

скохозяйственный уклон. Учащиеся изучали основы сельского хозяйства, передовые методы и организацию сельских работ, знакомились с основами земледелия, современной агротехникой. Такая специализация национальной школы принесла немало положительного. Народы западной культуры (немцы, латыши, эстонцы), имевшие высокую агрономическую культуру, получили возможность расширить свои знания, а народы восточной культуры (алтайцы, татары, казахи) приобщались к оседлому образу жизни, повышали степень агрономической культуры. Тем более, правительство было заинтересовано в том, чтобы тюркское население занималось земледелием, что понималось как повышение его культурного уровня.

Школа крестьянской молодежи получила значительное развитие у немецкого населения. Полное хозяйство такой школы обычно заключало в себе такие отрасли сельского хозяйства как полеводство, что предполагало наличие земельного участка при школе, где применялся наиболее приемлемый для данной местности севооборот; животноводство, что означало наличие скотного двора. Но на практике лишь единичные школы крестьянской молодежи полностью соответствовали предъявляемым требованиям. Зачастую они занимались только земледельческим трудом. При школах создавались также мастерские, ориентированные на необходимые сельские нужды.

В 1924–1925 учебном году по Сибири функционировало 25 школ крестьянской молодежи. Документы 1926 г. отмечают, что, несмотря на определенные успехи, для развития школ крестьянской молодежи национальных меньшинств делалось мало. В качестве основной причины указывалось отсутствие квалифицированных кадров, так как мало знать основы сельскохозяйственного производства, но необходимо хорошее знание национального языка и особенностей народной культуры. В 1925–1926 учебном году в Сибири работало 38 школ, в которых обучалось 2105 человек, из 29,5% – девушки [3, с. 88]. К концу 1926 г. количество школ увеличилось на 14, так как появилась финансовая возможность содержать их [4, с. 92].

Важным принципом в становлении национальной школы было распространение краеведения. Изучение местного материала в учебном процессе занимало большое место. Краеведческий подход открывал возможности в организации общественно-полезной деятельности, способствовал пониманию и ориентации в местных условиях, участию в окружающей жизни. Краеведческой работе уделялось повышенное внимание со стороны органов образования. Педагогические журналы печатали статьи по краеведению. Например, в журнале «Просвещение Сибири» был раздел, посвященный данной проблематике.

Методы школьной краеведческой работы делились на три основных вида: «методы накопления, методы проработки (использования в воспитательно-образовательной работе), методы усвоения навыков» [5, с. 69].

Самой распространенной формой краеведческой работы являлись экскурсии, которые относились к методам накопления. Помимо экскурсий к ним относились трудовые процессы, наблюдения, беседы. Экскурсии применялись с 1919 г., но устойчивое значение как форма работы с учащимися, приобрели со второй половины 1920-х гг. Применение этого метода не всегда соответствовало задачам новой школы, так как многие учителя не имели опыта подобной работы. В некоторых случаях со стороны родителей встречалось непонимание, поэтому некоторые учителя заменяли экскурсии заданиями – достать тот или иной материал, сделать что-либо.

Проводили также экскурсии-экспедиции. Экспедиция длилась несколько дней, в ходе экспедиции ребята общались с представителями разных профессий, собирали неизвестный и необычный материал. Экскурсии помогали раскрыть перед учащимися тенденции современного производства. Знакомство с работой передовых предприятий должно было способствовать, по мнению педагогов, новому социалистическому отношению к труду, воспитанию стремления к общественно-полезному труду, развитию чувства солидарности с рабочим классом, а также получению знаний из различных областей науки и практики. Принципиально новый подход к определению идейных основ содержания школьного образования потребовал и новых организационных форм для его реализации. Предметная система критиковалась, так как она не способствовала формированию у школьников диалектико-материалистического мировоззрения, раскрытию явлений в их взаимосвязи и воздействии, мешала установлению связи между обучением и практикой социалистического строительства.

Новые принципы школы воплотились в комплексных программах Государственного Ученого Совета (ГУС). Учебный материал, по замыслу составителей, обобщался вокруг трех основных аспектов: природа, труд, общество. «Сущность новых программ заключалась не только в их образовательной стороне, но, главным образом, в воспитательной. Центр тяжести программ с образовательной стороны перенесен на воспитательную сторону работы школы» [6, с. 25].

На местах создавали программы, адаптированные к местным условиям. В «сибирском варианте» такой программы имелись примерные трудовые задачи, что помогало учителю ориентироваться в круге общественно-полезных дел. В программе была четко выражена установка на развитие у детей трудовых и организаторских навыков коллективной жизни и работы. Также учитывались особенности сибирской природы, хозяйства и быта, как при расположении комплексных тем, так и в самом содержании материала. Составители сибирского варианта не игнорировали знания, умения, навыки в области родного языка и математики, ясно осознавая, что школа первой ступени должна выпускать не только развитого, но и элементарно грамотного ребенка. В программе отчетливо проявлялась установка на тесную связь школы с общественно-политическими и экономическими задачами нашей страны. «...Мы связываем в один комплекс явления природы, труда и общества, и эта связь будет не искусственной, не механической, а естественной, органической, вытекающей из задач производственно-трудовой школы – помочь ребенку в этой среде ориентироваться» [7, с. 5]. Алтайский рабочий план, созданный на основе Сибирского варианта программ Государственного Ученого Совета, отличался учетом возрастных особенностей детей и четким разграничением содержания материала и методов обучения.

Секция национальных меньшинств при краевом отделе народного образования обсуждала вопрос об адаптации сибирского варианта для национальных меньшинств. Для тюркских народностей было составлено два варианта программ. Педагогический техникум в Томске подготовил программу для тюрков, имеющих арабскую письменность и основное занятие – земледелие. Хакасский окружной и Ойротский областной отделы народного образования разработали программу для тюркского населения, получивших письменность в конце XIX – начале XX вв., учитывая их основные виды деятельности – скотоводство и охоту. Сибирский вариант для «народов западной культуры» разрабатывали Омский и Славгородский окружные отделы народного образования.

До революции практически во всех школах преподавали закон Божий. Национальные школы немцев, латышей, эстонцев, татар изначально были конфессиональными, они давали не только необходимые знания, но и, прежде всего, готовили будущих членов религиозной общины. Украинцы и белорусы, представители народов Поволжья, проживающих на Ал-

тае (мордва, башкиры, удмурты и др.) обучали своих детей в русскоязычных образовательных учреждениях. В сельской местности это были в основном, церковно-приходские школы. Декрет от 20 января 1918 г. об отделении церкви от государства и школы от церкви («О свободе совести, церковных и религиозных обществах») вводил свободу совести, церковных и религиозных организаций. Он устранял вмешательство духовенства в дело образования. Важным составным компонентом коммунистической идеологии являлся научный атеизм. Идеологи Народного комиссариата просвещения указывали на то, что экономическое угнетение неизменно сопровождалось религиозным мировоззрением. Формирование новой коммунистической идеологии невозможно без материалистического миропонимания. Обращалось внимание на то, что оно зависит во многом от мировоззрения учителя, поэтому необходимо приложить все усилия для агитации и пропаганды идей материалистической картины мира.

Декрет шёл в разрез с ментальностью немцев, эстонцев, латышей, татар, проживавших на Алтае. Религия объявлялась частным делом каждого человека, предполагалось невмешательство государства в дела церкви, но с каждым годом антирелигиозная пропаганда в стране усиливалась. Борьба с преподаванием религии в национальных школах являлась общегосударственной задачей пропаганды явилась для многих национальных меньшинств причиной противостояния с властью.

В апреле 1929 г. вышло постановление ЦК ВКП (б) и СНК, которое вводило в действие систему наказаний за преподавание вероучения в школах, за религиозную и «антисоветскую» пропаганду. В немецком районе в течение 1928-29 гг. за «религиозный» уклон в преподавании было уволено 15 учителей [8, с. 166]. К идеологической обработке массового сознания крестьян присоединилась краевая радиостанция, передававшая полчасовую радиогозету, посвященную антирелигиозной деятельности.

Из-за отсутствия преподавания религии в образовательных учреждениях многие представители национальных меньшинств не отпускали своих детей в школу. В связи с этим 22 июля 1930 г. Президиум Сибирского крайисполкома принял постановление «Об обязательной посылке в школы детей школьного возраста родителями или замещающими их лицами в 1930 – 31 учебном году». За исполнением строго следили органы Наркомата юстиции. Районные отделы народного образования постоянно контролировали деятельность учителей и учебные планы.

Таким образом, подводя исторически к опыту общеобразовательных национальных школ Алтая, следует отметить, что общая направленность и основное решение вопросов содержания, форм и методов обучения и воспитания учащихся определялась новыми идейно-теоретическими основами содержания образования, принципу связи школы с общественно-политической и трудовой жизнью советского общества.

Библиографический список

1. Матис В.И. *Социология образования и формирования личности*. Барнаул: Издательство БГПУ, 1995.
2. Беликова А.П. *Основные тенденции развития содержания школьного образования в Сибири в период двадцатых годов (1921-31 гг.)*. Москва: Изд-во МГПУ им. В.И. Ленина, 1992.
3. Первое краевое совещание ЛИТО. *Просвещение Сибири*. 1926; 10.
4. Полюдов В. Нужды советского просвещения в местном бюджете Сибирского края на 26-27 учебный год. *Просвещение Сибири*. 1926; 11.
5. Грузных А.И. Старое в новом. *Просвещение Сибири*. 1926; 2.
6. Скворцов Г. Об удалении и упорядочивании учебного года. *Просвещение Сибири*. 1928; 2.
7. *Сибирский вариант программы ГУСа*. Утвержден Первой сессией методического совета Сибирского край ОНО. Новосибирск: Сибкрайиздат, 1926.
8. Белковец Л.П. *Немецкая национальная школа в Сибири в 1920-1930-е годы. Культурный, образовательный и духовный потенциал Сибири (середина XIX – XX вв.)*: сборник научных трудов. Новосибирск: НГУ, 1997.

References

1. Matis V.I. *Sociologiya obrazovaniya i formirovaniya lichnosti*. Barnaul: Izdatel'stvo BGPU, 1995.
2. Belikova A.P. *Osnovnye tendencii razvitiya soderzhanii shkol'nogo obrazovaniya v Sibiri v period dvadcatykh godov (1921-31 gg.)*. Moskva: Izd-vo MGPU im. V.I. Lenina, 1992.
3. Pervoe kraevoe soveshanie LITO. *Prosveschenie Sibiri*. 1926; 10.
4. Polyudov V. Nuzhdy sovetskogo prosvescheniya v mestnom byudzhete Sibirskogo kraya na 26-27 uchebnij god. *Prosveschenie Sibiri*. 1926; 11.
5. Gruznyh A.I. Staroe v novom. *Prosveschenie Sibiri*. 1926; 2.
6. Skvorcov G. Ob udaleni i uporyadochivani uchebnogo goda. *Prosveschenie Sibiri*. 1928; 2.
7. *Sibirskij variant programmy GUSa*. Utverzhden Pervoj sessiej metodicheskogo sojeta Sibirskogo kraj ONO. Novosibirsk: Sibkrajizdat, 1926.
8. Belkovec L.P. *Nemeckaya nacional'naya shkola v Sibiri v 1920-1930-e gody. Kul'turnyj, obrazovatel'nyj i duhovnyj potencial Sibiri (seredina XIX – XX vv.)*: sbornik nauchnykh trudov. Novosibirsk: NGU, 1997.

Статья поступила в редакцию 25.05.15

УДК379

Gorbunova T.V., Candidate of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Academy of Culture and Arts (Barnaul, Russia),
E-mail: fitnes.gtv@mail.ru

Guzev D.V., teacher, Altai State Academy of Culture and Arts (Barnaul, Russia), e-mail: guzevv-dima@mail.ru

Fedulov B.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Academy of Culture and Arts (Barnaul, Russia),
E-mail: fedulovb@mail.ru

THE FORMATION OF THE PERSONAL LIFE STYLE OF STUDENTS BY MEANS OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES IN SPORTS CLUBS. The article highlights the factors of formation of healthy lifestyle of students in sports centers. The authors state that a modern sports club satisfies physical needs in the strengthening and preservation of health, but also in psychological and spiritual development, and also creates conditions for the harmonious interaction of people with each other, society and nature. The researchers show that training and conditioning, rehabilitation, sports demonstration, rhythmic dance, recreation and restoration are typical for the types of individual life styles among students. The structure of the individual style of life is revealed as the basic unity of all parties to all material, social and spiritual foundations of coexistence of man that is sold by the structural, energy and information channels. The paper tells about a program of healthy lifestyle, which is revealed through movements and its stages, as well as recommendations implement an integrated method of working with students in sports clubs. It takes into account the individual characteristics of students, their system and the hierarchy of needs, motives, interests in self-development and active technologies in training and education.

Key words: individual lifestyle, students, types of individual lifestyles, program to develop an individual style of life.

Т.В. Горбунова, канд. пед. наук, доц., Алтайская государственная академия культуры и искусств, г. Барнаул,
E-mail: fitnes.gtv@mail.ru

Д.В. Гузев, преп., Алтайская государственная академия культуры и искусств, г. Барнаул,
E-mail: guzevv-dima@mail.ru

Б.А. Федулов, д-р пед. наук, проф., Алтайская государственная академия культуры и искусств, г. Барнаул,
E-mail: fedulovb@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СПОРТИВНЫХ КЛУБАХ

В статье выделены факторы формирования здорового стиля жизни студентов в условиях спортивного клуба. Обосновывается положение о том, что современный спортивный клуб обеспечивает удовлетворение не только физических потребностей в укреплении и сохранении здоровья, но и в психологическом и духовном развитии, а также создает условия для гармоничного общения людей друг с другом, обществом и природой. Обосновываются характерные для студентов типы индивидуальных стилей жизни. Структура индивидуального стиля жизни раскрывается как принципиальное единство всех сторон материальных, социальных и духовных основ сосуществования человека, реализуемого через структурный, энергетический и информационный каналы. Приводится программа формирования здорового стиля жизни, которая раскрывается через направления и ее этапы, а также даны рекомендации, реализующие комплексную методику работы со студентами в спортивных клубах.

Ключевые слова: индивидуальный стиль жизни, студенческая молодежь, типы индивидуальных стилей жизни, программа по формированию индивидуального стиля жизни.

В последнее десятилетие актуализировались проблемы, связанные с формированием здорового образа жизни человека. Это связано, прежде всего, с необходимостью создания теоретической базы, которая устанавливала бы общие специфические черты здорового организма, отличающие его от нездорового и реальные пути его сохранения и развития. Сегодня можно констатировать, что из-за недостаточной физической и психической подготовленности современной молодежи к взаимодействию с изменившейся внешней средой, в частности с возросшей интеллектуальной нагрузкой на студентов, отмечается ослабление состояния их здоровья и работоспособности. Данное положение ставит перед системой социально-культурной деятельности новые и сложные задачи, в том числе в области физического воспитания в спортивных клубах. Одним из направлений выхода из создавшейся ситуации является создание необходимых условий формирования у студенчества индивидуального стиля жизни средствами социально-культурной деятельности в спортивных клубах.

Современный спортивный клуб обеспечивает удовлетворение не только физических потребностей различных категорий населения в укреплении и сохранении здоровья, но и в психологическом и духовном развитии, а также создает условия для гармоничного общения людей друг с другом, обществом и природой. Спортивный клуб представляет собой общественную организацию, способствующую развитию спорта, физической культуры и туризма, а также организации спортивно-массовых мероприятий в неучебное время [1, с. 41 – 42].

К функциям спортивного клуба в образовательном учреждении относятся: проведение систематических физкультурно-оздоровительных занятий и спортивно-массовых мероприятий;

создание и работа секций и спортивных групп с учетом индивидуальных особенностей студентов; организация соревнований, спортивных и товарищеских встреч; обеспечение участия в соревнованиях, проводимых различными органами местного самоуправления; организация спортивных праздничных соревнований и выступлений известных спортсменов; проведение пропагандистских мероприятий по соблюдению здорового образа жизни [2].

В связи с этим, возможности спортивных клубов существенно возросли, спортивные клубы способны формировать здоровый образ жизни, в основе которого находится внутренняя мотивация на сохранение и укрепление здоровья в сознании и практической жизнедеятельности. Поэтому мы выделяем в самостоятельную задачу формирование индивидуального образа жизни студенческой молодежи средствами социально-культурной деятельности в спортивных клубах, как эффективное направление в укреплении психофизического здоровья, рационального, культурного проведения свободного времени, удовлетворения духовных потребностей студентов.

В статье выделяются характерные для студентов типы индивидуальных стилей жизни, приводится программа, реализующая комплексную методику работы по формированию индивидуального стиля жизни студенческой молодежи, которая отличается направленностью процесса физического воспитания на формирование у занимающихся системы потребностей, которая обеспечит подрастающему поколению выработать собственный здоровый индивидуальный стиль жизни, способствующий физическому и духовному самосовершенствованию. Данные положения определяют научную новизну работы.

Реализацию поставленной задачи возможно осуществить в том случае, если в содержание физического воспитания, наряду с аксиологическим, когнитивным и конативными компонентами, органически включаются личностный, который содействует активному самопознанию, саморегуляции, самосовершенствованию, моральному и духовному самоопределению, приобретению навыков в формировании индивидуального стиля жизни студенческой молодежи средствами социально-культурной деятельности в спортивных клубах.

Индивидуальный стиль жизни в статье определяется как определённый тип поведения личности, основанный на индивидуальных особенностях, склонностях, способностях, фиксирующий устойчиво воспроизводимые черты, манеры, привычки, склонности культурной жизнедеятельности в конкретных социальных условиях [3].

Обобщая различные научные источники [4; 5], на практике для творческих вузов выделим следующие типы индивидуальных стилей жизни для студенческой молодежи:

- тренировочно-кондиционный стиль жизни предназначен для повышения биолого-функциональных возможностей организма;
- оздоровительно-реабилитационный стиль жизни служит для укрепления здоровья, коррекции недостатков физического развития и телосложения;
- спортивно-показательный стиль жизни, для студентов с хорошей предварительной общей физической и спортивной подготовленностью;
- рекреационно-восстановительный стиль жизни – определяется динамикой работоспособности и утомляемости студентов в учебном процессе;
- ритмически-танцевальный стиль жизни применяется студентами, профессионально, спортивно или любительски использующими танцы – от балета до фольклора и современных танцев в качестве физкультурной активности.

В соответствии с выделенными типами предлагается создавать соответствующие секции и группы, так например: фитнеса, аэробные, хореографические, оздоровительные, гимнастические и т.д.

Выделим основные положения, определяющие индивидуальный стиль жизни студентов: 1. Конкретная личность выступает одновременно субъектом и объектом формирования индивидуального стиля жизни. 2. Индивидуальный стиль жизни человека реализуется на основе удовлетворения физических, социальных и духовных потребностей человека. 3. Формирование индивидуального стиля жизни студентов средствами социально-культурной деятельности возможно при реализации личностно-ориентированного и личностно-деятельностного подходов. 4. Индивидуальный стиль жизни представляет собой эффективный способ сохранения здоровья, профилактики заболеваний и повышения работоспособности в профессиональной деятельности.

На основании рассмотренных теоретических подходов, предлагается программа формирования индивидуального стиля жизни студенческой молодежи, которая учитывает следующие факторы: наследственные, социальные, а также личностно-мотивированные, а также индивидуальные условия жизнедеятельности, определяющие мировоззрение и культуру конкретного человека.

Структура индивидуального стиля жизни представляет собой принципиально единство всех сторон материальных, социальных и духовных основ сосуществования человека, реализуемого через структурный, энергетический и информационный каналы [6].

Целью разработанной программы является формирование индивидуального стиля жизни студенческой молодежи средствами социально-культурной деятельности, через формирование у них научного понимания сущности индивидуального стиля жизни, создание устойчивой мотивации на здоровый образ жизни, выбор конкретного индивидуального стиля жизни с учётом учебной деятельности и будущей профессии.

Программа предусматривает решение следующих воспитательных и оздоровительных задач: знание научно-практических основ индивидуального стиля жизни студентов; понимание роли физической культуры в развитии личности и подготовке её к профессиональной деятельности; формирование потребностно-мотивационного отношения к физической культуре, установки на индивидуальный стиль жизни, физическое самосовершенствование и самовоспитание.

Программа включает в себя следующие взаимосвязанные этапы: начальный, основной, завершающий, в каждом из которых отражены цели, задачи и реализуются следующие индивидуальные стили: тренировочно-кондиционный, оздоровительно-реабилитационный, спортивно-показательный, ритмически-танцевальный, рекреационно-восстановительный. Следовательно, она учитывает индивидуальные особенности студентов, систему и иерархию их потребностей, мотивов, интересов в своем саморазвитии, а также активные технологии в обучении и воспитании.

В программе формирование индивидуального стиля жизни студентов средствами социально-культурной деятельности обеспечивается через реализацию следующих системных компонентов [7]:

Эмотивный компонент. Сущность этого компонента состоит в том, чтобы сформировать у студентов иерархию соответствующих потребностей, мотивов, интересов и желаний к выбору индивидуального стиля жизни.

Когнитивный компонент формирования индивидуального стиля жизни обосновывался из анализа индивидуальных особенностей человека и требований к содержанию физической культуры студента.

Конативный компонент состоит в умении студентов ставить субъективно принятую цель деятельности, в соответствии с ней создать программу действий, упорядочить действия, средства, способы деятельности, оценить результаты как конечные, так и промежуточные, сопоставить их и осуществлять необходимые коррективы.

Творческий компонент предполагает наличие у студента более сложной совокупности способностей, позволяющие ему моделировать индивидуальный стиль жизни.

Рефлексивный компонент представляет собой механизм сознательной деятельности, включающий самопознание и самооценку, так как её реализация осуществляется на основе рефлексивного отношения к себе, своим качествам, действиям, поступкам, состояниям.

Содержание программы раскрывается через ряд этапов.

1. Начальный этап направлен на выявление уровня сформированности потребностно-мотивационной сферы индивидуального стиля жизни студентов, выявление вовлеченности студентов в физическую культуру до поступления в ВУЗ, его теоретической осведомленности и физической подготовленности.

2. Основной этап предусматривает приобретение теоретических и практических навыков формирования индивидуального стиля жизни. Отличительной особенностью этого этапа является развитие у студентов индивидуально-спортивных способностей, наличие которых придает деятельности личностно значимый смысл.

3. Завершающий этап ориентирован на побуждение студентов к дальнейшему совершенствованию индивидуального стиля жизни. Качественное своеобразие данного этапа определяется тем, что у студентов происходит осознание значимости индивидуального стиля жизни, которое придает личностный смысл в его реализации в процессе жизнедеятельности.

Наш опыт разработки и внедрения программы показал, что правильно организованный процесс сбора, обработки и анализа индивидуальных показателей уровня физического развития, функционального состояния и т.д., способствует активному личностному включению в данный вид деятельности.

Основными организационными условиями формирования индивидуального стиля жизни являются:

1. Заведение на каждого студента индивидуального «Паспорта здоровья» с целью определения расчёта индивидуальных параметров физической нагрузки, при выборе индивидуального стиля жизни и ведения динамики изменения состояния организма.

2. Составление индивидуального плана формирования здорового стиля жизни реализуемого в индивидуальной оздоровительной деятельности и занятиях физическими упражнениями.

3. При регулярных самостоятельных тренировках оздоровительной направленности, студентам рекомендуется осуществлять самоконтроль основных показателей состояния организма до начала занятий и после окончания тренировки.

Подтверждение эффективности программы формирования индивидуального стиля жизни студентов проводилось нами путём сравнения результатов сформированности каждого компонента в созданных контрольной и экспериментальной группах.

Анализ данных показал, что в экспериментальной группе получено наибольшее приращение уровня сформированности

индивидуального стиля жизни по всем выделенным критериям в среднем на 35-42% выше, чем в контрольной группе.

Практическая значимость работы заключается в том, что разработана программа формирования индивидуального стиля жизни студентов средствами социально-культурной деятельности в спортивных клубах; теоретические положения и выводы доведены до конкретных методических рекомендаций и внедрены в практику работы кафедры физического воспитания АГАКИ, основные результаты могут найти применение в спортивных клубах различных учреждениях социально-культурной деятельности.

По результатам работы сделаны выводы. Реализация индивидуального стиля жизни призвана сделать жизнь уникальной. Формирование индивидуального стиля жизни представляет собой методику, которую следует усвоить и реализовать в досуговой деятельности. Стиль жизни – это всегда поиск активных способов привести в жизнь радость, воодушевление, духов-

ные потребности и гуманистические ценностные ориентации. Разработана и внедрена программа формирования индивидуального стиля жизни студенческой молодежи средствами социально-культурной деятельности в спортивных клубах, в которой реализовано развитие следующих компонентов: мотивационного, деятельностного, творческого, рефлексивного. Предложены следующие типы индивидуальных стилей жизни студенческой молодежи: индивидуальные стили: тренировочно-кондиционный, оздоровительно-реабилитационный, спортивно-показательный, ритмически-танцевальный, рекреационно-восстановительный, на основании которых в клубах созданы соответствующие секции и группы. Значение формирования индивидуального стиля жизни студенческой молодежи видится, в том, что её средства позволяют развивать не только физические качества, двигательные навыки и укреплять здоровье, но и совершенствовать личную инициативу, творческую и социальную активность и самодетельность.

Библиографический список

1. Абаскалова Н.П. *Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса «школа-вуз»*. Новосибирск: Издательство НГПУ, 2001.
2. Галкин В.В. Реклама и связь с общественностью в спортивных клубах и организациях. *Спорт для всех*. 2000; 1.
3. Хрусталева Г.А. *Деятельность физкультурно-спортивных клубов по спортивно-гуманистическому воспитанию детей и молодежи и пути ее совершенствования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2000.
4. Кокшаров А.А. Модель формирования индивидуального стиля здорового образа жизни студентов средствами социально-культурной деятельности. *Единое образовательное пространство России и необходимость его формирования в обществе*: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Пенза: Приволжский Дом знаний, 2003.
5. Классов Б. *Психологические механизмы формирования образа жизни личности*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Новосибирск, 1996.
6. Blumenthal E. *Kooperative Bewegungsspiele*. Schorndorf: Verlag Hofmann, 1987.
7. Hernia K. The Sports clubs as a social organization in Finland. *International Review for the Sociology of Sport*. 1986; N 24; Vol. 3.

References

1. Abaskalova N.P. *Sistemnyy podhod v formirovaniy zdorovogo obraza zhizni sub'ektov obrazovatel'nogo processa «shkola-vuz»*. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGPU, 2001.
2. Galkin V.V. Reklama i svyaz' s obshchestvennost'yu v sportivnykh klubakh i organizatsiyah. *Sport dlya vseh*. 2000; 1.
3. Hrustaleva G.A. *Deyatel'nost' fizkul'turno-sportivnykh klubov po sportivno-gumanisticheskomu vospitaniyu detey i molodezhi i puti ee sovershenstvovaniya*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2000.
4. Koksharov A.A. Model' formirovaniya individual'nogo stilya zdorovogo obraza zhizni studentov sredstvami social'no-kul'turnoy deyatel'nosti. *Edinoe obrazovatel'noe prostranstvo Rossii i neobhodimost' ego formirovaniya v obshchestve*: sbornik materialov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Penza: Privolzhskiy Dom znaniy, 2003.
5. Klassov B. *Psihologicheskie mehanizmy formirovaniya obraza zhizni lichnosti*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Novosibirsk, 1996.
6. Blumenthal E. *Kooperative Bewegungsspiele*. Schorndorf: Verlag Hofmann, 1987.
7. Hernia K. The Sports clubs as a social organization in Finland. *International Review for the Sociology of Sport*. 1986; N 24; Vol. 3.

Статья поступила в редакцию 11.05.15

УДК 378

Evstigneyeva M.I., Candidate of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of adaptive physical culture, Stavropol State Medical University (Stavropol, Russia), E-mail: lusiyo@bk.ru

Dengova L.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of adaptive physical culture, Stavropol State Medical University (Stavropol, Russia), E-mail: lusiyo@bk.ru

Eryomin I.V., senior lecturer, Head of Department of adaptive physical culture, Stavropol State Medical University (Stavropol, Russia), E-mail: lusiyo@bk.ru

CORRECTION OF THE FUNCTIONAL STATE OF MEDICAL STUDENTS BY MEANS OF PHYSICAL CULTURE. This article considers the problem of evaluating the health status of students by identifying the functional age of the individual, of its correction by means of physical culture. In our opinion, the formation of knowledge about the functional state correction will contribute to the solution of a problem of formation of stable motivation of the student to maintain an active lifestyle and physical fitness, as well as timely impact on their health. In the framework of teaching the discipline of "Physical Education" in a medical school the appropriate implementation of the optional course is based on mastery of the basics of correction of the functional state of a human. In the process of teaching physical education at a medical university it is appropriate for lectures, teaching and practical classes with orientation on the correction of the functional state of a human during the training future physicians.

Key words: health, correction, functional status, students of medical school.

М.И. Евстигнеева, канд. пед. наук, ст. преп. каф. адаптивной физической культуры, г. Ставрополь, Ставропольский государственный медицинский университет, E-mail: lusiyo@bk.ru

Л.Е. Денгова, канд. пед. наук, доц. каф. адаптивной физической культуры, г. Ставрополь, Ставропольский государственный медицинский университет, E-mail: lusiyo@bk.ru

И.В. Ерёмин, доц., зав. каф. адаптивной физической культуры, г. Ставрополь, Ставропольский государственный медицинский университет, E-mail: lusiyo@bk.ru

КОРРЕКЦИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В данной статье рассматривается проблема оценки состояния здоровья студентов путём определения функционального возраста индивида, его коррекции средствами физической культуры. На наш взгляд, формирование знаний о коррекции функционального состояния будет способствовать решению задачи формирования устойчивой мотивации студента к поддержанию активного образа жизни и физической формы, а также своевременному влиянию на состояние своего здоровья. В рамках преподавания учебной дисциплины «Физическая культура» в медицинском вузе целесообразна реализация курса по выбору основанного на овладении основ коррекции функционального состояния человека. В процессе преподавания физической культуры в медицинском вузе целесообразно включение лекционных, учебно-методических и практических занятий с направленностью подготовки будущих врачей на коррекцию функционального состояния человека.

Ключевые слова: здоровье, коррекция, функциональное состояние, студенты медицинского вуза.

Важнейшей потребностью современного общества является разработка новых профилактических, пролонгирующих и ювенологических технологий, направленных на существенное повышение потенциала здоровья, улучшения функционального состояния, увеличение продолжительности активной, созидательной жизни человека [1]. Современная научно-методическая литература содержит много сведений о здоровье человека, способах оценки его состояния [2; 3]. В то же время студенты высших учебных заведений, и в частности, медицинских вузов, имеют явно недостаточные представления о многоаспектной сущности здоровья человека, об оценке состояния собственного здоровья и его соответствия функциональному (биологическому возрасту).

Студенты медицинского вуза как социальная группа учащейся молодежи, активно профессионально познающая и знающая в своём большинстве организм человека в системно-структурном аспекте, что можно считать значимым преимуществом перед студентами других специальностей, может быть благоприятной моделью исследования возможностей применения ценностей физической культуры для коррекции функционального состояния с целью нормализации здоровья человека.

В рамках преподавания предмета «Физическая культура» весьма целесообразно формирование у студентов научно-практического представления о соотношении психофизического состояния здоровья. Однако, процесс преподавания физической культуры в медицинском вузе, основанный на реализации государственной программы, не имеет программно-методического обеспечения для решения задач целенаправленного телесно-двигательного самосовершенствования на основе коррекции состояния здоровья средствами и методами физической культуры.

Целью исследования является теоретическое и экспериментальное обоснование программно-методического обеспечения процесса коррекции функционального состояния студентов медицинских вузов.

Представляется целесообразным охарактеризовать основные разделы экспериментальной авторской программы. Разра-

ботанная авторская программа включает в себя теоретический раздел, осуществляемый в форме лекций, в которых раскрываются основные понятия и сущность изучаемых разделов и тем, взаимосвязанных между собой и взаимообусловленных.

Второй раздел программы, практический, который включает в себя содержание практико-методических и самостоятельных занятий. В процессе практико-методических занятий предполагалось практическое знакомство студентов с комплексом средств целенаправленного воздействия, связанного с коррекцией функционального состояния человека и применением полученных знаний на практике. В результате реализации раздела практико-методических занятий студенты должны были овладеть методикой применения упражнений лечебной физической культуры, вестибулярной тренировки, упражнений мелкой моторики, дыхательными методиками В.В. Гневушева, А.Н. Стрельниковой, К.П. Бутейко, приёмами психокоррекции, а также овладеть способами определения своего функционального состояния.

Практические занятия осуществлялись в процессе обязательных академических часов по дисциплине «Физическая культура». На наш взгляд, групповые практические занятия целесообразно проводить на основе общих патологий студентов, применяя при этом индивидуальный подход к занимающимся, направленный на возможность самовоздействия упражнениями профилактического и корректирующего характера, что мы и осуществляли в педагогическом экспериментировании. К числу возможных средств коррекции функционального состояния целесообразно относить: лечебные физические упражнения; упражнения дыхательной гимнастики; упражнения психокоррекционной релаксации [4].

Сущностью эксперимента являлась разработка средств воздействия на коррекцию функционального состояния, внедрение авторской программы и методики в учебно-воспитательный процесс студентов медицинского вуза и определение их эффективности. В организации исследования принимали участие 40 студентов первого курса СтГМУ возрасте 17–18 лет (таблица 1).

Таблица 1

Комплексные характеристики экспериментальной и контрольной групп в начале эксперимента (девушки) (n=40)

Показатели	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Критерий Студента t	Уровень достоверности
Пульс в покое (уд./мин)	75,9±0,7	78,2±0,8	2,0	p>0,05
Артериальное давление (ммрт.ст.)	129,2±1,6 89,1±1,1	134,2±2,2 92,3±1,1	1,8 2,0	p>0,05 p>0,05
Жизненная ёмкость лёгких (л)	3,02±0,03	2,95±0,03	1,6	p>0,05
МПК (мл/мин) на 1кг	33,1±0,5	34,4±0,4	1,9	p>0,05
RWC 170 (кгм/мин)	620,5±13,2	596,5±7,8	1,6	p>0,05
Равновесие: стат. балансировка (с)	11,3±0,5	10,2±0,4	1,7	p>0,05
Уровень знаний (баллы)	3,3±0,28	2,6±0,27	1,8	p>0,05
Фрустрация (баллы)	14,4±1	12,2±1	1,5	p>0,05
Тревожность (баллы)	7,6±0,8	9,85±0,8	1,9	p>0,05
Агрессивность (баллы)	11,05±0,5	12,4±0,5	1,8	p>0,05
Ригидность (баллы)	11,8±0,6	13,8±0,8	2,0	p>0,05
Мотивация к занятиям физическими упражнениями (%)	63,7±1,4	59,7±1,4	2,0	p>0,05

Педагогический эксперимент заключался в проведении исходного тестирования студентов экспериментальной и контрольной групп, после чего в течение учебного года экспериментальная группа занималась по авторской программе и методике коррекции функционального состояния, а контрольная группа по стандартной учебной программе дисциплины «Физическая культура». По окончании экспериментального года были получены результаты итогового тестирования опытных групп (таблица 2).

к построению и осуществлению здорового образа жизни и формированию телесно-двигательных кондиций, к самокоррекции состояния систем и функций организма.

2. В рамках преподавания учебной дисциплины «Физическая культура» в медицинском вузе целесообразна реализация курса по выбору основанного на овладении основ коррекции функционального состояния человека.

3. В процессе преподавания физической культуры в меди-

Таблица 2

Комплексные характеристики экспериментальной и контрольной групп по окончании эксперимента (девушки) (n=40)

Показатели	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Критерий Стьюдента t	Уровень достоверности
Пульс в покое (уд./мин)	73,4±0,65	75,8±0,8	2,3	p<0,05
Артериальное давление (ммрт.ст.)	119,7±1,7 83,8±0,8	128,5±1,6 88,8±1,1	3,6 3,6	p<0,001 p<0,001
Жизненная ёмкость лёгких (л)	3,27±0,06	3,1±0,05	2,2	p<0,05
МПК (мл/мин) на 1кг	36,2±0,7	33,1±0,4	3,6	p<0,001
PWC 170 (кгм/мин)	659,5±9,1	623,5±10,3	2,6	p<0,05
Равновесие: стат. балансировка (с)	15,1±0,8	11,6±0,5	3,7	p<0,001
Уровень знаний (баллы)	4,5±0,18	3,4±1,26	3,6	p<0,001
Фрустрация (баллы)	11,1±0,6	8,5 ±0,8	2,4	p<0,05
Тревожность (баллы)	3,9±0,4	7,37±0,7	3,9	p<0,001
Агрессивность (баллы)	8,45±0,5	10,8±0,5	3,3	p<0,05
Ригидность (баллы)	7,65±0,9	11,8±0,6	3,8	p<0,001
Мотивация к занятиям физическими упражнениями (%)	72±1,4	64±1,5	3,8	p<0,001
Биологический возраст (годы)	2,7±0,3	4±0,3	3,8	p<0,001

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Знания о сущности функционального состояния и методах его коррекции с помощью физической культуры могут способствовать решению задач самосовершенствования студентов

цинском вузе целесообразно включение лекционных, учебно-методических и практических занятий с направленностью подготовки будущих врачей на коррекцию функционального состояния человека.

Библиографический список

1. Белозерова Л.М. *Методы определения биологического возраста по умственной и физической работоспособности*: монография. Пермь, 2000.
2. Войтенко В.П. Биологический возраст. *Биология старения*. Ленинград, 1982: 102–115.
3. Кишкун А.А. *Биологический возраст и старение: возможности определения и пути коррекции: руководство для врачей*. Москва, 2008.
4. Мандриков В.Б. О проблемах оценки функционального состояния студентов специального учебного отделения. *Современные научно-методические разработки в физическом воспитании студентов, имеющих отклонение в состоянии здоровья*: сборник научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2001: 36–38.

References

1. Belozerova L.M. *Metody opredeleniya biologicheskogo vozrasta po umstvennoj i fizicheskoj rabotosposobnosti*: monografiya. Perm', 2000.
2. Vojtenko V.P. Biologicheskij vozrast. *Biologiya starenija*. Leningrad, 1982: 102–115.
3. Kishkun A.A. *Biologicheskij vozrast i starenie: vozmozhnosti opredeleniya i puti korrekicii: rukovodstvo dlya vrachej*. Moskva, 2008.
4. Mandrikov V.B. O problemah ocenki funkcional'nogo sostoyaniya studentov special'nogo uchebnogo otdeleniya. *Sovremennye nauchno-metodicheskie razrabotki v fizicheskom vospitanii studentov, imeyushih otklonenie v sostoyanii zdorov'ya*: sbornik nauchno-prakticheskoy konferencii. Sankt-Peterburg, 2001: 36–38.

Статья поступила в редакцию 15.06.15

УДК379

Fedulov B.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Academy of Culture and Arts (Barnaul, Russia),
E-mail: fedulovb@mail.ru

Kokorin Ye.V., postgraduate, Altai State Academy of Culture and Arts (Barnaul, Russia), E-mail: kokorin-jenya@mail.ru

FEATURES OF SOCIAL REINTEGRATION OF PEOPLE RELEASED FROM PLACES OF DEPRIVATION OF LIBERTY BY MEANS OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES. The article summarizes the features of re-socialization of persons released from a prison by means of social and cultural activities. The work clarifies the definition of "re-socialization" in the modern conditions. It highlights the importance of this process for a social group as persons released from a prison and analyzes the social problems associated with the process of re-socialization. The researchers identify areas of re-socialization for the aforesaid groups of people; the pedagogical conditions for the implementation of these activities. A diagnosis of determining the degree of re-socialization of individual citizens, as well as describes the methodology of the process of re-socialization of persons released from punishment by means of social and cultural activities, conclusions on the results of its application. The paper describes the practical significance of the research.

Key words: socialization, process of re-socialization, tool for socio-cultural activities, persons released from places of imprisonment, pedagogical conditions of implementation.

Б.А. Федулов, д-р пед. наук, проф., Алтайская государственная академия культуры и искусств, г. Барнаул,

E-mail: fedulovb@mail.ru

Е.В. Кокорин, соискатель, Алтайская государственная академия культуры и искусств, г. Барнаул,

E-mail: kokorin-jenya@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЦ, ОСВОБОЖДЁННЫХ ИЗ МЕСТ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ, СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье приведён анализ и раскрыты особенности ресоциализации лиц, освобождённых из мест лишения свободы средствами социально-культурной деятельности; уточнено определение понятия ресоциализация для современных условий; выявлены направления процесса ресоциализации; определены педагогические условия для реализации данной деятельности, предложена диагностика определения степени ресоциализации и методика процесса ресоциализации лиц освобождённых от наказания средствами социально-культурной деятельности.

Ключевые слова: ресоциализация, процесс ресоциализации, средства социально-культурной деятельности, лица, освобождённые из мест лишения свободы, педагогические условия ресоциализации.

На данном этапе российского общества, когда преступность, в том числе и рецидивная, не снижается, а пенитенциарные учреждения в большинстве случаев не в состоянии проводить эффективную работу по перевоспитанию осужденных, вопрос о ресоциализации освобождённых от наказания средствами социально-культурной деятельности является важным и своевременным. Если человек не адаптируется к нормальной жизни, это приведет к новым противоправным последствиям и чаще всего – к повторному совершению преступлений. Объективная потребность изучения процессов ресоциализации лиц после освобождения от наказания вытекает из резкого изменения условий их жизни, из новизны обстановки, к которой они должны приспособиться. Процесс адаптации человека, находящегося до этого значительный период времени в изоляции от общества, впоследствии к условиям жизни на свободе, к производственному коллективу или профессиональной группе, семье и другим микросоциальным условиям проходит со значительными трудностями.

Следовательно, значимость и своевременность рассматриваемой темы определяется из необходимости выявления новых подходов для решения задачи ресоциализации лиц, освобождённых от наказания, для исключения совершения ими повторных преступлений. Таким образом, актуальность темы определяется недостаточной разработанностью данного вопроса в педагогической теории и практике социально-культурной деятельности.

Построение социального государства требует создать условия для реализации права на достойную жизнь и свободное развитие всем его гражданам. Если человек по каким-либо причинам не может самостоятельно обеспечить свое достойное проживание и близких ему людей, он вправе рассчитывать на получение гарантированной поддержки государства и общества [1].

Наиболее сложной категорией граждан являются лица, отбывшие наказание в виде лишения свободы. Освободившись из мест заключения, люди, как правило, сталкиваются со значительными трудностями при самореализации в обществе. С возникающими жизненными трудностями бывшие заключенные не всегда в состоянии самостоятельно справиться, и как следствие совершают новые преступления. По данным Федеральной службы исполнения наказаний России, рецидивная преступность по стране в максимальном значении составляет более 35% от всех совершаемых преступлений [2, с. 1 – 2]. По статистике, примерно треть всех криминальных правонарушений имеют рецидивный характер. Особого внимания заслуживают несовершеннолетние и молодежь, именно среди этой категории отмечается самый значительный процент рецидива, по статистике, приводимой в официальных источниках он составляет более 70% [3].

Это способствует увеличению количества лиц, освобождённых из мест лишения свободы и нуждающихся в ресоциализации. Без активизации работы всех социально-культурных институтов по решению данной задачи общественной жизни, обществу угрожает нравственная дезориентация и криминализация. Существенную роль в решении ресоциализации лиц, освобождённых от наказания, играют органы внутренних дел, учитывая новые требования к институту полиции, когда их основной функцией становится не административно-карательная, а социально-профилактическая. Следует учитывать, что прямой обязанностью участковых уполномоченных полиции является контроль и соци-

альная работа с лицами, освобождёнными из под стражи.

Ресоциализация средствами социально-культурной деятельности лиц, освобождённых из под стражи, необходима для обеспечения безопасности населения и общества в целом, а также для укрепления правопорядка и законности. Указанные обстоятельства обусловили необходимость изучения проблемы ресоциализации лиц, освобождённых из под стражи, средствами социально-культурной деятельности. С этой целью была проанализирована информация из федеральных и региональных органов власти, органов внутренних дел Алтайского края, проведено анонимное анкетирование жителей с уголовным прошлым.

Необходимость повышенного внимания со стороны государства к бывшим заключённым обусловлена рядом причин. Объективными причинами являются следующие обстоятельства: разрыв социальных связей; отсутствие жилой площади, работы, документов, удостоверяющих личность; наличие инвалидности, социально опасных заболеваний; достижение пенсионного возраста и другие. Субъективными – низкая профилактическая работа институтов социализации [4, с. 7].

Провозглашённая в России уголовно-исполнительная политика направлена не только на исправление осужденных и предупреждение новых преступлений, но и оказание им помощи в ресоциализации [2, с. 1 – 2].

Анализ проблем, связанных с ресоциализацией, показал: в органах самоуправления на различных уровнях, а также в органах внутренних дел не существует соответствующих программ по ресоциализации лиц, освобождённых из мест лишения свободы, средствами социально-культурной деятельности; многие должностные лица, ответственные за социальную адаптацию граждан, не имеют чёткого представления о целях, задачах и содержании деятельности по ресоциализации; различные государственные и общественные структуры, работающие с населением, практически не взаимодействуют друг с другом, органами внутренних дел и Федеральной службой исполнения наказаний. Работа строится без учёта преемственности различных институтов социализации; административный надзор за лицами, освобождёнными из под стражи, строится по формальным признакам, без учёта индивидуальных особенностей освобождённых из под стражи и без реализации средств социально-культурной деятельности.

Проведённое исследование позволило получить следующие результаты. Уточнено определение понятия ресоциализация, для современных условий. Под ресоциализацией понимается приспособительный этап и переход человека в новую социальную среду, где происходит восприятие нравов, требований, установок, социальных позиций и системы ценностных ориентаций этой среды человеком.

Процесс ресоциализации средствами социально-культурной деятельности включает в себя: проведение беседы работниками социально-культурной сферы с каждым осужденным, в ходе которой выясняется, где он намерен проживать, работать или учиться после освобождения, имеется ли связь с родственниками, характер взаимоотношений с ними, его жизненные планы, готовность к обеспечению жизнедеятельности на свободе, с разъяснением целесообразности возвращения на место постоянного проживания и на предприятие, где он работал до осуждения; организация различных занятий и курсов по подготовке и адаптации осужденных от наказания; изучение письменных

заявлений освобожденных с просьбой об оказании им помощи в трудовом и бытовом устройстве по избранному месту жительства; анализ поступающих предложений и принятие соответствующих решений об оказании содействия в трудовом и бытовом устройстве.

Выявлены основные направления процесса ресоциализации освобожденных от наказания, включающие: социально-культурные и психолого-педагогические мероприятия, реализуемые в индивидуально-воспитательной, массовой и групповой формах работы, взаимодействие с семьями, работодателями, образовательными, социальными учреждениями, формированиями общественности и шефской работе.

Определены педагогические условия процесса ресоциализации освобожденных от наказания: 1) отбор содержания средств социально-культурной деятельности должен соответствовать совокупности теоретических положений, необходимых для компетентного осуществления специфической работы по ресоциализации освобожденных от наказания; 2) внедрение креативных и артпедагогических методов и к работе по ресоциализации освобожденных от наказания; 3) обеспечение позитивной ресоциализации освобожденных от наказания; 4) выполнение комплексных социально-культурных и правовых мероприятий; 5) применение активных форм и методов социально-культурной деятельности; 6) реализация субъект-субъектного взаимодействия в процессе ресоциализации; 7) координация деятельности различных учреждений социально-культурной деятельности, уголовно-исполнительной инспекций, службы участковых уполномоченных полиции, органов соцзащиты.

Разработана методика процесса ресоциализации освобожденных от наказания посредством комплексного внедрения в деятельность учреждений социально-культурной деятельности: личностно-ориентированного, деятельностного, квазипрофессионального и креативного подходов, она реализуется при проведении комплексных правовых, воспитательных, социальных, культурных и психолого-педагогических мероприятий. Предложена диагностика определения степени ресоциализации освобожденных от наказания, основанная на оценке развития гностических, коммуникативных, конструктивных и организационных компонентов и определении уровней: оптимального, допустимого, критического и недопустимого.

Практическая значимость исследования состоит, прежде всего, в том, что теоретические и методические выводы реализованы в прикладных рекомендациях и послужили основой для создания методики ресоциализации освобожденных от наказания, реализуемой в социально-культурных учреждениях Алтайского края и органах внутренних дел, и в частности работе

участковых уполномоченных. Реализованы активные формы и методы социально-культурной деятельности по ресоциализации освобожденных от наказания.

Оценка степени ресоциализации производилась с учётом предложенных квалиметрических параметров, с учётом уровня сформированности соответствующих компонентов структуры личности, определяющих направленность на законопослушную деятельность и отношения. Для оценки предложенных уровней были определены соответствующие критерии, такие как система идеальных потребностей, гуманистические ценностные ориентации и теоретическое сознание, показатели которых определяются по проявлению в характере отношений и деятельности. При проведении экспериментальной части работы нами были выделены экспериментальная и контрольная группы, в которых результаты процесса ресоциализации оценивались по уровням: оптимальный, допустимый, критический и недопустимый.

Итоги опытно-экспериментальной работы показали, что рост уровня развития идеальных потребностей в экспериментальной группе, достигших 3 и 4 уровней, по сравнению с контрольной составил 36%. Результаты развития гуманистических ценностных ориентаций показали, что рост количества лиц, освобожденных из под стражи, по этому показателю в экспериментальной группе составил 35%, прирост по теоретическому сознанию 37%. Проведя анализ для всех критериев и получив итоговый результат процесса ресоциализации лиц, освобожденных из под стражи, мы выявили, что рост в экспериментальной группе по сравнению с контрольной составил не менее 34%. Следовательно, результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, подтвердили эффективность предлагаемой методики процесса ресоциализации освобожденных от наказания.

Также следует сделать вывод, что в арсенале субъектов ресоциализации необходимо использовать весь комплекс основных средства социально-культурной деятельности: культурно-просветительских, от средств массовой информации до Интернета; устных, при проведении бесед и различного рода встреч; художественных, реализуя изобразительное, музыкальное и театральное искусство; наглядных, через выставки, плакаты; печатных, используя художественную литературу, научно-публицистические и периодические издания; технических, такие как аудио, видео и телевидение; виртуальных, Интернет технологии. Сферами проявления средств социально-культурной деятельности должны быть: духовные, политические, культурные, экономические, социальные и правовые институты общества, которые в комплексе обеспечивают ресоциализацию лиц освобожденных от наказания.

Библиографический список

1. *Криминальная мотивация*. Под редакцией В.Н. Кудрявцева. Москва: Наука, 1996.
2. Линьков А. Исправительная система нуждается в исправлении. *Парламентская газета*. 2014; 20 декабря.
3. Аминев Г.А. *Инструментарий пенитенциарного психолога*. Уфа, 2012.
4. Двенадцать вопросов о правах заключенных. *Семья*. 2011; 50.

References

1. *Kriminal'naya motivaciya*. Pod redakciej V.N. Kudryavceva. Moskva: Nauka, 1996.
2. Lin'kov A. Ispravitel'naya sistema nuzhdaetsya v ispravlenii. *Parlamentskaya gazeta*. 2014; 20 dekabrya.
3. Aminev G.A. *Instrumentarij penitenciarного psihologa*. Ufa, 2012.
4. Dvenadcat' voprosov o pravah zaklyuchennyh. *Sem'ya*. 2011; 50.

Статья поступила в редакцию 30.04.15

УДК379.81

Frolova A.S., postgraduate, Altai State Academy of Culture and Arts (Barnaul, Russia), E-mail: rus.librarian@yandex.ru

PROJECTION ACTIVITY AS A PERSPECTIVE DIRECTION OF INTEGRATED INTERACTION BETWEEN RURAL MUNICIPAL CULTURAL ORGANIZATIONS. The article is focused on scientific understanding of social and cultural projection as a perspective direction of cooperation between domestic rural municipal cultural institutions. The social and cultural projection phenomenon is generally characterized. The constructive potential of its application in the context of complexity of legal and social and economical conditions for the cultural institutions authorized activity implementation are also revealed. Actual and possible joint direction developing different types of cultural institutions with the same instrument of social and cultural projection are considered. The article also describes the results of the expert interrogation of heads of rural cultural institution of four regions of Russian Federation (April 2015) concerning the specialists positions on the issue of inter-organization collaboration in the social and cultural projection processes.

Key words: integration, municipal cultural institutions, projection, house of culture, libraries, museums.

А.С. Фролова, аспирант, Алтайская государственная академия культуры и искусств, г. Барнаул, E-mail: rus.librarian@yandex.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СЕЛЬСКОЙ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ

В работе рассмотрено социально-культурное проектирование как перспективное направление сотрудничества организаций культуры, действующих в условиях современного сельского муниципалитета. Обзорно характеризуется феномен проектной деятельности в социально-культурной сфере, конструктивный потенциал ее применения в контексте усложнения правовых и социально-экономических условий реализации учреждениями культуры своей уставной деятельности. Анализируются и предлагаются общие направления работы, развиваемые разными типами учреждений культуры на основе использования единого инструментария социально-культурной проектной деятельности.

Ключевые слова: интеграция, муниципальные учреждения культуры, проектирование, дома культуры, библиотеки.

Проектные технологии, первоначально возникшие в ответ на нужды архитектурного искусства Древней Греции и римского военного дела, находят своё применение в самых разных областях современной гуманитарной и обществоведческой мысли, профессиональной трудовой практики и общественной активности (например, структурно-алгоритмическое проектирование электронных вычислительных машин или проектирование гражданских молодёжных инициатив (Г.В. Оленина)). Результатами успешного привлечения проектных технологий к разрешению разноплановых проблем широкого спектра областей человеческой деятельности явились появление и рост популярности разноплановых модификаций этих технологий. Так, возникает социальное проектирование, давшее жизнь проектированию социально-культурному, специфическим объектом преобразования которого выступает область культуры [1, с. 489].

Отечественные учёные впервые начинают обращать массовое внимание специалистов сферы культуры на значительный конструктивный организационно-управленческий и педагогический потенциал феномена проектной деятельности, а также на универсальный алгоритм и проблемы реализации процессов проектирования на рубеже XX-XXI вв. Напомним, что именно в этот период – время актуализации государственных либерально-рыночных реформационных мероприятий – приобрели характер системных проблемы, до сих пор представляющие собой серьёзные препятствия положительной динамике развития российской сферы культуры.

Известно, что «самую многочисленную совокупность повсеместно распространённых и разнообразных по профилю деятельности организаций» [2, с. 143] составляют муниципальные учреждения культурного назначения, общая численность которых достигает 90%. В сельской местности действует более 80% организаций.

В условиях хронического для негородских территорий дефицита кадровых, финансовых, материально-технических и проч. ресурсов, процесс решения учреждениями культуры конкретной педагогической задачи через исполнение социальной (иначе – «сущностной», «институциональной») функции (или комплекса функций) встречает на своём пути массу затруднений.

Низкая доходность сельских поселений (особенно, дотационных регионов) становится причиной бюджетного дефицита, обуславливающего систематическое сокращение единиц муниципальной сети организаций культуры. Ситуацию усугубляет законодательный запрет на участие и регионального, и федерального бюджетов в «прямом» финансировании работы учреждений, находящихся в подчинении поселковых и районных администраций [3, с. 41] (хотя власти некоторых регионов демонстрируют свою готовность к поддержке социально-культурных инициатив, исходящих от «муниципалов»: например, последнее десятилетие в Алтайском крае действует конкурс грантов Губернатора в сфере культуры, победителями которого часто становятся сельские организации культурного профиля [4; 5 и др.]).

В таком контексте выглядит закономерным обращение практиков к организационно-управленческому инструментарию проектных технологий. По замечанию М.И. Долженковой, именно «отказ от нормативных подходов к финансированию учреждений культуры предопределил разработку социально-культурных программ и проектов» [6, с. 131], обусловил активный поиск источников негосударственной финансовой поддержки (или государственной, но – вне бюджета соответствующего (районного или поселенческого) уровня). По утверждению Г.В. Олениной, проектно-технологический процесс прямо направлен на «совершенствование деятельности учреждений культуры, досуга»

[7, с. 118]; в этом смысле он – «средство оптимизации социально-культурного пространства» [7, с. 110]. Среди вариантов социально-культурных проектов: «проекты формирования социально-культурной (развлекательной, развивающей, оздоровительной) среды; проекты досуговых программ; проекты создания новых или развития существующих досуговых центров, комплексов, экспозиционных залов, рекреационных зон; проекты малых и совместных предприятий социально-культурной сферы» [1, с. 490].

Практическая востребованность и признание результативности применения комплекса проектных технологий дало основание исследователям квалифицировать их в статусе самостоятельного вида технологий социально-культурной деятельности (М.И. Долженкова и Е.И. Григорьева [6, с. 45, 131, 333], Т.Г. Киселёва и Ю.Д. Красильников [1, с. 487] и др.).

Действительно, грамотно организованная проектная деятельность обладает целым рядом положительных сторон. За счёт обращения к ресурсам проектирования учреждения культуры – институционализированные субъекты социально-культурной деятельности – получают «адекватные организационно-педагогические инструменты (проектные формы и методы) организации социально-культурной творческой деятельности и коммуникативные проектные формы трансляции (продвижения) этого творчества в социально-культурном пространстве» [7, с. 111]. Проектирование позволяет в управляемом режиме произвести «теоретическое осмысление и организационное оформление инициативы, инновации в концептуально-технологическую схему проекта: проблема – цель – средства – средства – результат» [7, с. 109]. Итогом социально-культурного проектирования как процесса является проект, который, по выражению Г.В. Олениной, «выполняет функцию адекватной мировоззренческой и организационной формы трансформации цели... из идеального состояния в реальное» [7, с. 109].

Сделаем обзор региональной практики социально-культурного проектирования и аргументируем его статус как перспективного направления сотрудничества организаций сферы культуры. Но, прежде всего, обратим внимание на насущную необходимость учета интеграционных процессов, циркулирующих в системе деятельности наиболее численно распространённых в сельских поселениях учреждений культурно-досугового назначения, библиотек и музеев. Их коллективы по-разному оценивают перспективы развития своей деятельности в актуальных правовых и социально-экономических условиях. Часть из них приходит к выводу о нецелесообразности внутриотраслевой соперничества и принимает решение о необходимости стимулирования отношений сотрудничества между разными по профилю учреждениями культуры, действующими в условиях одного сельского муниципалитета. Таким способом они рассматривают на решение остроактуальных проблем своей профессиональной практики за счёт приобретения разносторонней взаимопомощи коллег по сфере культуры, и, в конечном итоге, на повышение качества организуемых для сельского сообщества культурных мероприятий (в том числе, за счёт расширения номенклатуры предоставляемых услуг). Такую практику межучрежденческого взаимодействия называем «интеграцией деятельности», поскольку она характеризуется взаимопроникновением и комплексным взаимоукреплением форм работы – из арсеналов клубной, библиотечной и музейной деятельности.

Обратим внимание на перечень направлений социально-культурного проектирования, стабильно развиваемых учреждениями культуры сельских территорий Алтайского края в последнее пятилетие (см. таблицу) [4; 5; 8, с. 38; 9; 10, с. 29; 11,

Таблица 1

Ключевые направления социально-культурного проектирования муниципальных учреждений культуры (культурно-досугового, библиотечного и музейного профилей) сельских территорий Алтайского края (2010-2015 гг.)

Направление проектной деятельности	Тип учреждения культуры	Конкретное учреждение-исполнитель проекта	Пример поддержанного проекта
Гражданское и военно-патристическое воспитание	культурно-досуговые учреждения	МБУК «Кулундинский межпоселенческий Дом культуры» (Кулундинский р-н, с. Кулунда)	«Фронтская бригада»
		МУК «Курынский культурно-досуговый центр» (Курынский р-н, с. Курыя)	«Дни М. Т. Калашникова в Курынском районе»
	библиотечные учреждения	МБУ «Кытмановская централизованная клубная система» (Кытмановский р-н, с. Кытманово)	«II районные Лазаревские встречи» «Порошинский мальчик: дорога в космос»
		Кузнецовская поселенческая библиотека МБУК «Курынская межпоселенческая центральная библиотека» (Курынский р-н, с. Кузнецово)	«Растить человека и гражданина»
		Малиновоозёрская детская библиотека муниципального образования Администрация Малиновоозёрского поссовета (Михайловский р-н, пос. Малиновое Озеро)	«Это не должно повториться»
Краеведческая работа	культурно-досуговые учреждения	МБУК «Романовская межпоселенческая районная библиотека» (Романовский р-н, с. Романово)	«Военно-патристический клуб «Ратибор»
		МКУК «Благовещенский краеведческий музей» (Благовещенский р-н, с. Благовещенка)	«Поезд памяти»
	музейные учреждения	МБУК «Табунский районный краеведческий музей» (Табунский р-н, с. Табуны)	«По следам ушедших полков»
		МБУК «Тюменцевский районный историко-краеведческий музей» (Тюменцевский р-н, с. Тюменцево)	«Поклонимся великим тем годам, Великая Отечественная война 1941–1945 гг.»
		МУК «Антоньевский Дом культуры» (Петропавловский р-н, с. Антоньевка)	«Казачество – история станицы Антоньевской»
Историческое, литературное краеведение	культурно-досуговые учреждения	МБУК «Усть-Пристанский районный Дом культуры» (Усть-Пристанский р-н, с. Верх-Суетка)	«Летопись»
		МБУК «Усть-Пристанский районный Дом культуры» (Усть-Пристанский р-н, с. Усть-Чарышская Пристань)	«Целина – рождение героев»
	библиотечные учреждения	МКУК «Волчихинская межпоселенческая модельная библиотека» (районная библиотечная система) (Волчихинский р-н, с. Волчиха)	«Виртуальные экскурсии по родному краю»
		МБУ «Косихинская модельная мемориальная районная библиотека им. Роберта Рождественского» (Косихинский р-н, с. Косиха)	«Наследники просветителя» Адриана Митрофановича Топорова»
		Малиновоозёрская детская библиотека муниципального образования Администрация Малиновоозёрского поссовета (Михайловский р-н, пос. Малиновое Озеро)	«Три звездных имени в истории нашего посёлка»
		Панкрушихинская детская библиотека МКОК «Сеть муниципальных библиотек» (Панкрушихинский р-н, с. Панкрушиха)	«Здесь всё мое и я отсюда родом»
		МБУК «Табунская межпоселенческая библиотека» (Табунский р-н, с. Табуны)	«Малому селу – заботу и внимание»
		РМБУК «Тюменцевская межпоселенческая центральная библиотека им. Г. В. Егорова» (районная библиотечная система) (Тюменцевский р-н, с. Тюменцево)	«Жизнь. Творчество. Судьба», мемориальный центр «Тюменцевская земля – источник таланта и вдохновения»

историческое, этнографическое краеведение	музейные учреждения	МБУК «Тальменский районный краеведческий музей» (Тальменский р-н, р.п. Тальменка)	«По коридорам наследия» «Алтай транзит Бурла» «О прошлом для будущего»
		МБУК «Бурлинский районный краеведческий музей» (Бурлинский р-н, с. Бурла)	
формирование культуры чтения	культурно-досуговые учреждения	МБУК «Томенцевский районный историко-краеведческий музей» (Томенцевский р-н, с. Томенцево)	«Александр Винокуров – конезаводчик в крестьянском сословии. Крестьянская изба (экспозиция)»
		МБУК «Поспелихинский районный краеведческий музей» (Поспелихинский р-н, с. Поспелиха)	«На поиски рудовозной дороги» (этнографическая экспедиция по приотраптовым сёлам района)
организация и поддержка народного творчества	библиотечные учреждения	МБУК «Культурно-досуговый центр» (Суетский р-н, с. Верх-Суетка)	«Далёкому мужеству верность храня! Поэзия, опалённая войной»
		МБУК «Зудилковский культурно-досуговый центр» (Первомайский р-н, с. Зудипово)	«Клуб раннего развития детей «Читалёнок»
организация здорового образа жизни	культурно-досуговые учреждения	МБУК «Районная модельная библиотека» (Ключевской р-н, с. Ключи)	«Мне выпало счастье быть русским поэтом»
		МКУ «Кытмановская межпоселенческая библиотека-музей» (Кытмановский р-н, с. Кытманово)	«В новый год – с книгой»
	библиотечные учреждения	МУК «Комарская поселенческая библиотека» (Заринский р-н, с. Комарское)	«Читаем, учимся, играем», детский центр
		МБУК «Кулундинский межпоселенческий Дом культуры» (Кулундинский р-н, с. Кулунда)	«Живи, родник традиции»
	библиотечные учреждения	МБУК «Межпоселенческий культурно-досуговый, информационно-образовательный центр» (Ельцовский р-н, с. Ельцовка)	«Свет далёкой звезды»
		МБКУ «Районный центр культуры и досуга» (Романовский р-н, с. Романово)	«Света тебе и радости, мой Алтай»
	культурно-досуговые учреждения	МБУК «Уаловский межпоселенческий Дом культуры» (Угловский р-н, с. Угловское)	«Твой талант – твой путеводитель!»
		МБУК «Толчихинский центральный Дом культуры» (Толчихинский р-н, с. Толчиха)	«Летние толчихинские вечера»
	культурно-досуговые учреждения	МБУК «Павловская межпоселенческая модельная библиотека им. И. Л. Шумилова» (Павловский р-н, с. Павловск)	«Молодежный районный фестиваль «Касмала» (выпуск музыкального альбома «Мелодии Касмалы» и сборника стихов «Поэтический трамплин»)
		МБУК «Усть-Пристанский районный Дом культуры» (Чарышский р-н, с. Усть-Чарышская Пристань)	«Зимние забавы»
	библиотечные учреждения	МБУК «Целинный межпоселенческий Дом культуры» (Целинный р-н, с. Целинное)	«Служба дворовых инструкторов. Здоровье – в каждый двор»
		МКУ «Залесовская централизованная библиотечная система» (Залесовский р-н, с. Тундриха)	«Молодежь выбирает «ЗОЖ»

Список принятых сокращений

МБКУК	«муниципальное бюджетное культурно-досуговое учреждение культуры»	МКУ	«муниципальное казённое учреждение»
МБУ	«муниципальное бюджетное учреждение»	МКУК	«муниципальное казённое учреждение культуры»
МБУК	«муниципальное бюджетное учреждение культуры»	МУК	«муниципальное учреждение культуры»
МКОК	«муниципальная казенная организация культуры»	РМБУК	«районное муниципальное бюджетное учреждение культуры»

с. 42; 12; 13]. Отметим не просто их «близость», а полную идентичность: «гражданское и военно-патриотическое воспитание», «краеведческая работа» (в разных вариантах – исторического, литературного и этнографического краеведения), «организация и поддержка самостоятельного народного творчества», «формирование культуры чтения», «пропаганда здорового образа жизни».

Общность преследуемых социальных целей и предпочитаемых инструментов их достижения прямо свидетельствуют в пользу возможности и необходимости развития партнерских отношений между организациями культурного назначения – клубами, библиотеками и музеями.

Попутно отметим, что о социально-культурном проектировании корректно говорить, скорее всего, как о главном эффективном направлении реализации интегрированного взаимодействия – в том смысле, что его средствами может быть развито и поддержано любое из направлений уставной деятельности учреждений культуры, будь то эстетическое воспитание, топонимическое или археологическое краеведение, содействие повышению уровня грамотности сельского населения в вопросах организации местного самоуправления, правовое просвещение, вовлечение населения в конструктивный этнокультурный диалог или профориентационная работа.

Отметим, что состав перечисленных в таблице актуальных (т.е. фактически реализуемых) направлений социально-культурной проектной деятельности может быть дополнен, прежде всего, за счет развития тех направлений, в разработке которых преуспели, например библиотеки. Речь идет, в частности, о **духовно-нравственном просвещении и воспитании** (например, реализация МКУК «Центральная районная библиотека» Залесовского района проекта «*Мы в душах строим храм*», победившего в открытом конкурсе Московской патриархии (2012 г.); о **социокультурной реабилитации** различных категорий сельского населения, оказавшихся в трудной жизненной ситуации (в т. ч., средствами библиотерапевтического воздействия) (например, проект по организации работы «*Центра общения, информационной и психологической помощи «Остров доброты»*» при МКУК «Топчихинская межпоселенческая центральная библиотека»).

Среди сельских библиотек также популярны такие направления работы, как **обучение информационной грамотности** (например, реализация проекта «*Школа информационного комфорта*» МБУК «Кулундинская межпоселенческая библиотека» с целью повышения уровня информационной культуры и качества владения пожилыми людьми и лицами с ограниченными возможностями навыками работы с персональным компьютером); **правовое воспитание** (например, проект «*Библиотека и школа. Новая форма сотрудничества*», предпринятый Стародраченской поселенческой библиотекой Заринского района).

Одельного упоминания заслуживает работа библиотек по **профессиональной ориентации молодежи** (например, организация работы клуба «*Перспектива*» при ММКУК «Центральная районная библиотека им. Н.Н. Чебаевского» Тогучинского района, созданного в рамках проекта «*Успех в твоих руках*» при поддержке Благотворительного фонда культурных инициатив Михаила Прохорова); по социальной защите молодежи (совокупность проектов, направленных на социально-экономическую, правовую поддержку приемлемого уровня качества жизни молодых специалистов, молодых семей и проч., реализуемых МБУК «Романовская межпоселенческая районная библиотека», МБУК «Табунская межпоселенческая библиотека», МБУК «Павловская межпоселенческая модельная библиотека им. И.Л. Шумилова», МКОК «Сеть муниципальных библиотек» Панкрушихинского района и др.; например, проект «*От идеи до бизнеса*» МБУК «Кулундинская межпоселенческая библиотека»).

Не менее важны проекты, разработанные библиотеками с целью популяризации **ответственного родительства** (например, проект «*Я буду мамой*», организованный МБУК «Баевская межпоселенческая библиотека»; спортивного и физического воспитания (например, проект «*Стадион в библиотеке*», осуществленный силами Краснощёковской районной детской библиотеки РМКУК «Краснощёковская межпоселенческая библиотека») [4; 5; 8, с. 38; 9; 10, с. 29; 11, с. 42; 12; 13].

Как потенциальные направления сотрудничества в контексте социально-культурного проектирования представляют интерес популярный среди музейных учреждений **культурный**

и этнографический туризм (например, проект «*Туристический маршрут «От родника к звёздам»* Косихинского районного краеведческого музея), а также ключевое направление проектной деятельности муниципальных сельских культурно-досуговых учреждений Алтайского края – **экологическое просвещение** (например, проекты-победители ежегодного конкурса на предоставление грантов Губернатора Алтайского края: «*Встал поутру – уберу свою планету*» (МБУК «Михайловский районный культурно-досуговый центр»); «*Медиажурнал «Красота живая рядом»*» (МБУ «Кытмановская централизованная клубная система»); «*В добром деле мы едины!*» (Чарышский район), «*Леточный бор*» (Рубцовский район) и др. [4; 5; 12; 13]).

С целью научного осмысления актуального состояния, проблем и перспектив интегрированного взаимодействия ответственных муниципальных учреждений культуры автором статьи было предпринято межрегиональное исследование (методом экспертного опроса), в котором приняли участие специалисты сельских культурно-досуговых, библиотечных и музейных учреждений Алтайского края (84 ед.), Белгородской (14 ед.), Кемеровской (9 ед.) и Новосибирской (13 ед.) областей Российской Федерации. Исследование проводилось в традиционном («очном») и виртуальном форматах с 8 по 25 апреля 2015 г. Общее число респондентов – 120 – составили представители 38 клубов (Домов культуры, культурно-досуговых центров/объединений и т. п.), 55 библиотек, 27 музеев. 80% опрошенных – руководители учреждений, 70% всех респондентов имеют высшее образование, 88% – трудятся по профессии более 15 лет (29% – свыше 30 лет).

Экспертам для ответа были предложены 18 вопросов, часть из которых ориентирована на выяснение отношения руководителей и сотрудников учреждений культуры к проблеме развития межучрежденческого сотрудничества в процессе реализации проектной деятельности.

Так, 50 опрошенных (42%) назвали «участие в организации/подготовке социально-культурных (социально-педагогических) проектов для разноуровневых конкурсов на соискание государственных и негосударственных грантов» в качестве формы фактического участия своего учреждения в реализации интеграционного взаимодействия, а 23 респондента (19%) ту же форму определили как *не развиваемую* в настоящий момент, но *желательную, предпочтительную* («полезную») для организации сотрудничества организаций культуры. Половина экспертов считает, что одной «только формой работы ограничиваться нельзя» и разрабатывает целое направление в своей деятельности – «социальное (социально-культурное, социально-педагогическое) проектирование». Менее десятка специалистов, не практикующих в своей работе это направление, не подвергают сомнению необходимость его развития.

Среди субъектов социально-культурной программно-проектной деятельности локального масштаба популярны, по крайней мере, две роли: «*самостоятельного игрока*», подразумевающую опору на собственные силы и расчет на бюджетные ассигновки/внебюджетные средства, и «*помощника*» (партнера других организаций) в процессе написания/реализации «грантовых» проектов. Выяснилось, что первую позицию предпочитают 73 респондента (60,8%), а вторую роль выбирают 46 опрошенных (38%). 6 респондентов (5%) затруднились с формулировкой ответа.

Наконец, на прямой вопрос о необходимости и полезности развития интеграционного взаимодействия в системе деятельности учреждений культуры села (в т. ч., для совместной разработки и реализации социально-культурных проектов) утвердительно ответили 115 экспертов (96%).

Можно заключить, что значительная часть опрошенных специалистов либо уже практикует, либо намеревается развивать отношения сотрудничества с другими учреждениями культуры в контексте реализации социально-культурной проектной деятельности (в свете учета респондентами объективных предпосылок для *совместной* проектной работы разных типов сельских учреждений культуры в виде факторов дефицита кадрового, экономического, материально-технического ресурсов деятельности). Тем самым экспертное сообщество признает высокую продуктивность использования проектного инструментария в деле конструирования комфортной социально-культурной среды, локализации или полного разрешения социально-культурных проблем муниципального масштаба.

Библиографический список

1. Киселева Т.Г. *Социально-культурная деятельность*. Москва, 2004.
2. Гринфельдт Е.С. Реорганизация управления учреждениями культуры в условиях муниципальной реформ. *Труды Института системного анализа РАН*. 2006; Т. 22.
3. Зазулина М.Р., Самсоненко В.В. Коллизии реформирования местного самоуправления на селе (опыт экспертного опроса [муниципальных образований Новосибирской области Российской Федерации]). *Социологические исследования*. 2010; 2.
4. *Распоряжение Губернатора Алтайского края от 21 февр. 2013 г. № 51-р*. Available at: http://www.altairregion22.ru/upload/iblock/09f/51r_41.PDF
5. *О предоставлении грантов Губернатора Алтайского края в сфере культуры. Распоряжение Губернатора Алтайского края от 5 марта 2015 г. № 15-рг*. Available at: http://www.culture22.ru/files/uni_catalog_competitions_elem/15-rg_ch1.pdf
6. *Современные технологии социально-культурной деятельности*. Под ред. Е.И. Григорьевой. Тамбов, 2002.
7. Оленина Г.В. *Социально-культурное проектирование и продвижение гражданских инициатив молодежи: история, теория, методология, практика*. Барнаул, 2012.
8. Гейсман О.Н. Молодежный информационный центр «Жизнь без наркотиков» как модель взаимодействия в сфере профилактики наркомании. *Мы выбираем жизнь!* Барнаул, 2012.
9. Дмитриева Е.В. Проектная деятельность муниципальных библиотек [Алтайского края] в 2013 году. *Общедоступные государственные и муниципальные библиотеки Алтайского края в 2013 году*. Барнаул, 2014.
10. Медведева Л.А. Аналитический обзор деятельности муниципальных библиотек [Алтайского] края. *Общедоступные государственные и муниципальные библиотеки Алтайского края в 2011 году*. Барнаул, 2012.
11. Медведева Л.А. Муниципальные библиотеки [Алтайского] края: цифры и факт. *Общедоступные государственные и муниципальные библиотеки Алтайского края в 2012 году*. Барнаул, 2013.
12. *Об итогах конкурса на представление грантов Алтайского края в сфере культуры на 2010 год*. Available at: http://www.culture22.ru/files/uni_catalog_competitions_elem/1_itogi20102010.doc
13. *Распоряжение Губернатора Алтайского края от 14 февр. 2012 г. № 47-р*. Available at: http://www.culture22.ru/files/uni_catalog_competitions_elem/rasporja_genie_pobediteli1.doc

References

1. Kiseleva T.G. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost'*. Moskva, 2004.
2. Grinfel'dt E.S. Reorganizatsiya upravleniya uchrezhdeniyami kul'tury v usloviyah municipal'noj reform. *Trudy Instituta sistemnogo analiza RAN*. 2006; T. 22.
3. Zazulina M.R., Samsonenko V.V. Kollizii reformirovaniya mestnogo samoupravleniya na sele (opyt `ekspertnogo oprosa [municipal'nyh obrazovanij Novosibirskoj oblasti Rossijskoj Federacii]). *Sociologicheskie issledovaniya*. 2010; 2.
4. *Rasporyazhenie Gubernatora Altajskogo kraya ot 21 fevr. 2013 g. № 51-r*. Available at: http://www.altairregion22.ru/upload/iblock/09f/51r_41.PDF
5. *O predostavlenii grantov Gubernatora Altajskogo kraya v sfere kul'tury. Rasporyazhenie Gubernatora Altajskogo kraya ot 5 marta 2015 g. № 15-rg*. Available at: http://www.culture22.ru/files/uni_catalog_competitions_elem/15-rg_ch1.pdf
6. *Sovremennye tehnologii social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Pod red. E.I. Grigor'evoy. Tambov, 2002.
7. Olenina G.V. *Social'no-kul'turnoe proektirovanie i prodvizhenie grazhdanskih iniciativ molodezhi: istoriya, teoriya, metodologiya, praktika*. Barnaul, 2012.
8. Gejsman O.N. Molodezhnyj informacionnyj centr «Zhizn' bez narkotikov» kak model' vzaimodejstviya v sfere profilaktiki narkomanii. *My vybiraem zhizn'!* Barnaul, 2012.
9. Dmitrieva E.V. Proektnaya deyatel'nost' municipal'nyh bibliotek [Altajskogo kraya] v 2013 godu. *Obschedostupnye gosudarstvennye i municipal'nye biblioteki Altajskogo kraya v 2013 godu*. Barnaul, 2014.
10. Medvedeva L.A. Analiticheskij obzor deyatel'nosti municipal'nyh bibliotek [Altajskogo] kraya. *Obschedostupnye gosudarstvennye i municipal'nye biblioteki Altajskogo kraya v 2011 godu*. Barnaul, 2012.
11. Medvedeva L.A. Municipal'nye biblioteki [Altajskogo] kraya: cifry i fakt. *Obschedostupnye gosudarstvennye i municipal'nye biblioteki Altajskogo kraya v 2012 godu*. Barnaul, 2013.
12. *Ob itogah konkursa na predstavlenie grantov Altajskogo kraya v sfere kul'tury na 2010 god*. Available at: http://www.culture22.ru/files/uni_catalog_competitions_elem/1_itogi20102010.doc
13. *Rasporyazhenie Gubernatora Altajskogo kraya ot 14 fevr. 2012 g. № 47-r*. Available at: http://www.culture22.ru/files/uni_catalog_competitions_elem/rasporja_genie_pobediteli1.doc

Статья поступила в редакцию 18.05.15

УДК 378.001

Kazantseva Yu.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecture, Rubtsovsk Industrial Institute (Rubtsovsk, Russia),
E-mail: rhfcjnrfu@bk.ru

Kornienko A.N., senior teacher, Rubtsovsk Industrial Institute (Rubtsovsk, Russia), e-mail: asp-kornienko@mail.ru

Orlov A.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecture, Rubtsovsk Industrial Institute (Rubtsovsk, Russia),
E-mail: orlov.avadi@yandex.ru

Yazykova I.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecture, Rubtsovsk Industrial Institute (Rubtsovsk, Russia),
E-mail: irinayaz@yandex.ru

FORMING BACHELOR'S LINGUOPROFESSIONAL COMPETENCE AT A HIGHER TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTION. The article deals with forming bachelor's linguistic competence at a higher technical educational institution. The authors suggest solving this problem by means of developing educational environment, which embodies innovative ideas of person-centered education. The article provides an analysis of various authors' views on the organization of foreign language learning environment. The authors consider this problem from the standpoint of ecosocial approach, that assists to create socio-cultural professional and educational environment for the processes of development and self-development, which ensures an active position of students in educational activity and commitment to the profession.

Key words: linguistic professional competence, developing educational environment, ecological social approach, bachelor training, interactive teaching technologies.

Ю.В. Казанцева, канд. пед. наук, доц. каф. гуманитарных дисциплин Рубцовского индустриального института (филиала) ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск,
E-mail: rhfcjnrfu@bk.ru

А.Н. Корниенко, ст. преп. каф. гуманитарных дисциплин Рубцовского индустриального института (филиала) ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск,
E-mail: asp-kornienko@mail.ru

А.В. Орлов, канд. пед. наук, доц. каф. гуманитарных дисциплин Рубцовского индустриального института (филиала) ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск,
E-mail: orlov.avadi@yandex.ru

И.Н. Языкова, канд. пед. наук, доц. каф. гуманитарных дисциплин Рубцовского индустриального института (филиала) ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова», г. Рубцовск,
E-mail: irinayaz@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматривается проблема формирования лингвопрофессиональной компетенции бакалавра в техническом вузе, решение которой авторы связывают с организацией развивающей иноязычной образовательной среды, воплощающей инновационные идеи личностно ориентированного образования. В статье приводится анализ взглядов различных авторов на организацию иноязычной образовательной среды. Авторы рассматривают данную проблему с позиций эколого-социального подхода, который способствует созданию социокультурного профессионально-образовательного пространства для осуществления процессов развития и саморазвития личности, что обеспечивает активную позицию обучающихся в учебной деятельности и готовность к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: лингвопрофессиональная компетенция, развивающая образовательная среда, эколого-социальный подход, подготовка бакалавра, интерактивные технологии обучения.

Новая экономическая реальность предъявляет особые требования к содержанию инженерного образования и уровню иноязычной подготовки бакалавров. При этом одной из главных целей обучения иностранному языку в вузе становится формирование лингвопрофессиональной компетенции как интегрированного качества всесторонне развитой и образованной личности будущего инженера. Лингвопрофессиональная компетенция, т.е. готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности на иностранном языке, рассматривается как неотъемлемая часть общей профессиональной компетенции будущих специалистов и признается одним из приоритетных компонентов целостной системы профессионально важных качеств современного инженера.

Лингвопрофессиональная компетенция в языковом образовании значительно раздвигает область понятия «коммуникативная компетенция», выходя за рамки языковых аспектов изучения иностранного языка в сферу личностных отношений и интересов субъектов педагогического процесса, и характеризуется адекватным и сознательным применением языковых средств при осуществлении деятельности в определенной области или конкретной профессиональной ситуации.

Решение проблемы формирования и развития лингвопрофессиональной компетенции бакалавра в техническом вузе связано с организацией иноязычной образовательной среды, воплощающей инновационные идеи личностно ориентированного образования, личностно ориентированную направленность, педагогическое взаимодействие и субъектную деятельность.

Мы считаем, что формирование лингвопрофессиональной компетенции бакалавра требует определенных условий, одним из которых является создание развивающей образовательной среды, которая призвана обеспечить комплекс возможностей для профессионального становления и саморазвития субъектов образовательного процесса, раскрывать и развивать личностный потенциал студентов, удовлетворять весь спектр потребностей будущих инженеров, формировать у них систему социальных ориентиров и ценностей, обеспечивающих успешную адаптацию к быстро меняющимся условиям современной жизни. Образовательные возможности, предоставляемые развивающей образовательной средой субъектам образовательного процесса, должны способствовать эффективному личностному и профессиональному развитию.

Развивающая образовательная среда является объектом целенаправленного проектирования, теоретического моделирования и педагогической организации. Разделяя точку зрения В.И. Слободчикова, мы считаем, что среда начинает выполнять образовательные и развивающие функции только тогда, когда субъекты образовательного процесса приступают к совместной деятельности по её строительству и проектированию, выстраивая необходимые связи и отношения, которые, в свою очередь, предоставляют условия и возможности для реализации природного потенциала и развития способностей обучающегося [1].

А.В. Орлов рассматривает развивающую образовательную среду в процессе подготовки бакалавра в техническом вузе как определенным образом организованное социокультурное и профессионально-образовательное пространство, где осуществляются процессы развития и саморазвития личности средствами

учебного предмета на основе педагогического взаимодействия и субъектной деятельности, то есть как развивающую эколого-социальную среду. По мнению автора, развивающая эколого-социальная образовательная среда представляет собой диалектическое единство всех компонентов: целевого, пространственно-предметного, субъектного, социального, природо-ресурсного, технологического и результативного. Развивающая эколого-социальная образовательная среда – это педагогически организованная система условий, влияний и возможностей для удовлетворения сложного комплекса потребностей личности и трансформации этих потребностей в жизненные ценности, что обеспечивает активность личности в творческо-преобразующей учебной деятельности [2].

Таким образом, развивающая образовательная среда с позиций эколого-социального подхода рассматривается как педагогическая категория, которая включает партнёрское взаимоотношение и сотрудничество субъектов воспитательно-образовательного процесса, направленные при заданных условиях на достижение конкретных образовательных и воспитательных целей обучения.

Для организации развивающей образовательной среды с позиций эколого-социального подхода в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе важными являются следующие основные положения парадигмы эколого-социального подхода:

1. В парадигме эколого-социальной на смену подготовки обучаемого к профессиональной и другим видам деятельности приходит понимание необходимости подготовки всесторонне развитой личности специалиста, способной к саморазвитию, самообразованию, коммуникабельной, творчески мыслящей, обладающей системой ценностей, занимающей активную позицию в меняющемся мире, мобильной и успешной.

2. Построение содержания обучения предусматривает свободный выбор обучаемыми объёма учебной информации, форм и видов учебной деятельности. Овладение и применение обучающимися творческими способами решения проблем жизнедеятельности, выстраивание собственных ценностей и личностных смыслов превращается в важнейшую задачу.

3. Главной задачей преподавателя в учебной деятельности является задача установления сотрудничества, взаимопонимания с обучаемыми, создание комфортной для образовательной деятельности экологически выверенной атмосферы образовательного пространства. Трансляция учебного содержания замещается межличностным общением, в ходе которого происходит «...субъектно-значимое постижение мира, наполненного для ученика личностными смыслами, ценностями, отношением, зафиксированным в его субъективном опыте» [3, с. 26].

4. Личностно ориентированная парадигма образования, построенная на эколого-социальном подходе, рассматривает «образование как средство, обеспечивающее жизнедеятельность общества, при этом получаемые знания становятся компонентом, имеющим значение «средства», «оружия» деятельности» [4, с. 78].

Развивающая образовательная среда при обучении иностранному языку в техническом вузе создаёт оптимальные условия для решения профессиональных и социальных задач

формирования лингвопрофессиональной компетенции бакалавра за счет направленности обучения на развитие его личностных качеств и достижения профессионально адекватного уровня лингвопрофессиональной компетенции в следующих видах речевой деятельности:

– в чтении – развитие техник просмотрового, изучающего и ознакомительного чтения для работы с литературой на иностранном языке;

– в аудировании – развитие умения воспринимать на слух и понимать монологическую и диалогическую речь в естественных ситуациях общения: профессиональной, бытовой и социально-культурной;

– в говорении – совершение речевых действий и операций на иностранном языке в форме монологических высказываний и диалогической речи на повседневные и профессиональные темы;

– в письме – овладение умениями выражения коммуникативных намерений при составлении аннотаций, реферировании текстов, написании деловых писем и переводе с иностранного языка на русский.

Для развития лингвопрофессиональной компетенции бакалавра необходимо применение оптимальных методов и средств обучения в соответствии с поставленными педагогическими задачами, а также использование инновационных обучающих технологий и новых форм организации учебного процесса, таких как проектное обучение, интерактивные технологии, метод интеллектуального карто, метод case-study, дискуссии, дебаты и др., которые подробно рассмотрены авторами ранее [5; 6; 7; 8; 9].

Эффективно организованная учебная деятельность в развивающей образовательной среде при обучении студентов иностранному языку в техническом вузе способствует формированию общекультурных и профессиональных компетенций, не-

обходимых будущему специалисту современного производства, обеспечивая его готовность к решению профессиональных задач и развитию таких личностных качеств, как ответственность, самостоятельность, целеустремленность, инициативность, мобильность, работоспособность и трудолюбие, которые вырабатываются в процессе изучения иностранного языка.

Для анализа результативности учебной деятельности бакалавра необходимы сформированность знаний, умений, навыков выполнения заданий по образцу; способность решать сложные задания, используя ряд мыслительных операций; способность устанавливать межпредметные связи; способность выявлять и самостоятельно решать проблемы, способность осуществлять исследовательскую деятельность [10].

В процессе педагогического взаимодействия в развивающей иноязычной образовательной среде преподаватель открывает для студентов мир культуры и техники, традиции другого народа. Он должен обладать определенной профессионально-технической компетенцией и иметь ясное представление о соответствующей специальности и владеть ее терминологией для эффективной организации профессионально-личностного обучения студентов иностранному языку, создания реальных коммуникативных ситуаций профессионального общения и составления учебно-методических комплексов по специальности.

На заключительном этапе результатом педагогического воздействия развивающей образовательной среды является не только приобретение знаний, умений и навыков, а раскрытие интеллектуального потенциала студента, формирование его готовности к творческой деятельности, воспитание в нем культуры познавательной деятельности, умения самостоятельно добывать и применять знания, что свидетельствует о развитии познавательного интереса и готовности к профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Слободчиков В.И. Психологические основы личностно ориентированного образования. *Мир образования – образование в мире*. 2001;1: 14-28.
2. Орлов А.В. *Формирование развивающей образовательной среды в процессе обучения студентов иностранному языку в техническом вузе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2013.
3. Якиманская И.С. *Личностно ориентированное обучение в современной школе*. Москва: Сентябрь, 1996.
4. Новиков А.М. *Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития*. Москва: Эгвес, 2000.
5. Корниенко А.Н., Орлов А.В., Языкова И.Н. Реализация проектного метода при обучении студентов иностранному языку в условиях РОС. *Мир науки, культуры, образования*. 2011;4 (29); Ч. 1: 33 – 36.
6. Корниенко А.Н. Применение интеллектуальных карт при обучении экономистов иностранному языку. *Проблемы и перспективы развития экономики и менеджмента в России и за рубежом*: материалы Седьмой международной научно-практической конференции, 17–18 апреля, Рубцовск: РИИ, 2015: 368 – 371.
7. Казанцева Ю.В., Корниенко А.Н., Орлов А.В., Языкова И.Н. Применение интерактивных технологий обучения на занятиях иностранного языка при подготовке бакалавра в Рубцовском индустриальном институте. *Современное гуманитарное научное знание: мультидисциплинарный подход*: материалы международной научно-практической конференции, Барнаул: АлтГТУ, 2013: 69 – 75.
8. Kazantseva Yu.V., Kornienko A.N., Orlov A.V., Yazykova I.N. Training a bachelor at the higher technical educational institution on the basis of multidisciplinary approach. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 4(47): 67 – 69.
9. Языкова И.Н. Использование инновационных образовательных проектов при подготовке специалиста в РИИ. *Актуальные проблемы развития профессионального образования*: материалы всероссийской научной конференции с международным участием, 15-16 декабря, Рубцовск: РИИ, 2011: 120 – 125.
10. Казанцева Ю.В. Повышение качества подготовки бакалавра путем внедрения различных систем оценивания. *Актуальные проблемы развития профессионального образования*: материалы всероссийской научной конференции с международным участием, 12-13 декабря, Рубцовск: РИИ, 2013: 110 – 113.

References

1. Slobodchikov V.I. Psihologicheskie osnovy lichnostno orientirovannogo obrazovaniya. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2001;1: 14-28.
2. Orlov A.V. *Formirovanie razvivayushej obrazovatel'noj sredy v processe obucheniya studentov inostrannomu yazyku v tehničeskom vuze*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogičeskikh nauk. Barnaul, 2013.
3. Yakimanskaya I.S. *Lichnostno orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole*. Moskva: Sentyabr', 1996.
4. Novikov A.M. *Rossijskoe obrazovanie v novoj 'epohe. Paradoksy naslediya. Vektory razvitiya*. Moskva: 'Egves, 2000.
5. Kornienko A.N., Orlov A.V., Yazykova I.N. Realizaciya proektnogo metoda pri obuchenii studentov inostrannomu yazyku v usloviyah ROS. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011;4 (29); Ch. 1: 33 -36.
6. Kornienko A.N. Primenenie intellektual'nyh kart pri obuchenii 'ekonomistov inostrannomu yazyku. *Problemy i perspektivy razvitiya 'ekonomiki i menedzhmenta v Rossii i za rubezhom*: materialy Sed'moj mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii, 17–18 aprelya, Rubcovsk: RII, 2015: 368 – 371.
7. Kazanceva Yu.V., Kornienko A.N., Orlov A.V., Yazykova I.N. Primenenie interaktivnyh tehnologij obucheniya na zanyatiyah inostrannogo yazyka pri podgotovke bakalavra v Rubcovskom industrial'nom institute. *Sovremennoe gumanitarnoe nauchnoe znanie: mul'tidisciplinarnyj podhod*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii, Barnaul: AltGTU, 2013: 69 – 75.
8. Kazantseva Yu.V., Kornienko A.N., Orlov A.V., Yazykova I.N. Training a bachelor at the higher technical educational institution on the basis of multidisciplinary approach. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 4(47): 67 – 69.
9. Yazykova I.N. Ispol'zovanie innovacionnyh obrazovatel'nyh proektov pri podgotovke specialista v RII. *Aktual'nye problemy razvitiya professional'nogo obrazovaniya*: materialy vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, 15-16 dekabrya, Rubcovsk: RII, 2011: 120 – 125.
10. Kazanceva Yu.V. Povyshenie kachestva podgotovki bakalavra putem vnedreniya razlichnyh sistem ocenivaniya. *Aktual'nye problemy razvitiya professional'nogo obrazovaniya*: materialy vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, 12-13 dekabrya, Rubcovsk: RII, 2013: 110 – 113.

Статья поступила в редакцию 02.06.15

УДК 37 (373.2)

Ulyanova I.N., Head of "Rodnichyok" School for Parents, graduate student, Sholokhov Moscow State University for the Humanities (Moscow, Russia), E-mail: irinaulianova@mail.ru

Kozilova L.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of psychological and pedagogical education, Sholokhov Moscow State University for the Humanities (Moscow, Russia), E-mail: lidiya-mggu@mail.ru

FROM THE EXPERIENCE ON DEVELOPMENT OF PARENTAL COMPETENCE. This paper is prepared as part of the all-Russian seminar on the implementation of the project "Creation and pilot implementation of the model of additional education, including parent education program for preschool age children who are interested in developing their parental competence and training of the professionals of the organizers independent study programmes". The project was commissioned by the Ministry of education and science of the Russian Federation, which presents twenty years of accumulated teaching experience of parental school for the development of parental competence among parents with children of preschool age. The paper presents the purpose, tasks and main directions of the parent school (analyst, prevention and correction, education, practice) in detail. The authors describe the expected results of the pedagogical activity in the parent school at the end of each academic year and some of the indicators to assess the effectiveness of the parental school.

Key words: parental competence, school for parents.

И.Н. Ульянова, руководитель родительской школы «Родничок», аспирант Московского Государственного Гуманитарного Университета имени М.А. Шолохова, г. Москва, E-mail: irinaulianova@mail.ru

Л.В. Козилова, канд. пед. наук, доц. Московского Государственного Гуманитарного Университета имени М.А. Шолохова, г. Москва, E-mail: lidiya-mggu@mail.ru

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Данная статья подготовлена в рамках прошедшего Всероссийского семинара по реализации проекта «Создание и опытная реализация модели дополнительного образования, включающей программы обучения родителей детей дошкольного возраста, заинтересованных в развитии своей родительской компетентности, а также программы подготовки специалистов-организаторов самостоятельных учебных программ» по заказу Министерства образования и науки Российской Федерации. В статье представлен накопленный двадцатилетний педагогический опыт деятельности родительской школы по развитию родительской компетентности у родителей, имеющих детей дошкольного возраста. Подробно раскрыты цель, задачи, основные направления родительской школы (аналитика, профилактика и коррекция, просветительство, практика). Авторы описывают предполагаемые результаты педагогической деятельности родительской школы по окончании каждого учебного года, некоторые показатели для оценки результативности деятельности родительской школы.

Ключевые слова: родительская компетентность, родительская школа.

С 25 по 27 октября 2014 года на педагогическом факультете МГГУ имени М.А. Шолохова состоялся Всероссийский семинар в рамках реализации проекта «Создание и опытная реализация модели дополнительного образования, включающей программы обучения родителей детей дошкольного возраста, заинтересованных в развитии своей родительской компетентности, а также программы подготовки специалистов-организаторов самостоятельных учебных программ» по заказу Министерства образования и науки Российской Федерации (государственный контракт на выполнение работ (оказание услуг) от 04 июня 2014, договор № 0090-ПРГ/26/06, № 0091-ПРГ/27/06).

В ходе семинара состоялась обсуждение и оценка трёх программ:

- программы обучения родителей детей дошкольного возраста, нацеленной на повышение их собственной родительской компетентности;
- программы повышения квалификации педагогов (тьюторов) для проведения занятий с родителями по повышению их собственной родительской компетентности;
- программы повышения квалификации для специалистов – потенциальных организаторов самостоятельных учебных программ.

В обсуждении проекта принимали участие учёные, преподаватели вузов, специалисты, студенты, родители. Активная аудитория в ходе семинара, ряд высказанных конкретных замечаний, одобрений, обозначенных в проекте проблематики, позволяют сделать вывод о том, что тема предложенного проекта актуальна, требует глубокой теоретической разработки и в дальнейшем, широкого практического применения разработанной модели в сфере дополнительного образования современного общества.

Ориентируясь на длительную и кропотливую работу по созданию единой Всероссийской образовательной модели: компетентный родитель – компетентный тьютор – компетентный потенциальный организатор, мы предлагаем учитывать имеющийся опыт уже существующих родительских школ.

В качестве примера предлагается рассмотреть модель родительской школы «Родничок». Школа функционирует более 18 лет на базе РОО клуба ЮНЕСКО «Сфера», под руководством

организатора-методиста дошкольного образования, клинического психолога, в настоящее время аспиранта МГГУ имени М.А. Шолохова И.Н. Ульяновой (соискатель учёной степени кандидата педагогических наук, научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Л.В. Козилова).

Работа в родительской школе ведётся в формате преобразования и совершенствования детско-родительских отношений в измененных условиях современного общества.

Изменения, произошедшие в нашей стране в течение последних 20 лет, коснулись не только экономики, политики, но и социальной сферы, семьи и детства в том числе.

В современных условиях обозначенные цели и задачи реформирования всей системы образования РФ, а именно ее стандартизация, предопределяют необходимость разработки и реализации новых форм и методов работы научного сообщества с педагогическими работниками образовательных организаций, а также родителей (законных представителей) обучающихся, так как они являются участниками образовательного процесса [1].

Одной из самых актуальных проблем современного образования, по мнению А.С. Удаловой, является недостаточный уровень сформированности родительской компетентности. Обуславливается это необходимостью проектирования социального партнёрства между семьёй и школой, а также необходимостью планирования работы по формированию родительской компетентности [2].

В связи с этим следует отметить, что в основе планирования и осуществления работы по формированию родительской компетентности лежит деятельностный подход. Известный российский психолог А.А. Леонтьев акцентирует внимание на трех важнейших чертах деятельностного подхода:

1) Обучать деятельности – это значит делать учение мотивированным, учить ребёнка самостоятельно ставить перед собой цель и находить пути, в том числе средства, её достижения (т.е. оптимально организовывать свою деятельность), помогать ребёнку сформировать у себя умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки.

2) Деятельностный подход предполагает создание у ребёнка установки на свободный, но ответственный и обоснованный выбор возможностей.

3) Обучение деятельности предполагает на первом этапе совместную учебно-познавательную деятельность группы учащихся под руководством учителя [3].

Исходя из этого, необходимо заметить, что особая роль принадлежит педагогу, как организатору деятельности, профессионалу своего дела, а роль родителя заключается в сопровождении своего ребёнка.

Анализируя нововведения в нормативно-правовой базе дошкольных образовательных учреждений, можно сделать вывод, что в ближайшем будущем именно семье придётся самостоятельно решать вопросы, которые до последнего времени находились в ведении государства.

Перевод ДОУ на самоокупаемость, увеличение количества развивающих занятий в ДОУ на платной основе, сокращение в ДОУ ставок специалистов по коррекционным направлениям, предъявляет к работникам дополнительного образования новые требования: посредством просветительства и творчества помочь родителям преодолеть их психолого-педагогическую неграмотность, укрепить тем самым семейные связи.

На сегодняшний день разработано достаточно большое количество моделей, программ, учебно-методических пособий, которые ориентированы на профессиональную подготовку родителей. Так, например, в учебно-методическом пособии С.А. Домрачевой, Н.С. Моровой представлен учебно-тематический план модуля образовательной программы, в которой особое внимание уделяется условиям успешного социального воспитания детей 3 – 6 лет, взаимодействию родителей с другими социальными институтами, особенностям детско-родительских отношений с учетом возрастных кризисов 3 – 6 лет, гармонизации детско-родительских отношений, использованию опыта старших поколений, национальных традиций в воспитании детей. [4]. Безусловно, всё это является важным и неотъемлемым компонентом в формировании родительской компетентности.

В данной статье мы предлагаем ознакомиться с опытом работы по развитию родительской компетентности в школе «Родничок» г. Москвы.

Главными участниками образовательного процесса в родительской школе «Родничок», бесспорными лидерами в освоении психолого-педагогических инноваций, являются мамы. Именно мамам приходится заниматься рядом проблем, требующих неотложного решения, вписывающихся в повседневную жизнь семьи с рождением малыша. Именно мамы, осуществляя беспрерывный уход за ребёнком, первыми осознают существование своих собственных внутриличностных проблем. Именно мамы стремятся найти конструктивные воспитательные и образовательные средства воздействия на своих детей и близкое окружение. Именно мамы пытаются совместить материнство с возможностью самореализации и финансового обеспечения семьи. Поэтому образовательный процесс в нашей родительской школе направлен, в первую очередь, на развитие и разностороннее содействие полноценной реализации материнского потенциала.

Цель родительской школы: гармонизация семейного пространства посредством целенаправленного, систематического просвещения матерей в вопросах педагогики и смежных науках на основе лучших традиционных и инновационных воспитательных отечественных и зарубежных методик (обучение родителей продуктивным формам взаимодействия с детьми, налаживание детско-родительских взаимоотношений, проработкой собственных личностных проблем и др.).

Задачи родительской школы:

1. Выполнять аналитическую работу.
2. Проводить работу по профилактике и коррекции психологических семейных проблем на основе выводов, полученных в ходе аналитических разработок.
3. Организовывать курс лекций и практических семинаров для матерей, с целью ознакомления их с лучшими традиционными и инновационными отечественными и зарубежными психолого-педагогическими методиками.
4. Осуществлять трудоустройство матерей, успешно освоивших лекционный материал и практические занятия, без отрыва от ухода и присмотра за своим ребёнком на социально-значимую работу на должности воспитателей в семейные детские сады, помощников педагогов дополнительного образования в центрах и клубах, помощников социальных работников (организация семейных праздников, досуговых мероприятий).

Психолого-педагогическая работа с семьёй в различных формах осуществляется в студии на базе Клуба на протяжении двух десятилетий. Вопрос о целенаправленном просветитель-

ском курсе для матерей неоднократно поднимался родителями, посещающими со своими детьми студии и кружки клуба, то есть созданная школа явилась ответом на инициативу родителей. Также, периодически организуются и проводятся различные социологические исследования, в которых отмечается возрастающая потребность матерей в частичной трудовой занятости на дому, либо на территории социально-педагогического центра, а также острую нехватку дошкольных учреждений типа семейный детский сад, отсутствие у женщин, способных работать в таких садах минимальных педагогических знаний.

Следует отметить, что родительская школа осуществляет тесное сотрудничество с районным центром занятости.

В деятельности нашей родительской школы мы делаем акцент именно на матерей, потому что именно женщина по своей сути более коммуникативна, более социально активна, по сравнению с мужчиной. От женщины – жены, в большей мере зависит микроклимат в семье, от женщины-матери – личность ребёнка.

Участие женщины в родительской школе помогает женщине решить волнующие её проблемы. Получая знания в вопросах психологии, педагогики, она получает возможность грамотно воздействовать на большой круг окружающих её людей: родственников, друзей, соседей. Изменяясь, женщина изменяет мир вокруг себя.

Родительская школа работает по четырем основным направлениям:

1. Аналитика. На основе результатов проведённых ранее наблюдений, анкетирования, тестирования женщин, имеющих детей и посещающих студии, кружки и секции Клуба выполняется аналитическая и классификационная работа по:

- возрастному диапазону, образованию, социальному статусу;
- особенностям поведенческих родительских стереотипов;
- особенностям материнских установок у женщин;
- характеру детско-родительских проблем.

2. Профилактика и коррекция. На основе выводов, полученных в ходе аналитических разработок, проводится работа по профилактике и коррекции психологических проблем, возникающих у женщины в семье:

- индивидуальные коррекционно-развивающие занятия с учащимися в целях развития познавательных процессов, формирования положительной самооценки и психологической поддержки (помощь в решении личностных проблем и проблем социализации; формирование жизненных установок; профилактика неврозов, помощь в построении конструктивных отношений с членами семьи и общества; ведение портфолио личностных достижений; беседы, консультации с женщинами-матерями детей «группы риска»;
- групповые занятия по программам («Учимся решать проблемы»; «Профилактика стресса»);
- просветительно-терапевтический семинар «Природа чувств»;
- проведение конференции «Экология семьи» (профилактика разводов).

3. Просветительство. Проведение курса лекций и практических семинаров для матерей, для ознакомления их с лучшими традиционными и инновационными воспитательными отечественными и зарубежными методиками:

- теоретический блок включает следующие материалы: адаптированный для родителей теоретический курс «История и философия образования», адаптированный для родителей практико-теоретический курс «Анатомия и физиология человека с возрастными особенностями», адаптированный для родителей практико-теоретический курс «Возрастная и педагогическая психология», выездной практический семинар «Применение народных и авторских игр в воспитании детей;
- практический блок подразумевает проведение практических занятий в группах (мама + ребёнок) и в мастерских семейного творчества («Семейный театр», «Дизайн-студия», «Театр семейной Моды», «Рукотворная игрушка», «Бальное движение», «Семейные чтения») по основным видам детской деятельности.

4. Практика. В работе по этому направлению осуществляется:

- трудоустройство матерей, успешно освоивших лекционный материал и практические занятия, без отрыва от ухода и присмотра за своим ребёнком на социально-значимую работу на должности воспитателей в семейные детские сады, помощников педагогов социально-досуговых центров и клубов, помощников

социальных работников (организация семейных праздников, досуговых мероприятий и т. д.):

- взаимодействие с административными органами района;
- содействие увеличению количества семейных детских садов в городе, предоставление рабочих мест матерям, освоившим просветительский курс;
- реклама для жителей района по набору детей дошкольного возраста в семейные детские сады;
- тесное сотрудничество родительской школы с ДОО и образовательными школами;
- тесное взаимодействие с центром занятости.

Результатами педагогической деятельности родительской школы предполагается считать (по окончании каждого учебного года):

- краткосрочный результат: выполнение аналитической работы, классификация семей по возрастному диапазону, образованию, социальному статусу; особенностям поведенческих родительских стереотипов; особенностям материнских установок у женщин; характеру детско-родительских проблем; проведение работы по профилактике и коррекции психологических семейных проблем на основе выводов, полученных в ходе аналитических разработок; проведение курса лекций и практических семинаров для матерей, по ознакомлению их с лучшими традиционными и инновационными воспитательными отечественными и зарубежными методиками; осуществление трудоустройства матерей, успешно освоивших лекционный материал и практические занятия, без отрыва от ухода и присмотра за своим ребёнком на социально-значимую работу на должности воспитателей в семейные детские сады района, помощников педагогов социально-досуговых центров, помощников социальных работников (организация семейных праздников, досуговых мероприятий и т. д.).

- среднесрочный результат: повышение в семьях родительской компетентности; получение возможности женщинам-матерям трудоустроиться без отрыва от ухода и присмотра за своим ребёнком на социально-значимую работу, что решает вопрос с их личностным самовыражением и финансовым обеспечением; благодаря обученным мамам, появляется возможность разместить в семейных детских садах города около 800 детей дошкольного возраста (в среднем по 5 человек детей на одну маму-воспитательницу), что особенно актуально сегодня при наличии очередей в ДОО.

Показателями (критериями) для оценки результативности деятельности родительской школы считаются:

- повышение уровня информированности аудитории по вопросам и темам, обсуждаемым в ходе обучения;
- формирование установок на изменение поведения, отношения к детям, близким, улучшение детско-родительских отношений в семье.

Оценка деятельности родительской школы, как процесса, может осуществляться по следующим критериям:

- эмоциональное состояние участников (комфортность);
- опрос обучающихся с целью определения «сильных» и «слабых» блоков (информационных и практических). Для этой работы используются: обсуждение с персональными высказываниями, анкетирование, заметки специалиста, проводившего занятия, «интервью-выход»;
- количество привлечённых пап и других родственников в ходе обучения;
- популярность родительской школы среди населения (привлечение к занятиям других семей в течение учебного года);
- желание и уверенность мам реализовать себя в социально-значимой роли по окончании обучения;
- количество трудоустроенных мам по окончании обучения.

По окончании каждого учебного года осуществляется подведение итогов работы, а также планирование дальнейшей активной деятельности в более широком масштабе с углубленным изучением того теоретического материала и практических навыков, которыми желают овладеть сами родители.

Родительское участие в различных мероприятиях можно классифицировать по нескольким критериям, в том числе по целевой направленности:

- создание для своего ребёнка фактом родительского присутствия психологически комфортных условий при процессе ознакомления с новым материалом;
- демонстрация для своего ребёнка для решения поставленной задачи;
- наглядного поведенческого примера для подражания;
- обеспечение индивидуальным творческим пространством во время групповых занятий;
- оказание помощи своему ребёнку в спектре упражнений, ориентированных на зону ближайшего развития ребёнка;
- содействие закреплению на эмоциональном уровне образцов успешности;
- демонстрация для остальных присутствующих детей примера многовариантности решения поставленной задачи [5].

Библиографический список

1. Козилова Л.В., Мавродиева Н.В. Стандарты компетенций педагогов в образовательной организации: примеры описания. *Преемственность в образовании*. 2014; 6 (11).
2. Удалова А.С. Родительская компетентность как актуальная проблема современного образования. *Непрерывное педагогическое образование*. 2014; 9.
3. Леонтьев А.А. Что такое деятельностный подход в образовании? *Начальная школа: плюс – минус*. 2001; 1.
4. Домрачева С.А., Морова Н.С. *Повышение профессиональной родительской компетентности в социальном воспитании детей в возрасте от 3 до 6 лет*: учебное пособие. Москва: 2013.
5. Ульянова И.Н. Влияние совместной детско-родительской деятельности на развитие интеллекта дошкольника. *Сборник научных статей МГГУ имени М.А. Шолохова*. Москва: МГГУ имени М.А. Шолохова, 2014; Выпуск 1: 121 – 126.

References

1. Kozilova L.V., Mavrodieva N.V. Standarty kompetencij pedagogov v obrazovatel'noj organizacii: primery opisaniya. *Preemstvennost' v obrazovanii*. 2014; 6 (11).
2. Udalova A.S. Roditel'skaya kompetentnost' kak aktual'naya problema sovremennogo obrazovaniya. *Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2014; 9.
3. Leont'ev A.A. Chto takoe deyatel'nostnyj podhod v obrazovanii? *Nachal'naya shkola: plyus – minus*. 2001; 1.
4. Domracheva S.A., Morova N.S. *Povyshenie professional'noj roditel'skoj kompetentnosti v social'nom vospitanii detej v vozraste ot 3 do 6 let*: uchebnoe posobie. Moskva: 2013.
5. Ul'yanova I.N. Vliyanie sovmestnoj detsko-roditel'skoj deyatel'nosti na razvitie intellekta doshkol'nika. *Sbornik nauchnykh statej MGGU imeni M.A. Sholohova*. Moskva: MGGU imeni M.A. Sholohova, 2014; Vypusk 1: 121 – 126.

Статья поступила в редакцию 21.06.15

УДК 371

Agaragimova V.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University,
E-mail: beror63@mail.ru

Kabardieva F.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), teaching assistant, Dagestan State Pedagogical University,
E-mail: beror63@mail.ru

MULTITHERAPY AS A METHOD OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF ORPHANS.

The article is devoted to the problem of socialization of young orphans. A special emphasis is placed on the possibilities of multitherapy in the process of the educational support provided for them. The article presents the competencies that enable multitherapy effectively form the active position. The authors concluded that the systematic use of the methods of art therapy will be of great ped-

agogical effect. Using a variety of techniques that can be positioned orphans to verbal communication in a supportive atmosphere of creativity and collaboration that promotes the development of communication skills, the acquisition of positive experience, moral development of the individual. The research is based on personal experience; the authors consider multitherapy as an innovative pedagogical technology of socialization of children in an orphanage.

Key words: pedagogical support, multitherapy, socialization of children.

В.К. Агагазимова, канд. пед. наук, доц. факультета социальной педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

Ф.А. Кабардиева, канд. пед. наук, ассистент факультета социальной педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

МУЛЬТТЕРАПИЯ КАК МЕТОДИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ

Статья посвящена проблеме социализации детей-сирот. Особый акцент делается на использовании возможностей мульттерапии в данном процессе. В статье приводятся компетенции, позволяющие мульттерапии эффективно формировать активную позицию. Авторы пришли к выводу, что систематическое использование методов арт-терапии будет иметь большой педагогический эффект. При этом, используя разнообразные приёмы, можно расположить детей-сирот к вербальной коммуникации в благоприятной атмосфере творчества и сотрудничества, что способствует выработке навыков общения, приобретению позитивного опыта, нравственному развитию личности. На основе личного опыта, авторы рассматривают мульттерапию как педагогическую инновационную технологию социализации детей в условиях детского дома

Ключевые слова: педагогическая поддержка, мульттерапия, социализация воспитанников детского дома.

Социализация детей-сирот в условиях школы-интерната представляет собой сложную многоаспектную проблему, которая отражает состояние социально-педагогической запущенности такого ребенка, вызванной системы деформацией детско-родительских отношений, материнской и отцовской депривацией, а также специфическими условиями социальной ситуации развития в условиях государственного учреждения [1; 2]. Одна из основных задач – научить самостоятельной работе и взаимодействию с другими людьми не в ходе проведения благотворительных акций, а при условии постоянной основы. Очень часто у детей детских домов наблюдаются нападение и защита как поведенческие реакции, отсутствие чувства ответственности и интереса к саморазвитию [3].

Одной из задач педагогической поддержки процесса социализации и творческого развития детей-сирот в условиях школы-интерната нами была определена арт-терапевтическая программа на основе мульттерапии, способствующая развитию социально-психологических качеств личности, социальной адаптации к условиям жизни в школе-интернате, а также содействию в формировании и развитии системы межличностных отношений в образовательном пространстве школы-интерната. Оказание арт-терапевтической поддержки детей-сирот основано на принципах доступности, научной обоснованности, системности, индивидуального и дифференцированного подхода.

Использование искусства в качестве средства решения проблем не является новым и в настоящее время доказательная база, связанная с изучением положительных эффектов изобразительного творчества пополняется. В тоже время сохраняется необходимость в активизации исследований положительного воздействия искусства [3].

Мульттерапия является своеобразным развитием идеи педагогической коррекции средствами изобразительной деятельности, помогает разрешать эмоциональные проблемы, скорректировать некоторые физиологические состояния [3]. Она представляет собой создание подростком индивидуально и в группе серии мультипликационных фильмов, при этом необходимо отметить, что этот процесс длительный и трудоемкий, что способствует развитию у детей опыта и целеустремленности, оптимизации личностных ресурсов, укреплению психического здоровья. Следует отметить, что мульттерапия как арт-терапевтическая техника, ориентирована на эмоциональную поддержку, достижение изменений в психологическом самоощущении и выработку у детей гуманных моделей поведения с учетом реальностей окружающего мира [5]. Преимуществами мульттерапии как арт-терапевтической техники можно назвать:

- решение мотивационных проблем детей, так как возможность создать свой мультфильм позволяет ощутить причастность к интересному коллективному делу;

- комплексный характер творческой мульттерапевтической деятельности (изобразительная деятельность, музыка, литература, компьютерные технологии) обучают работе с различными техниками;

- анимационный элемент и возможность озвучивания собственными различными голосами вызывает положительные эмоции участников;

- достижение достаточно быстрого во времени результата деятельности.

Так как мульттерапия представляет собой активную деятельность, то она позволяет сформировать следующие компетенции:

- творческие, способствующие развитию инновационных идей;

- ценностно-смысловые, прививающие моральные ценности общества;

- общекультурные, раскрывающие культурно-исторический опыт народов;

- коммуникативные компетенции, позволяющие понимать и принимать различные способы позитивного взаимодействия с окружающим миром;

- компьютерные компетенции, информирующие об опыте использования современных технологий.

Технически это имеет следующий вид: на занятиях подростки получают задание выполнить комикс на заданную тему. Дети работают в технике живописи, коллажа, фотографии, лепки, осваивают компьютерные программы.

С помощью преподавателя информатики работы сканируются и переводятся в цифровой формат, позволяющий использовать их в программе Windows Lives. Наложение музыки, речевой озвучки (либо титров и субтитров) позволяет создать импровизированные мультипликационные фильмы.

Длительность работы над заданием, необходимость прорисовывания большого количества деталей, несомненный интерес подростков к современным информационным технологиям и возможность выложить собственное произведение на YouTube способствует высокой мотивации участия в мульттерапии. При работе в команде занятие начинается с выбора тематики и дети начинают придумывать различные истории, при этом необходимо наличие положительных и отрицательных героев, позволяющее выстраивать линии сюжета.

Одним из вариантов помощи в создании социального сюжета является деятельность социального театра, организованного студентами Дагестанского государственного педагогического университета. Суть предлагаемых театральных технологий – в проигрывании волонтерами перед воспитанниками школы-интерната жизненных ситуаций и в последующем обсуждении увиденного со зрителями, которые могут задавать вопросы тому или иному сценическому герою, посоветовать или высказать свое мнение по данной ситуации. Зритель имеет возможность осознать те проблемы, которые стоят перед отрицательным персонажем, задается вопросом о своем собственном поведении в описываемой ситуации. Технология работает по принципу «равный – равному», когда молодые люди (волонтеры) в процессе сценического опыта ищут вместе со своими сверстниками выходы из разыгрываемых ситуаций, которые они предпочтительно выбирают из собственного опыта.

Театральные технологии позволяют через эмоциональное отреагирование опыта, проигрываемого на сцене, осознать значимость тех социальных ситуаций, которые сегодня переживают молодые люди, получить некоторый смоделированный актерами-волонтерами позитивный вариант решения собственных проблем, экстраполировать этот опыт в собственную реальность и создать значимый мультипликационный сериал.

Фактически, круг театрализованных волонтерами проблем может быть весьма обширен – в зависимости от личного опыта добровольцев-волонтеров, участвующих в сценическом действии и их стремления найти выходы из ситуаций, которые они, возможно, и не пережили, но хотели бы обсудить со зрителями. Разыгрываемые ситуации могут и не нести негативного контекста, а быть направлены на формирование позитивного

мировоззрения молодежи. При этом на сцене демонстрируются положительные образцы поведения, которые в дальнейшем обсуждаются со зрителями. Следует отметить, что по степени эмоционального воздействия они гораздо меньше заинтересовывают воспитанников школы-интерната, поэтому, обычно, позитивная ситуация работает только в совокупности с двумя-тремя негативными.

Таким образом, используя разнообразные приемы, побуждающие детей-сирот к вербальной коммуникации в благоприятной атмосфере творчества и сотрудничества, что способствует выработке навыков общения, приобретению позитивного опыта, нравственному развитию личности. Поэтому мы рассматриваем мультитерапию как педагогическую инновационную технологию социализации детей в условиях детского дома.

Библиографический список

1. Кабардиева Ф.А. *Педагогические условия социализации детей-сирот в условиях школы-интерната*. Махачкала, 2015.
2. Петров С.М. Детский дом-школа для детей-сирот в новом образовательном пространстве (из опыта работы). *Дефектология*. 2001; 1.
3. Агаримов В.К., Гасанова С.С.-Г., Кабардиева Ф.А. Арт-терапевтическое сопровождение инклюзивного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (52).
4. Копытин А.И. *Системная арт-терапия*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
5. Лебедева Л.Д. Арт-терапия в педагогике. *Педагогика*. 2000; 9.

References

1. Kabardieva F.A. *Pedagogicheskie usloviya socializacii detej-sirot v usloviyah shkoly-internata*. Mahachkala, 2015.
2. Petrov S.M. Detskij dom-shkola dlya detej-sirot v novom obrazovatel'nom prostranstve (iz opyta raboty). *Defektologiya*. 2001; 1.
3. Agarimov V.K., Gasanova S.S.-G., Kabardieva F.A. Art-terapevticheskoe soprovozhdenie inklyuzivnogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (52).
4. Kopytin A.I. *Sistemnaya art-terapiya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
5. Lebedeva L.D. Art-terapiya v pedagogike. *Pedagogika*. 2000; 9.

Статья поступила в редакцию 10.07.15

УДК 372.881.111.1

Galishnikova E.M., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Institute of Management, Finance and Economics, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia), E-mail: galishnikovaem@mail.ru

Khafizova L.V., senior teacher, Institute of Management, Finance and Economics, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia), E-mail: ptrlilia2004@mail.ru

SIMULATION OF LOCAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS. The article studies the formation of foreign language communicative competence of students in the framework of multi-level training at a university. A review of national and foreign sources served as a basis to conclude that a systematic approach enables to study, design and simulate the educational environment as a structure (system). The paper defines the local educational environment as part of the complicated educational space as it is a versatile system or a unity of interconnected structural components. Creating a local educational environment involves teacher modeling as a strategy which is aimed at educational goals and such components as content, procedural, performance. For the first time in the pedagogical literature the authors design a model of the local foreign language educational environment in order to choose the vector of its development. Components of the model, their characteristics and relationships are identified. It is shown that on the basis of this model, it is possible to monitor the learning process with a view to further improvement.

Key words: local educational environment; systems approach; structural components; pedagogical modeling; foreign language communicative competence; foreign language training.

Е.М. Галишникова, д-р пед. наук, проф. каф. иностранных языков в сфере экономики, бизнеса и финансов Института управления, экономики и финансов, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, E-mail: galishnikovaem@mail.ru

Л.В. Хафизова, ст. преп. каф. иностранных языков в сфере экономики, бизнеса и финансов Института управления, экономики и финансов, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, E-mail: ptrlilia2004@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЛОКАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена вопросам формирования иноязычных коммуникативных компетенций студентов в рамках многоуровневой подготовки в университете. Выполнен обзор отечественных и зарубежных источников, на основе которого сделан вывод о том, что системный подход позволяет изучать, проектировать и моделировать образовательную среду как некую структуру (систему). Дано определение локальной образовательной среды, как части образовательного пространства, которое обладает большой мерой сложности, поскольку представляет собой многофункциональную систему – единство взаимосвязанных структурных компонентов. Создание локальной образовательной среды предполагает педагогическое моделирование как стратегию, во главе которой стоят цели образования и такие компоненты как содержательный, процессуальный, результативный. Авторы впервые в педагогической литературе проектируют модель иноязычной локальной образовательной среды с целью выбора вектора ее совершенствования. Выделены компоненты модели, их характеристики и взаимосвязи. Показано, что на основе данной модели можно осуществлять мониторинг учебного процесса с целью его дальнейшего совершенствования.

Ключевые слова: локальная образовательная среда; системный подход; структурные компоненты; педагогическое моделирование; иноязычная коммуникативная компетенция; иноязычная подготовка.

Происходящие в стране изменения неразрывно связаны с процессами в системе образования. Образовательная среда высшего учебного заведения имеет тенденцию к изменению, поскольку постоянно растут требования к повышению качества подготовки специалистов со знанием иностранного языка: от акцента на формирование знаний-умений-навыков к развитию коммуникативных способностей и позднее к различным языковым компетенциям. Высокий карьерный рост будущего специалиста связан не только с приобретенными профессиональными компетенциями, но и с формированием новых канонов цивилизованности и образованности – владение одним или двумя иностранными языками. Вследствие этого особую значимость приобретает проблема формирования иноязычных коммуникативных компетенций студентов, необходимость включения их в реальные и воображаемые ситуации общения на занятиях по иностранному языку, в иноязычную внеаудиторную работу, в программы дополнительного профессионального обучения. Именно через призму разнообразных видов обучения студенты активнее воспринимают иноязычную информацию, формируют свой культурный мир, расширяют границы академической мобильности, осуществляют адекватный своим устремлениям выбор в сфере образовательных услуг. Наделение высших учебных заведений, федеральных университетов относительной самостоятельностью (например, увеличение часов на изучение иностранного языка в КФУ) диктует необходимость создания локальной образовательной среды, представляющей собой сложную, находящуюся в процессе перманентного видоизменения структуру. Такая среда может рассматриваться как система, поскольку она, по своей сути, объединяет такие структурные компоненты, как, скажем, цели, содержание, методы и различные формы обучения, являющиеся эквивалентами, «кирпичиками» всей сферы учебно-воспитательного процесса в вузе, создавая основу для активного участия студентов в познавательном процессе. Для проектирования системы мы ставим перед собой цель создать модель локальной образовательной среды при кафедре иностранных языков. По сути дела, кафедра в нашем понимании – это не только коллектив преподавателей, единомышленников, но и наличие материально-технической базы с аудиториями, оснащенными современными мультимедийными средствами, методический кабинет, программы ДПО, которые могут реализовываться преподавателями кафедры для развития профессиональных коммуникативных способностей студентов. Для того чтобы спроектировать модель локальной образовательной среды следует, на наш взгляд, проанализировать состояние проблемы в научной зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературе, уточнить понятие локальной образовательной среды, выявить структурные компоненты и их взаимосвязи для последующего мониторинга и совершенствования учебного процесса на основе представленной модели.

Анализ ряда теоретических источников [1; 2; 3; 4; 5] свидетельствует, что проблема создания локальной образовательной среды учебного заведения рассматривается в различных аспектах – по характеристикам и функциям, она может быть электронной или информационно-образовательная или это может быть среда, как пишет Т.А. Баклашова, способная к динамичному развитию в социальном ракурсе или при творческом становлении личности, при дистанционном обучении и т. п. [6, 169 – 172]. При этом следует отметить, что практически отсутствуют работы, исследующие конкретно локальную иноязычную образовательную среду с позиций системного подхода.

Методологической основой исследования является системный подход, который разрабатывался учеными еще с 30-х годов прошлого века. Значительную роль в развитии теории систем сыграли П.К. Анохин [7], позднее – И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин [8], Т.А. Ильина [9], Л.Я. Зорина [10], В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов обратили внимание на то, что педагогическая система может рассматриваться в статике и динамике при выявлении четырех взаимосвязанных компонентов – педагогов и воспитанников, содержания образования и материальной базы [11].

Под разным углом зрения системный подход рассматривается зарубежными учеными. Так, в разные годы были проведены исследования проблем системного мышления [12], изучена природа рефлексии и применение ее в системе высшего образования на основе системного подхода [13], исследованы вопросы разработки эффективных профессиональных систем обучения [14]. Кроме того, западные ученые на основе системного подхода разрабатывали проблему повышения качества преподавания и обучения на институциональном уровне, учитывая структурные

и культурные препятствия для такого рода системных реформ [15]. Хотелось бы отметить, что ряд исследователей, в рамках системного подхода, обратились к созданию моделей обучения различного порядка, что соответствует нашим научным интересам [16; 17].

Таким образом, теоретический анализ отечественных и зарубежных источников свидетельствует, что система представляет собой состав взаимосвязанных между собой структурных единиц. Эти структурные единицы, являясь компонентами системы и находясь в определенных взаимосвязях и отношениях, обеспечивают ее функционирование и развитие. Следовательно, системный подход позволяет изучать, проектировать и моделировать образовательную среду как некую систему. Основными его постулатами являются совокупность и взаимосвязь всех структурных компонентов, исследование каждого из них в целях определения и обеспечения полноты структуры; изучение механизма функционирования выявленных компонентов с целью совершенствования управления этим процессом на научной основе; ориентация на повышение качества подготовки будущих специалистов путем использования спроектированной модели локальной образовательной среды. Исходя из вышесказанного, мы понимаем *локальную образовательную среду* как часть образовательного пространства, которое, в свою очередь, обладает большой мерой сложности, поскольку представляет собой многофункциональную систему – единство взаимосвязанных структурных компонентов (интегрированное содержание учебных программ и дисциплин, междисциплинарные связи, взаимодействие традиционных и инновационных технологий, материально-техническая база, сложное взаимодействие преподавателей и студентов, сложившиеся университетские традиции, внеаудиторная деятельность, творческая атмосфера и т.п.). Все структурные единицы (компоненты) должны концентрироваться вокруг так называемого «ядра», каковым в данном случае являются профессиональный образовательный стандарт и составленные на его основе учебно-методические комплексы. Создание локальной образовательной среды в качестве структуры предполагает педагогическое моделирование как некую стратегию, во главе которой стоят цели образования и следующие структурные компоненты: содержательный, процессуальный, результативный. Поэтому моделирование представляет практическое или теоретическое оперирование объектом, при котором изучаемый объект замещается каким-либо естественным или искусственным аналогом, посредством его исследования мы и проникаем в предмет познания [18, с. 137]. Следовательно, модель – это аналог объекта исследования. Проектируя модель, мы имеем возможность представить ту или иную область исследования в виде структуры, определить ее компоненты, их характеристики и взаимоотношения, провести мониторинг процесса функционирования модели. Полученные результаты дадут возможность определить значимость созданной модели (среды), выбрать вектор ее совершенствования, спрогнозировать ожидаемый результат.

При проектировании модели локальной образовательной среды кафедры иностранных языков в сфере экономики, бизнеса и финансов КФУ мы должны учитывать ее многоуровневый характер, поскольку она строится на многоуровневой подготовке студентов, основанной на принципе преемственности: бакалавриат – магистратура-аспирантура – обучение в течение всей жизни – вертикальная преемственность [19, с. 6]. Так, на первом курсе бакалавриата студенты проходят период адаптации – переход от школьной системы обучения к вузовской, повторение материала, освоение новых форм обучения, изучение разговорного английского языка с постепенным переходом к языку специальности. При обучении магистрантов происходят глубокое погружение в язык специальности, освоение тонкостей академического письма, формирование критического мышления. Аспирантура позволяет самостоятельно совершенствовать коммуникативные профессиональные компетенции. Обучение в течение всей жизни является высоко мотивированным процессом, может происходить как на самостоятельном уровне, так и с помощью различных программ ДПО, языковых курсов, во время проживания и работы за рубежом, при общении с носителями языка. Горизонтальная преемственность – междисциплинарные связи (наполнение иностранного языка содержанием профессионально-ориентированного обучения) и обучение по языковым программам дополнительного профессионального образования («Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», языковые курсы разного уровня подготовки и содержательного наполнения). Определенную лепту в этот процесс вносит ака-

демократическая мобильность, которая реализуется параллельно со всеми этапами обучения и также работает на формирование и расширение иноязычной коммуникативной компетенции. Полифункциональное единство названных инвариантных компонентов модели обеспечивается их механизмом взаимодействия, среди которых мы выделяем *целевой* – последовательное осуществление уточненных целей и задач; *информационно-содержательный* –

важным «ядром» любой образовательной среды. Многолетний опыт работы в университете на кафедре иностранных языков, а также на программах ДПО, метод экспертных оценок, анализ философской и педагогической литературы позволили нам представить следующую модель локальной иноязычной образовательной среды, а также обозначить взаимосвязи ее структурных компонентов, которые можно видеть на рисунке 1.

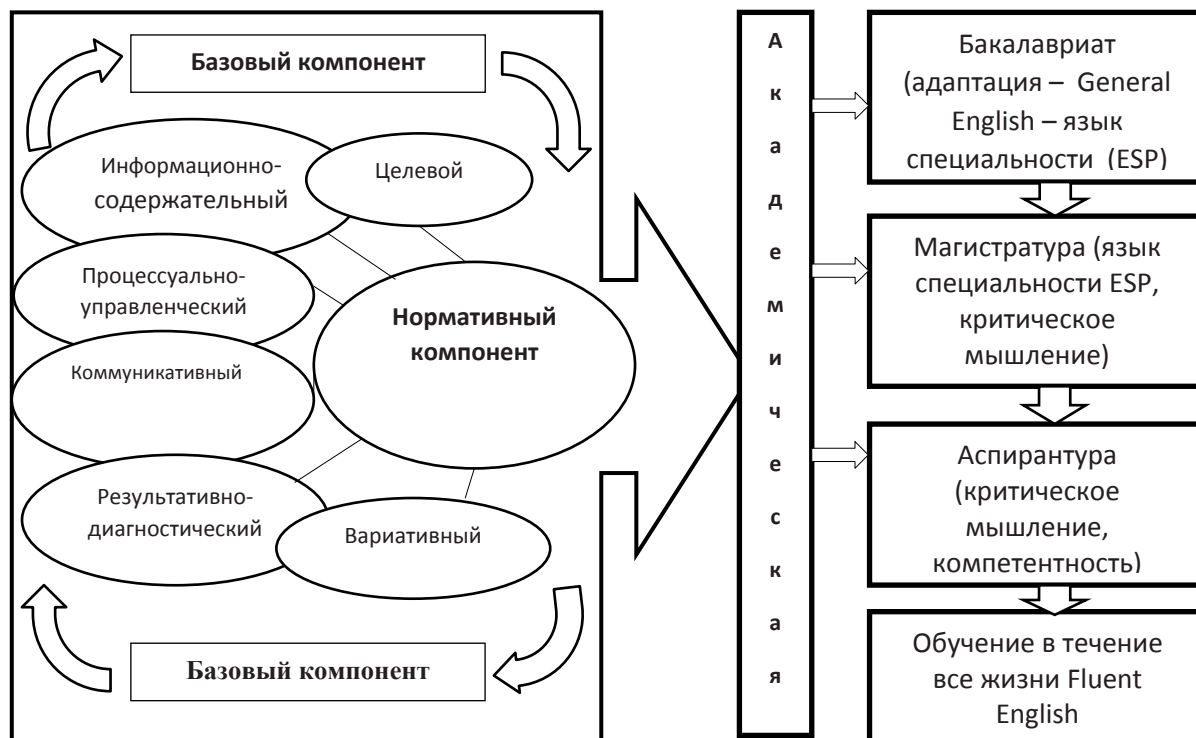


Рис. 1. Модель локальной иноязычной образовательной среды

жательный – иноязычное профессионально-ориентированное наполнение и функциональное своеобразие; *процессуально-управленческий* – методические и технологические механизмы реализации образовательных задач; *коммуникативный* – разноплановая иноязычная внеаудиторная работа (форумы, конференции, круглые столы, телемосты, викторины, конкурсы); *вариативный* – программы ДПО, языковые курсы; *результативно-диагностический* – мониторинг уровня знаний студентов на основе внутренних (собственная двухуровневая тестовая база) и внешних тестов, опросов, собеседований либо применяя выработанные принципы работы с контрольным текстовым материалом, например с информативными текстами, «основная задача которых заключается в передаче знаний, сведений, фактов, разъяснении особенностей конкретных явлений» [20, с. 180]. Не менее важным компонентом является «*базовый*» – это материально-техническая база конкретной кафедры, являющаяся неотъемлемым средством обучения иностранному языку, компонентом, «цементирующим» всю образовательную среду – компьютерные классы, аудитории для презентаций и «погружения» в иноязычную атмосферу, оснащенные мультимедийными средствами обучения, аудитории для проведения «круглых столов» и дискуссий, лингфонные кабинеты. И, наконец, главный компонент структуры – *нормативный* – это профессиональный образовательный стандарт и составленные на его основе учебно-методические комплексы. Этот компонент является та называемым «ядром» любой образовательной среды.

Важным фактором успешной реализации представленной модели является проведение мониторинга эффективности функционирования локальной иноязычной образовательной среды во всех ее взаимосвязях. Исследование показало, что актуализация всех компонентов названной модели способствует развитию познавательной деятельности студентов, увеличивается показатель их работоспособности (активное участие в конференциях, олимпиадах, дискуссиях, трехлетнее вечернее обучение на программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»), растёт творческий самостоятельный потенциал студентов и магистрантов, повышается мотивация обучения.

Проведённое исследование позволило прийти к следующим выводам: анализ зарубежной и отечественной литературы позволили выявить направления развития образовательной среды как локальной системы, обозначены ее структурные компоненты и определены их взаимосвязи, дано определение понятию локальной образовательной среды. Исходя из системного подхода, представлена модель локальной иноязычной образовательной среды кафедры иностранных языков университета как условие эффективной подготовки будущих специалистов. Показано, что представленная модель способствует выбору вектора совершенствования иноязычной подготовки студентов и магистрантов, помогает спрогнозировать ожидаемый результат в деле формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Библиографический список

1. Белоножко М.Л. Дистанционная модель обучения студентов современного вуза на базе электронной образовательной среды. *Фундаментальные исследования*. 2014; 5: 620 – 624.
2. Дерябо С.Д. *Диагностика эффективности образовательной среды*. Москва: Молодая гвардия, 1997.
3. Еремина Л.И. Образовательная среда вуза и творческое развитие студентов в процессе социального воспитания. *Материалы научно-практической конференции «Социализация и ресоциализация подростков и молодежи: междисциплинарный подход (к юбилею проф. А.С. Новоселовой)*. Пермь: ПГГПУ, 2011. Available at: <http://pedagog.pspu.ru/conference/novoselova/digest/section-2/108-obrazovatel'naya-sreda-vuza-i-tvorcheskoe-razvitiye-studentov-v-protsesse-sotsialnogo-vospitaniya>
4. Лобачев С.А., Титарев Л.Г. От информационной среды Интернет через информатизацию вуза к виртуальной образовательной среде. *Дистанционное образование*. 1997; 1: 12 – 15.

5. Марданшина Р.М., Калганова Г.Ф. Электронные образовательные ресурсы в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку студентов-заочников экономического профиля. *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. 2014; 7: 77 – 80.
6. Баклашова Т.А. Виртуальная обучающая среда Moodle в лингвокультурной подготовке студентов экономического профиля. *Теория и практика общественного развития*. 2013; 9: 169 – 172.
7. Анохин П.К. *Системные механизмы высшей нервной деятельности*. Москва: Наука, 1979.
8. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. *Становление и сущность системного подхода*. Москва: Наука, 1973.
9. Ильина Т.А. *Системно-структурный подход к организации обучения*. Москва: Знание, 1972.
10. Зорина Л.Я. *Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников*. Москва: Педагогика, 1978.
11. Спастенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. *Педагогика: учебное пособие*. Москва: Академия. 2002.
12. Churchman, C. West. *The Systems Approach*. New York: Dell Publishing. 1968. Available at: <https://fredslibrary.wordpress.com/2011/01/24/the-systems-approach-by-c-west-churchman-1968>
13. *Teaching Reflective Learning in Higher Education*. Ryan. M.E. (Ed.). Springer International Publishing Switzerland. 2015. Available at: <http://www.springer.com/us/book/9783319092706/>
14. Hardman F., Ackers J., Abrishamian N., O'Sullivan M. *A Journal of Comparative and International Education*. 2011. Available at: <https://unicefethiopia.files.wordpress.com/2014/01/compare-inset-article-final.pdf>
15. Probert B. *Improving teaching and learning: a systemic approach to institutional change*. [Proc.What Works Conference' on Quality of Teaching in Higher Education OECD Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE)]. Turkey, 2009. Available at: <http://www.oecd.org/edu/imhe/43977624.pdf>
16. Joyce B., Calhoun E., Hopkins D. *Models for teaching: tools for learning*. Buckingham: Open University Press. (3rd edition). 2009. Available at: http://www.amazon.co.uk/Models-Learning-Tools-Teaching-Bruce/dp/0335234194#reader_0335234194
17. Lasley I.T.J., Siedentop D., Yinger Rt. *Journal of Teacher Education*. 2006. Available at: <http://jte.sagepub.com/content/57/1/13>
18. Пассов Е.И. *Методология методики: теоретические методы исследования*. Елец: Типография, 2011; Кн.3.
19. Галишникова Е.М. Концептуальные основы подготовки будущих специалистов в системе дополнительного профессионального образования. *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. 2012; 4 (12). Available at: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/4/galishnikova.pdf>
20. Сунгатуллина Д.Д. Повествовательные и информативные тексты для чтения в контексте экзаменационного дискурса (на материале выпускного экзамена по родному языку за курс средней школы в Англии). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015; 4-1: 180 – 183.

References

1. Belonozhko M.L. Distancionnaya model' obucheniya studentov sovremennogo vuza na baze `elektronnoy obrazovatel'noy sredy. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014; 5: 620 – 624.
2. Deryabo S.D. *Diagnostika `effektivnosti obrazovatel'noy sredy*. Moskva: Molodaya gvardiya, 1997.
3. Eremina. L.I. *Obrazovatel'naya sreda vuza i tvorcheskoe razvitiye studentov v processe social'nogo vospitaniya. Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii «Socializaciya i resocializaciya podrostkov i molodezhi: mezhdisciplinarnyy podhod (k yubileyu prof. A.S. Novoselovoy)*. Perm: PGGPU, 2011. Available at: <http://pedagog.pspu.ru/conference/novoselova/digest/section-2/108-obrazovatel'naya-sreda-vuza-i-tvorcheskoe-razvitiye-studentov-v-protsesse-sotsialnogo-vospitaniya>
4. Lobachev S.A., Titarev L.G. Ot informacionnoy sredy Internet cherez informatizatsiyu vuza k virtual'noy obrazovatel'noy srede. *Distancionnoe obrazovanie*. 1997; 1: 12 – 15.
5. Marданшина Р.М., Калганова Г.Ф. `Elektronnye obrazovatel'nye resursy v professional'no-orientirovannom obuchenii inostrannomu yazyku studentov-zaochnikov `ekonomicheskogo profilya. *Alma Mater (Vestnik vysshey shkoly)*. 2014; 7: 77 – 80.
6. Baklashova T.A. Virtual'naya obuchayushchaya sreda Moodle v lingvokul'turnoy podgotovke studentov `ekonomicheskogo profilya. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2013; 9: 169 – 172.
7. Anohin P.K. *Sistemnye mehanizmy vysshey nervnoy deyatel'nosti*. Moskva: Nauka, 1979.
8. Blauberger I.V., Yudin `E.G. *Stanovleniye i suschnost' sistemnogo podhoda*. Moskva: Nauka, 1973.
9. Il'ina T.A. *Sistemno-strukturnyy podhod k organizacii obucheniya*. Moskva: Znanie, 1972.
10. Zorina L.Ya. *Didakticheskie osnovy formirovaniya sistemnosti znanij starsheklassnikov*. Moskva: Pedagogika, 1978.
11. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyonov E.N. *Pedagogika: uchebnoe posobie*. Moskva: Akademiya. 2002.
12. Churchman, C. West. *The Systems Approach*. New York: Dell Publishing. 1968. Available at: <https://fredslibrary.wordpress.com/2011/01/24/the-systems-approach-by-c-west-churchman-1968>
13. *Teaching Reflective Learning in Higher Education*. Ryan. M.E. (Ed.). Springer International Publishing Switzerland. 2015. Available at: <http://www.springer.com/us/book/9783319092706/>
14. Hardman F., Ackers J., Abrishamian N., O'Sullivan M. *A Journal of Comparative and International Education*. 2011. Available at: <https://unicefethiopia.files.wordpress.com/2014/01/compare-inset-article-final.pdf>
15. Probert B. *Improving teaching and learning: a systemic approach to institutional change*. [Proc.What Works Conference' on Quality of Teaching in Higher Education OECD Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE)]. Turkey, 2009. Available at: <http://www.oecd.org/edu/imhe/43977624.pdf>
16. Joyce B., Calhoun E., Hopkins D. *Models for teaching: tools for learning*. Buckingham: Open University Press. (3rd edition). 2009. Available at: http://www.amazon.co.uk/Models-Learning-Tools-Teaching-Bruce/dp/0335234194#reader_0335234194
17. Lasley I.T.J., Siedentop D., Yinger Rt. *Journal of Teacher Education*. 2006. Available at: <http://jte.sagepub.com/content/57/1/13>
18. Passov E.I. *Metodologiya metodiki: teoreticheskie metody issledovaniya*. ELEC: Tipografiya, 2011; Kn.3.
19. Galishnikova E.M. *Konceptual'nye osnovy podgotovki buduschih specialistov v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. Sovremennye issledovaniya social'nyh problem (`elektronnyy nauchnyy zhurnal)*. 2012; 4 (12). Available at: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/4/galishnikova.pdf>
20. Sungatullina D.D. *Povestvovatel'nye i informativnye teksty dlya chteniya v kontekste `ekzamenacionnogo diskursa (na materiale vypusknogo `ekzamina po rodnomu yazyku za kurs srednej shkoly v Anglii)*. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2015; 4-1: 180 – 183.

Статья поступила в редакцию 10.07.15

УДК 37.013

Galeeva Ye.S., senior teacher, Vladimir branch of the Russian academy of national economy and state service under the President of the Russian Federation (Vladimir, Russia), E-mail: pismo.l@bk.ru

FORMATION OF THE MECHANISM OF PEDAGOGICAL SELF-CONTROL OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS OF TUITION BY CORRESPONDENCE. In article the problem of formation of the mechanism of pedagogical self-control of educational activity of students of tuition by correspondence is considered. Psychology and pedagogical conditions, under which this mechanism can be created, are described. Within the article the special attention of that to the forming work, which was carried out with students – correspondence students within the educational activity, is paid. Components of the identity of the students participating in process of formation of the mechanism of pedagogical self-control of educational activity are considered. The author of the work gives the description of the concept of the program of psychology and pedagogical escort of students – correspondence students in the course of educational activity. Preliminary results of the forming work and its first results are described.

Key words: self-control, pedagogical mechanism, student of tuition by correspondence, components of the personality, program of psychology and pedagogical maintenance.

Е.С. Галеева, ст. преп. Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Владимир, E-mail: pismo.l@bk.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МЕХАНИЗМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается проблема формирования механизма педагогической саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения. Описываются психолого-педагогические условия, при которых данный механизм может быть сформирован. В рамках статьи отведено особое внимание той формирующей работе, которая проводилась со студентами-заочниками в рамках учебной деятельности. В статье анализируются компоненты личности студентов, участвующих в процессе формирования механизма педагогической саморегуляции учебной деятельности. Автор работы даёт описание концепции программы психолого-педагогического сопровождения студентов-заочников в процессе учебной деятельности. Описаны предварительные результаты формирующей работы и первые ее результаты после использования психолого-педагогической программы сопровождения.

Ключевые слова: саморегуляция, педагогический механизм, студент заочной формы обучения, компоненты личности, программа психолого-педагогического сопровождения.

Проблема саморегуляции учебной деятельности является относительно новой и до конца не изученной, особенно в части заочной формы обучения. На наш взгляд, большую роль в формировании механизма педагогической регуляции у студентов – заочников играют личностные компоненты, которые были изучены в рамках нашего исследования. Нами были выделены такие качества личности студентов, которые необходимо развивать и формировать для построения более оптимальной учебной деятельности, на каких необходимо сделать больший акцент.

В рамках данной статьи мы остановимся на материалах психолого-педагогической работы по формированию личностных компонентов педагогической саморегуляции студентов заочной формы обучения. Цель данной работы состояла в создании психологических и педагогических условий для развития и совершенствования личностных компонентов педагогической саморегуляции студентов заочной формы обучения с учетом результатов, полученных в ходе исследования. На наш взгляд, формирующая работа способствует оптимизации учебной деятельности студентов. Оптимизация учебного процесса – это процесс выбора наилучшего психолого-педагогического варианта из возможных или процесс приведения учебно-воспитательной системы в наилучшее для данных условий (наиболее оптимальное) состояние [1, с. 154]. Оптимизация учебного процесса предполагает выбор таких методов и форм, которые будут наиболее оптимальными. Их очень много и они разнообразны, поэтому нельзя однозначно утверждать, что тот или иной метод является самым лучшим. Все зависит от конкретной ситуации – в одном случае хорошо сработает один метод, а в другом он может просто не подойти. Другой метод может лучше проявить себя в иных условиях и оказаться неудачным в первой ситуации. Дабы обеспечить успешность оптимизации учебного процесса, необходимо выполнить некоторые условия. К ним относятся:

1. Организация психолого-педагогического сопровождения на всех этапах учебного процесса, основными направлениями которого могут быть:

- психологический мониторинг и создание условий для развития личностных компонентов педагогического механизма саморегуляции студентов;
- предоставление преподавателям, методистами специалистам ВУЗа информации об уровне подготовки и развития механизма педагогической саморегуляции студентов заочной формы обучения; – предоставление студентам возможности получать информацию о своих психологических особенностях;
- изучение механизма педагогической саморегуляции студентов заочной формы обучения и ее влияние на процесс обучения.

2. Изменение самой модели обучения студентов в условиях заочной формы обучения с учетом всех выше указанных данных.

В результате исследования было установлено, что механизм педагогической саморегуляции студентов заочной формы обучения с объективно-психологической стороны характеризуют следующие компоненты: интеллектуально-волевой (познавательная активность, оригинальность мышления, самостоятельность, память, поведенческая гибкость, уверенность в себе, инициативность, осторожность, беглость мышления); коммуникативный (коммуникативная совместимость, групповая конформность, трудолюбие, общительность); морально-нравственный (ответственность, терпеливость, дисциплинированность, аккуратность, организованность); эмоционально-волевой (настойчивость, ре-

шительность, энергичность, внимательность, самообладание, выдержка, целеустремленность, сдержанность).

В процессе исследования объективно-психологических и субъективно-психологических (личностных) компонентов саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения испытуемые были поделены на три группы: студенты с низким, средним и высоким уровнем развития объективно-психологических характеристик. По результатам исследования было выявлено, что низкий показатель по уровню саморегуляции учебной деятельности имеют 29% испытуемых. Как следствие, данная группа студентов обладает низкокэффективным уровнем саморегуляции учебной деятельности.

При работе экспертов, в ходе наблюдения и проведения стандартизированных опросников было отмечено, что у студентов данной группы хорошо развит коммуникативный компонент (общительность, коммуникативная совместимость, групповая конформность). К качествам саморегуляции учебной деятельности данной группы эксперты отнесли такой компонент, как интеллектуально-волевой и морально-нравственный. Согласно исследованию объективно-психологических характеристик студентов, имеющих низкокэффективный уровень развития уровня педагогической саморегуляции учебной деятельности, было выявлено, что «познавательная активность» как элемент интеллектуально-волевого компонента, недостаточно хорошо развит.

Исходя из этого, формирующую работу со студентами с низкокэффективным уровнем саморегуляции учебной деятельности, по-нашему мнению, нужно направить на развитие таких личностных элементов саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения, как – познавательная активность, оригинальность и беглость мышления, самостоятельность, память, поведенческая гибкость, инициативность. В связи с этим была разработана программа психологического сопровождения по формированию личностных компонентов саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения.

При реализации программы тренинга нами были использованы следующие методы: тематические групповые дискуссии: ролевые игры; методы, направленные на развитие социальной перцепции и навыков рефлексии, смысловой интерпретации и оценивания объекта восприятия, а также саморегуляции.

Данная программа была направлена на развитие личностных компонентов механизма педагогической саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения. В неё были включены:

1. Мероприятия, которые позволили осуществить самоанализ и самооценку, на основе чего можно было выявить индивидуальный потенциал и реальный уровень сформированности личностных компонентов саморегуляции учебной деятельности;
2. Мероприятия, которые формируют качества, способные отвечать за педагогическую саморегуляцию: познавательная активность, внимательность, инициативность, оригинальность и беглость мышления, гибкость и др.
3. Мероприятия, направленные на формирование педагогической саморегуляции.

В формирующем эксперименте принимали участие две группы студентов заочной формы обучения: экспериментальная и контрольная. Экспериментальную группу составили 44 человека с низкокэффективным уровнем развития саморегуляции учебной деятельности. Контрольная группа была идентична экспериментальной, её составили 43 студента заочной формы

обучения с низкокэффективным типом саморегуляции учебной деятельности.

Целью формирующего эксперимента было создание системы психологического сопровождения формирования педагогической саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения. Цель конкретизировалась через ряд задач:

1. Комплектование контрольной и экспериментальной групп студентов.

2. Разработка программы развивающей работы, выбор средств, с помощью которых будет происходить развитие личностных компонентов механизма педагогической саморегуляции учебной деятельности.

3. Реализация намеченной программы.

Проведение формирующего эксперимента проходило в три этапа.

На первом этапе формирующего эксперимента мы познакомили студентов с результатами эмпирического исследования, полученными при изучении личностных компонентов саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения. Результаты были сообщены для помощи студентам в понимании тех составляющих их учебной деятельности и личности, которые оказывают влияние на механизм педагогической саморегуляции учебной деятельности и её успешность. Кроме этого, целью сообщения результатов было показать, какие личностные качества могут помешать успешности саморегуляции учебной деятельности.

На втором этапе шла формирующая работа. Формирующая работа была направлена на формирование и развитие у студентов заочной формы обучения тех качеств личности, которые обеспечивают высококэффективный уровень саморегуляции учебной деятельности [2, с. 123]. Данная цель может быть достигнута путём вовлечения студентов в различные виды занятий, которые требуют от них проявления познавательной активности, оригинальности и беглости мышления, самостоятельности, памяти, инициативности, поведенческой гибкости.

В процессе формирующей работы решалась основная задача: сформировать качества саморегуляции учебной деятельности (познавательная активность, оригинальность и беглость мышления, самостоятельность, память, инициативность, поведенческая гибкость). Формирующий этап состоял из групповых, индивидуальных и подгрупповых занятий со студентами, которые были направлены на развитие объективно-психологических (познавательная активность, беглость мышления, поведенческая гибкость, инициативность, организованность и др.) и собственно-психологических (личностных) (общительность, оригинальность мышления, самостоятельность, гибкое поведение, внимательность и др.) компонентов саморегуляции учебной деятельности. На формирующем этапе были использованы различные диагностические методики, лекции, беседы, психологические игры, тренинговые занятия.

Третий этап включал в себя регистрацию произошедших изменений.

Основу программы психологического сопровождения формирования личностных компонентов саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения составили следующие теоретические положения:

- Формирование оптимального уровня функционирования личности базируется на развитии всех ее структурных компонентов.

- Личностно-ориентированный подход в обучении, который позволяет проводить индивидуальные формы работы со студентами, идет учет уровня актуального развития их личности, достижений в общении и деятельности, а также потенциальных возможностей развития.

Программа психолого-педагогического сопровождения формирования компонентов саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения реализуется в структуре учебно-воспитательного процесса вуза.

Программа психолого-педагогического сопровождения, на наш взгляд, может идти по следующим направлениям:

1. Сопровождение процесса адаптации студентов первого года обучения к учебному процессу. Развитие сплоченности группы.

2. Внедрение в модель обучения активных форм, увеличение самостоятельной работы, развитие их интеллектуальных и коммуникативных качеств личности.

3. Психологический мониторинг и коррекция развития важных для саморегуляции учебной деятельности качеств личности:

- Развитие интеллектуальных качеств студентов;
- Развитие коммуникативных качеств личности студентов заочной формы обучения;
- Развитие адекватной самооценки;
- Формирование самостоятельности, гибкости поведения, внимательности.

Психолого-педагогическое сопровождение проводилось в течение всего периода обучения. Заново сесть за парту – стресс для человека, чьей ведущей деятельностью на данном этапе жизни является трудовая. Поэтому начальная фаза психолого-педагогического сопровождения студентов заочной формы обучения включает в себя несколько основных направлений, которые оказывают влияние на вхождение в учебную группу. Сложность адаптации к обучению в первый год определяет тот факт, что в группе присутствуют студенты разного возраста (от 23 до 45 лет), поэтому психолого-педагогическое сопровождение на начальном этапе очень актуально. Развивающая программа базировалась на психодиагностических данных констатирующего эксперимента, выявившего особенности компонентов саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения. Направления психологического сопровождения:

- Знакомство с однокурсниками, раскрепощение и сплочение учебных групп;
- Формирование желания общаться и взаимодействовать в группе;
- Развитие готовности учиться и получать знания, осваивать новую специальность;
- Осознание собственных интересов.

Цель развивающих занятий: психологическая адаптация к обучению, в результате которой студент заочной формы обучения начинает выстраивать перспективу обучения, освоения новой специальности, формулировать личностные и профессиональные планы.

Конкретизировалась цель через ряд задач:

1. Знакомство с однокурсниками, создание комфортной атмосферы.

2. Улучшение взаимодействия между студентами – заочниками первого года обучения.

3. Формирование учебной мотивации, выделение важных качеств личности студентов для саморегуляции учебной деятельности.

Решением проблемы адаптации является создание комфортного микроклимата в учебной группе, формирование настроения на общий результат, обретение уверенности, стремление учиться, получать новые знания и осваивать новую специальность. С этой целью первые месяцы после начала обучения по заочной форме проводились тренинговые занятия, которые были направлены на знакомство, раскрепощение и командообразование [3, с. 115]. Студенты участвовали в тренинге сплочения, который позволяет развить у вновь образованной группы единодушие, единомыслие, стремление к совместной работе, ощущение комфортности в группе. Мероприятия, направленные на знакомство и сплочение, учат прислушиваться к людям, работать сообща, оставаясь доброжелательными. Занятия подобного рода дают возможность проявить активность, инициативу и самостоятельность, что развивает интеллектуально – волевую сферу личности студентов заочной формы обучения.

Еще одно направление, по которому шла адаптация студентов первого года обучения – это осознание себя вновь студентом, формирование положительного отношения к учебе и мотивационного компонента личности студента – заочника.

Для решения данных задач проводится тренинг знакомства, сплочения. В ходе занятия студенты осознали свои интересы, выявили способности, выделили и обсуждали качества, которыми должен обладать студент для успешного обучения, для саморегуляции учебной деятельности. В процессе данной работы обращалось внимание на соответствие собственных выделенных качеств и идеальной модели. Информационный блок состоял из предоставления данных о работе факультета, вуза, также шла работа по представлению личностных профессиональных планов, определение стратегии их реализации и необходимых для этого условий и ресурсов.

На протяжении всего тренингового занятия студенты являются активными участниками. Это позволяет испытуемым по истечении периода адаптации овладеть наиболее эффективными способами психической регуляции.

Программа адаптационного тренинга позволяет студентам заочной формы обучения, которые получают второе высшее об-

разование, осознать новое качество своей социальной роли, овладеть способами и приемами саморегуляции учебной деятельности, осознать необходимые личностные качества для этого, скорректировать собственные планы на период обучения в вузе. Немаловажным в этой работе является создание благоприятного психологического климата в группе.

Далее работа по программе психологического сопровождения формирования личностных компонентов саморегуляции учебной деятельности студентов заочной формы обучения строилась по таким направлениям, как:

- Развитие коммуникативной компетентности; обучения различным способам продуктивного разрешения конфликтов, саморегуляции эмоционального состояния;
- Развитие интеллектуально-волевых качеств личности студента-заочника;
- Формирование и развитие морально-нравственных качеств студента-заочника, необходимых для саморегуляции учебной деятельности.
- Увеличение уверенности в себе; создание психологического комфорта, а также снижение тревожности;
- Обучение методам саморегуляции учебной деятельности;
- Осознание жизненных перспектив, планирование дальнейшего профессионального становления.

В соответствии с направлениями работы перед нами стоял ряд задач, которые в процессе реализации программы психологического сопровождения были решены:

- 1) совершенствование коммуникативного компонента личности студентов заочной формы обучения;
- 2) освоение навыков бесконфликтного поведения, умение предотвращать конфликты и способы их разрешения;
- 3) овладение навыками саморегуляции учебной деятельности;
- 4) увеличение активности, самостоятельности и инициативности в учебной деятельности;
- 5) снижение уровня тревожности, социального страха;
- 6) развитие желания использовать знания, умения и навыки, полученные в процессе обучения с целью дальнейшего профессионального роста.

Общение является одним из важнейших факторов саморегуляции учебной деятельности. Поэтому обучение и отработка навыков общения является важной задачей саморегуляции учебной деятельности [4, с. 127].

Теоретический блок включал в себя информацию о средствах и уровнях общения, коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторонах общения и возможностях их применения в процессе обучения. Сюда же были включены представления о барьерах общения, конфликтах и путях их разрешения.

Эффективной формой обучения на данном этапе стал коммуникативный тренинг. Он дал возможность студентам приобрести и закрепить новые навыки взаимодействия с окружающими, опираясь на имеющийся у них жизненный опыт. В ходе тренингового занятия студентами осваивались коммуникативные приемы и методы, были выявлены действия, которые они оказывают, их возможности и ограничения. Также в процессе коммуникативного тренинга студентами отработывалась техника рефлексивного слушания, которая помогает получить важную информацию друг о друге и в дальнейшем дает возможность грамотно строить отношения не только в учебном, но и в рабочем коллективе.

Для того чтобы процесс общения оказался более эффективным, необходимо обучение некоторым техникам рефлексивного (активного) слушания, которое включает в себя такие приемы, как: дословное повторение, перефразирование, резюмирование. Для формирования умения разрешать конфликты, был проведен тренинг разрешения конфликтов, который закреплял навыки продуктивного поведения. Также была проведена работа с

эмоциями человека, которые являются неизменными спутниками конфликтов, рассматривались субъективные составляющие конфликта. Большое внимание уделялось осознанию субъективности, трактовки ситуации, когда каждый из участников видит ее только со своей точки зрения. Важная работа была проведена по формированию умения контролировать эмоции во время конфликта и приемов саморегуляции.

Работая с конфликтами, невозможно обойтись без рассмотрения межгрупповых конфликтов, их специфики и профилактики. Работе с ними было отведено отдельное время. Процесс механизма педагогической саморегуляции учебной деятельности невозможно представить без осознания необходимости личностного развития. С этой целью проводился тренинг личностного развития. Данное мероприятие направлено на знакомство со способами осознания и осмысления внутреннего мира личности и создания потребности в его развитии, что возможно сделать через самопознание, самоконтроль и саморегуляцию. На данных занятиях студенты знакомятся со способами саморазвития: релаксацией, концентрацией, самовнушением. Также активно используется рефлексия и обратная связь. Выполняя задания, активно участвуя в тренинге, у студентов происходит осознание себя, переживание своего «Я», возникает потребность в построении гармоничных отношений с окружающими людьми: однокурсниками, коллегами, преподавателями и т.д. Содержанием тренинга является формирование положительного настроя на контакт с окружающими, облегчение взаимопонимания и взаимодействия в процессе учебы, обучения адекватным навыкам выражения чувств.

В программу психологического сопровождения студентов заочной формы обучения, направленного на формирование компонентов саморегуляции учебной деятельности, входил тренинг на снижение тревожности, социального страха. В ходе тренинга прорабатывались основные причины тревожности, страха, среди них выделили: страх неуспешности в учебной и профессиональной деятельности, тревожность по поводу дальнейшего карьерного роста, сдачи выпускных экзаменов и защиты ВКР, в связи с этим социальный страх выступления перед аудиторией. В рамках тренинга рассматривались способы снижения тревожности, эмоционального напряжения в учебном процессе [5, с. 19].

К концу обучения, на завершающем этапе обучения в вузе студентам предстояло выдержать итоговые испытания: государственный экзамен и защита ВКР. Именно на данном этапе проявлялись компоненты саморегуляции учебной деятельности наиболее явно, когда нужна была максимальная сосредоточенность, самостоятельность, уверенность в себе и интеллектуальная активность. Для снижения тревожности во время прохождения государственных экзаменов и защиты ВКР проводилась лекция и обучающий тренинг по управлению стрессом. В информационный блок входило освещение существующих концепций стресса, причин развития дистресса, видов стресса и их влияния на организм. В процессе тренинга студенты овладели навыками управления стрессом: методы аутогенной тренировки, методы релаксации. Занятия направлялись на снятие психических и мышечных напряжений, расширение сферы осознания ощущений, исследование чувств. Один из самых простых способов эмоциональной саморегуляции – расслабление мимической мускулатуры. Данное упражнение состоит в чередовании напряжения и расслабления различных мышц, которые помогают запомнить ощущения расслабления по контрасту с напряжением. Эффективной саморегуляции психического состояния способствует использование приемов воображения или визуализации – создание внутренних образов в сознании с помощью активизации воображения.

Была проведена также работа, направленная на осознание студентами дальнейшей своей самореализации с использованием тех знаний, умений и навыков, которыми они овладели в процессе обучения.

Библиографический список

1. Анастаси А. *Психологическое тестирование*: в 2 книгах. Москва, 1982.
2. *Практикум по психологии состояний*: учебное пособие. Под ред. А.О. Прохорова. Санкт-Петербург: Речь, 2004.
3. Выготский Л.С. *Развитие высших психических функций*. Москва: Издательство АПН СССР, 1960.
4. Платонов К.К., Голубев Г.Г. *Психология*. Москва: Высшая школа, 1977.
5. Выханду Л.К. Об исследовании многопризнаковых биологических систем. *Применение математических методов в биологии*. Ленинград: ЛГУ, 1964. Вып. 3: 19 – 23.

References

1. Anastazi A. *Psichologicheskoe testirovanie*: v 2 knigah. Moskva, 1982.
2. *Praktikum po psikhologii sostoyanij*: uchebnoe posobie. Pod red. A.O. Prohorova. Sankt-Peterburg: Rech', 2004.
3. Vygotskij L.S. *Razvitie vysshih psichicheskikh funkcij*. Moskva: Izdatel'stvo APN SSSR. 1960.
4. Platonov K.K., Golubev G.G. *Psichologiya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1977.
5. Vyhandu L.K. Ob issledovanii mnogopriznakovyh biologicheskikh sistem. *Primenenie matematicheskikh metodov v biologii*. Leningrad: LGU, 1964. Vyp. 3: 19 – 23.

Статья поступила в редакцию 08.07.15

УДК 372.881.111.1

Grigorieva E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Foreign Languages for Economics, Business and Finance, Institute of Management, Economics and Finance, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia),
E-mail: amalia565@mail.ru

Ismagilova L.R., Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Economics, Business and Finance, Institute of Management, Economics and Finance, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia),
E-mail: ismg@mail.ru

INTEGRAL ACTUALIZATION OF SELECTING AND DESIGNING PRINCIPLES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING CONTENT UNDER EDUCATION INTERNATIONALIZATION. Selection and structuring of foreign language teaching content aimed at the formation and development of students' cross-cultural communicative competence should be guided by the principles which primarily take into account the processes of education internationalization, meet the needs, capabilities and abilities of students and could be a reliable basis for the further advancement of knowledge, formation and development of competences in modern dynamic society. So, the purpose of this paper is to reveal the principles of selecting language teaching content and the principles of designing language teaching content based on the international component. It should be noted that the principles of selecting language teaching content define an ideal model of its content needed and sufficient to achieve the objective, while the principles of designing language teaching content reflect its didactic organization. The materials of this paper may be useful for faculty members of vocational training institutions in the selection and structuring the language teaching content as well as for further education courses of foreign language teachers.

Key words: principles of selecting, principles of designing, language teaching content designing, foreign language, internationalization of education.

Е.В. Григорьева, канд. пед. наук, ст. преп. каф. иностранных языков в сфере экономики, бизнеса и финансов Института управления, экономики и финансов, Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, г. Казань,
E-mail: amalia565@mail.ru

Л.Р. Исмагилова, канд. соц. наук, доц. каф. иностранных языков в сфере экономики, бизнеса и финансов Института управления, экономики и финансов, Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, г. Казань,
E-mail: ismg@mail.ru

ЦЕЛОСТНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ОТБОРА И ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальность исследования обусловлена тем, что при отборе и структурировании содержания обучения иностранному языку, направленного на формирование и развитие межкультурной коммуникативной компетенции студентов необходимо руководствоваться теми принципами, которые, в первую очередь, учитывали бы происходящие процессы интернационализации образования, соответствовали бы потребностям, возможностям и способностям студентов и могли бы служить надежной основой для дальнейшего совершенствования знаний, формирования и развития компетенций в современном динамичном обществе. В статье анализируются принципы отбора и принципы проектирования содержания обучения иностранному языку студентов с учетом интернационализации образования. Если принципы отбора содержания обучения иностранному языку определяют идеальную модель его содержания, необходимую и достаточную для достижения поставленной цели, то принципы проектирования содержания обучения иностранному языку отражают его дидактическую организацию. Материалы данной статьи могут быть полезны для преподавателей учебных заведений профессионального образования при отборе и структурировании содержания обучения иностранному языку студентов, а также на курсах повышения квалификации преподавателей иностранного языка.

Ключевые слова: принципы отбора, принципы проектирования, проектирование содержания обучения, иностранный язык, интернационализация образования.

Содержание обучения иностранному языку с учётом интернационализации образования, на наш взгляд, заключается в определяемых динамикой развития современного поликультурного общества и природой интернационального общения его составляющих, которыми должен овладеть студент в процессе обучения иностранному языку в вузе с целью формирования и развития межкультурной коммуникативной компетенции для решения задач академической, профессиональной и социокультурной мобильности в условиях единого образовательного пространства и международного рынка труда.

Для того чтобы спроектировать содержание обучения иностранному языку с учётом интернационализации образования, необходимо осуществить его отбор, а, соответственно, руководствоваться теми принципами, которые учитывали бы происходящие процессы интернационализации образования, соответствовали

бы потребностям, возможностям и способностям студентов и могли бы служить надежной основой для дальнейшего совершенствования знаний, формирования и развития компетенций в современном динамичном обществе.

Решение данных задач требует переосмысления предметного содержания дисциплины «Иностранный язык» и обновления не только её содержательной и процессуальной частей, но и выявления принципов отбора содержания обучения иностранному языку с учетом интернационализации образования. Среди принципов отбора содержания обучения иностранному языку следует выделить принцип личностно-ориентированного подхода, отвечающий за соответствие учебного материала реальным интересам и возможностям студентов, состоящий в необходимости представления учебного материала так, чтобы вызывать у обучаемых потребность в его изучении, побудить их к творческому поиску

эффективных приемов труда, к анализу своей познавательной деятельности. Задача преподавателя при этом видится в оказании предметно-методической и эмоционально-психологической помощи студентам в процессе их мотивационного и ценностно-смыслового отношения к усвояемому содержанию обучения [1].

Принимая во внимание цели обучения иностранному языку в вузе, одним из главных принципов отбора содержания обучения иностранному языку является принцип коммуникативной направленности. Данный принцип определяет отбор и организацию лингвистического материала, конкретизацию сфер и ситуаций общения, коммуникативных умений. Вместе с тем, перед иноязычным коммуникативно-ориентированным содержанием обучения в современных условиях дефицита времени нужно ставить комплексную дидактическую цель: обучение профессии через обучение иностранному языку. Это, в свою очередь, предполагает чёткую конструкцию языкового материала и согласованную между смежными специальными дисциплинами содержательную структуру всего содержания, поэтому, в этом случае, принцип профессиональной направленности, зачастую, проявляется как в корреляции между содержанием учебных материалов и спецификой будущей профессиональной деятельности специалистов экономического профиля (производственной, научной и др.), так и в характере формируемых умений иноязычного общения.

Отбор содержания обучения иностранному языку с учетом мировых тенденций в языковом образовании и происходящих процессов интернационализации будет не полным, на наш взгляд, если игнорировать принцип интеграции, который находит свое проявление в создании интегрированных учебных планов и программ с включением интернационального компонента в содержание обучения иностранному языку. Под интеграцией содержания обучения мы понимаем процесс и результат взаимодействия, взаимосвязи и синтеза знаний, способов и видов деятельности с образованием целостной системы. Характеристика интеграции как процесса помогает выделить инвариантные этапы этой процедуры: определение целей интегрирования, подбор его объектов, определение систематизирующего фактора, создание структуры содержания, отбор содержания в соответствии с дидактическими принципами, его оценка по критериям отбора, а также проверка на эффективность и корректировка результатов [2]. Это относится непосредственно и к отбору содержания обучения иностранному языку, который должен учитывать не только интеграцию языковой и профессиональной подготовки, но и интеграцию учебных дисциплин, то есть междисциплинарную интеграцию.

Ю.И. Дик, А.И. Пинский, В.В. Усанов [3] обосновывают возможность междисциплинарной интеграции учебных предметов при трёх условиях:

- 1) когда объекты изучения совпадают или достаточно близки;
- 2) когда в интегрируемых учебных дисциплинах используют одинаковые или близкие методы исследования;
- 3) когда интегрируемые учебные дисциплины строятся на общих закономерностях, общих теоретических концепциях.

Естественно, отбор учебного материала должен базироваться на изучении главных компонентов логической структуры учебных дисциплин – основ науки, техники, технологии, организации и экономики производства, трудовых функций специалиста и объектов труда, на основе комплексных межпредметных связей отдельных дисциплин и циклов.

Принцип учёта «динамики развития языковой картины мира», предполагает в процессе отбора содержания обучения иностранному языку учет совокупности представлений о мире, складывающихся в единую систему взглядов и предписаний и отражающих определенный способ восприятия и устройства мира, а также учёт мировых тенденций в языковом образовании и изменений в его содержании, связанных с глобализацией и европеизацией языкового образования.

Многоязычная природа как российского, так и зарубежного общества актуализирует выделение принципа поликультурности, согласно которому отбор содержания учебного материала, а также организация учебного процесса должны осуществляться таким образом, чтобы формировать чувство уважения к другим народам и государствам. Данный принцип уточняет и дополняет общий принцип культуросообразности, который обнаруживается при отборе социокультурного компонента содержания обучения иностранному языку и построения языковых программ. Основная направленность данного принципа – ознакомление студентов с вариантами видов культур по каждому конкретному их типу [4].

Наряду с принципом поликультурности не менее важное значение при отборе содержания обучения иностранному языку приобретает принцип учета родного языка. Известно, что родной и иностранный языки представляют собой автономные системы. При изучении иностранного языка между этими системами устанавливаются различные связи, что, с одной стороны, проявляется в операциях по сопоставлению и созданию системы эквивалентов, а с другой, способно стать причиной межъязыковой интерференции, оказывающей отрицательное влияние на понимание иноязычной информации. При отборе содержания обучения это должно отразиться на приемах семантизации языкового материала, а также в упражнениях, направленных на предотвращение возможной интерференции и усвоение тех явлений иностранного языка, которые существенно отличаются от возможных аналогов в родном языке обучаемых или вообще в нем отсутствуют. Что касается речевых упражнений, в которых репрезентируются акты естественного общения на иностранном языке, то в этих упражнениях родной язык не должен использоваться.

В соответствии с темой нашего исследования, при отборе содержания обучения иностранному языку целесообразным считаем выделить принцип интернационализации, который предполагает интернационализацию знаний, формирование транскультурных навыков через включение интернациональной составляющей в содержание обучения иностранному языку. Выделение данного принципа в качестве одного из важных принципов отбора содержания обучения иностранному языку в современных условиях обусловлено следующими обстоятельствами: присоединением России к Болонскому процессу; развитием международного академического сотрудничества; расширением внешнеэкономических связей России и её вхождением в общемировой рынок; интернационализацией достижений культуры, образования, науки, экономики и техники. Данный принцип способствует:

- во-первых, активному приобщению студентов к иной национальной культуре, формированию глобального мышления и мировоззрения, расширению их образовательного, социокультурного кругозора, развитию их ценностных ориентаций;
- во-вторых, расширению академической и социокультурной мобильности студентов;
- в-третьих, обогащению учебной и научной деятельности в области языковой подготовки специалистов новым содержанием, что позволит повысить ее качество и обеспечить ее соответствие запросам современного поликультурного общества в условиях усиливающихся процессов интернационализации всех сфер человеческой жизнедеятельности;
- в-четвертых, международному сравнению и соотнесению результатов языковой подготовки специалистов экономического профиля на различных её уровнях;
- в-пятых, увеличению притягательности вуза для иностранных студентов;
- в-шестых, получению российскими студентами языкового образования, соответствующего международным стандартам, не покидая своего вуза;
- в-седьмых, усилению конкурентоспособности отечественных специалистов экономического профиля на международном рынке труда.

В целом, принцип интернационализации при отборе содержания обучения иностранному языку будет способствовать ориентации языковой подготовки на подготовку специалиста экономического профиля, способного эффективно и качественно выполнять свои профессиональные функции в международном и поликультурном пространстве.

Большинство из рассмотренных нами выше принципов достаточно полно описано в научной литературе и известно научному сообществу. Они являются руководящими положениями для содержательной и организационно-методической разработки учебно-программной документации по дисциплине «Иностранный язык». Следует отметить, что все принципы соответствуют общественно-экономическим, педагогическим целям и задачам, а также являются действенным средством достижения целей обучения в условиях интернационализации образования. Взаимная обусловленность и направленность принципов к единой цели позволяет объединить их в дидактическую систему, где недооценка любого из них нарушает ее целостность.

Если принципы отбора содержания обучения иностранному языку определяют идеальную модель его содержания, необходимую и достаточную для достижения поставленной цели, то прин-

ципы проектирования содержания обучения иностранному языку отражают его дидактическую организацию.

Так, академик А.М. Новиков выделяет следующие общие принципы проектирования содержания учебных программ в непрерывном профессиональном образовании:

1. Целостность. Этот принцип означает не механическое приращение элементов системы, не простую достройку системы новыми знаниями, а глубокую интеграцию всех подсистем и процессов.

2. Многоуровневость. Чем больше будет уровней, ступеней, тем больше возможностей предоставляется человеку для выбора посильной для него траектории образования.

3. Дополнительность. В дополнение к фундаментальному базовому профессиональному образованию необходимы постоянная профессиональная доподготовка, доучивание.

4. Неформальность. Данный принцип предполагает разветвленную сферу образовательных программ, которые служат для удовлетворения тех или иных личностных образовательных потребностей, по разным причинам не отраженных в официальной системе образовательных программ.

5. Маневренность. За этим принципом стоит смена специализации профессиональной деятельности или получение профессионального образования сразу по нескольким специализациям.

6. Преемственность. Для того чтобы специалист мог свободно продвигаться в профессиональном образовательном пространстве необходимо согласование, стыковка профессиональных образовательных программ на всех уровнях.

7. Модульность. Учебный материал разбивается на законченные информационно и организационно учебные блоки, составляющие единое содержание обучения [5, с. 191].

Среди принципов проектирования содержания обучения Б.С. Гершунский, Е.С. Заир-Бек, Г.В. Мухаметзянова, Я. Скалкова, А.П. Тряпицына и др. выделяют следующие:

- принцип общей методологической доказательности (исследовательская доказательность), согласно которому определение ценностей, в пространстве которых происходит проектирование, требует особого обобщения, методологического и теоретического обоснования [6];

- принцип системности, который позволяет обосновывать, предполагать и исследовать объекты не как сумму частей, а как нечто целостное в единстве друг с другом и внешней средой [7];

- принцип человеческих приоритетов, согласно которому проектируемые объекты следует подчинять реальным потребностям, интересам, возможностям обучающихся [8];

- принцип саморазвития означает динамичность, гибкость создаваемых проектов, их способность по ходу реализации к коррекции, кроме того, необходимо чтобы отдельные компоненты легко заменялись, подвергались модернизации согласно изменившимся условиям [9];

- принцип непрерывности в организации проектирования характеризуется взаимосвязанностью, постепенностью и делимостью организуемых процессов, а так же подчеркивает важность этапов проектирования [10].

- принцип нацеленности на решение педагогических задач является одним из основных принципов при разработке и реализации образовательных проектов, при построении которых существует определенная логика, характерная для организации процесса в целом, и каждого из его этапов в отдельности.

В основу проектирования содержания обучения иностранному языку студентов в высшей школе нами были положены следующие принципы: целостности и поэтапности, непрерывности и дискретности, прогностичности и реалистичности, инновационности и традиционности, динамичности и стабильности.

Для создания целостной системы знаний, структурные компоненты которой взаимосвязаны и функционируют как части целого, существенное значение при проектировании содержания обучения иностранному языку имеет *принцип целостности и поэтапности* на основе их концептуального единства. Следует подчеркнуть, что О.Л. Федорова [11] определяет целостность, как стратегический принцип проектирования содержания обучения, суть которого заключается в том, что необходимые знания, формируемые умения и навыки должны представлять собой элементы целостной системы. Бинарный принцип целостности и поэтапности предполагает, с одной стороны, проектирование содержания обучения иностранному языку как целостного про-

цесса, а с другой – обязательность прохождения всех этапов проектирования в отдельности.

Наряду с принципом целостности и поэтапности необходимо выделить *принцип дискретности и непрерывности*, основывающийся на общепризнанных положениях о том, что единство прерывности и непрерывности характеризует процесс развития различных явлений, систем. Непрерывность в развитии системы выражает её относительную устойчивость, а прерывность выражает переход системы в новое качество. Проектирование содержания обучения иностранному языку с учетом интернационализации образования как целостной системы предполагает единство составляющих ее проектных процедур, каждая из которых выполняет свою функцию. В процессуальном аспекте данный принцип предполагает, с одной стороны, прерывность процесса проектирования и получения конкретного его результата, соответствующего реальным условиям, и в то же время, непрерывность проектных действий по достижению результата проектирования в соответствии с изменяющимися требованиями к содержанию обучения иностранному языку в условиях происходящих процессов интернационализации образования [88].

Не менее важным принципом при проектировании содержания обучения иностранному языку является *принцип прогностичности и реалистичности*, характеризующийся возможностью прогнозировать и моделировать результат проектирования содержания обучения иностранному языку с учётом интернационализации образования, оценивать его практическую значимость и осуществлять деятельность по его дальнейшей корректировке, и вместе с тем, предполагающий обеспечение соответствующих гарантий достижимости проектных целей.

В повышении эффективности процесса проектирования содержания обучения иностранному языку с учётом интернационализации образования не малую роль играют инновационность и традиционность. *Принцип инновационности и традиционности*, заключается, с одной стороны, в необходимости постоянного инновирования процесса проектирования содержания обучения иностранному языку в соответствии с новейшими достижениями педагогической теории и практики в данной области, а с другой стороны, предполагает учет и опору на существующие концептуальные идеи и положения в области проектирования содержания обучения.

В условиях происходящих процессов интернационализации образования при проектировании содержания обучения иностранному языку актуализируется *принцип динамичности и стабильности*, предполагающий построение такого содержания обучения иностранному языку, которое бы легко обеспечивало возможность его быстрого и нетрудоемкого изменения в соответствии с возникающими потребностями личности, общества, государства, что, вместе с тем, подразумевает не противодействие дальнейшему развитию процесса проектирования, а обеспечивает его устойчивое состояние и позволяет ему эффективно развиваться в условиях внешних и внутренних воздействий, сохраняя свою структуру и основные качественные параметры.

Таким образом, анализ научно-педагогической литературы по проблеме отбора и проектирования содержания обучения иностранному языку студентов в высшей школе позволил выявить следующие наиболее значимые, на наш, взгляд принципы, которые являются взаимосвязанными, взаимозависимыми и дополняющими друг друга:

а) принципы отбора содержания: принцип личностно-ориентированного подхода, принцип коммуникативной направленности, принцип профессиональной направленности, принцип интеграции, принцип учета динамики развития «языковой картины мира», принцип поликультурности, принцип учета родного языка, принцип интернационализации;

б) принципы проектирования содержания: целостности и поэтапности, непрерывности и дискретности, прогностичности и реалистичности, инновационности и традиционности, динамичности и стабильности.

Принципы, предложенные в работе, являются, на наш взгляд, основополагающими при проектировании содержания обучения иностранному языку и соответствуют общественно-экономическим, педагогическим задачам проектирования, являясь действенным средством достижения целей обучения в условиях интернационализации образования. Взаимная обусловленность и направленность принципов к единой цели позволяет объединить их в дидактическую систему, где недооценка любого из них нарушает ее целостность.

Таким образом, только целостная реализация вышеуказанных принципов отбора и принципов проектирования содержания обучения иностранному языку в контексте интернационализации образования, несомненно, окажет влияние на качество содержа-

ния языкового образования в целом, при условии учёта изменчивости и динамичности содержания обучения в современных условиях.

Библиографический список

1. Петрунева Р.М. Гуманитаризация инженерного образования (на основе моделирования социокультурной экспертизы технических решений). Диссертация ... доктора педагогических наук. Волгоград, 2001.
2. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. *Педагогика: учебное пособие*. Москва: «Школа-пресс», 1997.
3. Дик Ю.И., Пинский А.И., Усанов В.В. *Интеграция учебных предметов. Советская педагогика*. 1987; 9: 42 – 47.
4. Дмитриев Г.Д. *Многокультурность как дидактический принцип*. Педагогика. 2000; 10: 12 – 15.
5. Новиков А.М. *Российское образование в новой эпохе*. Москва: Эгвес, 2000.
6. Гершунский Б.С. *Методологическое знание педагогики*. Москва: Педагогика, 1986.
7. Скалкова Я. *Методология и методы педагогического исследования*. Перевод с чешского. Москва: Педагогика, 1989.
8. Тряпицына А.П. *Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников: учебное пособие*. Ленинград: Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1989.
9. Заир-Бек Е.С. *Основы педагогического проектирования: учебное пособие для студентов педагогического бакалавриата, педагогов-практиков*. Санкт-Петербург, 1995.
10. Мухаметзянова Г.В. *Избранные труды: в 3 т.* Казань: Магариф, 2005; Т. 1.
11. Федорова О.Л. *Системная организация текстов как предпосылки интенсификации обучения аудированию в языковом вузе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1987.

References

1. Petruneva P.M. *Gumanitarizaciya inzhenerenogo obrazovaniya (na osnove modelirovaniya sociogumanitarnoj `ekspertizy tehnikeskikh reshenij)*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Volgograd, 2001.
2. Slastenin V.A., Isaev I.F., Mischenko A.I., Shiyonov E.N. *Pedagogika: uchebnoe posobie*. Moskva: «Shkola-press», 1997.
3. Dik Yu.I., Pinskiy A.I., Usanov V.V. *Integraciya uchebnykh predmetov. Sovetskaya pedagogika*. 1987; 9: 42 – 47.
4. Dmitriyev G.D. *Mnogokul'turnost' kak didakticheskij princip*. Pedagogika. 2000; 10: 12 – 15.
5. Novikov A.M. *Rossiyskoe obrazovanie v novoy `epohe*. Moskva: `Egves, 2000.
6. Gershunskij B.S. *Metodologicheskoe znanie pedagogiki*. Moskva: Pedagogika, 1986.
7. Skalkova Ya. *Metodologiya i metody pedagogicheskogo issledovaniya*. Perevod s cheshskogo. Moskva: Pedagogika, 1989.
8. Tryapitsyna A.P. *Organizaciya tvorcheskoy uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti shkol'nikov: uchebnoe posobie*. Leningrad: Izd-vo LGPI im. A.I. Gercena, 1989.
9. Zair-Bek E.S. *Osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskogo bakalavriata, pedagogov-praktikov*. Sankt-Peterburg, 1995.
10. Muhametzyanova G.V. *Izbrannye trudy: v 3 t. Kazan': Magarif, 2005; T. 1.*
11. Fedorova O.L. *Sistemnaya organizaciya tekstov kak predposylki intensifikatsii obucheniya audirovaniyu v yazykovom vuze*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1987.

Статья поступила в редакцию 09.07.15

УДК 372.881.111.1

Grigorieva E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Foreign Languages for Economics, Business and Finance, Institute of Management, Economics and Finance, Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia),
E-mail: amalia565@mail.ru

CONSIDERATION OF EDUCATION INTERNATIONALIZATION UNDER DESIGNING TECHNOLOGY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING CONTENT FOR STUDENTS OF ECONOMICS. In the context of global market internationalization foreign communicative competence of Russian graduates of economics enhances the prestige of their professional education, and language resources increase competitiveness of native specialists. The article represents the definitions of "pedagogical designing" provided by different researchers. Special attention is kept on studying stages and phases of foreign language teaching content designing in recent times. This paper aims to develop designing technology of foreign language teaching content for students at higher education institution in the context of education internationalization. It highlighted the analytical, pre-designing, designing, correcting and introducing stages as well as their successive phases to achieve a specific goal, i.e. foreign language teaching content designing in terms of international component. The materials of this paper are of practical value for teachers of foreign languages in selecting and structuring the language teaching content in the context of education internationalization.

Key words: technology, language teaching content designing, foreign language, principles of designing, internationalization of education.

Е.В. Григорьева, канд. пед. наук, ст. преп. каф. иностранных языков в сфере экономики, бизнеса и финансов Института управления, экономики и финансов, Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, г. Казань,
E-mail: amalia565@mail.ru

УЧЁТ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВУЗОВ

Актуальность исследования обусловлена тем, что в условиях происходящих процессов интернационализации мирового рынка труда, иноязычная коммуникативная компетентность российских выпускников экономических факультетов вузов повышает престижность получаемого ими профессионального образования, а языковые ресурсы усиливают конкурентоспособность отечественных специалистов. В статье приведен анализ взглядов исследователей на определение "педагогическое проектирование". Особое внимание уделено изучению стадий и этапов проектирования содержания обучения иностранному языку в вузе на современном этапе, предложенных отечественными исследователями. На основе изученного опыта автором представлена технология проектирования содержания обучения иностранному языку студентов высшей школы с учетом интернационализации образования, в которой выделены аналитико-подготовительная, предварительно-проектировочная, собственно-проектировочная и коррекционно-внедренческая стадии, а также их последовательные этапы. Материалы ста-

тью представляют практическую ценность для преподавателей иностранных языков при отборе и структурировании содержания обучения иностранному языку студентов в условиях интернационализации образования.

Ключевые слова: технология, проектирование содержания обучения, иностранный язык, принципы проектирования, интернационализация образования.

Происходящие процессы интернационализации образования требуют реализации новых стандартов в области языкового образования, разработки соответствующих учебных программ, технологии проектирования содержания обучения иностранному языку с учетом не только отечественного, но и зарубежного опыта в данной области. В связи с этим, тема проектирования содержания обучения иностранному языку в высшей школе с учетом интернационализации образования является одной из актуальных проблематики современной отечественной педагогики.

Любой процесс достижения результатов предполагает прохождение ряда последовательных стадий и этапов деятельности. В нашем исследовании педагогическое проектирование направлено на достижение конкретного результата – проекта содержания обучения иностранному языку будущих экономистов с учетом интернационализации образования, являющегося сложным, многоуровневым объектом, следовательно, технология его разработки будет складываться из последовательных, следующих друг за другом, шагов или стадий и этапов.

Многие отечественные исследователи характеризуют педагогическую технологию следующими признаками: алгоритмизируемость, управляемость, корректируемость (возможность осуществления обратной связи), визуализация (возможность применения различных средств обучения), экономичность (включающая, с одной стороны, строгий учет расходуемого времени и мастерства преподавателя, а, с другой – учет затраченных средств) [1; 2; 3].

Педагогическая технология тесно связана с педагогическим проектированием. Проектирование – процесс создания проекта – прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта. До девяностых годов термин «педагогическое проектирование» практически не употреблялся, пока не появился первый самостоятельный труд по педагогическому проектированию известного педагога В.П. Беспалько [4, с. 125]. Этот научный труд символизировал признание прав проектирования в педагогике как науке и практике.

В.С. Безрукова определяет педагогическое проектирование как предварительную разработку основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов [5, с. 94]. Л.А. Артемьева рассматривает педагогическое проектирование как специально организованный комплекс исследований по разработке проектной документации, предназначенной для обоснования, построения и функционирования объектов, систем образования [6, с. 112].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что разные авторы выделяют различные стадии и этапы педагогического проектирования. Проектирование педагогических систем В.С. Безрукова относит к сложной многоступенчатой деятельности, которая совершается как ряд последовательно следующих друг за другом этапов: моделирования, проектирования, конструирования. Педагогическое моделирование (создание модели) – это разработка целей, общей идеи создания педагогических систем, процессов, ситуаций и основных путей достижения. Педагогическое проектирование (создание проекта) – дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования. Педагогическое конструирование (создание конструкта) – это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками [5, с. 94].

Следует отметить, что проектирование содержания обучения иностранному языку предполагает не только осуществление последовательных стадий и этапов проектировочной деятельности, но и использование научных методов его отбора. Так, Б.С. Гершунский считает, что исследование, направленное в итоге на отбор учебного материала должно пройти ряд этапов: первый – обоснование целей; второй – прогностический отбор содержания обучения; третий – классификация содержания обучения; четвертый – составление квалификационных характеристик, учебного плана и учебных программ; пятый – оперативная корректировка учебно-программной документации [7, с. 15].

В исследованиях Н.А. Читалина технология проектирования содержания образования включает в себя пять этапов:

1) моделирование профессиональной деятельности специалиста; 2) выделение массива качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности, систематизация на знания, умения и личностные качества; 3) структурирование содержания образования на общеобразовательное, общеспециальное и профилирующее; 4) предметная систематизация содержания образования; 5) формирование учебного материала [8, с. 31].

Исследуя теоретические основы формирования содержания образования в высших учебных заведениях, и, определяя этапы и методы разработки содержания подготовки специалистов, Л.Г. Семушина отмечает, что процесс проектирования содержания образования и содержания обучения представляют собой две относительно самостоятельные части. При всей их взаимосвязи работа над каждой из этих частей требует специфических подходов и соответствующих методов. По её мнению, логика формирования взаимосвязанных содержания образования и содержания обучения должна быть такой: содержание профессиональной деятельности – содержание комплекса профессионально направленных задач – содержание информационного обеспечения умений – содержание требований к знаниям специалиста [9, с. 423]. Следовательно, при разработке содержания образования моделируется профессиональная деятельность в учебном процессе таким образом, чтобы, во-первых, дать студентам правильное и полное представление о целостной профессиональной деятельности (от целеполагания до анализа процесса и результатов труда); во-вторых, обеспечить овладение способами (действиями, операциями) профессиональной деятельности, чтобы молодой специалист мог быстро адаптироваться к конкретным условиям профессиональной деятельности.

В основу разработанной нами технологии проектирования содержания обучения иностранному языку заложены следующие идеи: идея опережения перспективы, предполагающая прогнозирование предполагаемого результата; идея нормирование, заключающаяся в обязательном прохождении всех этапов создания проекта; идея обратной связи, в основе которой получение информации о результативности каждой проектной процедуры и соответствующая корректировка действий; идея продуктивности, предполагающая обязательность получения результата.

В качестве принципов проектирования содержания обучения иностранному языку за основу нами были взяты следующие: принцип целеполагания, предполагающий проектирование содержания обучения иностранному языку в соответствии с требованиями к специалисту; принцип модульности, согласно которому содержание обучения проектируется как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных модулей; принцип системности, позволяющий строить содержание обучения иностранному языку в единстве, и в то же время эффективно применять управленческие воздействия на каждый содержательный компонент; принцип поэтапности, предполагающий постепенное расширение знаний по иностранному языку; принцип динамичности, предполагающий построения такого содержания, которое бы легко обеспечивало возможность его нетрудоемкого изменения в соответствии с возникающими потребностями личности, общества, государства.

Предлагаемая нами технология проектирования содержания обучения иностранному языку студентов экономических факультетов вузов с учетом интернационализации образования состоит из четырех последовательных стадий, этапов и подэтапов.

Первая стадия – аналитико-подготовительная, необходимая для поиска оптимального состава и структуры содержания обучения иностранному языку. На данной стадии собирается социально-экономическая, социокультурная и организационно-педагогическая информация для обоснования содержания и структуры курса иностранного языка. Первая стадия складывается из нескольких этапов.

Первый этап включает анализ динамики развития «языковой картины мира», предполагающий учет в процессе проектирования содержания обучения иностранного языка всей совокупности представлений о мире, складывающихся в единую систему взглядов и предписаний и отражающих определенный способ восприятия и устройства мира, а также учет мировых тенденций в языковом образовании и изменений в его содержании,

связанных с глобализацией и европеизацией языкового образования.

Второй этап предполагает анализ требований к будущим специалистам экономического профиля, связанных с развитием общества, эволюцией науки и техники, расширением международных связей. Анализуются квалификационные характеристики специалистов экономического профиля (состав и структура требований), а также учебно-программная документация экономических факультетов высших учебных заведений.

Третий этап заключается в анализе современных требований к языковой подготовке студентов экономических вузов в условиях интернационализации образования.

Четвёртый этап состоит в уточнении и конкретизации основных структурных компонентов содержания обучения иностранному языку на современном этапе.

Пятый этап заключается в анализе зарубежного и отечественного опыта составления языковых стандартов, учебных программ и пособий по иностранному языку для студентов экономических факультетов, с целью выявления интернационального компонента их содержания.

На шестом этапе изучаются мнения преподавателей, имеющих отношение к языковой подготовке будущих специалистов экономического профиля, о содержательной основе обучения иностранному языку в условиях происходящих процессов интернационализации.

В результате первой стадии определяются основные факторы, тенденции, влияющие на профессиональную деятельность специалиста экономического профиля в условиях интернационализации всех сфер человеческой жизни, конкретизируются основные структурные компоненты содержания обучения иностранному языку, определяется интернациональный аспект содержания.

Вторая стадия – предварительно-проектировочная предполагает эскизную разработку проекта, то есть предварительный отбор и структурирование содержания обучения иностранному языку с учетом интернационализации образования, а также обоснование организационных идей, требований, принципов отбора и проектирования содержания обучения иностранному языку. В данной стадии мы также выделяем несколько этапов.

Первый этап предполагает обоснование организационных идей, требований к проектированию содержания обучения иностранному языку в условиях интернационализации образования.

Второй этап включает обоснование принципов отбора и проектирования содержания обучения иностранному языку студентов экономических факультетов высших учебных заведений.

Третий этап предполагает отбор содержания обучения иностранному языку на экономических факультетах высших учебных заведений, способствующий возникновению и развитию новых потребностей у студентов к изучению данной дисциплины с учетом происходящих процессов интернационализации, где мы выделяем следующие подэтапы:

1) рассмотрение курса иностранного языка как системы, то есть выделение множества отдельных взаимодействующих элементов в логической последовательности. Одной из актуальных проблем отбора содержания обучения иностранному языку является вопрос о том, как обеспечить такую организацию материала, которая позволяла бы сочетать коммуникативный подход к обучению с систематизацией учебного материала, то есть, с одной стороны, использовать разнообразные языковые средства для адекватного выражения коммуникативного смысла высказывания, а с другой стороны, подавать языковой материал в виде системных правил, разбив его на группы в соответствии с изучаемыми темами. Эта проблема находит свое решение в организации отобранного содержания обучения – в основном лексического и грамматического материалов.

Одни исследователи говорят о необходимости использования учебных материалов, составленных преподавателями – носителями языка на основе ситуаций общения, характерных для страны, в которой проживают студенты, другие – строят обучение только на аутентичных материалах и Корпусе английского языка (Corpus of the English Language). Первый подход приводит зачастую к появлению так называемых «калек». Второй подход означает включение в лексический и грамматический минимумы явлений, которые частотны в Корпусе английского языка, но трудны для усвоения на определенном этапе обучения. Некоторые учёные, в особенности сторонники, сознательно-ориентированного подхода и обучения с использованием базы данных, считают, что ведущим должен быть принцип частотности языковых

явлений, существующих в Корпусе английского языка [10, с. 107].

2) определение состава, структуры и организации элементов языкового курса, обнаружение ведущих взаимодействий между ними, связанные с отбором тем и определением их последовательности, а также осуществлением внутрипредметных связей на уровне тематики.

Тематический раздел представляет собой важнейший компонент содержания обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Значимость темы как компонента содержания обуславливает такие ее свойства, как: способность отражать отдельные сферы и ситуации внеязыковой действительности и знания о ней; возможность организовывать и упорядочивать как лексический материал в соответствии с предметным содержанием общения, так и весь процесс развития речи (ее порождение и распознавание) в содержательном (предметном) плане; возможность отбирать и организовывать тексты; возможность отбирать и организовывать паралингвистические источники информации.

3) выявление интернационального компонента содержания обучения иностранному языку студентов высших учебных заведений экономического профиля, включающего в себя: 1) темы, интерпретирующие основные ценности человеческой цивилизации в условиях интернационализации всех сфер человеческой жизни; 2) темы, затрагивающие глобальные проблемы современного мультилингвального и поликультурного мира, отражающие взаимозависимость между нациями и народами, и направленные на воспитание в духе мира; 3) междисциплинарное ознакомление с социокультурным портретом Европы и других стран в контексте диалога культур; 4) темы, функционирующие в процессе межнациональной коммуникации специалистов экономического профиля; 5) темы, функционирующие в научной сфере профессиональной деятельности специалистов экономического профиля в условиях развития международного сотрудничества.

Четвёртый этап состоит в выявлении внешних связей курса, происходящем посредством установления его междисциплинарных связей с другими дисциплинами.

Рассматривая данную проблему, следует подчеркнуть, что в вузе зачастую возникает проблема с реализацией междисциплинарных связей. Преимущественно студенты осваивают знания по каждой дисциплине дифференцированно, что соответствует предметноцентристскому подходу к образовательному процессу. На практике деятельность требует комплексного использования знаний, умений и навыков, что, по нашему мнению, может быть достигнуто при использовании интегративного подхода. При обучении иностранному языку данная проблема может быть решена путем осуществления интеграции языковой и профессиональной подготовки студентов экономических специальностей. Таким образом, междисциплинарные связи в обучении иностранному языку являются обязательным элементом общей системы подготовки студентов-экономистов и выполняют системообразующую роль при проектировании курса иностранного языка.

В результате второй стадии в соответствии с требованиями, идеями и принципами отбора и проектирования содержания обучения иностранному языку осуществляется структурирование учебного материала с учётом интернационального аспекта его содержания.

Третья стадия – собственно-проектировочная, предполагает получение результата проектирования содержания обучения иностранному языку, в нашем случае учебно-методического обеспечения содержания обучения иностранному языку студентов экономических специальностей вузов с учетом интернационализации образования.

Первый этап заключается в разработке учебно-методического обеспечения содержания обучения иностранному языку студентов экономических специальностей вузов с учетом интернационализации образования.

Второй этап состоит в разработке методических рекомендаций по его использованию в образовательном процессе экономических факультетов высших учебных заведений.

Результатом третьей стадии является учебно-методическое обеспечение как проект содержания обучения иностранному языку студентов экономических факультетов высших учебных заведений, включающий в себя: учебную программу, учебно-методическое пособие для студентов, научно-методическое пособие для преподавателей, составленные с учетом интернационального компонента содержания обучения иностранному языку.

Четвёртая стадия – коррекционно-внедренческая, предполагающая обсуждение учебно-методического обеспече-

ния, его экспериментальную апробацию, корректировку и доработку, утверждение и внедрение в образовательный процесс высшей школы. Четвёртая стадия педагогического проектирования содержания обучения иностранному языку предполагает реализацию четырех основных этапов.

Первый этап предполагает обсуждение разработанного проекта содержания обучения иностранному языку на различных уровнях, а именно заседаниях кафедры, круглых столах, семинарах, научно-практических конференциях по проблемам обновления содержания обучения иностранному языку в современных условиях.

Второй этап состоит в сборе, анализе разработчиками проекта всей поступающей о нем информации и доработке проекта на ее основе.

Третий этап заключается в разработке алгоритма внедрения учебно-методического обеспечения в образовательный процесс высшей школы как результата проектирования содержания обучения иностранному языку с учетом интернационализации образования.

Четвёртый этап предполагает внедрение учебно-методического обеспечения содержания обучения иностранному языку в практику образовательного процесса высшей профессиональной школы.

Результатом четвертой стадии является утверждение и внедрение учебно-методического обеспечения как результата проектирования содержания обучения иностранному языку с учетом интернационализации образования.

Разрабатывая технологию проектирования содержания обучения иностранному языку с учетом интернационализации образования необходимо акцентировать внимание на том, что предлагаемые нами стадии проектирования являются, на наш взгляд, универсальными и могут быть использованы в других учебных заведениях. Что касается предлагаемых нами этапов проектирования, то в каждом конкретном регионе, высшем учебном заведении они могут иметь свою специфику, которая будет отражать особенности данного региона, специфику учебного заведения, а также особенности содержания обучения иностранному языку в связи с предлагаемыми вузом специальностями.

Таким образом, сущность проектирования содержания обучения иностранному языку с учетом интернационализации образования состоит в обосновании: 1) организационно-педагогического статуса объекта проектирования в современных условиях; 2) сущности, структуры содержания обучения иностранному языку в контексте интернационализации образования; 3) интернационального компонента содержания обучения иностранному языку; 4) организационных идей, стадий и этапов проектирования.

Библиографический список

1. Кларин М.В. *Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта*. Москва: Знание, 1989.
2. Талызина Н.Ф. *Теоретические основы разработки модели специалиста*. Москва, 1986.
3. Чернилевский Д.В. *Дидактические технологии в высшей школе: учебное пособие для вузов*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
4. Беспалько В.П. *Педагогика и прогрессивные технологии обучения*. Москва: Издательство Института профессионального образования МО России, 1995.
5. Безрукова В.С. *Педагогика: учебник для инженерно-педагогических специальностей*. Екатеринбург, 1994.
6. Артемьева Л.А. Проектирование региональных систем среднего профессионального образования Р.Т. *Среднее профессиональное образование в регионе: проблемы, поиски, решения. Тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции*. Казань: ИССО РАО, 1996.
7. Гершунский Б.С. *Методологическое знание педагогики*. Москва: Педагогика, 1986.
8. Читалин Н.А. Проектирование содержания образования. *Специалист*. 1993; 7: 31 – 36.
9. Семушина Л.Г. *Теоретические основы формирования содержания профессионального образования в средних специальных учебных заведениях*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 1991.
10. Rutherford W. Consciousness Raising and Universal Grammar. In: W. Rutherford and M. Smith (eds.). *Grammar and Second Language Teaching*. Newbury House, 1988: 107 – 114.

References

1. Klarin M.V. *Pedagogicheskaya tehnologiya v uchebnom processe: analiz zarubezhnogo opyta*. Moskva: Znanie, 1989.
2. Talyzina N.F. *Teoreticheskie osnovy razrabotki modeli specialista*. Moskva, 1986.
3. Chernilevskij D.V. *Didakticheskie tehnologii v vysshej shkole: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva: YuNITI-DANA, 2002.
4. Bepal'ko V.P. *Pedagogika i progressivnye tehnologii obucheniya*. Moskva: Izdatel'stvo Instituta professional'nogo obrazovaniya MO Rossii, 1995.
5. Bezrukova V.S. *Pedagogika: uchebnik dlya inzhenerno-pedagogicheskikh special'nostej*. Ekaterinburg, 1994.
6. Artem'eva L.A. Proektirovanie regional'nyh sistem srednego professional'nogo obrazovaniya R.T. *Srednee professional'noe obrazovanie v regione: problemy, poiski, resheniya. Tezisy dokladov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Kazan': ISSO RAO, 1996.
7. Gershunskij B.S. *Metodologicheskoe znanie pedagogiki*. Moskva: Pedagogika, 1986.
8. Chitalin N.A. Proektirovanie soderzhaniya obrazovaniya. *Specialist*. 1993; 7: 31 – 36.
9. Semushina L.G. *Teoreticheskie osnovy formirovaniya soderzhaniya professional'nogo obrazovaniya v srednih special'nyh uchebnyh zavedeniyah*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1991.
10. Rutherford W. Consciousness Raising and Universal Grammar. In: W. Rutherford and M. Smith (eds.). *Grammar and Second Language Teaching*. Newbury House, 1988: 107 – 114.

Статья поступила в редакцию 07.07.15

УДК-004

Gubanov N.N., senior teacher, Department of Operational Investigative Activities and Special Equipment, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol branch), E-mail: krasnikov1978@mail.ru

Krasnikov V.N., teacher, Department of Operative Investigative Activities and Special Equipment, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol branch), E-mail: krasnikov1978@mail.ru

TECHNICAL MEANS OF PROTECTION OF INFORMATION IN BODIES OF THE INTERNAL AFFAIRS. In this paper we consider a set of technical measures for the protection of information resources in the internal affairs bodies. The security of the state is impossible without the adoption of appropriate measures for the protection of information constituting a state secret. Protection of information containing information, constituting a state secret, is one of the tasks of the Ministry of Internal Affairs. The authors conclude that the activities of internal Affairs bodies for the protection of information handled by the personnel of the specialized units that were admitted on an appropriate form, in strict accordance with the regulations, both Federal and departmental levels. The work in this direction is strictly regulated by the normative documents and implemented for the purpose of strengthening the state security of the Russian Federation.

Key words: protection of information resources, protection of objects of information, protection of information, set of technical means of information protection.

Н.Н. Губанов, ст. преп. каф. оперативно-розыскной деятельности и специальной техники Краснодарского университета Министерства внутренних дел РФ (Ставропольский филиал), г. Ставрополь, E-mail: krasnikov1978@mail.ru

В.Н. Красников, преп. каф. оперативно-розыскной деятельности и специальной техники Краснодарского университета Министерства внутренних дел РФ (Ставропольский филиал), г. Ставрополь,
E-mail: krasnikov1978@mail.ru

ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЗАЩИТЫ ИНФОРМАЦИИ В ОРГАНАХ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

В работе рассмотрен комплекс технических мер по защите информационных ресурсов в органах внутренних дел. Авторы делают вывод о том, что деятельность органов внутренних дел по защите сведений осуществляется сотрудниками специализированных подразделений, получившими допуск по соответствующей форме, в строгом соответствии с нормативными актами как федерального, так и ведомственного уровней. Работа в данном направлении строго регламентирована нормативными документами и осуществляется в целях укрепления государственной безопасности Российской Федерации

Ключевые слова: защита информационных ресурсов, защита объекта информатизации, защита информации, комплекс технических средств защиты информации, технические средства защиты.

В соответствии со Стратегией национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года, утверждённой Указом Президента РФ от 12 мая 2009 года № 537, одним из основных направлений деятельности государственных органов является укрепление государственной безопасности [1]. Обеспечение безопасности государства невозможно без принятия необходимых мер по защите сведений, составляющих государственную тайну. Защита информации, содержащей сведения, составляющие государственную тайну, является одной из задач министерства внутренних дел.

Основным нормативным актом, регламентирующим деятельность органов внутренних дел, наряду с Конституцией Российской Федерации, является Федеральный закон № 3 от 07 февраля 2011 года «О полиции». Как следует из статьи 12 ФЗ «О полиции», в обязанности полиции входит, в том числе и осуществление оперативно-розыскной деятельности в целях выявления и раскрытия преступлений, а также в иных целях, предусмотренных федеральным законом [2].

Поэтому ОМВД РФ требуется выработать единый подход к организации технической защиты сведений конфиденциального характера от утечки по техническим каналам, в том числе за счет побочных электромагнитных излучений и наводок (ПЭМИН). Так как перечень сведений подлежащих защите одинаков, в ОМВД РФ подлежат защите следующие ресурсы: информационные ресурсы, содержащие сведения, отнесённые к государственной или служебной тайнам; информационные ресурсы, содержащие сведения, отнесённые к персональным данным. Защита информации, содержащей сведения, составляющие государственную тайну или персональные данные, осуществляется путём: предотвращения перехвата конфиденциальной информации, в каналах связи; предотвращения утечки обрабатываемой информации за счёт ПЭМИН; предотвращения утечки обрабатываемой информации по цепям питания и заземления; предотвращения утечки обрабатываемой информации за счёт высокочастотного наводки; исключения несанкционированного доступа к средствам информатизации; предотвращения возможности контроля речевой из объектов информатизации.

Для создания системы защиты объекта информатизации от утечки информации необходимо осуществить ряд мероприятий: надо провести исследования территории и проанализировать специфические особенности расположения зданий, и подведенные к ним коммуникации; также необходимо определить те помещения, которые наиболее удобны для проведения мероприятий по защите информации. Проводят специальные исследования помещений, направленные на выявление каналов, по которым могла бы произойти утечка информации. Требуется учесть все используемые в них технические средства, коммуникации и т. д. Осуществляя комплекс защитных мер, следует обеспечить надежную защиту от физического проникновения на объект информатизации. В том числе предусмотреть звуковую защиту вентиляционных каналов, проходящих через эти помещения, а также определить перечень специальных технических средств защиты информации, которые обеспечат защиту конфиденциальной информации. Средства защиты информации, применяемые в ОМВД РФ, должны иметь сертификат Федеральной службы по техническому и экспортному контролю России на соответствие требованиям безопасности информации № РОСС RU.0001.01БИ00, удостоверяющий их соответствие требованиям по защите сведений соответствующей степени секретности.

Рассмотрим комплекс технических средств защиты, прошедших сертификацию и внесённых в «Государственный реестр сертифицированных средств защиты информации № РОСС RU.0001.01БИ00».

Прибор «Кедр» осуществляет защиту акустической информации от утечки по вибрационному и акустическому каналам в выделенных помещениях. «Кедр» анализирует уровень речи в защищаемом помещении и на основании результатов анализа, формирует сигнал. Это позволяет сформировать виброакустическую помеху таким образом, что во время произнесения слов повышается спектральная плотность акустической завесы. Изделие предупреждает возможность контроля ведущихся переговоров в помещении, с помощью лазерных устройств съёма информации, аппаратуры прослушивания через конструктивные элементы здания и т. п.

Изделие «Вето – М» осуществляет защиту конфиденциальной информации в помещениях, предназначенных для проведения секретных совещаний. Оно осуществляет радиоэлектронное подавление сигналов от средств негласного съёма информации, использующих радиоканал, а также для маскировки ПЭМИН технических средств и систем, обрабатывающих конфиденциальную информацию и (или) установленных в помещениях. Принцип работы изделия основан на формировании шумоподобного радиоизлучения с целью создания радиопомех.

Система защиты информации «Орбита-3» осуществляет комплексную защиту конфиденциальной информации в помещениях, предназначенных для проведения секретных совещаний. Предназначена для предотвращения утечки акустической информации за счёт ПЭМИН. «Орбита-3» предупреждает возможность контроля ведущихся переговоров в выделенном помещении не только от утечки по акустическому и виброакустическому каналам, но по цепям электропитания и заземления.

Генератор шума «Октава-РС1» предназначен для защиты технических средств установленных на объектах информатизации от утечки информации за счёт ПЭМИН. В изделии сигнал помехи, сформирован как на сетевой вилке, с помощью которой оно подключается к сети электропитания, так и в розетке, предназначенной для подключения технических средств хранения и обработки информации и расположенной на задней панели.

Генератор шума «ЛГШ-505» предназначен для активной защиты объектов информатизации от утечки информации по цепям электропитания, заземления от ПЭМИН. А также для противодействия средствам несанкционированного съёма информации по радиоканалам за счёт ПЭМИН путем создания широкополосной электромагнитной шумовой помехи в диапазоне частот от 0,01 МГц до 1000 МГц.

Помехоподавляющий фильтр «ФСП-1Ф-7А» обеспечивает защиту конфиденциальной информации радиоэлектронных устройств и средств вычислительной техники по цепям электропитания. Кроме того, изделие используют для защиты информации от высокочастотных помех и для повышения их помехоустойчивости и электромагнитной совместимости.

Нормативные сроки эксплуатации на технические средства защиты информации, устанавливаются в соответствии с паспортом (формуляром) на данное средство. Основанием для исключения средства из эксплуатации является одно из нижеперечисленных условий:

1. Приостановление или аннулирование на данное средство сертификата ФСТЭК России на соответствие требованиям безопасности информации № РОСС RU.0001.01БИ00;

2. Изменение требований безопасности информации ФСТЭК России, при которых аттестация на соответствие таким требованиям не представляется технически возможной.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что деятельность органов внутренних дел по защите сведений, составляющих государственную тайну или персональные данные, осуществляется сотрудниками специализированных подразде-

лений, получившими допуск по соответствующей форме, в строгом соответствии с нормативными актами как федерального, так и ведомственного уровней. Можно сказать, что работа в данном

направлении строго регламентирована нормативными документами и осуществляется в целях укрепления государственной безопасности Российской Федерации.

Библиографический список

1. О стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 г.: Указ Президента Российской Федерации от 12 мая 2009 г. № 537. *Консультант Плюс*. Available at: <http://www.consultant.ru>
2. О полиции. *Федеральный закон Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ* (в ред. от 06.12.2011 г.).
3. Об оперативно-розыскной деятельности: *Федеральный закон Российской Федерации от 12 августа 1995 г. № 144-ФЗ*. *Консультант Плюс*. Available at: <http://www.consultant.ru>

References

1. O strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii do 2020 g.: Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 12 maya 2009 g. № 537. *Konsul'tant Plyus*. Available at: <http://www.consultant.ru>
2. O policii. *Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 7 fevralya 2011 g. № 3-FZ* (v red. ot 06.12.2011 g.).
3. Ob operativno-rozysknoj deyatel'nosti: Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 12 avgusta 1995 g. № 144-FZ. *Konsul'tant Plyus*. Available at: <http://www.consultant.ru>

Статья поступила в редакцию 04.07.15

УДК 372.881.1

Kondrashova N.V., Cand. Of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Foreign Languages Department, Head of Department of Russian as a Foreign Language, National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics (St. Petersburg, Russia), E-mail: nvkondrashova@mail.ru

FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE AS PART OF TOTAL PROFESSIONAL COMPETENCE OF A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY GRADUATE. The article deals with professionally-oriented foreign language teaching from the perspective of the competence approach. The author considers the problem of forming a foreign language communicative competence. The author conducts research, which highlights and describes in detail the components of the competence under study. The need to incorporate translation competence into foreign language communicative competence is emphasized, its components are analyzed, and ways of their forming are specified. The analysis of the stages of foreign language communicative competence forming revealed the necessity to reconsider the role of the discipline "Foreign language" in the structure of the main educational programs of higher educational institutions.

Key words: foreign language communicative competence, professional competence, translation competence, knowledge, skills, abilities.

Н.В. Кондрашова, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков, зав. каф. русского языка как иностранного Санкт-Петербургского национального исследовательского университета информационных технологий, механики и оптики (Университета ИТМО), г. Санкт-Петербург, E-mail: nvkondrashova@mail.ru

ИНОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКА НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В статье рассматривается профессионально-ориентированное обучение иностранному языку с точки зрения компетентного подхода. Поднимается проблема формирования иноязычной коммуникативной компетенции выпускника неязыкового вуза, выделяются и подробно описываются составляющие её знания, навыки и умения. Автор акцентирует необходимость включить в состав иноязычной коммуникативной компетенции переводческую компетенцию, проводит анализ её компонентов, указывает пути их формирования. На основе анализа этапов формирования иноязычной коммуникативной компетенции автор делает вывод о необходимости пересмотра места дисциплины «Иностранный язык» в структуре основной образовательной программы высшего учебного заведения.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, профессиональная компетенция, переводческая компетенция, знания, умения, навыки.

Одним из ведущих подходов в образовании сегодня признаётся компетентностный, согласно которому целью получения образования является не просто накопление студентом отдельных знаний, навыков и умений, а приобретение им различных компетенций, таких, как информационная, коммуникативная, исследовательская, ряд общекультурных компетенций и др. Все вместе они складываются в общую профессиональную компетенцию выпускника. При этом под компетенцией понимается способность и готовность учащихся применять имеющиеся знания, умения, навыки, т.е. «способность к выполнению какой-либо деятельности» [1, с. 118]. Каждый предмет образовательной программы вуза вносит свой вклад в формирование общей профессиональной компетенции будущих специалистов. В частности, главной целью изучения иностранного языка как учебной дисциплины неязыкового вуза следует считать формирование иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности участвовать в иноязычной устной и письменной коммуникативной деятельности. Думается, в современной ситуации интенсивного межнационального профессионального общения

формирование данной компетенции можно считать важным направлением подготовки будущего специалиста, поэтому выделение составляющих её компонентов является одним из актуальных вопросов профессионального образования.

В состав иноязычной коммуникативной компетенции традиционно включается несколько компонентов: языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная, учебно-познавательная компетенции. Первые две составляющие образуют лингвистический аспект иноязычной коммуникативной компетенции, который в неязыковом вузе делится на 2 основных компонента:

1) *общеязыковую иноязычную коммуникативную компетенцию*, т.е. способность принимать участие в общении в рамках бытовой, учебно-познавательной и социально-культурной сфер. Этот компонент компетенции формируется преимущественно в содержательном блоке «Иностранный язык для общих целей» с опорой на знания, умения и навыки, уже имеющиеся у студентов в результате изучения иностранного языка в школе [2, с. 7];

2) *иноязычную профессиональную коммуникативную компетенцию*, т.е. способность участвовать в иноязычной про-

фессиональной коммуникации. Этот компонент компетенции формируется преимущественно в блоке «Иностранный язык для профессиональных целей», а также в блоках «Иностранный язык для академических целей», «Иностранный язык для делового общения» [2, с. 7] и представляет собой иноязычный профессиональный тезаурус студента.

Лингвистический аспект иноязычной коммуникативной компетенции студента складывается из следующих компонентов:

1) лингвистические знания: знание лексических единиц (в том числе терминов) и грамматических правил, представление о сущности предложения и текста, а также знание лингвистических особенностей речевых жанров;

2) лексико-грамматические языковые и речевые навыки, т.е. навыки распознавания и употребления лексических единиц (в том числе терминов) и построения разных типов предложения;

3) речевые навыки и умения во всех видах речевой деятельности (чтении, говорении, аудировании, письме).

Социокультурная компетенция как часть иноязычной коммуникативной компетенции включает в себя: а) социолингвистический аспект, т.е. способность учитывать контекст, ситуацию общения и в соответствии с этим выбирать языковые средства из ряда одноуровневых единиц, выстраивать своё речевое поведение;

б) собственно социокультурный аспект, т.е. знакомство с национально-культурным контекстом, в котором функционирует изучаемый язык: знание обычаев, социальных стереотипов, правил и норм страны изучаемого языка.

Социокультурная компетенция формируется в процессе изучения страноведческого материала. В программу обучения иностранному языку необходимо вводить специальные курсы или отдельные регулярные занятия с целью акцентирования и разъяснения межкультурных различий, знакомства с реалиями и речевыми жанрами страны изучаемого языка.

Одной из важных задач обучения иностранному языку в неязыковом вузе является подготовка студента к выполнению переводческой деятельности. Задания на перевод специального текста включаются в программы всех экзаменов по иностранному языку, включая экзамен кандидатского минимума. Это приводит к необходимости выделения в составе иноязычной коммуникативной компетенции при профессионально-ориентированном обучении также *переводческой компетенции*, хотя примерная программа по иностранному языку для неязыковых вузов и факультетов не включает ее в перечень развиваемых компетенций [2, с. 3, 7].

Лингводидактика выработала следующее представление и описание процесса перевода: «Перевод (устный и письменный) – это комплекс человеческих способностей и особая техника осуществления и оптимизации межкультурной коммуникации» [3, с. 216; перевод наш]. Такой подход к рассмотрению перевода является личностно-ориентированным, поскольку ставит своей целью выявление не только языковых механизмов этого процесса, но и необходимых условий его осуществления конкретным индивидом. Результатом профессионально-ориентированного обучения переводу должно стать формирование переводческой компетенции в сфере профессиональной коммуникации, т.е. способности адекватно преобразовывать иноязычный специальный текст в текст на родном языке и обратно. Однако в неязыковом вузе целесообразно говорить о формировании лишь *элементарного уровня* переводческой компетенции, позволяющего выполнять перевод письменных специальных иноязычных текстов в рамках изученной тематики [4, с. 166]. Составляющими элементарной переводческой компетенции являются переводческие знания, навыки и умения, формируемые в ходе обучения студентов переводу письменного специального иноязычного текста:

1. Знание основных переводческих трансформаций, основных принципов перевода связного специального текста и отдельных терминов; представление об адекватности и эквивалентности перевода, о прагматических, лексико-грамматических и стилистических аспектах перевода; знание переводческих особенностей в данной сфере профессионального общения. Необходимо признать, что в неязыковом вузе не представляется возможным включить в программу дисциплины «Иностранный язык» специальные лекции или ознакомительные беседы по теории перевода, дающие профессиональные переводческие знания. Этого не позволяет небольшое количество учебных часов, отводимых на данный предмет, и не требуется в связи с поставленной целью обучения. Однако мы считаем, что упражнения,

формирующие умения обработки исходного текста и порождения переводного текста, создадут необходимую основу, позволяющую студентам успешно переводить специальные тексты в рамках их профессии. Переводческие знания студенты получают в ходе практического выполнения упражнений, то есть в результате решения конкретных переводческих задач. Таким образом, на наш взгляд, для достижения элементарного уровня переводческой компетенции достаточно формирования следующих ниже навыков и умений.

2. Языковой терминологический навык, речевой терминологический навык и речевое терминологическое умение. Они выделяются из номенклатуры лексических навыков и умений, поскольку именно термины являются наиболее коммуникативно-значимыми единицами специального текста и отдельными единицами специального перевода, составляющими его главную трудность.

Языковой терминологический навык – это навык распознавания узкоспециальных и общенаучных терминов с опорой на предметную компетенцию. Он формируется в блоке «Иностранный язык для профессиональных целей» как иноязычный навык и в курсе изучения основных дисциплин на материале родного языка. При обучении переводу проводится сопоставительный анализ терминологии родного и иностранного языков на уровне отдельных слов и словосочетаний.

Речевой терминологический навык – это навык понимания и употребления терминов данной предметной сферы. При его формировании основное внимание уделяется изучению функционирования терминов в неадаптированных текстах и становлению автоматизма расшифровки и употребления терминов в речи.

Речевое терминологическое умение – это умение элиминации «лакун профессионального пространства», т.е. умение передавать содержание отсутствующего в языке перевода термина исходного языка. Это сложное переводческое умение, базирующееся на знаниях о типах переводческих трансформаций и способах терминологического образования, на экстралингвистических знаниях из предметной области, на грамматических словообразовательных навыках.

3. Речевой навык переключения с одного языка на другой, т.е. автоматизм операций по переходу с одного языка на другой для перевода единиц речи.

Конечно, при формировании лишь элементарного уровня переводческой компетенции с целью выполнения перевода письменных текстов, когда студент имеет время и возможность обратиться к словарю и неоднократно перечитывать исходный текст, навык переключения не имеет такого исключительного значения, как при формировании высокого уровня переводческой компетенции, позволяющего осуществлять, например, синхронный перевод, условием которого является одновременность восприятия и понимания поступающей информации и постоянный переход с одного языка на другой. Однако и для письменного перевода необходимо установление знаковых связей между словами, ведь навык переключения является основой всех переводческих операций.

4. Навык девербализации, обеспечивающий выход за пределы языковых форм и представление той ситуации, которая закодирована в исходном тексте. Девербализация – это «освобождение мышления человека от доминанции слов, а навык девербализации – способность произвольно переходить к образному мышлению, ... нужный для того, чтобы освободиться от господства одного языка и войти в мир многоязычия» [5, с. 65]. Навык девербализации помогает избежать буквализма при переводе.

5. Языковое умение смыслового анализа текста. Смысловой анализ – это одно из наиболее важных действий при восприятии исходного текста, имеющее своей целью определение смысла последнего. Языковое умение смыслового анализа текста складывается из целого комплекса умений, который составляют: языковое умение нахождения ключевых слов, языковое умение смысловой группировки текста, языковое умение нахождения наиболее краткого выражения смысла текста.

6. Речевое умение нахождения инварианта исходного текста. Основу для него закладывают умение девербализации и языковое умение смыслового анализа текста. Это умение очень важно для смыслового способа перевода, при котором в переводном тексте передается инвариант, т.е. смысл исходного текста.

7. Речевое умение перефразирования, т.е. вариативного использования языковых средств для передачи инварианта, «умение выразить одно и то же содержание с помощью различных лексико-грамматических средств» [6, с. 246]. Отказ от знакового способа перевода и использование смыслового способа требует умения передачи найденного смысла исходного текста различными языковыми средствами, ведь инвариант не всегда можно выразить в обоих текстах одинаково, часто сделать это невозможно вследствие несовпадения языковых систем. Чтобы передача инварианта происходила именно по законам языка перевода, соответствовала бы его нормам, необходимо уметь изменить заданную в исходном тексте лексико-грамматическую конструкцию. Таким образом, умение перефразирования является своего рода компенсаторным умением при переводе, обеспечивающим передачу инварианта сообщения в условиях дефицита, незнания или невозможности использования заданных средств его выражения. Поэтому формирование этого элемента переводческой компетенции обеспечивает также формирование *компенсаторной компетенции*.

8. Речевое умение построения вторичного текста, или дискурсивное умение. Дискурс – это «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами...» [7, с. 136]. Построение переводного текста – это псевдопорождение текста: здесь необходимы коммуникативные умения письма в их чистом виде, но структура и смысл текста в то же время заданы извне. Переводный текст, являясь вторичным речевым образованием, тем не менее, должен быть связным, цельным, законченным, способным полноценно заменить собой исходный текст. Поэтому переводческое дискурсивное умение – это умение письма на родном и иностранном языке в условиях заданности смысла и средств выражения, то есть умение разворачивать набор ключевых слов, передавать инвариант по законам языка перевода с учетом особенностей речевого жанра, обслуживающего предметную область, условий и законов письменной коммуникации.

В иноязычную коммуникативную компетенцию студента включается *учебно-познавательная компетенция*, т.е. готовность постоянно совершенствоваться в иностранном языке, находить средства и способы тренировать его и за пределами учебной аудитории. Сюда входят также такие общеучебные «технические» умения, как умение пользоваться литературой по

специальности и электронными ресурсами в целях нахождения необходимой для специального перевода информации, двуязычными переводными и одноязычными толковыми словарями общезыкового и терминологического характера.

Переводческая компетенция в сфере профессиональной коммуникации во многом базируется на *предметной (специальной, тематической)* компетенции студента, т.е. на знании предмета коммуникации, той области, в рамках которой происходит межкультурное общение. Это экстралингвистические специальные знания, информационный запас, необходимый для перевода специального текста, или профессиональный тезаурус студента [6, с. 11; 5, с. 17]. У студентов неязыкового вуза предметная компетенция формируется в ходе изучения основной специальности, что благоприятствует их обучению переводу специального текста. С другой стороны, чтение иноязычных текстов по специальности способствует формированию общей профессиональной компетенции выпускника, расширяя его профессиональный тезаурус.

Анализ составляющих иноязычной коммуникативной компетенции показывает, что она формируется последовательно в течение обучения студента в вузе, «сопровождая» становление будущего специалиста. Так, обучение письменному переводу текстов по специальности базируется, с одной стороны, на иноязычной коммуникативной компетенции, сформированной у студентов на младших курсах, и предметной компетенции, приобретающейся в течение всего обучения в вузе, с другой. Таким образом, дисциплина «Иностранный язык» логически и содержательно-методически связана со всеми дисциплинами профессионального цикла. Полное формирование элементарной переводческой компетенции в техническом вузе происходит на завершающем этапе обучения. Это дает основание подвергнуть сомнению общепринятое изучение данной дисциплины лишь на первых курсах вуза. Очевидно, что требуется увеличение учебных часов на этот учебный предмет и их равномерное распределение в течение всего периода обучения студента в вузе.

Сформированная иноязычная коммуникативная компетенция должна быть неотъемлемым элементом общей профессиональной компетенции выпускника неязыкового вуза. Ее формирование является социально значимым, т.к. способствует совершенствованию подготовки и повышению степени социальной адаптации выпускников.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г. Щукин А.Н. *Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)*. Санкт-Петербург: «Златоуст», 1999.
2. *Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов: примерная программа*. Научно-методический совет по иностранным языкам Минобрнауки РФ. Под ред. С.Г. Тер-Минасовой. Москва, 2009.
3. Freihoff R. Überlegungen zur Curriculumplanung und -entwicklung im Bereich der Translation. *TextconTEXT. Translation: Theorie, Didaktik, Praxis*. 1993: 3 – 4.
4. Кондрашова Н.В. Компетентностный подход в преподавании перевода в неязыковом вузе. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. Материалы XII Международной научно-практической конференции*, 14 апреля 2010 г. Новосибирск: ЦРНС, 2010: 165 – 169.
5. Миньяр-Белоручев Р.К. *Как стать переводчиком?* Москва, 1999.
6. Латышев Л.К. *Технология перевода*. Москва: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2000.
7. *Дискурс. Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990.

References

1. Azimov E.G. Schukin A.N. *Slovar' metodicheskikh terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov)*. Sankt-Peterburg: «Zlatoust», 1999.
2. *Inostrannyj yazyk dlya neyazykovykh vuzov i fakul'tetov: primernaya programma*. Nauchno-metodicheskij sovet po inostrannym yazykam Minobrnauki RF. Pod red. S.G. Ter-Minasovoj. Moskva, 2009.
3. Freihoff R. Überlegungen zur Curriculumplanung und -entwicklung im Bereich der Translation. *TextconTEXT. Translation: Theorie, Didaktik, Praxis*. 1993: 3 – 4.
4. Kondrashova N.V. Kompetentnostnyj podhod v prepodavanii perevoda v neyazykovom vuze. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya. Materialy XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, 14 aprelya 2010 g. Novosibirsk: CRNS, 2010: 165 – 169.
5. Min'yar-Beloruchev R.K. *Kak stat' perevodchikom?* Moskva, 1999.
6. Latyshev L.K. *Tehnologiya perevoda*. Moskva: NVI-TEZAURUS, 2000.
7. *Diskurs. Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya enciklopediya, 1990.

Статья поступила в редакцию 14.07.15

УДК 378.046.4

Ovsyanitskaya L. Yu., Cand. of Sciences (Machinery), Senior Lecturer, Ural Social-Economic Institute, Affiliate of the Labour and Social Relations Academy (Chelyabinsk, Russia), E-mail: larovs@rambler.ru

CONSTRUCTION OF A CONCEPTUAL MODEL AS A WAY OF THE HEALTH PROFESSIONALS' INFORMATION COMPETENCE FORMATION TEACHING PROCESS. The paper shows that the integral part of the continuing professional education of health professionals is to study the application of modern information technologies in medical practice. The author explains the

importance of constructing the conceptual model of the health professionals' information competence. The classification of the most frequently used types of models in pedagogics has been done. The author singles out the requirements to the model creating. For the research the author fulfilled a review of the scientific literature on the modeling of pedagogical processes. It is proposed as a basis to select multi-leveled concept of methodological knowledge and highlight the importance of the various components and their contents. It analyzes each level of methodologies and highlights the constituent components and connections between them, which should be represented in the model of health professionals' information competence formation, and is a kind of framework to further define the structure and content of the course. Next the consistent levels methodology for the organization of educational process are justified, from the educational material in lecture courses structuring to get the result, that is, before estimating the level of formation of information competence. The result of the study is a conceptual model of the health professionals' information competence as a hierarchy of cubes that can reflect the structure, logical organization and the characteristics of every methodological level.

Key words: conceptual model, health professionals, continuing professional education, information competence.

Л.Ю. Овсянницкая, канд. техн. наук, доц. Уральского социально-экономического института (филиал) ОУП ВО «АТUSO», г. Челябинск, E-mail: larovs@rambler.ru

ПОСТРОЕНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МОДЕЛИ КАК ОБРАЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

В статье показано, что неотъемлемой частью дополнительного профессионального образования специалистов здравоохранения является изучение применения современных информационных технологий в медицинской деятельности. Обоснована необходимость построения концептуальной модели информационной компетентности специалистов здравоохранения. Проведена классификация наиболее часто используемых видов моделей в педагогике. Обозначены требования к создаваемой модели. Проведён анализ научной литературы, посвященной моделированию педагогических процессов. Предложено в качестве основы модели выбрать многоуровневую концепцию методологического знания и выделить различные по значимости компоненты и их содержание. Проанализирован каждый уровень методологии и выделены составляющие компоненты и связи между ними, которые должны быть представлены в модели формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения и являться своеобразным каркасом для дальнейшего определения структуры и содержания курса. Далее обосновано последовательное использование уровней методологии для организации образовательного процесса: от структурирования учебного материала в лекционных курсах до получения результата, то есть до оценивания уровня сформированности информационной компетентности. Результатом исследования является концептуальная модель информационной компетентности специалистов здравоохранения в виде иерархии кубов, способной отразить структуру, логическую организацию и особенности каждого уровня методологии.

Ключевые слова: концептуальная модель, специалисты здравоохранения, дополнительное профессиональное образование, информационная компетентность.

В настоящее время ускорение темпов роста достижений науки, техники и технологий во всех областях жизни требуют от специалистов постоянного совершенствования, прохождения курсов переподготовки и повышения квалификации.

Согласно Приказу Министерства здравоохранения РФ от 03.08.2012 г. № 66н «Об утверждении Порядка и сроков совершенствования медицинскими работниками и фармацевтическими работниками профессиональных знаний и навыков путем обучения по дополнительным профессиональным образовательным программам в образовательных и научных организациях», в целях обновления имеющихся знаний специалисты здравоохранения не реже, чем один раз в пять лет должны проходить курсы дополнительного профессионального образования.

На сегодняшний день любая профессиональная деятельность специалиста здравоохранения связана с работой с цифровым оборудованием или информационно-программными комплексами. Поэтому является актуальным вопрос формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения, под которой мы понимаем комплексную неделимую структуру, объединяющую и интегрирующую показатели учения, психологические и физиологические особенности личности, мотивацию, ценностные установки личности, ответственность и предвидение результатов своих действий, проявляемые в процессе использования цифровой техники и технологий для решения любых возникающих на практике задач в целях обеспечения медицинского обслуживания населения, сохранения и повышения его уровня жизни [1].

В рамках проводимого исследования перед нами стояла задача построения концептуальной модели информационной компетентности специалиста здравоохранения, способной представить многоаспектность и многогранность понятия «информационная компетентность», отобразить связи и отношения между компонентами системы и определить влияния факторов на результат и друг на друга.

Модель (лат. modūlus – мера, аналог, образец) – это упрощённое представление или имитация реального устройства, процесса или явления. Под концептуальной моделью формирования информационной компетентности мы будем понимать абстрактную модель, определяющую структуру моделируемой

системы, свойства её элементов и причинно-следственные связи, требуемые для достижения цели моделирования. Моделирование является обязательной частью исследований и позволяет облегчить изучение свойств и закономерностей материальных объектов или процессов, имеющих бесконечное число взаимодействий внутри себя и с внешней средой, воспроизвести структуру, свойства, взаимосвязи между элементами. В модели воспроизводятся наиболее важные компоненты, свойства, связи исследуемых систем и процессов, что позволяет адекватно оценивать их, прогнозировать тенденции их развития, а также эффективно управлять этим развитием [2].

Анализ научной литературы показал широкий спектр интерпретации сути педагогического моделирования и моделей профессиональной компетентности. В.В. Краевский под моделированием понимал воспроизведение характеристик объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения» [3, с. 211]. Г. Клаус определял моделирование как отображение фактов, вещей и отношений определенной области знаний в виде более простой и более наглядной материальной структуры этой или другой области [4, с. 280]. Структура и содержание модели информационной компетентности специалистов системы здравоохранения должны быть способны отразить структуру, логическую организацию и особенности каждого уровня методологии. Л.С. Выготский писал [5, с. 89], что для того, чтобы овладеть научными системами, необходимо подняться над их фактическим содержанием и испытать их принципиальную природу, но для этого нужно иметь точку опоры вне этих идей.

В качестве точки опоры мы выберем многоуровневую концепцию методологического знания, в соответствии с которой выделим различные по значимости компоненты и их содержание. Далее мы будем последовательно использовать уровни методологии в организации образовательного процесса [6], связанного с изучением информационных технологий: от структурирования учебного материала в лекционных курсах до получения результата, то есть до оценивания уровня сформированности информационной компетентности. В итоге модель информационной компетентности специалистов здравоохранения будет являться наивысшим уровнем абстракции, позволяющим, по Л.С. Выгот-

скому, подняться над фактическим содержанием педагогического процесса.

Э.Г. Юдин отмечал, что методологическое знание является сложной системой, в которой все уровни взаимосвязаны, а каждый из них выполняет свои особые специфические функции. Поэтому мы проанализировали каждый уровень методологии и выделили составляющие компоненты и связи между ними, которые должны быть представлены в модели формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения и являться своеобразным каркасом для дальнейшего определения структуры и содержания курса.

В монографии [1] мы провели подробное исследование и предложили в качестве теоретико-методологической основы изучения проблемы использовать интеграцию юниарного подхода как общенаучной основы; системно-синергетического подхода как конкретно-научной; кибернетического подхода как методико-технологической основы исследования.

Мы целенаправленно рассмотрели существующие виды моделей и проанализировали, какой вид позволит максимально точно отразить образ педагогического процесса формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения в соответствии с поставленными требованиями:

- учитывать психологические, возрастные и профессиональные особенности специалистов здравоохранения;
- отражать юниарное взаимодействие преподавателя и обучающегося, целью которого является взаимное нахождение решения возникающих профессиональных проблем;
- предусматривать возможность реализации в рамках учебного курса как общую для всех программу, так и специализированную, то есть предусматривать обучение на основе формирования индивидуального образовательного маршрута;
- объединить эмпирическое и теоретическое, то есть сопоставить прямое наблюдение, факты, эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций;
- иметь возможность численного представления разнородных качественных показателей компетентности с применением современных средств аналитики и визуализации.

В работах по педагогическому моделированию приводятся классификации:

1. Структурные модели.

Данные модели выражают предположение о внутреннем строении и связях изучаемого объекта, которое проявляется в наблюдаемых фактах, процессах и явлениях. Они позволяют исследовать построение зависимостей на основе теоретических положений, уточнять и проверять путем сопоставления их с опытом и экспериментом.

2. Функциональные модели.

Характеризуются целостностью и возможностью отображать моделируемый объект, исходя из функционирования объекта как целого. Данные модели получили широкое распространение, поскольку позволяют рассматривать подобие функций модели и оригинала, они удобны для изучения процессов и явлений, структура и механизм действия которых достаточно определены [4, с. 287].

3. Информационные модели.

Характеризуются функциональной связью входящей, обрабатываемой, выходящей информации и обратной связью. В основе моделей находится отображение зависимостей исследуемого явления путем определенных действий над информацией. Главная особенность – мобильность во внесении изменений и дополнений.

4. Кибернетические модели.

Комбинируют элементы структурных, функциональных и информационных моделей. Позволяют проводить декомпозицию учебного процесса и изучать отдельные элементы с некоторой автономностью и самостоятельно, однако, исходя из функционирования системы в целом.

5. Модели подобия, суждения и аналогии.

При проведении моделирования по данному типу, формулируются математические или логические аналоги учебного процесса, имеющие связь с изучаемым процессом через количественные или качественные сходства.

Исходя из сформулированных выше требований, нами был выбран кибернетический тип модели, состоящий из многомер-

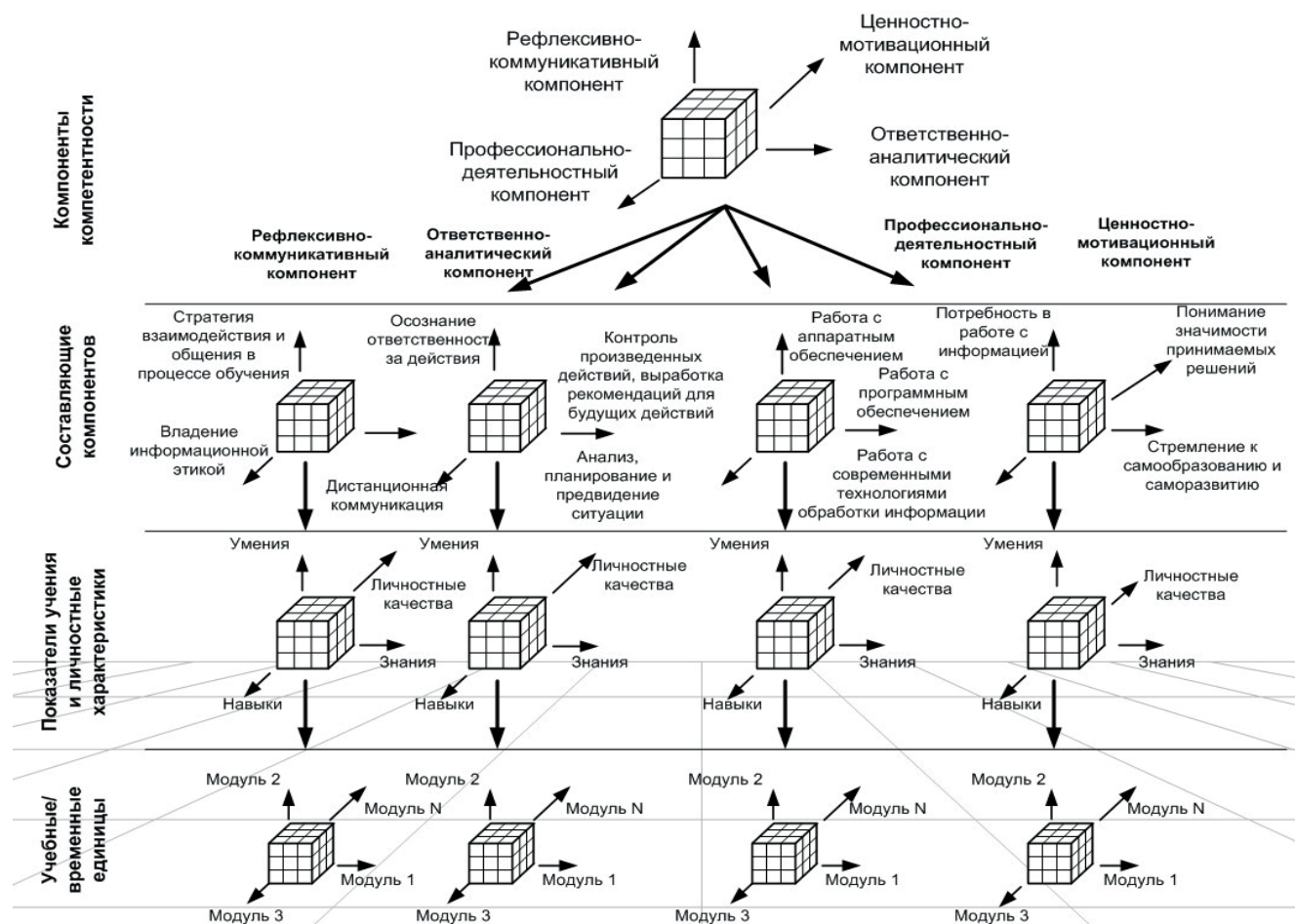


Рис. 1. Модель информационной компетентности специалистов здравоохранения

ных кубов и представляющий процесс формирования информационной компетентности как комплексную структуру, состоящую из компонентов, связанных и оказывающих взаимное влияние друг с другом:

- ценностно-мотивационный компонент;
- ответственно-аналитический компонент;
- профессионально-деятельностный компонент;
- рефлексивно-коммуникативный компонент.

Ценностно-мотивационный компонент включает в себя осознание специалистом ценности работы с информацией, отражает мотивацию и понимание значения использования информационных технологий, стремление к самообразованию, целевую установку при работе с информацией в процессе выполнения профессиональных обязанностей. Потребность в работе с информацией превращается в мотив. Мотивы приводят к образованию целей, а осознанная цель запускает действие [7].

Ответственно-аналитический компонент лежит в основе любого процесса приема, обработки, хранения и передачи информации. Ответственность можно трактовать как необходимость и обязанность отвечать за свои действия, поступки, права и обязанности в осуществлении определенной деятельности [8]. Реализации планирования, контроля или коррекции каждого действия, связанного с применением высокотехнологичного оборудования или с выполнением организационно-управленческих задач, должна предшествовать глубокая аналитическая деятельность, способная предвидеть появление противоречий, проблем и тупиковых путей.

Профессионально-деятельностный компонент проявляется при работе специалиста здравоохранения с высокотехнологичным цифровым оборудованием или с информацией в процессе выполнения профессиональной деятельности. Этот

компонент включает в себя знание, умение и навыки способов получения медицинской информации, способы ее представления и передачи, владение методами анализа, синтеза и интеллектуального обобщения информации.

Рефлексивно-коммуникативный компонент отражает умение специалиста здравоохранения общаться с коллегами, партнерами, пациентами и другими людьми в процессе решения профессиональных задач и с использованием современных средств коммуникации. Благодаря рефлексии специалист здравоохранения имеет возможность наблюдать за собой со стороны. Рассмотрение информационной компетентности специалиста здравоохранения невозможно без отражения проявления рефлексии при использовании для общения цифровой техники и технологий.

Поскольку сформированность каждой введенной нами составляющей компетентности должна рассматриваться с точки зрения владения специалистом здравоохранения показателями учения и личностных качеств, положительно или отрицательно влияющих на результат, мы представили возможность оценивания указанных параметров не изолированно, а во взаимодействии друг с другом. Модель информационной компетентности специалистов здравоохранения приведена на рис. 1.

Таким образом, мы представили этапы исследования процесса построения модели информационной компетентности специалистов здравоохранения. В качестве основы мы выбрали многоуровневую концепцию методологического знания, выделили различные по значимости компоненты и их содержание. Далее последовательно использовали уровни методологии для организации образовательного процесса: от структурирования учебного материала в лекционных курсах до получения результата, то есть до оценивания уровня сформированности информационной компетентности.

Библиографический список

1. Овсяническая Л.Ю. *Теоретико-методологические основы формирования информационной компетентности специалистов системы здравоохранения: монография*. Москва: Издательство «Перо», 2015.
2. Степанов П.В. Словарь-справочник по теории воспитательных систем. *Научно-методический журнал зам. директора школы*. 2003; 1: 89.
3. Краевский В.В. *Методология научного педагогического исследования: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Издательство СПб ГУП, 2001.
4. Архангельский С.И. *Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы*. Москва: Высшая школа, 1980.
5. Выготский Л.С. *Психология развития человека*. Москва: Смысл; Эксмо, 2004.
6. Лукин Ю.А. О структуре педагогического знания. *Педагогика*. 2015; 2: 36 – 42.
7. Кудрявая Н.В., Уколова Е.М., Молчанова А.С. *Врач-педагог в изменяющемся мире: традиции и инновации*. Москва: ГОУ ВУНМЦ, 2005.
8. Ореховский А.И., Жданова Н.А. Ответственность как основание этического компонента гражданской дисциплины. *Омский научный вестник*. 2010; 2: 115 – 118.

References

1. Ovsyanitskaya L.Yu. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy formirovaniya informacionnoj kompetentnosti specialistov sistemy zdravooxraneniya: monografiya*. Moskva: Izdatel'stvo «Pero», 2015.
2. Stepanov P.V. Slovar'-spravochnik po teorii vospitatel'nyh sistem. *Nauchno-metodicheskij zhurnal zam. direktora shkoly*. 2003; 1: 89.
3. Kraevskij V.V. *Metodologiya nauchnogo pedagogicheskogo issledovaniya: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPb GUP, 2001.
4. Arhangel'skij S.I. *Uchebnyj process v vysshej shkole, ego zakonomenye osnovy i metody*. Moskva: Vysshaya shkola, 1980.
5. Vygotskij L.S. *Psihologiya razvitiya cheloveka*. Moskva: Smysl; 'Eksmo, 2004.
6. Lukin Yu.A. O strukture pedagogicheskogo znaniya. *Pedagogika*. 2015; 2: 36 – 42.
7. Kudryavaya N.V., Ukolova E.M., Molchanova A.S. *Vrach-pedagog v izmenyayuschemsya mire: tradicii i innovacii*. Moskva: GOU VUNMC, 2005.
8. Orehovskij A.I., Zhdanova N.A. Otvetstvennost' kak osnovanie 'eticheskogo komponenta grazhdanskoj discipliny. *Omskij nauchnyj vestnik*. 2010; 2: 115 – 118.

Статья поступила в редакцию 08.07.15

УДК 378.046.4

Ovsyanitskaya L. Yu., Cand. of Sciences (Machinery), Senior Lecturer, Ural Social-Economic Institute, Affiliate of the Labour and Social Relations Academy (Chelyabinsk, Russia), E-mail: larovs@rambler.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE HEALTH PROFESSIONALS' INFORMATION COMPETENCE FORMATION. The article shows that the use of information technology has become a necessary component of any activity of the health care specialists – medical, diagnostic, organizational, preventive, scientific. It is proved that the structure of the health professionals training in the field of computer science is inseparable from the current state of the information society of the place, which is occupied by information technology, both in the home and in professional life. The urgency of the issue of the health professionals' information competence formation throughout the profession. The analysis of scientific literature has been made. The types of pedagogical conditions are discussed. A detailed analysis of the components of the health professionals information competence is done: the value-motivational, responsible and analytical, professional-activity, reflexive-communicative. These features must be considered in the detailed consideration of the definition components. It is proved that the pedagogical conditions promoting formation of the health professionals' information competence the best way is to distinguish the components of information competence of health professionals, the definition of specific features that must be considered in the detailed definition of the components and the construction of the educational

process with the formation of the selected competency components. The result of the research is thoroughly grounded pedagogical conditions, adapted by the author to conduct activities related to the application of information technology in medicine in the cycle of continuing professional education of physicians and promote the achievements of the optimal goal – the health professionals' information competence formation.

Key words: pedagogical conditions, health professionals, continuing professional education, information competence.

Л.Ю. Овсяницкая, канд. техн. наук, доц. Уральского социально-экономического института (филиал) ОУП ВО «АТuCO», г. Челябинск, E-mail: larovs@rambler.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

В статье показано, что использование информационных технологий стало обязательной составляющей деятельности специалиста любой сферы здравоохранения – лечебной, диагностической, организационной, профилактической, научной. Доказано, что структура подготовки специалистов здравоохранения в области информатики неотделима от текущего состояния информатизации общества, от места, которое занимают информационные технологии, как в бытовой, так и в профессиональной жизни людей. Указаны особенности, которые необходимо учитывать при детальном определении составляющих компонентов. Обосновано, что педагогическими условиями, способствующими формированию информационной компетентности специалистов здравоохранения оптимальным путем, являются выделение компонентов информационной компетентности специалистов здравоохранения, определение специфических особенностей, которые необходимо учитывать при детальном определении составляющих компонентов и построение образовательного процесса с учётом формирования выделенных составляющих компонентов компетентности. Результатом исследования являются детально обоснованные педагогические условия, адаптированные автором к проведению занятий, связанных с применением информационных технологий в медицине на циклах дополнительного профессионального образования врачей и способствующих оптимальному достижению поставленной цели – формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения.

Ключевые слова: педагогические условия, специалисты здравоохранения, дополнительное профессиональное образование, информационная компетентность.

В настоящее время использование информационных технологий стало обязательной составляющей деятельности специалиста любой сферы здравоохранения – лечебной, диагностической, организационной, профилактической, научной. Структура подготовки специалистов здравоохранения в области информатики неотделима от текущего состояния информатизации общества, от места, которое занимают информационные технологии, как в бытовой, так и в профессиональной жизни людей.

Важнейшим методологическим требованием к исследованию процесса формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения является определение педагогических условий, позволяющих достичь поставленных целей оптимальным путем. В данной статье автор представит результаты исследований, проводимых на кафедре общественного здоровья и здравоохранения Уральской государственной медицинской академии дополнительного образования.

Педагогические условия являются одним из компонентов педагогической системы, отражающим совокупность возможностей образовательной и материальной – пространственной среды, воздействующий на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающий её эффективное функционирование и развитие [1].

Ю.К. Бабанский по сфере воздействия выделяет две группы условий функционирования педагогической системы: внешние (природно-географические, общественные, культурные) и внутренние (учебно-материальные, морально-психологические и др.) [2]. По характеру воздействия условия могут быть отнесены к объективным и субъективным. Объективные условия обеспечивают функционирование педагогической системы, включают нормативно-правовую базу сферы образования.

Согласно Приказу Министерства здравоохранения РФ [3], специалисты здравоохранения не реже, чем один раз в пять лет должны проходить курсы дополнительного профессионального образования. Таким образом обеспечивается организационная составляющая повышения квалификации специалистов здравоохранения. Субъективные условия представляют субъекты педагогической деятельности и уровень согласованности их действий.

Таким образом, определив цель работы – формирование информационной компетентности специалистов здравоохранения, перед нами стоит задача выделить доминирующие компоненты компетентности с учетом особенностей применения информационных технологий в медицине в целом и составляющие компоненты, детально отражающие их специфику. Затем необходимо

указать организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические условия, способствующие оптимальному достижению поставленной цели. По нашему мнению, информационная компетентность специалистов здравоохранения включает в себя связанные и оказывающие взаимное влияние друг с друга компоненты:

- ценностно-мотивационный;
- ответственно-аналитический;
- профессионально-деятельностный;
- рефлексивно-коммуникативный.

Ценностно-мотивационный компонент включает в себя осознание специалистом здравоохранения ценности работы с информацией любого типа, отражает мотивацию и понимание значения использования информационных технологий, стремление к самообразованию, целевую установку при работе с информацией в процессе выполнения профессиональных обязанностей.

Рефлексии, связанной с различными аспектами применения информационных технологий, можно и нужно учить в процессе дополнительного профессионального образования. Это вызвано тем, что, с одной стороны, все новейшие достижения в области медицинской техники и медицинского программного обеспечения желательно как можно быстрее внедрять в практику; с другой стороны, в здравоохранении больше, чем в любой другой области, необходима многократная проверка надежности, достоверности и качества предполагаемого результата внедрения техники и технологий.

Ценностно-мотивационный компонент отражает интерес к приобретаемым знаниям, умениям и навыкам в области информационных технологий, понимание значимости принимаемых профессиональных решений, совершаемых действий, побуждение активно внедрять новейшие программно-аппаратные лечебно-диагностические комплексы, самообразование, саморазвитие и успешную адаптацию к постоянно меняющимся условиям [4].

Составляющие ценностно-мотивационного компонента: потребность в работе с информацией, понимание значимости принимаемых решений, стремление к самообразованию и саморазвитию.

Особенности, которые необходимо учитывать при детальном определении составляющих компонента: специалисты здравоохранения обладают жизненным, бытовым, социальным и профессиональным опытом, стремлением к самостоятельности и самоуправлению, высокой мотивацией к обучению, каждый день принимают участие в совещаниях или кон-

ференциях. Поэтому обучение воспринимается не как новый вид занятий, а как продолжение профессиональной деятельности, в процессе которой они стремятся к самореализации и самоуправлению, осознают необходимость получения знаний для решения важных жизненных проблем или достижения конкретных целей.

Условия, способствующие оптимальному достижению поставленной цели: применение средств и методов обучения, адаптированных к андрагогической среде, вынесение части материала на самоподготовку, проведение мини-конференций и обсуждение профессиональных проблем и потребностей.

Ответственно-аналитический компонент лежит в основе любого процесса приема, обработки, хранения и передачи информации. Ответственность можно трактовать как необходимость и обязанность отвечать за свои действия, поступки, права и обязанности в осуществлении определенной деятельности [5]. Реализации планирования действий, связанных с применением современного оборудования или с выполнением управленческих задач, должна предшествовать глубокая аналитическая деятельность, способная предвидеть появление противоречий и тупиковых путей.

Составляющие ответственно-аналитического компонента: осознание ответственности за действия, контроль произведенных действий, связанных с обработкой информации, и выработка рекомендаций для будущих операций, анализ, планирование и предвидение ситуации.

Особенности, которые необходимо учитывать при детальном определении составляющих компонента: профессиональное осознание отношение к информационным технологиям и высокотехнологичному оборудованию, категорический запрет на интуитивную работу по примеру использования бытовой цифровой техники и компьютерных программ развлекательного характера. Для того чтобы осознать важность и значимость вопроса, нужно обладать жизненным и профессиональным опытом и пониманием реальной ответственности при работе с виртуальными данными.

Условия, способствующие оптимальному достижению поставленной цели: знакомство с нормативными документами, регламентирующими работу с персональными данными. Проведение лекционных занятий и семинаров, на которых последовательно рассматривается процедура обработки информации на всех этапах и раскрываются риски, связанные с потерей или компрометацией данных, с несоблюдением организационно-правовых мер защиты информации.

Профессионально-деятельностный компонент проявляется при работе специалиста здравоохранения с высокотехнологичным цифровым оборудованием или с информацией в процессе выполнения профессиональной деятельности. Этот компонент включает в себя знание, умение и навыки получения медицинской информации различного характера, владение методами интеллектуального обобщения информации.

Отказ от применения современных технологий приводят к некомпетентному или неполному выполнению профессиональных обязанностей, неоправданно большим затратам времени врачей и пациентов на оформление документации и организацию последующего контроля за выполнением работы, не позволяя уделять должное внимание непосредственному решению профессиональных задач.

Составляющие профессионально-деятельностного компонента: работа с аппаратным обеспечением, работа с программным обеспечением, работа с современными технологиями обработки информации.

Особенности, которые необходимо учитывать при детальном определении составляющих компонента: специалисты здравоохранения рассчитывают на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний

и качеств в области применения информационных технологий в сфере здравоохранения. В том случае, когда применение получаемых знаний потенциально невозможно, интерес к обучению исчезает.

Условия, способствующие оптимальному достижению поставленной цели: организация процесса обучения в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего с целью получения ответа или совета в решении вопросов, связанных с собственной профессиональной деятельностью. Использование в работе case-методов, контекстного обучения, построения индивидуальных образовательных траекторий.

Рефлексивно-коммуникативный компонент отражает умение специалиста здравоохранения общаться и взаимодействовать с коллегами, партнерами, пациентами и другими людьми в процессе решения профессиональных задач и с использованием современных средств коммуникации. Коммуникация является необходимым атрибутом профессионального взаимодействия. Этика, поведение и эмоциональные реакции специалистов здравоохранения в процессе выполнения профессиональных задач являются предметом многих специализированных исследований.

Составляющие рефлексивно-коммуникативного компонента: владение информационной этикой, дистанционная коммуникация, стратегия взаимодействия и общения в процессе обучения.

Особенности, которые необходимо учитывать при детальном определении составляющих компонента: Сегодня становится нормой использование возможностей теле- и кибермедицины. В случае личного общения, даже при достаточно многочисленной аудитории, человек видит и ощущает впечатление от своего сообщения и может корректировать стиль его подачи, при проведении вебинаров это невозможно, ожидание от общения и впечатление, которое специалист здравоохранения предполагает оказать на собеседника, может оказаться непредсказуемым.

Условия, способствующие оптимальному достижению поставленной цели: проведение занятия, тема которого касается теле- и кибермедицины в виде деловой игры [6]. Специалисту здравоохранения предлагается провести посредством программы Skype сеанс дистанционного консультирования, находясь в соседней аудитории. В роли пациентов выступают остальные обучающиеся, которые задают вопросы ведущему.

После проведения консультации происходит просмотр видеозаписи и обмен впечатлениями. Использование приведенной выше формы проведения занятия предполагает взаимодействие всех участников учебного процесса и позволяет создать обстановку, наиболее приближенную к реальной, обеспечить овладение техническими навыками в условиях эмоционального воздействия со стороны коллег, аналогичного профессиональной среде и предоставить возможность критического взгляда со стороны.

Таким образом, быстрый рост и качественные изменения во всех областях информационных технологий диктуют необходимость организации специализированной профессиональной подготовки специалистов здравоохранения. Педагогическими условиями, позволяющими способствовать формированию информационной компетентности специалистов здравоохранения, являются:

- выделение компонентов информационной компетентности специалистов здравоохранения;
- определение специфических особенностей, которые необходимо учитывать при детальном определении составляющих компонентов;
- построение образовательного процесса с учетом формирования выделенных составляющих компонентов компетентности.

Библиографический список

1. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «Педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012; 1: 8 – 14.
2. *Педагогика*. Под ред. Ю.К. Бабанского. Москва: Педагогика, 1988.
3. Об утверждении Порядка и сроков совершенствования медицинскими работниками и фармацевтическими работниками профессиональных знаний и навыков путем обучения по дополнительным профессиональным образовательным программам в образовательных и научных организациях. *Приказ Министерства здравоохранения РФ от 3 августа 2012 г. № 66н*.
4. Драгунова О.Н. Моделирование процесса формирования мотивационно-ценностного отношения будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности. *Современные проблемы науки и образования*. 2011; 6. Available at: www.science-education.ru/100-5160
5. Ореховский А.И., Жданова Н.А. *Ответственность как основание этического компонента гражданской дисциплины*. Омский научный вестник. 2010; 2: 115 – 118.

6. Овсяницкая Л.Ю. Проведение деловой игры на циклах дополнительного профессионального образования как составляющая процесса формирования информационной компетентности специалистов здравоохранения. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 3. Available at: <http://www.science-education.ru/123-20138>

References

1. Ippolitova N., Sterhova N. Analiz ponyatiya «Pedagogicheskie usloviya»: suschnost', klassifikaciya. *General and Professional Education*. 2012; 1: 8 – 14.
2. *Pedagogika*. Pod red. Yu.K. Babanskogo. Moskva: Pedagogika, 1988.
3. Ob utverzhdenii Poryadka i srokov sovershenstvovaniya medicinskimi rabotnikami i farmacevticheskimi rabotnikami professional'nyh znanij i navykov putem obucheniya po dopolnitel'nym professional'nym obrazovatel'nym programmam v obrazovatel'nyh i nauchnyh organizatsiyah. *Prikaz Ministerstva zdavooohraneniya RF ot 3 avgusta 2012 g. № 66n*.
4. Dragunova O.N. Modelirovanie processa formirovaniya motivacionno-cennostnogo otnosheniya buduschih social'nyh pedagogov k professional'noj deyatel'nosti. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2011; 6. Available at: www.science-education.ru/100-5160
5. Orehovskij A.I., Zhdanova N.A. *Otvetstvennost' kak osnovanie eticheskogo komponenta grazhdanskoj discipliny*. Omskij nauchnyj vestnik. 2010; 2: 115 – 118.
6. Ovsyanickaya L.Yu. Provedenie delovoy igry na ciklah dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya kak sostavlyayuschaya processa formirovaniya informacionnoj kompetentnosti specialistov zdavooohraneniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 3. Available at: <http://www.science-education.ru/123-20138>

Статья поступила в редакцию 08.07.15

УДК 371

Fabrikov M.S., postgraduate, Department of Personality Psychology and Special Education, University. A. G. and N. G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: fabrikoff@mail.ru

THE MODEL OF FORMATION OF LEGAL CULTURE OF SENIOR PUPILS: THE ROLE OF A TEACHER. The article deals with a concept of legal education and legal culture, especially in the process of formation of personality development. By the contents of the legal education of senior pupils in educational establishments in Russia we mean a body of knowledge, norms of behavior, values, ideas and ideals, elements of material and spiritual culture of the society that are subject to assimilation and transformation into an individual's inner world of the individual. The purpose of legal education in educational institutions of Russia is the formation of the legal culture of senior pupils. The author identifies components of formation of legal culture: the target, informative, organizational, activity, assessment and performance. The process of formation of legal culture is realized with the help of methods of formation of culture of senior pupils. One of the most effective stimulants of formation of legal culture of senior pupils is a positive assessment, approval of their actions, and actions. Mentor should encourage every desire, not just the final positive result. The solution of problems of formation of legal culture of personality, comprehensive and harmonious development of the individual school student associated with the implementation of socio-economic requirements for the formation of the younger generations. In order to achieve results in the development of the legal culture of senior special role belongs to the teacher and the level of development of its communicative culture.

Key words: personality school student, education, legal education, culture, legal culture, teacher competence, communicative competence, interactive competence, perceptual competence.

М.С. Фабриков, аспирант каф. психологии личности и специальной педагогики ВлГУ им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: fabrikoff@mail.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАСНИКОВ: РОЛЬ ПЕДАГОГА

В статье рассматривается понятие правового воспитания и правовой культуры, особенности формирования в процессе развития личности. Под содержанием правового воспитания старшекласников в образовательных организациях России автор понимает совокупность знаний, норм поведения, ценностей, идей и идеалов, элементов материальной и духовной культуры общества, которые подлежат усвоению и превращению в индивидуальный внутренний мир индивида. Целью правового воспитания в образовательных организациях России является формирование правовой культуры старшекласников. Автор выделяет компоненты формирования правовой культуры: целевой, содержательный, организационный, деятельностный, оценочно-результативный. Процесс формирования правовой культуры реализуется с помощью методов формирования культуры старшекласников. Один из эффективных стимуляторов формирования правовой культуры старшекласников является положительная оценка, одобрение их поступков, и действий. Воспитатель должен стимулировать каждое стремление, а не только окончательный положительный результат. Решение проблем формирования правовой культуры личности, всесторонне и гармоничное развитие личности старшекласника связано с реализацией социально-экономических требований к формированию подрастающих поколений. Для достижения результата в развитии правовой культуры старшекласников особая роль принадлежит самому педагогу и уровню развития его коммуникативной культуры.

Ключевые слова: личность старшекласника, воспитание, правовое воспитание, культура, правовая культура, педагога, компетентность, коммуникативная компетентность, интерактивная компетентность, перцептивная компетентность.

Под содержанием правового воспитания старшекласников в образовательных организациях России мы понимаем совокупность знаний, норм поведения, ценностей, идей и идеалов, элементов материальной и духовной культуры общества, которые подлежат усвоению и превращению в индивидуальный внутренний мир индивида.

Индивидуальные качества человека формируются в течение жизни, всего периода онтогенеза.

Известный философ В.П. Тугаринов к числу важнейших характеристик личности относил: 1) разумность, 2) ответственность, 3) свободу, 4) личное достоинство, 5) индивидуальность [1, с. 45].

Важной характеристикой личности человека является принципиальность, нравственные взгляды и убеждения, активность в обучении и труде, в отстаивании своих взглядов и принципов.

Анализируя критерии личности, В.П. Тугаринов особое внимание уделяет возрастной и психической зрелости человека. С этой точки зрения, не является личностью младенец, который не достиг определённого психического развития, а также психически больной человек, который не в состоянии проявлять сознательность в поведении.

Личность тем более значительна, чем больше отражает она в своих качествах и деятельности тенденции общественного прогресса, чем ярче и специфичнее выражены в ней социальные

черты и качества, в какой мере её деятельность носит общественный характер.

Целью правового воспитания в образовательных организациях России является формирование правовой культуры старшеклассников.

Задачами формирования правовой культуры являются:

- обучение старшеклассников навыкам правового поведения в процессе жизнедеятельности;
- создание условий для развития качеств, навыков, моделей поведения, установок личности, необходимых для отстаивания личностной позиции;
- формирование личностных установок на автономную точку зрения, свободу слова, чувство собственного достоинства;
- повышение культуры межнациональных и межэтнических отношений;
- развитие правосознания старшеклассников;
- изучение действующих законов страны;
- соблюдение действующих законов в РФ;
- глубокое понимание своих прав, свобод, ответственности, своей роли в обществе, социальных норм во взаимоотношениях между людьми;
- развитие правовой активности – целенаправленной деятельности субъекта по пресечению правонарушений, противодействию беззаконию, поддержанию правопорядка; преодолению правового нигилизма.

Формирование правовой культуры личности старшеклассников реализуется на основе принципов с учетом педагогических условий с помощью методов формирования правовой культуры старшеклассников.

Один из эффективных стимуляторов формирования правовой культуры старшеклассников является положительная оценка, одобрение их поступков и действий. Воспитатель должен стимулировать каждое стремление, а не только окончательный положительный результат. Для этого имеются разнообразные средства – одобрения (краткая реплика педагога, положительно оценивающего правильный поступок) и похвалы (более развернутой оценки действия обучающегося).

Эффективность воспитательной работы зависит от формы её организации. Без надлежащей формы меркнет содержание, его не удастся донести до сознания участников воспитательного процесса.

Под формами формирования правовой культуры старшеклассников мы понимаем мероприятия, проводимые с данной возрастной группой. К ним мы относим: активную учебную лекцию, семинары с использованием техники «3-Д» (техника трехмерного анализа), «жужжащие группы» (каждая группа работает в отдельном помещении, а затем публично озвучивает решение), «дискуссионные группы», баскетметод (информационный лабиринт), традиционный анализ конкретных ситуаций (глубинное исследование реальной или имитированной ситуации), кейс-стади, метод проигрывания ролей, брейнсторминг (мозговые штурмы), метод морфологического анализа (коллективное принятие решений), метод номинальной группы, формат одного вопроса, групповая дискуссия, ролевые игры, имитационные игры, деловые игры, дебрифинг.

Решение проблем формирования правовой культуры личности, всесторонне и гармоничное развитие личности старшеклассника связано с реализацией социально-экономических требований к формированию подрастающих поколений. Какие же из этих требований являются основными и определяют его содержание?

Первое из них заключается в том, чтобы в полной мере раскрыть и реализовать способности личности, её умственно-интеллектуальный потенциал, открыть ей пути к полноценной деятельности. Неотъемлемой частью образования и обучения подрастающих поколений является их правовое воспитание и развитие. Всесторонне развитый человек должен вырабатывать у себя принципы общественного поведения, милосердие, стремление служить людям, проявлять заботу об их благополучии, поддерживать установленный порядок и дисциплину. Он должен преодолевать эгоистические наклонности, выше всего ценить гуманное отношение к человеку, владеть высокой правовой культурой поведения.

Важнейшее значение во всестороннем развитии личности имеет формирование правовой культуры. Оно включает в себя воспитание чувства справедливости, патриотизма и культуры отношений, знание своих прав и обязанностей, развитие правосознания, стремление к демократии как форме

участия всех граждан в решении вопросов государственной важности.

Особая роль в формировании правовой культуры старшеклассников принадлежит педагогу.

Современный педагог должен знать как теоретические инновационные подходы к системе обучения, так и практические технологии, которые можно использовать при организации воспитательной работы с обучающимися.

Практика свидетельствует: сегодня учить нужно не только педагогике, экономике, психологии, праву, но и многому тому, на что раньше не было спроса: сотрудничеству, партнерскому взаимодействию, умению постоянно учиться, умению работать в команде, коллективному принятию решений, умению быстро устанавливать контакты и вести переговоры, умениям осуществлять самопрезентацию, быстро перестраиваться в связи с изменяющимися требованиями, знать свои права и обязанности, законы. Таким образом, речь идет о метанавыках. Метанавыки – основной инструмент генеративного воспитания. Они позволяют индивидуумам управлять своими базовыми навыками в условиях непредвиденных обстоятельств [2, с. 234].

Метанавыки, как правило, не имеют отношения к профессиональной специализации. Зато они позволяют тем, кто ими овладел, адаптировать имеющиеся у них знания к новым обстоятельствам, целям и задачам. В условиях современного общества, где требования к знаниям и опыту изменяются практически ежедневно, первостепенную роль все больше будут играть не знания, а его способность к обучению.

Таким образом, ценность метанавыков будет ничуть не меньше ценности базовых (профессиональных) навыков. Следовательно, и преподавателю нужно владеть не только базовыми знаниями, умениями и навыками, но и ключевыми метакомпетентностями, включающими коммуникативную, интерактивную и игротехническую компетентность.

Метанавыки призваны обеспечить следующие три способности:

- повышенную адаптивность индивидуальных и групповых навыков;
- повышенную предрасположенность к автономному принятию решений;
- эмоциональную предрасположенность к работе в условиях перемен.

Новизна ситуации состоит в том, что метанавыки развиваются только лишь при использовании интенсивных технологий обучения и способствовать формированию метанавыков должны все педагоги.

Используя на занятиях упражнения, игры и задания в командном режиме, каждый педагог вносит свой вклад в развитие метакомпетентностей старшеклассника и его готовности к освоению правовых знаний в новых условиях. Хорошо известно, что при интерактивном взаимодействии даже самые застенчивые и робкие обучаемые, избегающие любой публичной коммуникации, как правило, становятся активными участниками игр и упражнений и вносят свой вклад в решения, принимаемые командой.

Многие специалисты в сфере компетентностей, в частности, Крис Аргирис, утверждают, что сегодня даже самые способные люди работают неэффективно [3, с. 45].

На наш и взгляд, это связано не только с неразвитостью метанавыков, но также с тем, что поглощенные повседневной работой люди, не замечая перемен, нередко попадают в плен поведенческих шаблонов, стереотипов, которыми успешно пользовались в прошлом, не осознавая того, что эти стереотипы и шаблоны не эффективны в новых, быстро меняющихся условиях. Специалисты отмечают, что причины смятения, доминирующего в наше время в массовом сознании, во многом связаны с тем, что мы пытаемся выполнять сегодняшнюю работу при помощи вчерашних инструментов.

Нельзя не отметить, что базовые знания и умения, получаемые специалистами в процессе образования, с одной стороны, не соответствуют новым требованиям и подходам, а с другой – в значительной степени устаревают за то время, пока специалисты начинают работать самостоятельно. Все это говорит о том, что система традиционной подготовки специалистов сегодня неадекватна потребностям практики.

Организация психолого-педагогической работы с обучающимися требует незаурядных организаторских способностей и таких метакомпетентностей, как способность к анализу и прогнозу, решительность, быстрота реакции, мобильность, умение вести

свою линию и оказывать на старшеклассников позитивное влияние.

Как известно, существует «лестница компетентности», которая показывает, что цикл обучения начинается с состояния, когда отсутствуют не только когнитивные карты (от англ. cognition – знание), но и референтный опыт (форма специфических межличностных отношений, опосредованных содержанием групповой деятельности и выражающих зависимость людей друг от друга), и понимание этого, т.е. неосознанная некомпетентность. Педагог, начиная работу по формированию правовой культуры старшеклассников, очень скоро понимает, что многое из того, что необходимо для эффективной работы с интенсивными технологиями, он не знает, не владеет большинством знаний и умений. В результате у него появляется осознанная некомпетентность, мотивирующая его на обучение.

Внедрение новых технологий, психолого-педагогические особенности подрастающего поколения предъявляет к педагогу такие требования, которые заставляют его одновременно выступать в разных ролях и демонстрировать разные виды компетентности.

При внедрении технологий формирования правовой культуры педагог выполняет новые обязанности, включая работу в качестве педагога, психолога, фасилитатора, игротехника (разработчика технологий игрового имитационного моделирования), эксперта и т.д. Каждый из этих новых видов деятельности требует развития профессиональных, социально-психологических и педагогических умений и навыков. К тому же для проведения интенсивных педагогических технологий на высоком профессиональном уровне, для организации группового взаимодействия и придания учебному процессу интерактивного характера, для диагностики образовательной и развивающей результативности педагогу нужны также метакомпетентности, которые, как уже отмечалось, включают специальные коммуникативные, интерактивные, перцептивные и игротехнические знания, умения, навыки и психологическую готовность к деятельности [4, с. 134].

Под коммуникативной компетентностью мы понимаем организацию межличностного взаимодействия, основанного на понимании сказанного, умении четко и ясно выражать и доносить до окружающих смысл происходящего.

Педагогу необходимо использовать навыки активного рефлексивного слушания и уточнения проблемных задач с целью определения трудностей обучаемого и сферы его потребностей в компетентностях и моделях поведения: отслеживать невербальные (мимику, жесты), физиологические (гиперемию, покраснение кожных покровов) и любые другие сигналы (например, фрустрацию, абюлию), свидетельствующие о возникновении проблем во время инструктажа или игры, всегда быть готовым к использованию альтернативного метода познания.

Поскольку большинство интенсивных технологий основано на обязательных дискуссиях участников обучения, постольку педагогу необходимо владеть и функциями спикера, т.е. председателя-менеджера. Он не только организует внутригрупповое и межгрупповое общение, но и наблюдает за каждым высказывающимся, управляет активностью респондентов игрового взаимодействия, анализирует высказывания, резюмирует и подводит итоги, выделяя квинтэссенцию.

Для осуществления такой деятельности он должен выступать в роли помощника и в конце любого задания осуществляет «выгрузку», или дебрифинг.

Под интерактивной компетентностью мы понимаем способность организовать эффективное взаимодействие обучаемых на основе инновационных технологий; умение управлять работой в группе.

Поскольку все практические занятия проводятся в интерактивной форме, в группе, педагогу также необходимо использо-

вать навыки строительства команды и модели взаимодействия (взаимоуслуги, диалогичность, сотрудничество, избегание, конформизм). Умения определить лидеров, адресно распределить роли и организовать дискуссию, корректно управлять всеми процессами коммуникации позволяют педагогу добиться на занятиях положительных результатов.

Перцептивная компетентность – это умение обучить грамотно воспринимать обучаемыми друг друга, формированию доброжелательного первого впечатления и взаимопонимания на эмоциональном и познавательных уровнях.

Равнодушному человеку труднее найти общий язык с другими людьми, установить контакт в парадигме «педагог-обучаемый».

К основным способам, позволяющим установить взаимодействие, относятся:

- интерес, вдохновение и оживленность даже тогда, когда знания педагога недостаточны по ряду вопросов;
- наличие всех вышеперечисленных качеств, обширных фундаментальных компетенций и способность к диалогу даже тогда, когда за плечами представительный опыт работы;
- умение предстать экспертом или очень опытным специалистом в изучаемой проблеме и в реализуемой технологии;
- непереносимое наличие практических навыков по проведению занятий игровыми методами и формами;
- демонстрация примера поведения, унижающего обучаемых и не вызывающего у них психологического дискомфорта;
- способность работать на уровне партнерских отношений, демонстрируя обучаемым, что преподаватель тоже хочет учиться и более того, это стремление является для него первичной потребностью;
- демонстрация ответственного поведения и уважительного отношения к предмету, играм и обучаемым.

Практика констатирует, что уважение обучающихся можно потерять, из-за недостаточной компетентности, невозможности обеспечить обучаемых нужными ресурсами, проявлений смущения, неподготовленности и неуверенности, а также из-за публичной критики коллег или других индивидов, отрицания нужд и прав группы или отдельных обучаемых, игнорированием взятых на себя обязательств.

Таким образом, для достижения результата в развитии правовой культуры старшеклассников необходимо самому педагогу достичь высокого уровня развития коммуникативной культуры.

Это означает, что он:

- владеет умением активного слушания других;
- может ясно и четко излагать свои мысли, взгляды, суждения;
- является экспертом, способным осуществлять объективную экспертизу и выявлять этиологию девиаций деструктивных противоречивых ситуаций;
- обладает выдержкой и эмоциональной культурой;
- проявляет толерантность и лояльность к аудитории;
- знает переменчивые технологии и техники коммуникации и умеет гибко их использовать;
- имеет представительный уровень дискуссионной культуры;
- способен словесно влиять на участников занятий и проводить свою стратегию;
- умеет сам учиться и быть критичным по отношению к себе;
- представляет собой креативного импровизатора, стремящегося гибко транслироваться в социуме, регламенте, средствах взаимодействия, формах интерактивного взаимодействия;
- является харизматической личностью, чей интеллект, шарм, энергетический потенциал и чувство юмора не только привлекают и удивляют других, но и «заряжают» их оптимизмом, уверенностью в себе, желанием самоактуализироваться и самоопределяться.

Библиографический список

1. Тугаринов В.П. *Философия сознания (современные вопросы)*. Москва: Мысль, 1971.
2. Панфилова А.П. *Интерактивные технологии формирования коммуникативной компетентности руководителей социально-культурной сферы*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2001.
3. Франчук В.И. *Общая теория социальных организаций*. Академия социологии и управления. Москва: Союз, 2001.
4. Балакина Л.Л. *Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в организации урока и формировании коммуникативной компетентности учащихся*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Томск, 2010.

References

1. Tugarinov V.P. *Filosofiya soznaniya (sovremennye voprosy)*. Moskva: Mysl', 1971.

2. Panfilova A.P. *Interaktivnye tehnologii formirovaniya kommunikativnoj kompetentnosti rukovoditelej social'no-kul'turnoj sfery*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2001.
3. Franchuk V.I. *Obschaya teoriya social'nyh organizacij*. Akademiya sociologii i upravleniya. Moskva: Soyuz, 2001.
4. Balakina L.L. *Pedagogicheskie principy realizacii kommunikativnogo podhoda v organizacii uroka i formirovanii kommunikativnoj kompetentnosti uchastshihhsya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Tomsk, 2010.

Статья поступила в редакцию 05.07.15

УДК 37.036.5

Abdina R.P., Candidate of Sciences (Philology), research fellow, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia),
E-mail: rabdina@mail.ru

ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN IN ETHNO-CULTURAL ENVIRONMENT. The article gives a brief review of the development of the theory of art and aesthetic education in different epochs. At all times different peoples have an aesthetic component in the education of children as an integral part of personal development. The author of the article believes that the aesthetic component is determined by beliefs, traditions, mentality of a nation. Due to the rapid development of computer technologies there is an overload upon the organism of children, and they reduce their sensory abilities. All this leads to the loss of a number of sensory-aesthetic abilities, which are expressed in the inclinations and needs of the artistic and aesthetic activities. So artistic and aesthetic education of children are currently identified as a critical aspect of the formation of a fully developed personality, and a pedagogical problem of artistic and aesthetic education is closely connected with the strengthening of both the spiritual and psychological and physical health, which is a prerequisite for the prosperity of the society, its economic stability. At the present day complete artistic and aesthetic education is impossible without considering the specifics of national identity and traditional socio-ethical norms of the ethnic culture, in which the child is brought up. The ability to navigate in different types of cultures, compare and draw conclusions about what is general and specific in the system of cultural values of peoples should be one of the leading problems of artistic and aesthetic education at the present stage.

Key words: artistic and aesthetic education, native culture, language, ethnic and cultural background, ethnicity, tolerance.

Р.П. Абдина, ст. науч. сомп. ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: rabdina@mail.ru

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

В статье приведен краткий экскурс развития теории художественно эстетического воспитания в различные эпохи. Во все времена у разных народов эстетическая компонента в воспитании детей являлась составной частью развития личности и определялась верованиями, традициями, менталитетом народа. В связи с бурным развитием компьютерных технологий происходит перегрузка организма детей и снижение их сенсорных способностей, что приводит к утрате целого ряда чувственно-эстетических способностей, которые выражаются в склонностях и потребностях к художественно-эстетической деятельности. Поэтому художественно-эстетическое воспитание детей в настоящее время признано важнейшим аспектом формирования всесторонне развитой личности, а педагогическая проблема художественно-эстетического воспитания и образования тесно связана с укреплением как духовно-психологического, так и физического здоровья человека, что является одним из неперенных условий процветания общества, его экономической стабильности. Полноценное художественно-эстетическое воспитание на современном этапе невозможно без учёта особенностей национального самосознания и традиционных социально-этических норм той этнической культуры, в которой воспитывается ребёнок. Умение ориентироваться в различных типах культур, сравнивать и делать выводы об общем и специфичном в системе культурных ценностей народов должно стать одной из ведущих задач художественно-эстетического воспитания на современном этапе.

Ключевые слова: художественно-эстетическое воспитание, родная культура, язык, этнокультурная среда, этнос, толерантность.

У разных народов в разные времена было свое определённое эстетическое видение мира, свои представления в красоте, а также потребность в её создании. Эстетическое воспитание детей, идеи которого зародились и еще в Древнем Мире, в разные исторические эпохи осуществлялось присущими определённому этносу формами и средствами. Так, например, на Древнем Востоке основным и значимым средством эстетического воспитания была музыка, а эстетические идеи носили космологический характер и были связаны с мифологией. В Древней Индии источником эстетических переживаний считали поэзию, музыку, танец. Особое место в художественно-эстетическом воспитании отводилось обучению игре на музыкальных инструментах, пению и танцам [1]. Во времена античности художественно-эстетическое воспитание становится одним из основных средств воспитания и образования личности человека. Цель воспитания в этот период определяется как формирование гармонически развитого человека. (Аристотель, Демокрит, Платон, Пифагор, Сократ). Аристотель считал, что искусство обладает познавательными, воспитательными воздействиями, приносит людям эстетическое удовольствие. У древних греков получили развитие такие виды искусства, как драма, архитектура, живопись, что способствовало художественно-эстетическому воспитанию и духовному развитию общества [2]. В идеях эстетического воспитания у древних римлян преобладала практическая направленность воспитания. В тот период у них на первый план вышло ораторское искусство, в связи с чем важное место отводилось природным способностям детей, развитию у них чувства художественного слова, выразительности речи, речевого ритма. Особенностью

эстетической идеи Средневековья было её подчинение религии. Средством познания, развития эстетического чувства являлось искусство, в частности музыка, имеющее божественное происхождение. В эпоху Возрождения в целях всестороннего развития личности большое значение придавалось искусству, которое стало одной из основных составляющих образования [3]. Эстетическое воспитание эпоху Просвещения носило утилитарный практический характер. Владение художественным мастерством являлось прерогативой делового человека, что нашло отражение в педагогике того времени. Дж. Локк считал, что деловому человеку эстетическое воспитание нужно, но с практической точки зрения его необходимо ограничивать профессиональной потребностью. Представители Просвещения (Ж-Ж. Руссо, Д. Дидро, А. Баумгарден и др.) считали, что каждый человек может заниматься каким-нибудь видом искусства, подчеркивая роль эстетического воспитания в служении национальному благу. Рассматривая вопросы эстетического воспитания детей, И. Герbart, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель предлагали включать в него пение, рисование, художественные образы великих людей, а также развитие детского творчества. Так, эстетическое воспитание и образование в XVII–XVIII вв. становится составной частью развития личности [4].

В XIX в. немецкий философ И. Кант первым создал теорию эстетики и сделал попытку ввести ее в контекст образования. И. Кант считается основателем научной эстетики и основоположником теории эстетического восприятия, который определил основные эстетические категории и дал определение прекрасного. Продолжатель Канта Ф. Шиллер впервые применил термин

«эстетическое воспитание», под которым понималось не просто формирование способности понимать искусство, а формирование целостного человека, его культуры, которая являлась условием бытия и совершенствования человека. Философами того времени были разработаны идеи развития способностей человека, развития искусства, эстетической культуры как средства развития личности, значение искусства для развития художественных способностей человека [5].

Идеи эстетического воспитания немецких философов поддерживались русской интеллигенцией в лице В. Белинского, А. Герцена, А. Чаадаева и др. и развивались в системе образования России. Хочется отметить, что система эстетического воспитания в России, основанная на лучших народных традициях, всегда была достаточно сильной. Эстетические идеи развивались на стыке языческой и христианской культур. Эстетическое воспитание в Древней Руси осуществлялось через усвоение народной этики и эстетики, участие в ритуалах и обрядах. Средствами эстетического воспитания подрастающего поколения являлись песни, сказания, былины, общение с природой и другое. В древнерусских произведениях проводится мысль о связи нравственного воспитания с эстетическим, идеалом духовности выступает патриотизм и служение Родине. Эстетическая мысль XV – XVII вв. развивалась через идеи словесного изобразительного искусства и получила свое отражение в теориях эстетического воспитания Епифания Премудрого, Феофана Грека, Ивана Федорова, Симеона Полоцкого, Дмитрия Ростовского и др. В XVII в. в России появились первые эстетические трактаты, в которых отмечалась красота и жизненность произведений искусства, давалась классификация искусства. Иосиф Владимиров, Симеон Ушаков и др. заложили основы теории эстетики и эстетического воспитания в отечественной мысли. Н.И. Новиков в XVIII в. развил теорию эстетического воспитания в России, утверждая, что детей следует приобщать к искусству, воспитывать у них художественно-эстетический вкус [6]. Во второй половине XIX в. В.И. Водовозов, К.Д. Ушинский, В.П. Острогорский и др. определили эстетическое воспитание как источник развития эстетических чувств и потребностей, подчеркивая, что в каждом школьном предмете содержатся возможности эстетического воспитания, они рекомендовали включать дисциплины художественно-эстетического цикла, такие как литературу, музыку, изобразительное искусство, художественное творчество, в обязательные предметы для изучения [7]. В результате развития эстетических идей в России до XX в. определились содержание, средства и методы эстетического воспитания в соответствии с уровнем общественного развития и состоянием педагогической теории.

Таким образом, теории эстетического воспитания прошли длительный путь становления и развития, вбирая в себя лучшие идеи народа, его многовековой социокультурный опыт. Эстетическое воспитание рассматривалось народом как составная часть развития личности, средства и методы, цели и задачи определялись эпохой, социально-экономическими отношениями, условиями быта, верованиями народа.

На сегодняшний день проблемам эстетического воспитания посвящено большое количество исследований, которые проводятся по нескольким направлениям. Вопросы, посвященные формированию этического-эстетических компетенций и ориентаций, включают в себя много аспектов и они рассмотрены в работах философов (М.М. Бахтина, Г.П. Выжелецова, И.И. Киященко и др.), искусствоведов и культурологов (А.И. Арнольдова Ю.Б. Борева и др.), педагогов (М.А. Верба, Б.М. Неменского, Б.Т. Лихачева, Л.П. Печко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого, В.Н. Щацкой и др.), психологов (Б.Т. Ананьева, Л.С. Выготского и др.). В исследованиях широко рассматриваются проблемы применения синтеза искусств в качестве одного из интеграционных уровней (Ю.Б. Боров, А.Я. Зись, М.С. Каган, Т.Г. Пеня, В.В. Химчак, Б.П. Юсов), в качестве способа, позволяющего ребенку добиться эстетического восприятия мира, развить художественно-творческую сторону личности. В современных работах Т.С. Комаровой разработаны основы интеграции искусств в эстетическом развитии и эстетическом воспитании, их взаимосвязь с художественно-эстетической деятельностью ребенка. Р.М. Чумичева, основываясь на синтезе искусств, разработала концепцию художественно-эстетического воспитания школьников. Синтез искусств ею рассмотрен как значимый фактор развития личности ребенка, среды его самореализации и творческой активности [8]. Художественно-эстетическое воспитание, по мнению О.А. Шишовой, способствует формированию и развитию у детей художественно-эстетического сознания, выраженного как совокупность

эстетических критериев, теорий, идей и основной составляющей эстетического сознания – художественно-эстетического идеала, а также тонкого эстетического вкуса, умеющего правильно оценить и понять безобразное и прекрасное, комическое и трагическое [9]. А.А. Мелик-Пашаева считает, что одной из важнейших целей образования является формирование у человека потребности в творческом выражении, пробуждение у ребенка способностей к творческому познанию, главной задачей эстетического воспитания является приобщение личности к сфере искусств с одновременным развитием у нее эстетического отношения в жизни [10]. Б.М. Неменский отмечает, что художественное образование способствует гармоничному свободному развитию личности ребенка, а получению умений и знаний в сфере искусства максимально способствует творческая, эмоциональная атмосфера художественно-эстетической деятельности [11].

По итогам анализа литературы мы предлагаем сформулировать понятие художественно-эстетического воспитания как процесс, формирующий у ребенка восприятие прекрасного и познание художественно-эстетических явлений, развивающий художественно-эстетическую деятельность, формирующий способности к эстетическому вкусу и творческому познанию, а также художественное видение мира. Художественно-эстетическое воспитание представляет собой процесс формирования духовности, понимания красоты, творческих способностей и творческого видения; развития фантазии и ассоциативности через способность человека обнаруживать эстетические чувства из окружающего мира и произведений искусств. Все это требует определенного уровня художественных эстетических знаний, понимания и умения формировать собственные образы, возникающие вследствие различных эмоциональных состояний и эстетических переживаний, радости, потрясения, сострадания, восторга, которые являются частью мировоззрения народа. Мировоззрение народа определяется его менталитетом, основой которого является язык и культура. Поэтому эстетическую культуру ребенка невозможно воспитывать без учета той этнокультуры и языка, той эпохи, в которой воспитывается ребенок.

Современная эпоха характеризуется бурным развитием компьютерных технологий и информационных средств коммуникации, ускорением темпа работы и ритма жизни, в результате чего, происходит перегрузка организма современного человека, а также снижение его сенсорных способностей, что оказывает негативное влияние на остроту и свежесть восприятия. Чрезмерное злоупотребление современными коммуникациями, на наш взгляд, приводит к обеднению человеческого интеллекта, делая его «компьютерным», приводя в итоге к общему снижению творческого и интеллектуального потенциала и к утрате целого ряда чувственно-эстетических способностей, которые выражаются в склонностях и потребностях к художественно-эстетической деятельности. Кроме того бурное развитие информационных средств коммуникации ведет к отторжению от ценности искусства, сужению сферы культурно-творческой деятельности, к ориентации на потребление готовых продуктов и массовой культуры, ориентации на развлекательные формы досуга, низкий уровень художественных потребностей личности и т.д. Как отмечает Н.И. Киященко, «Массовая культура, всегда сопровождающая творение и народного и высокого искусства, создается для удовлетворения повседневных духовных потребностей невысокого вкуса... Не случайно сейчас в целом экзальтированная, невысокого культурно-эстетического уровня американская культура явилась производителем и поставщиком во все страны мира массовой культуры, нацеленной на манипулирование сознанием масс, чтобы превратить их в послушную толпу со стандартными вкусами, чувствами, потребностями, представлениями о благополучии и даже счастье. Вполне понятно, что из такого массового человека, потребителя массовой культуры и массового искусства даже в самой совершенной системе образования и воспитания творцов для всех видов деятельности и способов жизнедеятельности получить невозможно. Из них-то и формируются огромные массы специалистов, являющихся лишь исполнителями, но не инициативными и не творческими профессионалами» [12]. Вместе с тем явления глобализации провоцируют отрыв образовательного процесса от национально-культурных корней его участников, без учета особенностей их национального самосознания и традиционных социально-этических норм и ценностей оснований поведения, деятельности и общения – условий, совокупность которых составляет этнокультурную среду. На сегодняшний день средства массовой информации и коммуникации активно пропагандируют западную культуру, кото-

рую молодое поколение усваивает легко и прочно, забывая при этом свои истинные праздники и традиции, народную культуру и искусство. Как показывает практика, утрата национальных корней и знаний собственной культуры, потеря национальных идеалов формирует у детей безнравственность и антидуховность, порождает у них стремление к самоутверждению посредством насилия над другой личностью. Отсутствие знаний, как о родной той, так и о другой культуре является источником непонимания, конфликтов и кризисов в процессе межкультурной коммуникации. Умение ориентироваться в различных типах культур, адекватно интерпретировать явления и факты родной и иной культур, сравнивать и делать выводы об общем и специфичном в системе культурных ценностей народов является одной из ведущих задач художественно-эстетического воспитания на современном этапе. Художественно-эстетическое воспитание заключается в постижении детьми фундаментальных закономерностей графики, скульптуры, живописи, всего разнообразия декоративно-прикладного искусства, что способствует знакомству детей с культурным многообразием страны, воспитанию толерантного отношения ко всем народам, населяющим Россию, что возможно только при наличии знаний о родной культуре. Элементы региональной культуры в сравнении и сочетании с Российской и мировой культурой выступают как содержательная основа коммуникации, общения, а также содержат потенциальные возможности для вызова и поддержания мотивации учения. Таким образом, на сегодняшний день созрела необходимость художественно-

эстетического воспитания детей таким образом, чтобы, с одной стороны, она давала как можно больше информации, знаний о языке, жизни и быте этноса, способствовала развитию художественно-творческих способностей учащихся, формировала интерес к национальной культуре, с другой стороны способствовала сохранению национальной самобытности народа с опорой на национальные традиции. Проблему художественно-эстетического воспитания детей в этнокультурной среде, как верно подчеркивает Н.М. Конышева, лучше всего рассматривать на примере искусства и культуры своего народа – тогда она выглядит для учащихся более убедительно. Совершенно необходимо, чтобы результатом полученной информации стало заинтересованное и уважительное отношение учеников к культурным традициям, к передаче знаний и опыта от одного поколения к другому [13].

Таким образом, художественно-эстетическое воспитание детей с учётом особенностей этнокультурной среды, в которой растёт ребёнок, обеспечивает самореализацию ребёнка в условиях многокультурного мира при сохранении взаимосвязей с родной культурой. В итоге, это способствует формированию бесконфликтной идентификации ребёнка в поликультурном обществе, а также его успешной интеграции в мировое поликультурное пространство. Такой подход воспитывает у детей толерантное отношение к иным обычаям, взглядам, учит их замечать особенности своей культуры на фоне культур других народов, а также в контексте общемировой культуры в условиях глобализирующегося мира.

Библиографический список

1. Филонова Ю.А. Об эстетическом воспитании. *Педагогика*. 2001; 9: 63 – 66.
2. Лабковская Г.С. *Эстетическая культура и эстетическое воспитание: книга для учителя*. Москва: Просвещение, 1983.
3. Петровский А.В. Развитие личности и проблемы ведущей деятельности. *Вопросы психологии*. 1987; 5: 15 – 29.
4. Гилязов Д. Традиции народной педагогики в действии. *Воспитание школьников*. 2000; 6: 8 – 10.
5. Панькин А.Б. *Формирование этнокультурной личности: учебное пособие для студентов вузов*. Москва: Большая медведица, 2004.
6. Горбунов Б. А. Развитие эстетических потребностей в процессе художественного творчества. *Социально-гуманитарные знания*. 2005; 1: 289 – 296.
7. Саломатина Л.С. Идеи К.Д. Ушинского о нравственном и эстетическом воспитании школьников и модернизация образования в современной школе (к 180-летию со дня рождения К.Д. Ушинского). *Образование в современной школе*. 2004; 11: 34 – 39.
8. Чумичева Р.М. *Взаимодействие искусств в развитии личности старшего дошкольника*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Ростов-на-Дону, 1995.
9. Шишова О.А. *Художественное воспитание детей в учреждениях дополнительного образования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2000.
10. Мелик-Пашаев А.А. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческое развитие школьников. *Вопросы психологии*. 1989; 1: 15 – 23.
11. Неменский Б.М. Роль искусства в системе общего образования. Чему и зачем мы учим. *Начальная школа: плюс-минус*. 2000; 1: 3 – 9.
12. Киященко Н.И. *Эстетика жизни. Книга для учителя*. Available at: <http://philosophy.ru>
13. Конышева Н.М. *Технология. Методические рекомендации к учебнику для 4 класса общеобразовательных учреждений*. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2014.

References

1. Filonova Yu.A. Ob 'esteticheskom vospitanii. *Pedagogika*. 2001; 9: 63 – 66.
2. Labkovskaya G.S. 'Esteticheskaya kul'tura i 'esteticheskoe vospitanie: kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1983.
3. Petrovskij A.V. Razvitie lichnosti i problemy veduschej deyatel'nosti. *Voprosy psihologii*. 1987; 5: 15 – 29.
4. Gilyazov D. Tradicii narodnoj pedagogiki v dejstvii. *Vospitanie shkol'nikov*. 2000; 6: 8 – 10.
5. Pan'kin A.B. *Formirovanie 'etnokul'turnoj lichnosti: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov*. Moskva: Bol'shaya medvedica, 2004.
6. Gorbunov B. A. Razvitie 'esteticheskikh potrebnostej v processe hudozhestvennogo tvorchestva. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2005; 1: 289 – 296.
7. Salomatina L.S. Idei K.D. Ushinskogo o нравственном i 'esteticheskom vospitanii shkol'nikov i modernizaciya obrazovaniya v sovremennoj shkole (k 180-letiyu so dnya rozhdeniya K.D. Ushinskogo). *Obrazovanie v sovremennoj shkole*. 2004; 11: 34 – 39.
8. Chumicheva R.M. *Vzaimodejstvie iskusstv v razvitii lichnosti starshego doshkol'nika*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 1995.
9. Shishova O.A. *Hudozhestvennoe vospitanie detej v uchrezhdeniyah dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2000.
10. Melik-Pashaev A.A. Psihologicheskie problemy 'esteticheskogo vospitaniya i hudozhestvenno-tvorcheskoe razvitie shkol'nikov. *Voprosy psihologii*. 1989; 1: 15 – 23.
11. Nemenskij B.M. Rol' iskusstva v sisteme obshchego obrazovaniya. Chemu i zchem my uchim. *Nachal'naya shkola: plyus-minus*. 2000; 1: 3 – 9.
12. Kiyaschenko N.I. 'Estetika zhizni. Kniga dlya uchitelya. Available at: <http://philosophy.ru>
13. Konysheva N.M. *Tehnologiya. Metodicheskie rekomendacii k uchebniku dlya 4 klassa obsheobrazovatel'nykh uchrezhdenij*. Smolensk: Associaciya XXI vek, 2014.

Статья поступила в редакцию 27.07.15

УДК 37.01

Vorotnikov A.S., teacher-organizer, Fundamentals of Health and Safety, Gymnasium № 1 (Murmansk, Russia),
E-mail: vorotnikov89@mail.ru

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL OPPORTUNITIES OF A FAMILY. The paper is devoted to an actual problem that is connected with an increase of educational opportunities of a family as its abilities to promote development of the personality. The results of the representative analysis of modern scientific and pedagogical activity in

the solution of problems of family education reflecting the possible directions of improvement of scientific and methodical ensuring educational activity are presented. The author's research is based on works in different spheres of knowledge – philosophy, pedagogy, psychology, sociology, etc. The system of the interconnected indicators estimating conditions of the educational environment and personal features of children is proved. It is the characteristic of educational opportunities of a family in the form of estimates of educational potential of a family and level of its realization, and valuable orientations of children. The author of the work introduces new definitions of a number of concepts into science.

Key words: scientific and pedagogical activity; development of the personality; child parental relations; educational opportunities of a family; educational potential of a family and level of its realization; integration of social institutes.

**А.С. Воротников, преподаватель-организатор ОБЖ МБОУ СОШ Гимназии № 1, г. Мурманск,
E-mail: vorotnikov89@mail.ru**

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАЗВИТИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СЕМЬИ

Статья посвящена актуальной проблеме – повышению воспитательных возможностей семьи, как её способности содействовать развитию личности. Представлены результаты репрезентативного анализа современной научно-педагогической деятельности в решении проблем семейного воспитания, отражающие возможные направления совершенствования научно-методического обеспечения воспитательной деятельности. На основе совокупности научных знаний – философии, педагогики, психологии, социологии и др., обоснована система взаимосвязанных показателей, оценивающих условия воспитательной среды и личностные особенности детей. Введены новые дефиниции ряда понятий, в том числе: воспитательные возможности семьи в виде оценок воспитательного потенциала семьи и уровня его реализации; ценностные ориентации детей.

Ключевые слова: научно-педагогическая деятельность; развитие личности; детско-родительские отношения; воспитательные возможности семьи; воспитательный потенциал семьи и уровень его реализации; интеграция социальных институтов.

Повышение роли семьи как фактора, упорядочивающего воспроизводство населения и способствующего первичной социализации детей, предполагает совершенствование научно-методического обеспечения деятельности, направленной на повышение воспитательных возможностей семьи в современных условиях. Одним из основных источников пополнения фонда научных разработок является научно-исследовательская деятельность в области семейного воспитания. Необходимость её активизации обусловлена и тем, что «формирование и реализация политики в области детства должны основываться на использовании последних достижений науки, современных технологий, в том числе в социальной сфере» [1]. А «поскольку модернизация образования предполагает и базируется на новациях, полученных, как правило, в результате научных исследований, то характеристика научно-педагогической деятельности в стране отражает процесс совершенствования образования, являясь его моделью» [2, с. 133]. Поэтому оценить современное состояние и выявить возможные направления совершенствования научно-методического обеспечения воспитательной деятельности семьи возможно на основе результатов репрезентативного анализа научно-педагогической деятельности в решении проблем семейного воспитания.

На рисунке 1 представлен состав основных направлений диссертационных исследований на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по проблеме семейного воспитания и их структура, выполненных в современный период (2001–2012 гг.). Необходимо отметить, что деятельность множества взаимодействующих субъектов, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося, выступает в роли одного из факторов жизни и развития общества. Поэтому доля диссертационных исследований, выполненных по направлению «воспитание в современной семье», достаточно велика – около 21%. Исследования охватывают различные условия жизнедеятельности детей, обусловленные характером семейных обстоятельств: наиболее общие (характерные) семьи; сложные обстоятельства – трудные социально-экономические условия, ограниченные возможности здоровья детей и отклонения в развитии, часто болеющие, приёмные дети.

Значительное число диссертационных исследований (около 29%) направлено на поиск решений проблемы «развитие жизнеспособной личности и роль семьи в этой деятельности». Прежде всего, это: овладение нормами и стилем исполнения семейных ролей и ценностного отношения к семье; безопасное поведение, здоровый образ жизни, безопасность образовательной среды; исследование отдельных сторон развития детей и формирование их личностных качеств – общее развитие, физическое и эмоциональное, психологическое (психическое), интеллектуальное, творческое; формирование личностных черт и социально-значимых качеств воспитуемых – ценностных ориентаций, коммуникативных способностей, патриотизма и др.; духовно-нравственное и эстетическое воспитание.

Существенная часть диссертационных исследований направлена на повышение педагогической культуры и компетентности родителей, совершенствование подготовки специалистов к работе с семьей, использование опыта разных народов и стран в области семейного воспитания (более 20 %).

Установлено, что исследования, обращённые на решение проблем воспитания и развития жизнеспособной личности и роль семьи в этой деятельности, отражают не только педагоги-



Рис. 1. Основные направления исследований проблемы семейного воспитания (по материалам современной научно-педагогической деятельности)

ческие направления общего развития, но и развитие психологическое. Такой подход характерен и для исследований по направлению «воспитание в современной семье», где решаются проблемы воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, приёмных детей и др. Значительное количество диссертаций по совершенствованию взаимодействия детей и взрослых, детско-родительских отношений также выполнено в области психологии с присвоением соискателям соответствующей ученой степени. Кроме того, выполнены исследования в области философии, истории семейного воспитания, педагогической социологии, социальных проблем, биологии и др. отраслей наук, способствующие комплексному решению проблем.

Особенность динамики исследований в области семейного воспитания – существенное сокращение числа диссертаций в последние 5 лет анализируемого периода по специальностям педагогики, психологии и другим отраслям наук, отражающее снижение числа подготавливаемых научно-педагогических кадров высшей квалификации. При снижении общего числа диссертаций, наблюдается рост ежегодной доли исследований в решении задач взаимодействия воспитательных и образовательных организаций (42,8; 29,4; 31,8; 45,4; 51,1; 51,0; 40,0; 52,1; 75,6; 71,4; 67,8; 78,2%). Содержание и характер накопления новых научных знаний указывает не только на актуальность, но, прежде всего, на осознание педагогической общественностью необходимости постоянного выявления направлений улучшения условий развития подрастающего поколения на основе интеграции воспитательной деятельности социальных институтов.

Об эффективности субъектов воспитательной деятельности – семьи, социальных институтов, общественных и др. организаций, а также социального партнёрства семьи и других субъектов в сфере воспитания, обычно судят по состоянию отдельных компонентов их воспитательного потенциала – ресурсов. Стремление к объективной оценке и измерению потенциала субъектов воспитательной деятельности побуждает ученых выделять множество различных факторов или ресурсов потенциала. Естественно, возможность всестороннего учёта и диагностики всех составляющих воспитательного потенциала вызывает сложности и практически исключена. Доля работ, направленных на решение отдельных задач обоснования характеристик и оценки воспитательного потенциала семьи и других субъектов воспитательной деятельности, составляет менее 3 % от общего числа исследований в области семейного воспитания. Однако фактическое сочетание многообразия условий, оказывающих воздействие на состояние потенциала воспитательной среды и развивающуюся личность, обуславливает необходимость поиска оптимальных решений для активизации деятельности социальных институтов и интеграции их воспитательных воздействий.

При решении указанных задач на основе интеграции воспитательных возможностей семьи, образовательных организаций и других социальных институтов возрастает потребность в эффективном управлении их взаимодействием. И поскольку в ходе процессов интеграции «в системе увеличивается объем и интенсивность взаимосвязей и взаимодействий между элементами» [3, с. 210], то только при согласованном поведении подсистем результат их взаимодействия будет способствовать росту синергетического эффекта в социализации детей. Управляющее воздействие должно вырабатываться на основе объективных научных знаний, получаемых с использованием информационной обратной связи. Поэтому, прежде всего, необходимо выявление важнейших факторов, воздействующих на развивающуюся личность в конкретных условиях, и обоснование системы показателей на основе интеграции знаний различных научных областей – философии, педагогики, психологии и других отраслей наук.

Решение данной проблемы возможно на основе системного подхода. Построенная нами модель системы влияний и развития условий образовательной среды и, прежде всего, семейной, как источника воспитательных воздействий на личность, раскрывает содержание основных элементов, характер их взаимосвязи и взаимодействия, место и значение каждого из них в общем процессе функционирования реальной системы развития личности (рис. 2). Поскольку семейная среда является основным фактором развития личности, а детско-родительские отношения основным компонентом этой среды, то воспитательные возможности семьи могут оцениваться сложившимся состоянием этих отношений. Это возможно на основе адекватной оценки взаимозависимых показателей – воспитательного потенциала семьи и уровня его реализации. Учитывая, что «содержание понятия «потенциал» определённого вида должно конкретизироваться

научной областью и исследуемым предметом, а также отражать направления решения проблемы» [2, с. 10; 4], нами уточнены дефиниции ряда понятий, как системы взаимосвязанных показателей.

✓ Воспитательные возможности семьи – способность семьи создавать условия развития детей и целенаправленно воздействовать на их саморазвитие; оценивается воспитательным потенциалом семьи и уровнем его реализации.

✓ Воспитательный потенциал семьи как философская категория «возможность» характеризует систему влияний и условий развития личности. Диагностика – показатели родительского отношения, отображающие, прежде всего, уровень знаний, умений и навыков в области воспитания и др. факторы, характерные для данной семьи.

✓ Уровень реализации воспитательного потенциала семьи, как философская категория «действительность», отражает реальное состояние личностного развития детей. Диагностика – показатели восприятия воспитательных воздействий родителей детьми, тревожность, показатели учебной деятельности и ценностные ориентации.

✓ Успеваемость детей по основным дисциплинам, как основа образованности и интеллектуального развития, – показатель их учебной деятельности и воспитанности качеств, определяющих её успешность.

✓ Уровень тревожности подростков, как отражение состояния детско-родительских отношений, воспитанности позитивных качеств, определяющих успешность учебной деятельности.

✓ Изменение значимости ценностной ориентации детей на «познание» – возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие, как показатель развития личности в результате образовательной, просветительской и творческой деятельности.

Разработка эффективных технологий комплексной оценки взаимозависимых показателей, определяющих условия и результат развития личности, предопределяет социально-педагогическую деятельность, направленную как на интеграцию различных научных областей знаний, так и воспитательных возможностей социальных институтов. Важная роль в подготовке подрастающего поколения к уверенному вступлению во «взрослую жизнь», наряду с семьей и общеобразовательной организацией, отводится дополнительному образованию детей. Организации дополнительного образования, выполняющие образовательную, воспитательную, социально-адаптивную и коррекционно-развивающую функции, располагают значительными воспитательными возможностями [5]. Нам представляется важным обратить внимание на то, что повышению воспитательных возможностей семьи способствуют оптимальные внешние условия развития личности и использование педагогами наиболее эффективных форм и методов, стимулирующих совместную творческую деятельность детей и взрослых. При этом усиление интегративного результата возможно на основе реализации принципов гуманистической педагогики, содержательного разнообразия мероприятий многофункционального образовательного пространства, ориентированного на предметное, социальное, профессиональное и личностное самоопределение, необходимые для саморазвития и самореализации детей.

Многофункциональное воспитательное пространство имеет широкие практические возможности разнообразного взаимодействия с семьей. Вовлечение родителей в образовательный процесс происходит через участие их в занятиях учебных групп детских объединений по интересам, демонстрацию учебных достижений детей и взрослых, создание системы совместного досуга через организацию семейных кафе, праздников, фестивалей и др.

Использование различных способов непосредственного включения родителей в деятельность объединений, где родители являются активными участниками творческих занятий и шоу-программ, способствует укреплению взаимопонимания родителей и детей и улучшению детско-родительских отношений. Особая роль воспитательного пространства в повышении педагогической культуры семьи путём просвещения. Для конкретных групп слушателей, организуемых по признаку «дефицита сведений в определённых областях», возможна разработка программ на основе системы педагогических, медицинских, социально-психологических, юридических и др. знаний. Направленное содержание программ позволит получать родителям конкретные рекомендации в воспитательной деятельности и восполнить пробелы в личностном развитии детей.

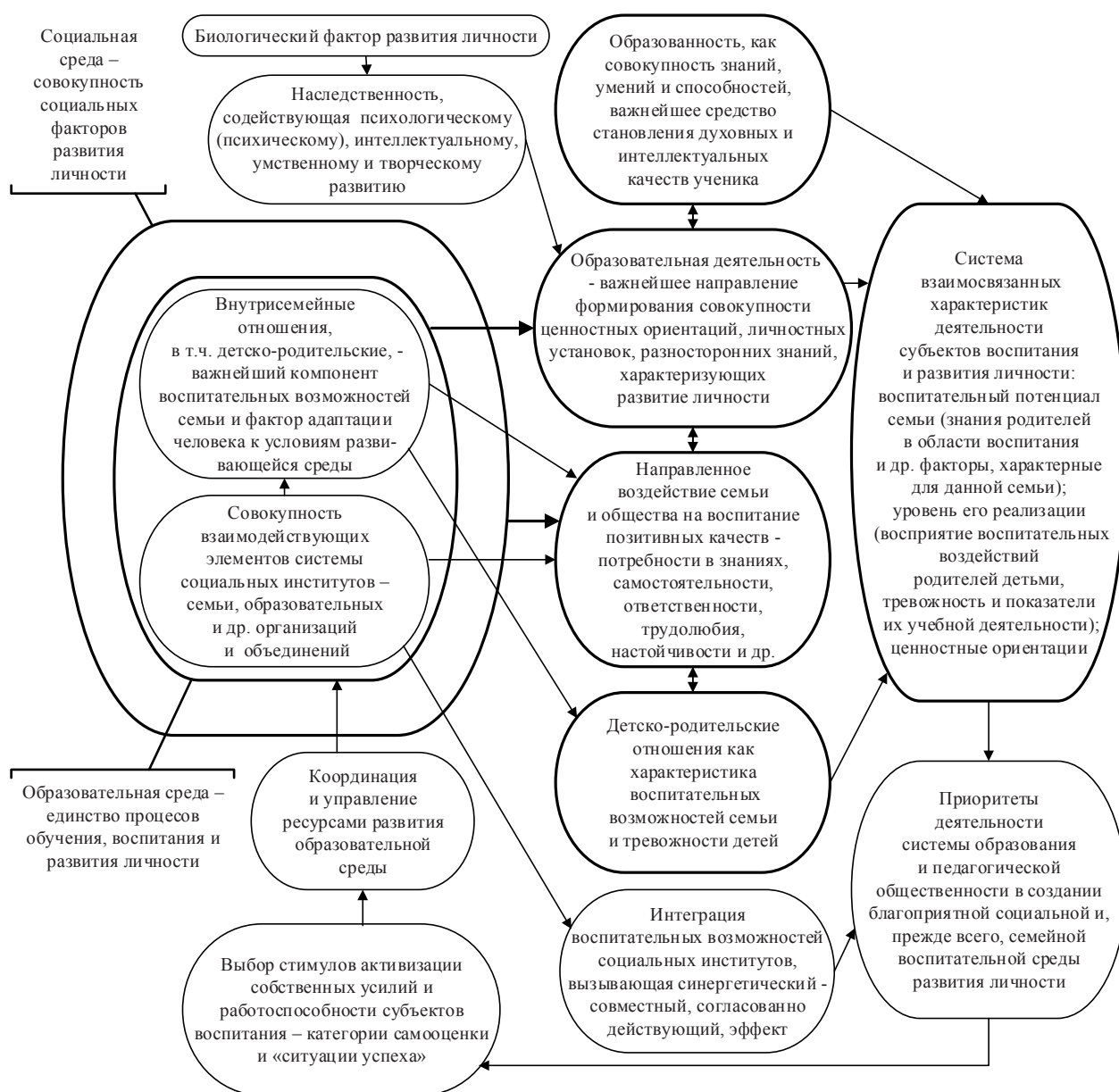


Рис. 2. Модель системы влияний и развития образовательной среды, в том числе семейной, как источника воспитательных воздействий на личность

Естественно, подготовка программ учебного курса для родителей и детей должна проводиться в соответствии с требованиями личностно ориентированного образования, направленными на охват всего комплекса условий повышения эффективности деятельности на основе использования методов активного обучения: дискуссии, экскурсии, конференции, круглые столы и др. Мощное воспитательное воздействие обеспечивают и просветительские программы в виде встреч со специалистами, обладающими глубокими знаниями в различных областях. Расширение образовательного пространства возможно и за счёт интеллектуальных групп с привлечением преподавателей вузов, материально-технических и методических ресурсов общеобразовательных организаций, библиотек, методических кабинетов и др. Необходимо также развитие информационно-методической и издательской деятельности. При этом весьма значимым может быть фонд научно-практических разработок, в том числе и в региональных организациях. Так, вариант создания условий для профессионального обучения детей может обеспечиваться сотрудничеством с различными организациями, которые выступают как в качестве площадок учебной и социальной практики, так и в качестве ступени к профессии. Например, условия для социального, профессионального и личностного самоопределения детей и подростков на Кольском полуострове (Мурманская

область) обеспечиваются на основе взаимодействия процессов организации социального опыта, образования и просвещения в детских военно-патриотических клубах. Специфику взаимоотношений вносят специалисты, демонстрируя высокий уровень компетенций и опыта деятельности. Деятельность в данных объединениях способствует развитию волевых качеств, определяющих развитие личности воспитанника – настойчивость, целеустремленность, упорство, смелость и решительность, самостоятельность и инициатива, самообладание и выдержка. Воспитательная значимость военно-патриотических объединений определяется тем, что воспитанник не только приобретает специальные знания и умения, но и получает опыт совместной деятельности – «службы», совместного преодоления трудностей и испытаний. В социализации значительную роль играют межличностные отношения, способствующие формированию патриотизма. Ценностными ориентирами организации социального опыта в этих лагерях может быть стремление посвятить жизнь служению нашей родине – России.

Эффективными формами создания условий, содействующих развитию способностей детей, являются многоуровневые конкурсы, в т. ч. музыкальные, фестивали и другие мероприятия, со значительным охватом участников. Участие в конкурсах является важнейшим стимулом развития творческой активности

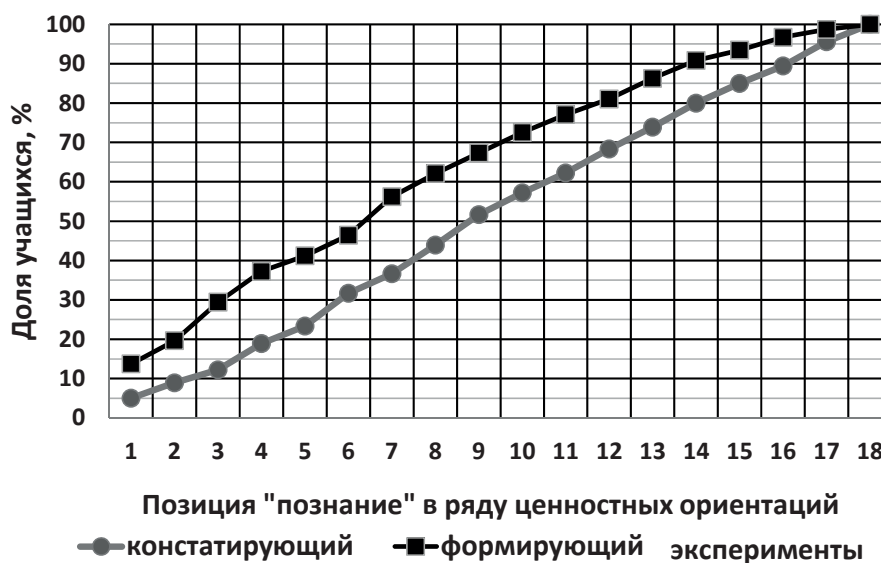


Рис. 3. Интегральные распределения учащихся по указанному номеру

позиции «познание» в списке ценностных ориентаций

учащихся. Такие формы педагогической деятельности, наряду с пропагандой лучшего опыта её организации, способствуют росту планируемого воспитательного воздействия на подрастающее поколение.

Необходимо также отметить значимость программ, обеспечивающих подготовку образовательных мероприятий, посвящённых государственным и национальным праздникам РФ, памятным датам и событиям российской истории и культуры. Участие детей в проводимых праздниках, фестивалях, спортивных состязаниях, умелое создание благоприятного социально-психологического климата, способствует противостоянию негативного воздействия окружающей среды в плане повышения безопасной жизнедеятельности. Кроме того, творческая подготовка к праздникам способствует формированию российской гражданской идентичности обучающихся.

Итак, расширением образовательного пространства и набора эффективных форм и методов деятельности создаются условия для включения детей и взрослых в многогранную, интеллектуальную и психологически положительно насыщенную жизнь. Многофункциональное воспитательное пространство — это реальная помощь в обеспечении каждому обучающемуся ощущения эмоционального благополучия, создаваемого за счет «ситуации успеха». Являясь базой для профессионального самоопределения и основой профессионализации в конкретных сферах деятельности, выбранные направления оцениваются как наиболее вероятные для продолжения образования, формирования предпочтений, досуга, что должно рассматриваться как расширение пространства самореализации личности. Результатом общего позитивного отношения родителей, педагогов и воспитателей в создании обстановки, способствующей формированию у детей (подростков) самостоятельности и уверенности в своих силах и снижения уровня их тревожности, будет повышение самооценки, раскрытие творческого потенциала и личностное развитие. Безусловно, в этой деятельности форми-

руются и ценностные ориентации, поскольку они являются одним из индикаторов развития личности. Получив дополнительные знания в области повышения качества жизни и переосмыслив значение ценностных ориентаций, большинство детей — около 70% (67,3%), отнесли позицию «познание» в первую половину общего списка — 1-9 (рис. 3). Это результат углубленного изучения особенностей учащихся и воспитательной среды, разработки дополнительных образовательных и просветительских программ для родителей и детей, использования адекватных методов и эффективных форм творческой деятельности.

Таким образом, реализация одного из основных национальных приоритетов России — обеспечение благополучного и защищенного детства, предполагает повышение значимости научных разработок в развитии воспитательных возможностей семьи для принятия оптимальных решений по формированию семейной среды на основе использования знаний различных отраслей наук и интеграции воспитательных воздействий различных социальных институтов. Результат их согласованного взаимодействия будет способствовать росту синергетического эффекта в социализации детей. Многообразие условий жизнедеятельности семей в стране, в т. ч. территориальные и региональные особенности, предопределяют и разные направления повышения педагогической культуры родителей, совершенствования подготовки педагогов и других специалистов образования, готовых к активной деятельности по решению проблем повышения воспитательных возможностей семьи. Развитие внутренних ресурсов семьи в формировании достойной жизненной перспективы для детей обеспечит многофункциональное воспитательное пространство, в основу которого заложены гуманистические принципы дополнительного образования. Разнообразие программ будет способствовать развитию всевозможных внутренних интересов и творческих способностей детей, устремлений их к различным видам деятельности, проявлению инициативы, самостоятельности, лидерских качеств и умению работать в коллективе.

Библиографический список

1. *Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы*. Утв. Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761. Available at: http://base.garant.ru/70183566/#block_1000
2. Кирюшина О.Н. *Развитие научно-информационного и кадрового ресурсов научного потенциала системы образования*. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2011.
3. Интеграция. *Философский энциклопедический словарь*. Главные редакторы: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев. Москва, 1983.
4. Кирюшина О.Н. Научно-методологическое обеспечение наукометрического исследования ресурсов научного потенциала системы образования. *European Social Science Journal*. 2013; 7 (35): 59 – 70.
5. *Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей*. Б.В. Куприянов, Е.А. Салина, Н.Г. Крылова и др. Под ред. А.В. Мудрика. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.

References

1. *Nacional'naya strategiya deystvii v interesah detej na 2012 – 2017 gody*. Utv. Ukazom Prezidenta RF ot 1 iyunya 2012 g. № 761. Available at: http://base.garant.ru/70183566/#block_1000

2. Kiryushina O.N. *Razvitie nauchno-informacionnogo i kadrovogo resursov nauchnogo potentsiala sistemy obrazovaniya*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo universiteta, 2011.
3. Integraciya. *Filosofskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Glavnye redaktory: L.F. Il'ichev, P.N. Fedoseev, S.M. Kovalev. Moskva, 1983.
4. Kiryushina O.N. Nauchno-metodologicheskoe obespechenie naukometricheskogo issledovaniya resursov nauchnogo potentsiala sistemy obrazovaniya. *European Social Science Journal*. 2013; 7 (35): 59 – 70.
5. *Social'noe vospitanie v uchrezhdeniyah dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. B.V. Kupriyanov, E.A. Salina, N.G. Krylova i dr. Pod red. A.V. Mudrika. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004.

Статья поступила в редакцию 23.07.15

УДК 378

Chichkanova I.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: artpav-71@mail.ru*

Zotova T.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: zotova_tn@mail.ru*

TO THE QUESTION OF FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS. The research paper considers a problem of formation of information competence in future teachers, which is one of the most important and relevant in today's rapidly changing information world. In the Federal state educational standard of higher professional education in the direction of training for a bachelor's degree (Code 050100) "Teacher's education" there are a number of competencies directly related to the ability to work with different kinds of information. Information skills are the general skills necessary for successful teaching. The comparison of results of diagnostics information skills of students, obtained by the authors 15 years ago, with the results of diagnostics of modern students, helped to identify "trouble spots" in the formation of competencies associated with obtaining and processing information, and therefore, on this basis to optimize the process of professional preparation of future teachers. The analysis of obtained results allows concluding that the availability of professionally significant information has no significant effect on the formation of professionally significant needs of future teachers.

Key words: information skills, information competence of a teacher, bachelor's degree.

И.Н. Чичканова, канд. пед. наук, доц. Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: artpav-71@mail.ru

Т.Н. Зотова, канд. пед. наук, доц. Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: zotova_tn@mail.ru

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

В данной статье рассматривается проблема формирования информационной компетентности будущего педагога, которая является одной из наиболее важных, актуальных в современном динамично меняющемся информационном мире. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр» имеется ряд компетенций, прямо связанных с умением работать с разного рода информацией. Информационные умения относятся к группе общих умений, необходимых для успешной педагогической деятельности. Сравнение результатов диагностики информационных умений студентов, полученных авторами 15 лет назад, с результатами диагностики современных студентов, позволило выявить «проблемные точки» в формировании компетенций, связанных с получением и переработкой информации, и, следовательно, на этой основе оптимизировать процесс профессиональной подготовки будущих учителей. Анализ полученных результатов позволил сделать вывод о том, что доступность профессионально-значимой информации не оказывает существенного влияния на формирование профессионально значимых умений будущих учителей.

Ключевые слова: информационные умения и навыки, информационная компетентность педагога, бакалавриат.

Требования, предъявляемые современному учителю – постоянное совершенствование профессионально значимых компетенций, знаний, умений, навыков. Профессиональная компетентность учителя – понятие многогранное, на наш взгляд, одной из основных компетенций в настоящее время является информационная компетентность, т. к. умение определять наиболее эффективные формы и дидактические средства, с помощью которых информация будет усваиваться учащимися в определенной системе, связях и отношениях является важнейшим профессиональным умением педагога.

В современной педагогической науке не существует однозначной трактовки понятия «информационная компетентность», что говорит о сложности и многогранности данного феномена. Многие авторы рассматривают его как способность личности самостоятельно искать, выбирать, анализировать, организовывать, представлять и передавать информацию.

Качество работы педагога во многом обеспечивается умением осуществлять эффективный поиск, структурирование информации, ее адаптацию к особенностям педагогического процесса и дидактическим требованиям.

Неслучайно в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр» в разделе «Требования к результатам освоения основных образовательных программ ба-

калавриата» указаны компетенции, прямо связанные с умением работать с информацией:

- владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1);

- готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готовность работать с компьютером как средством управления информацией (ОК-8);

- способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-9);

- способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-12) [1].

Анализ содержания профессиональных компетенций, сформулированных в вышеуказанном ФГОС показывает, что практически каждая из них связана с информационными умениями будущего педагога, с необходимостью уверенно входить в мир информации, её поиска, анализа и адекватной интерпретации, обобщения и создания на её основе новой информации или информационных продуктов.

Информационные умения относятся к группе общих умений, необходимых для успешной педагогической деятельности,

и направлены на: 1) получение информации из различных источников; 2) дидактическое преобразование полученной информации в форму, доступную учащимся данного возраста и данного уровня развития; 3) сохранение информации в долговременной памяти и оперативное ее извлечение в стандартных ситуациях, нетипичных задачах, решаемых в педагогической деятельности; 4) сообщение информации учащимся и др.

Сравнение результатов диагностики информационных умений студентов, полученных авторами 15 лет назад, с результатами диагностики современных студентов, позволит выявить «проблемные точки» в формировании компетенций, связанных с получением и переработкой информации, и, следовательно, оптимизировать процесс профессиональной подготовки будущих учителей.

Для исследования информационных умений и навыков в 2000 году использовалась карта-схема, составленная Н.Д. Царевой [2, с. 74], которая представляет собой опросный лист, разработанный по типу параллельных профилей Л.Ф. Спирина [3].

Анализ содержания компетенций, формируемых у студентов-бакалавров, и информационных умений, разработанных Н.Д. Царевой, показывает их общность, т. е. прописанные знания, умения и навыки являются составными частями компетенций.

Информационные умения, предложенные автором, делятся на 3 группы: 1. Умения, направленные на поиск информации. 2. Умения, направленные на дидактическое преобразование, дидактическую интерпретацию найденной информации, адаптацию ее к задачам обучения и воспитания. 3. Умения, направленные на адекватное сообщение информации учащимся.

Оценка производилась по пятибалльной шкале, вмонтированной в список свойств и характеристик желательных, обязательных, необходимых для успешной профессиональной деятельности учителей. Критерии оценки: «5» – очень значимо, «4» – значимо, «3» – скорее значимо, чем незначимо, «2» – скорее незначимо, чем значимо, «1» – незначимо.

Расчет производился следующим образом: количество пятёрок умножаем на пять, количество четвёрок умножаем на четыре и т. д., складываем получившиеся произведения, делим его на общее число оценок. Полученная оценка принимается за комплексную экспертную оценку, дающую достаточно объективную характеристику наиболее существенных и устойчивых профессиональных требований к личности. На ее основе производился качественный анализ сформированности информационных умений и навыков.

В 2000 году были получены следующие результаты. В условиях стремительного роста потока информации представляется важным умение быстро просмотреть текст, выделить главное для преподаваемого предмета. Владение умениями первой группы – необходимое условие для обогащения содержания урока.

Анализ результатов анкетирования студентов выпускных курсов показал, что студенты достаточно высоко оценивают значимость представленных умений (4,6 балла), представленность умений (4,0 балла).

Практика показывает, что отобрать нужную информацию – еще недостаточное условие для успешной деятельности. Информацию необходимо преобразовывать, дидактически адаптировать к задачам образования. Для этого важно владение умениями второй группы. Студенты высоко оценивают значимость умения осуществлять методическую переработку научного материала в учебную информацию с учетом возрастных особенностей учащихся, уровня их подготовки, конкретных учебных достижений (4,9 балла), умения определять наиболее эффективные формы и дидактические средства, с помощью которых будет усваиваться информация (4,7 балла), однако собственные умения оценивают несколько ниже (4,0 и 4,2 балла соответственно).

Значимость умений третьей группы, направленных на адекватное сообщение информации учащимся, оценено студентами как 4,4 балла (наличие умения – 4 балла). Значимость умения «преодоление внутреннего барьера, связанного с наличием страха, робости» оценено в 4,8 балла (наличие умения – 4,2 балла). В содержании умений данной группы важнейшим является умение убеждать самого и научить этому своих учеников.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что высоко оценивая значимость умений работать с информацией и бо-

лее низко собственные умения, будущие учителя мотивированы на совершенствование подобного рода умений.

Исследования, проведенные в 2014 – 2015 гг. показывают, что современные студенты высоко оценивают как значимость умений, направленных на поиск информации (5,0 баллов), так и их наличие (4,9 балла), объясняя это доступностью профессионально-значимой информации.

Современные студенты несколько ниже, чем их предшественники, оценивают значимость умений, направленных на дидактическое преобразование, интерпретацию найденной информации, адаптацию ее к задачам обучения и воспитания, объясняя это возможностью получить информацию в готовом виде для любого класса по любой учебной программе.

Достаточно высоко оценивается значимость умений третьей группы, направленных на адекватное сообщение информации (4,8 балла), однако представленность умений оценивается более низко. Студенты отмечают наличие затруднений при использовании устной речи как средства передачи информации, наличие «внутреннего барьера», между педагогической задачей и отсутствием адекватных средств ее реализации, связанное с наличием страха, робости, с нечетким знанием материала, с неадаптированностью к аудитории, неумением получать обратную информацию, слушать, читать и анализировать работы одноклассников, что они смогли реально ощутить во время учебной и производственной практик.

Кроме того, студенты испытывают затруднения, которые выражаются в недостаточной доступности, выразительности, краткости, логичности сообщаемой информации, четкости формулировок, а также недостаточным умением эмоционально преподнести материал.

Полученные результаты объясняются тем, что в последнее время очень много внимания уделяется обеспечению учебных заведений современным техническими средствами, информационными технологиями, однако большое количество компьютерной техники и доступность информации, полученной с ее помощью, не гарантирует ее адекватного использования, сохранения и применения. Это происходит потому, что «намного меньше внимания уделяется формированию соответствующей компетентности пользователей как овладению сочетанием познавательных и технических навыков, необходимых для удовлетворения информационных запросов в процессе образования, на рабочем месте или в обществе» [4, с. 92].

Анализ полученных результатов и сравнение с результатами пятнадцатилетней давности позволил сделать вывод, что доступность профессионально-значимой информации не оказывает существенного влияния на формирование профессионально значимых потребностей и умений будущего учителя, не учит его анализировать, дидактически адаптировать полученную информацию. Более того, она в некоторой степени тормозит выработку умений и навыков работы с печатными источниками (книгой, статьей, нормативной документацией, периодической печатью и т. п.). Сплошное чтение текста подменяется беглым просмотром, что существенно затрудняет умение определять главную мысль источника, подбирать для ее доказательства факты, сопоставлять различные точки зрения, высказывать свое отношение к излагаемому. В подобной ситуации не формируются навыки аннотирования, рецензирования, реферирования текстов; умение вчитываться в текст, быстро перерабатывать и усваивать содержащуюся в нем информацию. Это не позволяет студентам научиться критически осмысливать информацию, осознавать опасности и угрозы, возникающие в современном информационном обществе.

Частичное решение данного вопроса возможно через создание курса, направленного на формирование читательской компетенции будущего учителя, в содержание которого входит формирование умений и навыков библиографирования: ориентировка в каталогах, энциклопедических, тематических словарях, указателях, справочной литературе, летописях газетных и журнальных статей, ежегодниках, пользования оглавлением, предметными, именованными указателями, который будет интегрирован со всеми учебными дисциплинами, прямо или косвенно формирующими информационную компетентность педагога. При этом будущий учитель должен научиться не только накапливать профессионально значимую информацию, но и анализировать, систематизировать, преобразовывать полученную информацию.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)*. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. N 788) (с изменениями от 31 мая 2011 г.). Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf>
2. Царева Н.Д. Информационные умения в структуре педагогической деятельности учителя. *Теория и практика высшего педагогического образования*. Москва: Московский государственный педагогический институт им. В.И. Ленина, 1987: 71 – 76.
3. Спирин Л.Ф. *Профессиограмма общепедагогическая*. Москва: Российское педагогическое агентство, 1997.
4. Виноградова Т.С. Информационная компетентность: проблемы интерпретации. *Человек и образование*. 2012; 2: 92 – 98.

References

1. *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikaciya (stepen') «bakalavr»)*. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 dekabrya 2009 g. N 788) (s izmeneniyami ot 31 maya 2011 g.). Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf>
2. Careva N.D. *Informacionnye umeniya v strukture pedagogicheskoy deyatel'nosti uchitelya. Teoriya i praktika vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya*. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut im. V.I. Lenina, 1987: 71 – 76.
3. Spirin L.F. *Professiogramma obshchepedagogicheskaya*. Moskva: Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1997.
4. Vinogradova T.S. *Informacionnaya kompetentnost': problemy interpretacii. Chelovek i obrazovanie*. 2012; 2: 92 – 98.

Статья поступила в редакцию 30.07.15

УДК 376

Lomakina A.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service (Vladimir, Russia), E-mail: anya-barinova@mail.ru

CAUSES AND PREVENTION FEATURES OF DEVIANT BEHAVIOR IN STUDENTS. The article studies causes of deviant behavior in young students. The term *deviant* is understood by the author as violation of most important social norms in the society. Deviant behavior is accompanied by various forms of social exclusion. The author shows the dependence of the behavior of students on the psychological characteristics of the individual. The article investigates the propensity of young people to various forms of deviant behavior. The study interviewed 50 people, including 24 boys and 26 girls aged 19-20 years old. The author concludes that the deviant behavior is a complex and complicated phenomenon. Deviant behavior is related to individual psychological characteristics of personality that creates a favorable or an unfavorable basis for the negative impact of external, social and internal factors. A special role is played by the system of prevention of deviant behavior. The author highlights the early prevention (protection and rehabilitation assistance in difficult situations); direct prevention (to prevent the transition to crime and to ensure the correction of people with a considerable degree of maladjustment); prevention of criminal behavior (to create the conditions to remedy the persons who systematically commit an offense); prevention of relapse of crimes committed by young people.

Key words: behavior, deviant behavior, psychological characteristics, social exclusion, accentuation of character, reaction of emancipation, group of friends, reaction to hobbies, reactions caused by sexual attraction, personality of a young man, adolescence, teenager's age, preventive measures.

А.Н. Ломакина, канд. пед. наук, доц. Федерального казённого образовательного учреждения высшего профессионального образования «Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний», г. Владимир, E-mail: anya-barinova@mail.ru

ПРИЧИНЫ И ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

В статье рассматриваются причины девиантного поведения учащейся молодежи. Под девиантным поведением автор понимает нарушение наиболее важных для общества социальных норм. Девиантное поведение сопровождается различными проявлениями социальной дезадаптации. Автор показывает зависимость поведения учащейся молодежи от психологических особенностей личности. Статья посвящена исследованию склонности молодежи к различным формам отклоняющегося поведения. В ходе исследования было опрошено 50 человек, из которых 24 юноши и 26 девушек в возрасте 19 – 20 лет. Автор пришел к выводу, что девиантное поведение – явление комплексное и сложное. Девиантное поведение связано с индивидуально-психологическими особенностями личности, которые создают благоприятную либо неблагоприятную основу для воздействия негативных, внешних, социальных и внутренних факторов. Особая роль отводится системе профилактики девиантного поведения. В статье автор выделяет раннюю профилактику (оздоровление среды и оказание помощи в трудных жизненных ситуациях); непосредственную профилактику (не допустить переход на преступный путь и обеспечить исправление лиц со значительной степенью дезадаптации); профилактику преступного поведения (создать условия для исправления лиц, систематически совершающих правонарушения); профилактику рецидива преступлений, совершаемых молодыми людьми.

Ключевые слова: поведение, девиантное поведение, психологические особенности, социальная дезадаптация, акцентуации характера, реакция эмансипации, группирование со сверстниками, реакция увлечения и реакции, обусловленные сексуальным влечением, личность молодого человека, подростковый возраст, юношеский возраст, профилактика.

В условиях постоянных кризисных изменений современного общества наблюдается рост молодых людей, поведение которых не соответствует тем нормам, которые приняты в обществе. На наш взгляд, целесообразно выделить те специфические особенности отклоняющегося поведения, которые помогут нам составить его психолого-педагогическую характеристику и выявить у молодых людей склонность к данному виду поведения.

Девиантное поведение – это нарушение наиболее важных для общества социальных норм, вызванных деформацией нравственно-волевой сферы. Девиантное поведение молодых людей всегда вызывает негативную оценку со стороны окружа-

ющих, которая может иметь форму осуждения или социальных санкций, кроме того, поведение может быть уголовно наказуемо. Отклоняющееся поведение всегда наносит реальный ущерб самой личности, а также окружающим людям. Это может быть нанесение морального или материального ущерба, физическое насилие и причинение боли, ухудшение здоровья, суицидальное поведение, насильственные преступления, употребление психоактивных веществ. Таким образом, отклоняющееся поведение деструктивно по своей сути. Девиантное поведение должно сопровождаться различными проявлениями социальной дезадаптации. Например, к факторам социальной дезадаптации можно

относит психолого-педагогическую запущенность, неблагоприятную семейную ситуацию. Отклоняющее поведение всегда отражает индивидуальные и половозрастные особенности личности. Только к 9-10 годам можно говорить о наличии у ребёнка способности самостоятельно следовать социальным нормам. Таким образом, говорить об отклоняющем поведении личности можно применительно к возрасту 9 лет и старше. Если же поведение ребёнка младше 5 лет существенно отклоняется от возрастной нормы, то его целесообразно рассматривать как одно из проявлений незрелости, невротических реакций или нарушений психического развития [1, с. 15]. Необходимо учитывать психологические особенности молодых людей и их влияние на поведение.

Психолог А.Е. Личко относит к психологическим особенностям подросткового и юношеского возраста реакции эмансипации, группирования со сверстниками, реакцию увлечения и реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением [2, с. 111].

Реакция эмансипации проявляется в стремлении высвободиться из-под опеки, контроля, покровительства старших, связана с борьбой за самостоятельность, за самоутверждение собственной личности. Она может ощущаться в каждомдневном поведении молодого человека, в желании всегда поступать «по-своему», самостоятельно. Другая специфическая поведенческая реакция данного возраста – реакция группирования со сверстниками, которая у молодых людей принимает почти инстинктивные формы. Реакцией группирования может быть объяснён известный факт, что подавляющее большинство правонарушений совершается в группе. Увлечения представляют собой особую категорию психических феноменов, структурных компонентов личности, с одной стороны, и наклонностей и интересов – с другой. В отличие от интересов и наклонностей, увлечения всегда более эмоционально окрашены, хотя и не составляют главную трудовую направленность личности, не являются профессиональной деятельностью.

Подростковые и юношеские хобби имеют не только диагностическое, но и реабилитационное значение. Увлечения могут служить ключом для первого контакта при индивидуальной психотерапии или использоваться как самостоятельный психотерапевтический метод – хобби-терапия.

Сексуальный тип реакций – это реакции, обусловленные сексуальным влечением [2, с. 103].

Все вышеперечисленные специфические реакции – эмансипации, группирования, увлечения, сексуальные, могут быть как вариантами поведения в норме, так и представлять собой патологические нарушения поведения.

Конечно, трудно говорить о каком-то определенном характере, свойственном молодому человеку, склонному к отклоняющемуся поведению. Правильнее рассматривать отдельные личностные черты. Если какая-то из личностных черт оказывается чрезмерно усилена – заострена, можно говорить о наличии у молодого человека акцентуации характера. Акцентуации, не являясь признаком патологии, тем не менее требуют дополнительного внимания со стороны родителей и педагогов [2, с. 92]. Акцентуации характера прослеживаются либо на протяжении всей жизни человека, либо относительно длительный период. У молодых людей с заострёнными личностными чертами возникают затруднения в социальной адаптации, а, следовательно, повышается риск отклоняющегося поведения.

Для исследования склонности молодых людей к различным формам отклоняющегося поведения было опрошено 50 человек, из которых 24 юноши и 26 девушек в возрасте 19 – 20 лет. В качестве диагностической методики использовали опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел) [3, 362 – 370]. Шкалы опросника делятся на содержательные и служебные. Содержательные шкалы направлены на измерение психологического содержания комплекса связанных между собой форм девиантного поведения, то есть социальных и личностных установок, стоящих за этими поведенческими проявлениями.

Служебная шкала предназначена для измерения предрасположенности испытуемого давать о себе социально-одобряемую информацию, оценки достоверности результатов опросника

в целом, а также для коррекции результатов по содержательным шкалам в зависимости от выраженности установки испытуемого на социально-желательные ответы.

По шкале «Склонность к преодолению норм и правил» у 62% юношей и 50% девушек результаты лежат в диапазоне 50 – 60 Т-баллов, что свидетельствует о выраженной предрасположенности к преодолению каких-либо норм и правил, склонности к отрицанию общепринятых норм и ценностей, образцов поведения, о неконформистских установках, о склонности противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, о тенденции «нарушать спокойствие», искать трудности, которые можно было бы преодолеть. Таким образом, юноши больше девушек склонны к противопоставлению своего «Я» обществу, в свою очередь, девушки чаще выбирают конформизм.

Шкала «Склонность к аддитивному поведению» предназначена для измерения готовности реализовать аддитивное поведение. У 50% юношей и 4% девушек результаты находятся в диапазоне 50 – 70 Т-баллов, что свидетельствует о предрасположенности к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, о склонностях к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем. Кроме того, эти результаты свидетельствуют об ориентации на чувственную сторону жизни, о наличии «сенсорной жажды», о гедонистически ориентированных нормах и ценностях. У 50% юношей и 96% девушек наблюдается диапазон ниже 50 Т-баллов, что говорит либо о невыраженности вышеперечисленных тенденций, либо о хорошем социальном контроле поведенческих реакций, девушки лучше контролируют свои поведенческие реакции.

По шкале «Склонность к делинквентному поведению» мы получили, что у 46% юношей и 69% девушек преобладают делинквентные тенденции и низкий уровень социального контроля. Данная шкала выявляет так называемый «делинквентный потенциал», который лишь при определенных обстоятельствах может реализоваться в жизни молодого человека.

Шкала «Склонность к агрессии и насилию» предназначена для измерения готовности к реализации агрессивных тенденций в поведении.

Показатели, лежащие в диапазоне 50 – 60 Т-баллов, свидетельствуют о наличии агрессивных тенденций, мы наблюдаем это у 46% юношей и 50% девушек, у 25% юношей выражена агрессивная направленность личности во взаимоотношениях с другими людьми, склонность решать проблемы посредством насилия, тенденции использовать унижение партнера по общению как средство стабилизации самооценки, наличие садистических тенденций. Юноши более склонны решать конфликты и проблемы посредством насилия и унижения.

Проанализировав результаты, полученные в ходе исследования, можно сделать вывод о том, что девиантное поведение – явление комплексное и сложное. Мотив поведения непосредственно связан с личностью и её особенностями, склонностями, влечениями и интересами. Девиантное поведение связано с индивидуально-психологическими особенностями личности, которые создают благоприятную либо неблагоприятную основу для воздействия негативных, внешних, социальных и внутренних факторов.

Мы разделяем точку зрения А.И. Долговой, указывающей, что ранняя профилактика девиантного поведения молодых людей включает экономические, политические, социальные, организационно-управленческие, культурно-воспитательные, правовые и иные меры по предупреждению отклоняющегося поведения, в первую очередь, это формирование правовой культуры и правосознания [4, с. 340].

Таким образом, система профилактики девиантного поведения включает раннюю профилактику (оздоровление среды и оказание помощи в трудных жизненных ситуациях); непосредственную профилактику (не допустить переход на преступный путь и обеспечить исправление лиц со значительной степенью дезадаптации); профилактику преступного поведения (создать условия для исправления лиц, систематически совершающих правонарушения); профилактику рецидива преступлений, совершаемых молодыми людьми.

Библиографический список

1. Змановская Е.В. *Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения)*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2003.
2. Личко А.Е. *Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков*. Москва: Школа-Пресс, 1999.

3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Определение склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва: Институт Психотерапии. 2002.
4. Долгова А.И. *Криминология*. Москва: Норма, 2009.

References

1. Zmanovskaya E.V. *Deviantologiya: (Psixologiya otklonyayuschegosya povedeniya): uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenij*. Moskva: Akademiya, 2003.
2. Lichko A.E. *Tipy akcentuacij haraktera i psihopatij u podrostkov*. Moskva: Shkola-Press, 1999.
3. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. Opredelenie sklonnosti k otklonyayuschemusya povedeniyu (A.N. Orel). *Sotsial'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp*. Moskva: Institut Psihoterapii. 2002.
4. Dolgova A.I. *Kriminologiya*. Moskva: Norma, 2009.

Статья поступила в редакцию 20.07.15

УДК 37.035.3 : 371.214.14

Mahotin D.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Moscow City University (Moscow, Russia),

E-mail: dmi-mahotin@yandex.ru

Kalney V.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Academy of Public Administration (Moscow, Russia),

E-mail: dmi-mahotin@yandex.ru

MODERN APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF TECHNICAL EDUCATION IN SCHOOL. In the scientific paper the researchers analyze the current state of technical training of schoolchildren in Russia. The work lets to make conclusions about the successes and challenges of implementing Workshop Discipline (Rus. "Tehnologia") as an educational field in the general education in the context of the study of the theory and practice of technical education in the last twenty years. The authors examine different approaches and reasons for designation of the development prospects of the process of education in accordance with the needs of modern post-industrial (technological) society. The study identified three approaches to the development of technology education in the secondary school: an academic approach, an approach of improvement of traditional, and a pragmatic approach. These three approaches enable researchers to describe the changes and development prospects in the engineering training of boys in school.

Key words: technical education, technical (engineering) training of pupils, technological culture, technological literacy.

Д.А. Махотин, канд. пед. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва,

E-mail: dmi-mahotin@yandex.ru

В.А. Кальней, д-р пед. наук, проф., Академия социального управления, г. Москва, E-mail: dmi-mahotin@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В научной статье анализируется современное состояние технологической подготовки школьников в России, делаются выводы об успехах и проблемах реализации образовательной области «Технология» в системе общего образования в контексте изучения теории и практики технологического образования за последние двадцать лет. Автор рассматривает различные подходы и основания для обозначения перспектив развития технологического образования в соответствии с потребностями современного постиндустриального (технологического) общества. В процессе исследования были выделены три подхода к развитию технологического образования в общеобразовательной школе – академический, совершенствование традиционного подхода и прагматический, которые в полной мере позволяют описать происходящие изменения и перспективы развития в технологической подготовке школьников.

Ключевые слова: технологическое образование, общеобразовательная организация, программы технологической подготовки, технологическая культура, технологическая грамотность.

Постановка проблемы. Проблема технологической подготовки учащихся стала особо актуальна на пороге XXI века в образовательных системах многих стран мира – США, Великобритании, Голландии, Франции, Германии, Израиле, Японии, Скандинавских странах и других. Большим достижением современного образования можно считать формирование и развитие технологической культуры на уровне школьного (общего) образования. Ориентированная таким образом подготовка не только даёт возможность школьникам познакомиться с современными технологиями деятельности, используя для этого практические и проектно-исследовательские методы, но и создают основу для успешного овладения базовыми и специальными технологиями в их будущей профессиональной сфере. Большое значение в процессе технологической подготовки школьников придается широкой социальной практике и опыту реальной производственной деятельности.

Такой подход – это отражение запроса общества и рынка труда на выпускников, свободно общающихся в современном обществе посредством техники и технологий, способных ими управлять, учитывая возникающие проблемы и последствия, в том числе экономические, экологические и культурные.

О важности технологического образования свидетельствует внимание к этой проблеме ЮНЕСКО, которая разработала программу «Образование 21 века «2000+» – Международный проект по научной и технологической грамотности. В современном мире технологическое образование распространяется как непрерыв-

ный инструмент экономического и технологического развития.

Целью статьи является анализ современного состояния и перспектив развития технологического образования в России с учётом международного опыта реализации программ по технологии, а также потребности и закономерности развития современного постиндустриального (технологического) общества.

Изложение основного материала исследования.

Высокий уровень технологической грамотности выпускников школы становится тем конкурентным преимуществом образовательных систем, которое в итоге приводит к подготовке высококвалифицированных и востребованных специалистов в области науки, техники и технологий, созданию инновационного сектора национальной экономики.

Технологическая грамотность как процесс и результат образования человека представляет собой составную часть функциональной грамотности на достаточном для современного постиндустриального (технологического) общества уровне овладения технологическими знаниями и умениями, сформированными технологически важными качествами личности, необходимыми для максимально быстрой и эффективной адаптации в современной технологической среде, как в стандартных условиях деятельности, так и в нестандартных, а также участия в социальном и научно-техническом развитии общества с учетом принципов культуры- и природосообразности [1].

Технологическую грамотность выпускника современной школы можно рассматривать в двух направлениях [2]:

– в широком, надпредметном смысле – как совокупность метапредметных результатов образования, раскрывающих требования к уровню овладения выпускником умениями работать с информацией, исследовательскими умениями и умениями преобразовательной деятельности, т.е. фактически ко всем технологически окрашенным знаниям и умениям школьников;

– в более узком, предметном смысле – как результат технологической подготовки учащихся, определяющей подготовку человека к практической созидательной деятельности и овладение современными (в первую очередь, универсальными) технологиями деятельности.

В России новая образовательная область «Технология» была введена в учебный план общеобразовательной школы в 1993 году. Эта образовательная область объединила такие направления практико-ориентированной подготовки школьников, как технический труд, обслуживающий труд, сельскохозяйственный труд и черчение.

С этого времени развитие технологического образования стало определяться примерной Программой образовательной области «Технология» и широко обсуждаемой Концепцией формирования технологической культуры молодежи в общеобразовательной школе [3; 4], разработанной тем же коллективом авторов на несколько лет позже.

Основной целью технологического образования (в соответствии с культурологической логикой Концепции) является формирование технологической культуры, которая предполагает овладение системой методов и средств преобразовательной деятельности по созданию материальных и духовных ценностей. Эта цель предусматривает изучение современных и перспективных энергосберегающих, материалосберегающих и безотходных технологий преобразования материалов, энергии и информации в сферах производства и услуг с использованием ЭВМ, социальных и экологических последствий применения технологии, методов борьбы с загрязнением окружающей среды, освоения культуры труда: планирования и организации трудового процесса, технологической дисциплины, грамотного оснащения рабочего места, обеспечения безопасности труда, компьютерной обработки документации, психологии человеческого общения, культуры человеческих отношений, основ творческой и предпринимательской деятельности, выполнения проектов: определения потребностей и возможностей проектной деятельности, сбора и анализа информации, выдвижения идеи проекта, исследование этой идеи, планирования, организации и выполнения работы и ее оценки.

Эта новая образовательная область и концепция развития технологической культуры обучающихся просуществовали 20 учебных лет и требуют своего изменения под влиянием внешних по отношению к системе образования обстоятельств – новых социально-экономических и технологических условий развития общества, изменения роли труда и трудовых отношений, востребованности определенных личностных качеств и требований к квалификации и компетентности работника.

Что было сделано за это время и какие направления технологического образования будут востребованы в будущем?

Можно отметить следующие факты в технологическом образовании школьников на сегодня:

1. Технологическое образование стало одним из инвариантных компонентов общего образования независимо от образовательных стандартов (трех по счету с начала 90-х годов двадцатого века) и типовых учебных планов.

2. Обеспечена непрерывность и преемственность содержания технологической подготовки с начальной школы до старших классов.

3. Основными областями технологической деятельности остались наиболее распространенные виды обрабатываемых материалов (в двадцатом веке): древесины, металла, ткани и пищевых продуктов, а также художественная обработка материалов.

4. Выделены и закреплены в технологической подготовке сквозные содержательные линии, изучаемые независимо от изучаемых технологий обработки материалов, такие как охрана труда, культура труда, основы материаловедения, элементы машиноведения, черчение и графика, конструирование, моделирование и проектирование.

5. Метод проектов стал основным средством достижения результатов технологической подготовки обучающихся. В процессе организации практической работы обучающихся реализуется так называемая творческая проектно-технологическая система обучения (по В.Д. Симоненко).

6. Проводится Всероссийская олимпиада школьников по технологии, что подтверждает статус предмета и позволяет оценивать уровень достижений обучающихся в технологической области.

При этом остались проблемными (а во многом не решенными) следующие вопросы реализации технологической подготовки школьников:

1) слабое материально-техническое обеспечение учебных мастерских и лабораторий, в том числе минимально необходимым перечнем инструментов и оборудования;

2) не решен вопрос (методически и организационно) об использовании информационно-коммуникационных технологий в преподавании технологии;

3) ограниченность в изучении технологий обработки материалов, что не соответствует современным направлениям развития технологий и производства;

4) отсутствует однозначное восприятие предмета не только потребителями образовательных услуг (обучающимися и их родителями), но и педагогическими коллективами школ и даже отдельными управленческими работниками.

В процессе развития технологического образования возникает ряд противоречий, которые в целом обозначают попытку ответить на запросы современного постиндустриального (технологического) общества и изменить традиционное представление о трудовом (технологическом) воспитании обучающихся. Эти противоречия возникают:

- между гендерным разделением технологической подготовки, сложившейся в практике работы российской школы, и теоретическим обоснованием необходимости совместного обучения мальчиков и девочек основам технологической культуры;

- между традиционным освоением технологий обработки древесины, металлов, текстильных материалов и пищевых продуктов (являющихся основными в производственной деятельности для двадцатого века – так называемом индустриальном обществе), и необходимостью осваивать технологии современного производства – электротехнику, электронику, робототехнику, нанотехнологии и пр.;

- между практической ориентацией технологической подготовки на проектирование и изготовление изделий народного быта, освоения ремесел и декоративно-прикладного искусства (народной культуры в целом, разнообразие и богатство которой в российском социуме отмечают многие специалисты) и необходимостью усиления естественнонаучной и математической базы технологического образования, создания академических курсов (модулей) изучения технологической деятельности, технологических систем и процессов.

Основной программой для образовательной области «Технология» долгое время считалась программа, созданная рабочим коллективом под ред. В.Д. Симоненко и Ю.Л. Хотунцевым [4]. За последние десять лет были разработаны рабочие программы и УМК других авторов, которые в основном не противоречили целям технологического образования и традиционному содержанию учебного материала.

Новым, отличающимся от других, подходом к реализации технологического образования являются программы, построенные на основе деятельности Всемирного центра ОРТ, распространяющего идеи технологической подготовки школьников обучающихся по всему миру. В русле данного подхода были разработана и программа «Технология (5 – 9 классы)» [5].

В чём заключается особенность данного подхода к технологическому образованию школьников [6]?

1. Целевые ориентиры программы направлены на введение человека в мир современных технологий и их тренды, отражение проблем и тенденций культурно-технологического развития человека и общества.

2. В основе содержания программы ориентация на высокие технологии, реализуемые на основе изучения в технологической подготовке LEGO, цифровых технологий, компьютерного проектирования, основ робототехники, цифровой электроники и пр.

3. Интеграция информационных технологий с другими технологиями (материальными, социальными), использование которых на каждом уроке и во внеурочной деятельности является обязательным. Информационные технологии используются либо для управления технологиями (как, например, в робототехнике), либо для решения технологических задач (конструирования, проектирования, работе с информацией и пр.).

4. Совместное обучение мальчиков и девочек, привлечение девочек к активной технологической деятельности.

5. Комбинация технологического и предпринимательского образования. Специалисты ОРТ считают, как и многие другие, что изготовление изделий должно сопровождаться изучением таких вопросов, как предпринимательство и трудовая занятость. Предложенный учебный курс LIFE (учебная инициатива для предпринимателей) основан на идеи реализации модели «бизнес-технология-бизнес», рассматриваемой в ходе реализации любого ученического проекта: от обсуждения предпринимательской идеи через проектирование и изготовления изделия до рекламы и возможности использования/продажи данного продукта.

Проблема реализации данного подхода заключается в том, что предлагаемая программа фактически отрицает гендерный подход (раздельное обучение мальчиков и девочек) в технологической подготовке школьников; предлагает приоритетное использование информационных технологий в противовес ручным, механизированным и станочным технологическим операциям и технологиям; использует в большей степени замену реальных материалов и инструментов виртуальной и лабораторной обучающей средой. Более академический (теоретический) подход в изучении современного мира искусственного соответственно развитию современной техники и технологиям, раскрытие основ технологий, технологических процессов и технологических систем, с акцентом на культурно-технологическую целостность разных видов технологической деятельности может стать одной из существующих перспектив развития школьного технологического образования.

Второй подход, который можно обозначить как совершенствование традиционного технологического образования школьников, необходимо связывать со следующими приоритетными линиями:

1) расширение спектра изучаемых технологий, в том числе за счет вариативных модулей и в направлении современных производственных и бытовых технологий, создания необходимого материально-технического и методического обеспечения такой подготовки обучающихся;

2) разумное сочетание раздельного и совместного обучения мальчиков и девочек путем выделения общетехнологических модулей подготовки, обязательных для всех, и вариативных, в том числе по выбору обучающихся;

3) сохранение и развитие в технологическом и художественно-эстетическом планах разделов художественной обработки материалов и декоративно-прикладного искусства, позволяющих использовать опыт народной культуры и ремесленничества в достижении современных результатов технологического образования;

5) развитие проектно-технологической формы реализации технологической подготовки школьников;

6) интеграция технологической подготовки школьников с другими образовательными (предметными) областями на разных уровнях общего образования: на уровне начального общего образования – с художественным образованием (ИЗО), на уровне основного общего образования – с информационными техноло-

гиями и предпринимательской подготовкой, на уровне среднего общего образования – с естественнонаучным образованием и математической подготовкой (в целом – пропедевтикой инженерной подготовки).

Третий подход, который в данном случае можно назвать прагматическим, исходит из требований современного постиндустриального общества и изменяющихся условий экономического и технологического развития (так называемого перехода к шестому технологическому укладу). Основой таких технологических изменений, по мнению С.Ю. Глазьева, будет резкое снижение энергоёмкости и материалоемкости производства, конструировании материалов и продукции с заданными свойствами. Приоритетно будут развиваться, такие сферы (отрасли) как наноматериалы и нанотехнологии, биотехнологии и геновая инженерия, фотоника, термоядерная энергетика, квантовые технологии, робототехника, социогуманитарные технологии, а также конвергентные технологии. По мнению специалистов, «угрозой современного общества является разделение людей на имеющих ценную информацию, умеющих обращаться с новыми технологиями и не обладающих такими навыками» [7].

Поэтому технологическая подготовка школьников должна сформировать определенный уровень технологической грамотности и технологической культуры выпускников, способных управлять новыми технологиями в быту и осваивать их в профессиональной сфере. Отбор содержания технологической подготовки должен вестись на основе выделенных приоритетных отраслей и технологий, которые определяют сферу будущей профессии выпускников школы. В методике преподавания технологии должны преобладать формы и методы, обеспечивающие формирование навыков владения универсальными технологиями деятельности – проектирования, исследования и управления [8]. Одним из новых принципов технологического образования может стать принцип конвергентности, который предполагает не выделение отдельных технологий обработки материалов (информации и пр.) в содержании учебного материала, а их совместное освоение в ходе проектно-практической деятельности обучающихся в работе с соответствующими материалами и инструментами.

Выводы. Выделенные в процессе исследования три подхода к развитию технологического образования – совершенствование традиционного подхода, академический подход и прагматический подход, – позволяют в полной мере описать происходящие изменения и перспективы развития в технологической подготовке школьников.

При этом необходимо отметить, что описанные в статье три перспективных направления развития технологического образования основаны на анализе программ и концепций технологической подготовки школьников в России, и не могут быть перенесены в другие образовательные системы. При этом различная комбинация приоритетов может стать в будущем основой для проектирования технологического образования соответственно развитию современного постиндустриального, технологического общества в образовательных системах других стран.

Библиографический список

1. Кальней В.А., Махотин Д.А. *Технологическая грамотность выпускника школы*. Педагогика. Менеджмент. Образование. 2012; 1.
2. Твердынин Н.М., Махотин Д.А. *Технологическое образование в современном социуме: монография*. Москва: Агентство «Мегаполис», 2012.
3. Концепция формирования технологической культуры молодежи в общеобразовательной школе. П.Р. Атутов, О.А. Кожина, В.П. Овечкин, В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцев. *Школа и производство*. 1999; 1: 5 – 12.
4. *Программа для общеобразовательных учреждений*. Технология. 5 – 11 классы. А.Е. Глозман, Е.С. Глозман, Д.А. Махотин, Ю.Л. Хотунцев и др.; под ред. Ю.Л. Хотунцева. Москва: Мнемозина, 2012.
5. *Программа предмета «Технология (5 – 9 классы)»*. Под редакцией Е.Я. Корана. Available at: <http://edu.crowdexpert.ru/subjects/techno>
6. Горинский С.Г. Концепция технологического образования ОРТ. Место робототехники в модели технологической грамотности. *Пленарный доклад на II Всероссийской конференции «Методика преподавания основ робототехники школьникам в основном и дополнительном образовании»*, 28 – 29 апреля 2014 года, г. Екатеринбург. Available at: http://raor.ru/g2014/konfekat/regdok/regdok_225.html
7. Наумович О.В. Высотехнологичный уклад как социально-экономический феномен. *Журнал международного права и международных отношений*. 2010; 2.
8. Твердынин Н.М., Махотин Д.А. *Технологическое образование в современном социуме: монография*. Москва: Агентство «Мегаполис», 2012.

References

1. Kal'nej V.A., Mahotin D.A. *Tehnologicheskaya gramotnost' vypusknika shkoly*. Pedagogika. Menedzhment. Obrazovaniya. 2012; 1.
2. Tverdnyin N.M., Mahotin D.A. *Tehnologicheskoe obrazovanie v sovremennom sociume: monografiya*. Moskva: Agentstvo «Megapolis», 2012.
3. Konceptiya formirovaniya tehnologicheskoy kul'tury molodezhi v obsheobrazovatel'noj shkole. P.R. Atutov, O.A. Kozhina, V.P. Ovechkin, V.D. Simonenko, Yu.L. Hotuncev. *Shkola i proizvodstvo*. 1999; 1: 5 – 12.

4. *Programma dlya obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Tehnologiya. 5 – 11 klassy.* A.E. Glozman, E.S. Glozman, D.A. Mahotin, Yu.L. Hotuncev i dr.; pod red. Yu.L. Hotunceva. Moskva: Mnemozina, 2012.
5. *Programma predmeta «Tehnologiya (5 – 9 klassy)».* Pod redakciej E.Ya. Kogana. Available at: <http://edu.crowdexpert.ru/subjects/techno>
6. Gorinskij S.G. *Koncepciya tehnologicheskogo obrazovaniya ORT. Mesto robototekhniki v modeli tehnologicheskoy gramotnosti. Plenarnyj doklad na II Vserossijskoj konferencii «Metodika prepodavaniya osnov robototekhniki shkol'nikam v osnovnom i dopolnitel'nom obrazovanii», 28 – 29 aprelya 2014 goda, g. Ekaterinburg.* Available at: http://raor.ru/g2014/konfekat/regdok/regdok_225.html
7. Naumovich O.V. *Vysokotekhnologichnyj uklad kak social'no-ekonomicheskij fenomen. Zhurnal mezhdunarodnogo prava i mezhdunarodnyh otnoshenij.* 2010; 2.
8. Tverdnyin N.M., Mahotin D.A. *Tehnologicheskoe obrazovanie v sovremennoy sociume: monografiya.* Moskva: Agentstvo «Megapolis», 2012.

Статья поступила в редакцию 18.07.15

УДК 378

Mongush I.I., senior teacher, Department of Pedagogy and Methods of Preschool and Primary Education, Tuvan State University, E-mail: la.i.m@mail.ru

THE PUBLIC EDUCATION SYSTEM IN THE TUVAN PEOPLE'S REPUBLIC. The article conducts complete and objective examination of a problem of formation and development of the public educational system in Tuva. The research helps to define its role and place in the development of spiritual culture of people of the Tuva Republic. The work is connected with socio-economic, political and educational factors in the development of education in the Tuvan People's Republic (1921-1944), and identifies the main trends in the development of public education and the role of the leading personalities in the development of culture of the Tuvan national schools. In the present study the author examines the way of formation and development of system elements that make up the contents of public education in the People's Republic of Tuva in the period of 1921-1944.

Key words: school, national identity, education, public education, the general education system.

И.И. Монгуш, ст. преп. каф. педагогики и методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВПО «Тувинский государственный университет», E-mail: la.i.m@mail.ru

СИСТЕМА НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТУВИНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ

В статье рассматривается целостное и объективное изучение проблемы становления и развития системы народного образования в Туве, определение её роли и места в развитии духовной культуры народа республики. В работе освещена связь социально-экономических, политических и педагогических факторов в развитии народного образования в Тувинской Народной Республике (1921 – 1944 гг.), а также выявлены основные тенденции развития народного образования и роль передовых деятелей культуры в становлении тувинской национальной школы. В настоящей работе изучен путь становления и развития системы элементов, составляющих содержание народного образования в Тувинской Народной Республике в период 1921-1944 гг.

Ключевые слова: школа, национальное самосознание, педагогика, народное образование, общеобразовательная система.

Бурный рост политического и национального самосознания народов, происходящий в наши дни, требует серьезного осмысления всей нашей истории, и, конечно, истории развития начальной школы, национальной педагогической мысли. До последних лет не было проведено сравнительного анализа развития дореволюционной школы, а без этого невозможно раскрыть историю сложившихся взаимоотношений тувинского народа, и, следовательно, понять причины многих, часто очень тяжелых событий, свидетелями которых мы являемся.

Актуальной проблемой педагогической науки в Республике Тыва, требующей своего разрешения является целостное и объективное изучение проблемы становления и развития системы народного образования в Туве, составной частью которой являлась начальная школа, определение её роли и места в развитии духовной культуры народа республики.

К началу XX века в Туве не было школ и больниц, но имелось 22 ламских монастыря и около 5 тысяч лам и шаманов. В каждом монастыре помимо взрослых лам находились ламские ученики в возрасте от 8 до 20 лет. Каждый лама имел несколько учеников. Хувраки обслуживали своих лам, изучали тибетскую грамоту и зазубривали многочисленные молитвы [1, с. 12 – 13].

Грамотными в начале 1920-х годов были люди, вышедшие из буддийских монастырей, где изучались тибетский язык, философия, алхимия, а также начала поэтики, ботаники, фармакологии, анатомии, медицины.

Подлинно народное образование в Туве приходилось строить в ожесточенной классовой борьбе с феодально-теократическими элементами, в борьбе с вековыми феодальными традициями, преодолевая многовековую культурную отсталость.

28 июня 1930 г. был издан декрет правительства Тувинской Народной Республики, которым новотюркский латинизированный алфавит был узаконен в качестве государственной письменности. Распространение национальной письменности способствовало созданию и развитию единого литературного тувинского языка.

В первые годы после создания письменности большую работу по обучению взрослых осуществляло общество «Долой неграмотность». Во всех хошунах были созданы ячейки общества, которые занимались организацией обучения взрослых в кружках и посредством индивидуального обучения. Общество прекратило свою деятельность после создания Министерством культуры штатных ликпунктов. К 1937 г. в стране насчитывалось 77 штатных ликпунктов и более двух тысяч инициативных кружков по изучению грамоты.

Начиная с 1930 г. стали возводиться школы, интернаты, клубы и больницы. Развитие тувинской национальной школы во многом зависело от работы органов народного образования. До 1930 г. руководство народным образованием осуществляло Министерство внутренних дел. В 1930 г. на VII Великом Хурале было создано Министерство культуры. На Министерство культуры было возложено руководство народным образованием, политпросветработой, изданием литературы, научно-исследовательской работой, здравоохранением и обеспечением инвалидов [1, с. 21].

В системе народного образования ТНР существовало 3 типа школ: школы-интернаты, летние школы и школы приходящего ученичества. Необходимость создания школ-интернатов предопределялось кочевым образом жизни большинства населения республики. Дети кочевников могли жить в таких школах в течение всего учебного года. Эти школы делились на сумонные и хошунные. Сумонные школы-интернаты имели двухгодичный курс обучения, после которого учащийся был подготовлен для поступления в третий класс хошунных школ. Содержание учащихся сумонных школ осуществлялось в основном за счёт родителей. Хошунные школы-интернаты были четырехклассными, и содержание учащихся в них финансировалось государством. Типичной для первых школ-интернатов являлась Чоон-Хемчикская школа, открытая в 1929 г. на берегу реки Чадана [1; 2]. Хошунной школой заканчивалась общеобразовательная система ТНР.

В числе первых школ в Туве была Тоора-Хемская школа Тоджинского района. Работа этой школы имела большое значение.

ние для просвещения аратов-оленьеводов и воспитания их детей.

Кроме школ-интернатов в 1932 – 1933 учебном году на золотых приисках и в госхозах было открыто 6 школ для приходящего ученичества.

В 1934 – 1939 гг., наряду со стационарными школами, работали кочевые летние школы. Эти школы размещались в юртах или палатках на летних стойбищах (чайлаг) аратов функционировали только в летнее время, с мая по август. Это были школы по ликвидации неграмотности (первый год обучения) и малограмотности (второй год обучения) среди подростков 12 – 17 лет, не имевших возможности учиться в школах – интернатах. Занятия проводились по сокращенной программе начальной школы. В 1935 году работало 15 летних школ с 405 учащимися.

телей возросло с 13 до 145 учителей со средним педагогическим образованием [3].

Решающую помощь Тувинской Народной Республике в подготовке национальных кадров – учителей и других специалистов – оказывал Советский Союз. В 1925 – 1940 гг. многие получали более серьезную педагогическую подготовку в различных учебных заведениях Москвы (Коммунистический университет трудящихся Востока (КУТВ)), Ленинграда, Иркутска, Улан-Удэ и других городов. Уже до 1944 года было подготовлено 826 различных специалистов, в том числе и учителей.

Число учителей постепенно росло. Если в 1930 – 1931 гг. было всего 13 учителей – тувинцев, имевших начальное образование, то в 1940 – 1941 гг. насчитывалось уже 145 педагогов,

Таблица 1

Сведения о количестве летних школ, созданных в хошунах 1935 года и их учеников [1]

Название хошунов	№	Название сумонов	Количество учеников
Тес – Хемский	1	Шуурмак	32
	2	Шынаа	24
	3	Эрзин	15
Барыын – Хемчикский	1	Ак	22
	2	Суг – Бажы	42
	3	Буура	26
Чоон – Хемчикский	1	Хондергей	34
	2	Бора – Хол	32
	3	Хандагшайты	25
Улуг – Хемский	1	Устун ишкин суму	20
	2	Эжим	28
	3	Чааты	28
Каа – Хемский	1	Копту суму	25
Тоджинский	1	Толотул суму	20
Тандынский	1	Кок – Булун	32
Итого		15	405

К 1939 году в ТНР насчитывалось уже 42 летние школы, в которых обучалось 1640 учащихся. Однако к началу 1940-х годов летние школы выполнили свою задачу по ликвидации неграмотности среди кочевого населения и стали тормозом на пути образования: некоторые родители, заинтересованные в труде своих детей в хозяйствах и, считая вполне достаточным их умение немного считать, писать и читать, не находили нужным продолжать обучение детей. Поэтому в 1939 году летние школы преобразованы в начальные школы-интернаты [2].

В первые годы существования тувинской школы учителями были лица, окончившие ликпункт, либо две группы начальной школы, либо месячные педагогические курсы, годовые курсы в Ойротии. Позднее подготовкой тувинских учителей занимался Кызылский советский педтехникум, педагогическое отделение учебного комбината. Передовые учителя К.М. Лама-Сюрюн, Ш.С. Шангыр-оол, Х.С. Бюрбю, С.Ш. Дукежек, М.Д. Биче-оол, С.С. Бак-Кок, А.М. Белек-Баир, Л.Б. Чадамба и другие внесли неоценимый вклад в развитие образования ТНР. Количество учи-

которые имели среднее, а некоторые высшее специальное образование.

Активными участниками культурной революции были старейшие учителя М.Д. Биче-оол, С.С. Бакук, С.Т. Даваа, Х.Н. Даржаа, К. Туваа-Хуу, А.М. Белек-Баир, Л.Б. Чадамба и другие, которые отдавали много сил воспитанию нового поколения; часть из них и поныне самоотверженно работает в области народного образования. [4].

В октябре 1944 г. Тува вошла в состав СССР, произошли позитивные сдвиги в развитии школьного дела и педагогического образования. В данный период бюджет на народное образование в республике возрос в 7 раз, а на развитие всеобщего – в 10 раз.

Таким образом, система народного образования в Тувинской Народной Республике носила ярко выраженный народный, прогрессивный характер. Первые школы в ТНР имели национально-региональные черты, которые вытекали из географических, хозяйственных и культурных особенностей Тувы.

Библиографический список

1. Сердобов Н.А. *Народное образование в Туве*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1953.
2. Монгуш В.Ч. *История образования в Тувинской Народной Республике (1921-1944 гг.)*. Автореферат диссертации ... кандидата исторических наук. Москва, 2006.
3. Бичелдей К.А. Из истории развития образования в Туве за 100 лет. *Башкы*. 2014. Available at: <http://bashky-uchitel.ru/stati1/>
4. *Педагогическое образование в Туве: Научная мысль. История. Люди*. Л.П. Салчак, К.Б. Салчак. Кызыл, 2003.

References

1. Serdobov N.A. *Narodnoe obrazovanie v Tuve*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1953.
2. Mongush V.Ch. *Istoriya obrazovaniya v Tuvinskoj Narodnoj Respublike (1921-1944 gg.)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata istoricheskikh nauk. Moskva, 2006.
3. Bicheldej K.A. Iz istorii razvitiya obrazovaniya v Tuve za 100 let. *Bashky*. 2014. Available at: <http://bashky-uchitel.ru/stati1/>
4. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Tuve: Nauchnaya mysl'. Istoriya. Lyudi*. L.P. Salchak, K.B. Salchak. Kyzyl, 2003.

Статья поступила в редакцию 30.07.15

УДК 371.398

Goloshumova G.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of Scientific-Organizational Department, University of URAO, Professor, Department of Art Education, APK and PPRO, senior researcher of MGIT n.a. Yu. A. Senkevich (Moscow, Russia), E-mail: g-gs@mail.ru

Ezhov S.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Game Sports, Institute of Physical Culture, Sport and Youth Policy, Ural Federal University of the First President of Russia B. N. Yeltsin (Yekaterinburg, Russia), E-mail: sergey-ejov@mail.ru

Timirov F.F., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Nizhny Tagil Branch of Institute of Education Development (Nizhny Tagil, Russia), E-mail: timirov.ff@mail.ru

Goloshumov A.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), project manager, project management practice OJSC (Moscow, Russia), E-mail: gol-nt@yandex.ru

Efimova P.S., postgraduate, University of Russian Academy of Education (Moscow, Russia), E-mail: pserabota@mail.ru

MODELING OF PROCESS OF SOCIALIZATION OF THE INDIVIDUAL IN TERMS OF ADDITIONAL EDUCATION. The article is devoted to the topical problem of socialization in adolescence. In the article the modeling of the process of socialization of adolescents is considered in the sphere of additional education in the organization of sports activities. As a holistic and purposeful process, the social development of adolescents in physical activity is presented in the form of a structural-functional model, in the framework of four interrelated components: a problem-task, conceptual-theoretical, organizational-executive and assessment-effective. Taking into account the specifics of mental development of teenagers, the authors reveal the possibility of using a situation of success in the process of organizing social activity.

Key words: socialization, socio-pedagogical potential of further education, socio-oriented sports activities, modeling, structural-functional model.

Г.С. Голошумова, д-р пед. наук, начальник научно-организационного отдела УРАО, проф. каф. художественного образования ФГАОУ АПК и ППРО, ст. науч. сотр. МГИИТ имени Ю.А. Сенкевича, г. Москва, E-mail: g-gs@mail.ru

С.Г. Ежов, канд. пед. наук, доц. каф. игровых видов спорта института физической культуры спорта и молодежной политики Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, E-mail: sergey-ejov@mail.ru

Ф.Ф. Тимиров, канд. пед. наук, доц. Нижнетагильского филиала ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования», г. Нижний Тагил; E-mail: timirov.ff@mail.ru

А.Ю. Голошумов, канд. пед. наук, руководитель проектов управления проектной практики ОАО «Электронная Москва», г. Москва, E-mail: gol-nt@yandex.ru

П.С. Ефимова, аспирантка Университета РАО, г. Москва, E-mail: pserabota@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме социализации личности в подростковом возрасте. В материалах статьи моделирование процесса социализации личности подростков рассмотрено в сфере дополнительного образования в условиях организации физкультурно-спортивной деятельности. Как целостный и целенаправленный процесс, социальное становление подростков в условиях физкультурно-спортивной деятельности представлено в виде структурно-функциональной модели, в рамках четырех взаимосвязанных компонентов: проблемно-целевого, концептуально-теоретического, организационно-исполнительного и оценочно-результативного. С учётом особенностей психического развития учащихся подросткового возраста, раскрыты возможности использования ситуации успеха в процессе организации социально-ориентированной деятельности.

Ключевые слова: социализация личности, социально-педагогический потенциал дополнительного образования, социально-ориентированная физкультурно-спортивная деятельность, моделирование, структурно-функциональная модель.

В настоящее время ставится задача выхода системы образования на новые образовательные результаты, связанные с пониманием развития личности как цели и смысла образования. Результативность образовательного процесса определяется как степень соответствия образовательного процесса заданным запросам социума. Конечным результатом социализации личности в системе образования является развитая, мобильная и конкурентоспособная личность, способная адаптироваться к социально-экономическим изменениям социума и найти свое место в современном обществе на основе ценностно-смысловых установок. К сожалению, в настоящее время образовательный процесс зачастую строится так, что школьники оказываются слабо вовлечёнными в реальную повседневную жизнь общества, а иногда и просто оторванными от реальных проблем социальной практики.

Особое значение решение данной проблемы приобретает в подростковом возрасте. Это обусловлено тем, что изменение социальной позиции учащегося в этом возрасте, его стремление занять определенное место в жизни, обществе, в отношениях со взрослыми находят отражение в резко повышенной потребности подростка оценить самого себя в системе «Я – Общество». Это место подростка в обществе определяется степенью его участия или возможностями его участия в социально-ориентированной

деятельности. В работе данного направления следует учесть, что главными противоречиями подросткового возраста являются естественное стремление к самопознанию и самореализации, и отсутствие опыта и внутренней готовности для осуществления данных позиций. В этих условиях индивид попадает в критическую ситуацию смены и выбора жизненных смыслов, требующих новых ценностных ориентаций, социальных установок, мотивов поведения, сформированности социальной компетентности, обеспечивающей ему полноценное функционирование в окружающем социальном пространстве.

Анализ теории и практики наглядно свидетельствует, что усилия традиционных институтов социализации подростков, прежде всего, школы, семьи, средств массовой информации, оказываются недостаточно эффективными в подготовке подрастающего поколения к усложнившимся требованиям современного общества, не всегда способствуют формированию у подростков четких жизненных ориентиров, готовности к использованию своих гражданских прав, выполнению общественных обязанностей. В этих условиях у учащихся слабо формируются умения быть ответственным, принимать самостоятельные решения, отстаивать социальные и нравственные убеждения, обладать высокой психологической лабильностью, стремиться к духовному обогащению личности. Поэтому встает необходи-

мость поиска средств целенаправленной подготовки подростков к вхождению в сложную социальную среду, которые помогут им адаптироваться и успешно функционировать в современном социуме.

В данном контексте следует обратить внимание на социально-педагогический потенциал системы дополнительного образования, в рамках которого, учитывая специфику подросткового возраста, особое значение занимает физкультурно-спортивная деятельность. Рассматривая сущностную характеристику понятия «потенциал» как источник, возможность, средство, запас, то, что может быть приведено в действие, использовано для достижения определенной цели, решения какой-либо задачи, мы определяем следующие составляющие социально-педагогического потенциала физкультурно-спортивной деятельности в системе дополнительного образования: это многофункциональность и доступность данного вида деятельности; учет индивидуальных потребностей и возможностей личности; социальная направленность спортивных игр, отражение ценностных установок окружающего социума; соответствие специфике подростковой субкультуры, наличие условий для самопознания и саморазвития; многообразие видов, форм и технологий физкультурно-спортивной работы с подростками, что дает возможность тренеру-преподавателю многоаспектно решать поставленные педагогические задачи. Реализация социально-педагогического потенциала физкультурно-спортивной деятельности позволит подготовить подростков не только физически, к участию в спортивных соревнованиях, но и погрузить в систему ценностных ориентаций, создать реальную основу для вхождения личности в социальное пространство как самоценное явление, определяющее ценностно-смысловые установки человека в социально-ориентированной деятельности.

Использование физкультурно-спортивной деятельности как социализирующего фактора в системе дополнительного образования позволяет по-иному посмотреть на организацию спортивных игр, спроектировать структуру и содержание игровых ситуаций социально-ориентированной направленности, обеспечивающей готовность подростка к освоению и принятию в процессе занятий различными видами спорта социальных функций и ролей субъектов современного социума на основе ценностно-смысловых установок. Физическая культура и спорт – особая субкультура, в которой формируется социальный опыт подрастающего поколения. Сама природа спорта обладает мощным воздействием на личность. В ее основе лежат идеалы силы и мужества, уважения к сопернику, дружбы и взаимопомощи. Спорт закаляет характер, учит преодолевать трудности, держать «удары судьбы», учит бороться с собственными слабостями, преодолевая и познавая себя [1]. Спорт также можно рассматривать как гуманную игровую модель социальных ситуаций развития реальной жизни. Физкультурно-спортивная деятельность как экстремальная игровая деятельность учит человека всегда оставаться в рамках общечеловеческих, гуманных ценностей. По отношению к реальной жизни гуманная игровая модель спорта служит как бы образцом проявления и проживания социальных норм и принципов. В спортивном коллективе создаются реальные возможности целенаправленного и упорного преодоления трудностей во имя социально значимой цели.

Как целостный и целенаправленный процесс, социальное становление подростков в условиях физкультурно-спортивной деятельности представлено в процессе моделирования в виде структурно-функциональной модели. Теоретико-методологическую стратегию проектирования модели образуют положения деятельностного, аксиологического, личностно ориентированного подходов, ведущие идеи которых объединяет компетентностный подход. Данный подход интегрирует принципы деятельностного подхода, так как компетентность непосредственно проявляется в деятельности и связана с выявлением, постановкой и решением множества проблем и задач; личностно ориентированного подхода, который признает индивидуальность и самоценность личности, обеспечивает развитие личности через организацию ее физкультурно-спортивной деятельности. Компетентностный подход «вбирает» в себя принципы аксиологического подхода, обеспечивающего ценностно-смысловую ориентацию подростков, реализацию социально-ориентированной физкультурно-спортивной деятельности на основе общечеловеческих ценностей, проектирование индивидуальных траекторий социального развития подростков.

Структура разработанной нами модели представлена четырьмя взаимосвязанными компонентами: проблемно-целевым,

концептуально-теоретическим, организационно-исполнительным и оценочно-результативным. Проблемно-целевой компонент модели освещает как состояние и тенденции развития системы физкультурно-спортивной работы с подростками, так и проблемы, решаемые в рамках данной модели, содержательно представлен социальным заказом, факторами, определяющими целевую направленность оптимизации социально-педагогического потенциала физкультурно-спортивных направлений дополнительного образования в процессе социализации личности подростка. Концептуально-теоретический компонент модели связан с обоснованием теоретических подходов к организации процесса формирования социальной компетентности подростков, предполагает смысловое наполнение основных направлений организации физкультурно-спортивной работы в исследуемом нами ракурсе. Организационно-исполнительный компонент модели представлен структурно-содержательным наполнением микро-, мезо- и макроуровней физкультурно-спортивной воспитательной среды, стимулирующе-мотивационными, операционально-деятельностными и социально-рефлексивными вариативными ситуациями, технологией ролевого взаимодействия. Оценочно-результативный компонент модели определяет успешность функционирования модели и связан с разработкой критериев и показателей формирования социальной компетентности подростков.

Представленная структурно-функциональная модель целостна, так как все указанные компоненты взаимосвязаны между собой, несут определенную смысловую нагрузку. Данная модель выступает средством организации практических действий, направленных на оптимизацию социально-педагогического потенциала физкультурно-спортивной деятельности в процессе социального становления подростков.

Возможность организации процесса социализации подростков в условиях физкультурно-спортивной деятельности во многом будет зависеть от учета при моделировании данного процесса внешних и внутренних факторов. Среди внешних факторов особое значение имеют психолого-педагогические, социальные, экономические, демографические и социокультурные факторы. К внутренним факторам мы относим те, которые отражают специфические особенности изучаемого объекта. В данном случае – это возрастные особенности подросткового возраста, субкультура подростка, его социальный опыт и ценностные ориентации, потребности и мотивации, условия, средства и технологии погружения подростка в социальную жизнь общества [2]. Особую значимость среди внутренних факторов формирования социальной компетентности учащихся подросткового возраста имеют социально-значимые виды деятельности.

Таким образом, в процессе моделирования и разработки модели особое внимание уделялось специфике психического развития учащихся подросткового возраста, что актуализировало необходимость поиска новых средств и методов, оптимизирующих социально-педагогический потенциал физкультурно-спортивной деятельности. В русле этих поисков мы обратились к теории ситуации успеха [2].

Эффективность использования ситуации успеха в социальном становлении подростков во многом определялась и социально-ориентированной направленностью физкультурно-спортивной деятельности, что проявлялось в проведении спортивных праздников, дней милосердия с благотворительными физкультурно-спортивными показательными выступлениями, в участии подростков в Чемпионатах по различным видам спорта среди воспитанников детских домов, школ-интернатов, кадетских корпусов, сирот и детей, лишенных опеки родителей, проведении Спартакиады для детей с ограниченными возможностями здоровья, организации товарищеских встреч, посвященных памятным датам, традиционных турниров к Дню Отечества, Дню Победы, Дню России и т. д.

Такая социально значимая физкультурно-спортивная деятельность с учётом использования различных видов ситуаций успеха приобретает ведущее значение в психическом развитии подростков, включая их в качественно новые отношения с обществом, аккумулируя их общественную сущность, создавая оптимальные условия для реализации их потребности в социальном признании, для усвоения социально значимых ценностей, приобретения социального опыта. Всё это создавало базу для формирования социальной позиции подростка как самостоятельного, ответственного и социально компетентного участника социальных преобразований.

Библиографический список

1. Ежов С.Г. Организационно-педагогические условия формирования социальной компетентности в процессе физкультурно-спортивной деятельности. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2011; 4.
2. Голошумова Г.С. Факторы формирования социальной компетентности подростков. *Педагогическое образование в России*. 2011; 6.
3. Белкин А.С. *Ситуация успеха. Как её создать*. Москва, 1997.

References

1. Ezhov S.G. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya social'noj kompetentnosti v processe fizkul'turno-sportivnoj deyatel'nosti. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2011; 4.
2. Goloshumova G.S. Faktory formirovaniya social'noj kompetentnosti podrostkov. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2011; 6.
3. Belkin A.S. *Situaciya uspeha. Kak ee sozdat'*. Moskva, 1997.

Статья поступила в редакцию 26.07.15

УДК 373.2.016

Filippova A.R., teaching assistant, Surgut State Teachers' Training University (Surgut, Russia), E-mail: Filippov-1976@yandex.ru

THEORETICALLY AND METHODOLOGICAL BASIS OF FORMATION OF PERSUASIVE ABILITIES IN CHILDREN OF THE ADVANCED PRESCHOOL AGE. In the paper theoretically and methodical basis of the problem of formation of persuasive abilities in children of the advanced preschool age are considered. The basics of the concept "argumentation", its logical interrelation with an argumentative reasoning are revealed. Importance of studying of specifics of formation of the persuasive speech at children of preschool age is emphasized. On the basis of psychological and educational research, the researcher discloses preconditions of argumentative speech abilities of children. The author describes types of persuasive abilities of children who refer to the advanced preschool age, discloses their substantial characteristic, based on the traditional structure of argumentation. The author of the paper also states and proves the necessity of the development of methods of forming argumentative abilities in preschool children.

Key words: argumentation, persuasive speech, reasoning, persuasive abilities, children of advanced preschool age.

А.Р. Филиппова, ассистент Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут,
E-mail: Filippov-1976@yandex.ru

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ АРГУМЕНТАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются теоретико-методические основы проблемы формирования аргументативных умений у детей старшего дошкольного возраста. Раскрывается сущность понятия «аргументация», её логическая взаимосвязь с доказательным рассуждением. Подчеркивается важность изучения специфики формирования аргументативной речи у детей дошкольного возраста. На основе психолого-педагогических исследований, раскрываются предпосылки формирования умений аргументативной речи детей. Опираясь на традиционную структуру аргументации, автор описывает виды аргументативных умений детей старшего дошкольного возраста, раскрывает их содержательную характеристику. Обосновывается необходимость разработки методики формирования аргументативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: аргументация, аргументативная речь, рассуждение, аргументативные умения, дети старшего дошкольного возраста.

Стратегические направления социально-экономического развития страны, новые тенденции развития образования, обуславливают появление таких образовательных задач, которые учитывали бы данные тенденции. В связи с провозглашением идей коммуникативного подхода в образовании стала востребованной проблема формирования коммуникативной компетентности подрастающего поколения. При этом обучению аргументативным умениям отводится наиболее важная роль как компонента в структурной модели коммуникации.

Воспитание свободного, уверенного в себе человека, с активной жизненной позицией, стремящегося творчески подходить к решению различных жизненных ситуаций, имеющего своё мнение и умеющего отстаивать его является приоритетной задачей современного образования.

Практический опыт и специальные исследования свидетельствуют о необходимости формирования основ аргументативной, доказательной речи детей, начиная с дошкольного ступени образования. Ранее в системе дошкольного образования такой задачи не ставилось, а это значит, что многие годы решение данного вопроса не предполагалось ни в содержании основных общеобразовательных программ, ни в практической деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций.

Вместе с тем, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, целевые ориентиры предполагают готовность ребёнка к будущему школьному обучению с учётом его сформировавшейся способности договариваться, учитывать интересы и чувства других людей, выражать и отстаивать собственную позицию. В современных образовательных программах всё чаще появляется задача создания развивающей речевой среды, способствующей формированию умения детей решать спорные вопросы и

улаживать конфликты с помощью речи: убеждать, доказывать, объяснять. Данные умения являются ключевыми в речеведческом плане и являются показателем развития аргументативной деятельности детей дошкольного возраста.

Следует отметить, что аргументация является проблемой междисциплинарного характера и долгие годы являлась предметом изучения гуманитарных дисциплин, прежде всего философии, логики, лингвистики, психолингвистики, риторики, других наук и научных направлений. Каждое научное направление по-разному трактует данное понятие, по-разному определяет его суть и содержание.

Анализируя разные точки зрения, мы пришли к выводу, что аргументация рассматривается учёными в трех основных плоскостях: во-первых, как рассуждение (Г.А. Брутян, С.Г. Оганесян и др.); во-вторых, как процесс, деятельность (А.П. Алексеев, А.Н. Баранов, О.Г. Дзюбенко, И.Н. Зайдман, А.А. Ивин, Т.А. Ладженская, Н.И. Махновская, А.Л. Никифоров, М.И. Панов, Г.И. Рузавин и др.), в частности, интеллектуально-коммуникативная деятельность (Н.В. Брюшинкин, Н.И. Махновская); в-третьих, как действие (М.Р. Львов, Х. Мариас, А.А. Михальская, Ю.В. Рождественский и др.).

Представители всех научных направлений едины во мнении, что аргументация – одно из проявлений коммуникации, которое является неотъемлемой частью социального взаимодействия в различных сферах действительности. Это интеллектуально-коммуникативная деятельность, целью которой является «убедить разумного получателя сообщения в приемлемости какой-либо точки зрения путем выдвижения ряда положений» [1, с. 14 – 34].

Для того чтобы аргументация как интеллектуально-коммуникативная деятельность состоялась, необходимо владеть умением аргументировано объяснять, доказывать и убеждать. Впол-

не логично возникает вопрос о возрастных возможностях детей дошкольного возраста в овладении данными умениями. Для того чтобы ответить на данный вопрос необходимо обратиться к смысловому анализу содержания понятия «аргументативные умения» и определить круг умений, доступных для овладения детьми дошкольного возраста.

Умения, необходимые для создания аргументативных текстов, чаще всего изучаются в рамках дискуссионной речи и описываются в современных исследованиях как «коммуникативно-речевые дискуссионные умения» (И.Н. Зайдман, Н. Кошанский, Т.А. Ладыженская, Н.И. Махновская, Р.И. Никольская, Ю.И. Равенский), «дискуссионные умения» (Д.Х. Вагапова, Е.В. Ключев, М.Р. Львов, Н.А. Лымарь, С.А. Минеева, А.А. Мурашов, И.А. Стернин, Т.Г. Хазагеров, Е.А. Юнина). Дискуссионные умения, трактуемые данными авторами как умения совершать различные аргументативные действия для обоснования или опровержения утверждаемой точки зрения, очень близки по своей сути к содержанию понятия аргументативные умения и рассматриваются как важнейший составляющий компонент коммуникативной компетенции школьников и студентов.

Разработка содержания обучения указанному виду высказывания нашла отражение в системе обучения связной речи, в частности, обучения рассуждению на темы дискуссионного характера в исследовании Т.А. Ладыженской. В программе по риторике автор впервые выделяет риторические умения, формируемые у школьников. Однако исследований в области формирования аргументативных умений у детей дошкольного возраста нами не было выявлено.

Опираясь на теорию деятельности И.Я. Лернера, Н.И. Махновская определяет аргументативные умения как освоенные человеком способы выполнения интеллектуально-коммуникативных действий, направленных на объяснение, доказательство той или иной точки зрения и убеждение коммуниканта [2, с. 5]. Это общее универсальное понятие, которое, на наш взгляд, может быть применимо не только к детям школьного, но и дошкольного возраста.

Аргументативные умения зачастую рассматриваются учёными как составная часть, подвид доказательных рассуждений (Т.Б. Трошева, Т.М. Цветкова и др.). Так, например, по мнению Т.Е. Трошовой, «как функционально-смысловой тип речи рассуждение представляет собой разновидность речи, которая соответствует особой форме абстрактного мышления – умозаключению, выполняет особое коммуникативное задание – ... прийти логическим путем к новому суждению или аргументировать высказанное ранее, оформляется с помощью лексико-грамматических средств причинно-следственной семантики...» [3, с. 20].

В работах Т.Б. Трошовой аргументативный тип речи представлен как система подтипов рассуждения, необходимых для придания высказанному суждению аргументированный характер. В качестве типов рассуждения автор выделяет: *доказательство* (коммуникативно-познавательная функция – установление истинности тезиса), *опровержение* (функция – установление ложности тезиса), *подтверждение* (или эмпирическое доказательство, функция – установление достоверности высказанного положения посредством подкрепления его фактами), *обоснование* (установление целесообразности действия, мотивировка; в отличие от доказательства, которое соответствует вопросу «Действительно ли это так?», обоснование дает ответ на вопрос «Действительно ли это нужно, целесообразно?»). Как отмечает исследователь, выделенные «подтипы рассуждения объединяются между собой на основе структурного сходства: все они включают тезис, образующий ключевую часть построения, и аргументы – комментирующую часть, которая призвана снять сомнения (полностью или частично) относительного выдвинутого в качестве тезиса положения» [3, с. 9 – 16].

Вместе с тем, следует отметить, что не все представленные типы рассуждения доступны для овладения в полной объеме детьми старшего дошкольного возраста. П.П. Блонский, изучая детские рассуждения, выделил причины малоупотребительности, алогичности данного вида высказываний: отсутствие у ребёнка необходимых знаний и опыта, их доверчивость и послушность в процессе обучения. «Неспособность к доказательствам обычно является следствием отсутствия знания о связях данных явлений. Увеличение знаний делает человека более способным к доказыванию и более критичным к доказываниям других. Рост реальных знаний является необходимым условием развития способности доказывать» [4]. Автор считает, чем богаче жизненный опыт ребёнка, тем более он способен к рассуждению. Если

ребёнок живет в атмосфере не только полного доверия, но и послушания, а послушание является нормальным его состоянием, то вполне естественно отсутствие у ребёнка необходимости что-либо доказывать и отстаивать свое мнение.

П.П. Блонский отмечает, что на протяжении дошкольного возраста рассуждения детей носят характер объяснений-разъяснений, которые дополняются телеологическими (объясняющими назначение) и утилитарными (прикладного, практического характера) объяснениями, затем постепенно появляются и казуальные (причинные) объяснения. Возникновение более сложного вида суждений детей – проблематических, по мнению ученого, тесно связано с развитием психических процессов – мышления, памяти, а также процессом обогащением детского опыта и речи.

Психологические исследования подтверждают, что интеллектуальное развитие детей немалосило без речевого оформления высказываний в виде умозаключений и суждений. Вместе с тем, дошкольники достаточно рано замечают причинно-следственные явления, существующие в природе, а мышление детей способно протекать в сравнительно развитой форме суждения. Установление причинно-следственных связей, по мнению В.С. Мухиной, у детей дошкольного возраста происходит в следующей последовательности: переходит от выяснения простых, лежащих на поверхности связей к пониманию более сложных, скрытых видов зависимостей – отношение причины и следствия. По утверждению автора, дети старшего дошкольного возраста начинают указывать в качестве причин явлений не только ярко выраженные, но и постоянные свойства. Целый ряд исследований свидетельствует о возможности и целесообразности обучения детей старшего дошкольного возраста высказываниям объяснительной и доказательной речи (Н.И. Кузина, Н.Н. Поддъяков, О.С. Ушакова, Л.Г. Шадрина, В.И. Яшина).

Итак, способность ребёнка старшего дошкольного возраста к овладению умениями аргументативной речи, на наш взгляд, обусловлена следующими факторами:

- достаточный уровень сформированности психических процессов (внимание, память, мышление, речь), влияющих на способность ребёнка рассуждать, обосновывать, доказывать. Наличие достаточно развитого мышления, протекающего в форме объяснений, суждений и умозаключений;
- потребность выявлять, понимать и объяснять причинно-следственные связи, существующие в природном, социальном и предметном мире;
- потребность выражать собственные мысли, впечатления в слове, выражать и отстаивать свою точку зрения.

Данные положения легли в основу определения круга аргументативных умений, формируемых у детей старшего дошкольного возраста. Но, прежде всего, обратимся к исследованиям Н.И. Махновской, которой были выявлены и описаны основные качественные характеристики аргументативных умений без привязки к субъектам коммуникации: целенаправленность, динамичность, продуктивность, интегративность, самостоятельность, иерархичность [2, с. 211].

На основе выделенных компонентов, попытаемся составить характеристику аргументативных умений применительно к детям старшего дошкольного возраста:

- *целенаправленность* аргументативных умений детей проявляется способностью и желанием управлять собственной речевой деятельностью по созданию аргументативного текста или его фрагментов, преодолевая возникающие трудности и эмоции;
- *динамичность* характеризует скорость аргументативного речевого действия. Проявляется способностью аргументативных умений дошкольников легко и быстро находить нужные аргументы, способы их представления в разных типах высказываний;
- *продуктивность* проявляется способностью ребёнка создавать новые, творческие, не встречающиеся в речевом опыте аргументативные высказывания. А также, учитывается качество подобранных детьми аргументов и их значимость для конкретно-го высказывания;
- *интегративность*, как качество аргументативных умений, проявляется способностью интегрировать полученные речевые и коммуникативные знания, умения, жизненный опыт, эмоциональные проявления, коммуникативные способности, владение речевым этикетом и т.д. Умение включать аргументативные умения в разные контекстуализированные высказывания, виды детской деятельности;
- *самостоятельность*, которая проявляется в независимости и инициативности аргументативных умений детей от помощи педагога или собеседника. Кроме того, самостоятельность аргу-

ментативных умений связана со способностью создавать аргументативные тексты или их фрагменты, подбирать аргументы, включать аргументирование в разные виды высказываний;

– *иерархичность* может быть представлена основными уровнями сформированности аргументативных умений: продвинутой, достаточной, минимально допустимой, недостаточной. Структура содержания формирования данных умений включает когнитивный, мотивационно-ценностный и действенно-практический блоки. Необходимо отметить значимость эмоционально-волевой сферы детей, которая не является структурным компонентом аргументативных умений, но значительно влияет на их результативность и продуктивность.

Опираясь на традиционную структуру аргументации, мы выделили аргументативные умения, формируемые у детей старшего дошкольного возраста:

1) *аргументативные умения, соотносимые с тезисом*: умение устанавливать причинно-следственные связи; выдвигать тезис; вводить тезис в структуру высказывания; отбирать соответствующие языковые средства, возможные речевые клише для введения тезиса в соответствии с типом высказывания;

2) *аргументативные умения, соотносимые с аргументами*: умение подбирать аргументы в соответствии с ситуацией общения и коммуникативным намерением говорящего; вводить аргументы в структуру текста, используя речевые стереотипы; располагать аргументы по степени значимости в зависимости от ситуации общения; умение использовать различные языковые средства для связи смысловых частей аргументации; выбирать языковые средства для убеждения собеседника согласно ситуации общения; выражать согласие / несогласие с собеседником;

3) *аргументативные умения, соотносимые со способами доказательства и их приемами*: умение вычленять существенные признаки предметов для доказательства выдвинутых тезисов; выбирать способ и прием доказательства в соответствии с коммуникативным намерением, с ситуацией общения; соотно-

сить выбранный способ доказательства (прием) с тезисом и системой выдвигаемых аргументов;

4) *аргументативные умения, соотносимые с выводом*: умение подводить аргументативное высказывание (фрагмент) к заключению; подбирать языковые средства (в том числе и речевые стереотипы), помогающие сделать вывод в соответствии с коммуникативным намерением говорящего; связывать вывод с основным тезисом.

Итак, у детей старшего дошкольного возраста формируется умение соблюдать структуру аргументативной речи; умение вычленять существенные признаки предметов для обоснования, доказательства выдвинутых тезисов; умение использовать различные языковые средства для связи смысловых частей и умение включать элементы доказательного рассуждения, аргументации в другие типы высказываний (описание, повествование).

Таким образом, дошкольный период детства – это время, когда закладываются основы активного познавательного отношения к действительности, формируются основы личностного, речевого и коммуникативного развития. Ребёнок дошкольного возраста может рассуждать, спорить, опровергать, доказывать свою точку зрения в активной познавательно-исследовательской, игровой, трудовой, продуктивной и коммуникативной деятельности. Элементарные аргументативные действия дошкольник совершает под руководством педагога в ходе специально организованной образовательной деятельности и в ходе режимных моментов. Порой спонтанно, неосознанно подыскивает аргументы при распределении игровых ролей в ходе сюжетно-ролевых игр, при выборе способа решения дидактической задачи, поиске ответа на познавательные вопросы, убеждая сверстников и взрослых в своей правоте при решении конфликтных ситуаций, естественно возникающих в процессе коммуникации. Все это свидетельствует о способности дошкольников включаться в деятельность по созданию текстов аргументативного характера и необходимости разработки методики формирования у детей старшего дошкольного возраста аргументативных умений.

Библиографический список

1. Еемеерен Ф.Х. ван. Современное состояние теории аргументации. *Важнейшие концепции теории аргументации*. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2006: 14 – 34.
2. Махновская Н.И. Система обучения аргументативным умениям в курсе риторики в вузе и школе. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2004.
3. Трошева Т.Е. Система функционально-смысловых типов речи в современном русском языке (описание – повествование – рассуждение – предписание – констатация). *Филолог*. Пермь: Пермский педагогический университет, 2003; Вып. 2: 9.
4. Блонский П.П. *Избранные педагогические и психологические сочинения*. Под ред. А.В. Петровского. Москва: Педагогика, 1979; Т.1.

References

1. Eemeren F.H. van. *Sovremennoe sostoyanie teorii argumentacii. Vazhnejshie koncepcii teorii argumentacii*. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2006: 14 – 34.
2. Mahnovskaya N.I. *Sistema obucheniya argumentativnym umeniyam v kurse ritoriki v vuze i shkole*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2004.
3. Troshcheva T.E. *Sistema funktsional'no-smyslovyykh tipov rechi v sovremennom russkom yazyke (opisanie – povestvovanie – rassuzhdenie – predpisanie – konstataciya)*. *Filolog*. Perm': Permskij pedagogicheskij universitet, 2003; Vyp. 2: 9.
4. Blonskij P.P. *Izbrannyye pedagogicheskie i psihologicheskie sochineniya*. Pod red. A.V. Petrovskogo. Moskva: Pedagogika, 1979; T.1.

Статья поступила в редакцию 27.07.15

УДК 37.02

Shilova O.Ye., *Candidate of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Faculty of Piano Playing, Deputy Chief of Department of International Communications, Russian Academy of Music n.a. Gnesyns, (Moscow, Russia), E-mail: elsizova@mail.ru*

PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF A TEACHER-MUSICIAN IN THE LIGHT OF MODERN REQUIREMENTS. The task of improving the level of teacher training for higher school of music raises the question concerning professional study of teacher's job as well as the assessment of his basic psychological qualities. The results of the research reveal similarity of basic personal parameters within any specialization but there are individual, unique features, which one certainly takes into account. In particular, the formation of a pianist is considered to be a complex process has not only mastery but many components such as development of general music culture, broadening of artistic horizons and erudition, mastering of communicative abilities, formation of different personal qualities. Motivation of musical and pedagogical activity, valuable attitude to a profession are the most important. To decide the above tasks is possible with the help of competence-based approach to a process of musical education.

Key words: teacher of music, personal individual peculiarities, formation of pianist, complex training, competence-based approach.

O.E. Шилова, канд. пед. наук, доц. каф. фортепиано, заместитель начальника отдела международных связей Российской академии музыки им. Гнесиных, E-mail: elsizova@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ

Задача повышения уровня подготовки педагогов для высшей музыкальной школы ставит вопрос о профессиональном изучении работы преподавателя, а также об оценке основных его психологических качеств. Результаты исследований показывают, что основные параметры личности в целом схожи для любой специализации, однако в каждой из них имеются индивидуальные, неповторимые особенности, которые непременно следует учитывать. В частности, становление пианиста необходимо рассматривать как комплексный процесс, который складывается из многих компонентов, включающих помимо исполнительского мастерства, развитие общей музыкальной культуры, расширение художественного кругозора и эрудиции, освоение коммуникативных умений, формирование разнообразных личностных качеств. Важнейшее значение имеют также мотивация музыкально-педагогической деятельности и ценностное отношение к профессии. Решение обозначенных задач возможно при условии применения компетентностного подхода к музыкально-образовательному процессу.

Ключевые слова: преподаватель музыки, индивидуальные особенности личности, становление пианиста, комплексное обучение, компетентностный подход.

Проблеме формирования личностных и профессиональных качеств преподавателя музыки посвящено значительное количество научных трудов музыкантов разных специальностей, а также музыкальных психологов и педагогов (Л. Ауэр, Л.Л. Бочкарев, Г.Г. Нейгауз, М.Э. Фейгин, О.Ф. Шульпяков и др.). Большинство учёных подчёркивает комплексную природу дарования педагога-музыканта, где органично сочетаются исполнительское мастерство и разнообразные личностные качества, позволяющие педагогу не только высокохудожественно исполнять изучаемые в классе произведения, но и увлекать учеников захватывающими рассказами о музыке.

История музыки знает немало восторженных воспоминаний учеников о своих выдающихся учителях-музыкантах. Знаменитый И. Гофман, например, так писал о своем педагоге Антоне Григорьевиче Рубинштейне: «Его способ преподавания был таков, что делал всякого другого учителя в моих глазах похожим на школьного доктринара» [1, с. 39]. Известный пианист Э. Зауэр вспоминал о своем учителе: «Глубочайшая убежденность говорит во мне, когда я утверждаю, что как педагог Николай Рубинштейн не имел себе равных. Я иду дальше и осмеливаюсь высказать опасение, что вряд ли скоро появится педагог столь необычных возможностей и безграничной разносторонности, как он» [цит. по: 2, с. 217].

Какими же качествами должен обладать музыкант-педагог, чтобы сформировать у своих учеников такое преклонение и почитание? Этим вопросом задавались многие ученые, которые в 1980-х годах составляли популярные в то время профессиограммы, «модели специалиста», психологические портреты педагога-музыканта (Л.Г. Арчажникова, А.В. Малинковская, Ю.Н. Парс и др.). Однако до сих пор данный вопрос остается открытым, а значит, сохраняет свою актуальность.

Прежде всего, следует отметить, что музыкально-исполнительскую деятельность ученые относят к сфере коммуникативно-ориентированных специальностей, так как в её основе лежит информационный обмен, т.е. передача художественной информации, заключенной в музыкальном произведении, от композитора к слушателю (Б.В. Асафьев, Л.Л. Бочкарев, В.И. Петрушин, Г.М. Цыпин и др.). Для эффективной реализации информационного обмена и организации конструктивного межличностного взаимодействия с учениками в процессе творческой деятельности педагогу нужно владеть не только «искусством звука», но и «искусством слова», о чем неоднократно говорили известные пианисты-педагоги (Н.П. Корыхлова, Г.Г. Нейгауз, С.И. Савшинский и др.). И то и другое определяет уровень профессионализма педагога, который имеет комплексную природу.

При формулировании основных требований к преподавателю-музыканту особое значение придется профессиональной подготовке. Она предусматривает целый комплекс навыков, в том числе, – умение добывать и передавать знания при опоре на ряд передовых научных достижений, осваивать практические навыки с учетом современных, все возрастающих требований. Принципиально важна также способность к формированию творческого мышления: именно оно может во многом стать критерием профессионализма преподавателя.

В последние годы система образования переориентируется на компетентностный подход, предполагающий овладение студентами в процессе обучения комплексом базовых и профессиональных компетенций, которые позволяют не только освоить необходимые знания, но и успешно применять их в различных видах практической деятельности. В основе компетентностного

подхода лежит идея комплексного обучения, направленного на формирование органично взаимосвязанных личностных и профессиональных качеств специалиста.

«Структура и содержание профессиональной компетентности специалиста-музыканта, – пишет Е.Р. Сизова, – определяются спецификой его профессиональной деятельности и имеют свои особенности. Музыкальная деятельность (исполнительская, композиторская, педагогическая) является одним из видов творческой деятельности и характеризуется многоаспектностью, неповторимостью по характеру осуществления и результату, оригинальностью, общественно-исторической и индивидуальной уникальностью. В ней диалектически сочетаются сознательное и подсознательное, интуитивное и рассудочное, эмоциональное и рациональное начала. <...> В реализации музыкальной деятельности, помимо общих и специальных знаний, умений и навыков, огромное значение имеют система художественно-эстетических ценностей, эмоционально-волевая сфера личности, музыкальный слух, художественно-образное мышление, владение исполнительской (композиторской) техникой. Для педагога-музыканта кроме этого необходимы организационно-управленческие качества, владение средствами вербальной и невербальной коммуникации, опыт индивидуального и группового общения» [3, с. 36 – 37].

В свете сказанного целесообразно остановиться на проблемах инструментальной подготовки музыкантов в классе фортепиано. На преподавателя игры на фортепиано возлагается особая ответственность в силу того, что перед ним стоят важные и сложные задачи – как музыкальные, так и воспитательные. На нём в большой степени лежит ответственность за становление эстетических запросов и художественных вкусов молодого музыканта, за формирование ценностного отношения и мотивации к профессиональной деятельности. Преподаватель игры на фортепиано направляет общее музыкальное развитие студента, стимулирует его интерес к теории музыки, поощряет такие важные качества, как дисциплина, целеустремленность, самокритичность по отношению к своим результатам. Чтобы выполнить эти задачи, педагог должен проявить подлинно творческий подход к обучающему процессу, знание специфики работы. Речь идет, таким образом, не просто об обучении, а об активном участии в формировании личности будущего музыканта, об укреплении его любви к своей профессии и развитии представлений о высокой миссии искусства в обществе.

Обучение игре на фортепиано основано на органичном сочетании целого ряда компонентов. К ним можно отнести: формирование педагогических навыков, напряженную работу над культурой игры на инструменте, над техникой исполнения произведений [4; 5]. Но все эти задачи достижимы не сами по себе, они возникают из глубины сознания обучающегося. Воспитанник обязан научиться постигать суть и смысл музыкального произведения, понимать заключенное в нотном тексте художественное содержание, осознанно воплощать его в собственном исполнении. Работа над звучанием должна сопровождаться анализом драматургии и композиции сочинения, музыкально-выразительных средств, что позволит раскрыть содержание музыки в контексте накопленного историко-культурного опыта, теории и практики исполнительского мастерства.

В основе овладения этими навыками – индивидуальные занятия педагога и ученика. Они не сводятся только к воспроизведению выученных музыкальных произведений: в комплекс музыкально-обучающего процесса входит и изучение различных стилей исполнительского мастерства, и чтение с листа, и транс-

понимание, и игра в ансамбле, а также воспитание навыков самостоятельной творческой работы.

Подобная комплексная подготовка направлена на формирование высокопрофессионального музыканта широкого профиля, способного на высоком уровне вести занятия музыкой, реализовывать эстетический подход к музыкальной культуре, использовать для обучения студентов разнообразные формы, в том числе, лекции, концерты, семинары [6]. Преподавание игры на фортепиано несет в себе большой творческий заряд, оно не может исчерпываться только овладением технической стороной вопроса. Музыкантами давно признано, что исполнительская техника – это важная, но далеко не полная часть программы. Без формирования гуманитарного мировоззрения и эстетического вкуса, становления воли и характера студент никогда не станет педагогом, способным не только обучать, но и заражать своей верой учеников, следовательно, результат обучения не будет полноценным.

Итак, практику индивидуальных занятий нужно рассматривать в контексте общей профессиональной подготовки музыканта, в качестве важной, но не единственной ее составляющей. Индивидуальные занятия позволяют создать все необходимые условия для обучения будущих музыкантов. Это та основа, которая дает возможность решать самые принципиальные задачи в процессе учебы. В первую очередь речь идет о таких важных качествах, как творческое мышление, умение самостоятельно преодолевать сложности, не пасовать перед трудностями, постигать приемы самообучения и тренинга [7]. Студенты должны понимать, что учитель будет рядом не всегда, и после окончания вуза им придется учиться и дальше, но уже самостоятельно, без преподавателя.

Самостоятельность предполагает обретение сознательно-го отношения к своему делу, неуклонное расширение кругозора, оттачивание восприятия тончайших нюансов произведения, совершенствование эффективных способов работы над сочинением. Задача развития творческой самостоятельности предполагает построение процесса обучения таким образом, чтобы не угнетать инициативу студента, дабы впоследствии он смог самостоятельно организовать работу над музыкальным текстом без присутствия учителя, добиваясь тех же результатов. Эффективному решению обозначенной задачи способствует получение учащимися практических заданий, предполагающих эскизное освоение музыкальных произведений, при этом классные занятия должны становиться все более самостоятельными, при минимальном участии педагога. Положительного результата невозможно добиться без всемерной активизации творческой энергии студента, нужно требовать от него максимальной реализации всех его позитивных качеств – внимания, аналитического мышления, фантазии, способности к критической оценке своего исполнения.

Отсюда проистекает важность рационального построения обучающего процесса, который должен выполнять задачу по комплексному развитию у студента исполнительных и педагогических навыков. Практически на каждом уроке возможно обогащение новыми трактовками музыкальных произведений с учетом их характера, жанра, музыкально-стилистических особенностей. Это придает игре подлинную выразительность, уводит от формального воспроизведения музыкального текста. К данной цели ведет применение метода обобщения – раскрытие на примере отдельных сочинений более общих представлений о художественных закономерностях музыки. Следует подчеркнуть, что обобщение прокладывает тонкую, но одновременно прочную нить связи как с отдельными вопросами исполнительского мастерства, так и с общими проблемами музыкальной педагогики, охватывающими и способы работы над произведениями, и принципы их художественного толкования, и учет стилистических особенностей музыкального текста.

Таким образом, обучение будущего педагога-музыканта – это сложный вид совместной деятельности ученика и педагога, включающий множество составляющих, направленный на комплексное развитие личности ученика посредством освоения разнообразных компетенций в совокупности личностных и профессиональных качеств [8]. Исходя из сказанного, становится очевидным, что формирование психологического портрета педагога-музыканта в свете современных требований обусловлено реализацией компетентностного подхода к музыкально-образовательному процессу и должно включать как профессионально-технологические, так и личностно-творческие характеристики будущего специалиста.

Таким образом, обучение будущего педагога-музыканта – это сложный вид совместной деятельности ученика и педагога, включающий множество составляющих, направленный на комплексное развитие личности ученика посредством освоения разнообразных компетенций в совокупности личностных и профессиональных качеств [8]. Исходя из сказанного, становится очевидным, что формирование психологического портрета педагога-музыканта в свете современных требований обусловлено реализацией компетентностного подхода к музыкально-образовательному процессу и должно включать как профессионально-технологические, так и личностно-творческие характеристики будущего специалиста.

Библиографический список

1. Гофман И. *Фортепианная игра: ответы на вопросы о фортепианной игре*. Москва: Искусство, 1938.
2. Баренбойм Л.А. *Н.Г. Рубинштейн*. Москва: Музыка, 1982.
3. Сизова Е.Р. Профессиональная компетентность специалиста-музыканта: структура, содержание, методы развития. *Высшее образование сегодня*. 2007; 11: 36 – 38.
4. Мартинсен К. *Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано*. М.: Классика – XXI, 2001.
5. Цыпин Г.М. *Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика*. Москва: Алетейя, 2001.
6. Шилова О.Е. О формировании профессиональных качеств преподавателя музыки в процессе инструментальной подготовки. *Ученые записки Российской академии музыки имени Гнесиных*. 2012; 2: 75 – 79.
7. Шапов А.П. *Фортепианный урок в школе и училище*. Москва: Классика – XXI, 2002.
8. Казурова А.С., Малинковская А.В. К проблеме разработки компетенций музыканта-исполнителя и педагога выпускника вуза. *Музыкальное образование в контексте культуры: Вопросы теории, истории и методологии*: материалы Международной научной конференции 31 октября – 2 ноября 2006 года. Москва: РАМ им. Гнесиных, 2008: 20 – 29.

References

1. Gofman I. *Fortepiannaya igra: otvety na voprosy o fortepianno igre*. Moskva: Iskustvo, 1938.
2. Barenbojm L.A. *N.G. Rubinshtejn*. Moskva: Muzyka, 1982.
3. Sizova E.R. Professional'naya kompetentnost' specialista-muzykanta: struktura, sodержanie, metody razvitiya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2007; 11: 36 – 38.
4. Martinsen K. *Metodika individual'nogo prepodavaniya igry na fortepiano*. M.: Klassika – XXI, 2001.
5. Cypin G.M. *Muzykal'no-ispolnitel'skoe iskustvo: teoriya i praktika*. Moskva: Aletejya, 2001.
6. Shilova O.E. O formirovani professional'nykh kachestv prepodavatela muzyki v processe instrumental'noj podgotovki. *Uchenye zapiski Rossijskoj akademii muzyki imeni Gnesinyh*. 2012; 2: 75 – 79.
7. Schapov A.P. *Fortepiannyj urok v shkole i uchilishe*. Moskva: Klassika – XXI, 2002.
8. Kazurova A.S., Malinkovskaya A.V. K probleme razrabotki kompetencij muzykanta-ispolnitelya i pedagoga vypusknika vuza. *Muzykal'noe obrazovanie v kontekste kul'tury: Voprosy teorii, istorii i metodologii*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii 31 oktyabrya – 2 noyabrya 2006 goda. Moskva: RAM im. Gnesinyh, 2008: 20 – 29.

Статья поступила в редакцию 27.07.15

УДК 378

Patrusheva I.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tyumen State University (Tyumen, Russia),
E-mail: inga-p@mail.ru

PORTFOLIO AS MEANS OF ESTIMATION OF RESULTS INDEPENDENT WORK OF MASTER STUDENTS. In the article the author studies the relevance of a problem of improvement of control and measuring materials in the conditions of competence-based model of training locates in the higher school. The key idea of a portfolio as a means of authentic estimation of results of training, types and algorithm of its creation is revealed. The researcher studies the technology of the use of an electronic portfolio as a means of estimation of results of independent work of students who gain a master's degree on the example of experience of training of

students according to the program "Teacher of the Higher School". The structure and the contents of the portfolio, the criteria of assessment are described. The paper shows advantages and shortcomings of the use of this method. The author comes to a conclusion that the portfolio is an instrument of expression of quality and multilevel assessment of competences, measurements of individual progress of students and self-presentation.

Key words: estimation, means of estimation, independent work, portfolio, electronic portfolio.

И.В. Патрушева, канд. пед. наук, доц. Тюменского государственного университета, г. Тюмень, E-mail: inga-p@mail.ru

ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ

В статье обосновывается актуальность проблемы совершенствования контрольно-измерительных материалов в условиях компетентностной модели обучения в высшей школе. Раскрывается сущность портфолио как средства аутентичного оценивания результатов обучения, виды и алгоритм его создания. На примере опыта подготовки студентов по магистерской программе «Преподаватель высшей школы» рассматривается технология использования электронного портфолио в качестве средства оценивания результатов самостоятельной работы студентов магистратуры. Описывается структура и содержание портфолио, критерии оценки, анализируются преимущества и недостатки использования данного метода. Автор приходит к выводу, что портфолио является инструментом выражения качественной и многоуровневой оценки компетенций, измерения индивидуального прогресса студентов и самопрезентации.

Ключевые слова: оценивание, средства оценивания, самостоятельная работа, портфолио, электронное портфолио.

В условиях перехода на новый федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование (уровень магистратуры)» коренным образом изменяются подходы к оцениванию уровня сформированности компетенций выпускников. В связи с этим возникает необходимость пересмотра и совершенствования контрольно-измерительных материалов. Поэтому актуальным сегодня является адаптация имеющихся фондов оценочных средств к новым условиям и разработка адекватных предмету оценивания методов и приемов.

В качестве основных перспектив реализации компетентностного подхода в системе оценки компетенций студентов выделяются следующие:

- оценочные средства должны отвечать требованиям интегративности, то есть оценивать мета-компетенции, а не только определенный объем знаний;
- современная система оценивания должна обогащаться новыми формами оценки, ориентированными на действенную активность личности;
- оценочные средства должны быть направлены не на формальную фиксацию компетентности, а на расширение зоны профессионального развития личности. Это значит, что при оценке компетенций следует учитывать индивидуальные интересы и особенности личности. Оценка должна содержать стратегии развития обучающихся [1, с. 31].

Новые подходы к оцениванию образовательных результатов определяют и новые тенденции развития оценочной деятельности преподавателя, которые уже сегодня прослеживаются в образовательной практике: увеличение доли и повышение значимости качественных оценок; ориентация на личностные достижения обучающихся; обучение студентов самооценке результатов учебной деятельности; отказ от формализованной оценки работ творческого характера и др.

В условиях компетентностной модели обучения студентов магистратуры в качестве оценочных средств должны применяться как репродуктивные, так и активные, продуктивные и интерактивные оценочные средства. Репродуктивные оценочные средства позволяют выявить уровень усвоения знаний, к ним относятся: контрольная работа, устный экзамен, письменный экзамен, тест, опрос, коллоквиум и др. Продуктивные оценочные средства проверяют способность не просто воспроизводить знание, но и преобразовывать имеющуюся информацию с целью получения научно обоснованного продукта деятельности: реферата, доклада, рецензии, аннотации, эссе, портфолио, проекта и т.п. Деятельное отношение человека к миру и самому себе, способность преобразовывать окружающую среду составляют сущность активных оценочных средств, к которым относятся: дискуссия, проблемная ситуация, «мозговой штурм», организационно-деятельностная игра, тренинг и др. И, наконец, интерактивные оценочные средства предполагают осуществление оценивания в процессе выполнения студентами заданий, связанных с выполнением совместной деятельности, общением, взаимодействием по поводу решения познавательных задач. К ним относятся: комплексные ситуационные задачи, веб-

квест, кейс-стади, деловые игры, форумы, тесты действия и т. п. [2].

В настоящее время идет поиск новых методов, форм, средств оценивания, позволяющих студенту реализовать свою субъектность. Средствами оценивания выступают продукты образовательной деятельности обучающихся. В высшей школе в качестве продуктивного оценочного средства в настоящее время часто используется метод портфолио. Портфолио рассматривается как средство аутентичного оценивания результатов обучения, применяющееся в практикоориентированном образовании, с целью выявления уровней сформированности компетенций.

Понятие «аутентичное оценивание» во многом равнозначно термину «подлинная оценка», или «оценивание реальных достижений учащихся». Аутентичное оценивание предусматривает оценивание компетенций студентов в ситуациях, максимально приближенных к реальной жизни, и направлено на оказание помощи обучающимся в развитии способности анализировать собственную деятельность.

Портфолио (от франц. *porter* – излагать, формулировать, нести и *folio* – лист, страница) – досье, собрание достижений. Портфолио рассматривается как форма контроля и оценки достижений учащихся, его характеристика, доказательство прогресса в обучении по результатам, приложенным усилиям, по материализованным продуктам учебно-познавательной деятельности, включая самооценку [3, с. 5].

В зарубежной и отечественной образовательной практике применяются разные виды портфолио:

- коллекция работ и результатов студента, которая демонстрирует его усилия, прогресс и достижения в различных областях;
- «папка достижений», направленная на повышение собственной значимости студента и отражающая его учебные, исследовательские и творческие успехи;
- рефлексивное портфолио, раскрывающее динамику личностного развития студента, помогающее отследить результативность его деятельности, как в количественном, так и качественном плане (в эту папку собираются все контрольные и творческие работы: публикации, эссе, рефераты, зачетные и курсовые работы в течение определенного срока);
- проблемно-исследовательское портфолио, связанное с написанием реферата, научно-исследовательской работы, подготовкой к выступлению на конференции;
- тематическое, создаваемое в процессе изучения какой-либо большой темы, раздела, учебного курса и др.

По мнению многих исследователей (А.В. Черной, Е.А. Чекуновой, Е.И. Погореловой и др.) портфолио позволяет: усилить практическую ориентацию образования; достичь оптимального сочетания фундаментальных и практических знаний; развивать мышление и навыки самостоятельной работы студентов; обеспечить дифференциацию и индивидуализацию образовательного процесса; выявить обучающихся с одаренностью; развивать у студентов рефлексивные умения.

Для оценки портфолио педагогом и обучающимися разрабатываются соответствующие критерии, при этом может оцени-

ваться и отдельно каждая составная часть портфолио. Кроме оценки портфолио преподавателем, часто практикуется взаимная оценка и самооценка.

Таким образом, портфолио в современной педагогической практике рассматривается как метод фиксирования, накопления, оценки, взаимооценки и самооценки индивидуальных достижений обучающихся, позволяющий составить адекватное представление, как о процессе, так и о результатах учебной и внеучебной деятельности.

За рубежом, а в последние годы и в России, популярным становится электронное портфолио. Причём электронное портфолио – это не просто сбор материалов в электронном виде. Оно отличается тем, что содержит артефакты многих типов носителей (аудио, видео, графика, текст), гиперссылки на разные структурные компоненты, может размещаться в сети Интернет и социальных сетях, что даёт дополнительные возможности для обсуждения и оценки процесса и результата работы с портфолио.

По мнению Н.С. Barrett к преимуществам разработки электронного портфолио для студентов высших учебных заведений относятся: минимальные требования к дисковому пространству; лёгкость создания резервных файлов; портативность; длительный срок хранения; личностная ориентированность; развитие у студентов навыков работы с электронными документами; возможность аргументации отдельных частей портфолио через гипертекстовые ссылки; доступность (особенно веб-портфолио) [4].

В педагогической литературе портфолио рассматривается и как метод, и как педагогическая технология, предполагающая определённый алгоритм организации образовательного процесса. Нам представляется наиболее полной процедура создания портфолио, предложенная Н.С. Barrett и адаптированная А.А. Шехониным и др. Авторы выделяют следующие этапы работы по данной технологии:

1. Определение содержания портфолио и целей его формирования.

2. Накопление, сбор артефактов (подтверждения компетентности). Исходя из разработанной структуры портфолио, необходимо наметить организационный план работы, обеспечивающей поиск, сбор необходимых материалов.

3. Отбор информации. Просмотр и оценка собранных артефактов и определение тех, которые демонстрируют достижения согласно выбранным критериям и внешним требованиям. На этом этапе основная задача – отобрать материал в портфолио, перевести его при необходимости в электронную форму, подобрать программное обеспечение, соответствующее задачам, условиям демонстрации и хранения.

4. Рефлексия. Оценка собственного роста, а также недостатков собственного развития. Написание рефлексивных материалов портфолио. Для рабочего портфолио рефлексия производится в ключевых точках обучения, например, по завершению освоения модуля. Рефлексия строится вокруг выяснения так называемых точек опоры – уже имеющихся знаний, умений, навыков и точек роста – дефицитов и трудностей, которые тормозят достижение запланированных результатов.

Для организации рефлексии деятельности можно использовать такие формы и методы работы, как: групповая и индивидуальная работа; обсуждения на семинарских занятиях; письменные работы (эссе, ответы на вопросы по методу неоконченных предложений, психологическое тестирование и т.п.).

5. Перспективная оценка. Сравнение собственных позиций с внешними требованиями и определение целей на будущее. Это способствует профессиональному росту и стимулирует потребность в непрерывном образовании.

6. Презентация – представление материалов портфолио-продукта лицам, заинтересованным в информации о достижениях его владельца, планах по его дальнейшему саморазвитию. Такими заинтересованными лицами могут быть сверстники, родители, работодатели, преподаватели, другие внешние эксперты. В зависимости от формы и аудитории, презентация портфолио может быть различной.

7. Работа над ошибками предполагает достраивание недостающей информации о критериях успешного портфолио-продукта, а также наращивание навыков для его успешной презентации [5].

При оформлении портфолио в электронном виде, как справедливо замечает А.А. Шехонин, нужен ещё «технологический блок, связанный со способами хранения, представления и ка-

талогизации элементов портфолио, оформлением портфолио». Здесь важно не просто перевести документы в электронный формат, но и сформировать оглавление, создать веб-ресурсы (при необходимости), связать различные элементы портфолио с помощью ссылок. По мнению авторов, последнее представляет собой отдельную мыслительную деятельность по соотношению имеющихся материалов между собой и с внешними требованиями.

Важным этапом работы с портфолио является рефлексия, в результате которой делается вывод о необходимости развития и улучшения портфолио, совершенствовании собственной компетентности. На этом этапе «последствия» (А.А. Шехонин) производится самостоятельная проверка соответствия полученных результатов ожиданиям, формируются общекультурные компетенции, связанные с организацией и рефлексией, определяются дальнейшие индивидуальные задачи самообразования и саморазвития и пр.

Самостоятельная работа является важным компонентом организации обучения студентов в вузе. Увеличение в учебных планах доли внеаудиторной работы актуализирует задачу разработки способов организации самостоятельной работы студентов на основе компетентностного подхода и принципов практикоориентированности.

Обучение в магистратуре предполагает выделение большого числа часов на самостоятельную подготовку. Нам представляется целесообразным использование метода портфолио как способа организации и контроля самостоятельной работы студентов, что обусловлено положительным влиянием портфолио на развитие умения самостоятельно определять направление в изучение темы, умение анализировать информацию и выделять главное, умение планировать свою деятельность и делать самостоятельные выводы.

Как оценочное средство портфолио представляет собой средство обратной связи и систему индивидуальной накопительной оценки достижений обучающихся. Портфолио включает в себя элементы самоконтроля, рефлексии, а также различные творческие работы (эссе, сочинения на тему и т.п.), которые помогают полнее раскрыться личности студента, продемонстрировать его знания различных учебных дисциплин (происходит осуществление межпредметных связей).

Преподавателю портфолио даёт возможность текущего и итогового контроля работы по изучению предмета, а также позволяет лучше узнать студента (его стиль обучения, интеллектуальные и общекультурные особенности), выявить одарённость и проблемы в освоении дисциплины, получить всестороннее представление о работе студента во время семестра, объективно её оценить. Кроме того, анализ портфолио по дисциплине даёт преподавателю информацию о качестве организации самостоятельной работы и способствует дальнейшему совершенствованию курса.

Работа с портфолио проводится регулярно – в течение всего периода изучения дисциплины. Периодически студенты могут обмениваться ими для рецензирования, что способствует не только развитию их критического мышления, но и улучшению творческого общения, организации взаимообучения.

Механизм включения метода портфолио в самостоятельную работу по дисциплине включает несколько основных этапов:

- ознакомление студентов с данной формой работы;
- представление тематики и требований к портфолио;
- самостоятельная работа студентов по созданию портфолио;
- оценивание портфолио.

В данной статье нам хотелось бы раскрыть возможности использования метода портфолио в процессе подготовки студентов магистратуры, обучающихся по программе «Преподаватель высшей школы».

Дисциплина «Методика организации учебно-исследовательской деятельности студентов» нацелена на формирование целостного представления студентов об учебно-исследовательской деятельности и готовности к её организации в вузе в будущей профессиональной деятельности.

Задачи дисциплины:

1. Формировать представления о теоретических и методических основах организации учебно-исследовательской деятельности студентов в вузе.
2. Способствовать практическому освоению студентами магистратуры методов, механизмов и технологий организации учебно-исследовательской деятельности в вузе.

3. Развивать у студентов способность руководить исследовательской работой обучающихся.

Курс изучается в 1, 2 семестрах. Форма промежуточной аттестации – зачёт (1 семестр), экзамен (2 семестр). Общая трудоемкость дисциплины составляет 3 зачётных единицы, 108 академических часов, из них: 46,15 часа – выделены на контактную работу с преподавателем, 61,9 часа – на самостоятельную работу.

Содержание дисциплины посвящено изучению теоретических оснований исследовательской деятельности как вида человеческой деятельности и объекта обучения, видов исследовательской деятельности студентов и способов управления их исследовательской активностью, технологии организации учебно-исследовательской деятельности студентов в вузе.

В ходе практических занятий будущие магистры овладевают методикой организации подготовки и защиты студентами контрольной работы, реферата, доклада, курсовых и выпускных квалификационных работ; средствами оценивания результатов учебно-исследовательской деятельности студентов; способами использования Интернет-технологий в организации учебно-исследовательской деятельности и т.п.

Портфолио по данной дисциплине сопровождает студента в течение всего периода обучения, является зачётной работой и используется как методический материал при подготовке и сдаче экзамена.

В нашем случае портфолио – это не просто место для хранения документов по темам дисциплины для подготовки к семинарским занятиям; это заранее спланированная самостоятельная разработка содержательной стороны готовности студентов магистратуры к осуществлению руководства учебно-исследовательской деятельностью студентов.

Портфолио включает в себя элементы самоконтроля, рефлексии, а также различные методические и творческие работы, которые помогают полнее раскрыться личности студента, продемонстрировать сформированность его профессиональной компетентности в данной области.

Кроме того, разработанные материалы по курсу, безусловно, пригодятся студентам в их дальнейшей учебе и практической деятельности. Причём, обмениваясь индивидуальными портфолио, студенты формируют методическую копилку по организации учебно-исследовательской работы студентов в вузе. А знакомство с методом портфолио позволит им в будущем использовать его в преподавательской деятельности.

Рассмотрим технологию работы с портфолио в рамках вышеуказанной дисциплины. Следует заметить, что мы применяем электронное портфолио работ студентов.

На первой лекции преподаватель знакомит студентов с методом портфолио, объясняя цели и перспективы его использования. Сообщаются обязательные разделы портфолио, требования к представлению результатов и критерии оценки. Портфолио построено в соответствии с тематическим планом курса, что позволяет студентам систематически и последовательно выполнять необходимые работы и оформлять их в соответствии с требованиями.

Основные рубрики портфолио:

1. «Автопортрет» – помещаются резюме и контактные данные студента. Эта рубрика может содержать описание ожиданий студента от изучения дисциплины.

2. «Рабочие материалы» – все самостоятельные работы, являющиеся обязательными для выполнения по курсу.

3. «Информационные ресурсы» – дополнительные и справочные материалы по дисциплине.

4. «Мои достижения» – содержатся рецензии, эссе личных достижений, копии грамот, сертификатов и других документов, подтверждающих распространение результатов работы.

Студенты могут создавать и дополнительные рубрики по своему усмотрению.

Программой дисциплины «Методика организации учебно-исследовательской деятельности студентов» предусмотрены разнообразные виды самостоятельной работы, результаты которой помещаются в раздел «Рабочие материалы». Представим примерный перечень работ студентов магистратуры, входящих в портфолио за учебный год:

1. Список научной и учебно-методической литературы по дисциплине. Критерии оценки: не менее 5 источников литературы из библиотеки университета; соответствие правилам оформления библиографических списков (в соответствии с ГОСТ); 50%

источников должны быть изданы не более 5 лет назад; грамотность и эстетичность оформления.

2. Кластер понятий по дисциплине. Критерии оценки: полнота понятийно-категориального аппарата; логичность взаимосвязи понятий; наличие гиперссылок на глоссарий.

3. Глоссарий по дисциплине. Критерии оценки: не менее 20 терминов; наличие ссылки на источник литературы; взаимосвязь с кластером понятий (наличие гиперссылок).

4. Эссе на тему: «Роль учебно-исследовательской деятельности в профессиональной подготовке студентов». Критерии оценки эссе: соответствие теме; аргументированность; наличие собственной позиции; креативность; грамотность оформления.

5. Теоретическая модель исследовательской компетентности студентов вуза. Критерии оценки: соответствие содержания модели заданной теме; полнота; структурированность; целостность.

6. Памятки для студентов в виде буклетов: «Правила составления библиографического списка», «Правила оформления библиографических ссылок», «Как выполнить исследовательский проект». Критерии оценки: соответствие теме, краткость и точность информации, грамотность и эстетичность оформления, соответствие жанру «буклет».

7. Методические рекомендации студентам: «Как работать с научным текстом», «Как подготовиться и хорошо выступить с докладом по результатам исследовательской работы». Критерии оценки: соответствие теме, лаконичность и ёмкость информации, доступность для студентов, грамотность и эстетичность оформления.

8. Компьютерная презентация на тему: «Использование Интернет-технологий в организации учебно-исследовательской деятельности студентов». Критерии оценки: соответствие теме, актуальность информации, соответствие современным подходам в образовании, грамотность и эстетичность оформления.

9. Реферат на тему: «Способы оценивания результатов учебно-исследовательской деятельности студентов». Критерии оценки реферата: соответствие содержания выбранной теме; глубина раскрытия содержания реферата; обоснованность использованной литературы; наличие собственных выводов; грамотность оформления.

10. Разработка критериев оценки письменной работы студента (реферата, курсовой работы, ВКР) и критериев оценки выступления студента с докладом (на научной конференции, в ходе защиты курсовой работы, ВКР). Критерии оценки: соответствие критериев предъявляемым требованиям к определенному виду работ; оптимальность выбранных критериев; грамотность формулировок.

11. Учебная программа курса «Основы учебно-исследовательской деятельности студентов». Критерии оценки: соответствие принципам организации учебно-исследовательской деятельности студентов; структурированность и логичность программы; соответствие содержания поставленным целям; соответствие выбранных форм и методов обучения современной дидактике высшей школы; инновационность программы.

Требования, предъявляемые к оформлению портфолио по дисциплине:

– портфолио оформляется в электронном виде, в папке, названной по фамилии студента, и располагается на сервере института;

– каждая рубрика оформляется в отдельную папку;

– каждое задание оформляется в виде отдельного файла, подписанного по названию работы;

– при создании материалов в формате MS Word следует придерживаться общепринятых требований к оформлению письменных работ;

– если файлы содержат объемные материалы (фото, видео), необходимо их архивировать.

В рамках самостоятельной работы на протяжении всего семестра студенты создают индивидуальные портфолио. На семинарских занятиях выполненные работы используются при обсуждении поставленных вопросов и демонстрируются творческие продукты (презентации, проекты, эссе и пр.). В ходе семинара студенты могут дополнять и корректировать свои портфолио.

Если у студентов возникают затруднения при составлении портфолио, то они могут обратиться к преподавателю за индивидуальной консультацией.

В конце семестра преподаватель организует обмен портфолио между парами студентов, формальным результатом которого могут стать взаимные рецензии на портфолио сокурсников с

рекомендациями по их совершенствованию. Рецензия на портфолио помещается в рубрику «Мои достижения».

Перед зачетом студенты пишут рефлексивное эссе с целью оценки своих достижений по данной дисциплине. До зачетного занятия преподаватель проверяет и оценивает портфолио в соответствии с выделенными критериями.

Критерии оценки разрабатываются и доводятся до сведения студента на начальном этапе запуска портфолио. Каждая работа имеет свои критерии, на основании которых осуществляется текущее оценивание. В целом портфолио оценивается по следующим обобщенным критериям:

- наличие обязательных рубрик;
- методическая грамотность;
- качество оформления материалов;
- наличие материалов самооценки и взаимооценки (эссе, рецензии и др.);
- наличие дополнительных материалов, в том числе документов, подтверждающих практическую апробацию материалов;
- качество защиты портфолио.

На последнем семинарском занятии организуется защита портфолио перед группой студентов, обсуждаются результаты самостоятельной работы, возникшие трудности и предложения по совершенствованию собственной деятельности и организации такого вида работы по дисциплине.

По результатам защиты и при условии положительной оценки портфолио преподавателем студенты получают зачет по дисциплине. Защита портфолио по итогам второго семестра может составлять практическую часть экзамена по дисциплине (например, экзамен состоит из теоретического вопроса и практического – засчитываются баллы за портфолио).

Опыт применения метода портфолио в преподавании курса «Методика организации учебно-исследовательской работы студентов» позволяет выделить преимущества данного средства оценивания самостоятельной работы студентов:

- в ходе работы над портфолио студенты учатся планировать и правильно организовывать самостоятельную деятельность, что позволяет им своевременно предоставлять требуемые работы;
- стимулируется самостоятельная познавательная активность;
- студенты имеют возможность творческого самовыражения, как при разработке материалов, так и оформлении их в портфолио;
- сбор материалов в единое портфолио позволяет студентам получить целостное представление по дисциплине, выстроить внутри и межпредметные взаимосвязи, проследить логику курса и тем самым осмыслить изученный материал с точки зрения его практического применения (реализуется системно-деятельностный подход, заложенный в основу федерального государственного образовательного стандарта);
- самооценка и взаимооценка результатов самостоятельной работы студентов позволяют осуществить лично-ориентированный подход в образовании и способствует развитию рефлексивных способностей студентов магистратуры;
- портфолио является методической копилкой будущего преподавателя высшей школы (и уже на практике студент может им воспользоваться), то есть решаете задачу практикоориентированного педагогического образования;
- разработанные материалы могут использоваться студентами в научной работе, при подготовке к выступлению на конференции, осуществлению педагогического эксперимента;

Библиографический список

1. Емельянова И.Н. Оценочные средства в традиционной и компетентностной модели обучения. *Материалы всероссийской научно-практической конференции*, 14 марта, Тюмень: ТюмГУ, 2014: 31 – 34.
2. Емельянова И.Н., Волосникова Л.М., Неумоева-Колчеданцева Е.В., Задорина О.С. *Разработка и использование контрольно-измерительных материалов для оценки компетенций*. Тюмень: ТюмГУ, 2014.
3. Голуб Г.Б., Чуракова О.В. *Технология портфолио в системе педагогической диагностики*. Самара, 2004.
4. Barrett H.C. Electronic Portfolios – A chapter in Educational Technology. *ABC-CLIO Encyclopedia*, 2001. Available at: <http://electronicportfolios.com/portfolios/encyclopediaentry.htm>
5. Шехонин А.А., Тарлыков В.А., Клещева И.В., Багаутдинова А.Ш. *Оценка образовательных результатов в процессе формирования портфолио студента*. Санкт-Петербург: НИУ ИТМО, 2014.

References

1. Emel'yanova I.N. Ocenochnye sredstva v traditsionnoj i kompetentnostnoj modeli obucheniya. *Materialy vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*, 14 marta, Tyumen': TyumGU, 2014: 31 – 34.
2. Emel'yanova I.N., Volosnikova L.M., Neumoeva-Kolchedanceva E.V., Zadorina O.S. *Razrabotka i ispol'zovanie kontrol'no-izmeritel'nykh materialov dlya ocenki kompetencij*. Tyumen': TyumGU, 2014.

– качественно разработанное портфолио дает возможность студентам получить зачет и дополнительные баллы на экзамене в условиях балльно-рейтинговой системы обучения;

– в ходе обмена студентами индивидуальными портфолио происходит взаимообучение, развивается социально-коммуникативная компетентность;

– преподаватель имеет возможность систематически контролировать и оценивать достигнутые результаты самостоятельной работы студентов, а по итогам рефлексии и публичной защиты совершенствовать преподавание данной дисциплины.

К ограничениям использования метода портфолио можно отнести:

– формальное отношение отдельных студентов к составлению портфолио (отсутствие системности в работе, предоставление полного портфолио только в конце семестра, переписывание работ друг у друга и пр.);

– трудности в самооценке и взаимооценке работы, в связи с неразвитостью аналитических умений и способности к рефлексии;

– сложности в использовании средств оформления портфолио в электронном виде, что обусловлено недостаточной компьютерной грамотностью.

Тем не менее, анализ рефлексивных эссе студентов магистратуры по итогам изучения данной дисциплины показал, что большинство обучающихся считают такую форму представления результатов и оценивания самостоятельной работы полезной: «портфолио позволило систематизировать накопленный за семестр материал», «в ходе составления портфолио было изучено очень много учебной и методической литературы, что позволило повысить свою компетентность», «портфолио дает возможность для самовыражения и творчества». Студенты высказывались положительно о возможности получить рецензию на свою работу от сокурсников: «получили колоссальный опыт рецензирования и оценки», «посмотрели на себя со стороны», «получили объективную оценку и дельные рекомендации», «получили оценку не только со стороны преподавателя, но и студентов», «увидели возможности для самосовершенствования».

Важным представляется и то, что студенты считают ценным данную форму работы для организации самостоятельной работы и понимают перспективы использования портфолио в дальнейшей учебе и профессиональной деятельности.

Таким образом, портфолио выступает эффективным оценочным средством самостоятельной работы студентов. В рамках работы над портфолио студенты осваивают различные способы работы с источниками информации, что является залогом успешного обучения. Кроме того, портфолио позволяет отслеживать собственное понимание проблем, формировать личностное отношение к явлениям, переосмысливать собственные представления с учетом вновь приобретенных знаний. Поскольку после окончания работы портфолио остаётся у студентов, то они имеют возможность продолжить исследования, восстановить пробелы в знаниях. Систематизированные материалы портфолио незаменимы в подготовке к экзамену по всему курсу.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что портфолио является инструментом выражения качественной и многоуровневой оценки компетенций, измерения индивидуального прогресса студентов, самопрезентации, а значит, важным элементом практико-ориентированного, деятельностного, компетентностного подходов в высшем образовании.

3. Golub G.B., Churakova O.V. *Tehnologiya portfolio v sisteme pedagogicheskoy diagnostiki*. Samara, 2004.
4. Barrett H.C. *Electronic Portfolios – A chapter in Educational Technology. ABC-CLIO Encyclopedia*, 2001. Available at: <http://electronicportfolios.com/portfolios/encyclopediaentry.htm>
5. Shehonin A.A., Tarlykov V.A., Klesheva I.V., Bagautdinova A.Sh. *Ocenka obrazovatel'nykh rezul'tatov v processe formirovaniya portfolio studenta*. Sankt-Peterburg: NIU ITMO, 2014.

Статья поступила в редакцию 29.07.15

УДК 378

Piroglov Sh. Sh., postgraduate, North-Caucasus Social Institute, E-mail: la-saenko@yandex.ru

THE LEGAL RESPONSIBILITY OF MILITARY PERSONNEL AS A FORM OF SOCIAL RESPONSIBILITY. The article reveals the history of professional military training, the concepts of “social responsibility” and “liability.” The author presents the legal responsibility of military personnel as a form of social responsibility. The author concluded that all soldiers are equal before the law and bear responsibility established for citizens of the Russian Federation, taking into account the specifics of their legal status. Military personnel may be involved in various types of legal liability, including disciplinary, administrative, material, civil and criminal. The author presents the legal responsibility of military personnel as a form of social responsibility. This responsibility not only involves social evaluation of past deeds, but also acts as a factor for socialization of the individual, both in the present and in the future.

Key words: professional training of military personnel, social responsibility, legal liability, types and characteristics of social responsibility of the military.

Ш.Ш. Пироглов, аспирант, Северо-Кавказский социальный институт, E-mail: la-saenko@yandex.ru

ЮРИДИЧЕСКАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

В статье раскрывается история вопроса профессиональной подготовки военнослужащих, сущность понятий «социальная ответственность» и «юридическая ответственность». Автором был сделан вывод, что все военнослужащие равны перед законом и несут ответственность, установленную для граждан Российской Федерации, с учётом особенностей своего правового положения. Военнослужащие могут привлекаться к различным видам юридической ответственности, среди которых можно выделить и дисциплинарную, и административную, и материальную, и гражданско-правовую и уголовную. Автор представляет юридическую ответственность военнослужащих как форму их социальной ответственности. Данный вид ответственности не только предполагает социальную оценку поступков, совершённых в прошлом, но и выступает фактором социальной активизации личности, как в настоящем, так и в будущем.

Ключевые слова: профессиональная подготовка военнослужащих, социальная ответственность, юридическая ответственность, виды и особенности социальной ответственности военнослужащих.

В настоящее время российские Вооружённые силы находятся в стадии глубокого реформирования. Это диктует необходимость проведения соответствующих преобразований в системе подготовки военных кадров и военного образования. Изменение системы военного образования и реформирование принципов военного обучения происходит на практике под влиянием преимущественно кризисных состояний, когда традиционные методы регулирования этих процессов оказываются неэффективными. Сложный и динамичный характер современной служебно-боевой деятельности, использование в ней новейших информационных технологий, образцов вооружения и военной техники, зависимость хода и исхода (результатов) военных действий от содержания и качества заблаговременно проведённой подготовки личного состава обуславливают объективную потребность в дальнейшем совершенствовании профессиональной подготовки военнослужащих. Начало профессиональной подготовки офицеров в России в специальных учебных заведениях было положено на рубеже 17 – 18 веков Петром Великим. Данный период характеризовался также процессом создания регулярной армии и военно-морского флота. К преподаванию в военно-учебных заведениях привлекались ученые с мировыми именами, среди них: Дмитрий Менделеев, Иван Павлов и многие другие. Офицерами были русские писатели и поэты Афанасий Фет, Гавриил Державин и др. [1]. Отметим, что в послевоенные годы активно развивались наука, образование, а также процесс подготовки военных кадров и военная наука. Заметим, что к началу 90-х годов прошлого века в нашей стране только в Министерстве обороны функционировало более 100 высших учебных заведений, десятки военных и гражданских НИИ, обеспечивших военную безопасность государства.

Учитывая, что доверить вопросы размещения, обслуживания, использования оружия нового поколения можно только армии, отвечающей современным требованиям А.А. Селуянов выделяет важнейшее требование к современной армии – это, прежде всего, высочайший профессионализм всего личного состава, основанный на современной науке и подготовке военных кадров [1].

Специфика военного дела требует подготовки офицеров, способных качественно работать в условиях непрерывных

стрессов, неопределённости, опасности для самой жизни и жесткой личной ответственности за качество и последствия принимаемых решений. Так Д.А. Гриднев отмечает, что выпускник, будущий командир, а не только специалист-профессионал, должен обладать навыками воспитательной и организаторской работы в совершенно специфической обстановке жизни и деятельности войск. Авторы также подчёркивают, что таких специалистов гражданское образование готовить не в состоянии, так как для получения такого штучного продукта, каким по определению является военный профессионал, нужна другая система подготовки, обучения и воспитания, а также принципиально иная система жизни, то есть «надо уметь и хотеть служить родине, а не зарабатывать, в том числе и за её счет, как этому обучают в некоторых престижных гражданских вузах» [2, с. 3].

Вопросы подготовки военнослужащих в современных условиях всегда находились в центре внимания отечественной педагогической науки. В данной статье предлагается остановиться на вопросе формирования юридической ответственности военнослужащих – как формы их социальной ответственности.

Как известно в современной науке существует широкий диапазон понимания феномена «социальная ответственность». В одной из статей Л.А. Саенко был проведён анализ сущности данного понятия, на основании которого автор предлагает следующее определение: социальную ответственность можно рассматривать с различных позиций: внешних и внутренних, групповых и индивидуальных, в зависимости от субъекта социально ответственных действий. Социальная ответственность выражается в способности субъекта оценивать результаты своей деятельности, соотносить их с принятыми социальными нормами [3; 4].

Юридическая же ответственность не только предполагает социальную оценку поступков, совершённых в прошлом, но и выступает фактором социальной активизации личности, как в настоящем, так и в будущем. В работе А.М. Глазунова подчёркивается, что юридическая ответственность регулируется нормами права, так же она связана с применением установленных законом определенных санкций. Для осуществления юридической ответственности на практике требуются предусмотренные законом и основания, и условия [5].

По содержанию юридическая ответственность может проявляться в двух видах: в виде возложения на виновное лицо штрафов, карательных санкций и в виде вменения военнослужащему в обязанность восстановления незаконно нарушенного права и ранее существовавших общественных отношений [5].

Юридическая ответственность наступает после совершения правонарушения, которое признано противоправным или виновным деянием: действием или бездействием. Данное правонарушение можно охарактеризовать рядом признаков: общественная опасность; противоправность; виновность; наказуемость.

Общественная опасность — это способность деяния причинить вред общественным отношениям, охраняемым законом. Законодатель делит правонарушения по характеру и степени общественной опасности на: преступления, административные и гражданско-правовые деликты и дисциплинарные проступки.

Противоправность — это совершение действия или бездействия лицом виновным в совершении правонарушения: уголовного, гражданского, административного и др. Противоправность, представляет собой формально-правовой признак правонарушения и является вспомогательным по отношению к общественной опасности деянием.

Виновность в свою очередь указывает на наличие в деянии военнослужащего вины в форме умысла / неосторожности. Наказуемость предполагает реакцию государства на правонарушение и является обязательным признаком преступления и других правонарушений. При отсутствии в случае действия / бездействия лица хотя бы одного из признаков правонарушения юридическая ответственность не наступает [5].

В структуру правонарушений входит следующий ряд элементов:

1. Объект правонарушения (общественные отношения в той или иной области, регулирующие и охраняемые правом, на нормальное развитие которых посягает правонарушение).
2. Объективная сторона (конкретные действия, выразившиеся в нарушении установленных правил, характеризующиеся противоправностью, общественно вредными последствиями и причинной связью между ними).
3. Субъект правонарушения (в зависимости от вида может быть физическое или юридическое лицо).

Библиографический список

1. Селуянов А.А. Новые направления в концепции военного образования. *Современные наукоемкие технологии*. 2007; 9: 75 – 78.
2. Гринев Д.А. Государственное управление реформой военного образования. *Социальные проблемы современного российского общества: региональный аспект*: материалы Всероссийской конференции «XVII Уральские социологические чтения». Екатеринбург, 2008; Т. II.
3. Саенко Л.А. Социальная ответственность учащейся молодежи: результаты исследования. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2015; 1 (46): 262 – 266.
4. Саенко Л.А., Пирогланов Ш.Ш. Воспитание социальной ответственности военнослужащих: постановка проблемы. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2015; 2 (47): 243 – 247.
5. Глазунов А.М. Военное обучение в жизненных стратегиях студентов технических вузов. *Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Технические науки*. 2006; Приложение №4: 124 – 127.
6. Арестова О.И., Васанович Е.В., Глазунов А.М. и др. *Социальные аспекты модернизации Вооруженных Сил России*. Новочеркасск: УПЦ «Набла» ЮРГТУ (НПИ), 2004.

References

1. Seluyanov A.A. Novye napravleniya v koncepcii voennogo obrazovaniya. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2007; 9: 75 – 78.
2. Gridnev D.A. Gosudarstvennoe upravlenie reformoj voennogo obrazovaniya. *Social'nye problemy sovremennogo rossijskogo obschestva: regional'nyj aspekt*: materialy Vserossijskoj konferencii «XVII Ural'skie sociologicheskie chteniya». Ekaterinburg, 2008; T. II.
3. Saenko L.A. Social'naya otvetstvennost' uchashesjsya molodezhi: rezul'taty issledovaniya. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2015; 1 (46): 262 – 266.
4. Saenko L.A., Piroglanov Sh.Sh. Vospitanie social'noj otvetstvennosti voennosluzhaschih: postanovka problemy. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2015; 2 (47): 243 – 247.
5. Glazunov A.M. Voennoe obuchenie v zhiznennykh strategiyah studentov tehniceskikh vuzov. *Izvestiya vuzov. Severo-Kavkazskij region. Tehnicheskie nauki*. 2006; Prilozhenie №4: 124 – 127.
6. Arestova O.I., Vasanovich E.V., Glazunov A.M. i dr. *Social'nye aspekty modernizacii Vooruzhennyh Sil Rossii*. Novocherkassk: UPC «Nabla» YuRGU (NPI), 2004.

Статья поступила в редакцию 16.07.15

УДК 378

Popova V.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, OGPU (Orenburg, Russia), E-mail: vip.48@mail.ru

PEDAGOGICAL OPPORTUNITIES OF OUT-OF-CLASS ACTIVITY IN TRAINING OF MASTER STUDENTS. In the article pedagogical opportunities of out-of-class activity of the student are considered. Substantial and technical characteristics of out-of-class activity in unity of such components, as knowledge of themselves, understanding of other person, formation of ability to valuable semantic dialogue are proved. In the article the possibilities of out-of-class activity of the undergraduate in the context of education as special way of life in correlation to formation of its subject position are shown. The author opens logic of activation of out-of-class

activity of the undergraduate, anthropological reference points of training of the master in the educational direction Pedagogical Education, "Educational Work with Youth" (44.04.01 Code).

Key words: out-of-class activity, personal making active technology of out-of-class activity, individual educational developing master's route.

В.И. Попова, д-р пед. наук, проф. ОГПУ, г. Оренбург, E-mail: vip.48@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРА

В статье рассматриваются педагогические возможности внеаудиторной деятельности студента. Обоснованы содержательные и технологические характеристики внеаудиторной деятельности в единстве таких составляющих, как познание самого себя, понимание другого человека, формирование способности к ценностно-смысловому диалогу. В статье раскрыты возможности внеаудиторной деятельности магистранта в контексте образования как особого способа бытия в соотнесенности с формированием его субъектной позиции. Автор раскрывает логику активизации внеаудиторной деятельности магистранта, антропологические ориентиры подготовки магистра по направлению 44.04.01 Педагогическое образование, направленность Воспитательная работа с молодежью.

Ключевые слова: внеаудиторная деятельность, личностно-активизирующая технология внеаудиторной деятельности, индивидуальный образовательно-развивающий маршрут магистра.

В современной системе образования сосуществуют традиционная и модульная системы образования. Реализация модульной системы образования акцентирует особенности подготовки магистра по направлению 44.04.01 Педагогическое образование направленность Воспитательная работа с молодежью. При этом освоение модулей рассматривается не только как этап магистерской подготовки, но и как этап выстраивания индивидуального образовательного маршрута на основе выбора вариативных модулей и жизненных перспектив.

Так, проектируется переход от традиционной (линейной) системы обучения к перспективной (асинхронной), рассчитанной на самостоятельную работу студентов, а также на изменение роли преподавателя. Основные содержательные доминанты такой деятельности состоят в реальных действиях студентов или приближенных к реальным по решению задач воспитания детей и молодежи.

В этой связи развитие системы высшего образования может быть обогащено ценностно-смысловыми возможностями внеаудиторной деятельности студента, построенной на специфических закономерностях, принципах и подходах, способствующих поиску новых сфер приложения своих возможностей. Идея о возможности профессионального совершенствования уже в вузовский период путём параллельного вхождения студента во внеаудиторную деятельность соотнесена с осмыслением методов культурно-просветительской практики, развитием рефлексивного опыта, способностей к решению проблем и задач в соотнесенности с приоритетами государственной молодежной политики.

Следует учитывать, что стандартизированные или государственно значимые цели в подготовке специалиста являются необходимыми, но недостаточными, так как сдерживают личностно значимые интересы и потребности студента. При этом логика становления и развития профессиональной компетентности магистра включает осмысление международных, государственных, экспертных документов, отражающих тенденции развития образования в мире; приобретение навыков исследовательской практики, позволяющих принимать участие в международных и отечественных проектах; формирование индивидуальной и коллективной ответственности за принимаемые решения и профессиональные действия.

Именно в этом пространстве особую актуальность приобретает внеаудиторная деятельность студента, отражающая реализацию личностных запросов в профессиональной сфере и обеспечивающая в рамках этих запросов полноту и целостность развития человека и его самореализацию. С педагогической точки зрения это означает, что весь процесс профессионального обучения строится на основе выделения такой единицы построения содержания профессионального образования, как профессиональная педагогическая задача.

Обогащая внеаудиторную деятельность за счёт перспективных идей развития личности можно по-иному взглянуть на сущность подготовки специалиста, на проблемы индивидуализации в ценностно-смысловом ключе. В этой связи новое звучание приобретает социально-педагогический подход, выраженный в совокупности его составляющих, где подчёркивается необходимость учёта желаний, интересов, социальной ситуации развития

личности при акцентировании закономерностей воспитания в новых социокультурных условиях.

На фоне доминирующей в настоящее время в теории образования гуманистической парадигмы остаются неразрешёнными противоречия разного уровня – философского, междисциплинарного, предметного, практического, личностного. Так, на личностном уровне появляется возможность разрешения противоречия между потребностью человека в расширяющемся информационном поле и возможностями отдельно взятого человека; между стремлением человека к раскрытию своей индивидуальности и потребностью признания его социального статуса.

Внеаудиторная деятельность студента в системе современного педагогического образования – «лично регулируемый и вместе с тем педагогически организуемый процесс, так как протекает в период получения образования в вузе. Включение студентов во внеаудиторную деятельность как социально-педагогическую среду, где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляется специальная деятельность различных систем по развитию индивида, является объективно значимой. Субъектная значимость внеаудиторной деятельности выражается в возможности для студентов ощутить собственное педагогическое действие в контексте других социокультурных действий, осмыслить деятельность (в настоящем и будущем) в более широких контекстах» [1, с. 60].

В развивающейся теории и практике создания новых образовательных технологий личностно-активизирующая технология внеаудиторной деятельности студента приобретает качества образовательно-развивающего пространства, в котором студент учится быть самим собой, противостоять негативным влияниям окружающей действительности. Так у студента появляется возможность выстраивать различные взаимоотношения и связи, направленные на непрерывное педагогическое самосовершенствование, преобразовывать себя в целях профессионального роста [2].

Педагогические возможности внеаудиторной деятельности студента следует понимать как научно-методическую базу для выявления, разработки и апробации содержательной и технологической характеристик внеаудиторной деятельности в единстве таких составляющих, как формирование ценностно-смысловой сферы студента; познание самого себя для развития потребности к самосовершенствованию, пониманию другого человека; формирование способности к ценностно-смысловому диалогу. Перспективным представляется выделение «вариативных концепций» через иерархическое акцентирование в них значимости таких ведущих сфер педагогического процесса, как общение, деятельность, понимание» [3; с. 16].

При выявлении доминанты ценностно-смысловых взаимоотношений студента в социокультурном окружении, отношений к самому себе и своей деятельности потребовалось обоснование принципов как исходных положений, которые лежат в основе внеаудиторной деятельности. Так принцип целенаправленности и социальной ориентированности акцентирует включение студента в ситуации открытия смысла жизнедеятельности, освоения жизненных практик как расширяющегося жизненного пространства [1]. Принцип контекстности обнаруживается в процессе проектирования междисциплинарной среды в целях развития у студентов навыков миропонимания и выявления сущности цен-

ностно-смысловых противоречий, их влияния на духовно-нравственное развитие личности [4]. Принцип компенсаторности проявляется в создании благоприятной для духовно-нравственного развития студента обстановки, атмосферы доверия, искренности, доброжелательности; обеспечения педагогической поддержки позитивного решения ценностно-смысловых проблем в целях саморазвития [1].

Проектирование ценностно-смысловых ориентиров внеаудиторной деятельности представляет собой «систему взаимосвязанных процедур и операций, направленных на достижение целей внеаудиторной деятельности студентов, содержит этапы и процедуры пошаговой ее реализации» [5, с. 135]. В этих условиях обнаруживается предвидение, прогнозирование, конструирование, моделирование, что в заявленном контексте означает поиск смысла действий в условиях вуза, в профессиональной деятельности, в жизнедеятельности. При этом личностно-активизирующая технология внеаудиторной деятельности представляется как «процесс программно-методического сопровождения активизации субъектной позиции студента, направленный на достижение целей образования и развития личности. Как система последовательного развертывания педагогической деятельности, она состоит из совокупности процедур деятельности преподавателя и студента, усложняющейся на каждом этапе в связи с новым целеполаганием» [1, с. 146].

Педагогическое сопровождение студента реализуется на адаптационно-пропедевтическом этапе, который включает выявление интересов студентов к освоению закономерностей организации внеаудиторной деятельности. На проектировочно-программном этапе выявляется логика действий студента, определяется ценностно-смысловая составляющая деятельности. На исследовательско-аналитическом этапе обнаруживается необходимость проектирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий, обеспечивающих ценностно-смысловую направленность самосовершенствования.

Таким образом, закономерности развития концепции внеаудиторной деятельности ориентированы на поиск путей преодоления сложившихся стереотипов, возможных рисков и барьеров, с которыми сталкиваются магистры и педагоги инновационной деятельности. Так обнаруживается снижение эффективности прогнозирования, выявляются затруднения при переходе к синергетическому эффекту взаимодействия в условиях вариативно-личностной организации внеаудиторной деятельности, её направленности на формирование непротиворечивой системы ценностей у студента.

Открытость внеаудиторной деятельности означает включение студентов в обмен информацией, в поисковую деятельность, непосредственное взаимодействие друг с другом и с внешней средой. В этой связи внеаудиторная деятельность отличается комплементарностью действий педагога и студента; синхронностью организуемой деятельности в проекции на школьника; свободным выбором способов деятельности для удовлетворения потребностей. Так обеспечивается повышение уровня индивидуальных, избирательных, осознанных связей личности с различными сторонами объективной действительности в целях приобретения дополнительных смыслов педагогической деятельности.

В этой связи важен и эстетический потенциал как в отношении к другому, так и к самому себе. Сущностный момент внеаудиторной деятельности – «не созерцание происходящего вокруг, а восприятие и «чувствование» эстетической гармонии мира как возможности перехода от пассивной, созерцательной роли к активной позиции» [6, с. 23].

Таким образом, перспективность внеаудиторной деятельности студента состоит в обращенности к выявлению её педагогических возможностей и смысловых предпочтений студента в условиях дифференциации образовательных программ профессионального образования.

Библиографический список

1. Попова В.И. *Внеаудиторная деятельность студентов: теория и социально-педагогическая практика*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Оренбург, 2003.
2. *Гуманитарно-педагогические технологии современного образования: концептуальные подходы, разработка и апробация*: монография. Составитель и научный редактор проф. В.И. Попова. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2013.
3. *Ценностно-смысловые ориентиры воспитательной работы с детьми и молодежью*: сборник научных статей. Составитель и научный редактор проф. В.И. Попова. Оренбург: ГБУ РЦРО, 2015.
4. Вербицкий А.А. *Педагогические технологии контекстного обучения*: научно-методическое пособие. Москва: РИЦ МГТУ им. М.А. Шолохова, 2010.
5. Попова В.И. *Внеаудиторная деятельность как контекст лингвистического образования студентов*. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2005.
6. Петрунина М.А. *Теория и практика формирования социальной активности школьника в эстетической деятельности*. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2007.

References

1. Popova V.I. *Vneauditornaya deyatel'nost' studentov: teoriya i social'no-pedagogicheskaya praktika*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Orenburg, 2003.
2. *Gumanitarno-pedagogicheskie tehnologii sovremennogo obrazovaniya: konceptual'nye podhody, razrabotka i aprobatsiya*: monografiya. Sostavitel' i nauchnyy redaktor prof. V.I. Popova. Orenburg: Izd-vo OGPU, 2013.
3. *Cennostno-smyslovye orientiry vospitatel'noj raboty s det'mi i molodezh'yu*: sbornik nauchnykh statej. Sostavitel' i nauchnyy redaktor prof. V.I. Popova. Orenburg: GBU RCRO, 2015.
4. Verbitskiy A.A. *Pedagogicheskie tehnologii kontekstnogo obucheniya*: nauchno-metodicheskoe posobie. Moskva: RIC MGU im. M. A. Sholohova, 2010.
5. Popova V.I. *Vneauditornaya deyatel'nost' kak kontekst lingvisticheskogo obrazovaniya studentov*. Orenburg: Izd-vo OGPU, 2005.
6. Petrunina M.A. *Teoriya i praktika formirovaniya social'noj aktivnosti shkol'nika v 'esteticheskoy deyatel'nosti*. Orenburg: Izd-vo OGPU, 2007.

Статья поступила в редакцию 23.07.15

УДК 378

Chernikov A.M., postgraduate, Russian International Academy for Tourism (Khimki, Russia),
E-mail: alexeychernikovru@gmail.com

Kalney V.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Honorary Professor of Higher Professional Education of Russia,
E-mail: v-kalney@yandex.ru

THE PRACTICAL TRAINING IN THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA IN THE TOURISM AND HOSPITALITY INDUSTRY AS AN EXAMPLE OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION "QIONGZHOU UNIVERSITY". The article analyzes the practical education in the People's Republic of China in the tourism and hospitality industry. The analyses is conducted with reference to Qiongzhou University Sanya City, Hainan, China. In the article the researchers review features of the professional practical training of students. According to the study, to improve education in the field of tourism and hospitality, more attention should be paid to the practical knowledge necessary for the work in the industry. The emphasis of the research is made on the review of the curriculum. Effective training programs in the field of hotel and tourism business should develop students' knowledge of foreign cultures and their

understanding of how to solve complex problems and to work for international companies. These skills will be important for the tourist industry employees who work for large or small companies, international or domestic. Such skills are crucial for teaching staff in conflict management among employees and between employees and customers. In the paper the authors also analyze some problems of the practical training of students.

Key words: practical training, vocational education, tourism industry, tourism education curriculum, vocational schools and universities in tourism education, curriculum.

А.М. Черников, аспирант 2 курса РМАТ, г. Химки, E-mail: alexeychernikovru@gmail.com;

В.А. Кальней, д-р пед. наук, проф., почётный работник высшего профессионального образования РФ, ст. науч. сотр., зав. каф. педагогики и психологии РМАТ, г. Химки, E-mail: v-kalney@yandex.ru

ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ В СФЕРЕ ТУРИЗМА И ГОСТЕПРИИМСТВА В КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ НА ПРИМЕРЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ QIONGZHOU UNIVERSITY ГОРОДА САНЬЯ

В статье приведён анализ практического обучения в Китайской Народной Республике в индустрии туризма и гостеприимства на примере высшего учебного заведения Qiongzhou University.

Рассматривается особенность профессиональной практической подготовки учащихся.

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

Делается акцент на рассмотрении учебного плана.

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

Эти навыки будут иметь важное значение для сотрудников туристской 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.

В статье также проводится анализ проблем практической подготовки учащихся.

Ключевые слова: практическая подготовка, профессиональное образование, туристская индустрия, учебная программа туристского образования, профессиональная школа и университеты туристского образования, учебный план.

Туризм в Китайской Народной Республике сегодня — это настоящая индустрия с миллиардными оборотами. И эта индустрия с каждым годом всё больше нуждается в людях, прошедших теоретическое и практическое обучение, то есть имеющих высшее образование по направлению подготовки Туризм и Менеджмент гостеприимства.

Но недостаточно просто изучить материал, важно уметь применять его на практике и прочувствовать самому все тонкости этой сферы. В туристской сфере потребитель постоянно повышает требования к качеству туристских услуг, соответственно растёт и спрос именно на обладателей туристского образования, которое уже вряд ли можно заменить какими-то курсами. Эффективные учебные программы в сфере гостиничного и туристского бизнеса должны развивать знания студентов об иностранных культурах и их понимание того, как решать сложные задачи и работать на международные компании.

Эти навыки будут иметь важное значение для сотрудников туристской 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.[1]

Учебный план должен также подчеркнуть важность развития карьеры в сфере гостеприимства и туризма и предоставить карту 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 [2].

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

В связи с быстрым развитием туристской индустрии в Китайских Высших учебных заведениях стали широко практиковаться дни карьеры. Университеты приглашают большое количество компаний, которые заинтересованы в новых будущих сотрудниках. Такие дни карьеры проводятся два-три раза в полгода, количество компаний, которые могут предоставить практику или же непосредственно работу варьируется от 50 до 200 компаний в один день. Перед учащимися открывается большой выбор и понимание того, в каком бы направлении они хотели бы работать, в какой компании и с какими перспективами.

Широко практикуется и подработка для студентов в крупных сетевых гостиничных компаниях, таких как Starwood Worldwide

Inc., Marriot, Hilton Worldwide Inc., Accor и т.д.

Многие крупные отели приглашают учащихся на оплачиваемую подработку для проведения больших мероприятий, когда внутреннего персонала не хватает.

Перед началом работы учащиеся обязательно проходят 15-30 минутный тренинг, объясняется, как должна выполняться работа в соответствии со стандартами компании.

Для учащихся такие подработки являются хорошей возможностью быть замеченными и получить работу в течение обучения.

К сожалению, одной из проблем в высших учебных заведениях является невозможность официальной работы учащихся в крупных компаниях, только в период подработки, стажировки или преддипломной практики. Образовательная система построена на том, что в течение года студенты должны проходить больше теоретический курс, чем практический, вследствие чего после 4 лет обучения учащиеся выпускаются с недостаточным количеством опыта, чтобы претендовать на более высокую позицию в той или иной туристской компании.

Обучение как гостиничному, так и туристическому менеджменту ведётся в рамках одних и тех же программ. Сначала студенты изучают все аспекты функционирования отеля и туризма: работа на кухне, приём и размещение гостей, обслуживание номеров. В учебном плане есть также основы информационных технологий, бухучёта, маркетинга.

Для того чтобы лучше понять практическую часть подготовки студентов в сфере туризма и гостеприимства рассмотрим учебный план подготовки студентов в сфере туризма и гостеприимства высшего учебного заведения Qiongzhou University города Санья (таблица 1). [3]

Проанализировав учебный план, мы видим, что в конце второго года обучения студенты защищают 1 курсовую работу по тем знаниям и навыкам, которые они получили в течение первой половины обучения.

В таблице 1, видно, что после 1 – 3 годов обучения учащиеся проходят обязательную практику на предприятиях индустрии гостеприимства минимум в течение 1 недели, максимум 3 месяца.

Для того чтобы учащиеся успешно прошли практику и получили максимум знаний, навыков и опыта в высших учебных заведениях в Китайской Народной Республике практикуется заключение контрактов между Компанией и Университетом на практическое обучение.

Так, например, рассматриваемое высшее учебное заведение Qiongzhou University города Санья заключает контракт с

Таблица 1

Учебный план по направлению менеджмент туризма и гостеприимства

学习时间 Год обучения 教学活动 Образовательный процесс	一 (1 год)		二 (2 год)		三 (3 год)		四 (4 год)		合计 Итого
	1 се- местр	2 се- местр	3 се- местр	4 се- местр	5 се- местр	6 се- местр	7 се- местр	8 се- местр	周数 Недели
课堂教学 Теоретическая подготовка	14	18	18	18	18	18	10		114
Экзамены и зачеты 复习考试	2	2	2	2	2	2	2		14
Военная подготовка 入学教育与军事训练	3								3
Летняя стажировка 暑期社会实践		(1-12)		(1-12)		(1-12)			(3-36)
Профессиональная подготовка 专业见习				(1)		(1)			(2)
Защита курсовых работ 学年论文				(1)					(1)
Преддипломная практика 毕业实习							8	12	20
Подготовка к выпускной квалификационной работе 毕业论文								8	8
Защита ВКР毕业教育								(1)	(1)
Общее количество недель 总周数	19	20	20	20	20	20	20	20	159(7) 自主主张 性质

компанией Starwood Worldwide Inc., в которую входит 9 международных гостиничных цепей таких как: St. Regis, W, Westin, Luxury Collection, Le Meridien, Sheraton, Four Points by Sheraton, Aloft, Element.

В контракте указано, что ежегодно ВУЗ Qiongzhou University обязуется предоставлять студентов на практику в компанию Starwood Worldwide Inc. на разные сроки.

Студенты после каждого года обучения направляются в различные отели компании на основе конкурса и нужд отеля, в тот или иной департамент после собеседования с отделом кадров и управляющими департаментов.

Все практики являются оплачиваемыми, также студентам предоставляется бесплатное проживание (4 – 6 человек в номере), 3 – 4 разовое питание, бесплатные трансфер от общежития до работы и тренинги в отеле.

Основная практика для студентов является преддипломная практика. Студенты проходят преддипломную практику в течение 6 месяцев. Должностные позиции, которые могут предложить учащимся, зависят от опыта, навыков и знания иностранного языка.

После успешного прохождения практической работы студентам подписывается дневник по практике, характеристика, и только после преддипломной практики, учащийся выходит на предзащиту выпускной квалификационной работы [3].

Одной из главных проблем учащихся при прохождении практики является непонимание всей ответственности возлагаемой на учащихся работы, а так же то, что они не являются больше учащимися, а являются сотрудниками компании.

Это происходит из-за того, что многие учащиеся просто не готовы к большой ответственности, большим нагрузкам и общению с гостями, т. к. в университетах очень мало педагогов-практиков. Обучение происходит в основном на теории.

Также в связи с быстрым экономическим развитием и колоссальным развитием туристских дестинаций и туристских объектов и предприятий у будущих работников туристической отрасли появился колоссальный выбор и многие не задумываются о карьерном росте, так как знают, если их уволят из одной компании, они легко устроятся в другую. 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, наблюдается нехватка опытных преподавателей, которые бы работали в этой отрасли [4].

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. 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. Черников А.М. Профессиональное туристское образование в Китайской Народной Республике. *Инновационные проекты развития туризма и профессионального туристского образования: материалы V Международной научной школы магистрантов, аспирантов и молодых ученых*. 2014.
2. Черников А.М. Развитие профессионального туристского образования в Китае. *Научно-практический журнал Вестник РМАТ*. 2013; 3 (9)
3. 旅游管理本科专业人才培养方案 2015 – 2016, 120901 K. Qiongzhou University Sanya, Hainan, China. 2015.
4. Vincent A. Wolfington and Mark A. Wolfington. The Hospitality Talent Gap. *China Business review*. 2012.

References

1. Chernikov A.M. Professional'noe turistskoe obrazovanie v Kitajskoj Narodnoj Respublike. *Innovacionnye proekty razvitiya turizma i professional'nogo turistskogo obrazovaniya: materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj shkoly magistrantov, aspirantov i molodyh uchenyh*. 2014.
2. Chernikov A.M. Razvitie professional'nogo turistskogo obrazovaniya v Kitae. *Nauchno-prakticheskij zhurnal Vestnik RMAT*. 2013; 3 (9)
3. 旅游管理本科专业人才培养方案 2015 -K2016, 120901 K. Qiongzhou University [http://blog.chinaprim.ru/post/Qiongzhou-University Sanya, Hainan, China. 2015.](http://blog.chinaprim.ru/post/Qiongzhou-University_Sanya_Hainan_China_2015)
4. Vincent A. Wolfington and Mark A. Wolfington. The Hospitality Talent Gap. *China Business review*. 2012.

Статья поступила в редакцию 16.07.15

УДК 37.01

Shokorova L.V., Cand. of Sciences (Arts Studies), senior lecturer, Department of History of Russian and Foreign Arts, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: Larazmei@mail.ru

NATIONAL ARTS AND CRAFTS IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPING TRAINING. In the article a problem of a ratio of training and development from positions of a humanization and modernization of education is considered. The author of the paper explains the distinctive characteristics of traditional training and the principles of the developing training. The features of the development of theoretical (scientific) thinking in the course of training of graphic activity are characterized. Specifics of training in national arts and crafts as a way of disclosure of creative potential of the person in his professional and public work come to light. The main aspects of application of the principles of the developing training in the sphere of national arts and crafts considered in complex interrelation of graphic activity and historical and cultural traditions of formation and development of this trade are defined.

Key words: national arts and crafts, theoretical thinking developing training.

Л.В. Шокорова, канд. искусствоведения, доц. каф. истории отечественного и зарубежного искусства, Алтайский государственный университет, факультет искусств, г. Барнаул, E-mail: Larazmei@mail.ru

НАРОДНОЕ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО В КОНТЕКСТЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается проблема соотношения обучения и развития с позиций гуманизации и модернизации образования. Выявляются отличительные характеристики традиционного обучения и принципов развивающего обучения. Характеризуются особенности развития теоретического (научного) мышления в процессе обучения изобразительной деятельности. Выявляется специфика обучения народному декоративно-прикладному искусству, как способ раскрытия творческого потенциала человека в его профессиональной и общественной деятельности. Определяются основные аспекты применения принципов развивающего обучения в сфере народного декоративно-прикладного искусства, рассматриваемые в комплексной взаимосвязи изобразительной деятельности и историко-культурных традиций становления и развития данного промысла.

Ключевые слова: народное декоративно-прикладное искусство, теоретическое мышление, развивающее обучение.

Образование, являясь одним из основных факторов формирования общественного самосознания, способно восстановить утраченные ценностно-духовные ориентации и нравственные качества, создать условия для раскрытия творческого потенциала человека в его профессиональной и общественной деятельности. По определению В.А. Сластенина: «Образование – это социальное явление, представляющее собой целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства» [1, с. 16]. Ведущей целью современного российского образования является изменение содержательно-целевых аспектов на всех уровнях дошкольного, начального, общего и высшего профессионального образования с позиций гуманизации и модернизации. Модернизация образования – это создание устойчивого механизма развития всей системы образования, отвечающей социальным и экономическим потребностям развития страны и человека. Под гуманизацией образования понимается система мер, направленная на развитие общекультурных компонентов в содержании образования, ориентированных на совершенствование личности, формирование ее гуманного мировоззрения и творческого потенциала.

Возникшая необходимость существенных изменений в системе образования требует пересмотра традиционного подхода к обучению и развитию учащихся. Соотношение обучения и развития всегда являлось центральной проблемой педагогики и психологии. Поиск научных основ обучения и развития человека

на основе индивидуальных возможностей человека и их изменения в процессе возрастного развития отражен в трудах основоположника педагогики Я.А. Коменского. Вопросы психического развития ребёнка в различные возрастные периоды на основе обучения и воспитания рассматривались в фундаментальном труде К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания». Приоритет обучения в развитии природных задатков отражен в работах П.Ф. Каптерева, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, П.П. Блонского и др.

К соотношению развития и обучения обращался известный отечественный психолог Л.С. Выготский, отрицавший теорию швейцарского психолога Ж. Пиаже о безотносительности развития к обучению. Воспитание и обучение в теории Ж. Пиаже рассматривалось как условие приспособления педагогического процесса к психическому развитию ребёнка. Педагогический процесс как бы следует за развитием. Л.С. Выготский отмечал, что такое обучение «плетется в хвосте детского развития» и ориентируется не на завтрашний, а вчерашний день. По теории Л.С. Выготского, психическое развитие ребёнка с самого начала опосредствовано его воспитанием и обучением. Это не совпадающие по времени процессы, между которыми существует сложная, меняющаяся в течение жизни взаимосвязь. Обучение идёт впереди и является движущей силой развития, стимулируя к развитию те процессы, которые без обучения невозможны. Обосновывая ведущую роль обучения в развитии личности,

Л.С. Выготский определил два уровня умственного развития ребёнка. Первый – уровень актуального развития – характеризует степень самостоятельности и подготовленности учащегося. Выполнение ребёнком задач и действий под руководством и в сотрудничестве со взрослыми с последующим самостоятельным воплощением выявляет более высокий уровень, называемый зоной ближайшего развития. То, что входило в зону ближайшего развития, в процессе обучения переходит на уровень актуального развития. Л.С. Выготский отмечал: «Процессы обучения и воспитания в каждом возрасте находятся в непосредственной зависимости не столько от уже наличных, организовавшихся и созревших особенностей ребёнка, сколько от его особенностей, находящихся в зоне его ближайшего развития» [2, с. 9].

А.Н. Леонтьев конкретизировал выводы А.С. Выготского, введя в проблему взаимосвязи обучения и воспитания воспроизведение в собственной деятельности ребёнка достижений предшествующих поколений. По этому положению развитие выражается в закономерных качественных сдвигах, возникающих в результате деятельности и в составе усваиваемых способностей, происходящих в общении со взрослыми и другими детьми.

Основные идеи Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева нашли продолжение в теории развивающего обучения, разработанной В.В. Давыдовым и Д.Б. Элькониним. Термин «развивающее обучение» обозначает специальную организацию учебной деятельности, направленную на формирование теоретического мышления и познавательных способностей на основе научных понятий и самостоятельной творческой деятельности.

Традиционное обучение строится на присущих школьнику приемах эмпирического мышления. В основе эмпирического мышления лежит формальное обобщение объектов и их связей, позволяющее путём сравнения, выявления отдельных свойств и классификации выявить в них нечто сходное, одинаковое, общее. Последующее абстрагирование объекта от других свойств предметов создаёт эмпирическое понятие, позволяющее выделять объект из подобных предметов, имеющих одно и то же словесное обозначение. Отражая внешние свойства предметов, эмпирические знания через наблюдение и наглядные представления тренируют и закрепляют те психические функции, которые в своей основе возникли у детей еще в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение, наглядно-образное представление, утилитарная память и т. п.). «Методы усвоения знаний основываются на сообщении готовых знаний, обучении по образцу, индуктивной логике от частного к общему, механической памяти, вербальном изложении, репродуктивном воспроизведении» [3, с. 76]. Г.К. Селевко традиционную форму обучения характеризует как авторитарную педагогику требований, слабо связанную с внутренней жизнью ученика, его многообразными запросами и потребностями, не позволяющую раскрыться творческим проявлениям личности. Авторитарность процесса обучения определяется регламентацией деятельности обучающегося, выявляющейся в принудительности, жёстком контроле и ориентации на среднего ученика.

По теории В.В. Давыдова основной акцент в обучении необходимо акцентировать на развитии теоретического мышления, позволяющего делать содержательные обобщения: выявлять сущность объекта, внутреннего отношения и связи предметов на основе анализа, рефлексии, моделирования и преобразования объектов через чувственные представления. Если эмпирическое мышление позволяет усваивать отдельные стороны реальной действительности, ограниченные рамками самих объектов, то наличие теоретического мышления направляет к усваиванию не отдельных фрагментов предметов, их свойств и отношений, а выявлению наиболее общих связей и закономерностей с последующей опорой на конкретные факты. Мысленное преобразование предметов на основе анализа их внутренних отношений и связей позволяет выйти за пределы чувственных представлений и формирует теоретические знания, выраженные в способах умственной деятельности.

Согласно этой концепции, целью обучения является развитие познавательных способностей через формирование личностных качеств учащегося. Система научных понятий, положенная в основу изучаемых дисциплин, способствует развитию познавательной и личностной сфер обучающихся, выраженных в умении самостоятельно усваивать новые знания, критически оценивать собственные и чужие действия и достижения, способности дискутировать и аргументировать. Как отмечал В.В. Давыдов: «... Теоретическое мышление, во-первых, реализуется в наглядно-действенной, наглядно-образной и словесно-дискурсивной

форме; во-вторых, оно соотносимо со всеми видами развитого общественного сознания и представлено в науке и искусстве, в нравственности и праве; в-третьих, суть его состоит в разумном отношении человека к действительности, в разумном решении, как отвлечённых задач, так и жизненно-практических. Но не всяких задач, а таких, решение которых требует от человека умения разводить внешнее и внутреннее, являющееся и существенное» [4, с. 39].

Понятие зоны ближайшего развития в теории В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина рассматривается в организации учебной деятельности, в которой усвоение школьниками знаний происходит в форме их постоянного диалога-дискуссионного сотрудничества и общения, как между собой, так и с учителем. Учащийся рассматривается не как объект, а как субъект обучения. Совместная деятельность преподавателя и обучающегося в процессе обучения позволяет не только транслировать предусмотренные программой знания, но и выявлять личностно-индивидуальный потенциал, собственное видение и его осмысление.

К проблеме поиска различных подходов развития творческих способностей и познавательной активности школьников в процессе обучения обращались многие исследователи, соотнося их с идеями развивающего обучения. В трудах И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина ведущий акцент делается на включение в содержание образования опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, способствующего личностному развитию человека. Такие исследователи как Д.Н. Богоявленская, Н.А. Менчинская, Н.Н. Поспелова развивающее обучение рассматривают как способ формирования абстрактно-теоретического мышления на основе мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения и классификации. В исследованиях З.И. Калмыковой основной акцент сделан на эвристических приемах, направленных на развитие умений, конкретизации, абстрагирования, варьирования и аналогии. Л.В. Занкова развивающее обучение рассматривает через индивидуализацию и гуманистический характер обучения школьников, обеспечивающий положительные эмоции детей в процессе обучения. Следует отметить, что практически все исследования в области развивающего обучения ориентированы на младший школьный возраст. Несомненно, именно в этот возрастной период необходимо сформировать у детей умение овладевать основами учебной деятельности, способность к содержательному анализу, планированию и эксперименту, потенциальную тягу к творческой деятельности. Учащийся со сформировавшимся теоретическим мышлением в последующем сможет решать нестандартные задачи, прогнозировать свои возможности, выявлять ошибки.

Для выявления значимости использования принципов развивающего обучения в обучении народному декоративно-прикладному искусству возникает необходимость в определении ключевых понятий. Декоративно-прикладное искусство – это собирательный термин, условно объединяющий два направления: декоративное и прикладное. Термин «декоративное искусство» охватывает различные виды творческой деятельности, связанные с художественным моделированием и оформлением окружающей человека предметно-пространственной среды. Декоративность является одним из художественных средств достижения выразительности произведений декоративно-прикладного искусства и проявляется в композиции, форме, объеме, цветовой гамме и природной фактуре материалов. Прикладное искусство означает создание произведений, в которых утилитарная функция тесно сочетается с художественной значимостью. Изделия прикладного искусства можно использовать в быту, но также они будут иметь и художественную ценность. Термин «народный» тесно связан с национальными культурными традициями и определяет особенности этнического (народного) мировоззрения в процессе изготовления необходимых в быту предметов, несущими утилитарную функцию и вместе с тем обладающими эстетическими художественными качествами. Рожденное в глубокой древности, народное искусство было вызвано бытовой и общественной потребностью в изделиях самого разного назначения и тесно связано с древнейшими языческими обрядами и обычаями, крестьянским и ремесленным укладами жизни.

Ведущими принципами развития народного искусства являются традиции, преемственность, коллективный характер труда, взаимопроникающая связь природы и мира человека. Традиция – это своеобразный канон, созданный и отшлифованный веками, включающий в себя народные представления о красоте и определяющий как выбор материала, приемы обработки, так

и содержания произведений народного искусства. Это система связей настоящего с прошлым, при помощи которых совершается определенный отбор типического опыта, способного воспроизводиться в своих лучших образцах. Традиции складывались веками и шлифовались многими поколениями людей, создавая условия для сохранения самобытности искусства и своеобразия культур народов России. И.Я. Богуславская отмечает: «Нет традиций вообще, а есть традиции конкретной сферы человеческой деятельности у конкретного народа, в конкретном месте и в определенную эпоху. Традиции пронизывают все явления жизни, быта, производства, экономики, культуры, искусства, в каждой сфере обладая своей спецификой в содержании и проявлении» [5, с. 18]. Механизм воспроизводства традиций возникает при социально-культурной потребности в чём-то новом, которое нередко оказывается результатом готового, «сложившегося и отработанного в прошлом стереотипа», способного вносить в современную жизнь принципиально новые элементы и свойства.

Преемственность в народном искусстве определяется как передача и усвоение социальных и культурных традиций от поколения к поколению. Это связь между различными этапами или ступенями развития, выражающаяся в сохранении тех или иных элементов старого и создания на их основе новых ценностей. Следуя коллективному опыту работы многих поколений, мастер отбирал только самое лучшее и проверенное. Он не создавал точной копии, а варьировал готовые решения и хоть в чём-то видоизменял их, создавая свой индивидуальный «почерк», позволяющий отличить его изделия от работ других мастеров. Отражая коллективное мировоззрение, произведения народного искусства несут на себе отпечаток личности мастера. Вариативность в народном искусстве возможна лишь при глубоком всестороннем анализе традиций ремесла, его технологий, особенностей художественных выразительных средств и использовании опыта, накопленного предшествующими поколениями. Т.М. Разина отмечает: «Говоря о глубокой преемственности народного искусства, мы имеем в виду, что многие его идеи, образы, сюжеты, орнамент, технические приёмы и формы предметов возникли в очень отдалённые эпохи и устойчиво сохраняются в творчестве народа, иногда вплоть до нашего времени. Это не проявление консерватизма, а живая и органическая преемственность, когда каждое новое поколение усваивает наследие предыдущего не по инерции, а в силу искренних, непредрассудочных побуждений: от прошлого, уже сделанного народом ранее, берётся лишь понятное, отвечающее сегодняшним мыслям и чувствам, вызывающее интерес и побуждающее к творчеству...» [6, с. 76].

Взаимопроникающая связь природы и мира человека в народном искусстве проявилась в содержании и функциях изделий, их особенностях и принципах воплощения. Объекты окружающей природы, тесно связанные с религиозными и мировоззренческими основами жизни общества, позволили создать бесконечное множество уникальных художественных образов произведений, обладающих глубоким познавательным, мировоззренческим и эмоционально-эстетическим воздействием. Определяющим и самым устойчивым фактором развития народного творчества является материал, подразделивший народное декоративно-прикладное искусство на виды. К видам народного искусства относятся: художественная керамика, роспись и резьба по дереву, резьба по кости, художественная обработка камня, художественный металл, лаковая живопись, роспись на металле, вышивка, гобелен, кружевоплетение, узорное ткачество, художественные изделия из бересты, соломки, рогоза, лозы, роспись по ткани, вязание, ковроткачество, ювелирное искусство и др. Виды народного декоративно-прикладного искусства возникали в регионах при наличии имеющегося материала на почве местной художественной традиции, таким образом, способствуя развитию художественного промысла.

Понятие «промысел» — занятие, производство, дело, доставляющее человеку пропитание и закреплённое за крестьянскими ремёслами на определённом этапе развития, когда их роль в хозяйстве начинает определяться необходимостью дополнительного заработка. Народный промысел — это такая форма бытования художественного ремесла, когда ремесло служит средством к существованию целой семьи или всей деревни, когда целые районы заняты изготовлением определенного вида изделий, в том числе и художественных, на рынок, на продажу. Народные художественные промыслы — это сложившаяся форма организации художественного труда в народном творчестве, представляющая собой товарное производство художественных предметов утилитарного и декоративного назначения, осуществ-

ляемая на основе коллективного освоения и преемственного развития традиций народного искусства в определенной местности в процессе творческого ручного или механизированного труда мастеров народных художественных промыслов.

Народное декоративно-прикладное искусство является одним из видов изобразительной деятельности, поэтому возникает необходимость рассмотреть формирование познавательных способностей в контексте обучения изобразительному искусству. Основопологающим методом познания в изобразительной деятельности является восхождение от абстрактного к конкретному. В.С. Щербakov отмечал: «Специфика обучения изобразительному искусству складывается из рассматривания предмета, образования в сознании представления об этом предмете, придумывания изобразительной формы этого представления и, наконец, реализации этой изобразительной формы техническими средствами» [7, с. 28]. Приступая к овладению учебного материала, обучающиеся анализируют характерные особенности, выделяют в них общие исходные закономерности. Фиксируя в знаковой форме выделенное исходное общее отношение, учащиеся тем самым строят содержательную абстракцию и на основе последующего анализа раскрывают закономерную связь общих исходных отношений с различными проявлениями, получая тем самым содержательное обобщение изучаемого материала. Приобретение знаний, умений и навыков происходит через логические образы и абстрактные понятия с усвоением теоретического материала от простого к сложному, формируя, таким образом, логико-знаковый тип мышления.

В народном декоративно-прикладном искусстве обучение не должно рассматриваться только лишь с позиций освоения технологических приемов по какому-либо направлению традиционного декоративно-прикладного творчества. В создании любого произведения — резного блюда, расписного платка, берестяного туеса, органично принимают участие выразительные средства других видов искусств: живописи, графики, скульптуры. Поэтому немаловажное значение занимает изучение законов и элементов композиции, цветоведения, формообразования и других составляющих изобразительного искусства. Освоение технологических приемов определенного ремесла должно происходить в комплексной взаимосвязи изобразительной деятельности и историко-культурных традиций становления и развития данного промысла. Поэтому мысленное экспериментирование в обучении народному декоративно-прикладному искусству должно протекать в соответствии со спецификой обучения изобразительной деятельности: от восприятия внешнего предмета к созданию образа и мысленному эксперименту с ним с последующим опредмечиванием образа в понятийной форме [8, с. 112]. Например, при создании композиции какого-либо вида традиционной росписи учащиеся на основе знаний, полученных в комплексе взаимосвязанных дисциплин, анализа характерных особенностей и выделения в них общих исходных закономерностей строят содержательную абстракцию, получая тем самым содержательное обобщение изучаемого материала. Через преобразование композиционных элементов, их комбинирования, расчленения, увеличения, изменения их положения происходит мысленное изменение уже созданных ранее сюжетных образов росписи. Следовательно, теоретическое мышление оперирует образами. Термин «образ» в данном случае используется как зрительный образ, являющийся синонимом «зрительному представлению», то есть представляющим собой мысленную картину и выражающим собой то, что учащийся как бы мысленно видит. «Наглядный характер образа выявляется в том, что представляемые предметы учащийся «помещает» на какую-либо плоскость, причем они располагаются в определенных пространственных отношениях — в одной плоскости или же в разных, на переднем плане, на заднем, справа, слева» [9, с. 4]. Создание образов происходит в результате мыслительного процесса через восприятие реальных объектов или их графических изображений. Процесс представления и создания образа зависит как от способности обучающихся к восприятию, так и от технических навыков и знания законов композиции. Следовательно, мысленное экспериментирование в обучении народному декоративно-прикладному искусству посредством содержательных абстракций, обобщений и теоретических понятий, функционирующих в процессе восхождения от абстрактного к конкретному, позволит сформировать развитое теоретическое (научное) мышление, и связанные с ним психические способности (рефлексии, анализа, планирования). Развитое теоретическое мышление будет способствовать дальнейшему профессиональному и личностному росту, самосовер-

шенствованию, саморазвитию и самореализации личности, что отвечает задачам развивающего обучения.

Таким образом, в связи с социальными требованиями к системе образования особую актуальность приобретает изменение традиционного подхода к проблеме соотношения обучения и развития. Обучение должно быть направлено не только на приобретение и накопление знаний, которые имеют способность меняться, а порой и устаревать, а, в первую очередь, на развитие теоретического (научного) мышления, способствующего формированию способностей личности к самостоятельному и непрерывному самообразованию. Поэтому идеи принципа развивающего обучения, несомненно, находят отражение в педагогической науке и практике.

Применение принципов развивающего обучения в сфере народного декоративно-прикладного искусства выявляет широкие возможности для развития познавательной и творческой активности обучающихся, играет огромную роль в нравствен-

но-эстетическом воспитании и развитии человека, осознании и сохранении его исторической памяти. Освоение технологических приемов по какому-либо направлению традиционного декоративно-прикладного творчества должно проходить в комплексной взаимосвязи изобразительной деятельности и историко-культурных традиций становления и развития данного промысла. Специфика обучения народному декоративно-прикладному искусству определяется в умении осуществлять как авторскую, так и исполнительскую деятельность при создании художественного образа, преобразовании традиционных элементов композиций, выборе материала и технологии его обработки. Не только создавать уникальные авторские произведения, но и вести поиск исторической и теоретической основы многовекового художественного наследия. Это говорит о необходимости целенаправленного развития теоретического мышления в процессе учебно-творческой деятельности обучающегося в сфере народного декоративно-прикладного искусства.

Библиографический список

1. Сластенин В.А. *Педагогика*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2002.
2. Выготский Л.С. *Умственное развитие детей в процессе обучения*. Москва, 1935.
3. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии*. Москва: Народное образование, 1998.
4. Давыдов В.В. *Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования*. Москва: Педагогика, 1986.
5. Богуславская И.Я. Проблемы традиций в искусстве современных народных художественных промыслов. *Творческие проблемы современных народных художественных промыслов*. Ленинград: Изд-во «Художник РСФСР», 1981.
6. Разина Т.М. *О профессионализме народного искусства*. Москва: Советский художник, 1985.
7. Щербakov В. С. *Изобразительное искусство: обучение и творчество*. Москва: «Просвещение», 1969.
8. Шокорова Л.В. Народное декоративно-прикладное искусство в системе художественного образования России. *Alma-mater*. 2015; 7: 110 – 113.
9. Кабанова-Миллер Е.Н. *Учебная деятельность и развивающее обучение*. Москва: Знание, 1981.

References

1. Slastenin V.A. *Pedagogika*: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2002.
2. Vygotskij L.S. *Umnostvennoe razvitiye detej v processe obucheniya*. Moskva, 1935.
3. Selevko G.K. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 1998.
4. Davydov V.V. *Problemy razvivayushego obucheniya: Opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psihologicheskogo issledovaniya*. Moskva: Pedagogika, 1986.
5. Boguslavskaya I.Ya. Problemy tradicij v iskusstve sovremennyh narodnyh hudozhestvennyh promyslov. *Tvorcheskie problemy sovremennyh narodnyh hudozhestvennyh promyslov*. Leningrad: Izd-vo «Hudozhnik RSFSR», 1981.
6. Razina T.M. *O professionalizme narodnogo iskusstva*. Moskva: Sovetskij hudozhnik, 1985.
7. Scherbakov V. S. *Izobrazitel'noe iskusstvo: obuchenie i tvorchestvo*. Moskva: «Prosveschenie», 1969.
8. Shokorova L.V. Narodnoe dekorativno-prikladnoe iskusstvo v sisteme hudozhestvennogo obrazovaniya Rossii. *Alma-mater*. 2015; 7: 110 – 113.
9. Kabanova-Miller E.N. *Uchebnaya deyatel'nost' i razvivayushee obuchenie*. Moskva: Znanie, 1981.

Статья поступила в редакцию 20.07.15

УДК 378

Kokaeva I.Yu., Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Elementary and Pre-school Education, North-Ossetian State University n.a. K.L. Hetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: irina_kokaeva@mail.ru
Chertkoti N.S., postgraduate, North-Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: nesto75@mail.ru
Tsaritova K.S., postgraduate, North-Ossetian State Pedagogical Institute (Vladikavkaz, Russia), E-mail: nesto75@mail.ru

THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING IN FUTURE TEACHERS (BACHELORS) IN THE PROCESS OF FORMING HEALTH-CARING COMPETENCES. Readiness for creativity is one of the most important creative competences of a teacher as stated by the new paradigm of education in Russia. Therefore, the higher school in the course of vocational training should develop an ability in students to make unconventional decisions and to predict possible consequences. Analyzing the theoretical approaches to the formation of creative thinking, the author proves the necessity of its formation under the new standard. The authors conclude that the development of creative thinking among future teachers is a long and necessary process that requires the following pedagogical conditions: careful selection of the contents of the work; focus on active involvement of students; broadcast of cognitive activity of students practical experience in the professional education. The research is useful for teachers who work at any level of school education.

Key words: creative thinking, quality of education, health-caring competence, motivation, training and research activities.

И.Ю. Кокаева, д-р пед. наук, доц. каф. начального и дошкольного образования СОГУ им. К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: irina_kokaeva@mail.ru
Н.С. Чертокот, аспирант, ГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ, E-mail: nesto75@mail.ru
К.С. Царитова, аспирант, ГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт», г. Владикавказ, E-mail: nesto75@mail.ru

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ БАКАЛАВРОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Готовность к творчеству – одна из важных компетенций учителя в условиях новой парадигмы образования. Поэтому высшая школа в процессе профессиональной подготовки должна развивать у студентов способность самостоятельно принимать нестандартные решения, прогнозировать возможные последствия. Анализируя теоретические подходы по формированию креативного мышления, автор обосновывает необходимость его формирования в рамках нового ФГОС ВПО. Автор делает вывод, что развитие креативного мышления у будущих педагогов это длительный и необходимый процесс.

Ключевые слова: креативное мышление, качество образования, здоровьесберегающие компетенции, мотивация учебной и исследовательской деятельности.

Внедрение компетентного подхода в образование означает изменение всей педагогической системы профессиональной школы, переход к новому типу обучения и воспитания, направленному на достижение профессиональной компетентности. Готовность к творчеству является одной из важных компетенций учителя в условиях новой парадигмы образования и условием повышения качества профессиональной подготовки. Поэтому в новых Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование подчеркивается необходимость творческих способностей бакалавров. Она продиктована активным использованием в образовательном процессе проектной, исследовательской и культурно-просветительской деятельности учителя начальной школы. Среди обязательных профессиональных и общекультурных компетенций бакалавров педагогического направления подготовки, предполагающих наличие креативного мышления можно назвать: способность организовывать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, готовность развивать творческие способности обучающихся в обеспечении охраны жизни и здоровья обучающихся, использовании методов защиты в условиях чрезвычайных ситуаций.

Для успешной реализации стандартов начального общего образования учителю нужно развивать активную, открытую личность, формулирующую множество вопросов; креативное педагогическое взаимодействие обучающего с обучаемым, умение поддерживать положительные эмоции ребенка. Для успешной реализации стандартов общего образования педагогические вузы должны сформировать у будущих учителей здоровьесберегающие компетенции, творческую смелость, высокую познавательную активность, готовность эмоционально насыщать образовательный процесс. Именно положительные эмоции развивают активную, открытую личность, формулирующую множество вопросов; креативное педагогическое взаимодействие обучающего с обучаемым.

Здоровьесберегающая компетенция – качество личности, включающее знания о строении и функциях организма, нормах и правилах личной гигиены, ориентации на ценности здоровья, мотивы и опыт здоровьесберегающей деятельности. Данное качество личности проявляется в готовности и способности делать выбор и принимать правильные решения относительно собственного здоровья и здоровья окружающих.

Среди обязательных профессиональных и общекультурных компетенций бакалавров педагогического направления подготовки, предполагающих наличие креативного мышления можно назвать: способность организовывать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, готовность развивать творческие способности обучающихся в обеспечении охраны жизни и здоровья обучающихся, в использовании методов защиты в условиях чрезвычайных ситуаций.

Креативность – это способность адаптивно реагировать на необходимость в новых продуктах. Данная способность позволяет также осознать новое бытие, хотя сам процесс может носить как сознательный, так и бессознательный характер.

Мы придерживаемся мнения учёных [1], которые понимают под «креативностью» комплекс интеллектуальных и личностных особенностей индивида, способствующих самостоятельному решению большого количества оригинальных задач и нестандартному их решению. Выделяют следующие уровни креативности:

- стимульно-продуктивный (креативность равна нулю, но начинает все быстрее применять алгоритм, мотивация извне);

- эвристический (переход к поиску, созданию новых средств постановки цели, мотивация изнутри);

- креативный (поиск эвристик и постановка собственной цели, выход за пределы проблемной ситуации – надситуативность).

Цель нашего исследования заключалась в оценке уровня сформированности креативного мышления у студентов коррекционно-педагогического факультета ГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт» и в определении условий и средств его развития (на примере формирования здоровьесберегающих компетенций).

На основе анкетного опроса, проведённого среди первокурсников (всего 40 человек) определили отношение к творчеству и креативности. На вопрос «Что понимать под креативностью?» 25% студентов написали «...это нестандартность в мышлении профессионала», 30% студентов затруднились ответить. У большинства студентов понятие «креативность» связывается с понятием «творчество» и рассматривается как личностная характеристика. Более 75% студентов считают, что педагогическая деятельность, несомненно, является творческой. Однако, на вопрос «Считаете ли Вы себя творческой личностью?», утвердительно ответили только 15% студентов, 5% – затруднились ответить.

Творческое мышление – это мышление, результатом которого является открытие принципиально нового решения задачи. Критическое же мышление представляет собой проверку предложенных решений с целью определения области их возможного применения. Другими словами, творческое мышление направлено на создание новых идей, а критическое выявляет их недостатки.

Креативное мышление предполагает наличие критического мышления. Для изучения степени его развития первокурсникам, знакомым со строением человека со школьной скамьи, на лекциях по «Возрастной анатомии и физиологии» намеренно допускались ошибки. К сожалению, только 5% замечали эти ошибки: но даже они не подвергали их критике. Критическое мышление может быть помехой для креативного мышления, и наоборот.

Многолетний опыт работы со студентами, анализ психолого-педагогической литературы позволили определить *барьеры формирования креативного мышления* студентов:

- 1) *конформизм* – желание быть похожим на других людей; человек боится высказать необычные идеи из-за боязни показаться смешным или не очень умным;

- 2) *цензура (в особенности внутренняя, или чересчур высокая самокритичность)*; студенты, которые боятся собственных идей, как правило, не бывают инноваторами; необходимо некое равновесие между одаренностью и самокритичностью, ибо слишком придирчивая самооценка может привести к творческому тупику;

- 3) *страх*, боязнь неудачи сковывает воображение и инициативу;

- 4) *ригидность* – это затруднённости в выполнении способов деятельности в нестандартных условиях;

- 5) *стремление найти решение новой задачи немедленно*; но чрезмерно высокая мотивация часто способствует принятию неадекватных, ложных решений.

Если проблемная ситуация вызывает у студента эмоциональный и мотивационный настрой, то она способствует развитию креативного сознания. Повышение мотивации (как и ситуация комфорта) приводит к повышению творческой активности, но лишь до какого-то предела. Психологи, занимающиеся исследованиями в этой области, отмечают наличие этой характеристики лишь у 10-12% представителей социальных групп от общей численности [1].

Результаты нашего исследования, проведенные в 2013 – 2014 годах показали, что 93% первокурсников имели стимуль-

но-продуктивный уровень и только 7% эвристический. В 2014 – 2015 году только 1 студентка демонстрировала креативный уровень, а эвристический – 8%. Эти данные свидетельствуют о необходимости формирования креативного мышления студентов – будущих учителей в процессе профессиональной подготовки. Нами были разработаны педагогические условия формирования креативного мышления в процессе формирования у бакалавров здоровьесберегающих компетенций.

В отечественной практике среди эффективных креативных технологий выделяется «креатив-маркетинг» технология. Креативно-маркетинговая технология предполагает реализацию контекстного обучения (метод погружения, атмосфера сопричастности), ориентацию не только на творчество в познании, но и на моделирование взаимодействия в условия креативного образования. Преподаватель задаёт условия для актуализации творческого потенциала и личного опыта студента, общения «на равных» между субъектами, также возникновение потребности и рефлексии, мониторинге, оценке и самооценке, как необходимых составных роста маркетинговой подготовленности. Креативно-маркетинговая технология обеспечивает динамику личностного креатива от «Я потенциального» до «Я-перспектива», осмысление пути вращивания в себе креатива.

Технология «мозгового штурма» состоит в том, чтобы сделать незнакомое знакомым, а привычное – чуждым. Этот эффект достигается с помощью таких операций как: отождествление самого себя с каким-либо элементом проблемной ситуации, например, с какой-нибудь частью механики, органом человека; фантастический аналогии, при которой проблема решается, как в сказке, игнорируются фундаментальные законы природы [2].

Например, в целях совершенствования подготовки будущих учителей начальных классов, развитию их готовности к творческой здоровьесберегающей деятельности были пересмотрены технологии преподавания дисциплины «Возрастная анатомия и физиология» (1 курс), разработаны спецкурсы «Здоровьесберегающие технологии в начальной школе» (3 курс), «Моделирование деятельности учителя и учащихся начальной школы» (4 курс), усилена практико-ориентированная деятельность научно-го студенческого общества «Валеолог».

В процессе формирования здоровьесберегающих компетенций, мы придерживаемся следующих принципов, способствующих проявлению креативности и их поощрению: внимательное отношение к необычным вопросам; уважительное отношение к необычным идеям; демонстрация ценности детских идей; предоставление детям большей самостоятельности; создание свободной, непринужденной учебной обстановки.

Параллельно с изучением возрастных анатомо-физиологических особенностей детей начальной школы, студенты в рамках работы СНО «Валеолог» проводят исследовательские работы по изучению условий охраны и укрепления здоровья сверстников и младших школьников. В рамках Дней науки будущие учителя выступают с такими темами как: «Условия для сохранения сердца ребёнка в начальной школе», «Распространение сахарного ди-

абета среди студенческой молодежи», «Жевательная резинка как предмет изучения», «Нейрофизиологические особенности леворуких детей», «Физиолого-педагогические причины детской агрессии», «Значение и особенности сна ребёнка» и др. Члены СНО активно участвуют в работе региональных студенческих научно-исследовательских и научно-практических конференций. Проектная и исследовательская работа предполагают расширение навыков работы с техническими средствами обучения.

Получив теоретические знания, студенты включаются в практическую деятельность по созданию и использованию педагогических технологий, направленных на здоровьесберегающую деятельность и охрану здоровья. В процессе изучения курса «Здоровьесберегающие технологии в начальной школе» студенты знакомятся с формами, методами и средствами развития здоровья детей и проектируют собственные модели здоровьесберегающего образовательного пространства с учётом возрастных и индивидуальных особенностей. Ведётся работа по подбору и разработке собственного учебно-методического сопровождения деятельности учителя начальной школы.

В ходе изучения спецкурса «Моделирование деятельности учителя и учащихся начальной школы» выполняются практические работы по подбору, разработке собственного программного сопровождения, направленного на развитие креативности младших школьников, и дидактического продукта, базирующегося на межпредметных связях. На занятиях могут рассматриваться самые разные идеи. Такой приём называется свободным ассоцированием, когда студенты обсуждают и анализируют самые фантастические идеи, какими бы абсурдными они не казались.

Таким образом, развитие креативного мышления у будущих педагогов – это длительный и необходимый процесс в профессиональной подготовке, требующий выполнения следующих педагогических условий:

- тщательного отбора содержания для работы, соответствующего общей цели и задачам при ориентации на новое, актуальное, на профессионально-личностное саморазвитие учащегося, с учетом его познавательных интересов и потребностей;
- ориентации на активную деятельность студентов, на развивающее обогащение их опыта при приоритете творческой деятельности в академических группах;
- аналитического соотнесения нового содержания с собственным опытом студента, развитие его способности к рефлексии собственного опыта;
- трансляции познавательной деятельности студентов в практический опыт профессионального образования;
- стиля общения в духе партнерства при сочетании коллегиальной деловитости и психологической комфортности, личностной направленности и «деформализации» общения, всяческой поддержки успехов студентов и их инициатив.

Креативное мышление, воспитание творческих качеств и готовность к творческой самореализации дают возможность совершенствовать не только здоровьесберегающие, но и многие другие профессиональные компетенции бакалавров направления подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование.

Библиографический список

1. Рындак В.Г. *Педагогика креативности*: монография. Москва, 2012.
2. Кокаева И.Ю. Формирование творческой активности студентов – будущих учителей в процессе профессиональной подготовки. *Европейский журнал социальных наук*. 2013; № 12 (39); Том 2: 119 – 124.

References

1. Ryndak V.G. *Pedagogika kreativnosti*: monografiya. Moskva, 2012.
2. Kokaeva I.Yu. Formirovanie tvorcheskoy aktivnosti studentov – buduschih uchiteley v processe professional'noj podgotovki. *Evropejskij zhurnal social'nyh nauk*. 2013; № 12 (39); Tom 2: 119 – 124.

Статья поступила в редакцию 03.07.15

УДК 378.14: 811.111

Lebedeva O.Ye., senior teacher, Altai State Agrarian University (Barnaul, Russia), E-mail: Ledeva13@yandex.ru

LANGUAGE PORTFOLIO AS A MEANS OF DEVELOPING ACADEMIC AUTONOMY. The article is devoted to the development of one of the most important competencies – an ability and willingness to continuous education and self-education as the conditions of dynamic development of the individual. The author has determined her research objective: an attempt to evaluate and analyze the opportunities provided by such means of development of the academic autonomy as language portfolio. The use of the language portfolio as a means of reflective learning is due to the General trend of the transfer of emphasis in language education with the concept of “learning language” to the concept of “language learning”, i.e. self-educational activity of a student. The author examines

the language portfolio as a "mirror" of this process, which due to a student's self-reflexive assessment reflects the basic components of its training activities, and thus creates conditions for the formation of learning-cognitive competencies and the development of student's ability to autonomy in the learning process. The work is interdisciplinary in nature, written at the intersection of pedagogy and psychology. The author groups language portfolio into two parts: a language passport, language biography and dossier. The use of this tool, according to the author, shifts the focus from "education for life" to "life-long learning", provides a tool for "self-dependent" foreign language acquisition.

Key words: autonomy, language portfolio, independent learning activities, language passport, language biography, dossier.

О.Е. Лебедева, ст. преп. каф. иностранных языков, ФГБОУ ВО Алтайский ГАУ, г. Барнаул, E-mail: Ledeva13@yandex.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ЯЗЫКОВОГО ПОРТФЕЛЯ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ

Статья посвящена проблеме развития одной из наиболее важных компетенций – способности и готовности к постоянно-му образованию и самообразованию как условия динамичного развития личности. В качестве исследовательской задачи автором была определена попытка оценить и подвергнуть анализу возможности, предоставляемые таким средством развития учебной автономии, как языковой портфель. Использование языкового портфеля как средства рефлексивного обучения обусловлено общей тенденцией перенесения акцента в языковом образовании с понятия «обучение языку» на понятие «изучение языка», то есть на самостоятельную учебную деятельность учащегося. Автор рассматривает языковой портфель как «зеркало» этого процесса, в котором за счёт рефлексивной самооценки учащегося отражаются основные компоненты его учебной деятельности, и таким образом создаются условия для формирования учебно-познавательной компетенции и развития способности учащегося к автономии в процессе овладения языком. Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке педагогики и психологии. Автор группирует языковой портфель на части: языковой паспорт, языковая биография и досье. Применение данного средства, по мнению автора, смещает акцент с «образования на всю жизнь» на «образование через всю жизнь», предоставляет инструмент для самостоятельного «автономного» овладения иностранным языком.

Ключевые слова: автономия, языковой портфель, автономная учебная деятельность, языковой паспорт, языковая биография, досье.

Современное общество требует воспитывать личность, осознающую свою социальную позицию, социальную свободу, умеющую принимать решения и действовать независимо, способную к автономии и личной ответственности.

Автономная учебная деятельность – это учебно-познавательная деятельность, регулируемая самим учащимся в условиях относительной независимости от преподавателя [1, с. 37].

Одним из инструментов автономного изучения языка выступает языковой портфель. Языковой портфель – это гибкое учебное средство, которое может быть адаптировано к любой учебной ситуации в зависимости от цели обучения, возраста обучаемых, этапа (уровня) владения языком, условий обучения, индивидуальных особенностей учащегося и индивидуального стиля учебной деятельности, а также методов и средств обучения [1, с. 43].

Языковой портфель даёт студентам возможность самостоятельно проследить динамику своего уровня владения изучаемым языком в течение определенного периода времени и отразить биографию своего языкового и речевого развития.

Языковой портфель включает три основные части: Языковой паспорт, Языковую биографию и Досье. В содержание Языкового паспорта включены: таблица самооценки уровней владения иностранным языком, таблицы для регистрации текущего уровня, а также таблицы, в которых фиксируется опыт изучения и использования языков во время проектов или пребывания за границей.

Языковая биография представляет собой «Дневник», в котором содержатся контрольные листы самооценки основных коммуникативных умений в ситуациях речевого общения (аудирования, говорения, чтения и письма), а также стратегий общения и качества языка, выделенных на основании параметров-дескрипторов соответствующих уровней владения языком и предложенных обучающемуся для самостоятельной оценки студентами их сформированности.

Таким образом, языковой портфель представляет собой личностный образовательный продукт, создаваемый студентом самостоятельно в процессе изучения языка. В нашем исследовании он выступает средством развития автономии и креативности изучающего язык, которое учит принимать ответственность на себя, способствует повышению статуса учащегося; помогает осознать себя равноправным участником образовательного процесса.

Результаты опроса показали, что в обучении языку 67% преподавателей используют упражнения-тесты, в которых студентам предлагается альтернативный или множественный выбор решения определенной языковой задачи. С нашей точки зрения, этот выбор не представляет условий для поиска личностного

смысла, свободного выбора решения в ситуации коммуникативной или учебной деятельности. Задания типа альтернативного или множественного выбора содержат в себе определенную долю подсказки решения и являются задачами закрытого типа. «Подсказанное» решение делает учебную деятельность несвободной, теряющей личностную значимость [2, с. 56]. В ситуации свободного выбора студент получает возможность личностного самоопределения, поскольку ставится в условия, когда должен выражать свою позицию, самостоятельно принимать решения [3, с. 86]. Ситуация выбора создает условия для расширения интересов и развития потребностей.

Рассмотрим подробнее некоторые из примерных видов учебной деятельности, которые могут составить целостную систему заданий, направленных на развитие рефлексивной самооценки: диалог-обсуждение, лингвистические задачи, проблемные задачи, игровые задания, творческие задания, исследовательские задачи и проектные задания.

В части языкового паспорта мы предлагали студентам лингвистические задачи:

1. Просмотри таблицу самооценки и найди, чем различаются письменные тексты в требованиях к уровням А 2 и В 2. Выдели особенности письменного текста. 2. Просмотри таблицу самооценки уровней раздела «Чтение». Составь список признаков, по которым оценивается сложность текста для чтения. 3. Просмотри таблицу самооценки раздела «Говорение». На каком уровне владение говорением на иностранном языке оценивается по умению строить фразы, а на каком – только по содержанию? Как ты думаешь, почему?

Пример игрового задания: «Вы с группой планируете путешествие в Англию. Составьте и обсудите поездку, обозначив основные ситуации межкультурного общения».

Примеры исследовательских задач: 1. Выясни, насколько твои сокурсники готовы к проверке письменных умений и навыков. Составь опросник, используй материалы языковой биографии, и определи, какой у них уровень владения письмом. Сделай то же самое и для родного языка. Сравни уровни владения письменной речью. Сделай сообщение в группе о результатах исследования. 2. На основе изучения таблицы самооценки определи, какой прирост в чтении на изучаемом языке должен быть у тебя к концу учебного года, если ты хочешь продвинуться от уровня А 2 до В 1.

Примеры проектных заданий: 1. Подбери тексты для проверки уровня чтения в группе. Анализ таблицы самооценки поможет тебе определить необходимые характеристики текстов для соответствующего уровня. Проведи проверку чтения в своей группе. 2. Составь список тем, по которым ты должен уметь го-

ворить на изучаемом языке в конце года в соответствии с требуемым уровнем. Нужна ли тебе дополнительная литература? Продумай программу и задачи для дополнительной работы.

В части языковой биографии мы предлагали студентам такую лингвистическую задачу, как: На примере дескриптора «Моего словарного запаса хватает для общения на известные мне темы» (А 2) запиши максимальное количество слов, которые ты использовал бы в беседе на тему «Университет». Заполни ассоциогамму.

Цель такого раздела языкового портфеля, как досье – научить студента осознанно подходить к отбору и оценке материалов, аргументировать свой выбор.

Мы предлагали студентам такие материалы досье как пись-

периментальной группе и снизились на 0,91% в контрольной. На базовом уровне А 2 количество студентов уменьшилось на 5,45% в экспериментальной группе и на 0,92 в контрольной. На начальном уровне А 1 показатели снизились на 3,64% в экспериментальной группе и на 0,9% в контрольной. Полученные показатели подтверждают прирост уровня владения письмом на иностранном языке.

Принимая во внимание тот факт, что работа над пополнением языкового портфеля носит самостоятельный, автономный характер, мы определяли, насколько студенты способны принимать ответственные решения. Результаты опроса на основе теста определения самостоятельности **до** и **после** эксперимента представлены ниже (Таблица 1).

Таблица 1

Распределение студентов в зависимости от степени их самостоятельности (в %)

Степень самостоятельности студентов (в баллах)	Экспериментальные группы		Контрольные группы	
	до	после	до	после
30-40 (самостоятельность)	15,5	53,5	16,7	35,8
15-29 баллов	48,8	31,5	49,1	38,5
0-14 (нерешительность)	35,7	15	34,2	25,7

менное творчество (сочинения, эссе); проектные работы (литературоведческие, страноведческие, междисциплинарные). Материалы конкурсов, олимпиад, учебно-справочные работы (банк тестовых материалов), банк материалов для практики в чтении или аудировании.

Рассмотрим возможности языкового портфеля как средства развития креативности студентов. Термин «креативность» часто ассоциируется со значением «творчество». Мы рассматриваем творчество как процесс создания качественно нового продукта, как результат реализации особых индивидуальных качеств личности. Креативность характеризуется проявлением творческого мышления и творческих когнитивных процессов, с одной стороны, и определенным отношением к деятельности, с другой.

Наблюдения показали, что студенты относятся с интересом к накоплению банка упражнений и материалов для самостоятельной тренировки и практики. Мы предлагали им систему

Полученные цифровые показатели свидетельствуют об изменениях в экспериментальной группе после проведения опытно-экспериментальной работы: уровень «самостоятельности» увеличился на 38%, а уровень «нерешительности» уменьшился на 20,7%. В контрольной группе показатели выросли на 19,1% и уменьшились на 8,5%.

Тест для выявления уровня самостоятельности позволил определить уровень развития самостоятельности студентов до и после применения языкового портфеля. Для первого уровня характерно отсутствие умения справиться с заданием без посторонней помощи. Второй уровень характеризует неумение обучаемого выполнять задания без руководства и контроля. Третий уровень характеризуется репродуктивным подходом к учению, умением решать задачи с опорой на схему. Четвёртый уровень определяется по умению решать нестандартные задачи и выбирать правильный способ решения. Пятый уровень проявляется

Таблица 2

Распределение студентов по уровням самостоятельности **до** и **после** применения языкового портфеля (в %)

Степень самостоятельности студентов	Экспериментальные группы		Контрольные группы	
	до	после	до	после
Первый уровень	30,4	11,5	26,8	12,1
Второй уровень	25,8	13,7	27,9	14,7
Третий уровень	18,9	17,8	21,6	38,6
Четвертый уровень	11,7	21,2	10,9	16,8
Пятый уровень	13,2	35,8	12,8	17,8

лингвистических творческих задач: задачи-проблемы, задачи-парадоксы; лингвистическая интерпретация текста, раскрытие проблемного значения языковой единицы, составление языковых и интеллектуальных игр; задачи с недостающей информацией; задачи на восстановление информационных пропусков, преобразование информации: на прогнозирование – восстановление текста, рецензирование, обнаружение скрытых противоречий – подтекста; на инверсию – различные виды трансформации текста.

Студенты в процессе работы над составлением языкового портфеля проводили исследование в группе с целью выяснить уровень владения письмом на иностранном языке. После эксперимента на продвинутом уровне В 2 студентов стало больше на 2,73% в экспериментальной группе и на 0,91 в контрольной. На пороговом уровне В 1 показатели увеличились на 2,72% в экс-

в умении самостоятельно выделять приоритеты, ставить задачи и решать их.

Данные свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе на 22,6% увеличились показатели на пятом уровне, в контрольной группе показатель вырос на 5%.

Особое место в содержании Досье занимают материалы проектных работ. С позиции автономии учащегося это свидетельство реального продукта его учебной деятельности, связанного с использованием языка. Языковой портфель сопровождает работу студента над проектом и изучаемым языком при выполнении проектного задания.

Таким образом, языковой портфель является многоплановым учебным средством, использование которого позволяет в системе развивать все аспекты автономии изучающего язык как субъекта образовательного процесса.

Библиографический список

1. Коряковцева Н.Ф. *Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии*: учебное пособие для студентов лингвистических факультетов высших учебных заведений. Москва, 2010.
2. Осницкий А.К. *Психология самостоятельности*. Москва, 1996.
3. Павлова Л.Н., Игнатова В.В. *Содержание и организация самообразовательной деятельности по формированию субъективной активности студентов*. Красноярск, 2002.

References

1. Koryakovceva N.F. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: produktivnye obrazovatel'nye tehnologii*: uchebnoe posobie dlya studentov lingvisticheskikh fakul'tetov vysshikh uchebnykh zavedenij. Moskva, 2010.
2. Osnickij A.K. *Psixologiya samostoyatel'nosti*. Moskva, 1996.
3. Pavlova L.N., Ignatova V.V. *Soderzhanie i organizaciya samoobrazovatel'noj deyatel'nosti po formirovaniyu sub'ektivnoj aktivnosti studentov*. Krasnoyarsk, 2002.

Статья поступила в редакцию 10.06.15

УДК 378.147

Ragozhina O.A., Headmaster, Pavlovskaya Grammar School (Moscow, Russia), E-mail: crr1@mail.ru

A PEDAGOGICAL WORKSHOP AS A MODEL TO INCREASE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN PRIVATE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS. The article presents a model to stimulate teachers to do innovative professional work and to improve their professional competence in the form of pedagogical workshop. The paper shows its features as a learning organization, which is characterized by the style of interaction and command capabilities of creative self-realization. The conditions of the functioning of educational workshop in a private educational institution include voluntary participation, using dialogue and exchange of opinions, knowledge and pedagogical experience. The work describes the process of knowledge acquisition in the pedagogical workshop and gives recommendations for the selection of activities. The organization of its work on the example project on the identification, training and development of talented children, including the formation of the composition, the initiative group, the implementation of innovation, taking into account the interests and aptitudes of teachers.

Key words: educational workshop, professional competence, professional development of teachers, non-governmental educational organization.

O.A. Рагожина, директор Павловской гимназии, г. Москва, E-mail: crr1@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В НЕГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье представлена модель стимулирования педагогов к инновационной профессиональной деятельности и повышения их профессиональной компетентности в форме педагогической мастерской; раскрываются её особенности как самообучающейся организации, которая характеризуется командным стилем взаимодействия и возможностями творческой самореализации. Определяются условия функционирования педагогической мастерской в условиях негосударственного образовательного учреждения: на добровольной основе участия, используя диалог, обмен мнениями, знаниями и педагогическим опытом. Поэтапно описывается процесс приобретения знаний в педагогической мастерской и даются рекомендации по выбору направлений деятельности. Рассматривается организация её работы на примере проекта, посвященного выявлению, обучению и развитию одаренных детей, включая формирование состава, инициативной группы, осуществление инновационной деятельности с учетом интересов и склонностей педагогов.

Ключевые слова: педагогическая мастерская, профессиональная компетентность, повышение квалификации педагогов, негосударственная образовательная организация.

Закон Российской Федерации «Об образовании» (1992) закрепил многообразие типов и видов образовательных учреждений и заложил основы создания в России альтернативной системы образования [1]. Её важной составляющей стало появление и интенсивное развитие негосударственных образовательных учреждений (НОУ).

Отличительной особенностью образовательного процесса в негосударственном образовательном учреждении является создание условий для обеспечения адаптивности содержания обучения и воспитания к уровню развития и потребностям учащихся, инновационный характер используемых педагогических технологий.

Однако в современных условиях деятельность негосударственных учебных заведений сталкивается с рядом трудностей, одной из которых является повышение профессиональной компетентности педагогов, что инициирует поиск новаторских разработок.

Моделью развития профессиональной компетентности педагогов в условиях негосударственного образовательного учреждения может стать педагогическая мастерская. Она представляет собой такую форму обучения, которая создаёт условия для приобретения участниками новых знаний и опыта путем самостоятельного или коллективного открытия. Основой открытия выступает самообразовательная деятельность каждого. Таким

образом, педагогическая мастерская представляет собой самообучающуюся организацию. К её существенным характеристикам относятся [2]:

1. Расширение восприятия себя (личности, организации) и одновременное понимание, что «мое восприятие» – это не есть реальный мир, существующий вокруг меня. Если человек понимает, что его представление об окружении является всего лишь впечатком, появляются новые возможности для инноваций, улучшения коммуникации, конструктивных разрешений конфликтов.

2. Личное мастерство. Когда растёт мастерство каждого члена команды, вся команда становится лучше. Если организация позволяет проявляться каждому сотруднику как личности, повышать своё мастерство, увеличивать свой вклад в деятельность организации.

3. Общее представление о её будущем. Без представления о будущем нет пути к совершенствованию. Следует определить цель, пути достижения цели и пути решения возникающих проблем.

4. Командное обучение, которое характеризуется тем, что участники имеют возможность обмениваться информацией, знаниями, опытом и идеями.

5. Наличие системного мышления. Способность видеть взаимозависимость элементов системы, понимать необходимость

обратной связи. При этом каждый член организации является частью организационной системы и включен во все взаимодействия.

Объединение в педагогическую мастерскую в негосударственном образовательном учреждении должно происходить на добровольной основе с учётом интересов и склонностей педагогов. На базе НОУ может быть создана сеть педагогических мастерских в соответствии с проблемным полем деятельности учреждения, при этом каждая проблема разрабатывается как отдельный проект. К руководству педагогическими мастерскими привлекаются ведущие учителя, педагоги вузов, ученые, которые выступают в качестве фасилитаторов, координирующих мозговой штурм в процессе обсуждения проблемы, осуществляя её перевод в плоскость конкретных задач, аккумулируя и систематизируя результаты, выводы и продукты деятельности.

Процесс приобретения знаний в педагогической мастерской может быть представлена следующим образом: *актуализация проблемы – постановка проблемы – процесс разработки проблемы – получение продукта – осознание его закономерностей – соотнесение полученного с достижениями современной педагогической науки – коррекция своей деятельности – новый продукт* и т.д.

Особенностью мастерской является диалог во всех его аспектах, его реализации осуществляется в процессе обмена мнениями, знаниями, педагогическим опытом, творческими находками между участниками мастерской, чему содействует использование индивидуальной, групповой и парной работы.

Результатом деятельности мастерской становится не только реальный инновационный продукт, но и процесс его создания, который осуществляется на основе сотрудничества и сотворчества.

Ещё одна из особенностей мастерской – ощущение свободы творчества, которое испытывают её участники. Её деятельность приближается к исследовательским и проблемным методам обучения, однако отличается от них в следующем:

- результат проблемного обучения, которое опирается на логические противоречия и связи, чаще всего предсказуем, а результат творческого процесса в мастерской невозможно предугадать;

- проблема и направление исследований обычно являются заданными, а в системе мастерских все проблемы выдвигают сами участниками.

Рассмотрим деятельность педагогической мастерской на примере проекта «Создание многовекторной системы выявления и поддержки одарённых школьников в негосударственном образовательном учреждении».

К разработке и реализации проекта привлекаются разные категории педагогических работников: учителя-предметники,

классные руководители (воспитатели), школьные психологи, администраторы.

Формирование состава творческой мастерской осуществляется следующим образом.

1. Вначале рождается педагогическая идея (проблема), автором которой может быть любой педагог. Администратором создается инициативная группа, которая оценивает возможности и перспективы реализации предложенной идеи в рамках данного учреждения. Для названного проекта идея проблема состояла в необходимости усиления внимания к одарённым учащимся и создания условий для их самореализации в рамках образовательного учреждения.

2. Для более полного понимания и осмысления идеи (проблемы) организуется встреча с учёными и специалистами в соответствующей области, на которой обсуждаются теоретические подходы и существующая образовательная практика. На семинаре, посвящённом проблеме одарённости, были рассмотрены современные концепции выявления и развития молодых талантов, образовательные модели и технологии работы с одарёнными детьми.

3. Инициативная группа, включающая все вышеперечисленные категории педагогических работников, проводит семинар, на котором посредством мозгового штурма предлагается план реализации проблемы. Определяются направления работы и формируются микрогруппы (педагогические мастерские). Каждая микрогруппа разрабатывает соответствующее направление: школьные психологи и классные руководители (воспитатели) – содержание и процедуры выявления одарённых детей, их психолого-педагогическое сопровождение; учителя предметники – педагогические технологии, администраторы – образовательные модели работы со школьниками.

4. В ходе работы организуются творческие встречи микрогрупп, на которых согласуются позиции, уточняются ресурсные возможности (материально-технические, кадровые, финансовые), определяются процедуры и сроки.

5. Проект предъявляется педагогическому коллективу для обсуждения на педагогическом совете и, в случае положительного заключения, начинается его реализация.

6. Последующая деятельность микрогрупп предполагает выбор критериев, показателей и разработку моделей оценки эффективности реализации проекта по каждому направлению, корректировка содержания, методов и форм работы с одарёнными школьниками.

Организация педагогических мастерских в условиях негосударственного образовательного учреждения стимулирует инновационную деятельность педагогов, позволяет им быть сопричастными к управлению образовательным процессом, проявляя инициативу и активность.

Библиографический список

1. Об образовании. Закон РФ. 10.07.1992 № 3266-1. Available at: <http://www.consultant.ru/popular/edu/>.
2. Дорофеев В.Д., Шмелева А.Н., Шестопал Н.Ю. *Менеджмент*: учебник для вузов. Под общей редакцией В.Д. Дорофеева. Москва: ИНФРА-М, 2008.

References

1. Ob obrazovanii. Zakon RF. 10.07.1992 № 3266-1. Available at: <http://www.consultant.ru/popular/edu/>.
2. Dorofeev V.D., Shmeleva A.N., Shestopal N.Yu. *Menedzhment*: uchebnik dlya vuzov. Pod obshej redakciej V.D. Dorofeeva. Moskva: INFRA-M, 2008.

Статья поступила в редакцию 03.07.15

УДК 378.02:372.8

Rupasova G.B., Candidate of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),
E-mail: guly.rup@yandex.ru

DEVELOPMENT OF THE ESSENTIAL, NORMATIVE AND PROCEDURAL FUNCTIONS OF THE METHODS OF COGNITIVE ACTIVITY AS A CONDITION OF THEIR DIDACTICAL IN THE LEARNING PROCESS. When analyzing the advantages of the innovative paradigms, technologies, organization of educational process it is necessary to speak about the ways, methods and technologies transfer to students of skills of independent acquisition of knowledge that is most conducive to the comprehensive development of students and their acquisition of generic skills that easily transfer to any area of human activity. Principles of developmental education and formation methods and techniques of cognitive activity are considered in the article as the main way of realization of the competence approach in higher education, in accordance with the requirements of the new state standard. To accomplish the tasks it is necessary to find didactic ways to do it, which is to reflect the development of the essential, normative and procedural functions of the methods of cognitive activity.

Key words: competence; educational training; methods and techniques of productive and creative thinking; normative, substantive and procedural functions of techniques of cognitive activity; reflection.

Г.Б. Рупасова, канд. пед. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск,
E-mail: guly.rup@yandex.ru

РАЗРАБОТКА СУЩНОСТНЫХ, НОРМАТИВНЫХ И ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ МЕТОДОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ИХ ДИДАКТИЗАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Принципы развивающего обучения и формирование методов и приемов познавательной деятельности рассматриваются в статье как основной путь реализации компетентностного подхода в вузе, в соответствии с требованиями нового Госстандарта. Для реализации поставленной задачи необходима дидактизация последних, что находит своё отражение в разработке сущностных, нормативных и процессуальных функций методов познавательной деятельности.

Ключевые слова: компетенция; компетентность; развивающее обучение; приемы и методы продуктивного и творческого мышления; нормативные, сущностные и процессуальные функции приемов познавательной деятельности; рефлексия.

Новые требования к подготовке кадров с высшим образованием и к организации профессионального обучения в вузах выставляют темпы информатизации и технологизации общества. Обучение с ориентацией на обеспечение выпускников вузов знаниями, умениями и навыками на всю жизнь уже остались позади. В этом ключе система российского образования нуждается в модернизации.

При анализе достоинств инновационных парадигм, технологий, организации учебного процесса следует говорить о способах, методах и технологиях передачи студентам навыков самостоятельного приобретения ими знаний, которые максимально способствовали бы разностороннему развитию студентов и приобретению ими обобщенных умений, которые поддаются переносу в любую область деятельности человека.

Эти положения развивающего обучения как нельзя лучше согласуются с внедряемым в современное образование компетентностным подходом. Этот подход является не методикой и не технологией, а одной из генеральных идей.

Исходя из реального соотношения познания, обучения и процессов научного исследования в развивающем обучении делаются попытки вскрыть диалектику этого обучения путем решения проблем и, опираясь на теоретические основы методов науки, разработать *систему методов познавательной деятельности для обучения*, обеспечивающих развитие самостоятельности, продуктивных и творческих способностей студентов.

С точки зрения компетентностного подхода, среди методов организации учебного процесса можно выделить базовые, ключевые, связанные с этим подходом, такие, как методы самостоятельной познавательной деятельности. Мы неоднократно говорили о том, что конечным продуктом системы развивающего обучения (РО) является самоактуализация, самообразование, самовоспитание, рефлексия. «Самым высоким уровнем самостоятельности студентов будет в том случае, если в познавательной деятельности главную роль играет не память, а использование научных приемов и методов познавательной деятельности [1, с. 100].

Но тогда в обучении *наряду с процессами усвоения знаний должен функционировать и целенаправленный процесс конструирования новых знаний*. При этом усвоение предметных знаний и усвоение методов познавательной деятельности имеют свою специфику. *Методы в своей основе должны содержать внутреннюю программу соответствующей познавательной деятельности*, очень подвижной, зависящей от предмета и субъекта исследования. Несмотря на такую специфику, мы считаем, что в дидактическом плане имеет смысл раскрывать эту «программу», пользоваться ей и осмысливать её, т. е. на базе неё развивать рефлексию учащихся.

При этом давать просто рекомендации проводить занятия так, чтобы учащиеся осознали и правильно применяли законы мышления в таких его формах, как понятия, суждения, умозаключения и т. д. без конкретного раскрытия регулятивных возможностей методов и приёмов познания, значит оставить решение этой проблемы лишь на уровне пожеланий. Чтобы речь шла не только о намерениях, цели и результате этих намерений необходимо указание средств для решения этой дидактической задачи. Это дополнительно нас убеждает в необходимости разработки *сущностных, нормативных и процессуальных функций методов и приемов научного познания для использования их в организации учебно-познавательной деятельности в системе РО*.

Надо заметить, что именно использование методов и приемов познавательной деятельности технологизирует сам учебный процесс. Это тем более важно для преподавателя, так как различные методы познания играют далеко не одинаковую роль в процессе познания.

С появлением, в настоящее время новой стратегической задачи образования – формирование компетенций – претерпевают изменения и методики и средства их реализации. Компетентностный подход в дидактике мы рассматриваем как основополагающий дидактический принцип с его сущностными, нормативными и процессуальными функциями. Поэтому мы ставим своей задачей использовать не классическое развивающее обучение, а развивающее обучение, сориентированное на компетентностно-деятельностный подход. Такой приоритет не случаен, и методы, которые были положены в основание РО, должны, в связи с этим, приобрести новое содержание. Следовательно, должны претерпеть изменения сущностные, нормативные и процессуальные функции методов РО. В свою очередь, это повлечет за собой изменение содержания соответствующей технологии реализации компетентностного подхода в рамках личностно-ориентированного развивающего обучения.

Поскольку критериями истины в её классическом научном понимании являются, с одной стороны, чувственный опыт и практика, а с другой – ясность и логическая отчетливость, все известные методы разделяют на *эмпирические* (опытные, практические способы познания) и *теоретические* (логические процедуры).

Основной *эмпирических методов* являются чувственное познание (ощущение, восприятие, представление) и данные приборов. К числу этих методов относятся: *наблюдение, эксперимент, измерение, сравнение*.

Чистых эмпирических методов в научном познании не бывает, так как даже для простого наблюдения необходимы предварительные теоретические основания – выбор объекта для наблюдения, формулирование гипотезы и т.д.

Собственно *теоретические методы* опираются на рациональное познание (понятие, суждение, умозаключение) и логические процедуры вывода. К числу этих методов относятся: *анализ, синтез, классификация, абстрагирование, формализация аналогия, идеализация, дедукция, индукция, и моделирование* – создание и изучение заместителя (модели) объекта (например, компьютерное моделирование).

Теоретические методы требуют эмпирических фактов. Так, хотя индукция сама по себе – теоретическая логическая операция, она все же требует опытной проверки каждого частного факта, поэтому основывается на эмпирическом знании, а не на теоретическом. Таким образом, теоретические и эмпирические методы существуют в единстве, дополняя друг друга. Все перечисленные выше методы – это методы-приёмы (конкретные правила, алгоритмы действия).

Теоретические знания абстрактны. Переход к практическим знаниям, «нагруженным» теорией, хорошо осуществляется в физике. Надо заметить, что при формировании практических знаний используются соответствующие методы, которые необходимо использовать в тех разделах физики, в которых этот переход уже реализован. Увидеть, каким образом знания можно сделать практико-ориентированными.

Однако внедрить эти методы в образовательный процесс, не создав технологию их формирования невозможно. Необходимо их *дидактизировать*. Решение этой задачи заключается, на

наш взгляд, в разработке сущностных, нормативных и процессуальных функций методов познавательной деятельности.

В своих работах мы выделяли основные функции методов познавательной деятельности и некоторые аспекты, необходимые при реализации идеи их формирования в учебном процессе [4]. Однако с внедрением компетентностного подхода функции методов познавательной деятельности должны измениться. Анализ функций методов познавательной деятельности показал, что сущностные и нормативные функции не претерпевают значительных изменений, чего не скажешь о процессуальных функциях.

В качестве примера приведём список (неполный) сущностных, нормативных и (измененных соответственно реализации компетентностного подхода) процессуальных функций метода моделирования.

Метод моделирования.

Сущность этого метода познавательной деятельности в обучении должна находить своё выражение кроме прочих

- в понимании модельности наших знаний о мире и в соответствии объекта – оригиналу в тех свойствах, которые подлежат изучению; в осознании, что решения, полученные на основе тех или иных фундаментальных или частных моделей, справедливы не всегда, а только в определенных рамках, обусловленных исходными предположениями (границы применимости модели);

- в тенденции универсализации обобщающего метода моделей, которая ведет к усилению фактора синтетической целостности в научном познании, к выработке диалектического (теоретического интегративного, синтетического) мышления и др.

Нормативные функции метода моделей в образовании, на наш взгляд, должны находить своё выражение кроме прочих:

- как приёмы для решения дидактических проблем, связанных с формированием диалектического мышления;

- в создании условий формирования и развития сложных физических понятий через развитие соответствующих физических моделей по линии увеличения их адекватности, строгости и обобщенности; в реализации идеи дискретного процесса познания как смены одной модели объекта другой, что отражает определенный аспект познавательной деятельности;

- в выявлении в данной задаче причинно-следственных связей между определяющими переменными, и в использовании практически всех научных методов научного познания, кото-

рые выступают средствами реализации метода моделирования и др.

Процессуальные функции рассматриваемого метода познания находят своё выражение:

- в организации перехода от эмпирического познания к теоретическому;

- в развитии у студентов не только теоретического, но и практического мышления, так как модель является открытой эмпирическому базису;

- в организации процесса взаимодействия теоретических знаний (развивающее обучение) и практико-ориентированных (компетентностный подход), направленного на формирование необходимых профессиональных компетенций студентов;

- в организации активной преобразовательной деятельности, позволяющей использовать практически неограниченно творческое воображение учащихся;

- в реализации преемственности и безотносительности в развитии научных знаний;

- в переносе акцента в развивающем обучении с материальных моделей на идеальные, выступающие как средство развития теоретического, продуктивного и творческого мышления;

- в связывании воедино содержательно-целевой, процессуально-деятельностной, контрольно-оценочной, контрольно-корректирующей и оценочно-результативной сторон процесса формирования системы понятий;

- в организации использования прогностической функции модели, которая заключается в том, что на её основе можно предвидеть и целостный процесс формирования теоретически обобщенных систем понятий и промежуточные состояния этого процесса и параметры;

- в развитии способности студентов к формированию понятий как модельных элементов знаний;

- в организации построения содержательных абстракций, обобщений и физических теорий.

В том же контексте нами были разработаны функции метода системного познания и других.

В соответствии с поставленной задачей образования роль практических знаний должна увеличиться, так как компетентностный подход практико-ориентирован.

Указанные функции должны выступать в качестве дидактического инструментария в методике и технологии обучения, в основе которого лежит компетентностный подход.

Библиографический список

1. Рупасова Г.Б. Роль научных методов и приемов познавательной деятельности в условиях компетентностного подхода к профессиональной подготовке учителя физики в школе. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 1 (26): 99.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030302 Физика (квалификация (степень) «бакалавр»* (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 7 августа 2014 г. № 937). Москва, 2014.
3. Петров А.В. Необходимые условия модернизации образования в России. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 1 (26): 107.

References

1. Rupasova G.B. Rol' nauchnyh metodov i priemov poznavatel'noj deyatel'nosti v usloviyah kompetentnostnogo podhoda k professional'noj podgotovke uchitelya fiziki v shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 1 (26): 99.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 030302 Fizika (kvalifikaciya (stepen') «bakalavr»* (utverzhen prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 7 avgusta 2014 g. № 937). Moskva, 2014.
3. Petrov A.V. Neobhodimye usloviya modernizacii obrazovaniya v Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 1 (26): 107.

Статья поступила в редакцию 10.06.15

УДК 378

Ryakina O.R., Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Language Communication, Russian Academy of Music n.a. Gnesins (Moscow, Russia), E-mail: olgarjakina@inbox.ru

PROFATDEYTICAL FUNCTION OF A POPULAR SCIENTIFIC TEXT IN TEACHING PROFESSIONAL MUSIC LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS. The article deals with the problem of musical language education. A solution to this problem is to arrange acquired linguistic knowledge in the integrated course of the degree programme at the early stage of profilisation. It could be achieved with the help of a nonfiction text that being informative, cognitive, comprehensive is the main educational tool. The function of such type of text is to promote a foreign student's cognitive activity and to form their special attitude towards it. Speech training for foreign students can be divided into two components: general speech training, implying mastery of the Russian language in all its functional variants and professionally oriented speech training that implies mastering scientific, profiled on their specialty language in its oral and written forms. The link between these two components can serve as a popular scientific texts, the content of which includes information on the specialty.

Key words: foreign students, professional musical language, nonfiction text, early stage of profilisation.

О.Р. Рякина, д-р пед. наук, зав. каф. языковой коммуникации ФГБОУ ВО «Российская академия музыки имени Гнесиных», г. Москва, E-mail: olgarjakina@inbox.ru

ПРОПЕДЕВТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ РЕЧИ

Статья посвящена проблеме обучения профессиональной музыкальной речи. Один из вариантов решения этой проблемы заключается в этапе ранней профилизации, на котором происходит систематизация уже полученных лингвистических знаний в контексте интеграции в содержание обучения языку знаний по направлению подготовки. Основным учебным средством при этом является научно-популярный текст, который отличается информативностью, познавательностью, доступностью изложения научного материала. Функциональная нагрузка научно-популярного текста заключается в активизации познавательной деятельности иностранного студента, формировании его отношения к тексту, в пробуждении активности. Речевая подготовка иностранных студентов может быть разделена на две составляющие: общая речевая подготовка, подразумевающая овладение русским языком во всех его функциональных разновидностях и профессионально ориентированная речевая подготовка – овладение научной, профилированной по получаемой специальности речью в её устных и письменных формах. Связующим звеном между двумя данными составляющими могут служить научно-популярные тексты.

Ключевые слова: иностранные студенты, профессиональная музыкальная речь, научно-популярный текст, ранняя профилизация.

Уровни владения русским языком как иностранным, установленные в документах Министерства образования и науки [1], определяют степень сформированности коммуникативной компетенции по русскому языку как иностранному языку (далее РКИ), что обусловило необходимость комплексного использования компетентностного и личностно-деятельностного (коммуникативно-деятельностного) подходов в образовательном процессе овладения РКИ. В русле коммуникативно-комплексного подхода обучение РКИ нацелено на максимальный учёт речевых потребностей иностранных студентов, их индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей, а конечным результатом является достижение определенного уровня коммуникативной компетенции, формирование языковой личности, способной к профессиональной деятельности на русском языке. Основным показателем сформированности языковой личности иностранного студента является владение без барьеров русской речью и речью, необходимой и достаточной для профессионального общения. Поэтому в обучении профессиональной музыкальной речи, языку специальности, должны быть расставлены новые акценты в определении информативно-образовательного пространства, или гипертекста предметной образовательной области, на приоритетность формирования, коррекции, компенсации и развития речевых умений владения общей и узкоспециальной (по профилю подготовки) научной речью.

Определение информативно-образовательного пространства, ключевых контекстов научной узкоспециальной информации позволяет систематизировать речевые ситуации учебного профессионального общения и вносить чёткость в выделении континуума научной речи, в нашем случае – общей и узкоспециальной, содержанием которой является научная информация текстов в области музыкального искусства и культуры. Основным средством интеллектуального и профессионального развития языковой личности является профессионально ориентированный текст. Текст как учебное средство регулирует и обеспечивает мотивацию обучения русскому языку как языку специальности; в тексте и содержанием текста определяется учебная задача, выявляются функции, сфера употребления, текстообразующая роль средств языка все уровней; с его помощью учебно формируются умения определять ситуацию общения, находить адекватные формы и средства речевого поведения, контролировать показатели восприятия, воспроизведения и порождения речи на иностранном (русском) языке.

Текст как основная дидактическая единица учит иностранного студента владеть средствами языка, частотными для профессиональной речи: определять особенности их употребления при восприятии, воспроизведении, порождении общего, научного и узкоспециального текста; формировать навыки профессиональной речи, создавать речевую базу для общения как в процессе обучения в вузе, так и в будущей профессиональной деятельности специалиста. Для студентов-иностранцев формирование профессионального речевого общения должно стать одной из основных целей обучения русскому языку как учебному предмету. Умения и навыки владения профессиональной речью необходимы для овладения специальностью и, соответственно, должны формироваться целенаправленно.

Коммуникативно-комплексный подход на основе профессионально ориентированных текстов – одно из перспективных направлений организации учебного процесса формирования общеречевых умений профессиональной речи иностранцев. Речевое общение классифицируется по видам речевой деятельности, которые взаимосвязаны между собой и в которых реализуются многокомпонентные наборы языковых способностей, умений и готовности к осуществлению речевых поступков. Языковое развитие осуществляется как совершенствование единого комплекса взаимосвязанных интеллектуальных, собственно языковых и речевых компонентов, языковых способностей, межфункциональных связей и отношений, а не как поочередное формирование одних, а затем других лингвистических способностей, составляющих некую сумму. Профессионально ориентированный текст на иностранном (русском) языке опознается по его семантике, через актуализацию восприятия, воспроизведения и порождения употребленных в тексте языковых единиц всех уровней: фонетического, лексического, словообразовательного, грамматического (морфологического и синтаксического). Стимулом учебной деятельности иностранных студентов-музыкантов служат профессионально коммуникативные задачи, механизм решения которых определяет содержание обучения профессиональной музыкальной речи, включая её языковой и речевой компоненты во взаимосвязи.

Коммуникативно-комплексный подход к обучению профессионально ориентированной речи предполагает такую организацию учебного процесса, при которой обучение ведется с учетом:

- опоры на сформированный общеречевой опыт;
- мотивации учебной деятельности профессиональными целями и задачами;
- установки на понимание особенностей построения профессионально ориентированного текста, на использование умений в восприятии, воспроизведении и порождении определённого типа текстов в учебном профессиональном речевом общении;
- уровней и показателей осмысления языковых и речевых особенностей данных текстов, соответствующих дифференциации языкового и речеведческого материала и способам работы с ним;
- гибкой системы знаний и типологии упражнений в зависимости от задач обучения узкоспециальной речи, его этапа, уровня, практического (информационного) значения изучаемого текста;
- отбора по общим признакам профильного текста-образца, обслуживающего весь корпус текстов по отдельной специдисциплине, направлению и профилю в целом;
- включения приобретаемых знаний о структурно-семантической, коммуникативной и речевой организации данных текстов в практику порождения текста, решения речевых коммуникативно-ситуативных задач;
- использования текста как средства углубления обучения русскому языку, обеспечивающего динамику знаний и умений на разных ступенях освоения профессиональной речи;
- формирования умений выявлять языковые и речевые трудности, анализировать их и сознательно контролировать

свою речевую деятельность не только в учебно-профессиональном, но и свободном профессиональном общении и др.

При коммуникативно-комплексном подходе все языковые и речевые задачи решаются не изолированно, а в тесной взаимосвязи и имеют единые параметры анализа, зависящие друг от друга и выполняющие основные и вспомогательные функции. Он, во-первых, дает экономию учебного времени, во-вторых, способствует интенсификации обучения за счет системного знания, поскольку нужна не только информация об отдельных фактах различных сторон языка, но и указание на связи эти фактов, имеющих первостепенное значение для полноценного профессионального общения. Все эти совокупности предопределяют содержательный психолого-педагогический эффект обучения и отражаются в комплексной работе с текстом.

Использование комплексной работы с профессионально ориентированным текстом помимо общей установки на выявление системных связей в тексте как произведении речетворческого процесса, который обладает завершенностью, должно быть объективировано в соответствии с типом документа, состоящего из названия и ряда сверхфазовых единиц, создающих единое целое. Кроме того, комплексная работа предполагает и ряд конкретных приемов и средств в подходе к тексту, включающих использование профессионально значимых схем, алгоритмов, элементов программированного обучения, программ ТСО при решении речевых коммуникативно-речевых задач. Чтобы процесс обучения речевой деятельности в сфере определенной специальной дисциплины обеспечивал потребности и соответствовал формам общения студентов-иностранцев на занятиях, необходимо определить базовый содержательный материал. Текстовый материал, служащий источником для обучения языку специальности, не должен дублировать курсы специальных дисциплин во всем их объеме, а представлен в обобщенном виде. В нем, по существу, отражены все наиболее важные моменты речевой деятельности студентов-иностранцев, которые возникают на занятиях по специальности. Отобранные тексты должны быть ранжированы по сложности. Подходя к обучению профессионально ориентированной речи таким образом, можно легко обнаружить, что объем содержания определенного направления и профили подготовки предлагается не сразу и не бессистемно, а в виде отдельных учебных текстов логически упорядоченных, заключающих в себе тему, подтему или комбинации подтем в рамках темы. Учебный текст, содержанием которого является специальная профессиональная информация, как единица сообщения, в котором раскрывается содержание изучаемого объекта, дается направленная совокупность его характеристик, отражающая аспект рассмотрения данного объекта в русле конкретной научной дисциплины в области музыкального искусства и культуры.

Необходимо отметить, что учебный текст данного типа отличается четкая структурная организация. Знание последовательности, в которой раскрывается содержание темы, связей между отдельными её элементами значительно облегчает понимание профессионально ориентированного текста (восприятие монологического сообщения) при чтении, дает точные ориентиры, намечает последовательные звенья при его восприятии (порождении). Формирование языковых и речевых умений общения в профессиональной сфере и среде обеспечивает участие иностранных студентов в образовательном процессе вуза для получения необходимого объема знаний по специальности. В соответствии с данной целью в образовательном процессе по русскому языку предусмотрен процесс ранней профилизации, который обуславливает определенный отбор содержания обучения. Ранняя профилизация – это переход к новому этапу овладения языком, на котором происходит систематизация уже полученных лингвистических знаний в контексте интеграции в содержание обучения языку знаний по направлению подготовки. При этом проектируется эффективная система обучения русскому языку как средству междисциплинарного межнационального общения, активизирующая познавательную деятельность иностранных студентов.

Речевая подготовка иностранных студентов может быть разделена на две составляющие: общая речевая подготовка, подразумевающая овладение русским языком во всех его функциональных разновидностях и профессионально ориентированная речевая подготовка – овладение научной, профилированной по получаемой специальности речью в её уст-

ных и письменных формах. Связующим звеном между двумя данными составляющими могут служить научно-популярные тексты, содержание которых включает информацию по специальности.

В настоящее время сформировалось представление о том, что в научно-популярном тексте могут присутствовать различные виды информации. Информация разной природы представляет собой источник многозначности научно-популярного текста в области музыкального искусства и культуры, лежит в основе многих реакций реципиента (в нашем случае иностранного обучающегося), составляющих механизмы понимания текста, влияет на процессы его восприятия и порождения. С точки зрения реципиента содержание воспринимаемого им текста представляет собой динамичную модель некоторого фрагмента реального мира, и понимание его должно неизбежно опираться на уже известные факты. Содержание научно-популярного текста как многоуровневого мыслительного образования представлено тремя видами информации. Это, во-первых, информация, возникающая непосредственно под воздействием языковых средств текста; во-вторых – уже известные, «старые» знания, дополнительно привлекаемые для понимания текста в качестве необходимой основы для осмысления новых фактов; и, в-третьих – «новая» информация, выводимая из содержания текста, на основании известных связей и отношений [2, с. 92]. Дидактически важна дифференциация видов информации: иностранный обучающийся при работе с научно-популярным текстом уже обладает предварительными знаниями, необходимыми для понимания текста, включая знание языковых средств (лексических, грамматических, синтаксических), общие и энциклопедические знания – знания о мире, знание предметной области, освещаемой в тексте, а также узкой специальной области, предметной ситуации [3].

Использование научно-популярных текстов в процессе ранней профилизации объясняется не только их информативностью и познавательностью, но, в значительной степени, доступностью, так как научный материал изложен достаточно простым языком, что облегчает систематизацию и обобщение уже приобретенных навыков и умений речевой деятельности и формирование новых, необходимых для профессиональной речевой деятельности студентов-иностранцев. Функциональная нагрузка научно-популярного текста заключается в активизации познавательной деятельности иностранного студента, формировании его отношения к тексту, в пробуждении активности. В научно-популярных текстах важно учесть тезаурус специальных дисциплин из предметно-образовательных областей вуза музыкального искусства и культуры, который выделяется как лексическая основа, оптимально представляющий пропедевтический понятийно-терминологический минимум, так как каждая приведенная лексема (словосочетание) называют общие, предметные, межпредметные дидактические единицы учебных дисциплин профессионального блока. В таком тезаурусе выдержан принцип базового представления материала, экономно отражающего пропедевтический лексический материал, отделяющий его от второстепенного. Минимизация тезауруса, полный учет возможностей лексико-семантической работы в границах учебного времени пропедевтического курса придают работе комфортность и педагогическую выверенность материалу. С помощью научно-популярных учебных текстов решаются методические проблемы, круг которых определен нами при лингводидактическом анализе информации специальных дисциплин учебного плана по направлениям подготовки музыкального вуза. В работе с данными текстами актуализируются основные формы профессионального речевого общения: обмен информацией, обмен мнениями (диалог), сообщение профессионально значимой информации в устной и письменной форме. Оптимальные условия профессионального речевого общения с использованием профессионально ориентированных научно-популярных текстов обеспечивают целесообразную мотивацию учебной речевой деятельности, а порождение высказывания становится не только естественным актом, но и потребностью, что возможно при учете профессиональных интересов обучаемых, их жизненного и речевого опыта.

Пропедевтическая функция научно-популярного текста заключается в создании оптимальных условий обучения и выборе эффективных педагогических средств в процессе обучения иностранных студентов профессиональной музыкальной речи.

Библиографический список

1. Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним. Приказ Минобрнауки России от 01.04.2014 N 255. Available at: http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/pr_mon/01_04_2014_255/
2. Анохина Н.В. Роль presuppozicii i implikacii v processe ponimaniya nauchno-populyarnogo teksta. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2009; T. 14.
3. Рязина О.Р., Борисова Е. Н. Реализация структурно-функциональной модели формирования профессионально ориентированных иноязычных компетенций студентов музыкальных специальностей. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 2 (51): 100 – 102.

References

1. Ob utverzhdenii urovnej vladeniya russkim yazykom kak inostrannym yazykom i trebovanij k nim. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 01.04.2014 N 255. Available at: http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/pr_mon/01_04_2014_255/
2. Anokhina N.V. Rol' presuppozicii i implikacii v processe ponimaniya nauchno-populyarnogo teksta. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2009; T. 14.
3. Ryakina O.R., Borisova E. N. Realizaciya strukturno-funkcional'noj modeli formirovaniya professional'no orientirovannyh inoyazychnyh kompetencij studentov muzykal'nyh special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 2 (51): 100 – 102.

Статья поступила в редакцию 15.06.15

УДК 378:80

Severina V.F., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Altai State Agrarian University (Barnaul, Russia),E-mail: svikki28@mail.ru**Rumyantseva G.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Agrarian University (Barnaul, Russia),E-mail: rumyanseva.53@mail.ru

THE MAIN STAGES OF DEVELOPMENT OF THE PRODUCTIVE EDUCATIONAL INTERACTION OF A TEACHER AND STUDENTS OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE. In the article a topical problem of the productive educational interaction of a teacher and students enhancing the increase of the productivity of the educational process concerning the development of the student's personal qualities and the formation of his subjectivity is considered. The purpose of the article is to give a detailed analysis of the main stages of the development of such interaction: preparatory, organizing, practical and reflexive-generalizing ones. Those stages are the main stages of the introduction of the model of the development of the productive educational interaction to the educational process when teaching a foreign language at a non-language higher education institution. The authors formulate the criteria and indicators, which allow determining the level of the development of such interaction. The material presented in the paper leads to the conclusion that the organization of the educational process, using the model constructed by the authors, contributes to the achievement of a qualitatively new productive level by the participants of the educational process.

Key words: stages of implementation, productive educational interaction, product of mastering a foreign language, educational process of a higher education institution, teaching methods.

В.Ф. Северина, канд. пед. наук, ст. преп. Алтайского государственного аграрного университета, г. Барнаул,E-mail: svikki28@mail.ru**Г.Г. Румянцева**, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного аграрного университета, г. Барнаул,E-mail: rumyanseva.53@mail.ru

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНОГО УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема продуктивного учебного взаимодействия преподавателя и студентов, способствующего повышению продуктивности образовательного процесса в отношении развития личностных качеств студента и становления его субъектности. Целью статьи является представление детального анализа основных этапов развития такого взаимодействия: подготовительного, организационного, практического и рефлексивно-обобщающего. Данные этапы являются основными стадиями внедрения в образовательный процесс модели развития продуктивного учебного взаимодействия при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Авторами сформулированы критерии и показатели, позволяющие определить уровень развитости такого взаимодействия. Представленный материал позволяет сделать вывод, что организация образовательного процесса с использованием сконструированной авторами модели способствует достижению участниками образовательного процесса качественно нового продуктивного уровня развития.

Ключевые слова: этапы реализации, продуктивное учебное взаимодействие, продукт овладения иностранным языком, образовательный процесс вуза, методы обучения.

В настоящее время высшая профессиональная школа России переживает сложный процесс реформирования и обновления. Его главная цель отражает направленность на развитие высококвалифицированной, социально зрелой, творчески активной личности студента с развитым творческим потенциалом взаимодействия, способной к самоактуализации и установлению профессиональных и личностных контактов, отказ от установки на репродуктивное воспроизведение знаний студентами, что актуализирует использование в учебном процессе нового – продуктивного типа взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе.

Сопоставление взглядов различных авторов на определение сущности продуктивного учебного взаимодействия и выявление основных аспектов исследуемой проблемы позволили нам определить продуктивное учебное взаимодействие (ПУВ) как

целенаправленную совместную учебную деятельность преподавателя и студентов, способствующую становлению субъектности студентов, их личностному росту и образовательному приращению при создании и совершенствовании ими личностного образовательного продукта [1, с. 39]. Следует отметить, что в нашем исследовании мы рассматриваем качественные изменения и личностный рост только одного субъекта продуктивного учебного взаимодействия – студента.

В последние годы проблема продуктивного взаимодействия приобрела большую актуальность. Тем не менее, анализ научно-теоретических источников показал, что вне поля зрения исследователей остался такой вопрос, как выделение комплекса методов, средств, способов и условий развития продуктивного учебного взаимодействия с учётом тенденций современной высшей школы и совершенствования образования. Поэтому тема

нашего исследования была определена как «Развитие продуктивного учебного взаимодействия в образовательном процессе вуза (на материале иностранного языка)», а целью нашего исследования стали разработка и реализация модели развития ПУВ в образовательном процессе вуза при обучении иностранному языку (ИЯ).

Наше исследование проводилось на базе Алтайского государственного аграрного университета. Были отобраны контрольная и экспериментальная группы. В экспериментальной группе обучение осуществлялось посредством реализации модели и программы по развитию ПУВ. Студенты контрольной группы обучались в традиционной форме в соответствии с программой курса «Иностранный язык для неязыковых факультетов и вузов». Для определения степени эффективности реализации сконструированной нами модели были выявлены основные критерии и показатели уровня развитости ПУВ, а именно: *личностный рост*, показателями которого являются уровень развития эмпатии, сформированность коммуникативных умений студента, удовлетворенность студента характером взаимодействия с преподавателем; *развитие субъектности студента*, включающее такие показатели, как сформированность смыслообразующих мотивов изучения ИЯ, сформированность самооценки студентом своих личностных качеств, способствующих или препятствующих реализации ПУВ, преобладание мотивации успеха над мотивацией избегания неудач; *когнитивный критерий*, предполагающий определение уровня владения студентом изучаемым языком, а также самооценку студентом своих учебных достижений при изучении ИЯ, включая осознание им встречающихся трудностей [1]. Процесс развития ПУВ предполагал продвижение субъектов образовательного процесса с более низкого уровня на другой, более высокий уровень.

Реализация модели и программы развития ПУВ включала четыре этапа: подготовительный, организационный, практический и рефлексивно-обобщающий. Каждый этап программы реализации модели имел свою цель, задачи, а также методы и средства эффективного решения поставленных задач.

Основной целью подготовительного этапа было определение уровня развитости ПУВ в контрольной и экспериментальной группах. Результаты диагностики выявили низкий уровень развитости ПУВ преподавателя и студентов, что подтвердило недостаточную эффективность осуществляемой в вузе работы по его организации и доказало актуальность исследуемой проблемы. Кроме того, на данном этапе нами был проведен контрольный срез знаний на определение исходного уровня знаний студентов по ИЯ. Результаты тестирования показали, что примерно одинаковое количество первокурсников экспериментальной и контрольной групп (54,76% и 55,55% соответственно) имеют довольно низкий уровень знаний по ИЯ.

На данном этапе были использованы следующие методы исследования: анализ, синтез, сравнение, анкетирование, тестирование, наблюдение, беседа, анализ документов и продуктов деятельности студентов, оценивание, контрольный срез знаний, а также математические и статистические методы обработки данных.

Целью второго этапа была организация процесса развития ПУВ преподавателя и студентов при обучении ИЯ, для чего необходимо было в первую очередь создать благоприятные условия для развития положительной мотивации к изучению ИЯ. Это предполагало создание четкой целевой установки, отбор содержания обучения в соответствии с познавательными потребностями студентов и учетом программных требований к изучению ИЯ в неязыковом вузе, отбор форм, методов и средств, используемых в учебном процессе, создание ситуаций, способствующих возникновению мотивации успеха, связанной с продуктивным выполнением деятельности студентами, а также учет их личностных особенностей. При этом мы принимали во внимание тот факт, что для осуществления полноценной эффективной учебной деятельности необходимо гармоничное сочетание как познавательных мотивов (внутренняя мотивация), так и мотивов достижения (внешняя мотивация), хотя внутренние мотивы все же должны преобладать и иметь решающее значение.

Кроме того, на данном этапе осуществлялась работа по созданию благоприятных условий для установки продуктивных межличностных отношений субъектов образовательного процесса, что предполагало понимание ими общей цели взаимодействия, совпадение установок на совместную деятельность и эмоциональную готовность к ней, уважение позиции друг друга, сопереживание, принятие другого человека полностью, инициативу в

установлении различных контактов на основе взаимопомощи и доброжелательности, взаимной поддержки, одобрения и интереса в условиях активного общения. Все это, в целом, способствовало построению субъект-субъектных отношений участников данного процесса.

Результатом данного этапа явились создание атмосферы сотрудничества преподавателя и студентов, выступающих в качестве взаимодействующих участников, общающихся на уровне личностно-значимых смыслов, подбор и разработка учебных и дидактических материалов, способствующих развитию ПУВ, а также повышение мотивации к изучению ИЯ. Основными методами и средствами на данном этапе являлись наблюдение, беседа, оценивание, объяснение, убеждение, стимулирование, контроль преподавателя.

Целью третьего этапа программы было развитие ПУВ в образовательном процессе при обучении ИЯ на основе реализации выделенных нами педагогических условий организации данного процесса, а именно: установление межличностного контакта, создание и использование на занятиях учебных ситуаций, способствующих развитию внутренней мотивации к изучению ИЯ, формирование продуктивной Я-концепции студентов, стимулирование и развитие рефлексивных навыков студентов и учет их личностных особенностей.

Следует отметить, что в процессе развития ПУВ студентом создается определенный продукт учебной деятельности, в результате чего происходит как образовательное приращение, так и личностное развитие и саморазвитие студента, так как продукт учебной деятельности имеет для него личностный смысл и личностную значимость. Продукт этот может быть идеальным, включающим накапливаемый студентом языковой, коммуникативный и учебный опыт и соответствующие способы коммуникативной и учебной деятельности, и материальным «овеществленным», представляющим собой информационно-текстовый продукт исследовательского, творческого, практико-ориентированного, учебно-справочного характера и способы учебно-познавательной деятельности как необходимую базу для развития учащегося как языковой личности. При этом продукт учебной деятельности, полученный студентом в процессе обучения, не является исключительно его «собственным» продуктом, т.к. преподаватель в определенной степени выполняет функцию партнера по осуществлению совместной деятельности, связанной с изучением и использованием ИЯ и имеющей для студента личностный смысл [2].

Отличительной особенностью развития образования в настоящее время является требование к интеграции различных составляющих целей образования для достижения пяти ключевых компетенций, в совокупности обеспечивающих готовность выпускников различных учебных заведений к самореализации и адаптации в условиях рынка труда современного общества, а именно: социально-политической, информационной, коммуникативной и социокультурной компетенций, а также готовности к образованию через всю жизнь [3]. Экспериментальная деятельность осуществлялась нами на основе развития вышеперечисленных базовых компетенций. Для этого нами были отобраны и применялись коммуникативный, проблемный, игровой и проектный методы обучения, являющиеся оптимальными для решения поставленных цели и задач. Выделенные и используемые в учебном процессе методы можно отнести к активным методам обучения, особенностями которых являются повышение эмоциональной включенности студентов и творческий характер занятий; принудительная активизация мышления и деятельности студентов; обязательность непосредственного взаимодействия студентов между собой, а также с преподавателем; формирование коллективных усилий; высокий уровень мотивации в обучении; проявление рефлексивной самоорганизации деятельности преподавателя и студентов в совместной учебной деятельности «учение – обучение» [4; 5].

Коммуникативный метод использовался при обучении всем видам речевой деятельности как средству общения. Для этого создавались положительные условия для активного и свободного развития личности в деятельности, так как желание говорить появляется у студента только в реальной или воссозданной коммуникативной ситуации, затрагивающей говорящего, направленной на совершенствование обучающимся представлений о себе в процессе взаимодействия с другими на основе взаимного обмена информацией, действиями, отношениями. Посредством моделирования ситуаций лингвострановедческой или профессионально-ориентированной направленности на занятиях соз-

давалась языковая среда, где студентам была предоставлена возможность сыграть роль «Я» в той или иной ситуации в родной стране, в стране изучаемого языка или роль носителя языка. Обучение на основе коммуникативного метода с использованием коммуникативных ситуаций мы начинали, учитывая принцип постепенного усложнения изучаемого материала. Сначала студенты ознакомились с моделями речевого взаимодействия, социокультурными особенностями речевого поведения в конкретной речевой ситуации. Затем выполнялись задания на развитие и совершенствование умений задавать вопросы различных типов; логично, последовательно и быстро отвечать на поставленные вопросы; использовать различные реплики реагирования в процессе общения и ряд других заданий. Только после этого мы перешли к созданию и использованию на занятиях ситуаций, моделирующих фрагменты объективной действительности, являющихся личностно значимыми для студентов, вызывающих коммуникативную потребность, интерес к заданию и желание лучше его выполнить, что, несомненно, способствовало стимулированию мотивации изучения ИЯ.

Практика преподавания ИЯ показывает, что проблемная ситуация может быть смоделирована при работе над любым аспектом: разговорной практикой, чтением, аудированием и даже введением лексического и грамматического материала. Все задания выполнялись как индивидуально, так и в диадах и триадах с последующим обсуждением всей группой. Для проведения занятий с применением проблемного метода подбирались специальные упражнения, в которых усваивались средства оформления отдельных фрагментов реплик, формулировки оценочных суждений, что позволяло повысить интерес к выполнению заданий и помочь успешно справиться с ними. В работе со студентами на занятиях мы создавали проблемные ситуации, учитывая возможности студентов, на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле, используя следующие методические приемы для их создания: изложение различных точек зрения на один и тот же вопрос и предложение прокомментировать их, выражая своё мнение; побуждение студентов делать сравнения, выводы из ситуации, ранжировать различные понятия по степени их важности для студентов; формулирование вопросов; предложение проблемных заданий (например, с наличием нескольких вариантов ответа, с неопределенностью в постановке вопроса, с заведомо допущенными ошибками и др.). Таким образом, создавались условия для совместной речемыслительной деятельности при решении условных и реальных проблем при помощи ИЯ, активной самостоятельной познавательной деятельности студентов, в результате чего у них формировались новые знания и они овладевали новыми способами действия.

Метод проектов позволяет применить на практике и совершенствовать все те умения и навыки, которые были сформированы ранее при использовании описанных выше методов. Его преимуществом является то, что он способен обеспечить не только индивидуальную, но и парную, групповую формы работы на занятии, что позволяет каждому студенту максимально эффективно использовать учебное время. Мы использовали метод проектов при завершении изучения тем «Великобритания», рассматривая различные аспекты жизни страны, «Высшее образование в России и за рубежом», проводя сравнение подготовки ветеринарных врачей в разных странах, и по окончании изучения темы «Профилактика и лечение заболеваний животных, передающихся человеку». Выполненные студентами проекты мы определяем как краткосрочные информационные моно-проекты. Результаты работы представлялись студентами в форме доклада в сопровождении иллюстраций, слайд-презентаций, коллажей, альбома, стенгазеты по материалам исследования изучаемой проблемы.

Использование проектного метода, по нашему мнению, способствовало актуализации личностно значимых мотивов студентов в изучении ИЯ и степени их эмоционального участия, созданию, с одной стороны, условий для взаимодействия и сотрудничества всех субъектов образовательного процесса, с другой – для саморазвития личности и реализации личностной «Я-концепции» студента, позволило актуализировать собственно учебно-познавательную деятельность и активизировать студента как субъекта данной деятельности, обеспечивало возможность выбирать адекватные пути достижения намеченных целей, способствовало управлять своей учебной деятельностью посредством рефлексивного анализа и самооценки характера речевых и учебных действий. Ориентация студентов на создание проекта как личностного образовательного продукта делала процесс ов-

ладения предметным знанием личностно значимым и мотивированным для студента.

Игра взаимодействует практически со всеми методами и формами обучения. Это означает, что она «проникает» в них и, напротив, включает в себя в синтезированном виде коммуникативную ситуацию, дискуссию, работу в парах и микро-группах, элементы проблемного обучения, так как игра является не только своеобразным методом, но и формой организации обучения. Учебная игра используется преподавателем в качестве средства мотивации определенной учебной деятельности студентов, изучения ИЯ в целом и представляет для обучающихся проблему, подлежащую немедленному решению, обеспечивая реальные условия для активной мыслительной деятельности, способствуя формированию и развитию интеллектуальных умений, связанных с ИЯ, являясь и интеллектуальным упражнением, и средством проверки гипотез, прогнозов, решений. Использование игрового метода обучения делает учебный процесс более содержательным и более продуктивным, так как учебная игра обеспечивает условия для самоконтроля, способствующие выработке у студентов рефлексивных умений, актуализацию приобретенных знаний и умений [6]. На разных этапах изучения той или иной темы использовались определенные виды игр.

Ролевая игра как одна из разновидностей игр также использовалась на занятиях. Она мотивировала речевую деятельность студентов, так как они оказывались в ситуации, когда возникала потребность что-либо сказать, спросить, выяснить, доказать, чем-то поделиться с собеседником. Проигрывая определенные ситуации, студенты получали возможность подготовиться к подобной ситуации в реальной жизни. Так, например, со студентами второго курса был проведен круглый стол на тему «Использование животных в медико-биологических экспериментах». Следует отметить, что в учебном процессе имело место не изолированное, а рациональное сочетание используемых методов, не противоречащих, а взаимодополняющих друг друга.

На занятиях мы стремились осуществить оптимальное соотношение репродуктивности и продуктивности для достижения поставленной цели обучения ИЯ и одновременно с этим – личностного развития самих студентов. Репродуктивность в данном случае понималась как точное, полное, адекватное воспроизведение (актуализацию) из памяти студента необходимых для каждой конкретной ситуации устного или письменного общения адекватных ей языковых средств и способов формирования мысли [7]. В то же время овладение ИЯ предполагает активную мыслительную, интеллектуальную деятельность студента. Поэтому, репродуктивность / продуктивность рассматривалась нами как единое взаимосвязанное целое в процессе обучения ИЯ.

Существенным фактором развития ПУВ преподавателя и студентов также оказалось оптимальное рациональное использование различных форм (фронтальной, парной, групповой и самостоятельной) и средств обучения на занятиях ИЯ, благодаря применению которых более успешно и рационально достигались поставленные цели.

Результатом данного этапа явились развитие внутренней мотивации к изучению иностранного языка, овладение студентами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции, в том числе иноязычной, в сфере общеобразовательных и профессиональных интересов, становление субъектности студента в процессе обучения, сформированность продуктивной Я-концепции, развитость рефлексивных и эмпатийных способностей студентов, а также достижение эффективных результатов в совместной учебной деятельности.

Основные методы и средства, которые применялись на данном этапе – наблюдение, оценивание, проблемный, коммуникативный, игровой и проектный методы обучения, стимулирование, поощрение, личностно и профессионально значимый учебный материал, контроль преподавателя, самоконтроль и самооценка студентов.

Рефлексивно-обобщающий этап явился завершающим этапом программы. Его целью было осуществление контроля развитости ПУВ в образовательном процессе вуза при обучении ИЯ с вовлечением студентов в аналитико-оценочную деятельность, поддержанием личностной и профессиональной значимости, а также заинтересованности студентов в изучении ИЯ. На рефлексивно-обобщающем этапе использовались следующие методы исследования: наблюдение, анализ, сравнение, тестирование и анкетирование студентов, контрольный срез знаний для проверки сформированности разных видов речевой деятельности,

Таблица 1

Динамика изменения критерия развития продуктивного учебного взаимодействия «Развитие субъектности студента» в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах

Показатели	Уровень	ЭГ				КГ			
		до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
		кол. чел.	%	кол. чел.	%	кол. чел.	%	кол. чел.	%
Сформированность смысло-образующих мотивов изучения ИЯ	низкий	28	66,6	12	28,6	31	68,8	27	60,0
	средний	6	14,4	10	23,8	7	15,6	8	17,8
	высокий	8	19,0	20	47,6	7	15,6	10	22,2
Сформированность самооценки	низкий	17	40,4	8	19,0	20	44,4	16	35,6
	средний	13	31,0	9	21,4	17	37,8	18	40
	высокий	12	28,6	25	59,6	8	17,8	11	24,4
Преобладание мотивации успеха над мотивацией избегания неудач	низкий	17	40,4	9	21,4	15	33,4	14	31,1
	средний	16	38,2	9	21,4	20	44,4	19	42,2
	высокий	9	21,4	24	57,2	10	22,2	12	26,7

а также математические и статистические методы обработки данных.

Результатом этапа явилось определение уровня развитости ПУВ преподавателя и студентов экспериментальной и контрольной групп по окончании проведения эксперимента.

Для подтверждения эффективности проведенной работы осуществлялось сравнение результатов изменения показателей развитости уровней ПУВ в экспериментальной и контрольной группах до и после эксперимента. В качестве примера рассмотрим более подробно изменения показателей одного из критериев развитости ПУВ в ходе педагогического эксперимента, а именно: развития субъектности студента.

Приведенные в таблице 1 данные показывают, что до проведения эксперимента количество студентов, находящихся на низком, среднем и высоком уровнях развития в экспериментальной и контрольной группах отличалось несущественно по всем показателям. После эксперимента на низком уровне в экспериментальной группе число обучающихся сократилось за счет значи-

тельного увеличения их количества на высоком уровне развития ПУВ. Количество же студентов на среднем уровне изменилось несущественно. В контрольной группе произошло лишь незначительное увеличение числа студентов как на среднем, так и на высоком уровнях.

Полученные результаты и проведенный на их основе сравнительный анализ доказали целесообразность изменений, внесенных в организацию образовательного процесса. В процессе развития студентом производился определенный продукт учебной деятельности (идеальный и материальный), при создании которого происходило как образовательное приращение, так и личностное развитие и саморазвитие студента, так как продукт учебной деятельности имел для него личностные смысл и значимость.

Таким образом, произошедшие в экспериментальной группе положительные сдвиги свидетельствуют об эффективности разработанной модели развития продуктивного учебного взаимодействия и программы её реализации.

Библиографический список

- Северина В.Ф. *Развитие продуктивного учебного взаимодействия в образовательном процессе вуза (на материале иностранного языка)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2013.
- Коряковцева Н.Ф. *Теория обучения иностранным языкам: продуктивные технологии*: учебное пособие. Москва: Академия, 2010.
- Hutmacher W. *Key competencies for Europe*. Report of the Symposium in Berne Switzerland, 27–30 March, 1996. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation (CDCC) // *a Secondary Education for Europe*, 1997. Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>
- Коджаспирова Г.М. *Словарь по педагогике (междисциплинарный)*. Москва; Ростов-на-Дону: МарТ, 2005.
- Педагогика и психология высшей школы*: учебное пособие. Отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.
- Деркач А.А. *Педагогическая эвристика: искусство овладения иностранным языком*. Москва: Педагогика, 1991.
- Зимняя И.А. Репродуктивность и продуктивность в обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 1991; 1: 16 – 20.

References

- Severina V.F. *Razvitie produktivnogo uchebnogo vzaimodejstviya v obrazovatel'nom processe vuza (na materiale inostrannogo yazyka)*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2013.
- Koryakovtseva N.F. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: produktivnye tehnologii*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2010.
- Hutmacher W. *Key competencies for Europe*. Report of the Symposium in Berne Switzerland, 27–30 March, 1996. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation (CDCC) // *a Secondary Education for Europe*, 1997. Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>
- Kodzhaspirova G.M. *Slovar' po pedagogike (mezhdisciplinarnyy)*. Moskva; Rostov-na-Donu: MarT, 2005.
- Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly*: uchebnoe posobie. Otv. red. M.V. Bulanova-Toporkova. Rostov-na-Donu: Feniks, 2006.
- Derkach A.A. *Pedagogicheskaya evristika: iskusstvo ovladeniya inostrannym yazykom*. Moskva: Pedagogika, 1991.
- Zimnyaya I.A. Reprodukivnost' i produktivnost' v obuchenii inostrannym yazykam. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 1991; 1: 16 – 20.

Статья поступила в редакцию 22.06.15

УДК 37.026

Takushevich I.A., postgraduate, researcher, Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Pedagogical and Adult Education of Russian Academy of Education" (Saint Petersburg, Russia), E-mail: i.takushevich@gmail.com

EVOLUTION OF CONSTRUCTIVISM IN DIDACTICS. The article summarizes some key elements of constructivism, traces the stages of its evolution and unveils the main ideas of its representatives, discovers its features and components in terms of learning theory. The author addresses education as between a teacher and his or her students, their ongoing creative work, and generalizes

recommendations for constructing knowledge within developmental learning environment. The article also justifies the idea that the pattern of thinking in question meets the realities of today and enables to organize learning and cognitive activity so that social and cultural challenges of modern education would be taken into account. It is highlighted in the article that teacher's role has now evolved into creating a special environment for enhancing mental activity and unlocking creativity of each student as well as for making a free choice and taking responsibility for one's decisions.

Key words: constructivism, didactics, education philosophy, developmental learning, developmental education.

И.А. Такушевич, аспирант, науч. сотр. Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт педагогического образования и образования взрослых РАО», г. Санкт-Петербург,
E-mail: i.takushevich@gmail.com

РАЗВИТИЕ КОНЦЕПЦИИ КОНСТРУКТИВИЗМА В ДИДАКТИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

В статье приводятся некоторые итоги изучения концепции конструктивизма, прослеживаются этапы её становления, систематизируются её особенности и компоненты в рамках теории обучения. Автор рассматривает образование как взаимное становление, развитие, способ связи обучающего и обучаемого, их активное творчество и обобщает рекомендации для конструирования знания через развивающую среду обучения. Обосновывается мысль о том, что исследуемое направление педагогической мысли отвечает реалиям современности и позволяет организовать учебно-познавательную деятельность с учётом социокультурных факторов и вызовов современного образования. Делается вывод о пересмотре роли учителя, которая теперь заключается в создании благоприятной среды для активизации мыслительной деятельности и раскрытия индивидуальных способностей каждого обучающегося, для самостоятельного выбора и принятия ответственности за свои решения.

Ключевые слова: конструктивизм, дидактика, философия образования, развивающее обучение.

Термин «конструктивизм» используется в философии, психологии, педагогике, социологии, математике, архитектуре, поэзии, живописи и т.д. И всё же при столь разных контекстах в использовании этого термина есть нечто общее – это построение субъектом-творцом идеальных (как в математике или философии) или материальных (как в архитектуре) конструкций исходя из функционально необходимых задач в деятельности.

Слово «конструктивизм» восходит к латинскому *constructivus* (связанный с построением, конструированием) и *construction* (присоединение, строительство). Конструирование в процессе обучения определяется как «средство углубления и расширения полученных творческих способностей, изобретательских интересов и склонностей учащихся» [1, с. 127]. Применительно к педагогическому процессу «конструкцией» обозначается целостная система с равноправными подсистемами-субъектами «учитель» и «ученик». Термин «конструктивизм» вошел в активное словупотребление в конце 1970-х годов для обозначения теоретических и методологических установок в гуманитарных науках, подчеркивающих роль социальных ценностей и познавательных мотивов в построении «картины мира».

На данном этапе конструктивизм представляет собой более философию, чем методику или технологию обучения. Он не имеет четко очерченных смысловых границ и не представляет собой некую авторскую концепцию; элементы концепции конструктивизма встречаются у целого ряда мыслителей (активный познающий субъект у И. Канта, Г. Гегеля, в отечественных вариантах теории деятельности; активное преобразование социального мира у К. Маркса; опосредующая роль языка в видении мира у В. Гумбольдта; гипотеза лингвистической относительности Э. Сепира и Б. Уорфа и т.д.).

Основной постулат конструктивизма заключается в том, что знания не могут быть переданы от «знающего» к «незнающему», не содержатся непосредственно в объекте (в «объективной действительности»), а конструируются (строятся) познающим субъектом в виде различного рода моделей, которые могут быть как альтернативными, так и взаимно дополнительными. При этом радикальный конструктивизм в качестве основных тезисов признает положение о том, что восприятие не отражает никакой действительности, и человек создаёт (конструирует) свою относительную и субъективную реальность; что учение – полностью самоорганизуемый и самоуправляемый процесс; педагогическое воздействие извне в приобретении знаний не является определяющим и эффективным. То есть на продукт познания (концепции, теории, модели и т.д.) влияют не только особенности объекта познания, но и особенности самого субъекта познания (его культура, ценности, органы чувств и др.). Более гибко понимается механизм познания в рамках прагматического (диалектического) конструктивизма, делающего попытку связать конструкции и интуиции, самоуправляемое познание с обучением. Конструктивистская дидактика сегодня рассматривается преимущественно в рамках прагматического конструктивизма.

Идеи конструктивистской дидактики зародились в трудах Ж. Пиаже и Дж. Дьюи, их также можно найти в трудах Дж. Брунера и Г. Гарднера, во многих авторских методиках саморазвития и «свободного воспитания» [2]. Конструктивизм также отражает положения теорий А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.Я. Гальперина, А.Р. Лурия, В.П. Зинченко и других исследователей о значении деятельности самого ребёнка в его психическом развитии, опирается на выводы Л.С. Выготского о взаимосвязи языка и интеллектуального развития, идеи личностного подхода К.А. Абульхановой-Славской, И.С. Кона, А.В. Мудрика, А.Б. Орлова, В.В. Давыдова, Я.Л. Коломинского, А.В. Петровского, И.С. Якиманской, идей развивающего обучения М.И. Махмутова, П.И. Пидкасистого, И.Я. Лернера, Г.Д. Кирилловой. Вся совокупность знаний применяется при разработке теорий обучения в рамках педагогики конструктивизма. Истоки педагогического конструктивизма можно отнести к концу XIX века, когда, например, в системе образования США происходит «революционный переворот», который привёл к обновлению американской философии образования, переходу от философии бихевиоризма к конструктивизму [3, с. 56].

Согласно Д. Дьюи, обучение является не подготовкой к жизни, а суть собственно жизнь в её особой форме, поэтому важно формировать у детей выработку конкретных решений, а не предлагать «готовые знания» [4]. Подлинное образование, по мысли Дьюи, заключается в получении знаний в процессе «делания», а актуальность определяется вкладом в становление системы внутренней личностной ориентации, поэтому познание заключается не в установлении истин, а в решении проблемных ситуаций. Так называемый «теоретический материал», который предлагается учащимся для запоминания, итоги чужих открытий, не представляет собой никакой ценности, если не ведут к личностному пониманию и практическому использованию. Представление о гипотетичности любого знания, походящее процедуру установления и проверки опытом, позволяет построить образовательный процесс наподобие исследовательской деятельности учёного.

«Научное знание – явление не статическое, – писал Ж. Пиаже в одной из своих работ, – это есть процесс, более конкретно, процесс непрерывного конструирования и реорганизации» [5]. При этом Пиаже считал, что структурирование знания определено нашими генами, а механизм обучения описывал как процесс сохранения равновесия, в котором новое знание ассимилируется (присваивается), и затем схема субъекта приспосабливается, модифицируется, подгоняется под особенности новой конструкции (этот процесс Пиаже назвал аккомодацией). Кроме того, он писал о важности организации занятий таким образом, чтобы установить связь с существующими знаниями и чтобы результатом каждого занятия могла стать некая система знаний.

Дэвид Джонассон в своей статье перечисляет указания для конструирования целенаправленного знания через развивающую среду обучения:

- многогранное представление действительности (не упрощать реальность, показывать естественную сложность мира);
- использование аутентичных текстов;
- создание приближенной к реальному миру открытой образовательной среды, а не программы действий;
- закрепление практики рефлексии;
- обеспечение контекстуально- и контент-обусловленного конструирования знаний;
- поддержка совместного формирования знаний через переговоры, а не конкуренцию.
- оценивание процесса рассуждений, а не их правильности.

При этом важно отметить, что учёные признают необходимость получения первичных знаний традиционным способом преподавания (когда заранее определены результаты обучения и последовательность учебных взаимодействий); а на более продвинутом уровне обучения уже продуктивнее выстраивать занятия по законам конструктивизма.

Дж. Брунер, рассматривая обучение как активный процесс, пишет о том, что соединение имеющегося опыта с новыми знаниями имеет своим «выходом» реорганизацию когнитивной структуры, что создает значение и позволяет индивиду выходить за рамки предоставленной информации. В качестве принципов обучения он называет: (1) преобразование и перевод подлежащей изучению информации в формат, приемлемый для ученика (возраст, уровень и т.д.). Кроме того, процесс обучения должен быть «спиралевидным», т.е. периодическое возвращение к изученному материалу, но на новом уровне и так, чтобы обучающиеся понимали систему; (2) выход за пределы предоставленной информации, эвристическое обучение; (3) обратную связь; (4) несколько моделей представления информации: модель проигрывания (представление событий прошлого через соответствующие двигательные реакции), иконическая репрезентация (позволяет воспринимающему обобщить события через организацию объектов восприятия и изображения); символическая репрезентация (символическая система, которая представляет объекты через конструктивные детали, которые могут быть произвольными и отдаленными, например, язык).

Социально-когнитивная (культурно-историческая) теория Л.С. Выготского особое внимание уделяет социальной компоненте обучения (активным групповым коммуникативным методам). Согласно Выготскому обучение – это непрерывное движение от текущего интеллектуального уровня к более высокому, который приблизительно равняется потенциальному. Это движение осуществляется в так называемых «зонах ближайшего развития» в системе «социальной ситуации развития» [6, с. 234]. Происходит переход от внешних социальных, развернутых, коллективных форм к внутренним, свернутым, психическим, индивидуальным (интериоризация). Иными словами, культурные средства (прежде всего – знаки языка) служат своеобразными орудиями, оперируя которыми субъект воздействует на другого, формирует собственный внутренний мир, приобретая способность управлять своим поведением и воздействовать на других.

Концептуальные положения педагогики конструктивизма – это целенаправленное саморазвитие личности в ходе её ак-

тивного взаимодействия с обществом и окружающей средой в течение всей жизни человека (т.е. непрерывное образование), активность личности в учении и неэффективность передачи знаний обучаемому в готовом виде, значимость знаний, наделённых личностным смыслом, необходимость создания условий для саморегулируемого познания, сотрудничество и «мягкое» управление учением со стороны педагога и др. Конструктивизм рассматривает позицию обучаемого как активную, самоуправляемую, построенную преимущественно на собственной конструктивной активности, лишь ситуативно управляемую извне учителем [7, с. 27]. Современный взгляд зарубежных исследователей и методистов на организационные аспекты педагогического процесса выражается в том, что учитель создает условия для саморазвития учащегося, оказывая ему помощь в случае необходимости, но не дает готовых знаний, моделей, алгоритмов и способов решения задач. Деятельность учителя направлена на формирование самостоятельности каждого учащегося посредством самостоятельного создания своего опыта [8, с. 30].

Новый подход к образованию с точки зрения конструктивизма и синергетики – это способ связи обучающего и обучаемого, учителя и ученика, их взаимная циклическая детерминация и их взаимное конструирование, становление и развитие. Обучение превращается из «передачи знаний» в создание условий, при которых становятся возможными процессы порождения знаний самими обучающимися, их активное и продуктивное творчество. Это нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи, образовательного приключения, когда педагог ставит проблемы так, чтобы начать совместное исследование, чтобы обучающийся удивился тайнам жизни, понял неисчерпаемость познания, сам мог изменять направление дискуссии, предлагать свои методы и формы обучения. В педагогике конструктивизма пересматривается роль учителя в познавательном процессе. Он конструирует, создаёт благоприятную среду для активизации мыследеятельности, организует условия для раскрытия индивидуальных способностей каждого учащегося, помогает учащемуся двигаться своим путем, быть свободным в своих поступках и ответственным за свои решения. Отношения между учащимся и педагогом представляют собой единую целостную систему, с равноправными (в смысле влияния на существование и целостность системы) подсистемами-субъектами «учитель» и «ученик».

Представляется целесообразным раскрыть систему основных принципов педагогики конструктивизма (по Е.С. Полат, М.А. Чошанову) [2]:

- познавательная деятельность представляет собой активный процесс конструирования учащимся своего нового знания на основе сформированного ранее опыта;
- познание немислимо без мотивации и осознания цели познания;
- процесс познания конкретного явления идет одновременно с осмыслением системы явлений; как следствие, проектирование содержания обучения ведется с опорой на обобщенные концепции, системные знания и интегративные умения;
- основой формирования опыта служит интеллектуальная деятельность учащегося, поэтому предполагается её педагоги-



THE OBSERVER IS NOT SEPARATE
FROM THE OBJECT OBSERVED.

Рисунок 1.

Мир, в котором мы живем, находится вне нас и одновременно не является независимым от нас: мы создаем его в процессе познания, коммуникации, познавательной и преобразующей социальной деятельности. Реальность ежеминутно возникает в наших глазах, а вместе с ней возникаем, преобразуемся и мы сами («наблюдатель неотделим от предмета наблюдения»).

ческое стимулирование (поощрение мышления вслух, высказывания предположений, гипотез и др.);

- процесс познания основан и эффективен в условиях коммуникации и социальной активности учащегося;
- познавательная деятельность взаимосвязана с реальной жизнью учащегося;
- познавательная деятельность требует времени и многократного переосмысления усвоенного;
- обучение основано на создании условий (выбор методов, форм обучения, средств оценки), подчёркивающих интеллектуальное достоинство каждого учащегося, особую ценность его точки зрения, персонального подхода к решению проблемы, уникального видения ситуации, индивидуального стиля мышления.

Существующие сегодня модели истолкования действительности – интеллектуально-сциентистская (мир есть ряд фактов и их осмысление, организованное определенным образом) и гуманитарно-эстетическая (мир – это человеческая способность его переживания, художественно-творческого воплощения) – определяют две программы образования. По одной школа должна насытить растущего человека информацией об окружающем мире, по другой – сформировать его внутренний мир [9, с. 33].

По М.Ю. Шору, и та, и другая программы упускают из виду «объёмность» человека. Где же выход? В образовании, где в единое соединяются образ Человека и образ Культуры, знание с переживанием, интуицию с логикой, схоластика с мистикой, с экзистенциально-эмоциональными пластами человеческой души [9, с. 34].

Главная отличительная черта конструктивистского философствования состоит в том, что реальность представляется открытой динамической системой, которая не является «данностью». Субъект – источник активности; познавательный процесс – это конструирование действительности, мира опыта субъекта, а не пассивное отражение «внешнего» мира. Такой интерактивный подход к обучению предполагает не следование формальным инструкциям, а умение думать, находить самостоятельно решения, зачастую нестандартные. На наш взгляд, такие реалии XXI века, как быстрый рост объема информации, преобразование мира с помощью технологий, мировые кризисы и политическая нестабильность, подтверждают актуальность и весомость данного направления педагогической мысли в дидактике, поскольку оно позволяет успешно организовывать процесс обучения, учесть влияние социокультурных макрофакторов и воспитать думающих, ищущих членов общества.

Библиографический список

1. *Педагогический энциклопедический словарь*. Главный редактор Б.М. Бим-Бад. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2003.
2. Пустовойтов В.Н. *Идеи педагогики конструктивизма и тактика личностно ориентированной парадигмы образования*. Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, 2011. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2011/1539.htm>
3. Чошанов М. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации. *Директор школы*. 2000; 4.
4. Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего. *Народное образование*. Available at: http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Dewey/Dewey_Schools_of_Future.htm
5. Пиаже Ж. *Психогенез знаний и его эпистемологическое значение*. Москва: Радуга, 1983.
6. Выготский Л.С. *История развития высших психических функций*. Москва: Издательство АПН РСФСР, 1960.
7. Mandl H., Koop B., Dvorak S. Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr- und Lern- Forschung – Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie, 2004: 26 – 29.
8. Dubs R. Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Schriftenreihe für Wirtschaftspädagogik. Zürich: SKV, 1995.
9. Даутова О.Б. *Учебно-познавательная деятельность школьника в образовательном процессе*: монография. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2012.

References

1. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar`*. Glavnij redaktor B.M. Bim-Bad. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 2003.
2. Pustovojtov V.N. *Idei pedagogiki konstruktivizma i taktika lichnostno orientirovannoj paradigmy obrazovaniya*. Bryanskij gosudarstvennyj universitet imeni akademika I.G. Petrovskogo, 2011. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2011/1539.htm>
3. Choshanov M. Process nepreryvnogo konstruirovaniya i reorganizacii. *Direktor shkoly*. 2000; 4.
4. D'yui D., D'yui E. Shkoly buduschego. *Narodnoe obrazovanie*. Available at: http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Dewey/Dewey_Schools_of_Future.htm
5. Piazhe Zh. *Psihogenez znaniy i ego `epistemologicheskoe znachenie*. Moskva: Raduga, 1983.
6. Vygotskij L.S. *Istoriya razvitiya vysshih psihicheskikh funkcij*. Moskva: Izdatel'stvo APN RSFSR, 1960.
7. Mandl H., Koop B., Dvorak S. Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr- und Lern- Forschung – Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie, 2004: 26 – 29.
8. Dubs R. Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Schriftenreihe für Wirtschaftspädagogik. Zürich: SKV, 1995.
9. Dautova O.B. *Uchebno-poznavatel'naya deyatel'nost' shkol'nika v obrazovatel'nom processe*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2012.

Статья поступила в редакцию 17.06.15

УДК 373.1

Frolova S.L., Doctor of Sciences (Pedagogy), professor, Academy of Social Management (Moscow Region, Russia),
E-mail: sifrolova@gmail.com

SALES ENVIRONMENTAL APPROACH TO EDUCATION: PAST AND PRESENT. The paper studies a problem of environmental approach to education in the historical aspect and at the present period of time. The urgency of the environmental approach to the education of the younger generation in the transition period is noted. The author emphasizes the importance of creating a cultural and educational environment, in which children can transmit moral ideals and values as spiritual and moral upbringing and development of the citizen of Russia is one of the priorities of educational policy. The author gives her understanding of a concept of "cultural-educational environment" with regard to the use of its educational potential in order to create values and ideals of the students. The article defines the conditions of the effective functioning of the cultural and educational environment, its structure and stages of modeling. The material allows expanding the understanding of the basics of the phenomenon of cultural and educational environment and on this basis to develop a theoretical model of an environment that would be conducive to spiritual and moral education and development of students.

Key words: environment, environmental approach, cultural and educational environment, spiritual and moral education, moral values, moral ideals.

С.Л. Фролова, д-р пед. наук, проф. Академии социального управления, Московская область, E-mail: slfrolova@gmail.com

РЕАЛИЗАЦИЯ СРЕДОВОГО ПОДХОДА К ВОСПИТАНИЮ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

В статье рассматривается проблема средового подхода к воспитанию в историческом аспекте и на современном этапе. Обосновывается актуальность средового подхода к воспитанию подрастающего поколения в условиях переходных периодов. Подчеркивается значение создания культурно-образовательной среды, способной транслировать детям нравственные идеалы и ценности, поскольку духовно-нравственное воспитание и развитие гражданина России является одним из приоритетных направлений образовательной политики. Конкретизируется понятие «культурно-образовательная среда» с учетом использования её воспитательного потенциала в целях формирования ценностей и идеалов обучающихся. В статье определяются условия эффективного функционирования культурно-образовательной среды, её структура и этапы моделирования. Представленный материал позволяет расширить понимание сущности феномена культурно-образовательной среды и на этой теоретической основе разрабатывать модели среды, способствующей духовно-нравственному воспитанию и развитию обучающихся.

Ключевые слова: среда, средовой подход, культурно-образовательная среда, духовно-нравственное воспитание, нравственные ценности, нравственные идеалы.

Формирование человеческой личности происходит под влиянием трёх факторов: наследственности, среды и воспитания [1]. Наши многолетние исследования показали, что из этих факторов определяющим является среда. Во-первых, человек – существо биосоциальное. Когда мы говорим о биологической составляющей в человеке, то имеем в виду наследственность. По наследству передаются индивидуальные особенности нервной системы, обуславливающие характер протекания психических процессов, внешние и внутренние качества личности, определенные задатки, которые могут развиваться или не развиваться в той или иной среде. Даже детская одаренность может не обнаружиться и, соответственно, не развиться, если среда не предоставит условий для этого. Во-вторых, воспитание, которое в самом общем смысле понимается как процесс формирования у личности заданных обществом социально-значимых качеств, в результате стихийных вмешательств, препятствующих целенаправленным воздействиям взрослых, может быть сведено к нулю. Неслучайно одним из самых востребованных методологических подходов в современных научных исследованиях проблем воспитания является средовой подход, рассматривающий среду как один из основных факторов формирования целостной личности за счет интеграции воспитательных возможностей среды и использования её духовно-нравственного потенциала. Необходимость формирования образовательной среды, в которой осуществляется становление человека, подчеркивается в ряде государственных документов [2; 3; 4], что усиливает актуальность средового подхода к воспитанию.

Тем не менее, история средового подхода насчитывает более ста лет. Ю.С. Мануйлов в докторской диссертации пишет, что основоположником педагогического средоведения считается немецкий ученый Адольф Буземан, который на рубеже XIX–XX веков пришёл к выводу, что для реализации педагогических целей необходима специальная наука о среде [5]. В России в 20-е годы XX века зародилась и стала успешно развиваться целая область научных психолого-педагогических знаний, вошедшая в историю под названием «педагогика среды». Возникновение «педагогики среды» было обусловлено объективными причинами. Смена и утверждение нового общественно-экономического строя в России вызвали политический, экономический, социальный и духовно-нравственный кризис. В стране царили разруха, голод, массовое сиротство и безнадзорность детей, которые попадали под влияние идеалов и ценностей преступного мира. Осознавая, что школа в одиночку не сможет решить сложных проблем воспитания, передовые педагоги решили возродить традиции взаимодействия школы и среды. Об успехах отечественных представителей «педагогики среды» свидетельствуют следующие достижения: было дано теоретическое обоснование среды как средства воспитания личности; разработан используемый в педагогике по настоящее время терминологический аппарат: «среда для ребёнка», «социально организованная среда», «внутренняя среда», «духовная среда», «воспитывающая среда» и др.; предложены и апробированы программы и методы изучения воспитательного потенциала среды; доказана ведущая роль педагога как организатора детской среды и школы как центра интеграции воспитательных воздействий на личность; определены подходы к организации управления взаимодействием школы и среды. Практической реализацией оригинальных концепций

педагогики среды стали деятельность Первой опытной станции Наркомпроса (С.Т. Шацкий), школы-коммуны имени П.Н. Лепешинского (М.М. Пистрак), детских коммун (С.М. Ривес, В.Н. Соколов-Росинский), опытно-экспериментальная работа на «Станции социального воспитания» на базе Трёхгорной мануфактуры (М.В. Крупенина, В.Н. Шульгин). Методы изучения среды, разработанные М.В. Крупениной, до сих пор являются основой современных научных исследований.

Однако в 30-е годы термин «педагогика среды» изымается из педагогического обращения, а сам феномен среды практически не изучается [6]. Только в 70-е годы XX века ученые вновь обратились к средовому фактору в связи с разработкой теории воспитательных систем, одним из компонентов которых является воспитательная среда. Заметим, в эти же годы активизировались исследования проблем нравственного воспитания и, в частности, формирования идеалов школьников (З.И. Гришанова, В.А. Кратина, В.Д. Новиков, Н.И. Судаков, В.Э. Чудновский и др.). Видимо, следует признать неоспоримым определяющее воздействие социальной среды на формирование сознания и мировоззрения человека. Поскольку одним из компонентов сознания как динамической системы и основу мировоззрения как более статической системы составляют идеалы, то социальной среде в их формировании учеными отводится очень большая роль [7].

С теоретических разработок научной школы Л.И. Новиковой [8] в 80-е годы XX века начался новый виток активного интереса к феномену среды как средству и условию воспитания, который не угасает по сей день. Сегодня в науке достигнуты не менее значительные, чем в 20-30-е и 70-80-е годы прошлого века, результаты: уточнены и конкретизированы сущностные педагогические характеристики понятия «среда»; рассмотрены структурные компоненты среды; разработаны и описаны различные модели сред; описаны приемы и технологии проектирования среды; рассмотрены воспитывающие возможности среды в практике обучения и воспитания (А.В. Иванов, В.И. Иванова, И.В. Крупина, Ю.С. Мануйлов, М.П. Нечаев, В.А. Ясвин и др.).

Важно отметить, что, начиная с 70-х годов, в сочетании с термином «среда» чаще других употреблялись слова «воспитательная» либо «воспитывающая» («воспитательная среда», «воспитывающая среда»), затем они были потеснены словом «образовательная» («образовательная среда»). Ещё чуть позже, наряду с педагогическим термином среда, активно стало использоваться «пространство» («воспитательное пространство», «образовательное пространство»). В последнее время в нормативных документах, периодических изданиях и научных трудах наиболее часто встречается понятие «культурно-образовательная среда» и «культурно-образовательное пространство». Публикаций, посвященных изучению того и другого феномена, множество. Только диссертационных исследований, в названиях которых эти понятия являются ключевыми, мы насчитали более тридцати, поэтому в рамках научной статьи не представляется возможным дать даже краткий их обзор.

Анализ источников показал, что, акцентируя те или иные моменты в трактовках и рассматривая феномены в различных аспектах, все исследователи сходятся во мнении о большом воспитательном потенциале специально организованной культурно-образовательной среды и культурно-образовательного пространства.

Поскольку в педагогической науке возникло «двоение» понятий «среда» и «пространство» (причем последнее все прочнее завоевывает научное категориальное поле), хотелось бы прояснить их словарную сущность, опираясь на подход Н.Г. Алексеева, подчеркивающего, что понятия являются одной из форм отражения окружающего мира в процессе его познания человеком, которое затем закрепляется в языке в виде словесного кода (образа). «Язык нас никогда не обманывает», – писал ученый, обосновывая целесообразность этимологического анализа в определении понятия. Нам близка идея Н.Г. Алексеева о том, что если слово «прошло через тысячелетия и не изменилось, то это значит, что оно всеми схватывает понимание, оно выражает настолько сильный смысл, что мы ему противостоят не можем, оно принудительно нас обязывает себя выполнять» [9, с. 108].

Обратимся к словарям. Так, например, большой энциклопедический словарь дает толкование «пространства» как математической и философской категории. В математике пространством является множество объектов, между которыми установлены отношения, сходные по своей структуре с обычными пространственными отношениями типа окрестности, расстояния и т. д. В философии «пространство» употребляется наряду с категорией «времени» и означает важнейшую форму бытия, сосуществования материальных объектов и процессов» [10]. Словарь С.И. Ожегова так же, как предыдущий источник, в первую очередь трактует пространство в философском смысле, т. е. как объективную реальность, форму существования материи, характеризующуюся протяженностью и объемом, а также как промежуток между чем-нибудь, место, где что-то вмещается; поверхность, земельную площадь [11, с. 540]. На уровне обыденного восприятия пространство понимается как некая протяженность, «сторона», «страна». Отсюда следует, что семантически «пространство» более всего сходно с «местом», «местностью», «промежутком», занятыми какими-либо объектами. Ни одно из лексических значений «пространства» не указывает на него как фактор формирования личности, поэтому целесообразнее, с нашей точки зрения, использовать термин «среда».

Под «средой» понимают то окружение, среди которого находится человек: социально-бытовая обстановка, условия, в которых протекает его жизнь; совокупность людей, связанных общностью этих условий, обстановки. Среда посредствует субъекту в реализации его намерений, т. е. побуждает, помогает создавать что-либо. Опосредствовать значит служить средством преломления, преобразования, обогащения, облагораживания личности. В этом контексте среда трактуется как средство формирования личности в соответствии с идеалом человека.

Опираясь на выше упомянутый подход Н.Г. Алексеева, попытаемся сформулировать понимание феномена культурно-образовательной среды. Мы хотели бы рассмотреть его в аспекте использования воспитательного потенциала в целях формирования ценностей и идеалов обучающихся, если так можно выразиться, в идеалонаправленном аспекте, поскольку духовно-нравственное воспитание и развитие личности гражданина России в качестве одной из важнейших задач закреплено в федеральных государственных образовательных стандартах.

Согласно большому энциклопедическому словарю, культура – (от лат. cultura – возделывание-воспитание, образование, развита, почтение) – исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях [10]. Говоря метафорическим языком, культура – это «вторая природа», т. е. все, что создано человеком, что определяет его сознательную преобразующую деятельность, что характеризует его ментальность, принадлежность к определенному кругу ценностей и идеалов.

Теперь обратимся к лексико-семантическому и морфологическому анализу понятия «образование». Исходное значение слова обусловлено корневой частью: это образовывание младшего по определенному образу, культивирование таких родовых качеств, которые составляют основу идеального и значимого для всех образа. Изъять человека из процесса образовывания означает лишить его возможности стать человеком, обрести человеческий образ. В этом смысле любая среда, в которой формируется личность, является образовательной. Разница в образовательных средах заключается в их укладе. Одна среда формирует целостную гармоничную личность с гуманистическим мировоззрением, другая – деструктивную, вызывая какие-либо

деформации личности, закладывая антиидеалы и антиценности в её сознание и мировоззрение.

Культурно-образовательная среда создается усилиями всех субъектов педагогического процесса и является не просто сотрудничеством независимых партнеров, а взаимным «прорастанием» субъектов среды друг в друга, когда нравственные идеалы, ценности, способы поведения усваиваются, присваиваются и становятся общими в данной среде, начинают управлять ею. Именно совокупность общих ценностных зон определяет особый уклад (дух) культурно-образовательной среды, образующий и преобразующий личность в соответствии с принятыми в ней идеалами.

Таким образом, культурно-образовательная среда – это *целесообразно организованная педагогизированная среда, в которой действует и взаимодействует с другими людьми подрастающий человек, присваивая и усваивая общезначимые и ментально значимые ценности, формируясь по образу заданного средой идеала и противостоя влиянию стихийного социума, в котором он живет*. Понимание сущности феномена идеалонаправленной культурно-образовательной среды создает основу для разработки конкретных моделей сред, активно транслирующих детям нравственные ценности и идеалы. Однако эти ценности и идеалы не станут для них личностно значимыми, если не будут созданы следующие условия:

1. Среда должна предоставлять возможности для развития всех сущностных сфер личности: интеллектуальной, предметно-практической, потребностно-мотивационной, эмоциональной, волевой, экзистенциальной и сферы саморегуляции.
2. Среда должна удовлетворять потребности обучающихся в познании, в красоте, самореализации и самосовершенствовании.
3. Среда должна транслировать идеалы и ценности в эмоционально насыщенной форме, сопровождаться яркими событиями и делами.
4. Среда предполагает интеграцию субъектов на идейном, целевом, содержательном и деятельностном уровнях. Это означает, что сама идея создания такой среды должна быть принята всеми субъектами образования, что подчеркивает значимость мотивационного и моделирующего этапов создания среды
5. Среда должна декомпенсировать [5] негативные влияния стихийного социума, давать всем субъектам ощущение комфорта и защищенности в среде.

Очевидно, что отвечающая всем этим педагогическим и организационно-педагогическим условиям среда не может создаваться одномоментно и даже в короткий срок. Формирование идеалонаправленной культурно-образовательной среды проходит несколько этапов.

1. Мотивационный этап (мотивация педагогического коллектива, постановка и разъяснение целей и задач, изучение научной и научно-методической литературы, формирование категориального поля исследования, определение объектов изучения, выбор методов и методик, составление и утверждение плана исследования, формирование творческих групп участников).
2. Диагностико-аналитический этап (сбор и анализ полученной о среде информации, выявление проблем и перспектив развития среды, установление и определение её воспитательного потенциала в формировании заданных нормативными документами ценностей и идеалов).
3. Моделирующий этап (моделирование культурно-образовательной среды, обсуждение пилотных моделей в творческих и экспертных группах, принятие и утверждение модели).
4. Прогностический этап (прогнозирование развития среды, выбор мер, противостоящих стихийному социуму, укрепляющих и стабилизирующих культурно-образовательную среду образовательной организации).
5. Этап функционирования культурно-образовательной среды (интеграция субъектов на содержательном и деятельностном уровне, активное взаимодействие образовательной организации с внешней средой, отслеживание динамики сформированности нравственных ценностей и идеалов обучающихся).
6. Этап совершенствования модели культурно-образовательной среды (корректировка состава субъектов и объектов среды, совершенствование методов и технологий воспитания обучающихся).

Культурно-образовательная среда имеет многокомпонентную структуру, в которой можно выделить: личностную составляющую (субъекты среды), материальную составляющую (объекты среды), организационную составляющую (иерархия отношений

между субъектами среды) и духовную составляющую (ценности, идеалы, нормы поведения, нормы взаимоотношений).

Поскольку одним из приоритетных направлений образовательной политики в России является духовно-нравственное воспитание и развитие подрастающего поколения, то роль духовной составляющей культурно-образовательной среды сложно переоценить. Сегодня необходимо создание таких моделей культурно-образовательных сред, которые ненавязчиво, но активно и

уверенно транслировали бы детям традиционные национальные и общечеловеческие нравственные ценности и идеалы. Учитель должен организовать образовательный процесс таким образом, чтобы постоянно расширять объекты удовлетворения духовных потребностей обучающихся. Возможность расширения объектов предоставляет культурно-образовательная среда, которая представляет собой комплекс взаимосвязанных и взаимодействующих институтов воспитания.

Библиографический список

1. *Педагогика*: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. Москва: Школа-Пресс, 2000.
2. *Развитие образования на 2013 – 2020 годы*. Государственная программа Российской Федерации. Москва, 2013.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1 – 4 кл.)*. Москва, 2009.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5 – 9 кл.)*. Москва, 2010.
5. Мануйлов Ю.С. *Средовой подход в воспитании*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 1998.
6. Мануйлов Ю.С. *Средовой подход в воспитании*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 1998.
7. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат, 1975.
8. *Моделирование воспитательных систем: теория – практике*: сборник научных статей. Под ред. Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой. Москва: РОУ, 1995.
9. Алексеев Н.Г. Рефлексия. *SEMINARIUM HORTUS HUMANITATIS. Русский мир и Латвия: Противоречивая история. Альманах 10*. Рига, 2007: 99 – 118.
10. Большой энциклопедический словарь. *СЛОВARI.299.RU*. Available at: http://slovari.299.ru/index.php?find_word=%E8%E4%E5%E0%EB&slovar=0
11. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 1984.

References

1. *Pedagogika*: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. V.A. Slastenin, I.F. Isaev, A.I. Mischenko, E.N. Shiyarov. Moskva: Shkola-Press, 2000.
2. *Razvitiye obrazovaniya na 2013 – 2020 gody*. Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii. Moskva, 2013.
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya (1 – 4 kl.)*. Moskva, 2009.
4. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya (5 – 9 kl.)*. Moskva, 2010.
5. Manujlov Yu.S. *Sredovoj podhod v vospitanii*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1998.
6. Manujlov Yu.S. *Sredovoj podhod v vospitanii*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1998.
7. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Politizdat, 1975.
8. *Modelirovanie vospitatel'nyh sistem: teoriya – praktika*: sbornik nauchnyh statej. Pod red. L.I. Novikovej, N.L. Selivanovej. Moskva: ROU, 1995.
9. Alekseev N.G. Refleksiya. *SEMINARIUM HORTUS HUMANITATIS. Russkij mir i Latviya: Protivorechivaya istoriya. Al'manah 10*. Riga, 2007: 99 – 118.
10. Bol'shoj 'enciklopedicheskij slovar'. *SLOVARI.299.RU*. Available at: http://slovari.299.ru/index.php?find_word=%E8%E4%E5%E0%EB&slovar=0
11. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1984.

Статья поступила в редакцию 04.07.15

УДК 378

Hubieva Z. Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Caucasian State Humanitarian-Technology Academy (Cherkessk, Russia), E-mail: zzuleiha@mail.ru

BASIC CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING. In the article the author on the example of classes in decorative arts in the process of studying and modeling women's costumes of Karachai and Balkar peoples comes to the conclusion that certain pedagogical conditions conducive to the development of artistic and creative abilities should be created, which would be specially designed for students who major in Costume Design (Code 072500.62). The author selected the following set of basic pedagogical conditions, pedagogical skill of the teacher, the creation of favorable and creative atmosphere in the classroom, the formation of needs and optimal learning motivation, the creation of the problem and search situations and tasks, using the potential of folk decorative art. Learning the traditions of manufacture of the national costume in the vocational training system enables deeper knowledge of the laws of symmetry, rhythm, light and color, proportion and form.

Key words: designing, costume design, artistic and creative abilities of students.

З.Ю. Хубиева, канд. пед. наук, доц., зав. каф. Изобразительное искусство, Северо-Кавказская государственная гуманитарно-технологическая академия, г. Черкесск, E-mail: zzuleiha@mail.ru

ОСНОВНЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье автор на примере занятий по декоративно-прикладному искусству в процессе изучения и моделирования женского национального костюма карачаевцев и балкарцев приходит к выводу, что должны быть созданы определённые педагогические условия, способствующие развитию художественно-творческих способностей, являющихся специальными для студентов направления 072500.62 «Дизайн костюма». Автором был выделен следующий комплекс основных педагогических условий: педагогическое мастерство педагога, создание благоприятной творческой атмосферы на занятиях, формирование потребностей и оптимальной мотивации обучения, создание проблемно-поисковых ситуаций и заданий, использование потенциала народного декоративно-прикладного искусства.

Ключевые слова: дизайн, дизайн костюма, художественно-творческие способности, студенты.

Вопрос о природе художественных способностей, их происхождении, формировании и развитии – принципиальный мировоззренческий вопрос. Он органически связан с коренными психолого-педагогическими проблемами сущности человека, формирования личности, роли её в истории общества.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в современной науке общепринятого определения понятия «способности» нет. Способности рассматриваются и как совокупность психических свойств, качеств, и как индивидуально-психологические особенности, имеющие отношение к успешной деятельности, сводятся и в то же время не сводятся к врожденным (родовым) свойствам личности и к сформированным и выработанным знаниям, умениям, навыкам, представляются психологическими новообразованиями, свойствами, обеспечивающими успешность в деятельности и другое.

Учёными выделяются общие (проявляются во всех сферах) и специальные (проявляются только в отдельных видах деятельности) способности. Проблема специальных способностей – одна из центральных в психолого-педагогических исследованиях [1].

Нами были определены основные составляющие художественно-творческих способностей студентов профиля Дизайн костюма. Они частично компенсируют друг друга и включают мыслительные (продуктивные и репродуктивные), практические и личностные качества. Мыслительные компоненты художественно-творческих способностей включают в себя проявление продуктивных и репродуктивных умений в период до создания художественного произведения. К продуктивным или творческим компонентам относятся творческое образно-ассоциативное мышление, продуктивное образно-ассоциативное воображение, особенности зрительной памяти, пространственные представления. Практическими компонентами художественно-творческих способностей являются высокая природная чувствительность зрительного анализатора, сенсомоторные качества художника, эмоционально-ассоциативное восприятие. Эмоциональность и эстетические чувства по отношению к воспринимаемому и изображаемому явлению, видение красоты в окружающей действительности, волевые качества личности художника, обеспечивающие практическую реализацию творческих замыслов трудолюбие и настойчивость, адекватная самооценка, стремление к совершенству – это качества личности, способствующие осуществлению художественной деятельности.

Развитие художественно-творческих способностей студентов рассматривается нами как целенаправленный, организуемый и контролируемый педагогический процесс в определённой деятельности. Нами был проведён эксперимент по развитию художественно-творческих способностей студентов средствами народного декоративно-прикладного искусства [2].

Изучая историю развития национального костюма карачаевцев и балкарцев, нами были проанализированы работы Ю.К. Беджанова, Б.Е. Деген-Ковалевского, А.Я. Кузнецовой и др. Результаты теоретического анализа показали, что одежда, являясь частью материальной и духовной культуры народа, выступает и как материальная ценность, и как произведение народного декоративно-прикладного искусства.

Национальный костюм является выразителем этнической, социальной и индивидуальной характеристики человека, его возраста, пола, характера, эстетического вкуса. Человеческие возможности национального костюма карачаевцев и балкарцев заключены в самой его природе и базируются на народном творчестве в области создания одежды. Изучение подлинников народной одежды или её репродукций имеет важное значение в

работе со студентами. Именно образцы женского национального костюма карачаевцев и балкарцев могут быть предъявлены студентам в качестве художественных произведений высокого уровня.

Обучение студентов основным закономерностям и средствам композиции в процессе изучения и моделирования национального женского костюма предусматривает работу в разных видах, на плоскости и в объеме рисование, аппликация, создание образцов костюма или макетирование. Каждому из этих видов соответствуют свои материалы, своя техника и свой способ создания изображения. Это дает возможность преподавателю эффективно организовать учебно-познавательную деятельность, что способствует формированию творческой активности и развитию специальных умений и навыков [3 – 5]. Для развития понятийного и образно-ассоциативного мышления и воображения на занятиях декоративно-прикладным искусством должны использоваться творческие задачи при создании орнамента, декоративной интерпретации натуры, выполнении композиции в материале, эскизов. С целью развития художественно-творческих способностей студентов направления подготовки 072500.62 Дизайн, «Дизайн костюма» на занятиях по декоративно-прикладному искусству следует выполнять эскизы костюмов по памяти и по представлению, которые способствуют развитию зрительной памяти.

Творческая деятельность на занятиях по декоративно-прикладному искусству в процессе изучения и моделирования женского национального костюма карачаевцев и балкарцев способствует развитию чувствительности зрительного анализатора, который обеспечивает восприятие и передачу пропорций, особенностей объемной и плоской формы, пространственных отношений, ритма, цвета, гармоничности тона и цвета и т.д. Изучение традиций изготовления национального костюма в системе профессиональной подготовки дает возможность более глубокого познания законов симметрии, ритма, света и цвета, пропорции и формы, формирует умения и навыки работы с различными материалами.

Таким образом, на занятиях по декоративно-прикладному искусству в процессе изучения и моделирования женского национального костюма карачаевцев и балкарцев должны быть созданы определённые педагогические условия, способствующие развитию художественно-творческих способностей, являющихся специальными для студентов направления 072500.62 «Дизайн костюма».

Решение проблемы развития художественно-творческих способностей студентов потребовало рассмотрения комплекса педагогических условий, способствующих эффективности протекания процесса. В ходе работы нами был выделен следующий комплекс педагогических условий, способствующий оптимизации процесса развития художественно-творческих способностей будущих специалистов:

- педагогическое мастерство педагога, работающего со студентами согласно целостной методической системе обучения,
- создание благоприятной творческой атмосферы на занятиях,
- формирование потребностей и оптимальной мотивации обучения,
- создание проблемно-поисковых ситуаций и заданий;
- саморазвитие, подкрепленное развитием самостоятельности,
- использование потенциала народного декоративно-прикладного искусства.

Библиографический список

1. Дроздов С.А. Художественно-творческие способности студентов в специальной подготовке по композиции в педвузах. *Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов*. Available at: <http://www.jurnal.org/articles/2009/ped48.html>
2. Хубиева З.Ю. Развитие художественно-творческих способностей студентов на занятиях народным декоративно-прикладным искусством. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Карачаевск, 2009.
3. Шибяев В.П. Дидактические возможности интерактивного обучения в процессе активизации познавательной деятельности студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 4: 232 – 233.
4. Шибяев В.П. Профессиональная педагогическая компетентность: структура, содержание, критерии сформированности. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 5: 27 – 29.
5. Шибяев В.П. Интеграция гуманитарных, естественно-научных и профессиональных знаний. *Вестник Университета (Государственный университет управления)*. 2012; 9-1: 234 – 237.

References

1. Drozdov S.A. Hudozhestvenno-tvorcheskie sposobnosti studentov v special'noj podgotovke po kompozicii v pedvuzah. *Zhurnal nauchnykh publikacij aspirantov i doktorantov*. Available at: <http://www.jurnal.org/articles/2009/ped48.html>

2. Hubieva Z.Yu. *Razvitie hudozhestvenno-tvorcheskikh sposobnostej studentov na zanyatiyah narodnym dekorativno-prikladnym iskusstvom. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk.* Karachaevs, 2009.
3. Shibaev V.P. Didakticheskie vozmozhnosti interaktivnogo obucheniya v processe aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2012; 4: 232 – 233.
4. Shibaev V.P. Professional'naya pedagogicheskaya kompetentnost': struktura, sodержание, kriterii sformirovannosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2013; 5: 27 – 29.
5. Shibaev V.P. Integraciya gumanitarnyh, estestvenno-nauchnyh i professional'nyh znaniy. *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya).* 2012; 9-1: 234 – 237.

Статья поступила в редакцию 15.06.15

УДК 130.2

Tsyplakov D.A., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Philosophy Department, Novosibirsk State University (Novosibirsk, Russia), E-mail: tsypl@ngs.ru

EDUCATIONAL ACTIVITIES OF RELIGIOUS ORGANISATIONS IN MODERN RUSSIA. The problem of adapting the educational activities of religious organizations to the existing system of education in Russia is an important issue. The problem is investigated on the basis of the postsecular philosophy. The article analyzes the problem and describes the adaptive mechanisms for resolving the controversial moments in educational sphere. The analysis includes certain models of adapting the educational activities of the Russian Orthodox Church in order to integrate it into the existing system of education in Russia.

Key words: educational activities, religious organizations, post-secular society, models of adaptation.

Д.А. Цыплаков, канд. филос. наук, доц. каф. философии философского факультета, ГОУ ВПО «Новосибирский государственный университет», г. Новосибирск, E-mail: tsypl@ngs.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТРАДИЦИОННЫХ РЕЛИГИЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Проблема адаптации образовательной деятельности традиционных религий к существующей системе образования России является важной проблемой. Проблема исследуется на основе аппарата постсекулярной философии. В публикации анализируются проблемные ситуации и описываются адаптационные механизмы разрешения конфликтных моментов в сфере образования, связанных с новой постсекулярной ситуацией. В рамках проведенного анализа предлагаются определенные модели адаптации образовательной деятельности Русской Православной Церкви с целью её интеграции в существующую систему образования.

Ключевые слова: образовательная деятельность, религиозные организации, постсекулярное общество, модели адаптации.

Актуальность публикации определяется тем, что образовательное пространство современной России сформировано в результате непростых исторических секуляризационных процессов в России в течение XX века. Специфика этих процессов, в отличие от западноевропейских, определяется взрывным характером процессов секуляризации в период после 1917 года. Рассмотрение образовательного пространства России в его связи с религией является особенно актуальным в настоящее время, когда возникает потребность в осмыслении родной истории, осознании собственной российской идентичности.

Православие было наиболее широко распространённой религией в дореволюционной России, да и сама историческая Россия в своих основаниях имела православную культуру. Российская образовательная традиция исторически связана с православным просвещением Кирилла и Мефодия. Изначально образование Древней Руси носило церковный характер: школы обучения грамоте существовали при монастырях и храмах. Возникшая потребность в высшем образовании проявилась и отчасти реализовалась в кружке монаха и просветителя Максима Грека (нач. XVI в.). Но по историческим причинам высшее образование в России на систематической основе начало даваться лишь в возникшей в 1687 году Славяно-греко-латинской академии, созданной совместно церковной властью и государством. Это учебное заведение послужило основой для формирования отечественного высшего образования в целом. Из неё родились Московский и Санкт-Петербургский университеты и Московская духовная академия. Таким образом, образовательное пространство дореволюционной России было единым: разделялись специализации (так, в Московском университете не было богословского факультета, так как в Москве была уже Духовная академия), но религия не отделялась от образовательной сферы. Достаточно вспомнить, что в университетах существовали кафедры богословия, а неофициальный день российского студенчества – «Татьянин день» – связан с храмом во имя св. муч. Татианы при Московском университете.

Несмотря на начавшиеся процессы секуляризации в XIX веке светское и духовное образование были разделены функционально, но не содержательно. Духовные училища, семинарии, академии составляли сферу церковной образовательной деятельности, а гимназии, училища и университеты давали светское образование. В первых получали образование представители духовного сословия, а во вторых – остальные сословия. Но и в тех и других учебных заведениях, хотя и в разном объеме, преподавались как светские, так и религиозные предметы.

Будучи духовным по предназначению, семинарское образование, тем не менее, давало возможность поступления в университет. Среди выпускников семинарий были такие выдающиеся лица, как граф М.М. Сперанский, В.О. Ключевский, В.В. Докучаев, И.В. Цветаев и многие другие знаменитые представители политической, культурной и научной элиты России. Среди выпускников Духовных академий было много ученых-гуманитариев и философов: Н.Н. Глубоковский, П.Д. Юркевич, В.И. Несмелов и других. Между духовным и светским образованием не было формальных преград, кроме сословных (детям духовенства бесплатное среднее образование можно было получить только в семинариях).

Русская Церковь осуществляла свою образовательную деятельность не только в духовных учебных заведениях, но она простиралась и на светские учебные заведения. С 1866 г. при Духовных академиях создаются кафедры педагогики¹. Церковно-приходские школы успешно работают в сфере начального образования.

Однако процессы секуляризации в образовательной сфере начались еще во второй половине XIX в., когда в период с 1865 года по 1878 год под предлогом реформы был устроен, как отмечает М.Н. Катков, «разгром народной школы»². В итоге число церковно-приходских школ упало с 21420 до 4680 единиц. Процесс был остановлен Александром III, но окончательный удар был нанесен определением Временного правительства от 20 июня 1917 года, передававшим начальные церковные школы из ве-

¹ Плеханов Е.А. Педагогика в духовных академиях. *Педагогика.* 2003; 6: 81.

² Катков М.Н. Церковно-приходские школы. *Московские ведомости.* 1884; 347. 14 декабря. Available at: http://dugward.ru/library/katkov/katkov_cerk_prih_shkol.html

дения Святейшего Синода в ведение Министерства народного просвещения. В итоге из более чем 37000 школ в церковном ведении осталось около тысячи³.

Одним из первых декретов революционного Совета народных комиссаров стал «Декрет об отделении церкви от государства и школы от церкви» от 23 января (5 февраля) 1918 года. «Отделение» в реальности означало «уничтожение». Но еще раньше этого декрета 11 декабря 1917 года В.И. Лениным было издано постановление о фактической реквизиции всех церковных образовательных учреждений⁴. Вместе с укреплением власти большевиков постепенно исполнялось и это постановление. С 1918 года церковно-приходские школы принудительно закрывались, а в 1920-е годы в Советской России были закрыты и все остальные учебные заведения под церковным попечительством. В результате образовательная деятельность Русской Православной Церкви прекратилась до 1944 года. А в 1946 году вновь начала работу Московская Духовная академия. До начала периода перестройки и празднования Тысячелетия Крещения Руси (1988 г.) эта образовательная деятельность ограничивалась исключительной потребностями подготовки священнослужителей и церковнослужителей. При этом советское государство исключило эту деятельность из системы образования и не признавало церковных дипломов. Таким же образом обстояло дело и в других религиозных организациях, разрешенных в СССР. В результате образовались две параллельные системы образования: государственная (основная) и религиозная (не признаваемая государством)⁵, а ценностное поле общественного сознания было заполнено потребностями идеологии. Как правильно отмечает В.П. Римский, спецификой тоталитарной культуры является воспроизводство превращенных формообразований, «что и порождает феномены «квазимифологии» и «антикульты», «паранауки» и «псевдоискусства»⁶. А потому религия в СССР подменялась коммунистической квази-религией, которая исчезла с распадом СССР в 1991 году.

В 1990-х годах XX века необходимость возрождения религиозных организаций практически из руин породила специфику религиозной жизни, заключающуюся в том, что Православие стало религиозной доминантой на большей части территории страны. Эта ситуация не нашла адекватного институционального отражения в социуме. И хотя в России после распада СССР сложилась уникальная ситуация, отличающаяся от европейской и североамериканской, но принятый в 1997 году закон «О свободе совести и о религиозных объединениях» отражает североамериканскую секуляризационную модель «религии как частного дела». В результате в 1990-х годах образовательная деятельность Русской Православной Церкви с точки зрения государства продолжала оставаться её «частным делом».

В начале XXI века в России остро встал вопрос о взаимоотношении религии и светского образования. Образовательная деятельность Православной Церкви приняла масштабный и повсеместный характер: открывались семинарии, академии, богословские институты, повсеместно развивались воскресные школы. Возникли и православные гимназии в структуре признаваемого государством среднего образования, а также богословские университеты, пытавшиеся получить аккредитацию государства. Но по-прежнему сохранялось и сохраняется разделение светского образования и образования, даваемого в рамках религиозных организаций, а религиозные предметы не находили (и не находят) адекватного места в сетке образовательных предметов даже в гуманитарном образовании.

Отсюда возникла проблема адаптации образовательной деятельности Русской Православной Церкви к новой образовательной ситуации. На наш взгляд, термин, который сейчас широко используется, – «постсекулярный» – чрезвычайно удачно подходит для описания процессов в сфере взаимодействия общества и религиозных организаций в России. В XX веке процессы

секуляризации приобрели глобальный характер, однако секуляризму не удалось окончательно вытеснить религию на обочину социальной жизни. К началу XXI века выяснилось, что религия не умерла и сохранила определенное влияние на социальную жизнь. Главный прогноз эпохи Просвещения, суть которого в том, что с ростом влияния науки и распространением образования религия будет отмирать, не оправдался. В настоящее время религия во многом избавилась от «наукоебязности», отчасти свойственной некоторым религиозным деятелям XVII–XVIII веков, и многим философам (напр., Ю. Хабермасу) стало ясно, что религия способна адаптироваться к новой секулярной ситуации. Как писал Хабермас: «Утрата многих функций и индивидуализация религии не означают неизбежности утраты её значения ни в политической жизни и культуре общества, ни в личном образе жизни индивидуума»⁷. Именно поэтому немецкий философ ввел понятие «постсекулярное общество». Введение этого термина, на наш взгляд, означает констатацию следующего факта: как сторонникам секуляризма, так и традиционным религиям предстоит адаптироваться к новой ситуации взаимного сосуществования в длительной исторической перспективе.

Как отмечает отечественный исследователь процессов адаптации М.В. Ромм, в целом процесс адаптации проходит «от осознания индивидом потребности в адаптации к изменившимся условиям среды и жизнедеятельности до индивидуальной интерпретации приемлемости в конкретной ситуации той или иной приспособительной стратегии и/или оценки меры оптимальности приспособительного результата»⁸. То есть прежде всего успех результатам зависит от осознания необходимости перемен.

К 80-м годам XX века Церковь успешно адаптировалась к условиям существования в советском социальном «гетто». На 100% использовались возможности экуменических контактов и контактов в рамках «борьбы за мир» для сохранения и даже некоторого расширения базы деятельности приходов и церковных структур. При этом в основном это были возможности для воспроизведения различных сторон церковной жизни, но не для их развития. Эта сформировала модель консервативной адаптации как стратегии выживания. Таким образом, к моменту возвращения Русской Православной Церкви к широкому присутствию в социальной жизни (с 1988 г.) её деятельность в основном была направлена на воспроизведение традиции. Между тем 1990-е годы потребовали применения иных моделей адаптации.

Россия впервые за XX век приобретала опыт демократии и вступала в рыночную экономику. Это означало, что государство перестает контролировать Церковь, а граждане сами определяют свое отношение к религии в соответствии с Конституцией. Как правильно отмечает М.В. Ромм, «установленная ориентация адаптационных векторов не только во многом определяла содержание глобальной конфронтации демократической и тоталитарной социально-политических систем в XX веке, но и до сих пор продолжает воздействовать на характер и специфику процессов адаптации личности в пост-тоталитарную эпоху». Это значит, что не только Церкви предстояло адаптироваться к тому, что политическая система больше не собирается контролировать поток информации внутри и вовне системы, но и обществу предстоит преодолеть пост-тоталитарный синдром. Ведь в новой либеральной России конституционный принцип отделения религиозных организаций от государства продолжал и продолжает пониматься по-советски, как принцип отделения Церкви от общественной жизни и практики в некоем внутрирелигиозном «гетто», что отражает секуляристскую установку на полное вытеснение религии из жизни государства в целом и государственной системы образования в частности.

Важным показателем осознания нового положения Церкви в обществе стал Юбилейный Архиерейский Собор Русской Православной Церкви, прошедший в Москве в августе 2000 года, на котором были приняты «Основы социальной концепции Русской

³ См. напр.: Житенев Т.Е. Начальные церковные школы в России и их взаимоотношения с государственной властью в конце XIX – начале XX века. Международная конференция студентов и аспирантов «Ломоносов-2001». Available at: <http://www.hist.msu.ru/Science/Conf/lomweb01/zhitnen.htm>

⁴ См. Пивоваров Б., прот. Образовательная деятельность Русской Православной Церкви в государственных и муниципальных образовательных учреждениях и ее правовые основы. Богословский сборник № 1. Новосибирск, Новосибирская епархия Русской Православной Церкви, 2005: 99.

⁵ На Западе ситуация была иная. Секуляризация была относительно мягкой, в результате система образования осталась единой как для религиозной, так и для светского образования.

⁶ Римский В.П. Тоталитаризм как культурно-цивилизационный тип. Диссертация ... доктора философских наук. Ростов-на-Дону, 1998.

⁷ Хабермас Ю. Постсекулярное общество – что это? Российская философская газета. 2008; 4 (18).

⁸ Ромм М.В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект. Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 2002.

Православной Церкви». Это была мощная заявка для самой Церкви, которая от начала Синодального периода (XVIII век) до конца XX века не выступала в мировоззренческом поле с самостоятельными программными концепциями⁹. В плане адаптации к новой образовательной ситуации показательна XIV глава «Социальной концепции», прямо озаглавленная: «Светские наука, культура, образование». В ней, прежде всего, устанавливаются взаимоотношения религии и науки. В области естественных наук устанавливается четкая граница между ними: «Осмысление научных достижений и включение их в мировоззренческую систему может иметь сколь угодно широкий диапазон – от вполне религиозного до откровенно атеистического». Поэтому естественнонаучное знание и религия находятся в состоянии «нейтралитета» по причине разделения компетенций.

Но в гуманитарной области Церковь не считает монополию секулярного мировоззрения допустимой: «Приветствуя труды светских ученых в данной сфере и признавая важность гуманитарных исследований, Церковь в то же время не считает рациональную картину мира, иногда формируемую этими исследованиями, полной и всеобъемлющей. Религиозное мировоззрение не может быть отвергнуто как источник представлений об истине, а также понимания истории, этики и многих других гуманитарных наук, которые имеют основание и право присутствовать в системе светского образования и воспитания, в организации общественной жизни». Это означает в частности то, что богословское сознание Церкви стремится быть представленным в гуманитарной сфере. Отсюда следует и то, что в системе образования Церковь не считает себя посторонним гостем: «Церковь полагает полезным и необходимым проведение уроков христианского вероучения в светских школах по желанию детей или их родителей, а также в высших учебных заведениях». Это не противоречит принципу светскости образования, потому что в противном случае, в случае изоляции Церкви от школы, образование приобретает квази-религиозный атеистический характер. В связи с этим «Церковь считает недопустимой намеренное навязывание учащимся антирелигиозных и антихристианских идей, утверждение монополии материалистического взгляда на мир», – говорится в «Социальной концепции» по отношению к сфере образования. Эта установка отражает переход к активной модели адаптации, когда Русская Православная Церковь взяла курс на интеграцию своей образовательной деятельности в общероссийскую образовательную систему.

Но в России процесс идёт трудно. В настоящее время лишь несколько семинарий (в т. ч. Смоленская) являются аккредитованными и выдают дипломы, признаваемые государством. Православный Свято-Тихоновский Гуманитарный Университет, хотя и создан при тесном участии представителей Церкви, но формально уже не является синодальным учебным заведением. Существует также аккредитованная государством Общецерковная аспирантура и докторантура им. свв. Кирилла и Мефодия (г. Москва) при Отделе внешних церковных связей (ОВЦС), но она готовит специалистов только начиная с уровня магистратуры.

Как видим из вышеизложенного, в настоящее время сложились две стратегии вхождения образовательной деятельности Церкви в единое государственное образовательное пространство. Первая стремится создать принципиально новые образовательные единицы (гимназии, институты), которые изначально строятся по имеющимся светским образцам, привнося в них конфессиональную специфику. Эта стратегия дала определенные результаты: возникли аккредитованные православные гимназии, Православный Свято-Тихоновский Гуманитарный Университет, теологические факультеты при некоторых вузах с православной конфессиональной составляющей и Общецерковная аспирантура и докторантура. Вторая стратегия состоит в том, чтобы аккредитовать существующие духовные образовательные учреждения. Эта стратегия пока принесла весьма скромные. На наш взгляд, в настоящее время отчетливо наблюдается соревнование «старой» и «новой» стратегий, каждая из которых имеет свои отличительные черты, свои положительные и отрицательные моменты.

Плюсом новой адаптивной системы является относительная легкость встраивания её в систему государственного образова-

ния. Очевидны и минусы: новые образовательные учреждения начинают руководствоваться текущими запросами образовательной среды и тактически перестают ориентироваться на кадровые потребности церковных структур. Действительно, православные гимназии не являются духовными учебными заведениями, и их выпускники чаще всего выбирают светскую стезю профориентации. То же самое можно сказать и о ПСТГУ и теологических факультетах. Этому соответствует и практика теологического образования в Европе. Нередко его выбирают для того, чтобы получить диплом о гуманитарном образовании и работать впоследствии не по специальности.

Плюсами «старой» стратегии являются многолетние традиции семинарского образования и прогнозируемая профессиональная заинтересованность выпускников. Минусами – необходимость коренной перестройки образовательного и воспитательного процессов для встраивания в государственную систему, а также сопротивление официальных структур, которые видят в аккредитации семинарий угрозу клерикализации общества. Очевидно, что обе стратегии являются «дополнительными» и не противоречат одна другой. Они могут быть реализованы одновременно.

Очевидно также, что при успехе обеих стратегий будет наблюдаться всё большая конвергенция. Богословские институты должны будут ориентироваться на классическую богословскую традицию для сохранения своей идентичности, а семинарские курсы будут дополняться светскими гуманитарными предметами, необходимыми в подготовке theologов-гуманитариев. С ростом качества образования в традиционных семинариях их выпускники будут востребованы не только в рамках внутрицерковного кадрового запроса, но и будут удовлетворять социальный запрос всего общества на подготовленных специалистов.

Тем не менее, на пути успешной адаптации образовательной деятельности Церкви к современной российской образовательной системе стоят вполне ощутимые внешние препятствия. В нашем обществе фактически реализованной является ситуация, когда преподавание религии невозможно в общегосударственной системе образования, а теология не признается равноправной в ряду гуманитарных дисциплин. В рамках активной адаптивной стратегии Церкви в области образования возник важный вопрос: совместимо ли преподавание богословских дисциплин с преподаванием светских предметов, и возможна ли теология как гуманитарная дисциплина в высшем образовании и в ряду дисциплин, по которым присуждаются ученые степени? С точки зрения самой теологии прямых препятствий нет: современное православное богословие готово к использованию научной гуманитарной методологии и современных научных методик, а также общепринятых в гуманитарных науках критериев оценки научной работы. Но поставим вопрос шире: возможно ли сосуществование светской системы образования и образовательной деятельности религиозных организаций в едином образовательном пространстве современной России?

На наш взгляд, это вполне допустимо, если уйти от постсоветского секуляризма как мировоззренческой нормы. Можно ли надеяться, что религиозное мировоззрение будет включено в круг допустимых в школе и вузе не «в качестве исключения», а на равноправной основе? Ведь мировоззренческий плюрализм осознается современной педагогической наукой в качестве основы образовательных стратегий в области воспитания. Как отметил Т.В. Ромм: «Признание многозначности мира наряду с представлениями о возможности познания этого мира, его понимания, все это делает актуальным вопрос не противопоставления/доминирования только интерпретативно-понимающих оснований теоретизации феномена социального воспитания, а возможности сочетания этих подходов на основании общенаучного принципа дополнительности»¹⁰. Мировоззренческий плюрализм является фактом постсекулярного общества в современной России: религия не является и не воспринимается большинством населения постыдным, едва терпимым пережитком средневековья. А в системе образования это молчаливо подразумевается. По всей видимости, и системе образования придется адаптироваться к перманентному присутствию религии в социуме. Это означает также, что образовательная деятельность Церкви и других традиционных религий должна найти свое место не только внутри

⁹ Исключением являются попытки Поместного Собора Православной Российской Церкви (1917–1918), которые так и остались в истории, т.к. развернувшийся вскоре большевистский террор похоронил все попытки адаптации. Действенной оказалась лишь стратегия выживания митрополита Сергия (Старгородского).

¹⁰ Ромм Т. А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов. Новосибирск: Наука; Изд-во НГТУ, 2007: 311.

религиозных структур. Позитивный опыт европейских школ и университетов в этом плане является наглядным примером возможности существования религии в системе образования.

На наш взгляд, основная мировоззренческая проблема интеграции религии и образования заключается, прежде всего, в инерции «постсоветского» понимания понятия «светское образование». На необходимость отказа от постсоветского понимания «светскости» государства указал Президент Российской Федерации В.В. Путин на встрече с участниками Архиерейского Собора Русской Православной Церкви 1 февраля 2013 г.¹¹

Действительно, понятие «светский» сейчас часто отождествляется с понятием «безрелигиозный», «атеистический». Но возможно иное понимание светскости, не как безрелигиозности, но как пространства свободы религиозных или атеистических убеждений. В этом пространстве религиозные убеждения принимаются при сохранении свободного их выбора.

Для проведения данного различия плодотворным будет терминологическое разведение понятий «секулярный» и «светский». «Секулярный», на наш взгляд, может означать «основанный на идеологии секуляризма», а «светский» – «основанный на определенной модели секуляризации, подразумевающей мировоззренческую нейтральность государства»¹². Как это различие может помочь современной практике в сфере образования?

Представляется, что государственное образование должно утратить секулярный, но сохранить светский характер, то есть преподавание не должно вестись с (латентных) атеистических позиций, но не должно каким-либо образом обязывать обучающихся и обучаемых к принятию религиозных убеждений. Прежде всего это касается комплексного курса «Основы религиозных культур и светской этики», так как содержание учебных пособий должно согласовываться с экспертным мнением соответствующих конфессий¹³. То есть религиозный компонент может присутствовать в светском государственном образовании, не нарушая его светскости. На наш взгляд, и священнослужители соответствующих конфессий могут преподавать основы религиозных культур, при наличии у них соответствующих профессиональных компетенций (педагогического образования, педагогической категории). Ведь запрет педагогу преподавать в школе только из-за того, что он служит религиозной конфессии, антиконституционен. Естественно, в рамках этого курса религия не должна навязываться или объявляться обязательной для учеников. Желанной была бы ситуация, когда с православной культурой, как с исторической основой России, знакомились бы и неправославные учащиеся в рамках этого светского комплексного курса.

Заметим, что проблема «светскости» образования в соответствии с законодательством Российской Федерации совершенно не затрагивает образовательные организации, учредителями которых являются религиозные организации, так как светский характер обязателен лишь для преподавания в государственных

и муниципальных организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Принцип «отделения школы от церкви» был в советском законодательстве, но отсутствует в законодательных актах современной России. Его нет ни в Конституции, ни в законе об образовании, ни в законе о свободе совести и о религиозных объединениях.

Единство образовательного пространства в Российской Федерации обеспечивается в данном случае тем, что государственная аккредитация учебных заведений, созданных церковными организациями, возможна только в том случае, если обучение ведется в соответствии с государственными образовательными стандартами. При этом православные школы, гимназии, вузы вправе включать в процесс преподавания учебные предметы, курсы, дисциплины, обеспечивающие православное образование (п. 7 87-й статьи ФЗ об образовании). На основе государственных программ будет обеспечена интеграция этих учебных заведений в общее образовательное пространство со светскими учебными заведениями.

Еще один момент, где возникают трудности, это встраивание духовных образовательных организаций, то есть организаций, осуществляющих образовательные программы, направленные на подготовку служителей и религиозного персонала религиозных организаций, в образовательную систему Российской Федерации. Камнем преткновения является в данном случае статус теологии как научно-образовательной дисциплины. Показательно, что теология до сих пор не включена в реестр специальности, по которым Высшая Аттестационная Комиссия РФ присуждает кандидатские и докторские ученые степени. На наш взгляд, такая ситуация отражает устаревшие образовательные подходы, в соответствии с которыми образование, признаваемое государством, отделено от религии, а само образовательное пространство является секулярным. Если придет осознание того, что образовательное пространство включает в себя на равных правах и светское, и религиозное образование, то это поможет действительной реализации конституционного принципа свободы совести и идеологического плюрализма. Пока же атеизм в форме секуляризма остается де-факто парадигмой отечественной образовательной системы. Но в постсекулярном обществе на атеизме консенсуса не построишь.

В этих условиях адаптация образовательной деятельности духовных учебных заведений Русской Православной Церкви будет затруднена не только внутренне-организационными моментами, но и принципиальной инородностью религиозной образовательной деятельности существующему образовательному полю. Между тем, на наш взгляд, в целостности образовательного пространства заинтересованы не только традиционные религии, но и государственная образовательная система. Ведь единство страны обеспечивается, прежде всего, единством культурного и духовного пространства.

Библиографический список

1. Житенев Т.Е. *Начальные церковные школы в России и их взаимоотношения с государственной властью в конце XIX – начале XX века*. Доклад на Международной конференции студентов и аспирантов «Ломоносов-2001». Available at: <http://www.hist.msu.ru/Science/Conf/lomweb01/zhitenev.htm>
2. Катков М.Н. Церковно-приходские школы. *Московские ведомости*. 1884; № 347; 14 декабря. Available at: http://dugward.ru/library/katkov/katkov_cerk_prih_shkol.html
3. Пивоваров Б.И. Образовательная деятельность Русской Православной Церкви в государственных и муниципальных образовательных учреждениях и её правовые основы. *Богословский сборник № 1*. Новосибирск: Новосибирская епархия Русской Православной Церкви, 2005: 94–137.
4. Плеханов Е.А. Педагогика в духовных академиях. *Педагогика*. 2003; 6: 81 – 87.
5. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. *Российская газета – Федеральный выпуск*. 2012; № 5976; 31 декабря: 2–11. Available at: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
6. *Основы социальной концепции Русской Православной Церкви*. Москва, 2000. Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/141422>

¹¹ «Сегодня исключительно востребовано углубление совместной работы, партнерства государства и всех традиционных конфессий. Сохраняя, безусловно, светский характер нашего государства, не допуская огосударствления церковной жизни, мы должны уйти от вульгарного, примитивного понимания светскости. Русская Православная Церковь, другие традиционные религии должны получить все возможности для полноценного служения в таких важнейших сферах, как поддержка семьи и материнства, воспитание и образование детей, молодежная политика, решение социальных проблем, которых у нас еще очень и очень много, укрепление патриотического духа Вооруженных сил Российской Федерации. Это ответ на живую потребность людей в нравственной опоре, в духовном наставничестве и поддержке». Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/2767741.html>

¹² См. напр.: Дмитрий Узланер. В каком смысле современный мир может быть назван постсекулярным. *Континент*. 2008; 136. Available at: <http://magazines.russ.ru/kontinent/2008/136/u20.html>

¹³ Об этом говорится в п.3 87-й статьи Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», принятого 21 декабря 2012 года: «Примерные основные образовательные программы в части учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), направленных на получение обучающимися знаний об основах духовно-нравственной культуры народов Российской Федерации, о нравственных принципах, об исторических и культурных традициях мировой религии (мировых религий), проходят экспертизу в централизованной религиозной организации на предмет соответствия их содержания вероучению, историческим и культурным традициям этой организации в соответствии с ее внутренними установлениями в порядке, предусмотренном частью 11 статьи 12 настоящего Федерального закона». Available at: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

7. Путин В.В. *Выступление на встрече с участниками Архиерейского Собора Русской Православной Церкви*. Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/2767741.html>
8. Римский В.П. *Тоталитаризм как культурно-цивилизационный тип*. Диссертация ... доктора философских наук. Ростов-на-Дону, 1998.
9. Ромм М.В. *Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект*. Новосибирск: Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 2002.
10. Ромм Т.А. *Социальное воспитание: эволюция теоретических образов*. Новосибирск: Наука; Изд-во НГТУ, 2007.
11. Узланер Д.А. В каком смысле современный мир может быть назван постсекулярным. *Континент*. 2008; 136. Available at: <http://magazines.russ.ru/continent/2008/136/u20.html>
12. Хабермас Ю. Постсекулярное общество – что это? Часть 1. *Российская философская газета*. 2008; 4 (18): 1–2.

References

1. Zhitenev T.E. *Nachal'nye cerkovnye shkoly v Rossii i ih vzaimootnosheniya s gosudarstvennoy vlast'yu v konce XIX – nachale HH veka*. Doklad na Mezhdunarodnoj konferencii studentov i aspirantov «Lomonosov-2001». Available at: <http://www.hist.msu.ru/Science/Conf/lomweb01/zhitenev.htm>
2. Katkov M.N. *Cerkovno-prihodskie shkoly. Moskovskie vedomosti*. 1884; № 347; 14 dekabrya. Available at: http://dugward.ru/library/katkov/katkov_cerk_prih_shkol.html
3. Pivovarov B.I. *Obrazovatel'naya deyatel'nost' Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi v gosudarstvennyh i municipal'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah i ee pravovye osnovy. Bogoslovskij sbornik № 1*. Novosibirsk: Novosibirskaya eparhiya Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi, 2005: 94–137.
4. Plehanov E.A. *Pedagogika v duhovnyh akademiakh. Pedagogika*. 2003; 6: 81 – 87.
5. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ. Rossijskaya gazeta – Federal'nyj vypusk*. 2012; № 5976; 31 dekabrya: 2–11. Available at: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
6. *Osnovy social'noj koncepcii Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi*. Moskva, 2000. Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/141422>
7. Putin V.V. *Vystuplenie na vstreche s uchastnikami Arhierejskogo Sobora Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi*. Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/2767741.html>
8. Rimskij V.P. *Totalitarizm kak kul'turno-civilizacionnyj tip*. Dissertacija ... doktora filosofskih nauk. Rostov-na-Donu, 1998.
9. Romm M.V. *Adaptacija lichnosti v sociume: teoretiko-metodologicheskij aspekt*. Novosibirsk: Nauka. Sibirskaya izdatel'skaya firma RAN, 2002.
10. Romm T.A. *Social'noe vospitanie: `evolyuciya teoreticheskix obrazov*. Novosibirsk: Nauka; Izd-vo NGTU, 2007.
11. Uzlaner D.A. V каком смысле современный мир может быть назван постсекулярным. *Континент*. 2008; 136. Available at: <http://magazines.russ.ru/continent/2008/136/u20.html>
12. Habermas Yu. Postsekulyarnoe obshchestvo – chto `eto? Chast' 1. *Rossijskaya filosofskaya gazeta*. 2008; 4 (18): 1–2.

Статья поступила в редакцию 30.05.15

УДК 374.73

Chislova V.A., Deputy Director in Educational and Upbringing Work, Vidnovskaya School № 9 (Vidnoye, Russia),
E-mail: vchislova@rambler.ru

PROFESSIONAL COMMUNITY AS A MODEL FOR IMPROVING PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS TO WORK IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT. The article describes the features of an inclusive educational environment, which is characterized by value attitudes toward training and personal development of every child, a collection of resources for the organization of their education in educational institutions and mass oriented to the individual learning needs of students. The effectiveness of such environment depends on the level of professional competence of teachers that actualizes the problem of continuous professional development of teachers. The solution to this problem can be found by the professional community, the results of which should be the professional and psychological readiness of teachers to work in an inclusive environment.

Key words: inclusive educational environment, children with disabilities, professional community of teachers, professional development of teachers, professional competence.

В.А. Числова, зам. директора по УВР МАОУ Видновской СОШ № 9, г. Видное, E-mail: vchislova@rambler.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СООБЩЕСТВО КАК МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ

В статье раскрываются особенности инклюзивной образовательной среды, которая характеризуется ценностным отношением к обучению, воспитанию и личностному развитию любого ребёнка, совокупностью ресурсов для организации их образования в массовых общеобразовательных учреждениях и направленностью на индивидуальные образовательные потребности обучающихся. Эффективность такой среды зависит от уровня профессиональной компетентности педагогов, что актуализирует проблему постоянного повышения квалификации педагогов. Решение данной проблемы возможно посредством создания профессионального сообщества, результатом деятельности которого должна стать профессиональная и психологическая готовность педагогов к работе в инклюзивной среде.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, дети с ограниченными возможностями здоровья, профессиональное сообщество педагогов, повышение квалификации педагогов, профессиональная компетентность.

Реализация инклюзивной практики в образовательных организациях предъявляет особые требования к педагогу, осуществляющему процесс обучения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья совместно с его здоровыми сверстниками. Речь в данном случае идет не только об овладении учителем специальными знаниями, но и в первую очередь о формировании у него ценностного отношения к профессиональной деятельности в условиях инклюзии, способности понять и принять нестандартного ребёнка.

Как показывает практика, лишь только малая часть педагогов сегодня обладает достаточным уровнем профессиональных

компетенций для работы в инклюзивной среде. В этой связи возникает необходимость поиска и разработки мобильных моделей повышения профессиональной компетентности педагогов для обучения детей с особыми образовательными потребностями. Такой моделью может стать профессиональное сообщество, цель которого – создание площадки для общения педагогов, родителей и представителей органов управления образования, диссеминация передового педагогического опыта.

В основу создания инклюзивной образовательной среды должны быть положены принципы Саламанкской декларации, принятой «Всемирной конференцией по образованию лиц с осо-

быми потребностями: доступ и качество» (Саламанка, Испания, 7 – 10 июня 1994 г.) [1]. Ведущим принципом такой среды является её готовность приспосабливаться к индивидуальным потребностям различных категорий детей за счет собственного гибкого переструктурирования, учета особых образовательных потребностей каждого включаемого ребёнка.

Инклюзивная образовательная среда характеризуется системой ценностного отношения к обучению, воспитанию и личностному развитию любого ребёнка, совокупностью ресурсов (средств, внутренних и внешних условий) для организации их образования в массовых общеобразовательных организациях и направленностью на индивидуальные образовательные потребности обучающихся.

Одним из показателей эффективной работы педагогического коллектива в области реализации инклюзивной практики является гибкий, индивидуализированный подход к созданию специальных условий обучения и воспитания для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. Такой подход проявляется, прежде всего, в разработке вариативного индивидуального образовательного маршрута ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в рамках образовательной организации, разработкой адаптированной образовательной программы, созданием инклюзивной образовательной среды, специальных образовательных условий, соответствующих потребностям разных категорий детей с ОВЗ. Образование детей с ОВЗ в образовательных организациях общего типа является образовательной инновацией и требует методологического анализа, проведения научных исследований, научно-методических разработок.

Создание всеобъемлющих условий для получения образования всеми детьми с учетом их психофизических особенностей следует рассматривать в качестве основной задачи в области реализации права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья [2]. Необходимые условия образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов определены в Письме Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» [3].

Организация обучения таких детей в образовательных организациях общего типа, расположенных, как правило, по месту жительства ребёнка и его родителей, позволяет избежать помещения детей на длительный срок в интернатную организацию и способствует эффективному решению проблем их социальной адаптации и интеграции в общество.

Одним из аспектов формирования инклюзивной образовательной среды является формирование профессионального сообщества, ориентированного на компетентностный подход в обучении детей с особыми образовательными потребностями [4]. Деятельность сообщества должна способствовать укреплению социального партнерства с общественными организациями, медицинскими и образовательными центрами разного уровня, продвижения инклюзивного образования на всех уровнях, определение условий для успешного вхождения образовательной организации в инклюзивное поле.

Выделим **группы профессиональных задач, отражающих компетентность педагогов в области инклюзивного образования:**

- видеть, понимать и знать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды;
- уметь отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием;
- реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса;
- создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы и возможности общеобразовательной организации для развития детей с ограниченными возможностями и нормально развивающихся сверстников;
- проектировать и осуществлять профессиональное самобразование по вопросам обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной образовательной среды.

Деятельность сообщества должна обеспечить решение следующих вопросов:

- повышение квалификации и профессиональной компетентности педагогов;
- формирование банка данных детей-инвалидов и их образовательных потребностей;
- обеспечение преемственности их обучения и воспитания;
- организация работы по формированию толерантного самосознания участников образовательного процесса;
- организация и проведение обучающих семинаров для педагогов как на базе школы, так и выездные в образовательных организациях города с целью освоения приемов и методов работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья;
- совместная разработка методических рекомендаций по вопросам организации коррекционно-развивающей работы с детьми с особыми образовательными потребностями, таких, например, как: «Формирование в образовательной организации толерантного отношения к детям с особыми нуждами»; «Особенности работы педагогов с детьми с ограниченными возможностями здоровья»; «Организация интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья»; «Специфика работы педагога с детьми, имеющими задержку психического развития»; «Специфика работы педагога с детьми, имеющими нарушения письменной речи» и другие;
- создание банка диагностических и коррекционных методик;
- индивидуальные и групповые консультации по темам: «Приемы и методы конструктивного взаимодействия с ребёнком», «Как сформировать положительное отношение к школе», «Возрастная психологическая характеристика» и др.;
- организация проблемно-творческих групп по отдельным темам. Например, «Интерактивная доска как ресурс повышения эффективности образования»; «Развитие критического мышления через чтение и письмо» и др.;
- организация работы психолого-педагогической мастерской «Инклюзивные подходы в образовании»;
- оценка динамики психологических и системных изменений;
- оценка качества инклюзивного процесса в системе образования на основе разработки программ мониторинговых исследований;
- привлечение организаций культуры для социализации детей с инвалидностью;
- формирование позитивного общественного мнения по отношению к людям с инвалидностью, преодоление имеющихся в обществе стереотипов.

Результатом деятельности сообщества педагогов инклюзивного образования должна стать профессиональная и психологическая готовность к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами.

Структура профессиональной готовности включает в себя:

- информационную готовность;
- владение педагогическими технологиями;
- знание основ психологии и коррекционной педагогики;
- знание индивидуальных отличий детей;
- готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения;
- знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии;
- готовность к профессиональному взаимодействию и обучению [5].

Структура психологической готовности:

- эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие – отторжение);
- готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение – изоляция);
- удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [5].

Как показывает практика, отношение к инклюзии существенно меняется, когда учитель начинает работать с такими детьми и приобретает свой собственный педагогический опыт, наблюдая первые успехи ребёнка и принятие его в среде сверстников. Для этого необходимо создание условий для постоянного повышения квалификации педагогов, что и позволяет сделать создание и функционирование сообщества педагогов инклюзивного образования.

Библиографический список

1. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7 – 10 июня 1994 года. *Официальный сайт ООН*. Available at: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/decl_hr.shtml
2. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012; № 273-ФЗ. *Официальный сайт Президента России*. Available at: <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1646176>
3. О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами: письмо Минобрнауки РФ от 18.04.2008 № АФ-150/06. *Официальный сайт компании «Консультант Плюс»*. Available at: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=433853>
4. Концепция федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: проект. *Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации «ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»*. Available at: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=132
5. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2011; 1.

References

1. Salamanskaya deklaraciya i ramki dejstvij po obrazovaniju lic s osobymi potrebnostyami, prinyatyje Vsemirnoj konferenciej po obrazovaniju lic s osobymi potrebnostyami: dostup i kachestvo, Salamanka, Ispaniya, 7 – 10 iyunya 1994 goda. *Official'nyj sajт ООН*. Available at: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/decl_hr.shtml
2. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012; № 273-FZ. *Official'nyj sajт Prezidenta Rossii*. Available at: <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1646176>
3. O sozdanii uslovij dlya polucheniya obrazovaniya det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i det'mi-invalidami: pis'mo Minobrnauki RF ot 18.04.2008 № AF-150/06. *Official'nyj sajт kompanii «Konsul'tant Plyus»*. Available at: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=433853>
4. Konceptiya federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta dlya obuchayuschisya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: proekt. *Official'nyj sajт Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii «FGOS obuchayuschisya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya»*. Available at: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=132
5. Alehina S.V., Alekseeva M.N., Agafonova E.L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspeshnosti inklyuzivnogo processa v obrazovanii. *Pshihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2011; 1.

Статья поступила в редакцию 29.06.15

УДК 377.3

Shcherbakova I.A., postgraduate, Magnitogorsk State Technical University n.a. G. I. Nosov (Magnitogorsk, Russia),
E-mail: irinka__03@mail.ru

ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF COLLEGE STUDENTS. Professional preparation of the future specialists is one of the main problem of nowadays. Through the analysis of the psychology pedagogical literature the author scrutinizes the features of the pedagogical support of the student professional preparatory process, opportunities to the realization, influence of pedagogical support to the raising professional preparatory quality of the college students. The author emphasizes the possibilities of organization of interaction between participants of the pedagogical process. The author pays special attention to psychology of the pedagogical analysis of the literature, the author also describes some categories of the support to students in the process of their professional growth. The orientation of the category is self-developing of the student in subjective, social and professional spheres.

Key words: pedagogical support, subject interaction, professional preparatory, educational quality, personal quality, future specialists.

И.А. Щербакова, аспирант МГТУ им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: irinka__03@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Профессиональная подготовка будущих специалистов является одной из основных проблем для современного общества. Основываясь на анализе психолого-педагогической литературы, автор раскрывает категорию сопровождение, направленность данной категории на личностный рост студента в субъектной, социальной, профессиональной сферах. В статье рассматриваются особенности педагогического сопровождения процесса профессиональной подготовки студентов, возможности его организации, влияние сопровождения на повышение качества профессиональной подготовки студентов колледжа, заостряется внимание на организации взаимодействия субъектов в процессе педагогического сопровождения, в ходе которого идёт поиск решения вопросов, которые касаются устранения трудностей, возникающих в продвижении студента к цели.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, субъектное взаимодействие, профессиональная подготовка, качество образования, качества личности, будущие специалисты.

Реализация современной политики в области образования требует от педагога наличия высокого профессионализма, обладания творческим потенциалом, коммуникативными умениями при осуществлении системной работы в процессе обучения подрастающего поколения основам и специфике выбранной профессии.

Педагогические коллективы в целом и каждый педагог в частности, работая над интеллектуальной насыщенностью содержания образования, достиганием высокого уровня методики обучения, стремясь познать студента и помочь ему как можно более полно раскрыть себя, свои способности в области выбранной профессии, продумывает степень своего участия в обновлении и развитии процесса его профессиональной подготовки.

Поступающие в колледж студенты имеют разный уровень сформированности учебных умений, в связи с чем в процессе

осуществления профессиональной подготовки квалифицированных специалистов рабочих специальностей возникает необходимость оказания педагогом квалифицированной своевременной помощи студенту. Такой помощью может стать педагогическое сопровождение, которое является неотъемлемой частью образовательного процесса.

В психолого-педагогической литературе педагогическое сопровождение рассматривается в работах разных учёных: сопровождение процесса деятельности детских и молодежных организаций (М.И. Рожков); сопровождение явления детского лидерства (А.Л. Уманский), сопровождение субъекта (А.В. Мудрик, Ж.А. Захарова, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова и др.), сопровождение одарённых старшеклассников (В.А. Лазарев, С.В. Маркова), педагогическое сопровождение детей-инвалидов (Н.В. Шеламова), педагогическое сопровождение социализации

подростков (М.Г. Дмитриев), педагогическое сопровождение социально-профессиональной адаптации учащихся (И.А. Паншина), педагогическое сопровождение профессиональной самореализации студентов колледжа (Ю.К. Копейкин), педагогическое сопровождение семьи (А.В. Пелихова, О.В. Панова).

Многие авторы придерживаются мнения, что сопровождение – это разноплановое движение. Изменяя фокус сопровождения, можно получить разные его виды (Г. Бардиер, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Н.Н. Михайлова, Ю.П. Федорова, С.М. Юсфин и др.).

Понимание сопровождения подробно представлено в работах М.Р. Битяновой. Сопровождение рассматривается ею как система профессиональной деятельности педагога, направленная на создание условий для развития продуктивных отношений студентов и педагогов в образовательном процессе [1].

Н.Ф. Родионова и А.П. Тряпицына считают, что сопровождение в педагогике следует рассматривать как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем сопровождаемого [2].

К разным видам взаимодействия относятся содействие, сотрудничество, сопереживание, сотворчество, отражая в своей совокупности психолого-педагогическую составляющую сопровождения.

В.А. Лазарев определяет сущность сопровождения как усиление позитивных факторов развития и имеющихся способностей и нейтрализацию действия негативных факторов [3].

В данном случае под негативными факторами следует понимать всякого рода затруднения, возникающие у студента в про-

ситуации, в которой у студентов возникают разного рода препятствия в ходе профессиональной подготовки, мешающие достижению планируемого результата. Несмотря на то, что накопленный субъектный опыт педагога и студента количественно и качественно различаются, объединение их усилий, направленное действие на совместное разрешение и устранение негативного развития ситуаций, ликвидация возникающих препятствий, укрепляют их партнерские отношения в процессе поиска и принятия совместных решений.

Апробация педагогического сопровождения процесса повышения качества профессиональной подготовки студентов была начата в 2012 году на базе КГКП «Костанайский профессионально-технический колледж» УОАКО.

Преподавателям и мастерам производственного обучения было предложено ранжировать факторы оказывающие влияние на осуществление педагогического сопровождения процесса повышения качества профессиональной подготовки студентов по степени значимости. Факторами являлись такие качества личности как:

1) коммуникабельность, 2) заинтересованность, 3) отзывчивость, 4) активность, 5) целеустремленность, 6) компетентность, 7) толерантность, 8) оптимистичность, 9) справедливость, 10) уравновешенность, 11) организованность, 12) грамотность, 13) требовательность, 14) ответственность, 15) эрудиция.

Данные, полученные при опросе, послужили основой для построения продуктивного взаимодействия педагогов и студентов, являющегося неотъемлемой частью педагогического сопровождения.

Таблица 1

Результаты ранжирования факторов по степени значимости
(ответы педагогов и мастеров производственного обучения)

Факторы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Степень значимости	11	2	7	12	5	1	15	14	3	13	8	9	4	6	10

цессе профессиональной подготовки. Данные факторы способны оказывать влияние на снижение самомотивации студентов к овладению выбранной профессией, тем самым тормозя процесс формирования профессионально-значимых знаний, умений, навыков и качеств, столь необходимых квалифицированному специалисту. Педагогическое сопровождение базируется на совместном со студентами определении их интересов, склонностей, способностей, ценностных установок, возможностей и способов преодоления затруднений, препятствующих обучению и профессиональной подготовке. Именно поэтому важную роль в продвижении студента играет педагог, который в процессе про-

Из результатов стало понятно, что видение педагогического сопровождения педагогами и мастерами производственного обучения базируется на компетентности в разрешении вопросов, заинтересованности в достижении результатов при оказании помощи, справедливости в оценивании достижений студентов и целеустремленности в направленном движении к повышению качества их профессиональной подготовки.

Параллельно студентам колледжа было предложено ранжировать эти же факторы по степени значимости качеств, которыми, по их мнению, должен обладать педагог и мастер производственного обучения.

Таблица 2

Результаты ранжирования факторов по степени значимости
(ответы студентов колледжа)

Факторы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Степень значимости	2	1	8	11	9	4	12	5	3	6	13	7	15	10	14

дуктивного взаимодействия с ним анализирует причины возникающих трудностей, а затем в процессе тесного сотрудничества они совместно ведут поиск путей их устранения.

Сопровождение, как таковое, направлено на личностный рост студента в субъектной, социальной, профессиональной и других сферах. Оно необходимо субъекту для успешной социальной адаптации и выбора оптимальных решений в различных ситуациях, связанных с личностным, жизненным и профессиональным самоопределением, необходимыми для успешной социальной и профессиональной адаптации в будущем.

Подготовка специалиста, способного к продуктивной трудовой деятельности, умеющего самостоятельно находить пути выхода из проблемных ситуаций, планировать свою жизнь трудовую деятельность актуализировал проблему педагогического сопровождения процесса повышения качества профессиональной подготовки студентов колледжа.

Анализ сущности данного процесса показал, что необходимость осуществления педагогического сопровождения осмыслена педагогами в результате многократного повторения

В отличие от педагогов для студентов более важными считаются такие факторы, как заинтересованность в личных достижениях студентов, коммуникабельность в процессе общения, не менее важным выступает отзывчивость к нуждам и трудностям студентов, компетентность в оказании помощи и целеустремленность при осуществлении совместных действий в процессе профессиональной подготовки.

В ряде исследований отмечается, что процесс профессиональной подготовки студентов будет протекать успешнее, если будут моделироваться такие задачи, которые составляются самими студентами, отражают структуру профессиональной деятельности будущих специалистов и повышают значимость, осуществляемой ими деятельности [4].

Исходя из того, что конечным результатом сопровождения является качество профессиональной подготовки студентов колледжа, то качество занимает ведущую позицию на современном этапе развития системы профессионального образования.

Единого определения «качество образования» на сегодняшний день нет. Эти затруднения характеризуются сложным, междисциплинарным характером данной категории. По мнению

А.Р. Сухаевой и С.В. Ивановой, частично такие сложности объясняются тем, что сформировался многосубъектный потребитель и заказчик целей образования, каждый из которых отличается своими представлениями о качественном образовании:

- для студента образование качественное, если оно содействует развитию его личности и профессиональной карьере;
- для академического сообщества приоритетным показателем качества образования является его культуросообразность;
- для работодателя образование качественное, если подготавливает компетентного работника;
- для общества качество образования отражается в личности, способной к эффективному социальному жизнетворчеству [5].

Качество профессиональной подготовки, по нашему мнению, следует рассматривать как степень соответствия результата осуществленной профессиональной подготовки будущего специалиста целям, предъявляемым потребителями образовательных услуг.

Реализация педагогического сопровождения профессиональной подготовки студентов в современном колледже будет более эффективна при:

- определении конкретных целей и направлений деятельности студента для повышения качественных показателей в учебе в целом и профессиональной подготовке в частности;
- оказании необходимой помощи студенту для разрешения возникающих в ходе профессиональной подготовки трудностей;
- информировании студента о динамике его качественных показателей и стимулировании к дальнейшему продвижению к цели;
- осуществлении учёта личностных особенностей, индивидуальных способностей и склонностей студента при отборе форм, методов и средств обучения.

Таким образом, опыт организации педагогического сопровождения в колледже показывает, что педагогическое сопровождение профессиональной подготовки позволяет студентам выйти на более высокий уровень профессиональной готовности к трудовой деятельности.

Библиографический список

1. Битянова М.Р. *Организация психологической работы в школе*. Москва. 1997.
2. Радионина Н.Ф., Тряпичина А.П. *Исследование проблем высшего педагогического образования как путь совершенствования многоуровневой подготовки специалиста в сфере образования*: коллективная монография. 1999.
3. Лазарев В.А. *Педагогическое сопровождение одарённых старшеклассников*. Ярославль, 2005.
4. Сайгушев Н.Я., Сайгушева Л.И., Мелехова Ю.Б. Технология рефлексивного продвижения студентов в процессе профессионально-педагогической подготовки. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 2 (51).
5. Сухаева А.Р., Иванова С.В. Проблемы качества профессиональной подготовки специалиста. *Современные наукоёмкие технологии*. 2010; 7.

References

1. Bityanova M.R. *Organizatsiya psikhologicheskoy raboty v shkole*. Moskva. 1997.
2. Radionova N.F., Tryapichina A.P. *Issledovanie problem vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya kak put' sovershenstvovaniya mnogourovnevnoy podgotovki specialista v sfere obrazovaniya*: kolektivnaya monografiya. 1999.
3. Lazarev V.A. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie odarennykh starsheklassnikov*. Yaroslavl', 2005.
4. Sajgushev N.Ya., Sajgusheva L.I., Melekhova Yu.B. Tehnologiya refleksivnogo prodvizheniya studentov v processe professional'no-pedagogicheskoy podgotovki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 2 (51).
5. Suhaeva A.R., Ivanova S.V. Problemy kachestva professional'noy podgotovki specialista. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2010; 7.

Статья поступила в редакцию 18.06.15

УДК 378.2

Elmurzayeva M.E., teaching assistant, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: madina7777@list.ru
Vezirov T.G., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),
 E-mail: timur.60@mail.ru

USE OF THE WEB 2.0 TOOLS IN FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS WHO MAJOR IN APPLIED MATHEMATICS AND INFORMATICS. In the research paper some aspects of the use of tools of web 2.0 in formation of research competence in future bachelors who specialize in Applied Mathematics and Informatics are studied. The researchers make a particular emphasis at wiki technology as a web 2.0 tool in electronic training. The authors consider the Wiki as a useful technology for use in a university environment of e-learning. In Chechen State University the authors tested the Wiki as a tool of collective work. The purpose of this experiment was to identify pedagogical methods while using this tool. The Wiki was used for co-writing the course work in higher mathematics.

Key words: future bachelor, Applied Mathematics and Informatics, tools of web 2.0, wiki technologies, means of electronic training, research competence.

М.Э. Эльмурзаева, ассистент ФГБОУ ВПО «Чеченский государственный университет», г. Грозный,
 E-mail: madina7777@list.ru

Т.Г. Везиров, д-р пед. наук, проф. ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет»,
 г. Махачкала, E-mail: timur.60@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ WEB 2.0 В ФОРМИРОВАНИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО ПРОФИЛЮ «ПРИКЛАДНАЯ МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА»

В работе описаны некоторые аспекты использования инструментов веб 2.0 в формировании научно-исследовательской компетентности будущих бакалавров по профилю «Прикладная математика и информатика», в частности вики-технологии как инструмент веб 2.0, в электронном обучении. Авторы рассматривают Wiki как вполне целесообразную технологию для использования в университетской среде электронного обучения. В Чеченском государственном университете авторами была протестирована Wiki как инструмент коллективной работы. Целью этого эксперимента было выявление педагогических приемов при использовании этого инструмента. Wiki была использована для совместного написания курсовой работы по высшей математике.

Ключевые слова: будущий бакалавр, профиль «Прикладная математика и информатика», инструменты веб 2.0, вики-технологии, средства электронного обучения, научно-исследовательская компетентность.

В настоящее время отечественная система высшего образования стала ориентироваться на требования современного постиндустриального общества, предполагающие высокий уровень сформированности профессиональной компетентности, академическую мобильность и готовность будущих бакалавров, специалистов и магистров к самообразованию и самосовершенствованию.

В новой модели подготовки кадров важно учесть поддержку научно-исследовательской деятельности студентов, в том числе предусмотреть организацию таких новых форм взаимодействия, развития и сопровождение научно-исследовательской работы студентов, как студенческое агентство, центры трансфера технологий. Научно-исследовательская работа студентов является неотъемлемой частью их подготовки, оказывающей существенное влияние на повышение качества образования, содействующей решению кадровой проблемы в науке и образовании и способствующей успешной адаптации молодёжи в обществе и на рынке труда.

Рассматривая дидактическую специфику исследовательской деятельности студентов, следует отметить, что под ней будем понимать личностно и социально значимую познавательную деятельность, осуществляемую в рамках образовательного процесса в вузе в соответствии с логикой научного поиска, направленную на формирование общекультурных и профессиональных компетенций студента.

В диссертационном исследовании М.Ю. Никишин [1] через теоретическое обоснование и опытно-экспериментальную проверку разработанной педагогической технологии формирования научно-исследовательской компетентности будущих бакалавров в области техники, а также выявление условий её реализации решает проблему формирования данной компетентности.

Современные средства информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) играют все большую роль в образовательном пространстве.

И.В. Роберт в монографии [2] определяет средства ИКТ, как программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам локальных и глобальной компьютерных сетей.

Для будущих бакалавров по профилю «Прикладная математика и информатика» всё большее значение приобретают такие компетенции, как готовность к самоуправлению, научному познанию, способности осуществлять поисковую деятельность, приобретать новые знания, собирать и обрабатывать научно-техническую информацию, а также участвовать в работе научно-исследовательских групп. В связи с этим весьма актуальной для современной педагогики высшей школы представляется разработка механизмов, путей, моделей и технологий формирования научно-исследовательской компетентности будущих бакалавров как основы формирования их профессиональной компетентности в целом. Сформированность учебно-исследовательской компетенции является необходимым базисом для развития научно-исследовательской компетенции. Это всё можно осуществить средствами электронного обучения.

Термин электронное обучение (англ. e-Learning, сокращение от англ. Electronic Learning) появился еще в 1999 году и предполагал некую систему обучения при помощи информационных и коммуникационных технологий. Более узкое определение ЮНЕСКО «e-Learning – обучение с помощью Интернет и мультимедиа», очевидно, не отражает всех возможных сценариев его применения.

Как известно, с 1 сентября 2013 года вступил в силу Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который отменяет практически всю существовавшую нормативно-правовую базу, касающуюся таких понятий, как «дистанционные образовательные технологии» и «дистанционное обучение», в том числе приказ №137 от 6 мая 2005 года. Данный закон выделяется тем, что в нём чётко определяется понятие «электронное обучение». Согласно статье 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в

базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих её обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников.

В нашем исследовании электронное обучение выступает в качестве средства реализации совокупности интегративного, дифференцированного, а также личностно-ориентированного, компетентностного и профессионально-ориентированного подходов, которые, в комплексе позволяют сформировать научно-исследовательскую компетентность по профилю «Прикладная математика и информатика». Использование электронного обучения обусловлено и тем, что средства ИКТ являются основным полем их будущей профессиональной деятельности. Поэтому как можно более широкое использование средств ИКТ в обучении позволяет сделать образовательный процесс не только более эффективным, но и максимально приближенным к их будущей профессиональной деятельности.

К электронному обучению можно отнести: дистанционное обучение; создание образовательных социальных сетей для реализации виртуальной образовательной деятельности; мобильное обучение, реализуемое образовательный процесс с помощью мобильных устройств (ноутбуки, нетбуки, ультрабуки, планшетные компьютеры, ноутбуки-трансформеры, смартфоны и др.), не ограниченной местоположением или изменением местоположения учащихся. В настоящее время наиболее перспективным для электронного обучения становится применение технологий Web 2.0. Основная идея этих технологий – активное взаимодействие пользователей.

В работе [3] рассматриваются средства электронного обучения в подготовке бакалавров по профилю «Прикладная математика и информатика», где важное место занимают инструменты web 2.0, входящие в поколения средств электронного обучения.

К первому поколению средств электронного обучения относятся электронная почта, телеконференция, чат, форум. А ко второму поколению средств электронного обучения относятся многопользовательские миры, блоги, Wiki (вики) – технология и классификаторы.

Социальные сети и поддерживающие их сервисы оказались очень эффективным методом обеспечения посещаемости сайтов, обратной связи и постепенно стали одним из средств генерации содержания. Большую популярность приобретала открытая многоязычная энциклопедия Wikipedia, ориентированная на подготовку энциклопедических статей о любом понятии, которое пользователи сочтут нужным.

Одним из инструментов Web 2.0 выступает технология Wiki – это особым образом организованная веб-страница, позволяющая создавать и редактировать любое количество связанных друг с другом веб-страниц, которые размещаются в Интернете. Мы рассмотрим один из средств второго поколения электронного обучения Wiki -технология и её роль в образовательном процессе. Все чаще Wiki рассматривается как эффективное средство для организации педагогической деятельности и как элемент дистанционного учебного курса. Опыт показывает, что вики-технология имеет хороший потенциал, но, к сожалению, не все идеи данной технологии успешно внедряются. Для того чтобы эффективно использовать их необходима соответствующая компетенция, в частности научно-исследовательская. Благодаря вики-технологиям в обучении, разрабатываются новые методы и формы обучения в дидактике высшей школы. Массовое и гибкое использование современных средств информационных и коммуникационных технологий позволяет рассматривать электронное обучение в качестве педагогической инновации. Во многих случаях средства электронного обучения реализовывают традиционные дидактические методы и усиливают, например, с помощью вики-технологии, обновление элементов методики обучения: цель, содержание, задачи, формы, методы, средства, механизмы, результат.

Рассмотрим кратко влияние Wiki на элементы методики обучения.

Цели образовательного процесса – развитие коммуникативных и социальных компетенций (умение работать в команде, в сотрудничестве).

Содержание – формирование навыков письменной речи в Интернете, развитие навыков самообучения и интерактивного взаимодействия.

Формы – создается инфраструктура для сетевой образовательной деятельности в Интернет-проектах, одновременное сочетание индивидуальной и коллективной работы.

Методы – активные методы обучения в сети.

Средства – новые средства хранения информации (Wiki как электронная библиотека коллективных публикаций).

Механизмы – публичное обсуждение результатов работы, дифференцированный вклад. Результат – развитие навыков самоорганизации учебной деятельности.

Многие пользователи Web 2.0 считают, что всё в Интернете является надёжным и принимается за истину. Но мы считаем, что в энциклопедиях в Интернете содержится неточная инфор-

мация, которую нельзя использовать для исследовательских целей.

Яркой реализацией вики-технологии является электронная энциклопедия «Википедия»: ru.wikipedia.org, а также активно используется порталом «Летописи» (letopisi.ru). Мы рассматриваем Wiki как вполне целесообразную технологию для использования в университетской среде электронного обучения. В Чеченском государственном университете нами протестирована Wiki как инструмент коллективной работы. Целью этого эксперимента было выявление педагогических приёмов при использовании этого инструмента. Wiki была использована для совместного написания курсовой работы по высшей математике.

Библиографический список

1. Никишин М.Ю. *Формирование научно-исследовательской компетентности будущих бакалавров в области техники*: Автореферат ... диссертации кандидата педагогических наук. Калининград, 2013.
2. Роберт И.В. *Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты)*. Москва, 2014.
3. Эльмурзаева М.Э. *Дисциплина по выбору «Средства электронного обучения в подготовке бакалавров»*. Грозный: ЧГУ, 2014.

References

1. Nikishin M.Yu. *Formirovanie nauchno-issledovatel'skoj kompetentnosti buduschih bakalavrov v oblasti tehniki*: Avtoreferat ... dissertacii kandidata pedagogicheskikh nauk. Kaliningrad, 2013.
2. Robert I.V. *Teoriya i metodika informatizacii obrazovaniya (psihologo-pedagogicheskij i tehnologicheskij aspekt)*. Moskva, 2014.
3. `El'murzaeva M.`E. *Disciplina po vyboru «Sredstva `elektronnogo obucheniya v podgotovke bakalavrov»*. Groznyj: ChGU, 2014.

Статья поступила в редакцию 03.07.15

УДК 371

Abdurazakova M.D., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Methods of Teaching Law, DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

Asadulaeva S.A., Arts Lecturer, Department of Economic Theory, DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

PRACTICE-ORIENTED ECONOMIC ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN. In the article the authors study a problem of forming the foundations of the economic culture of younger schoolchildren. The researchers have designed a project workshop of "Business Children" that serves as a place, a form and a means in the formation of the foundations of economic culture of primary schoolchildren. The program of the workshop includes practice-oriented situation of the economic environment suitable for realization of primary school age and contribute to the development of economic qualities demanded time. Ongoing experimental work in the process of realization of the workshop of "Business kids" was aimed at the organization of practice-oriented economic activities as one of the main conditions for the effective formation of economic culture of younger school pupils.

Key words: basics of economic knowledge, younger students, workshop, practice-oriented situation.

Д.М. Абдуразакова, д-р пед. наук, проф. каф. теории и методики обучения праву ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru

С.А. Асадулаева, ст. преподаватель каф. экономической теории ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: timop2012@mail.ru

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматривается проблема формирования основ экономической культуры младших школьников. Разработанный авторами проект семинара-практикума «Деловые дети» выступает как место, форма и средство в формировании основ экономической культуры детей младшего школьного возраста. Программа семинара-практикума охватывает практико-ориентированные ситуации из экономического окружения, приемлемые для осознания младшему школьному возрасту и способствующие выработке востребованных временем экономических качеств. Проводимая опытно-экспериментальная работа в процессе реализации семинара-практикума «Деловые дети» была направлена на организацию практико-ориентированной экономической деятельности как одного из основных условий эффективного формирования основ экономической культуры младшего школьника.

Ключевые слова: основы экономических знаний, младшие школьники, семинар-практикум, практико-ориентированные ситуации.

Реформа школы и новые стандарты начальной школы диктуют необходимость экономической подготовки учащихся в младших классах, но в реальной жизни детей обучают в основном по интегрированным курсам экономики с другими смежными предметами. Большинство учителей начальных классов затрудняются вести экономику в младших классах, так как они не компетентны в вопросах обучения и воспитания экономики с начальных классов. В связи с этим, в новых условиях социально-экономического развития России проблема формирования основ экономической культуры младших школьников приобретает особую актуальность и становится одной из основных задач школьного образования.

Специалисты считают, что формированию основ экономической культуры способствует урочная и внеурочная деятельность

детей и их наставников. Моделью такой организации учебно-воспитательной работы в школе является проект семинара-практикума «Деловые дети», который выступает как место, форма и средство формирования основ экономической культуры детей младшего школьного возраста.

Для проведения семинара-практикума «Деловые дети» была создана рабочая группа волонтеров. Деятельность семинара-практикума началась с конкурса для педагогических наставников на лучший урок по номинациям: «Личностно-ориентированный урок», «Открытый урок», фестиваль «Олимп экономических идей». Содержательная часть уроков основывается на настоящих и будущих экономических и социальных ролях учащихся (я – личность и гражданин, я – собственник, я – участник финансового рынка, я – потребитель, я – производитель и др.).

В конкурсе приняли участие учителя начальных классов школ города Махачкала, студенты педагогического вуза, экономических факультетов ДГУ, ДГТУ, РИНХ, родители, также представители внеучебных партнёрских структур, заинтересованные в образовательном потенциале школьников.

С учётом возрастных интересов и возможностей младших школьников, пожеланий родителей, мнений преподавателей, силами волонтеров-организаторов экономического обучения и воспитания младших школьников был составлен план обучающих и воспитательных мероприятий в МБОУ «Лицей № 51», г. Махачкала.

В результате сбора и анализа педагогических идей были выделены следующие цели семинара-практикума: контроль над формированием основных экономических понятий у младших школьников; контроль над освоением экономических знаний, формированием экономических умений и навыков в процессе эмоционально-насыщенной деятельности; способы проверки усвоения младшими школьниками экономических понятий, приобретения умений экономической деятельности.

В задачи организаторов семинара-практикума «Деловые дети» входят подготовка практико-ориентированных коллективных мероприятий, обсуждение итогов работы, отчёт задействованных органов и ответственных лиц, выработка определённого стиля поведения и деятельности в школе, проведение собраний, конференций, регулярных заседаний руководителей, выпуск информационного сайта и стенгазет и тому подобная общественная деятельность.

Программа семинара-практикума «Деловые дети» охватывает практические примеры из экономического окружения, приемлемые для осознания младшему школьному возрасту: проведение экономических расчётов; расчёт бюджета своей семьи, составление меню для гостей на день рождения и расчёт его стоимости, выбор подарка другу, выбор вещей в магазине, изготовление сувениров из вторичного сырья, принимают участие в творческих конкурсах, в создании секции бережливых, готовят проекты на конференции по проблемам культуры поведения младших школьников, по вопросам будущего самоопределения, развития экономической культуры [2].

С целью развития экономического мышления учащихся и повышения мотивации к изучению экономики применяются методы познавательного-эмоционального стимулирования учения: деловые и ролевые игры («Ярмарка профессий», «Торжественный обед», «Наполняем холодильник», «Выбираем гардероб», «Чудеса на острове Бартер», «Мы построим мост дружбы», «В гостях у фермера», «Безработные и предприниматели» и другие), компьютерные и настольные игры («Жизнь или кошелек», «Монополия», «Банкир»), дискуссии на проблемные экономические темы, уроки-конкурсы («Экономка семьи», «Аукцион знаний», «Конвейер», «Наш супермаркет» и другие), уроки-презентации с использованием возможностей компьютерных технологий. Перечисленные и другие методы носят познавательный характер. Положительная эмоциональная окраска усиливает мотивационный аспект [3].

Приобщение детей к экономике через игру с использованием сюжетов из сказок создаёт благоприятные условия и возможности для решения задач экономической социализации ребёнка и формирования основ экономической культуры. В ходе семинара-практикума школьники знакомятся с экономическими понятиями, явлениями, закономерностями через игровую деятельность, компьютерные экономические сказки и красочные постеры, созданные педагогами-организаторами и привлечёнными волонтерами. Практическая работа с детьми показала, что сказочные персонажи помогают усвоить сложные экономические понятия и явления (потребности, возможности, дефицит, ресурсы, товар, инфляция и т. д.).

Библиографический список

1. Ступина Е.Е. *Формирование экономической культуры младших школьников в учебной и внеучебной работе*: монография. Новосибирск: Издательство НГПУ, 2011.
2. Терюкова Т.С. Аутсорсинговые технологии и повышение педагогического потенциала в экономической подготовке школьников. *Вестник московского образования*. 2012; 23.
3. Трусова Л.А. Применение модели «Семинар-практикум» на занятии по развитию предпринимательских компетенций школьников «Разработка бизнес-плана Интернет магазина». *Актуальные вопросы современной науки*: материалы XI Международной научно-практической конференции 30.04.2011. Под редакцией Г.Ф. Гребенщикова. Москва: Спутник+, 2011: 56 – 60.

References

1. Stupina E.E. *Formirovanie `ekonomicheskoy kul'tury mladshih shkol'nikov v uchebnoj i vneuchebnoj rabote*: monografiya. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGPU, 2011.

В рамках проекта семинара-практикума «Деловые дети» был проведен *фестиваль* «Я стану предпринимателем», в рамках которого дети в условиях, максимально приближенных к реальной рыночной экономике, успешно реализовывали накопленные теоретические знания в практической деятельности.

На высоком уровне были проведены *конкурсные уроки*, включённые в программу семинара-практикума.

В проекте открытого урока «*Эффективная покупка*» знание экономической теории школьники демонстрировали во время конкурсов «Предприниматели и реклама» и «Город мастеров», проведённых в проекте интегрированного урока «*Хочешь быть успешным, изучай спрос*». Дети были задействованы в условных группах менеджментов, производителей, потребителей, брокеров, и рекламных агентств. В течение двух дней участники презентовали работу бизнес-фирм, организовывали рекламную кампанию по реализации сувенирной и подарочной продукции.

Интересны и познавательны для самих участников и зрителей стали *конкурсы рисунков* «Профессия моей мечты» и эссе «*Люби экономику*», «*Как выиграть конкуренцию*», разработанные членами команд совместно с родителями в виде занимательной истории с иллюстрацией.

В экономическом проекте *благотворительной ярмарки* школьных бизнес-кампаний «Твори добро» младшие школьники изучали основы предпринимательства, осваивали методику эффективной презентации в рамках ученических предприятий по производству сувениров и создания компьютерных сказок.

Кульминацией проекта стала *ярмарка школьных бизнес-кампаний* и благотворительная акция для детей из детских домов и интернатов, которые получали из рук будущих предпринимателей новогодние сувениры, маски, шляпы, изготовленные детскими руками. Школьники упаковали свои подарки в пакеты с рисунками «Твори добро». В масштабах данной акции учащиеся смогли попробовать себя в качестве маркетологов, производителей и продавцов новогодних сувениров.

Проект «*Мосты взаимодействия*» обучал школьников социальной адаптации, экономической грамотной коммуникации и толерантному отношению друг к другу.

Для более детальной иллюстрации практико-ориентированной деятельности в программу семинара-практикума «Деловые дети» введены экскурсии. Походно-экскурсионная деятельность в экономическом воспитании играет особую роль в связи с тем, что позволяет организовывать встречу с людьми, занятыми в экономической сфере, в естественной ситуации и именно в таких контактах учащиеся отчетливо переживают отличия и особенности экономических отношений людей в повседневной жизни [1].

Экскурсионная практика всегда вызывала большой интерес и у учащихся, и у преподавателей, что подтвердилось на практике. Во время экскурсий дети выполняли творческие проекты, связанные с их отношением к труду и уважением к человеку труда, писали эссе. Для выполнения проектов были подготовлены творческие тетради-альбомы школьников. Для запоминания экономических терминов у учащихся заведены «Словарики», которых дети изготовили на уроках технологии.

Таким образом, проводимая опытно-экспериментальная работа была направлена на организацию практико-ориентированной экономической деятельности как одного из основных условий эффективного формирования основ экономического культуры младшего школьника. В ходе педагогического эксперимента целенаправленно анализировались все возможности практико-ориентированной среды в рамках семинара-практикума для выработки востребованных временем экономических качеств у младших школьников, основанных на потребительских знаниях, финансовой грамотности и предпринимательском поведении, так как они по мере взросления становятся участниками «коммерческого образа жизни» общества.

2. Teryukova T.S. Outsourcingovyte tehnologii i povyshenie pedagogicheskogo potentsiala v `ekonomicheskoy podgotovke shkol'nikov. *Vestnik moskovskogo obrazovaniya*. 2012; 23.
3. Trusova L.A. Primenenie modeli «Seminar-praktikum» na zanyatii po razvitiyu predprinimatel'skih kompetencij shkol'nikov «Razrabotka biznes-plana Internet magazina». *Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki: materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* 30.04.2011. Pod redakciej G.F. Grebenshikova. Moskva: Sputnik+, 2011: 56 – 60.

Статья поступила в редакцию 01.08.15

УДК 378

Gibadullina Yu.M., senior teacher, postgraduate, Department of Pedagogy and Social Education, Tyumen State University (Tobolsk, Russia), E-mail: ylia9008@mail.ru

THE TUTOR ASSISTANCE TO STUDENTS IN THEIR RESEARCH ACTIVITY IN TERMS OF FORMAL AND INFORMAL EDUCATION. In the article the tutorial assistance of a student's research activity is analyzed. The author studies research motives comprising motivational sphere, which include self-realization, achievements, statuses and possessions. The stages of a student's research involvement, tutorial assistance significance and directions are highlighted in terms of formal and informal education. The major result of the tutor assistance provided to students when they do their research activity is the enlargement of the basic knowledge for analysis, research, new ideas, projects and programs realization. Tutorial support of the research activity of a student is when the tutor performs both the role of a coach, consultant and organizer.

Key words: research activity, scientific research, formal and informal education, tutor, tutor assistance.

Ю.М. Гибадуллина, ст. преп. каф. педагогики и социального образования филиала ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет», г. Тобольск, E-mail: ylia9008@mail.ru

Тьюторское сопровождение научно-исследовательской деятельности студента в формальном и неформальном образовании

В данной статье раскрыто тьюторское сопровождение научно-исследовательской деятельности студента, мотивы научно-исследовательской деятельности, включённые в мотивационную сферу студентов: самореализации, достижения, статуса, принадлежности; выделены этапы включения студента в научно-исследовательскую деятельность, значимость и векторы тьюторского сопровождения в условиях формального и неформального образования. Основным результатом тьюторского сопровождения научно-исследовательской деятельности студента в формальном и неформальном образовании является расширение границ для анализа, поиска и реализации новых идей, программ и проектов. Тьюторское сопровождение научно-исследовательской деятельности студента это деятельность тьютора, выполняющего одновременно роль наставника, консультанта и организатора.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, научная деятельность, формальное и неформальное образование, тьютор, тьюторское сопровождение.

В настоящее время практическую значимость приобретают умения специалиста адекватно воспринимать сложные жизненные ситуации, оценивать их, целенаправленно анализировать, искать, дополнять и использовать имеющуюся информацию, прогнозировать результаты деятельности, используя свой интеллектуальный и творческий потенциал. Студенту на каждом уровне обучения необходимо развивать исследовательские умения и творческое мышление, без которых трудно продолжать образование и реализовываться на рынке труда.

К сожалению, значительная часть студентов отошла от активного участия в научной деятельности и у большинства за время их обучения не сформированы умения исследовательской деятельности. Проблема заключается в организации и недостаточности средств в вузах на эту деятельность, стимулирование её участников, что значительно ослабило влияние этого фактора на их профессиональное становление.

Обратимся к понятию «научная деятельность». Научная деятельность – это:

- интеллектуальная деятельность, направленная на получение и применение новых знаний для: решения технологических, инженерных, экономических, социальных, гуманитарных и иных проблем; обеспечения функционирования науки, техники и производства как единой системы [1];

- творческая деятельность, направленная на получение новых знаний о природе, человеке и обществе и на использование научных знаний и новых способов их применения в интересах научно-технического прогресса, экономического благосостояния, гуманитарного сотрудничества, культурного и нравственного развития, обеспечения здоровья людей, безопасности их жизнедеятельности и сохранения окружающей среды;

- вид деятельности, включающей все формы и методы работы по получению научного знания, его организации, функционированию, хранению и распространению (формулировка понятий, создание гипотез и теорий, наблюдение и экспериментирование, классификация и обобщение полученных результатов) [2, с. 129]. В контексте нашего исследования актуальной является научно-исследовательская деятельность как систе-

матическая и творческая инициатива, способствующая расширению и совершенствованию полученных знаний о человеке, культуре, обществе и необходимая для решения социальных и гуманитарных проблем.

Из представленных понятий можно сделать вывод о том, что научная деятельность направлена на получение нового знания, обобщение имеющегося опыта в процессе исследовательской и поисковой работы студента в условиях формального и неформального образования.

Формальное образование – это иерархическая, в хронологическом порядке градуированная система образования: от начальной школы через университет, включающая общую академическую учёбу, различные специализированные программы и учреждения, обеспечивающие техническое и профессиональное образование (Т.В. Мухлаева, Д.Г. Сидоров, О.В. Ройтблат) [3]. Формальное образование является системой стандартов, регламентирующих требования общества (государства) к системе образования и объёму знаний, которые должны получить обучающиеся в процессе обучения.

В процессе формального образования одним из необходимых видов научно-исследовательской деятельности студента является выполнение курсовой работы, требующей освоения элементов анализа, систематизации и поиска новшеств. Курсовая работа – задание, которое выполняется студентами высших и средних специальных учебных заведений в определённый срок и по определённым требованиям. Часто курсовые работы выполняются по базовым предметам под руководством преподавателя, который консультирует по вопросам методологии исследования, содержания работы и направляет исследовательскую деятельность студентов в соответствии с выбранной проблемой. По мнению ряда авторов (М.А. Галагузов, В.И. Загвязинского и др.), самый сложный вид курсовой работы – это научно-исследовательский, в процессе которого студент выполняет два типа операций: применение полученных знаний; поиск и исследование темы.

Считаем, что именно научно-исследовательская деятельность направлена на проявление студентом активности к исследованию.

дованию глубинных процессов и тенденций развития педагогического явления, формирование нового взгляда на известное явление. Более того, курсовая работа может послужить основанием для написания выпускной квалифицированной (дипломной) работы студента.

Научно-исследовательская деятельность студента в рамках формального образования играет, с одной стороны, важную и ключевую роль, а с другой стороны, не всеобъемлющую. Поэтому нами обращено внимание на продолжение и углубление учебного процесса, разноплановость научной и поисковой деятельности в рамках неформального образования. Неформальное образование – это: организованная деятельность за пределами установленной формальной системы; «любое организованное и обладающее преемственностью образовательное мероприятие, которое может проходить как в образовательном учреждении, так и за его пределами [4]; «обучение, организованное в стенах учебных заведений, отнюдь не всегда осуществляемое профессиональными преподавателями и не обязательно завершающееся получением документа. Сюда можно отнести научные сообщества, кружки, секции, лингвистические центры и т. д.» [5, с. 11 – 12].

Неформальное образование соотносится с основным функционалом учреждений, входящих в формальные системы образования. Исходя из этого, научно-исследовательская деятельность студента рассматривается в виде поисковой работы в научном обществе, грантовой деятельности, а также участия в проектах, олимпиадах, конференциях и т. д.

В рамках формального и неформального образования, занимаясь научно-исследовательской деятельностью, студент выполняет следующие её элементы: постановку задач, выбор порядка их разрешения, накопление и анализ исходной информации, определение основных идей решения, проведение экспериментов или выработку основных положений, формулирование выводов и заключений, представление решений или разработанных предложений и рекомендаций.

Основными мотивами научно-исследовательской деятельности, включёнными в мотивационную сферу студентов вузов, являются:

- мотив самореализации творческого самовыражения и саморазвития (стремление к познанию, приобретению новых знаний и навыков; интерес к определенной области знаний, творческий поиск; познание самого себя (открытие скрытых способностей и их развитие в соответствии с профессиональной направленностью и др.);
- мотив достижения (стремление к успеху, достижению цели; желание находить и решать проблемы; получение удовлетворения от учёбы и научной деятельности);
- мотив принадлежности (общение с выдающимися учёными и педагогами; работа в научных коллективах);
- мотив статуса (получение высшего профессионального образования; получение учебной степени; желание занять достойное положение в обществе; желание найти высокооплачиваемую работу, стать профессионалом в избранной сфере деятельности).

Реально мотивировать студента научной деятельностью в рамках неформального образования возможно посредством тьютора. В настоящее время в России специальность «тьютор» внесена в реестр профессий, определены квалификационные и иные характеристики данного специалиста [6].

Осуществляя свою деятельность в вузе, тьютор координирует научное общение и сотрудничество между студентом и преподавателями, руководит выбором специальных курсов студентом. Задача тьютора состоит в построении движения студента в поле научных достижений, делая ориентир на культурные образцы и интересы студента.

Тьюторское сопровождение включает три вектора: социальный, антропологический и культурно-предметный.

1) в социальном векторе тьютор представляет всю инфраструктурную карту образовательных возможностей с точки зрения их ресурсности (какие факультативы, элективные или дополнительные курсы имеются, секции и сообщества существуют в других образовательных учреждениях и т. д.) для реализации конкретной научной деятельности студента.

2) в антропологическом векторе тьютор помогает сформулировать личный заказ к научной деятельности исходя из имеющихся предпочтений и задатков и наталкивает студента на поиск информации студентом для самообразования;

3) в культурно-предметном векторе тьютор осуществляет консультацию по проблеме «предметного материала», выбранного его тьютором, расширяя границы самого предметного знания.

Включение студента в научно-исследовательскую деятельность осуществляется поэтапно. Первый этап направлен на выявление интереса и мотивацию студента. Тьюторское сопровождение заключается в стимулировании и создании условий для самоопределения, т.е. включение студента в процесс целеполагания. Тьютор представляет образец научной деятельности, раскрывает общий подход к ее выполнению, дает рекомендации по поиску, обработке и обмену информацией.

Второй этап включает формирование исследовательских умений и творческого мышления. На данном этапе тьюторское сопровождение направлено на мобилизацию и активизацию внутренних ресурсов студента, погружение в работу с информацией, составление новых смысловых суждений, выводов и заключений. Результатом такой деятельности может стать научный доклад, проект, рецензия на студенческую работу и т. п.

Третий этап создает условия для совершенствования исследовательских умений и творческого мышления за счет участия в научных студенческих конференциях, олимпиадах и конкурсах [7, с. 165].

Ключевой ролью тьюторского сопровождения является реализация возможностей студента в рамках формального образования посредством участия в неформальном образовании. Исходя из анализа мнений студентов, многим из них недостаточно маршрута образовательных стандартов, поэтому происходит привлечение знаний из других областей. Мы считаем, что на сегодняшний день есть необходимость расширения формального образования за счет неформального, так как это способствует развитию у студента учебно-познавательного и учебно-профессионального интереса, формированию его профессиональной культуры и выстраиванию индивидуальной образовательной программы.

Итак, тьюторское сопровождение научно-исследовательской деятельности студента позволяет в формальном образовании вникнуть в образовательную среду вуза, обеспечить научно-исследовательскую базу, обучить его методике научно-исследовательской и поисковой работы, тогда как в неформальном образовании – создавать творческие группы с учетом научных интересов, способностей, возможностей и опыта научной работы студента, рассказывать об имеющихся спецкурсах, тренингах, повышающих результативность студента в данной области, приобщать к участию в научных кружках, открытых семинарах, научно-практических конференциях и др.

Вышеизложенное позволило нам выделить общие условия тьюторского сопровождения научно-исследовательской деятельности студента в формальном и неформальном образовании – это:

- учёт его интересов;
- создание психологического комфорта;
- создание ситуации успеха;
- привлечение к разнообразным формам научной деятельности;
- поощрение творчества и самостоятельности в исследовании и решении научных проблем.

Основным результатом тьюторского сопровождения научно-исследовательской деятельности студента в формальном и неформальном образовании является расширение границ для анализа, поиска и реализации новых идей, программ и проектов.

Таким образом, под тьюторским сопровождением научно-исследовательской деятельности студента нами понимается деятельность тьютора, выполняющего одновременно роль наставника, консультанта и организатора, с целью создания мотивов к научно-исследовательской деятельности студентов в рамках индивидуальной образовательной программы, ориентированной на интересы студента, результатом которой является расширение научно-исследовательской деятельности в условиях формального и неформального образования.

Библиографический список

1. *Научно-исследовательская деятельность*. Available at: http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_art2.cgi?qyblpb
2. Олешков М.Ю., Уваров В.М. *Современный образовательный процесс: основные понятия и термины*. Москва: Компания Спутник+, 2006.
3. Мухлаева Т.В. *Международный опыт неформального образования взрослых*. Человек и образование. 2010; 4: 158 – 162.
4. *Международная стандартная классификация образования*. Available at: <http://omsu.ru/page.php?id=501>
5. Змеев С.И. *Основы андрогогики: учебное пособие для вузов*. Москва, 1999.
6. Приказ «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих». Квалификационные характеристики должностей работников образования. Министерство здравоохранения и социального развития Российской Федерации. Available at: http://b-uchet.ru/ndoc/61649.php?sphrase_id=135968
7. Исаев И.Ф., Кормакова В.Н. Технология тьюторского сопровождения учебно-профессиональной самореализации студентов вуза. *Научные ведомости*. Серия гуманитарные науки. 2012; 12 (131): 160 – 167.

References

1. *Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost'*. Available at: http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_art2.cgi?qyblpb
2. Oleshkov M.Yu., Uvarov V.M. *Sovremennyy obrazovatel'nyy process: osnovnye ponyatiya i terminy*. Moskva: Kompaniya Sputnik+, 2006.
3. Muhlava T.V. *Mezhdunarodnyy opyt neformal'nogo obrazovaniya vzroslykh*. Chelovek i obrazovanie. 2010; 4: 158 – 162.
4. *Mezhdunarodnaya standartnaya klassifikatsiya obrazovaniya*. Available at: <http://omsu.ru/page.php?id=501>
5. Zmeev S.I. *Osnovy androgogiki: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva, 1999.
6. *Prikaz «Ob utverzhdenii edinogo kvalifikatsionnogo spravochnika dolzhnostey rukovoditeley, specialistov i sluzhaschih»*. Kvalifikatsionnye harakteristiki dolzhnostey rabotnikov obrazovaniya. Ministerstvo zdoravooxraneniya i social'nogo razvitiya Rossijskoj Federacii. Available at: http://b-uchet.ru/ndoc/61649.php?sphrase_id=135968
7. Isaev I.F., Kormakova V.N. *Tehnologiya t'yutorskogo soprovozhdeniya uchebno-professional'noj samorealizacii studentov vuza. Nauchnye vedomosti*. Seriya gumanitarnye nauki. 2012; 12 (131): 160 – 167.

Статья поступила в редакцию 30.07.15

УДК 378

Dzhioeva A.R., Doctor Sciences (Pedagogy), Professor, North-Ossetian State University named after K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: dzhi-ai@rambler.ru

ABOUT DIDACTIC ASPECT OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT TECHNOLOGY. The article characterizes the "critical thinking" concept, observes questions of didactic realization of its development's educational technology; analyzes this process' special features and components; observes the psychological and didactic aspect of realization of three sequential stages of the critical thinking development technology: the "call", comprehension of new material, reflection. The researcher fulfills an review of literature and personal experience. The article concludes that the role of the teacher in the implementation of the technology of critical thinking development is the following: the direction of the efforts of the students in a certain direction; to create conditions that encourage students to make their own decisions; to provide them with opportunities of self-formulation of conclusions; the design of new cognitive situations on the basis of the already known.

Key words: educational technology, critical thinking, information, comprehension, reflection, knowledge, understanding.

A.P. Джюева, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и психологии, Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: dzhi-ai@rambler.ru

О ДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

В статье характеризуется суть понятия «критическое мышление», освещаются вопросы дидактической реализации образовательной технологии его развития; анализируются основные особенности и компоненты данного процесса; рассматривается психолого-дидактический аспект реализации его трёх последовательных стадий: «вызова», осмысления нового материала, рефлексии. На основе анализа литературы и личного опыта в статье делается вывод о том, что роль педагога в реализации технологии развития критического мышления сводится к следующему: направлению усилий школьников в определённом русле; созданию условий, побуждающих учащихся принимать самостоятельные решения; представлению им возможности самостоятельного формулирования выводов; проектированию новых познавательных ситуаций на основе уже известных.

Ключевые слова: образовательная технология, критическое мышление, информация, осмысление, рефлексия, знания, понимание.

Образовательная технология развития критического мышления является одной из новых в отечественной дидактике. Разработанная в конце прошлого столетия американскими учеными К. Мередитом, Д. Стиллом и Ч. Темплом [1], она предполагает формирование у учащихся определённой системы мыслительных и коммуникативных качеств, обеспечивающих эффективную работу с информационным материалом. Технология предполагает формирование у учащихся умений и навыков осуществления мыслительных операций, необходимых как в учебно-познавательной деятельности, так и в повседневной жизненной ситуации: принятия взвешенных решений, работы с информацией, для анализа различных аспектов наблюдаемых явлений и фактов и пр. Основными показателями развития индивида, обучающегося по данной технологии, выступают обеспечение оценочности, открытости для новых идей, наличие собственного оригинального мнения, готовность к рефлексии собственных убеждений.

Исходя из вышеизложенного, можно выделить ряд особенностей рассматриваемой технологии. Во-первых, это структурированность образовательного процесса на основе закономерностей взаимодействия личности и информации, а также механизмов познавательной деятельности. Во-вторых, применение разнообразных форм и стратегий работы с текстом, обучение дискутированию; в-третьих, осуществление образовательной деятельности на принципах сотрудничества, коллективного планирования и рефлексии.

Технология развития критического мышления предполагает реализацию трёх последовательных стадий: а) «вызова», б) осмысления нового материала, в) размышления (рефлексии) [2]. Рассмотрим их более подробно.

На стадии «вызова» актуализируются имеющиеся у школьников знания, что обеспечивает пробуждение интереса к обсуждаемому вопросу. В качестве средств осуществления «вызова» могут выступать рисунки, вопросы, задачи, проблемы, ситуации,

мозговой штурм, работа с ключевыми понятиями, перевёрнутая логическая цепь, построение кластеров и пр. В итоге проводимой на данной стадии работы обеспечивается достижение двух целей. Первая состоит в реализации определенных видов познавательной деятельности. Каждый школьник должен активно участвовать в «вызове» уже известного ему материала о конкретном объекте. Он анализирует этот материал и размышляет над темой, подробное изучение которой ему предстоит в скором времени. Особая важность данной деятельности состоит в том, что она позволяет индивиду выяснить уровень своего знания, ожидающего пополнения.

Познавательный процесс всегда предполагает увязывание нового с уже изученным, знакомым. Оказывая учащимся помощь в реконструировании имеющихся знаний и представлений, педагог закладывает довольно прочную основу для достижения долгосрочного понимания вновь полученной информации. Помимо этого, осмысление нового материала в тесной взаимосвязи с уже изученными знаниями, уже имеющимися представлениями способствует своевременному выявлению и устранению ошибок, путаницы, неправильного понимания усваиваемых объектов.

Вторая цель работы на стадии «вызова» заключается в активизации обучаемых. Учение должно представлять собой не пассивную, а именно активную деятельность. Пассивное слушание учителя, получение школьниками знаний в готовом виде является, к сожалению, довольно частым явлением. А между тем лишь активная деятельность в контексте участия в учебном процессе служит залогом основательного, критического подхода к пониманию вновь предъявляемого материала.

Рассматриваемая стадия работы направлена на решение следующего комплекса задач: а) самостоятельной актуализации имеющихся знаний об изучаемом объекте и пробуждения познавательной активности; б) самостоятельного определения школьниками примерного направления в изучении конкретного объекта, выделения его аспектов, желательных для обсуждения и осмысления; в) определении школьниками смысла изучения объекта, его значения и степени надобности усвоения для каждой конкретной личности.

На стадии осмысления новой информации школьники вступают в контакт с вновь предъявленным материалом, предназначенным для усвоения. Формы осуществления данного контакта разнообразны. Это может быть чтение текстов, просмотр кинофильмов, прослушивание каких-либо речевых произведений, выполнение опытов и пр. Указанная стадия обучения характеризуется наименьшим влиянием педагога на школьников, деятельность каждого из которых является активной и в определенной мере самостоятельной. Основная задача учителя на данной стадии – обеспечить продолжение активного поиска, поддержание интереса, инерции движения, созданных в ходе фазы вызова. Необходимо поддерживать усилия школьников, отслеживающих собственное понимание, соотносящих новую информацию и собственные устоявшиеся представления, старые и новые знания, создавая таким образом новое понимание.

Стадия рефлексии, или размышления, характеризуется осмыслением учащимися всего материала, изученного на предыдущей фазе. Задачи педагога на данной фазе состоят в оказании школьникам помощи в самостоятельном обобщении получаемой информации, а затем – самостоятельном определении направлений ее дальнейшего изучения. На данной стадии осуществляется закрепление учащимися нового материала и активное пересматривание имеющихся представлений, что обеспечивает преобразование вновь получаемых знаний в собственные. В ходе реализации данной стадии предполагается достижение двух целей. Первая состоит в обеспечении выражения школьниками новых идей, новой информации в собственных речевых

произведениях. Активное переформирование индивидом собственного понимания путем использования собственного лексико-грамматического арсенала способствует созданию личного осмысленного контекста. Именно такое понимание и является долгосрочным. Вторая цель заключается в обеспечении школьникам живого обмена мнениями, идеями, что способствует обогащению их словаря, выразительности речи.

Рассмотрим в качестве примера фрагмент урока русского языка по теме «Спряжение глагола» в четвертом классе, структурированном на основе использования рассматриваемой технологии.

Стадия вызова включает реализацию организационной части урока и введения учащихся в его тему. Школьникам предлагается вспомнить и записать в заготовленные таблицы, что они уже знают о глаголе. После этого данный вопрос обсуждается в парах, причем все идеи учащихся фиксируются ими в тетрадях. Затем следует обобщение, в ходе которого все мнения записываются учителем в таблицу на доске, а дети дополняют свои таблицы положениями, которые они считают необходимыми.

На стадии осмысления осуществляется изучение нового материала. Учащиеся получают задание для самостоятельного выполнения, в котором требуется изменить предложенные педагогом глаголы по лицам и числам, а затем подчеркнуть трудные места. По итогам данной работы школьники в ходе фронтальной беседы с учителем и под его руководством отвечают, что они только что сделали, указывают, с какими трудностями они при этом столкнулись, и пытаются объяснить их причину. На основании анализа собственных учебных действий они осмысливают, что изменяется у глагола при спряжении, самостоятельно выводят определение данной грамматической категории, а затем знакомятся с ним по учебнику. Затем осуществляется обмен информацией в парах, на основании которого дети добавляют в свои таблицы, что нового они узнали об изучаемой части речи. После этого выполняются задания и упражнения, способствующие более прочному осмыслению и закреплению материала.

На стадии рефлексии учащиеся в течение нескольких минут проверяют свои записи, делятся друг с другом впечатлениями о выполненных упражнениях, отмечают, что нового они узнали о глаголе; одновременно дополняется таблица и на доске. Посредством мозговой атаки школьники размышляют, достаточно ли полученных на данном уроке знаний, чтобы правильно писать окончания глаголов. Конечно, нет! Следовательно, на следующем уроке (планируется дальнейшая работа) предстоит научиться определять спряжение глагола.

Таким образом, роль педагога в реализации технологии развития критического мышления сводится к следующему: а) направлению усилий школьников в определенном русле; б) созданию условий, побуждающих учащихся принимать самостоятельные решения; в) представлении им возможности самостоятельного формулирования выводов; г) проектированию новых познавательных ситуаций на основе уже известных. Обеспечение развития критического мышления достигается использованием ряда форм и средств: сбора данных, анализа учебных текстов, сопоставления и соотнесения разных точек зрения, организации парной и групповой работы, дискуссий, дебатов и пр. Всё вышеизложенное позволяет считать, что психолого-педагогическое взаимодействие в русле рассматриваемой технологии обеспечивает личностный рост учащихся, развитие их индивидуальности и интеллекта, приобщение к богатейшему опыту, накопленному человечеством. Налицо открытость технологии для постановки и решения солидного арсенала образовательных проблем, структурирования учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего активную самостоятельную, сознательную деятельность каждого школьника.

Библиографический список

1. *Основы критического мышления*. Дж.Л. Стил, К.С. Мердит, Ч. Темпл. Москва, 2003.
2. *Популяризация критического мышления: обучение чтению и письму в рамках проекта «Критическое мышление»*. Москва, 1997.

References

1. *Osnovy kriticheskogo myshleniya*. Dzh.L. Stil, K.S. Meredit, Ch. Templ. Moskva, 2003.
2. *Populyarizatsiya kriticheskogo myshleniya: obuchenie chteniyu i pis'mu v ramkah proekta "Kriticheskoe myshlenie"*. Moskva, 1997.

Статья поступила в редакцию 31.07.15

УДК 372.8

Kuznetsova G.N., postgraduate, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Novokuznetsk, Russia),
E-mail: galankuz@yandex.ru

THE USE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN THE EDUCATION OF FUTURE LAWYERS. In terms of innovative educational environment, with the aim of preparing students in a rapidly changing and developing the information society in the educational process are introduced interactive forms of learning. They are designed to provide new opportunities for the implementation of pedagogical tasks that determine the prospects for the development of education. The present scientific paper characterizes the modern state of interactive approaches in teaching, analyzes the didactic potential of interactive methods in the education of future lawyers, in particular, it considers the analysis of video recordings of television programs "Federal Judge" and "Judgment Hour with Pavel Astakhov", participation in role plays, group work, preparation and crosswords. The material allows us to conclude that the use of interactive methods of training future lawyers helps strengthen students to intensify the educational process and ensure the effective formation of common cultural competence.

Key words: model-learning, interactive teaching methods, professional competence, cultural competence, special competence.

Г.Н. Кузнецова, аспирант Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Новокузнецк,
E-mail: galankuz@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

В условиях инновационной образовательной среды, с целью подготовки учащихся в динамично изменяющемся и развивающемся информационном обществе, в учебный процесс вводятся интерактивные формы обучения. Они призваны обеспечивать новые возможности реализации педагогических задач, определяющих перспективы развития образования. В представленной научной статье охарактеризовано современное состояние интерактивных подходов в педагогике, проанализированы дидактические возможности интерактивных методов в системе обучения будущих юристов, в частности, рассмотрены такие из них как: анализ видеозаписей телевизионных программ «Федеральный судья» и «Час суда с Павлом Астаховым», участие в ролевых играх, работу в группе, составление и разгадывание кроссвордов. Представленный материал позволяет сделать вывод, что применение интерактивных методов в обучении будущих юристов помогает активизировать студентов, интенсифицировать учебный процесс и обеспечить эффективное формирование общекультурной компетенции.

Ключевые слова: модель обучения, интерактивные методы обучения, профессиональные компетенции, общекультурные компетенции, специальные компетенции.

В связи с переходом к демократическому, правовому государству и рыночной экономике появляется необходимость преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития. Политика России, отражая общенациональные интересы и предъявляя их мировому сообществу, осознает неизбежность существенных изменений в системе образования, поэтому компетентностный подход, так популярный на Западе, в российской образовательной системе завоевывает своё место. Новые образовательные стандарты в образовании базируются с учетом данного факта.

Рынок труда сегодня требует от высшего профессионального образования конкурентоспособных, профессионально мобильных, творческих, инициативных, способных к самообучению будущих специалистов. В исследовании Р.Ю. Евсеева проводится важная мысль о том, что именно спрос рынка на специалистов с четким перечнем компетенций должен формировать требования образовательных стандартов [1, с. 69 – 70].

Использование новых форм и методик обучения – является не только необходимым, но и закономерным процессом в современном преподавании. Спрос на формирование энергичной сильной личности возникает благодаря новому темпу жизни, который требует активности и умения приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям в социальной, профессиональной и личной сферах.

В педагогике различают несколько моделей обучения:

- 1) пассивная – ученик выступает в роли «объекта обучения» (слушает, смотрит);
- 2) активная – ученик выступает «субъектом» обучения (самостоятельная работа, творческие задания);
- 3) интерактивная – *inter* (взаимный), *akt* (действовать). Процесс обучения осуществляется в условиях постоянного, активного взаимодействия всех учащихся. Ученик и учитель являются равноправными субъектами обучения.

Интерактивное обучение заслуженно завоевывают главенствующее место в современной педагогике. Не умаляя ценности пассивного метода преподавания, интерактивные упражнения и задания работают не только на закрепление изученного материала, но и на изучение нового.

Современная педагогика богата целым арсеналом интерактивных подходов, среди которых можно выделить следующие:

- творческие задания;

- работа в малых группах;
- работа в парах;
- обучающие игры (ролевые, имитации, деловые, образовательные);
- использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, экскурсии);
- социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения (социальные проекты, соревнования, радио и газеты, фильмы, спектакли, выставки, представления, фильмы и сказки);
- разминки;
- изучение и закрепление нового материала (интерактивная лекция, работа с наглядными пособиями, видео- и аудиоматериалами, «ученик в роли учителя», «каждый учит каждого», использование вопросов, Сократический диалог);
- обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем («Займи позицию (шкала мнений)», проективные техники, «Один – вдвоем – все вместе», «Смени позицию», «Карусель», «Дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу», дебаты, симпозиум);
- разрешение проблем («Дерево решений», «Мозговой штурм», «Анализ казусов», «Переговоры и медитация», «Лестницы и змейки»);
- кейс-метод;
- презентации [2].

Применение технологий интерактивного обучения позволяет учителю соединить деятельность каждого студента (возникает целая система взаимодействий: учитель-учащийся, учитель-класс, учащийся-класс, учащийся-учащийся, группа-группа), связать его учебную деятельность и межличностное познавательное общение [3, с. 156].

Ведущими признаками интерактивного взаимодействия являются:

- **Многоголосье.** Это возможность каждого участника педагогического процесса иметь свою индивидуальную точку зрения по любой рассматриваемой проблеме.
- **Диалог.** Диалогичность общения педагога и учащихся предполагает их умение слушать и слышать друг друга, внимательно относиться друг к другу, оказывать помощь в формировании своего видения проблемы, своего пути решения задачи.
- **Мыследеятельность.** Она заключается в организации активной мыслительной деятельности педагога и учащихся. Не трансляция педагогом в сознание учащихся готовых знаний,

а организация их самостоятельной познавательной деятельности.

- *Смыслотворчество*. Это процесс осознанного создания учащимися и педагогом новых для себя смыслов по изучаемой проблеме. Это выражение своего индивидуального отношения к явлениям и предметам жизни.

- *Свобода выбора*.

- *Создание ситуации успеха*. Ведущие условия для создания ситуации успеха – позитивное и оптимистичное оценивание учащимися.

- *Рефлексия*. Это самоанализ, самооценка участниками педагогического процесса своей деятельности, взаимодействия [2].

Традиционные методы обучения не справляются с сегодняшним требованием к образованию – качественное усвоение в короткие сроки больших объемов информации. Высокие запросы современного образовательного процесса возможно удовлетворить, применяя прогрессивные информационные технологии интерактивного обучения с использованием мультимедиа. Применение образовательных информационных технологий помогает активизировать учеников и интенсифицировать учебный процесс.

Исследователь А.Ю. Дейкина говорит об эффективности использования информационных технологий в обучении, следствием которого является познавательный интерес обучаемого к учебному материалу: «Являясь устойчивой характеристикой личности, познавательный интерес способствует её формированию в целом, поскольку под его влиянием активнее протекает восприятие, острее становится наблюдение, активизируется эмоциональная и логическая память, интенсивнее работает воображение» [4].

В новых федеральных образовательных стандартах список компетенций составляет три разновидности: **профессиональные компетенции, общекультурные компетенции, специальные компетенции**.

В данном исследовании нас будет интересовать **общекультурная компетенция**, так как она является базовой компетенцией, на основе которой формируется профессиональный облик выпускника вуза.

Важность формирования общекультурной компетенции отмечает исследователь М.Г. Синякова. Она говорит о том, что профессиональные компетенции могут быть недолговечными (в силу нарастающей смены технологий деятельности, устаревания прикладных знаний и пр.), то базовые компетенции человек пронесит через всю жизнь, имея возможность каждый раз выстраивать на их основе свой новый профессиональный облик. Тем самым общекультурная компетенция может рассматриваться как основа для формирования профессиональной мобильности специалиста [5].

Объектом нашего внимания является общекультурная компетенция – ОК-4 (способность логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь). Данная компетенция входит в состав общекультурных компетенций в программе специальности 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр») [6].

Юридические факультеты вузов России с большей степенью схожести реализуют формирование данной компетенции. Выслеживается три основных наименования дисциплин, отвечающих за формирование ОК-4: «Русский язык и культура речи» (Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний, Петрозаводский Государственный университет), «Риторика» (Ярославский государственный университет), «Профессиональная речь юриста» (Кемеровский государственный университет). Сравним содержание данных дисциплин и то, насколько они соответствуют раскрытию способности логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-4) ».

Дисциплина «Русский язык и культура речи» включает в себя темы, касающиеся орфоэпических, акцентологических, лексических, морфологических, синтаксических норм современного русского литературного языка; стилей (научного, официально-делового, публицистического), жанров научной речи (аннотация, реферат, конспект, научная статья, отзыв, курсовая работа); этикета делового общения, спора. Таким образом, основное внимание уделяется овладению литературной нормой на разных уровнях языка в устной и письменной речи: освоение лексических, фонетико-интонационных и грамматических ресурсов русского литературного языка.

Учебно-методические комплексы по «Риторике» включают в себя сведения из истории становления риторики; темы о

мастерстве публичной речи (составление, запоминание, украшение, произнесение речи); знания об аргументирующей речи; информацию об этике судебного оратора. Итак, здесь главный акцент делается на умение строить устную и письменную речь для успешного публичного выступления, но выпускаются из вида владение нормами русского литературного языка и умение создавать аргументативные тексты.

«Профессиональная речь юриста» по своему содержанию схожа с дисциплиной «Русский язык и культура речи». Здесь так же даются знания о культуре речи; письменных и устных нормах русского литературного языка; функциональных стилях; основах ораторского мастерства; культуре дискусивно-полемиической речи. Таким образом, данная дисциплина позволяет внести ясность и логически верное построение текста в устную и письменную речь, но не уделено достаточного внимания созданию аргументативных текстов.

Проведенный анализ учебно-методических комплексов, отвечающих за формирование ОК-4 в разных вузах России представленный дисциплинами «Русский язык и культура речи», «Риторика», «Профессиональная речь юриста» привел нас к выводу об отсутствии целостности формирования качественно-го профессионального речевого развития, системности в получении коммуникативного образования студента. Во всех трех дисциплинах, на наш взгляд, недостаточно уделено внимание коммуникативным качествам речи, средствам её выразительности и глубокой проработке основ аргументативного текста. Тем самым у студента не в полном объеме формируются способности логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь.

Таким образом, можно констатировать недостаточную целостность формирования качественного профессионального речевого развития, системности в получении коммуникативного образования студента. Это является большим упущением в профессиональном становлении будущего юриста, потому что от способности к качественной коммуникации зависит успех в процессуальных (выступление на суде, допрос, очная ставка и т. д.) и непроцессуальных (правила речевого поведения, устойчивые этикетные формулы обращения и т. д.) формах его работы.

Применительно к юристу, данные способности – логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь – наиболее полно проявляются в составлении обвинительных или защитительных речей для судебных разбирательств и, соответственно, в эффективном выступлении на заседании суда.

Методическая организация обучения созданию текстов (типы занятий, заданий, упражнений, очередность предоставления материала и т.д.) обширно обрисована в специальной учебно-методической литературе, она представляется устоявшейся в российской педагогике (Т.А. Ладыженская, М.М. Разумовская, Б.Т. Панов, Н.А. Пленкин, Г.Н. Приступа и др.)

В методической литературе достаточно полно представлены алгоритмы обучения восприятию текста, завязывающиеся с анализа темы, сравнения изначального и построенного на его базе текстов, приемов прогнозирования, моделирования ситуаций и т. д. К тому же, подробно описан комплекс упражнений, который содержит:

- подготовительные, пропедевтические упражнения;
- иллюстративные упражнения;
- закрепительные упражнения;
- повторительно-обобщающие упражнения;
- творческие [7];
- конструктивные [8];
- коммуникативные [9].

Однако, учитывая то, что общекультурная компетенция должна обеспечивать реализацию всех сторон общения, мы можем говорить о смещении целей практических занятий по формируемой нами компетенции с процесса обучения созданию аргументативного текста в сторону актуализации и выработки умений общаться при сохранении базовых принципов и задач: пополнение словарного запаса [10, с. 25 – 31], усвоение норм русского языка, функциональный подход к изучению языка [11].

Важными условиями предлагаемой практики мы обозначаем:

- включение элементов риторики позволяет организовать речевые упражнения, ролевые игры, игры в парах, в группах – «единственная форма деятельности, мотивация к которой заложена в ней самой, она позволяет создать естественные ситуации общения» [12, с. 15]. Таким образом, речь и общение становятся

не только средством но и целью обучения, задействуются эмпатийная и интерактивная сферы общения;

- включение психолого-педагогических элементов, содержанием которых являются способы и приемы организации особой атмосферы доброжелательности и заинтересованности в получении практических знаний, умений и навыков по темам.

Одним из эффективных методов формирования общекультурной компетенции является использование в обучении будущих юристов интерактивных методов обучения: анализ видеозаписей, использование ролевых игр, составление или разгадывание кроссворда и т.д.

Анализ видеозаписей помогает решать учебные задачи на привлекательном материале. В качестве видео-образов мы использовали телевизионные программы «Федеральный судья» и «Час суда с Павлом Астаховым», потому что в данных образцах, во-первых, затронута юридическая тематика, во-вторых, они сравнительно небольшие по объёму занимаемого времени («Час суда с Павлом Астаховым»), в-третьих, повторный просмотр с определенными учебными заданиями не является утомительным в силу увлекательности и профессиональной заинтересованности сюжетами программ, в-четвёртых, характеристика какого-либо явления или события в динамике позволяет лучше усвоению учебного материала, в-пятых, на примере удачных или неудачных образов судебной коммуникации студенты могут свободнее создавать собственные обвинительные или защитные речи и верные стандарты общения.

Например, благотворно на раскрытие темы и профессиональное становление студента работает задание: «Напишите текст речи в защиту истца, просмотрев сюжет программы «Час суда с Павлом Астаховым». Проанализируйте собственный текст. Была ли соблюдена Вами трехчастная композиция аргументативного текста: тезис, доказательство, выводы? Был ли доказательный материал изложен логично, последовательно, какие для этого лексико-синтаксические скрепы были использованы? Какие выразительно-образительные средства Вы применили в тексте? Каких знаний, умений и навыков Вам не хватило при составлении речи в защиту? ».

Студенты не только пишут речь в защиту, но и проводят критический анализ своей работы. Создавая судебную речь, они видят пробелы и несовершенства в собственных умениях и навыках, что подталкивает их к совершенствованию общекультурной компетенции, мотивирует к восполнению пробелов в профессиональном багаже знаний.

Участие в ролевых играх предполагает работу в группах и работу в парах. Такие формы работы часто имеют соревновательный характер, что весьма хорошо стимулирует мотивацию студентов для качественного развития коммуникативной компетенции. Ролевые игры очень оживляют занятия так же за счет возможности студента сменить пассивную роль участника на активную, проявить инициативу, совершить самостоятельные действия для поиска и усвоения материала.

Использование командно-игрового взаимодействия студентов (работа в парах, группах, деловые игры, дискуссии и др.) направлено на стимулирование активного поиска решения проблемных ситуаций, что способствует полному «погружению», «включению» в рассматриваемую юридическую ситуацию. Например, студентам было предложено следующее задание по теме «Применение приемов и форм доказательного рассуждения»: **Работа в группах.** Процедура заключается в том, что участники группы распределяются в 3 группы. Задаётся вопрос для полемики «Нужна ли смертная казнь в России». Первая группа отстаивает утвердительную точку зрения, а вторая – отрицательную. Перед дискуссией даётся 5 минут на продумывание доказательств отстаиваемого мнения. Третья группа фиксирует сильные и слабые аргументы сторон. Выступая в качестве арбитра после полемики, представитель третьей группы даёт анализ выступлений первой и второй групп и определяет победу одной из них.

Разгадывание кроссворда способствует лучшему усвоению фактического материала. При данном методе обучения происходит тренировка памяти, а желание ответить на все вопросы

стимулирует познавательный процесс у студентов – заставляет их обращаться к лекциям, учебным пособиям, интернет-источникам и т. д.

Задание на **определение тропов** по теме «Средства речевого воздействия» предлагает вписать ответы в предложенный кроссворд.

1. Противопоставление слов, образов, персонажей, элементов композиции. (Ответ: антитеза).

2. Художественный прием, основанный на преувеличении тех или иных свойств изображаемых предметов и явлений. (Ответ: гипербола).

3. Изменение порядка слов, принятого в русском языке, то есть постановка слов в предложении на синтаксически необычное для них место. (Ответ: инверсия).

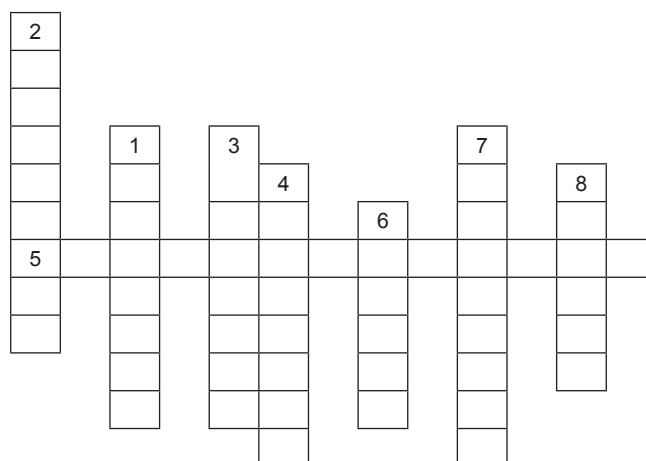
4. Иносказательное слово, основанное на отождествлении явлений жизни по сходству признаков, качеств, свойств. (Ответ: метафора).

5. Иносказательный образ, основанный на отождествлении предметов и явлений природы, растительного и животного мира с жизнью и деятельностью людей по принципу сходства между ними. (Ответ: олицетворение).

6. Повторение одного или нескольких слов в одном предложении или в соседних предложениях, усиливающее эмоциональную выразительность текста (Ответ: повтор).

7. Слово в переносном значении, которое называет какую-либо часть предмета или явления, но имеет в виду целое (весь предмет или целиком явление) или, наоборот, называя целое, имеет в виду какую-либо его часть. (Ответ: синекдоха).

8. Образная, эмоционально-выразительная характеристика предмета, явления, лица или события, выраженная, как правило, прилагательным с иносказательным значением (Ответ: эпитет).



Самостоятельное составление кроссворда по теме помогает быстрее запомнить большее количество тропов и фигур речи после изучения темы «Средства речевого воздействия». Помимо увлекательности процесса составления кроссворда, представленный метод имеет хорошие результаты по изучению и закреплению изученного материала.

Благодаря использованию методов интерактивного обучения, студенты видят пробелы и несовершенства в собственных коммуникативных умениях и речевых навыках, что подталкивает их к совершенствованию общекультурной компетенции, мотивирует к восполнению пробелов в профессиональном багаже знаний.

Таким образом, применение интерактивных методов в обучении будущих юристов помогает активизировать студентов, интенсифицировать учебный процесс и обеспечить эффективное формирование общекультурной компетенции, в том числе через просмотр и анализ видеозаписей телевизионных программ «Федеральный судья» и «Час суда с Павлом Астаховым», участие в ролевых играх, работу в группе, составление и разгадывание кроссвордов.

Библиографический список

1. Евсеев Р.Ю. *Организационно-педагогические условия контроля качества подготовки специалистов в среднем специальном учебном заведении на основе компетентностного подхода*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2000.
2. *Интерактивные подходы*. Available at: http://ru.wikipedia.org/wiki/Интерактивные_подходы
3. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. *Технологии игры в обучении и развитии*. Москва: Российское педагогическое агентство, 1996.

4. Дейкина А.Ю. *Развитие познавательных интересов дошкольников в процессе медиаобразования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2000.
5. Синякова М.Г. Основные подходы к определению сущности общекультурной компетентности бакалавра менеджмента. *Международный журнал экспериментального образования*. 2010; 9: 24 – 25.
6. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр»)*.
7. Архипова Е.В. *Основы методики развития речи учащихся*. Москва: Вербум, 2004.
8. Ладыженская Т.А. *Система работы по развитию связной устной речи учащихся*. Москва: Педагогика, 1978.
9. Воителева Т. *Теория и методика обучения русскому языку: учебное пособие*. Москва: Дрофа, 2006.
10. Баранов М.Т. *Типы учебного материала и методы обучения русскому языку*. Русский язык в школе. 1981; 3: 25 – 31.
11. Ипполитова Н.А. *Текст в системе обучения русскому языку в школе*. Москва: Флинта, Наука, 1998.
12. Архарова Д.И. *Играем – учимся играя: сборник коммуникативных игр и речевых упражнений: пособие для учителя*. Екатеринбург: Сократ, 1998.

References

1. Evseev R.Yu. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya kontrolya kachestva podgotovki specialistov v srednem special'nom uchebno-m zavedenii na osnove kompetentnostnogo podhoda*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2000.
2. *Interaktivnye podhody*. Available at: http://ru.wikipedia.org/wiki/Interaktivnye_podhody
3. Pdkasistiy P.I., Hajdarov Zh.S. *Tehnologii igry v obuchenii i razvitii*. Moskva: Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1996.
4. Dejkina A.Yu. *Razvitie poznatel'nyh interesov doshkol'nikov v processe mediaobrazovaniya*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2000.
5. Sinyakova M.G. *Osnovnye podhody k opredeleniyu suschnosti obschekul'turnoj kompetentnosti bakalavra menedzhmenta. Mezhdunarodnyj zhurnal 'eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2010; 9: 24 – 25.
6. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 030900 Yurisprudenciya (kvalifikaciya (stepen') «bakalavr»)*.
7. Arhipova E.V. *Osnovy metodiki razvitiya rechi uchashchih-sya*. Moskva: Vербум, 2004.
8. Ladyzhenskaya T.A. *Sistema raboty po razvitiyu svyaznoj ustnoj rechi uchashchih-sya*. Moskva: Pedagogika, 1978.
9. Voiteleva T. *Teoriya i metodika obucheniya russkomu yazyku: uchebnoe posobie*. Moskva: Drofa, 2006.
10. Baranov M.T. *Tipy uchebnogo materiala i metody obucheniya russkomu yazyku*. Russkij yazyk v shkole. 1981; 3: 25 – 31.
11. Ippolitova N.A. *Tekst v sisteme obucheniya russkomu yazyku v shkole*. Moskva: Flinta, Nauka, 1998.
12. Arharova D.I. *Igraem – uchim-sya igraja: sbornik kommunikativnyh igr i rechevyh uprazhnenij: posobie dlya uchitelja*. Ekaterinburg: Sokrat, 1998.

Статья поступила в редакцию 02.08.15

УДК 378.2

Radzhabov M.A., senior teacher, Dagestan State Institute of National Economy (Makhachkala, Russia),
E-mail: musa_dosaaf@mail.ru

“FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF FUTURE ECONOMISTS WITH USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL TECHNOLOGIES” AS A DISCIPLINE FOR CHOICE IN TRAINING OF BACHELOR ECONOMISTS. In the work the structure and the contents of the elective discipline “Formation of mathematical competence of future economists with use of electronic educational technologies” in training of bachelors are described (080100.62 Code, “Economy”). The purpose of elective learning of “Formation of mathematical competence of future economists with the use of electronic educational technology” is the formation of mathematical competence of future economists, systems of knowledge, abilities and skills in the field of e-learning technologies. The article concludes that the use of electronic educational technology activates cognitive abilities, reveals the creative possibilities, has a positive effect on the motivation of students to educational activity, as evidenced by the results of experimental work carried out in Dagestan State Institute of National Economy in training of bachelors who major in Economy.

Key words: future economist, discipline for choice, mathematical competence, modern educational technologies, electronic educational technologies.

M.A. Раджабов, ст. преп. ГАОУ ВПО «Дагестанский государственный институт народного хозяйства», г. Махачкала,
E-mail: musa_dosaaf@mail.ru

ДИСЦИПЛИНА ПО ВЫБОРУ «ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ» В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ-ЭКОНОМИСТОВ

В работе описаны структура и содержание дисциплины по выбору «Формирование математической компетентности будущих экономистов с использованием электронных образовательных технологий» в подготовке бакалавров (направление подготовки 080100.62 «Экономика»). В статье делается вывод о том, что использование электронных образовательных технологий активизирует познавательные способности, раскрывает творческие возможности, положительно влияет на мотивацию студентов к учебной деятельности, о чём свидетельствуют результаты опытно-экспериментальной работы, проводимые в Дагестанском государственном институте народного хозяйства при подготовке бакалавров по направлению «Экономика».

Ключевые слова: будущий экономист, дисциплина по выбору, математическая компетентность, электронные образовательные технологии.

В настоящее время идёт интенсивное оформление новой парадигмы высшего профессионального образования (ВПО), основные черты которой – гуманизация, личностная обращенность, фундаментализация, информатизация. В этих условиях необходима существенная корректировка содержания и способов развертывания ВПО в профессиональной подготовке выпускника вуза.

Анализ педагогических исследований свидетельствует о возрастающем интересе к проблеме проектирования предметно-

го содержания профессионально направленной математической подготовки специалистов [1; 3].

Как отмечается в диссертационном исследовании [1], в настоящее время работы по реализации принципа профессиональной направленности при обучении математике студентов экономических специальностей ведутся в основном по следующим направлениям: включение в содержание математической подготовки профессионально направленных задач (Е.Ю. Белянина, А.Б. Дмитриева, Н.В. Панина и др.); отбор содержания

математических дисциплин на основе межпредметных связей со специальными дисциплинами профессиональной подготовки (Н.Н. Бабикова, О.В. Затакавай, П.В. Кийко, И.Н. Коновалова и др.); разработка методик обучения математике, основанных на моделировании ситуаций профессиональной деятельности (И.В. Бабичева, Н.Ю. Ермилова, А.Н. Картежникова, Э. А. Локтионова и др.).

Возросшие требования к качеству математической подготовки студентов вуза делают актуальным поиск новых путей повышения эффективности обучения математике будущих специалистов, в том числе на основе применения современных средств информационных и коммуникационных технологий. В настоящее время многие учебные заведения самостоятельно занимаются разработкой собственных электронных ресурсов различного назначения и применяют их в учебном процессе, в частности для формирования математической компетентности будущих экономистов. В учебном плане подготовки бакалавров по направлению подготовки 080100.62 «Экономика» (профиль «Бухгалтерский учет, анализ и аудит») выделен блок Б1.В «Вариативная часть», который содержит блок Б1.В. ДВ «Дисциплины по выбору». Часто на стыке дисциплин возникает несогласованность по изложению учебных материалов. Поэтому кроме общих курсов дисциплин актуальна разработка дисциплин по выбору на стыках дисциплин. Можно ввести отдельно курсы по экономико-математическим методам и моделям, а в курсе математики излагать простейшие методы и модели в экономике. Дисциплины по выбору связаны с удовлетворением индивидуальных образовательных интересов, потребностей и склонностей каждого студента. Именно они, по существу, и являются важнейшим средством построения индивидуальных образовательных программ и «компенсируют» во многом достаточно ограниченные возможности общепрофессиональных курсов в удовлетворении разнообразных образовательных потребностей студентов.

Целью освоения дисциплины по выбору «Формирование математической компетентности будущих экономистов с использованием электронных образовательных технологий» является формирование математической компетентности будущих экономистов, системы знаний, умений и навыков в области электронных образовательных технологий» [2].

В результате освоения дисциплины по выбору будущей экономист должен:

1) знать:

- сущность понятий «компетентность», «компетенция» и «математическая компетентность»;
- основные электронные образовательные технологии;
- современные приемы и методы использования ЭОТ при изучении математики, в различных видах учебной и воспитательной деятельности;

2) уметь:

- проектировать, разрабатывать и использовать в образовательном процессе электронные образовательные технологии;
- решать математические задачи с использованием электронных образовательных технологий;

3) владеть:

- приемами и методами использования электронных образовательных технологий в будущей профессиональной деятельности.

Дисциплина по выбору «Формирование математической компетентности будущих экономистов с использованием электронных образовательных технологий» относится к блоку Б1.В.ДВ «Дисциплины по выбору» учебного плана. Для изучения

данной дисциплины по выбору необходимы знания, умения и навыки, приобретенные студентами бакалавриата при изучении дисциплин «Педагогика» и «Психология» базовой части профессионального цикла по направлению подготовки «Экономика», дисциплин, «Информатика», «Информационные системы в экономике» «Поиск и обработка экономической информации средствами Интернета и офисных приложений». На основе модульной технологии в содержание курса по выбору включены следующие модули[2]:

Модуль 1. Эволюция математической подготовки экономистов вузе.

Модуль 2. Принципы математической подготовки экономистов.

Модуль 3. Основные понятия компетентностного подхода: компетентность и компетенция.

Модуль 4. Математическая компетентность в теории и практике педагогических исследований.

Модуль 5. Термин «технология» в науке и в образовательной практике.

Модуль 6. Современные образовательные технологии: классификация и перспективы их применения.

Модуль 7. Электронное обучение и Smart-образование.

Модуль 8. Разработка контента электронных образовательных технологий.

При проведении занятий по дисциплине по выбору «Формирование математической компетентности будущих экономистов с использованием электронных образовательных технологий» предусматриваются такие образовательные технологии, как активные и интерактивные формы проведения занятий: конструирование учебных проблемных ситуаций; создание учебного проекта по конкретной дисциплине; проектирование занятий с использованием средств ИКТ; конструирование занятий с использованием средств мобильного и смешанного обучения; создание веб-портфолио. В этом же процессе можно использовать следующие формы обучения: лекция (мотивационная, проблемная, развивающая); практические занятия (задачи, направленные на формирование математической компетентности, усиление активности познавательной деятельности); самостоятельная работа (подготовка веб-портфолио, доклада для участия в конференции). Использование электронных образовательных технологий активизирует познавательные способности, раскрывает творческие возможности, положительно влияет на мотивацию студентов к учебной деятельности, о чём свидетельствуют результаты опытно-экспериментальной работы, проводимые в Дагестанском государственном институте народного хозяйства при подготовке бакалавров по направлению «Экономика».

Нами разработаны и используются веб-портфолио студентов, освоивших дисциплину по выбору «Формирование математической компетентности будущих экономистов с использованием электронных образовательных технологий», электронный ресурс которого размещен на портале электронного обучения Донского государственного технического университета (<http://skif.donstu.edu.ru>) в разделе «Дагестанский государственный педагогический университет». Для размещения веб-портфолио авторских мультимедийных проектов по математике и спецдисциплинам мы используем информационно-образовательную сеть 4Portfolio.ru., которая позволяет разработать портфолио студента, преподавателя, учебных заведений, а также формирование персонального информационного пространства для каждого пользователя.

Библиографический список

1. Байгушева И.А. *Методическая система математической подготовки экономистов в вузе на основе формирования обобщенных методов решения типовых профессиональных задач*. Автореферат ... диссертации доктора педагогических наук. Волгоград, 2015.
2. Раджабов М.А. *Дисциплина по выбору «Формирование математической компетентности будущих экономистов с использованием электронных образовательных технологий»*. Махачкала, 2014.
3. Шихмурзаева А.Б., Везилов Т.Г. Электронные образовательные ресурсы в развитии ИКТ-компетентности будущих бакалавров педагогического образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 6: 122 – 123.

References

1. Bajgusheva I.A. *Metodicheskaya sistema matematicheskoy podgotovki `ekonomistov v vuze na osnove formirovaniya obobshchennykh metodov resheniya tipovykh professional'nykh zadach*. Avtoreferat ... dissertatsii doktora pedagogicheskikh nauk. Volgograd, 2015.
2. Radzhabov M.A. *Disciplina po vyboru «Formirovanie matematicheskoy kompetentnosti buduschih `ekonomistov s ispol'zovaniem `elektronnykh obrazovatel'nykh tehnologij*. Mahachkala, 2014.
3. Shihmurzaeva A.B., Vezirov T.G. `Elektronnye obrazovatel'nye resursy v razvitiy IKT-kompetentnosti buduschih bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 6: 122 – 123.

Статья поступила в редакцию 01.08.15

УДК 372.881.111.1

Techinova A.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Foreign Languages Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: myboxtuva@list.ru

Udera Ch.A., graduate student, Philological Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: Choygasha@mail.ru

USING GRAPHIC ORGANIZERS FOR WRITING OPINION ESSAYS. The graphic organizers are great for writing opinion essays. In this work the results of using graphic organizers for writing opinion essays are presented. The results show the effectiveness of using graphic organizers for writing opinion essays. This type of writing is checked at the State Unified Exam on English. According to experts' reports and exam results, this type of writing has the lowest completion percentage in comparison with other types of speech activity. English textbooks for 10 and 11 grades were analyzed. A set of graphic organizers for writing opinion essays is offered. The stages of writing (*Pre-writing, Writing and Post-writing (Revising or Redrafting)*) are taken into account in teaching writing opinion essays with the help of graphic organizers.

Key words: State Unified Exam, English, writing, opinion essay, graphic organizers.

А.М. Течинова, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков ФГБОУ ВПО Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: myboxtuva@list.ru

Ч.А. Удэра, студент 5 курса, филологический факультет, ФГБОУ ВПО Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: Choygasha@mail.ru

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ РАЗВЕРНУТОГО ПИСЬМЕННОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ С ЭЛЕМЕНТАМИ РАССУЖДЕНИЯ «OPINION ESSAY» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ГРАФИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ

В настоящей работе представлены результаты исследования использования графической наглядности при развитии навыков развернутого письменного высказывания с элементами рассуждения «Свое мнение» у учащихся общеобразовательных учреждений. Данный вид письменной речи используется на Едином государственном экзамене по английскому языку и является заданием высокого уровня. За весь период существования данного экзамена, согласно отчетам экспертов и результатам экзамена, данный вид письменной речи имеет наименьший процент выполнения по сравнению с другими видами речевой деятельности. Были проанализированы учебники по английскому языку для 10 – 11 классов на предмет исследования. Для решения данной проблемы предложен комплекс упражнений с использованием графической наглядности в развитии у учащихся навыков развернутой письменной речи с элементами собственного рассуждения. Комплекс упражнений разработан с учётом этапов работы над продуктивной письменной речью (*Pre-writing, Writing and Post-writing (Revising or Redrafting)*).

Ключевые слова: Единый государственный экзамен, английский язык, письменная речь, развернутое письменное высказывание с элементами рассуждения, свое мнение, графическая наглядность.

Развернутое письменное высказывание с элементами рассуждения является заданием высокого уровня подготовки выпускников общеобразовательных учреждений в едином государственном экзамене (ЕГЭ) по английскому языку. Данный вид задания относится к экспрессивной коммуникативной письменной речи и требует от выпускников умения строить связное развернутое сообщение с элементами собственного рассуждения по предложенной проблеме.

В ЕГЭ по английскому языку рассматриваемое задание с 2015 года идет под номером 40, ранее отмечали как C2. Согласно отчетам экспертов, за весь период существования экзамена задание 40 до сих пор остается самым проблематичным и имеет низкий процент выполнения по всей России [1]. Такую картину можно наблюдать и в республике Тыва. По результатам экзамена за 2014 год из 254 выпускников, которые сдавали ЕГЭ по английскому языку, только 59 выпускников продемонстрировали умение сформулировать письменно собственное мнение с рассуждениями. Из них 3 учащихся выполнили задание C2 на 100%, а 195 учащихся не выполнили задание C2, либо приступив к нему, не смогли решить коммуникативную задачу или не представили высказывание в требуемом объеме 200 – 250 слов [2].

Общую картину ошибок, допускаемых выпускниками школ во время экзамена, эксперты представили в методических рекомендациях:

- подмена письменного высказывания «Мое мнение» сочинением «За и против»;
- отход от темы и «топиковость»; несоответствие стиля письменному высказыванию с элементами рассуждения;
- несоответствие аргументации заявленному тезису (мнению);
- повтор аргументации при высказывании своего и чужого мнений;
- отсутствие развернутой аргументации;
- неправильное формирование контраргументов;
- неумение сформулировать проблему в начале высказывания (просто повторяли формулировку задания) и сделать вывод в конце;
- неправильное деление текста на абзацы;

- логические ошибки, в том числе расхождение авторской точки зрения во втором абзаце и в выводе;
- неиспользование или неправильное использование средств логической связи;
- лексико-грамматические и орфографические ошибки;
- несоблюдение требуемого объема (200–250 слов) [1].

В связи с этим, целью данной работы является изучить причины низкого процента выполнения данного задания и подтвердить эффективность использования графической наглядности в развитии навыков развернутого письменного высказывания с элементами рассуждения «Свое мнение» у учащихся общеобразовательных учреждений.

Существует ряд причин объяснения данного факта как недостаточный уровень подготовленности учащихся, несформированность навыков письма у учащихся порождать связный текст по предложенной тематике на изучаемом иностранном языке, немотивированность и игнорирование выполнения задания учащимися, некомпетентность учителя в данном вопросе, мало упражнений для развития навыков написания эссе «Свое мнение» в учебниках и т. д.

В ходе исследования были проанализированы действующие в общеобразовательных учреждениях республики Тыва учебники по английскому языку для 10 и 11 классов на предмет исследования: Английский язык: Счастливый английский. ru / Happy English.ru (К.И. Кауфман, Ю.И. Кауфман); Английский язык: Английский с удовольствием / Enjoy English (М.З. Бибилова, Е.Е. Бабушис, Н.Д. Снежко) и Английский язык. Spotlight (О.В. Афанасьева, Дж. Дули, И.В. Михеева, Б. Оби, В. Эванс). В этих учебниках предлагаются упражнения для развития навыков двух видов коммуникативной письменной речи «For and against essay» и «Opinion essay», где количество упражнений последнего вида в Spotlight 10-11 – по 10, Enjoy English 10 – 11 – по 5, а в Happy English.ru только в учебнике 11 класса – 6. Упражнения имеют определенные пошаговые инструкции и вербальные опоры для выполнения задания, но, среди них нет упражнений с использованием графической наглядности. Несмотря на методически грамотно разработанные упражнения, мы считаем, что упражнений на развитие письменной речи «Opin-

ion essay" для подготовки к ЕГЭ по английскому языку в этих учебниках не достаточно.

Учитывая вышеизложенное, отметим, что возникает необходимость в поиске эффективных средств в формировании и развитии у учащихся навыков продуктивной коммуникативной письменной речи для успешной сдачи Единого государственного экзамена по английскому языку.

Графическая наглядность рассматривается нами как эффективное визуальное графическое средство для развития у учащихся навыков развернутого письменного высказывания с элементами рассуждения. Графическая наглядность широко используется в зарубежной методике обучения английскому языку как иностранному [3; 4], в качестве одного из письменных заданий раздела Writing международного экзамена IELTS. В отечественной методике обучения английскому языку графическая наглядность в развитии навыков развернутого письменного высказывания с элементами собственного рассуждения до сих пор не являлась объектом педагогического исследования. Учитывая во внимание предыдущие работы [5; 6], где придерживаемся эффективности использования графической наглядности в обучении иностранному языку, в данной работе графическая наглядность используется как средство в формировании и развитии у учащихся этих навыков, а также навыков критического и логического мышления.

В зарубежной методике обучения существуют несколько подходов в обучении письменной речи: *The Controlled to Free Approach*, *The Free Writing Approach*, *The Paragraph Pattern Approach*, *The Grammar-Syntax Organization Approach*, *The Communicative Approach*, *The Process Approach* [Цит. по 7]. Подход *The Process Approach* с тремя этапами работы *Pre-writing*, *Writing* и *Post-writing (Revising or Redrafting)* [7] наиболее подходит для продуктивной письменной речи. Упражнения, для развития навыков развернутого письменного высказывания с элементами рассуждения с использованием визуальных средств (графической наглядности) таких как *Clustering*, *Semantic map*, *Venn diagram*, *Network tree*, *Spider map*, *Fishbone*, *Web* и др., были разработаны с учетом вышеупомянутых этапов.

Экспериментальная реализация комплекса упражнений с целью подтверждения его эффективности была проведена на базе МБОУ СОШ № 1 им. Ю. Гагарина с. Сарыг-Сеп республики

Результаты эссе диагностического этапа, показали плохие результаты, трое испытуемых получили по 0 баллов из-за несоответствия объема (Таблица 1). Причину испытуемые объяснили тем, что им не хватило времени из-за долгого обдумывания введения, аргументов, контраргументов и подбора соответствующей лексики по заданной теме. Двое испытуемых, которые справились с объемом, также получили по 0 баллов, не смогли решить коммуникативную задачу.

Таблица 1

Результаты эссе испытуемых на диагностическом этапе

Количество учащихся	Успеваемость	Качество знаний	Уровень обученности
5	0%	0%	16%

На экспериментальном этапе материал испытуемым объясняли и отрабатывали на основе упражнений, разработанных с использованием графической наглядности, выступающих в качестве инструментов планирования, содержащие подсказки, обсуждения аргументов, контраргументов, раскрытия основной темы, ключевых слов, средств логической связи и правильной организации структуры эссе, которые способствовали снятию трудностей и более продуктивному написанию задания 40.

Учащиеся после экспериментального обучения значительно повысили свой результат, набрав от 8 до 10 баллов – по критериям оценивания эссе, что подтверждает эффективность использования графической наглядности в развитии навыков продуктивной коммуникативной письменной речи учащихся (Таблица 2).

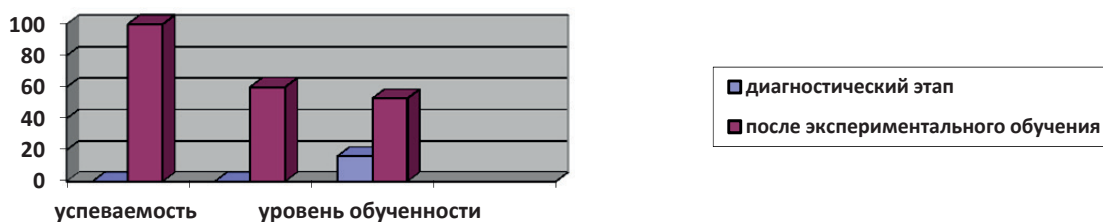
Таблица 2

Результаты эссе испытуемых после экспериментального обучения

Количество учащихся	Успеваемость	Качество знаний	Уровень обученности
5	100%	60%	52,8%

Диаграмма 1

Результаты эссе испытуемых на диагностическом этапе и после экспериментального обучения в сравнительном плане



Тыта. В качестве испытуемых была выбрана группа учащихся 11 классов, готовившихся к сдаче ЕГЭ по английскому языку в составе 5 человек. Эксперимент проходил в три этапа: диагностический, экспериментальный и аналитический. На диагностическом и экспериментальном этапах испытуемые писали эссе по заданным темам в течение 60 минут. Работы учащихся оценивались согласно критериям оценивания задания 40. Следует отметить, то, что у этих учащихся не было мотивации писать эссе "Opinion essay" во время экзамена, хотели ограничиться с заданием базового уровня 39 (C1) «Личное письмо».

Библиографический список

1. Вербицкая М.В., Махмура К.С., Симкин В.Н. *Методические рекомендации по некоторым аспектам совершенствования преподавания английского языка*. Москва, 2014. Available at: http://fipi.ru/sites/default/files/document/1409346839/metod_rekom_angl_2014.pdf
2. Сат Л.Г. *Отчёт председателя предметной комиссии ЕГЭ по английскому языку*. Кызыл, 2014.
3. Katie Lancaster. *An Examination of Using Graphic Organizers to Teach Writing: A case study*. Eastern Illinois University. ELE 5900. Spring 2013. Available at: http://www.eiu.edu/researchinaction/pdf/Katie_Lancaster_Paper.pdf
4. Laura Nicole Delrose. *Investigating the Use of Graphic Organizers for Writing*. B.A., University of California Santa Barbara, May 2011. Available at: <http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-04122011-182849/unrestricted/THESIS.pdf>
5. Течинова А.М. Использование графической наглядности в развитии перцептивных и продуктивных речевых умений у бакалавров направления «Педагогическое образование» профиль «Иностранный язык». *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 194 – 197.

6. Течинова А.М., Доржу Н.С. Реализация графической наглядности в формировании грамматических навыков у студентов программы бакалавриата направления «Педагогическое образование» профиля «Иностранный (английский) язык». *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 3 (52): 235 – 238.
7. Mohini Bachani. *Teaching Writing*. Waymade College of Education, Vallabh Vidyanagar. Available at: <http://http://www.waymadedu.org/StudentSupport/Teaching%20Writing.pdf>

References

1. Verbickaya M.V., Mahmuryan K.S., Simkin V.N. *Metodicheskie rekomendacii po nekotorym aspektam sovershenstvovaniya prepodavaniya anglijskogo yazyka*. Moskva, 2014. Available at: http://fipi.ru/sites/default/files/document/1409346839/metod_rekom_angl_2014.pdf
2. Sat L.G. *Otchet predsedatelya predmetnoj komissii EG'E po anglijskomu yazyku*. Kyzyl, 2014.
3. Katie Lancaster. *An Examination of Using Graphic Organizers to Teach Writing: A case study*. Eastern Illinois University. ELE 5900. Spring 2013. Available at: http://www.eiu.edu/researchinaction/pdf/Katie_Lancaster_Paper.pdf
4. Laura Nicole Delrose. *Investigating the Use of Graphic Organizers for Writing*. B.A., University of California Santa Barbara, May 2011. Available at: <http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-04122011-182849/unrestricted/THESIS.pdf>
5. Tchinova A.M. Ispol'zovanie graficheskoy naglyadnosti v razviti perceptivnyh i produktivnyh rechevyh umenij u bakalavrov napravleniya «Pedagogicheskoe obrazovanie» profil' «Inostrannyj yazyk». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 194 – 197.
6. Tchinova A.M., Dorzhu N.S. Realizaciya graficheskoy naglyadnosti v formirovanii grammaticheskikh navykov u studentov programmy bakalavriata napravleniya «Pedagogicheskoe obrazovanie» profil' «Inostrannyj (anglijskiy) yazyk». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 3 (52): 235 – 238.
7. Mohini Bachani. *Teaching Writing*. Waymade College of Education, Vallabh Vidyanagar. Available at: <http://http://www.waymadedu.org/StudentSupport/Teaching%20Writing.pdf>

Статья поступила в редакцию 01.08.15

УДК 37.04

Stolyarchuk I.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: lisgender-vspu@mail.ru

THE POTENTIAL OF ADDITIONAL EDUCATION IN THE FORMATION OF GENDER CULTURE OF A TEENAGER. The article investigates the potential of the system of additional education in the formation of gender culture of a teenager, a popular contemporary educational practice. The potential of additional education will be examined through the study of the capacity of institutions of additional education in the formation of gender culture of a teenager: the specifics of the system DOD-specific features, organizational and methodological support of the formation of gender culture of a teenager. The author comes to the conclusion that the pedagogical potential of DOD agencies in the formation of gender culture of a teenager imprisoned in the specifics: ensure successful gender socialization as the development and self-development of the adolescent during the formation of gender culture; recreation as a means of formation of gender identity of a teenager during the course of artistic creation through the development of female and male images.

Key words: culture of gender, prevention of gender disadaptation, teenager, potential of further education.

И.А. Столярчук, канд. пед. наук, доц., Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, E-mail: lisgender-vspu@mail.ru

ПОТЕНЦИАЛ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКА

Статья посвящена исследованию потенциала системы дополнительного образования в формировании гендерной культуры подростка, востребованной современной образовательной практикой. Потенциал дополнительного образования рассматривается через изучение возможностей учреждений дополнительного образования в формировании гендерной культуры подростка: особенности системы ДОД, специфические особенности, организационно-методическое обеспечение формирования гендерной культуры подростка. Автор приходит к выводу, что педагогический потенциал учреждений ДОД в формировании гендерной культуры подростка заключен в специфических особенностях: обеспечения успешной гендерной социализации как развития и саморазвития подростка в ходе формирования гендерной культуры и др.

Ключевые слова: гендерная культура, профилактика гендерной дезадаптированности, подросток, потенциал дополнительного образования.

В условиях модернизации системы дополнительного образования в России, ей отводится ключевая социокультурная роль в мотивации внутренней активности саморазвития детей и подростков, которая стимулируется «Концепцией развития дополнительного образования детей» (Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 N 1726-р «Об утверждении Концепции...»). В XXI веке приоритетной задачей системы ДОД должно стать превращение жизненного пространства детей и подростков в мотивирующее пространство через познание, творчество, труд, спорт, определяющее самоактуализацию и самореализацию их личности. Встает необходимость реализации потенциала дополнительного образования детей (ДОД) как «открытого вариативного образования и его миссии наиболее полного обеспечения права человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков» [1].

Термин «дополнительное образование детей» (ДОД) характеризующий, по терминологии ЮНЕСКО, сферу неформального образования, связанную с индивидуальным развитием ребенка в культуре, которое он выбирает сам (или с помощью значимого взрослого) в соответствии со своими желаниями и потребно-

стями. В ней одновременно происходят его обучение, воспитание и личностное развитие в свободное время. Нам наиболее близко определение понятия «дополнительное образование» сформулированное В.А. Горским: «Дополнительное образование детей – это совокупность познавательной, исполнительской, творческой и коммуникативной деятельности, лежащей за пределами государственного образовательного стандарта» [2, с. 7] основного образования.

Учитывая тот факт, что формирование гендерной культуры лежит в области реализации задач гендерной педагогики считаем целесообразным рассмотрение понятия «дополнительное образование в формировании гендерной культуры подростка» – нового понятия для гендерной педагогики, открывающего новые воспитательные возможности для решения исследуемой проблемы.

«Гендерная культура как ценностный ориентир в современном образовании связана с тенденцией достижения равенства полов, взаимоуважения, партнерства, гендерной самореализации мужчин и женщин» [3, с. 410].

Под потенциалом (от лат. potentia – сила, возможность) мы понимаем «возможность того или иного ресурса, существующая

в скрытом виде, быть использованной для решения соответствующих конкретных задач при наличии средств и определённых условий» [4, с. 32].

Педагогический потенциал, вслед за О.М. Поздняковой мы рассматриваем как «совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей системы, способных в той или иной мере (прямо или косвенно, с созданием дополнительных условий или без них) детерминировать личностное развитие человека» [5, с. 22].

Учреждения ДОД в формировании гендерной культуры подростка обладают значительным педагогическим потенциалом, который проявляется в их *особенностях*: добровольность – взаимодействие педагогов и подростков на основе свободного выбора творческой деятельности; «мобильность – быстрое реагирование на запросы общества в расширении содержательных видов деятельности; персонализация образовательного процесса – подросток находится в центре педагогического внимания, для него создается индивидуальный образовательный маршрут, что обеспечивает более высокое качество дополнительного образования; личностная ориентация педагогического процесса на развитие личностных качеств, задатков, способностей и особенностей подростка, его отношения к миру, людям, самому себе; полиструктурность – ориентируясь на социальный заказ, учреждения ДОД имеют гибкие структуры (от временных объединений и акций до долговременных программ, от кружка до комплексного творческого объединения); системность целей – все цели, от единичного мероприятия до стратегических целей развития всего учреждения, ориентированы на конечный результат; педагогизация... и психологизация содержательного досуга, образовательного и социокультурного пространства – изучение личностей подростка и педагога как субъектов образовательного процесса и межличностных отношений; – интегративность – активное взаимодействие с учреждениями образования ... с семьей» [6, с. 28].

Педагогический потенциал учреждений ДОД в формировании гендерной культуры подростка заключен в *специфических особенностях*: обеспечения успешной гендерной социализации как развития и саморазвития подростка в ходе формирования гендерной культуры; рекреации как средства становления гендерной идентичности подростка в ходе занятий художественного творчества через освоение женских и мужских образов, способствующих профилактике гендерной дезадаптированности;

компенсации как способа приобщения к ценностям различных гендерных культур, потребность, в которой, не удовлетворяется учебной деятельностью в школе; досуга как способа содержательного проведения свободного времени, партнерских, дружеских, доброжелательных, взаимоуважительных гендерных взаимоотношений; гендерной самореализации как способа воплощения собственных индивидуальных гендерных особенностей и творческих интересов в различных видах творческой деятельности подростка.

Таким образом, потенциал дополнительного образования в формировании гендерной культуры подростка нам представляется целесообразным определить как совокупность взаимосвязанных особенностей системы ДОД, способных детерминировать развитие гендерной культуры подростка. Для эффективного раскрытия потенциала ДОД в формировании гендерной культуры подростка важно организационно-методическое обеспечение, включающее: направления формирования гендерной культуры подростка в системе дополнительного образования, нацеленные на профилактику нарушений в гендерной идентичности (развитие способности личности к преодолению кризиса гендерной идентичности, внутриличностных затруднений, согласование полового самосознания и ценностных установок, ценностное отношение к себе как индивидуальности социокультурного пола с помощью «ограничения» и «блокирования десоциализирующих явлений»); профилактику нарушений в гендерных взаимоотношениях подростков (гендерное просвещение подростков об эгалитарных (равноценных), конструктивных гендерных взаимоотношениях (дружеского расположения, нацеленности на взаимопомощь, эмпатию, духовную наполненность, толерантность, компромиссность, не приносящую вреда себе и окружающим, бескорыстие), «замещающих» деструктивные гендерные взаимоотношения (примитивизм чувств, прагматизм, меркантильность и др.) конструктивными, с помощью целенаправленной педагогической деятельности; профилактику нарушений в гендерном поведении («нейтрализация» отклоняющегося, агрессивного гендерного поведения, препятствующего личностному развитию, направленность личности подростка на сбалансированность отношений с культуросообразной, гендернокомфортной средой, сверстниками и сверстницами, педагогами и родителями, самореализацию трансформируемой маскулинности и фемининности в условиях новой социальной реальности.

Библиографический список

1. Горский В.А., Мартиросян Б.П. Инновации в дополнительном образовании. *Дополнительное образование*. 2003; 4: 7.
2. Концепция развития дополнительного образования детей. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р. Москва. *Официальный интернет-портал правовой информации*. Available at: <http://www.pravo.gov.ru>, 08.09.2014
3. Маслова И.С. *Социальный потенциал развития экономики: понятие, структура, измерители, региональные различия*: сборник. Москва: Либроком, 2009.
4. Позднякова О.М. *Педагогический потенциал культуры как фактор профессионального становления будущего учителя*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Белгород, 2008.
5. Столярчук Л.И., Столярчук И.А. Гендерная культура как ценностный ориентир в современном образовании. *Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития*. Москва: МАНПО, 2014.
6. Фомина А.Б. Новые задачи УДОД в воспитании и развитии подрастающего поколения. *Внешкольник*. 2007; 4: 28.

References

1. Gorskiy V.A., Martirosyan B.P. Innovacii v dopolnitel'nom obrazovanii. *Dopolnitel'noe obrazovanie*. 2003; 4: 7.
2. Konceptiya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 4 sentyabrya 2014 g. № 1726-r. Moskva. *Official'nyj internet-portal pravovoj informacii*. Available at: <http://www.pravo.gov.ru>, 08.09.2014
3. Maslova I.S. *Social'nyj potencial razvitiya `ekonomiki: ponyatie, struktura, izmeriteli, regional'nye razlichiya*: sbornik. Moskva: Librokom, 2009.
4. Pozdnyakova O.M. *Pedagogicheskij potencial kul'tury kak faktor professional'nogo stanovleniya buduschego uchitelya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskix nauk. Belgorod, 2008.
5. Stolyarchuk L.I., Stolyarchuk I.A. Gendernaya kul'tura kak cennostnyj orientir v sovremennom obrazovanii. *Professionalizm pedagoga: sushchnost', soderzhanie, perspektivy razvitiya*. Moskva: MANPO, 2014.
6. Fomina A.B. Novye zadachi UDOD v vospitanii i razvitii podrastayushchego pokoleniya. *Vneshkol'nik*. 2007; 4: 28.

Статья поступила в редакцию 31.07.15

УДК 37.01

Tantsura T.A., senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),
E-mail: ttancyra@yandex.ru

OVERCOMING COMMUNICATIVE FAILURES IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES. In this article the method of overcoming communicative failures in the process of teaching foreign languages is considered. The effective formation of foreign language communicative competence is stipulated by developing students' skills for overcoming psychological difficulties of communication and linguistic failures that impede successive practicing foreign language interaction. The developed model is based on realization of some pedagogical conditions, contributing progress of the student's knowledge and skills when learning a foreign

language. The motivation growth for learning a foreign language by overcoming communicative failures is provoked with creation of positive atmosphere for mastering this subject that is pursued by the teacher. The teacher controls any changes in students' motivation sphere and provides pedagogical support in time. Measuring the quality change of students' competences, the teacher has the possibility to correct promptly some problem aspect. The constructing learning process on the basis of overcoming communicative failures fosters not only to acquire and increase linguistic competences, but neutralize some negative attitudes for foreign language communication.

Key words: communicative failures, foreign language competence, psychological difficulties, pedagogical conditions, motivation.

*Т.А. Танцура, ст. преподаватель Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва,
E-mail: ttancyra@yandex.ru*

ПРЕОДОЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НЕУДАЧ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье рассматривается способ преодоления коммуникативных неудач в процессе обучения иностранным языкам. Эффективное формирование иноязычной коммуникативной компетентности обусловлено развитием у студентов навыков преодоления психологических трудностей общения и лингвистических нарушений, сбоев, которые препятствуют успешному осуществлению иноязычной коммуникации. Разработанная модель базируется на реализации комплекса педагогических условий, способствующих развитию знаний, умений и навыков студента при изучении иностранного языка. Рост мотивации к изучению иностранного языка посредством преодоления коммуникативных неудач провоцируется созданием благоприятной атмосферы освоения данной дисциплины, которая осуществляется преподавателем. Преподаватель контролирует изменение в мотивационной сфере студентов и оказывает своевременную педагогическую поддержку в случае КН. Определяя качественное изменение компетенций студентов, преподаватель имеет возможность своевременной корректировки проблемного аспекта. Построение процесса обучения на основе преодоления коммуникативных неудач способствует не только приобретению и увеличению лингвистических компетенций, но и нивелировать негативные установки иноязычного общения.

Ключевые слова: коммуникативные неудачи, иноязычная коммуникативная компетентность, психологические трудности, педагогические условия, мотивация.

Реформы системы высшего образования являются отражением изменений в экономике и культуре мира в течение последних десятилетий. Подписание Россией Болонской декларации предопределило преобразование системы высшего образования в стране. Реальная возможность мобильности современных специалистов внутри Европейского пространства определяет необходимость подготовки выпускников вузов, обладающих широким спектром социально-профессиональных действий, универсальными данными, способных к индивидуальной инновации и проектированию своего профессионального будущего. В связи с этим на первый план вышло личностно-развивающее образование, где в центре обучения находится студент. Анализируя критерии оценки образовательных учреждений в Европе, М.В. Мельничук, М.В. Алисевич, А.И. Варламова отмечают, что «при оценке деятельности высшего учебного заведения главным критерием является соблюдение принципа сотрудничества, а приоритет личности становится главным ориентиром в процессе обучения. Учитывается создание определенных условий для самореализации и развития студента» [1, с. 102].

Личностно-деятельностный подход, который в настоящее время является приоритетным, базируется на создании педагогического процесса, сориентированного на развитие личностных особенностей студента. Основным направлением данного подхода является формирование у студента потребности к постоянному саморазвитию, самообразованию, становлению компетентной личности.

Понятия «компетенция» и «компетентность» сегодня являются основополагающими при определении образовательной деятельности, поскольку реализация компетентностного подхода в системе образования позволяет расширить и дополнить основы академического подхода. Не отрицание последнего подхода, а разумное использование преимуществ обоих дает возможность создания оптимальных условий для подготовки профессиональной личности.

Относительно вышеупомянутых понятий в научной литературе существует две позиции: одни ученые рассматривают их как синонимичные, другие проводят разграничение между ними. Последняя позиция является наиболее приемлемой, поскольку, как определяет А.В. Хуторской, «компетенция» характеризуется «как совокупности взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Далее автор

отмечает, что компетенция есть некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика (в отношении вуза студента), а компетентность представляет собой уже состоявшееся его личностное качество (характеристику) [2].

Реализация компетентностного подхода предусматривает профессионально-ориентированное обучение, в том числе и обучение иностранным языкам. Отсюда ключевым в обучении иностранным языкам является оптимизация подготовки студентов с учётом направления специализации. Определение предметного плана профессионального общения предусматривает функциональное общение будущих специалистов в рамках профессионально-трудовой деятельности. Коммуникативное обучение относительно изучения иностранного языка способствует формированию не только иноязычных коммуникативных компетенций, но и определенных профессиональных компетенций, совокупность которых в осуществлении успешного общения на иностранном языке позволяет оценить уровень иноязычной коммуникативной компетентности будущего специалиста.

Отмечая необходимость введения профессионального компонента в процесс обучения иностранному языку в вузе, Я.Е. Кузнецов определяет сущность профессионально-языковой компетенции как «профессионально значимое качество специалиста, характеризующее комплексом знаний, умений и навыков, обеспечивающих ему возможность воспринимать, понимать и порождать сообщения (тексты), содержащие выраженную специфическими средствами языка (подъязыка профессии) информацию, относящуюся к объекту его профессии, сохранять такую информацию в памяти и обрабатывать ее в ходе мыслительных процессов» [3, с. 36].

Иноязычная коммуникативная компетентность представляет собой готовность и способность студента, используя набор лингвистических знаний, умений и навыков, осуществлять общение на иностранном языке в рамках программных требований. Успешность коммуникации зависит от умения студента осуществлять разнообразные языковые трансформации с целью достижения взаимопонимания всех участников иноязычного общения. Различного рода нарушения, препятствующие эффективному осуществлению иноязычного общения студентов в процессе обучения, можно определить понятием «коммуникативные неудачи» (communicative failures).

Данный термин впервые был введен зарубежными лингвистами при определении сбоев, недопонимания или отсутствия понимания в процессе ведения коммуникативного акта и используется российскими филологами-лингвистами (А.А. Леонтьев, Е.К. Теплякова, Е.В. Милосердова, Б.Ю. Городецкий и др.), исследующих ситуации неэффективного общения на разных уровнях.

нях (прагмалингвистическом, психолингвистическом и др.) с целью моделирования успешного языкового общения.

Применительно к педагогическому процессу обучения иностранному языку *коммуникативные неудачи* – это комплекс нарушений любого вида общения, провоцирующих собой восприятия информации субъектами коммуникации, что вызывает со стороны говорящего недостижение цели передачи сообщения, а со стороны слушающего «блокировку» – на получение данного вида сообщения и / или отказ от коммуникативного акта в целом. Рассматривая субъектов образовательного процесса (педагога и студента), следует отметить, что коммуникативные неудачи могут зачастую проявляться в ходе педагогического общения. Они могут быть результатом неопытности педагога, авторитарного стиля общения и т. п. В целом разного рода нарушения общения между педагогом и студентом негативно сказываются на восприятии обучающимся предметной информации и его участии в учебном процессе. Таким образом, в педагогическом процессе обучения иностранному языку коммуникативные неудачи представляют собой цепочку взаимосвязанных нарушений педагогического общения и, как следствие, вызывают нарушения результативного личностного построения коммуникации обучающимися в определенной сфере деятельности [4, с. 38].

Успешное формирование иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых специальностей, основанное на преодолении коммуникативных неудач, предполагает выявление причин, порождающих нарушения коммуникативного общения, и определение способов их устранения. Среди основных причин, вызывающих появление коммуникативных неудач являются:

- 1) нарушения мотивационной сферы к овладению иностранным языком;
- 2) недостаточный объем лингвистических компетенций, провоцирующий коммуникативные неудачи на языковом и речевом уровнях;

- 3) коммуникативные барьеры, в том числе языковые, вызывающие коммуникативные неудачи, как педагогического общения, так учебной коммуникации студентов на иностранном языке.

Нарушения в формировании позитивной мотивационной сферы к овладению иностранным языком существенным образом влияют на возможность преодоления коммуникативных неудач (КН) в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК). Поэтому на стартовом этапе обучения главной задачей педагога является формирование мотивации в трех основных направлениях: 1) формирование мотивации к учебной деятельности в целом, что становится опорой для преодоления личностных коммуникативных неудач, которые препятствуют эффективному усвоению предметного содержания; 2) формирование мотивации к познавательной деятельности по овладению языковых и речевых особенностей иностранного языка, которая ведет к преодолению КН лингвистического характера; 3) формирование мотивации к преодолению КН в иноязычной коммуникативной деятельности.

Формирование способности к преодолению КН в процессе осуществления иноязычной коммуникации в значительной степени базируется на обладании студентами умениями и навыками когнитивной сферы, которые позволяют предотвратить возникновение КН фонетического, лексического, грамматического и стилистического уровней. Овладение студентами неязыковых специальностей когнитивным блоком дисциплины «Иностранный язык» взаимосвязано с наполнением предметного содержания. Кроме того, профессиональное наполнение предметного содержания должно реализовываться в активных формах речевой деятельности обучаемых.

Задачей педагога относительно предметного содержания является подбор информационного материала профессиональной направленности и разработка заданий, цель которых побудить студентов к обсуждению ряда профессиональных проблем на иностранном языке. Ошибки, сбои, нарушения в устной и письменной речи, вызывающие коммуникативные неудачи, позволяют преподавателю определить проблемные аспекты каждого студента, осуществить анализ данных явлений и на основе практических заданий закрепить навык корректного употребления грамматической конструкции или лексического наполнения, и самое главное, преподаватель предлагает студентам представить несколько вариантов выражения разбираемого участка речевой деятельности. Ошибка рассматривается как дополнительный способ практического закрепления знаний и умений, а отработка возможных трансформаций и применения компенсаторных стратегий

вырабатывает способность предугадывания возможного нарушения в общении и готовность избегать недопонимания в ходе иноязычной коммуникации. Реализация компенсаторных стратегий преодоления коммуникативных неудач в процессе обучения иностранным языкам в вузе способствует успешному формированию иноязычной коммуникативной компетентности студентов. «Компенсаторные стратегии означают способность восполнять в процессе общения недостаточность знания языка, а также речевого и социального опыта общения на иностранном языке при помощи вербальных и невербальных средств (стратегий) «...» развитие отдельных тактик и стратегий речевой деятельности делает возможным управлять процессом овладения иностранным языком, преодолевать трудности, и одновременно оказывает общее развивающее воздействие на личность обучающегося» [5, с. 12].

Для выполнения задач рабочей программы и проведения исследования для студентов 1 курса специальности «Юриспруденция» Финансового университета при правительстве РФ было разработано методическое пособие Т.А. Танцура, М.В. Алисевиц «Legal English for Law Students», в качестве дополнительного материала использовался учебник «Professional English in Use» Gillian D. Brown, Sally Rice. Структура учебника «Legal English for Law Students» и наполнение информационным содержанием представляет логический переход от базового к профессионально-ориентированному английскому языку. Раздел *Writing*, ведение юридической документации, включает образцы составления письма-заявления, письма-консультации и др. Раздел *Speaking*, говорение, включает образцы структуры построения устного текста и лексическое наполнение специальных текстов устойчивыми фразами, применяемых в монологах, диалогах и полилогах социальной направленности, а также фразами, выражающими логическую последовательность изложения, аргументированность, уточнение и т.д. Наличие такой визуальной опоры у студентов позволяет существенным образом снизить количество возможных КН, которые могут возникнуть в процессе иноязычной коммуникации.

Продуктивное усвоение содержания программно-методического материала обуславливает применение методов обучения, нацеленных на формирование и развитие ИКК студентов неязыковых специальностей. Базовыми остаются методы учения, основанные на осмысленном чтении информационного текста, слушании звуковых текстов и его анализе, самостоятельная работа студентов и с основным учебным материалом, и с дополнительным (использование дополнительной научной и профессионально-ориентированной литературы; использование материалов лицензионных Интернет сайтов).

Основные методы преподавания такие, как объяснение, беседа, демонстрация сохраняют свою значимость, поскольку преподаватель сохраняет свой статус консультанта в процессе обучения. С целью преодоления КН при формировании ИКК эти методы позволяют педагогу осуществить не только представление учебного материала, но и пояснение наиболее сложных элементов, чтобы избежать языковых нарушений в учебной и будущей профессиональной деятельности.

Процессуальный компонент учебной деятельности реализуется посредством применения таких методов обучения, которые способствуют успешному решению учебной профессионально-ориентированной ситуации на иностранном языке. Активизация иноязычной коммуникативной деятельности студентов осуществляется внедрением интерактивных методов обучения.

Применение активных форм позволяет проводить процесс обучения более динамично. В процесс активного взаимодействия студенты более открыто проявляют свои индивидуальные особенности. Активная работа студентов на занятии положительно отражается на результатах обучения, что в свою очередь повышает личностную самооценку. Таким образом, создается ситуация успеха, которая в значительной степени влияет на рост стремления студентов быть результативными в иноязычной коммуникации, а это значит они нацелены на качественное речепроизводство, т. е. сокращение языковых ошибок, коммуникативных сбоев – на преодоление коммуникативных неудач – что позволит им быть успешными в иноязычном общении не только в период обучения, но и в будущей профессиональной деятельности.

Кроме того, именно активные методы обучения позволяют определить наличие наиболее частотных языковых, речевых ошибок и психологических барьеров, мешающих осуществлению продуктивной коммуникативной деятельности. Это возможно именно в силу того, что, несмотря на наличие некоего времени

на подготовку, участие в обсуждении ситуации, презентации, деловой игре требует сиюминутной реакции студентов. В такого рода учебной деятельности наиболее ярко проявляется социально-психологическая адаптация учащегося в группе, его взаимодействия с членами группы и с преподавателем.

Частично-поисковые методы, реализуемые в применении деловых игр в учебном процессе, позволяют создать имитируемую ситуацию профессиональной деятельности. Данный вид учебной работы обычно положительно воспринимается основной массой студентов. Редкое исключение составляют студенты, имеющие психологические барьеры публичного представления игровой ситуации. Однако, как показывает педагогический опыт, даже периодическая практика проведения деловых игр способствует постепенному вовлечению таких студентов в качестве полноправных участников представляемой игры. Существенными особенностями, таким образом, являются постепенное преодоление психологических барьеров общения и своевременная коррекция языковых нарушений. Поскольку преподаватель выступает в качестве наблюдателя-консультанта, он осуществляет коррекцию либо во время деловой игры (по просьбе студента), но чаще всего после ее окончания, так как студенты в данное время могут проявить концентрированное внимание к анализу КН.

Метод проблемного обсуждения стал весьма актуальным в настоящее время. Формирование способности решения различного рода задач профессиональной направленности является важным специалистов всех отраслей. Однако в силу особенностей профессиональной деятельности для юристов

такие навыки являются приоритетными. В процессе обучения иностранному языку этот метод позволяет осуществить обсуждение информационного содержания профессиональной проблемы, и, самое главное, выявить языковые нарушения (КН), которые приведут к нарушению иноязычной коммуникации. Кроме того, внедрение этого метода в учебный процесс способствует преодолению студентами психологических барьеров публичного выступления.

Наблюдения в ходе педагогической практики показывают, что наибольшую трудность для студентов представляет переход на иноязычную речь не вследствие каких-то серьезных психологических нарушений вхождения в общение на иностранном языке, а в результате недостаточности языковых компетенций, выражаемых: в неточном использовании термина; незнании синонимических рядов и невозможности осуществления спонтанной замены; недостаточность объема личностного вокабуляра; нарушения в подборе соответствующей грамматической конструкции; незнание устойчивых фраз социального общения. Поэтому в ходе осуществления операционного этапа исследования внедрялись алгоритмы преодоления КН с учетом соответственного и верного употребления языковых средств и коммуникативных стратегий в ситуативном контексте.

Результаты опытно-экспериментальной апробации, ориентированной на взаимосвязь содержательного и процессуального компонентов обучения и овладение навыками преодоления коммуникативных неудач эффективности формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых специальностей.

Библиографический список

1. Мельничук М.В., Алисевич М.В., Варламова А.И. Управление качеством образования в вузе как вектор развития теории и практики педагогики. *Фундаментальные и прикладные аспекты современных психолого-педагогических и социологических исследований*. Ришон ле-Цион, Израиль, 2014; Глава 4: 93 – 117.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2002. 23 апреля. Available at: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
3. Кузнецов Я.Е. *Профессионально-языковая компетентность как фактор успешности учебной деятельности студентов технического вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Красноярск, 2005.
4. Танцур Т.А. Коммуникативные неудачи в педагогическом процессе обучения иностранным языкам. *Вестник МГОУ. Серия «Педагогика»*. 2013; 3: 37 – 42.
5. Мильруд Р.П. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке. *Иностранные языки в школе*. 1993; 3: 6 – 12.

References

1. Mel'nichuk M.V., Alisevich M.V., Varlamova A.I. Upravlenie kachestvom obrazovaniya v vuze kak vektor razvitiya teorii i praktiki pedagogiki. *Fundamental'nye i prikladnye aspekty sovremennykh psichologo-pedagogicheskikh i sociologicheskikh issledovaniy*. Rishon le-Cion, Izrail', 2014; Glava 4: 93 – 117.
2. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty. *Internet-zhurnal «Ejdos»*. 2002. 23 aprelya. Available at: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
3. Kuznecov Ya.E. *Professional'no-yazykovaya kompetentnost' kak faktor uspešnosti uchebnoj deyatel'nosti studentov tehničeskogo vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Krasnoyarsk, 2005.
4. Tancura T.A. Kommunikativnye neudachi v pedagogicheskom processe obucheniya inostrannym yazykam. *Vestnik MGOU. Seriya «Pedagogika»*. 2013; 3: 37 – 42.
5. Mil'rud R.P. Osnovnye sposoby stimulirovaniya rechemyislitel'noj deyatel'nosti na inostrannom yazyke. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1993; 3: 6 – 12.

Статья поступила в редакцию 29.07.15

УДК 378

Dashkueva P.V., teaching assistant, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical Institute (Grozny, Russia),
E-mail: timop2012@mail.ru

Magomeddibirova Z.A., Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru
Shakhbanova P.H., senior teacher, Department of General and Educational Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

THE FORMATION OF THE TOLERANT ENVIRONMENT OF THE CITY BY MEANS OF CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS.

This article deals with the role of creative groups in the formation of tolerant youth environment. The social focus of collective creative activity of young students helps to create a tolerant socio-cultural environment of the city. Multicultural environment of the city is a platform for the dialogue of different cultures in the development of tolerance among all people living in it. The authors come to the conclusion that the social orientation of creative activity in a team with skillful pedagogical support contributes to the creation of humane relations, collectivist attitudes among young people. The youth are developing all the signs of deep tolerance, the inherent nature in man, such as mutual understanding, respect, empathy, compassion, empathy, the desire and willingness to help in difficult situations, to share the joy of success.

Key words: creative group, tolerant youth environment, collective creative activity, socio-cultural environment in a city, multicultural environment in a city, playground of the dialogue of cultures.

П.В. Дашкуева, ассистент каф. педагогики Чеченского государственного педагогического института, г. Грозный,
E-mail: timop2012@mail.ru

З.А. Магомеддубирова, проф. каф. Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: timor2012@mail.ru

П.Г. Шахбанова, ст. преп. каф. общей и педагогической психологии Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: timor2012@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ СРЕДЫ ГОРОДА СРЕДСТВАМИ КОЛЛЕКТИВНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ

В данной статье рассматривается роль творческих групп в формировании толерантной молодёжной среды. Социальная направленность коллективно-творческой деятельности учащейся молодёжи способствует созданию толерантной социально-культурной среды города. Мультикультурная среда города является площадкой диалога различных культур в развитии толерантности среди всех категорий населения, живущих в нём. Авторы приходят к выводу, что Социальная направленность коллективно-творческой деятельности при умелом педагогическом сопровождении способствует созданию гуманных отношений, коллективистских настроений среди молодёжи. В молодёжной среде развиваются все глубинные признаки толерантности, заложенные природой в человеке, такие как: взаимопонимание, взаимоуважение, эмпатия, сострадание, сопереживание, стремление и желание прийти на помощь в тяжелых ситуациях, разделять радость при успехах.

Ключевые слова: творческая группа, толерантная среда, коллективно-творческая деятельность, социально-культурная среда города, мультикультурная среда города, площадка диалога культур.

За последние годы стремительного изменения социально-экономического развития нашей страны в человеческих отношениях резко возросла напряженность, явно стала выражаться нехватка исконно русского менталитета, утрата российского гуманизма, исконно русской доброжелательности и терпимости. Образовавшийся вакуум в ценностной сфере человека стала стремительно наполняться эгоистическими настроениями и враждебными взглядами. В молодёжной среде стали заметно выделяться признаки недоброжелательности, озлобленности и агрессивности.

Информация, передаваемая средствами массовой информации, пропагандирует и распространяет язык вражды, формирует среди молодого населения этническую нетерпимость и культурный эгоизм. Поэтому в настоящее время актуальной проблемой исследователей стал поиск эффективных механизмов активизации воспитания молодёжи в духе толерантности.

Значимость изучения толерантности обусловлена необходимостью создания социально-экономических программ по её воспитанию, поскольку формирование толерантного сознания является одним из условий выживания постиндустриального общества.

Толерантность необходимо понимать как человеческую добродетель, заложенную изначально в его генетической структуре, как искусство жить в мире и согласии с разными людьми.

В сфере воспитания и развития толерантность означает открытость, реальную заинтересованность в культурных различиях, признание многообразия, развитие способности распознавать несправедливость и предпринимать шаги по её преодолению, а также конструктивно разрешать разногласия.

Воспитание толерантности следует рассматривать как нравственное творчество, создающее новые, неповторяемые формы реализации давно известных моральных ценностей в социальной жизни окружающей действительности.

Поэтому в русле нашего исследования, толерантность рассматривается как путь к нравственности, и условие гармоничного достижения культуры мира.

Позитивные толерантные отношения формируют положительную гражданскую позицию молодёжи и способствуют становлению патриотических чувств по отношению к своему краю. Не будучи глубоко привязанным к своей земле, не зная и не ценя историю и культуру своего края, человек никогда не может стать настоящим патриотом своего народа [1].

В этой связи возникает необходимость в формировании у подрастающего поколения способности быть толерантным. Современный воспитательный процесс в образовательных учреждениях ориентирован на ценности гуманизма, сотрудничества, творческого взаимодействия, свободы и ответственности в воспитании толерантности. Образование призвано формировать у учащейся молодёжи чувство ответственности за настоящее и будущее мира, в котором они живут. Средством осуществления этих ценностных ориентаций становится творческий коллектив как социальная общность, объединяющая молодёжь совместными целями, общей деятельностью и переживаниями.

Мы рассматриваем одно из направлений современных исследований – социально-культурные условия формирования толерантности в городской среде средствами коллективно-творческой деятельности учащейся молодёжи.

Город – это динамично развивающаяся мультикультурная среда, которая является площадкой диалога различных культур в развитии толерантности среди всех категорий населения, живущих в нём. В условиях городской среды, молодёжь приобретает формы толерантного или интолерантного поведения.

Интолерантность порождается тем, что множество факторов мультикультурной городской среды ведут к потере молодёжью своей этнической идентичности, языка, культуры.

Учащаяся молодёжь разных национальностей, выросшая в городской среде, сталкивается с проблемами непонимания со стороны других этнических групп, что связано с незнанием городской молодёжью культуры и традиций своего народа, также других этносов. Одним из главных факторов интолерантности является отсутствие общих интересов и обособленность в действиях, что свойственно современному городскому населению. В то же время следует отметить, что юношескому возрасту молодёжи свойственно стремление к межкультурному взаимодействию. Поэтому необходимо развивать их интерес к традициям и культуре этносов в условиях мультикультурного пространства своего города, региона. Ориентация на творчество имеет серьёзное значение в мотивационном отношении. Практический путь приобщения школьной молодёжи к педагогическому творчеству – непрерывная, коллективно-творческая деятельность учащихся и педагогов, над которой в последнее время работают многие школы.

Анализ ряда научных исследований привел нас к пониманию, что коллективно-творческая деятельность – это чётко организованная полнокровная жизнь школьной молодёжи, направленная на улучшение окружающей жизни; многообразие дел на пользу и радость всему коллективу и другим людям, то, что сплачивает молодёжь в единую семью; постоянная многосторонняя забота друг о друге, о своём коллективе, об окружающих людях, о дальних друзьях [3].

Коллективные дела в творческих группах, прежде всего, являются социально-значимыми и общественно-важными. Коллективное творчество направляет потенциальные возможности учащейся молодёжи на улучшение жизни своего коллектива и окружающей жизни, объединяют практические и организаторские способности на общую радость и пользу. Оно направлено на поиск лучших путей, способов, средств решения жизненно-важных практических задач [2].

В формировании установок, которые прямо или опосредованно воздействуют на представления молодёжи о толерантности, ориентируют его в социальном пространстве, участвуют семья, мультикультурная среда города и поликультурная среда школы. Уровень этих представлений и ориентиров зависит от духовно-нравственных и эстетических ценностей микросреды. Качество оценок данных ценностей зависит от степени знаний личности об окружающей действительности и социального опыта сотрудничества с нею.

Отличительной чертой молодёжи является тяготение к коллективности. В общении со сверстниками молодые люди осознают свою индивидуальность, так как они уже автономны от родителей, тем самым открыты и свободны для строения индивидуальных маршрутов поведения и общения [4].

Следовательно, мы пришли к выводу, что молодёжную среду можно сформировать при условиях эффективного ис-

пользования коллективной деятельности учащейся молодежи в творческих группах для организации толерантной социально-культурной среды города.

При этом творческие группы учащихся должны функционировать в секторе социально-культурной среды, в котором задействованы как Интернет-технологии, так и традиционные отрасли культуры, такие как архитектура и дизайн, издательская, театральная, музейная, фольклорная и социально-культурная деятельность.

Особенностью творческих коллективов является то, что в них могут участвовать как инновационные молодые люди, так и приверженные к традиционной культуре взрослые педагогические наставники. Обе категории несут в себе свои идеи и представления о толерантности.

В авторском проекте модели реализации социально-культурных условий в коллективно-творческой деятельности, апробированной нами в ходе эксперимента в МБОУ СОШ № 10 г. Грозный, подразумеваются следующие направления развития городской среды:

- формирование интеллектуальной и творческой студенческой среды;
- дифференциация формальных и неформальных молодежных объединений в городской среде;

- развитие добрососедских отношений по месту жилья и учебы;
- изучение статистики национальных диспропорций в городе;

- формирование многонациональной культурной среды;
- сохранение и использование уникального культурно-исторического наследия при реализации современных арт-событий

- внедрение инновационных социально-культурных технологий и нетрадиционных форм организации досуга для формирования самобытной культурной среды города.

Социальная направленность коллективно-творческой деятельности при умелом педагогическом сопровождении способствует созданию гуманных отношений, коллективистских настроений среди молодежи. В молодежной среде развиваются все глубинные признаки толерантности, заложенные природой в человеке, такие как: взаимопонимание, взаимоуважение, эмпатия, сострадание, сопереживание, стремление и желание прийти на помощь в тяжелых ситуациях, разделять радость при успехах. Учащиеся объединены единой целью и общими интересами, которые порождают гармонию комфорт в сосуществовании друг с другом.

Библиографический список

1. Бардиер Г.Л. *Социальная психология толерантности*. Автореферат диссертации ... доктора психологических наук. Санкт-Петербург, 2007.
2. Ефремов А.А. Культурная деятельность как средство формирования межкультурной компетенции студентов. *Ярославский педагогический вестник*. 2012; 2.
3. Дмитриев Г.Д. Многокультурность как дидактический принцип. *Педагогика*. 2000; 10: 3 – 11.
4. Коротов В.М. *Развитие воспитательных функций коллектива*. Москва, 2010.

References

1. Bardier G.L. *Social'naya psihologiya tolerantnosti*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora psihologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2007.
2. Efremov A.A. Kul'turnaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii studentov. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2012; 2.
3. Dmitriev G.D. Mnogokul'turnost' kak didakticheskij princip. *Pedagogika*. 2000; 10: 3 – 11.
4. Korotov V.M. *Razvitie vospitatel'nykh funktsij kollektiva*. Moskva, 2010.

Статья поступила в редакцию 01.08.15

УДК 378

Aleeva Yu.V., Candidate of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: yaleeva73@mail.ru

Kazantseva V.V., postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: yaleeva73@mail.ru

PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE IDENTITY OF FUTURE EXPERTS OF THE WELFARE SPHERE. The material presented in the article is a theoretical analysis and practical experience of formation of a professional orientation of the identity of future expert of the welfare sphere. In the work the subject of a professional orientation and professional motivation is considered. The structure of a professional orientation is defined. Fundamental difference of the authors' approach is that the professional expert has to possess not only a set of necessary knowledge and skills of activity, but also that core on which all this is under construction – a steady professional orientation. In the research it is noted that efficiency of formation of a professional orientation is caused by the variety and expediency of methods, receptions and means, due to which special conditions of its formation are created. The presented material allows drawing a conclusion that in the professional orientation there are certain views, feelings, actions that, eventually, are formed to meet needs of public relations and are realized in an adequate behavior.

Key words: professional orientation of a personality, social installation.

Ю.В. Алеева, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: yaleeva73@mail.ru

В.В. Казанцева, аспирант Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: yaleeva73@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ

Представленный в коллективной статье материал – это теоретический анализ и практический опыт формирования профессиональной направленности личности будущего специалиста социально-культурной сферы. В статье рассматривается предмет профессиональной направленности и профессиональная мотивация. Определена структура профессиональной направленности. Принципиальным отличием авторского подхода является то, что специалист-профессионал должен обладать не только набором необходимых знаний и навыков деятельности, но и тем стержнем, на котором все это строится – устойчивой профессиональной направленностью. В работе отмечено, что эффективность формирования профессиональной направленности обусловлена многообразием и целесообразностью методов, приемов и средств, с помощью которых создаются специальные условия ее становления. Представленный материал позволяет сделать вывод, что профессиональная направленность – это есть определенный образ мыслей, чувств, действий, что, в конечном счете, образует потребность в общественных отношениях и реализуется в адекватном поведении.

Ключевые слова: профессиональная направленность личности, социальная установка.

Министерство Культуры Российской Федерации уделяет постоянное внимание вопросам повышения уровня подготовки специалистов социально-культурной сферы. В ведомственных документах по вопросам улучшения работы с кадрами указывается на необходимость тщательного подхода к этой проблеме, использование разнообразных средств, форм и методов подготовки будущего специалистов социально-культурной сферы в образовательных учреждениях РФ. В предлагаемой статье мы ставим задачу определить методологические и теоретические основы категории профессиональной направленности и компоненты, характеризующие её структуру.

В современный период предъявляются повышенные требования к личности социальных работников, в том числе и к студентам, обучающимся в колледже культуры. Существенно возросли требования к формированию личности в процессе профессиональной подготовки. Все большее внимание уделяется вопросам развития личности будущего специалиста, который должен сочетать в себе глубокую профессиональную подготовку, устойчивые умения и навыки практической работы, определенные черты и свойства личности. Его должны отличать художественная одаренность, творческая активность, инициативность и ответственность, потребность в постоянном обновлении своих знаний.

Наряду с другими качествами, будущий социально-культурный работник должен обладать высоким сознанием общественного долга и соответствующими нравственно-волевыми качествами. Это обусловлено возрастающей ролью специалиста, непосредственно организующего контакты с различными группами детей и молодежи, с семьей, трудовым коллективом и другими социальными институтами.

Социальные процессы, которым раньше требовались десятилетия, сегодня развиваются в считанные месяцы. Особенно чувствительна к происходящему молодежь. С одной стороны, молодежь подвижна в социальном отношении, тонко ощущает общественные проблемы, а с другой – она ущемлена в социальном, бытовом и правовом отношениях. Ломка стереотипов, новая информационная обстановка привели к растерянности и падению у некоторой части молодежи мировоззренческих устоев, отсутствию определенных идеалов и целей. Эта ситуация не лучшим образом сказывается также и на обучающихся в колледже культуры, так как они являются частью той молодежи, которая именуется студенчеством. В психологической и педагогической литературе такой этап жизненного пути личности, как студенчество, гораздо менее исследован, нежели период детства или этап зрелой личности.

В своей работе со студентами мы придерживались точки зрения тех исследователей (Л.И. Божович, Т.Е. Конникова), которые вполне обоснованно полагают, что нравственная специфичность личности глубже и ярче всего отражается в её направленности, характеризующей внутреннюю позицию человека, стержневые особенности его мотивационной структуры [1, с. 5].

Среди психологов нет единства взглядов на природу данного понятия. Одни рассматривают направленность как избирательную активность личности в её отношении к деятельности (А.Г. Ковалев), [2, с. 141], другие, например Н.Д. Левитов, определяют её как избирательное отношение человека к действительности, влияющее на его деятельность [3, с. 157]. Отношение как форму направленности личности отмечает и П.М. Якобсон [4, с. 243]. Г.Д. Луков и К.К. Платонов считают, что направленность неотделима от цели. Она выражается, по их мнению, в активной деятельности, направленной на достижение определенных целей [5, с. 89].

Под направленностью мы понимаем сложное целостное образование, состоящее из разнообразных по нравственному содержанию, силе и волевой обеспеченности чувств, стремлений, потребностей, выражающихся в реальном поведении личности студента. Одни из них могут устойчиво занимать в этом сложном образовании лидирующее положение, другие – играть подчиненную, второстепенную роль, что и находит в конечном итоге своё интегральное выражение в той или иной направленности индивида, проявляющейся в присущей ему тенденции совершать общественно ценные или, наоборот, нравственно неприемлемые поступки и действия.

Действительно, не оставляет сомнений тот факт, что совпадение профессиональных или иных устойчивых интересов и склонностей у каких-либо лиц отнюдь не предопределяет их моральной тождественности. Увлекаясь одними и теми же видами профессиональной деятельности, люди могут иметь совершенно

различные типы моральной направленности и, наоборот, имея разные склонности, быть тождественными по своим моральным чертам.

Как сложившаяся личностная черта, направленность проявляется в этически адекватной ей поведенческой практике. Однако в отдельных случаях внешнее поведение может и не отражать подлинной сущности человека и, в частности, использоваться им как средство маскировки её. По этой причине становится ясным, что направленность личности и профессиональная направленность индивида – понятия близкие, но не тождественные. Первое характеризует, прежде всего, субъективное отношение человека к нормам нашего общества, степень его потребностно-мотивационной готовности (или неготовности), их практическое выполнение. Второе понятие – профессиональная направленность, выражается в чувстве коллективизма, готовности жить интересами коллектива и выполнять его требования, мотивировке своей деятельности общественными потребностями.

Применительно к личности будущего социально-культурного работника, профессиональная направленность может быть определена как устойчивая готовность к мотивированному, с полной отдачей сил выполнению ими своих общественно трудовых обязанностей с высоким сознанием общественного долга. Очевидно, что в воспитании этого качества личности проблема мотивов является основной: только формирование у студентов прочных нравственных мотивов поведения может сделать устойчивой и их профессиональную деятельность.

Для обоснования теоретических и практических подходов нашего исследования, посвященного формированию профессиональной направленности личности будущего социально-культурного работника, чрезвычайно важна идея динамического соотношения и взаимопереходов потребностей (включая потребностное состояние) и других мотивационно-личностных характеристик. П.В. Симонов рассматривает мотивацию как результат трансформации потребности. Причем речь идет о трансформации потребности во внешне реализуемое поведение. В соответствии с его концепцией потребности проходят ряд ступеней «опредемечивания». «Трансформация потребности есть, в сущности, главный предмет их изучения. В ней путь от исходной потребности до ближайшей конкретной мотивировки сиюминутного поступка или даже простейшего действия». И далее: «... не существует мотивации без потребности, но вполне возможно встретить потребность, не ставшую мотивацией» [6, с. 14 – 15].

Педагогическое рассмотрение профессиональной направленности требует определения её предмета. Основоположающим при этом является рассмотрение настоящей жизненной потребности человека в отношениях с окружающим миром, и прежде всего, с окружающими людьми, которые включены в эту деятельность. Так эти отношения становятся жизненно значимыми для функционирования личности студента в учебной и трудовой деятельности. Потребность в гуманных отношениях, для которых специфично проявление доброты, отзывчивости, взаимопонимания, соучастия, взаимовыручки.

Теоретические исследования о потребностях человека, о сущности отношений его с окружающей действительностью и самим собой, получившее развитие в современной методологии личности, в научно-педагогической теории, служит основанием для определения отношений в качестве предмета профессиональной направленности в педагогике. При этом мы исходим, во-первых, из психологической модели личности, предложенной В.Н. Мясисевым, основными элементами структуры которой являются отношения, избирательная осознанная связь человека со значимым для него объектом [7, с. 273]. И, во-вторых, из определения Б.И. Додонова, выделяющего в качестве настоящей жизненной потребности личности «ожидание определенного общения с людьми и определенного характера испытываемых чувств к ним», что позволяет диалектически охарактеризовать их как «потребность в определенном отношении к жизни» [8, с. 56].

Рассмотрение отношений как предмета устойчивой профессиональной направленности позволяет раскрыть наиболее глубокие связи индивида с социальной действительностью, социальные закономерности реального поведения, разработать формы и методы формирования личности будущего социально-культурного работника.

Таким образом, предметом профессиональной направленности выступает отношение. Какова же структура профессиональной направленности?

Для педагогического понимания характеристики профессиональной направленности важно определить, из каких ком-

понентов она состоит, складывается, каковы её объективные и субъективные истоки – это те вопросы, без ответа на которые невозможно обеспечить эффективное решение проблем профессиональной подготовки личности. Объективные истоки формирования в личности особого рода психологического механизма – профессиональной направленности, выражающей специфическую ориентацию психики индивида, наука видит во взаимосвязи индивида и социального целого, в существовании человека в обществе. Субъективные истоки формирования профессиональной направленности на философско-психологическом уровне можно обосновать взаимодействием рациональной и эмоциональной сфер личности человека.

Б.И. Додонов, анализируя структуру психологического феномена направленности в определенных отношениях людей к другим людям или явлениям, классифицирует такие отношения на «практические», «поведенческие», т. е. воля и «теоретические», складывающиеся из рационального и эмоционального компонентов. Рациональное выражается в форме понятий и суждений, эмоциональное – побуждений, склонностей [9, с. 23]. Следовательно, можно сказать, что в основе «теоретического отношения» лежат мысли, чувства человека. А это означает, что отношение как предмет или содержание направленности есть единство «теоретического» и «практического» отношений, т. е. сама профессиональная направленность выступает как единство «теоретического» и «практического» отношения.

Рациональный, эмоциональный и поведенческий компоненты профессиональной направленности личности находятся в наиболее эффективном с поведенческой точки зрения единстве той формы мотивации, которая в теории Д.Н. Узнадзе получила название установки. И если «социальная установка содержит в себе три взаимосвязанных компонента: когнитивный (познавательный) – определенные представления и мнения об объекте; аффективный (эмоциональный) – положительные или отрицательные чувства к объекту; поведенческий – готовность к определенному образу действий в отношении объекта» [10, с. 67], то естественно, они все являются компонентами составляющей установку субъективной стороны, в роли которой в данной теории выступает направленность.

Особый интерес в этой связи имеет подход, обозначенный в работах М.Н. Крутова. Анализируя особенности морального поведения, он оперирует выявленным психологами (Б.Н. Парыгин) конкретным механизмом субъективной детерминации поведения, состоящей из двух, имеющих сложную структуру, феноменов – готовности действовать и способности действовать. При этом М.Н. Крутов отмечает, что готовность к мотивированному поступку предполагает: а) желание действовать соответствующим образом; б) отсутствие противоположных желаний или, во всяком случае, преобладание первого фактора [11, с. 218].

Готовность же действовать морально, наряду со знанием о том, как нужно действовать, включает также ряд психологиче-

ских качеств в специфическом для каждого поступка и для каждой ситуации. В одном случае это сила воли, настойчивость, в другом – мужество, в третьем – активность и т. д. Затем автор приходит к чрезвычайно важному выводу о том, что готовность, желание личности поступать морально формируется под воздействием, прежде всего, направленности [11, с. 162].

Таким образом, не могут возникнуть «готовность», «способность» действовать, «готовность к определенному образу действий», требующие определенных усилий, необходимых навыков и умений, если прежде не возникает вообще направленность действовать. Именно устойчивая профессиональная направленность является основополагающей для формирования «способности», «готовности» нравственно действовать.

Принимая такую логику анализа, мы определяем профессиональную направленность как сложное личностное образование, которое характеризуется динамично изменяющимися, противоречивым единством мыслей, чувств, желаний, действий, реализуемых в адекватном поведении. А это, в свою очередь, позволяет утверждать, что в основе профессиональной направленности лежит желание в интеллектуально эмоционально – поведенческом единстве, которое становится её сущностной характеристикой. Отсюда структуру профессиональной направленности мы представляем как гармонию мыслей, чувств, поведения, соответствующих общественной норме.

В заключение можно констатировать, что профессиональная направленность – это есть определенный образ мыслей, чувств, действий, что, в конечном счете, образуется в потребностях в общественных отношениях и реализуется в адекватном поведении.

Мы понимаем, что определяя, таким образом, профессиональную направленность, мы вступаем в некоторое противоречие с категориальным аппаратом, традиционно принятым в психологии, где отдельно рассматриваются нужды, мысли, чувства, поступки. Это объясняется, прежде всего, тем, что профессиональную направленность как форму самоактуализации личности, максимально учитывающую интересы и цели другого человека, отличающихся целостностью когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов, практически реализующихся через реальные отношения к окружающей действительности, можно отнести к разделу наиболее целостных, сложных по своему составу личностных явлений. Функционирование этих явлений затрагивает три ключевые психолого-педагогические реальности – мысли, чувства, действие-поведение. Такой подход оправдан широкой социальной практикой, опытом стихийного и целенаправленного воспитания. Самые добрые мысли и чувства, не воплощенные в реальном поведении, ещё не характеризуют устойчивую профессиональную направленность.

Представление о структуре профессиональной направленности личности как цели и результата её формирования позволит сделать этот процесс более управляемым и эффективным в условиях учебных заведений культуры.

Библиографический список

1. Божович Л.И., Конникова Т.Е. *О некоторых психологических закономерностях нравственного развития и воспитания школьника в коллективе*. Москва: Наука, 1976.
2. Ковалев А.Г. *Предмет и проблемы социальной психологии*. Москва: Наука, 1962.
3. Левитов Н.Д. *Психология характера*. Москва: Наука, 1969.
4. Якобсон П.М. *Психологические проблемы мотивации поведения человека*. Москва: Просвещение, 1969.
5. Платонов К.К. *О системе психологии*. Москва: Наука, 1972.
6. Симонов П. В. *Мотивированный мозг*. Москва: Наука, 1987.
7. Мясищев В.Н. Социальная психология и психология отношений. *Проблемы общественной психологии*. Москва: Просвещение, 1965; 5: 270 – 276.
8. Додонов Б.И. Эмоциональная направленность и корреспондирующие свойства личности. *Вопросы психологии*. Москва: Просвещение, 1974; 6: 52 – 60.
9. Додонов Б.И. Потребности, отношения и направленность личности. *Вопросы психологии*. Москва: Просвещение, 1973; 5: 17 – 25.
10. Узнадзе Д.Н. *Психология установки*. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
11. Крутов М.Н. *Мораль в действии*. Москва: Политиздат, 1977.

References

1. Bozhovich L.I., Konnikova T.E. *O nekotoryh psihologicheskikh zakonomernostyakh нравственного развития i vospitaniya shkol'nika v kollektive*. Moskva: Nauka, 1976.
2. Kovalev A.G. *Predmet i problemy social'noj psihologii*. Moskva: Nauka, 1962.
3. Levitov N.D. *Psihologiya haraktera*. Moskva: Nauka, 1969.
4. Yakobson P.M. *Psihologicheskie problemy motivacii povedeniya cheloveka*. Moskva: Prosveschenie, 1969.
5. Platonov K.K. *O sisteme psihologii*. Moskva: Nauka, 1972.
6. Simonov P. V. *Motivirovannyj mozg*. Moskva: Nauka, 1987.
7. Myasishev V.N. Social'naya psihologiya i psihologiya otnoshenij. *Problemy obschestvennoj psihologii*. Moskva: Prosveschenie, 1965; 5: 270 – 276.

8. Dodonov B.I. 'Emocional'naya napravlennost' i korrespondiruyushchie svoystva lichnosti. *Voprosy psikhologii*. Moskva: Prosveschenie, 1974; 6: 52 – 60.
9. Dodonov B.I. Potrebnosti, otnosheniya i napravlennost' lichnosti. *Voprosy psikhologii*. Moskva: Prosveschenie, 1973; 5: 17 – 25.
10. Uznadze D.N. *Psikhologiya ustanovki*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001.
11. Krutov M.N. *Moral' v dejstvii*. Moskva: Politizdat, 1977.

Статья поступила в редакцию 13.07.15

УДК 378

Zaytseva S.V., senior teacher, Department of Physical Education, Altai Academy of Economics and Law (Barnaul, Russia),
E-mail: Shima0804@mail.ru

FORMATION OF CULTURE OF PHYSICAL TRAINING IN STUDENTS BY MEANS OF DISTANCE LEARNING. In the article a problem of decrease in interest of students in physical training is revealed. The author states that it is important to form culture of physical training in students and one of the means that can be used for this purpose is distance learning. The author shows internal reserves of the identity of the student, namely – his motivations locates. The author formulated the general concepts, connected with process of formation of culture of physical training of students; the condition of development of a problem of formation of such culture as leading phenomenon in the course of teaching and educational activity is considered. The basics, the contents and features of formation of the culture of physical training in students are determined by means of distance learning. The presented material allows concluding that as a driving contradiction of educational process on physical culture at this stage, first of all, there is a conflict between interest and educational and training activity. For elimination of this contradiction it is necessary to introduce elements of distance learning, which would promote an exception of "uninteresting" activity of educational process in teaching and educational process.

Key words: formation process, physical culture, distance learning.

С.В. Зайцева, ст. преп. каф. физической культуры Алтайской Академии Экономики и Права, г. Барнаул,
E-mail: Shima0804@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье раскрывается проблема снижения интереса студентов к физической культуре, обосновывается необходимость формирования физической культуры студентов средствами дистанционного обучения, раскрытия внутренних резервов личности студента, а именно – его мотивации. Автором сформулированы общие понятия, связанные с процессом формирования физической культуры студентов; рассматривается состояние разработки проблемы формирования физической культуры как ведущего феномена в процессе учебно-воспитательной деятельности; определены сущность, содержание и особенности формирования физической культуры студентов средствами дистанционного обучения. Представленный материал позволяет сделать вывод, что движущим противоречием образовательного процесса по физической культуре на данном этапе выступает, прежде всего, конфликт между интересом и учебно-тренировочной деятельностью. Для устранения данного противоречия необходимо внедрить в учебно-воспитательный процесс элементы дистанционного обучения, которые способствовали бы исключению «неинтересной» деятельности из учебного процесса.

Ключевые слова: процесс формирования, физическая культура, дистанционное обучение.

Значительная роль в общем и профессиональном развитии будущих специалистов принадлежит физическому воспитанию как учебной дисциплине и как одной из подсистем целостного педагогического процесса. Культура личности студентов вуза отражает уровень их развития, выражающийся в системе потребностей, социальных качеств, в характере деятельности и поведения, в развитии творческих сил и способностей. Она включает в себя результаты их предметной деятельности, реализуемой в знаниях, умениях, навыках, мировоззрении, уровне нравственно-го, физического развития, способах и формах общения.

Происходит отчуждение специалистов от ценностных свойств профессиональной деятельности как особого вида духовного производства и воспроизводства важнейшей ценности – человека. Аксиологические аспекты профессиональной деятельности не получают должного признания и воплощения в образовательно-воспитательном процессе.

Между тем, в профессиональном мышлении преподавателей физического воспитания высших учебных заведениях доминирует прагматическая установка на повышение физической подготовленности и спортивно-технических результатов студентов. При такой деформации цели физического воспитания личность студента остается вне поля зрения, а в деятельности педагогов преобладает обезличенный подход. Не учитывается, что будущий специалист является носителем ценностей, накопленных человеческой культурой, преобразователем общественных отношений. Игнорируется формирование потребностно-мотивационной сферы студентов в процессе физкультурно-спортивной деятельности, которая носит в основном предписывающий, регламентирующий характер. Формализм в педагогическом процессе, стремление к единообразию также способствуют отчуждению студентов от культуры, образованности, ведут к духовному и физическому обеднению личности. Процесс физического воспитания не преобразуется в процессе самовоспитания и самосо-

вершенствования личности, что негативно сказывается на формировании профессионально-ценностных ориентаций студентов вузов. Недостаточная образованность студентов в сфере физической культуры существенно снижает оздоровительный эффект занятий, сужает перенос полученных знаний на формирование здорового образа жизни, культуры учебного труда, быта и отдыха будущих специалистов.

Как следствие, физическая культура для большинства студентов вуза еще не стала личной ценностью, не находит отражения в их образе жизни. Имеются свидетельства того, что состояние здоровья не позволяет студентам реализовывать свой творческий потенциал. Многие из них слабо устойчивы к простудным заболеваниям, страдают неврозами, сердечно-сосудистыми и другими заболеваниями, что приводит к снижению устойчивости и дееспособности кадров, сокращению их творческого долголетия. Педагоги редко и с низкой эффективностью используют физкультурно-спортивную деятельность в воспитательном процессе и в пропагандистской деятельности, так как она лишена фундаментального основания – личной убежденности педагога.

В данной статье мы ставим задачу: раскрыть наиболее общие понятия, связанные с процессом формирования физической культуры личности; рассмотреть состояние разработки проблемы формирования физической культуры как ведущего феномена в процессе учебно-воспитательной деятельности; определить сущность, содержание и особенности формирования физической культуры студентов средствами дистанционного обучения.

Предметом нашего исследования является формирование физической культуры студентов средствами дистанционного обучения, поэтому следует остановиться на понятии «формирование».

В отечественной науке выработано понимание формирования как процесса придания определённой формы, законченности, составления, образования чего-либо.

Применительно к педагогике формирование обычно связывается с развитием новых качественных отношений посредством обучения и воспитания; как процесс целенаправленного, организационно оформленного взаимодействия всех субъектов воспитания, где влияние педагога на сознание, волю, эмоции воспитуемых, на организацию их жизни и деятельности служит формированию у них требуемых качеств и обеспечения успешного достижения заданных целей.

По мнению П.И. Пидкасистого, формирование личности – вид развития личности; изменение психологической динамической функциональной структуры личности, но главным образом ее содержания под влиянием внешних воздействий [1, с. 417].

Поэтому «формирование» физической культуры следует понимать как процесс и результат направленных, продуманных, закономерных, предметно обусловленных количественных и качественных изменений в организационном строении содержания учебной деятельности студентов, преемственно следующих друг за другом и объединяемых в узлы и стадии посредством функционирования процессов накопления и микроразвития, источником которых выступают неравнозначные по своей значимости и интенсивности противоречия.

Физическая культура – важнейший элемент всестороннего гармонического развития человека, выступающая как интегральной функциональной структуры личности, но главным образом ее содержания под влиянием внешних воздействий [1, с. 417].

Социально-личностный уровень усвоения ценностей физической культуры определяется знаниями человека в области физического совершенствования, двигательными умениями и навыками, способностью к самоорганизации здорового образа жизни, ориентацией на занятия физкультурно-спортивной деятельностью.

Осваивая социальные ценности физической культуры как неотъемлемую часть здорового образа жизни общества, каждый человек формирует свою личностную физическую культуру. Полученные человеком знания в области физической культуры формируют интеллектуальный потенциал личности. Общественные ценности двигательного характера стимулируют трансформацию собственной двигательной активности в личные умения и навыки, в высокий уровень физической подготовленности и здоровье человека.

Физическое образование отражает процесс и результат развития личности в ходе ее обучения и воспитания. В него включаются овладение системой научных знаний, двигательных умений и навыков, формирование на их основе мировоззренческих, нравственных, физических и других качеств, развитие творческих сил и способностей [3, с. 10].

Физическая культура рассматривается нами главным образом не в традиционном плане, как явление общественной жизни, сфера человеческой деятельности, а как продукт развития её в индивидуальности, интериоризация культуры личностью.

Дистанционное обучение является новой организацией образовательного процесса, которое основывается на принципе самостоятельного обучения и выражает в целенаправленном процессе интерактивного взаимодействия обучающихся и обучаемых (преподавателей и студентов) с помощью высоких информационных технологий, обеспечивающих обучающихся необходимым объемом изучаемого материала.

К непрерывному дистанционному обучению в полной мере относятся выделенные еще М.Д. Кареллом такие факторы непрерывного образования как растущая роль самого учащегося, активизация его познавательной деятельности, гибкость образовательной системы, ее мобильность и гуманистичность, координация между различными образовательными потребностями и роль учителя в образовательном процессе [4].

В данной статье мы пытаемся выяснить непосредственно роль преподавателя в образовательном процессе, мнение студентов о том каким они видят преподавателя, насколько студенты готовы к обучению с элементами дистанционного обучения, какова мотивация студентов к занятиям физической культурой и спортом.

За последние годы в Алтайской академии экономики и права (далее ААЭП) студенты утратили мотивы и стимулы к посещению занятий по физической культуре и спортивных секций. Современные студенты – это основной трудовой резерв нашей страны, это будущие родители, и их здоровье и благополучие являются залогом здоровья их детей и нации в целом. В связи

с этим огромную роль играет изучение мотивов, интересов и потребностей молодежи в занятиях физическими упражнениями [5].

Мотивация физической активности – особое состояние личности, направленное на достижение оптимального уровня физической подготовленности и работоспособности. Процесс формирования интереса к занятиям физической культурой и спортом является не одномоментным, а многоступенчатым: от первых элементарных гигиенических знаний и навыков до глубоких психофизиологических знаний теории и методики физического воспитания и интенсивных занятий спортом [6].

Для изучения особенностей и динамики мотивации студентов к занятию физической культурой в вузах был проведен анкетный опрос, к участию в котором привлекалось более 350 студентов Алтайской академии экономики и права. В анкетировании приняли участие студенты с первого по третий курс, разного возраста, физического здоровья, социального статуса и финансового благосостояния. Им предлагалось ответить всего на восемь вопросов. Анкетирование проводилось анонимно, что позволяет считать достоверными полученные данные.

Анализ ответов на первый вопрос позволил нам серьезно задуматься над проблемой формирования мотивации к занятиям физической культурой и спортом в ААЭП. Большинство респондентов – 74% не посещают спортивные секции ни в академии, ни в спортивных клубах города. При том, что 51% опрошенных студентов полностью устраивает учебно-спортивная база ААЭП, 30% устраивает в основном, 14% респондентов указали, что учебно-спортивная база ААЭП требует улучшения, и лишь 5% студентов указали, что база не устраивает. В разрезе этих двух вопросов можно сделать вывод, что студентов устраивает учебно-спортивная база ААЭП, но посещать спортивные секции ААЭП студенты не готовы.

Следующий вопрос, на который предлагалось ответить, звучал следующим образом: «Принимали ли Вы участие в спортивно-массовых мероприятиях проводимых ААЭП? Если да, то укажите в каких». Большая часть респондентов – 70 % указали, что принимали участие только на Дне Здоровья ААЭП. 22 % опрошенных студентов принимали участие в нескольких спортивно-массовых мероприятиях и всего 8 % студентов нигде не принимали участие. Это говорит о стремлении студентов к активному отдыху или к совместному время проведению со своими одноклассниками или друзьями, что может являться незначительной, но все же двигательной активностью студентов.

На вопрос: «Какими качествами личности, на Ваш взгляд, должен обладать преподаватель кафедры физической культуры, чтобы интересно проводить учебные и секционные занятия со студентами?» мы получили следующие ответы: коммуникабельность, чувство юмора, активность – 26 %; доброта, понимание, отзывчивость, внимательность – 26 %; физически подготовленный, дисциплинированный – 19 %; ответственный, объективный – 11 %; справедливый, требовательный, строгий – 10 %; затрудняюсь ответить – 8 %.

При ответе на данный вопрос преобладало мнение по отношению к двум качествам – доброта и коммуникабельность, и никто не указал на профессиональные качества. Студентам становится неважно, есть ли у преподавателя умение заинтересовать, или отличное знание своего предмета, главное, чтобы смог развеселить, уметь общаться и был добрым.

Следующий вопрос звучал так: «Что может послужить мотивацией к системным занятиям физической культурой и спортом для Вас?». Ответы были следующими: большая часть респондентов – 31 % – ответила, что мотивом является здоровый образ жизни; 27 % опрошенных студентов указали, что основной мотив – это получение зачета по физической культуре; 21 % студентов указали на повышение личной физической подготовленности; 10 % сообщили, что занятия по физической культуре интересны посещать; 4% респондентов заинтересовала материальная база и 7% опрошенных студентов не смогла ответить на данный вопрос.

Анализируя ответы на этот вопрос, приходим к противоречию, а именно, студенты понимают необходимость соблюдения здорового образа жизни (ЗОЖ), но один из основных составляющих компонентов ЗОЖ, как физическая активность, почему-то исключают из своего образа жизни, как это было видно из ответов на первый вопрос. Отсюда складывается мнение, что студенты ААЭП неправильно понимают понятие «Здоровый образ жизни». Это можно исключить, если в программу курса по физической культуре добавить элементы дистанционного обучения, например, такой как образовательный портал или мультимедийные

компьютерные учебники. Это необходимо для самостоятельного изучения части курса по физической культуре, и при обращении на подобный образовательный портал, студенты найдут различную информацию в видеокурсов, видеоуроков, презентаций, учебно-методических пособий и др.

Далее мы спросили у респондентов: «Какие негативные факторы влияют на Вас, когда Вы пропускаете учебные занятия по неуважительной причине?» и ответы были следующими: нужно съездить домой – 27 %; лень, желание поспать – 17 %; я не пропускаю занятия – 15 %; отдаленность корпуса – 15 %; мешает подработка – 11 %; по состоянию здоровья – 6 %; затрудняюсь ответить – 6 %; плохие погодные условия – 3 %.

В ААЭП организация учебного процесса складывается таким образом, что для занятий физической культурой студентам выделяется отдельный день, очень часто это или суббота или понедельник, поэтому студенты, уезжая домой на выходные дни, не возвращаются к началу занятий или уезжают домой раньше, тем самым пропуская занятия по физической культуре. Данная ситуация приводит к систематическому пропуску учебных занятий, что приводит к отсутствию возможности получения зачёта по физической культуре.

В следующем вопросе мы предложили студентам указать, какие стимулы им хотелось бы иметь для повышения активности при занятиях физической культурой и спортом: 48 % респондентов не смогли указать стимулы; 15 % предложили открыть дополнительные спортивные секции такие, как большой теннис, или плавание; 11 % опрошенных называют такой стимул как получение зачёта по физической культуре автоматом; 9 % респондентов устраивает работа кафедры, и они ничего не хотели бы менять; 8 % опрошенных респондентов указывают стимулом желание иметь спортивную фигуру; 5 % студентов хотели бы посещать занятия в удобное для них время; 5 % указывают такой стимул, как здоровье.

Очевидно, что в последнее время молодёжь утратила стимулы и мотивы для занятий физкультурой. Такому положению дел способствует ряд причин. В советские годы при строительстве каждого вуза обязательно создавалась и физкультурно-спортивная инфраструктура. С того времени прошло более двадцати лет. Сегодня в государственных вузах мы наблюдаем старение материальной базы и спортсооружений. Внимание молодых людей переключено на зарабатывание денежных средств, просмотр развлекательного телевидения и активное пользование разными гаджетами. Все это уводит их от массовой физкультурно-спортивной деятельности. Ещё более проблематично обстоит дело в частных вузах и в тысячах филиалов вузов по всей стране, где нет финансовой возможности строить дорогостоящие спортивно-оздоровительные объекты [7].

Как показало проведённое исследование, движущим противоречием образовательного процесса по физической культуре на данном этапе выступает, прежде всего, конфликт между интересом и учебно-тренировочной деятельностью. Прогрессивное разрешение означенного противоречия осуществляется за счёт приложения студентом нравственно-волевых усилий для реализации «неинтересной» для него деятельности во имя стремления к осуществлению необходимой деятельности. Для устранения данного противоречия необходимо внедрить в учебно-воспитательный процесс элементы дистанционного обучения, которые способствовали бы исключению «неинтересной» деятельности из учебного процесса.

На кафедре физической культуры в ААЭП идет активное внедрение образовательного портала, с постоянным обновлением актуальной информации и необходимыми потребностями студентов в интересующих вопросах саморазвития, самоорганизации и физической подготовки к занятиям и разностороннем представлении о здоровом образе жизни.

Библиографический список

1. Пидкасистый П.И. Словарь-справочник по педагогике. Москва: ТЦ Сфера, 2004.
2. Ильинич В.И. Физическая культура студента. Москва: Гардарики, 1999.
3. Холкин И.Г. Проектирование личностно ориентированного образовательного процесса по предмету «Физическая культура». Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 1998.
4. Шолохович В.Ф. Информационные технологии обучения: дидактические основы, проблемы разработки и использования. Екатеринбург: Уральский ГПУ, 1995.
5. Макаренко В.К. Формирование мотивации к занятиям физической культурой и спортом. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/ya-formirovanie-motivatsii-k-zanyatiyam-fizicheskoy-kul'turoy-i-sportom>
6. Наговицын Р.С. Мотивация студентов к занятиям физической культурой в вузе. Фундаментальные исследования. Москва. 2011; 8: 293 – 298.
7. Касеев Д.В., Зайцева С.В. Проблема формирования мотивационно-ценностного отношения студентов к занятиям физической культурой и спортом. Вестник Алтайской академии экономики и права. 2013; 3 (30): 138 – 142.

References

1. Pidkasytyj P.I. *Slovar'-spravochnik po pedagogike*. Moskva: TC Sfera, 2004.
2. Il'inich V.I. *Fizicheskaya kul'tura studenta*. Moskva: Gardariki, 1999.
3. Holkin I.G. *Proektirovanie lichnostno orientirovannogo obrazovatel'nogo processa po predmetu «Fizicheskaya kul'tura»*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ekaterinburg, 1998.
4. Sholohovich V.F. *Informacionnye tehnologii obucheniya: didakticheskie osnovy, problemy razrabotki i ispol'zovaniya*. Ekaterinburg: Ural'skij GPU, 1995.
5. Makarenko V.K. *Formirovanie motivatsii k zanyatiyam fizicheskoy kul'turoj i sportom*. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/ya-formirovanie-motivatsii-k-zanyatiyam-fizicheskoy-kul'turoy-i-sportom>
6. Nagovicyn R.S. *Motivatsiya studentov k zanyatiyam fizicheskoy kul'turoj v vuze. Fundamental'nye issledovaniya*. Moskva. 2011; 8: 293 – 298.
7. Kascheev D.V., Zajceva S.V. *Problema formirovaniya motivacionno-cennostnogo otnosheniya studentov k zanyatiyam fizicheskoy kul'turoj i sportom. Vestnik Altajskoj akademii ekonomiki i prava*. 2013; 3 (30): 138 – 142.

Статья поступила в редакцию 20.07.15

УДК 37.016:51

Kisel'nikov I.V., Candidate of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Algebra and Mathematics Teaching Methods, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kiv@altspu.ru

A METHODOLOGICAL ANALYSIS OF THE UNIFIED STATE EXAMINATION ON MATHEMATICS (BASIC LEVEL) IN THE ALTAI REGION IN 2015. The article is dedicated to the modern stage of development of mathematical education in Russia. The author studies a problem of the use of resources and improving the assessment of the results of mathematical training in schools. The article describes the structure and content of the examination work in mathematics basic level, the main results. The data on the planned and achieved in 2015 the participants of the exam results of their assignments. The author obtained conclusions about the level of development of individual skills in math, the participants reached in the Altai Krai. The paper gives some recommendations for the implementation of preventive and corrective actions, based on the results of the exam. The data reflected in the article is theoretically and practically important for the analysis of the current state of teaching Mathematics at the regional and municipal levels. The paper has a high value for planning the development of mathematical education in Altai Krai.

Key words: mathematical education, evaluation of the quality of education, results of teaching mathematics, unified state examination on mathematics, education system in Altai Krai.

И.В. Кисельников, канд. пед. наук, доц., доц. каф. алгебры и методики обучения математике Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: kiv@altspu.ru

МЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО МАТЕМАТИКЕ БАЗОВОГО УРОВНЯ В 2015 ГОДУ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ

Статья посвящена актуальной на современном этапе развития математического образования в России проблеме использования и совершенствования средств оценивания результатов математической подготовки учащихся школ. В статье отражены структура и содержание экзаменационной работы по математике базового уровня, основные результаты работы. Приведены данные о планируемых и достигнутых в 2015 г. участниками экзамена результатах выполнения заданий. Автором получены выводы об уровнях сформированности отдельных умений по математике, достигнутых участниками в Алтайском крае. Приведены рекомендации по осуществлению предупреждающих и корректирующих действий по результатам экзамена. Отраженные в статье данные имеют теоретическое и практическое значение для анализа текущего состояния математического образования на региональном и муниципальном уровнях; планирования мероприятий по развитию математического образования в регионе.

Ключевые слова: математическое образование, оценка качества образования, результаты обучения математике, единый государственный экзамен по математике, система образования в Алтайском крае.

В условиях штатного проведения единого государственного экзамена появилась возможность осуществления мониторинга качества освоения образовательных программ отдельных дисциплин, в частности, математики. Опыт Алтайской краевой предметной комиссии ЕГЭ по математике показывает возможности в выявлении погрешностей участников экзамена, проектировании предупреждающих и корректирующих мероприятий на основе анализа результатов ЕГЭ. Естественно, что неверно абсолютизировать результаты ЕГЭ, это подчеркивает ряд учёных, в частности, М.А. Чошанов отмечает: «когда тест превращается в единственное мерило учебных достижений, происходит профанация процесса обучения» [1, с. 27]. Недостатком единого государственного экзамена, является то, что полная картина его результатов оказывается скрыта от учителя. Но для совершенствования практики обучения, повышения его качества следует выполнять детальный анализ работ учащихся, выявляя как сильные стороны при решении задач контрольно-измерительных материалов (КИМ), так и погрешности учащихся. Ошибки, допускаемые учащимися при решении задач, условно разделим на две группы: индивидуальные и типовые. Вскрывать индивидуальные ошибки участников единого государственного экзамена и осуществлять деятельность по их искоренению может учитель на основании анализа работ учащихся своего класса. Для выявления типичных ошибок целесообразно осуществлять анализ работ на более обширной совокупности работ учащихся, возможно даже на генеральной совокупности. Такой анализ может осуществляться региональными и федеральными предметными комиссиями. Его результаты могут стать предметом обсуждения на методических объединениях различного уровня.

Модель ЕГЭ по математике базового уровня предназначена для государственной итоговой аттестации выпускников, не планирующих продолжение образования в профессиях, предъявляющих специальные требования к уровню математической подготовки. Так как в настоящее время существенно возрастает

роль общематематической подготовки в повседневной жизни, в массовых профессиях, в модели ЕГЭ по математике базового уровня усилены акценты на контроль способности применять полученные знания на практике, развитие логического мышления, умение работать с информацией.

Модель ЕГЭ по математике базового уровня представлена впервые. Содержание работы построено на традициях российского математического образования, развивает подходы, заложенные в едином государственном экзамене по математике 2010–2014 гг. Выполнение заданий экзаменационной работы свидетельствует о наличии у участника экзамена общематематических умений, необходимых человеку в современном обществе. Задания проверяют базовые вычислительные и логические умения и навыки, умение анализировать информацию, представленную на графиках и в таблицах, использовать простейшие вероятностные и статистические модели, ориентироваться в простейших геометрических конструкциях. В работу включены задания базового уровня по всем основным предметным разделам: геометрия (планиметрия и стереометрия), алгебра, начала математического анализа, теория вероятностей и статистика.

Содержание и структура экзаменационных работ дают возможность достаточно полно проверить комплекс умений по предмету:

- уметь использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни;
- уметь выполнять вычисления и преобразования;
- уметь решать уравнения и неравенства;
- уметь выполнять действия с функциями;
- уметь выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами;
- уметь строить и исследовать математические модели.

Общие результаты выполнения заданий экзаменационной работы демонстрирует рис. 1.



Рис. 1. Распределение числа участников по полученным тестовым баллам (ЕГЭ по математике базового уровня, Алтайский край, 2015 г.)

Наглядное представление результатов ЕГЭ по математике базового уровня, рассчитанных для участников из Алтайского края, отражено в таблице 1. При этом планируемые результаты определялись на основе данных репетиционного тестирования

учащихся региона по аналогичным контрольным измерительным материалам, проведенного весной 2015 г. Учитывались также выводы из анализа веера ответов участников ЕГЭ по математике прошлых лет [2].

Таблица 1

Результаты освоения разделов учебного предмета «Математика» (экзамен базового уровня)

№	Проверяемые умения	Проверяемые элементы содержания	Факт, %	План, %	Выводы
1	Уметь выполнять вычисления и преобразования.	Целые числа. Дроби, проценты, рациональные числа. Преобразования выражений, включающих арифметические операции.	78,67	50-90	В норме
2	Уметь выполнять вычисления и преобразования.	Дроби, проценты, рациональные числа. Степень с целым показателем. Преобразования выражений, включающих операцию возведения в степень.	74,51	50-90	В норме
3	Уметь использовать приобретённые знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни.	Дроби, проценты, рациональные числа.	83,02	50-90	В норме
4	Уметь выполнять вычисления и преобразования.	Преобразования выражений, включающих арифметические Операции. Преобразования выражений, включающих операцию возведения в степень.	62,5	50-90	В норме
5	Уметь выполнять вычисления и преобразования.	Преобразования выражений, включающих корни натуральной степени. Преобразования тригонометрических выражений. Преобразование выражений, включающих операцию логарифмирования.	55,32	50-90	В норме
6	Уметь использовать приобретённые знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни.	Преобразования выражений, включающих арифметические операции.	88,86	50-90	В норме
7	Уметь решать уравнения и неравенства.	Квадратные уравнения. Рациональные уравнения. Иррациональные уравнения. Тригонометрические уравнения. Показательные уравнения. Логарифмические уравнения.	84,28	50-90	В норме
8	Уметь строить и исследовать простейшие математические модели.	Треугольник. Параллелограмм, прямоугольник, ромб, квадрат. Трапеция. Угол между прямыми в пространстве; угол между прямой и плоскостью, угол между плоскостями. Длина отрезка, ломаной, окружности, периметр многоугольника. Площадь треугольника, параллелограмма, трапеции, круга, сектора.	89,09	50-90	В норме
9	Уметь использовать приобретённые знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни.	Применение математических методов для решения содержательных задач из различных областей науки и практики. Интерпретация результата, учёт реальных ограничений. Вероятности событий.	91,63	50-90	Выше нормы
10	Уметь строить и исследовать простейшие математические модели	Вероятности событий.	60,98	50-90	В норме
11	Уметь использовать приобретённые знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни.	Табличное и графическое представление данных. График функции. Примеры функциональных зависимостей в реальных процессах и явлениях.	94,31	50-90	Выше нормы

№	Проверяемые умения	Проверяемые элементы содержания	Факт, %	План, %	Выводы
12	Уметь строить и исследовать простейшие математические модели.	Преобразования выражений, включающих арифметические операции.	92,36	50-90	Выше нормы
13	Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами.	Площадь поверхности конуса, цилиндра, сферы. Объем куба, прямоугольного параллелепипеда, пирамиды, призмы, цилиндра, конуса, шара.	55,43	50-90	В норме
14	Уметь выполнять действия с функциями.	Функция, область определения функции. Множество значений функции. График функции. Примеры функциональных зависимостей в реальных процессах и явлениях. Обратная функция. График обратной функции. Понятие о производной функции, геометрический смысл производной.	93,71	50-90	Выше нормы
15	Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами.	Треугольник. Параллелограмм, прямоугольник, ромб, квадрат. Трапеция. Окружность и круг. Угол между прямыми в пространстве; угол между прямой и плоскостью, угол между плоскостями. Длина отрезка, ломаной, окружности, периметр многоугольника. Площадь треугольника, параллелограмма, трапеции, круга, сектора.	49,08	50-90	Ниже нормы
16	Уметь выполнять действия с геометрическими фигурами.	Призма, её основания, боковые рёбра, высота, боковая поверхность; прямая призма; правильная призма. Параллелепипед; куб; симметрии в кубе, в параллелепипеде. Пирамида, её основание, боковые рёбра, высота, боковая поверхность; треугольная пирамида; правильная пирамида. Цилиндр. Основание, высота, боковая поверхность, образующая, развертка. Конус. Основание, высота, боковая поверхность, образующая, развертка. Шар и сфера, их сечения.	55,39	50-90	В норме
17	Уметь решать уравнения и неравенства.	Квадратные неравенства. Рациональные неравенства. Показательные неравенства. Системы линейных неравенств.	28,96	50-90	Существенно ниже нормы
18	Уметь строить и исследовать простейшие математические модели.	Преобразования выражений, включающих арифметические операции.	78,88	50-90	В норме
19	Уметь выполнять вычисления и преобразования.	Преобразования выражений, включающих арифметические операции. Преобразования выражений, включающих операцию возведения в степень.	59,48	50-90	В норме
20	Уметь строить и исследовать простейшие математические модели.	Преобразования выражений, включающих арифметические операции. Преобразования выражений, включающих операцию возведения в степень.	32,2	50-90	Существенно ниже нормы



Рис. 2. Доли участников экзамена, не приступивших к выполнению заданий (математика, базовый уровень, 2015 г.)

Анализ данных, представленных в таблице 1, и изучение статистических данных о доле участников экзамена, не приступивших к выполнению отдельных задач, позволяют сделать ряд следующих выводов.

1. Положительным результатом экзамена по математике базового уровня является овладение значительной частью выпускников школ умениями использовать приобретённые знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни (проверяемое заданиями 9, 11), умениями строить и исследовать простейшие математические модели (проверяемое заданием 12), умениями выполнять действия с функциями (проверяемое заданием 14), о чём свидетельствует превышение планируемых показателей. Причём, достигнут наилучший за последние годы показатель решения задачи на геометрический смысл производной.

2. О некоторых проблемах качества математической подготовки учащихся свидетельствуют низкие результаты, полученные при решении задач, нацеленных на проверку умений:

- выполнять действия с геометрическими фигурами (проверяемое заданием 15);
- решать уравнения и неравенства (проверяемое заданием 17);
- строить и исследовать простейшие математические модели (проверяемое заданием 20).

3. Наиболее трудными для участников ЕГЭ по математике базового уровня оказались задания 4, 5, 13, 15, 19, 20, к решению которых не приступило более 10% экзаменуемых (См. рис. 2.).

Анализ работ 2015 года позволил констатировать несколько положительных результатов ЕГЭ по математике.

1. Овладение значительной частью выпускников школ, участвовавших на экзамене базового уровня, умениями использовать приобретённые знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни, умениями строить и исследовать простейшие математические модели, умениями выполнять действия с функциями. Достигнут наилучший за последние годы показатель решения задачи на геометрический смысл производной.

2. Демонстрация значительной частью участников экзамена по математике профильного уровня достаточного уровня сформированности умений использовать приобретённые знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни, умениями выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами.

Однако, проанализировав результаты, можно выделить ряд недочетов в математической подготовке выпускников школы, значительная часть из которых отмечалась и в прошлые годы:

- низкая мотивация учащихся к достижению максимальных результатов на ЕГЭ по математике;
- доминирование подготовки по алгебре над обучением геометрии;
- низкий уровень математической подготовки, не позволяет учащимся успешно осваивать другие предметы естествен-

но-научного цикла, резко снижает общую способность учиться;

- при оформлении решений задач с развёрнутым ответом учащиеся допустили погрешности: неправильные чертежи, недостаточная доказательность рассуждений, отсутствие аргументации решений;
- поверхностный взгляд на условие задачи (в частности, задачи 19 экзамена профильного уровня), склонность упростить его на свой взгляд, неверная трактовка условия задачи;
- математические ошибки, возникающие на основе неверной ассоциативной связи [3].

В этой связи в 2015 – 2016 учебном году необходимо концентрировать усилия на решении следующих первоочередных задач.

Обеспечить тенденцию повышения качества результатов ЕГЭ с применением комплекса мер, в первую очередь, организационно-методического и методического характера, по выявлению потенциальных погрешностей в решении математических задач будущими участниками экзамена 2015 г. и осуществлению соответствующих корректирующих мероприятий.

В связи с наличием определённой доли учащихся, не преодолевших «порогового» значения, необходимо уделять этой группе учащихся большее внимание. С учащимися, имеющими слабую математическую подготовку, стоит сконцентрироваться на формировании их базовых математических компетенций (умении читать и верно понимать условие задачи, решать практико-ориентированные задачи, выполнять арифметические действия, тождественные преобразования и т. д.), определить наиболее успешно решаемые данными учащимися типы задач и доводить, в первую очередь, их решение «до совершенства». Другими словами, для учащихся с разным уровнем подготовки должны быть выстроены принципиально разные стратегии подготовки к экзамену, необходима дифференциация обучения, разработка стратегии обучения и подготовки к выпускному экзамену с учетом имеющегося у выпускника уровня образовательной подготовки.

Для предупреждения математических ошибок, возникающих на основе неверной ассоциативной связи, можно использовать предложенную П.И. Самсоновым методику. Методика предупреждения таких ошибок школьников в процессе изучения математики, основана на том, что такие ошибки отсрочены по времени изучения данной темы и включает в себя:

- составление учителем «карты ошибок возникающих ассоциативно», по содержанию всего школьного курса математики;
- выделение фрагментов-образцов, ведущих впоследствии к образованию неверной ассоциативной связи, и их исключение;
- построение цепочек заданий, препятствующих образованию неверной ассоциативной связи;
- формирование опережающей ассоциации, в том случае, когда неверная ассоциативная связь уже образована [3, с. 76].

Учителю необходимо планировать обобщающее повторение курса алгебры и начал анализа, традиционно проводимое учителями в конце 11 класса, с учетом основных содержательных

линий курса. Кроме того, в связи с тем, что КИМы ЕГЭ проверяют и усвоение материала курсов математики 5 – 6 классов, алгебры 7 – 9 классов и геометрии 7 – 11 классов, необходимо при подготовке к сдаче ЕГЭ повторить некоторые разделы курса математики, алгебры и геометрии основной и средней школы. Ориентиром в планировании могут послужить: кодификатор требований к уровню подготовки выпускников общеобразовательных учреждений для проведения единого государственного экзамена

по математике; кодификатор требований к уровню подготовки выпускников общеобразовательных учреждений для проведения единого государственного экзамена по математике; спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в текущем году единого государственного экзамена по математике; демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена текущего года по математике.

Библиографический список

1. Чошанов М.А. Образование и национальная безопасность: системные ошибки в математическом образовании России и США. *Образование и наука*. 2013; 8 (107): 14 – 31.
2. Кисельников И.В. Методический анализ веера ответов участников ЕГЭ по математике. *Фундаментальные науки и образование: Материалы II международной научно-практической конференции*, 02-05 марта, Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2014: 424 – 427.
3. Самсонов П.И. Основы методики предупреждения математических ошибок, возникающих на основе неверной ассоциативной связи. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2010; 12: 75 – 78.

References

1. Choshanov M.A. Obrazovanie i nacional'naya bezopasnost': sistemnye oshibki v matematicheskom obrazovanii Rossii i SShA. *Obrazovanie i nauka*. 2013; 8 (107): 14 – 31.
2. Kisel'nikov I.V. Metodicheskij analiz veera otvetov uchastnikov EG'E po matematike. *Fundamental'nye nauki i obrazovanie: Materialy II mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, 02-05 marta, Bysk: FGBOU VPO «AGAO», 2014: 424 – 427.
3. Samsonov P.I. Osnovy metodiki preduprezhdeniya matematicheskikh oshibok, vznikayuschih na osnove nevernoj associativnoj svyazi. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovaniy*. 2010; 12: 75 – 78.

Статья поступила в редакцию 27.07.15

УДК 37.034

Krainik V.L., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Sport Disciplines, Institute of Physical Culture and Sports, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kraynikvictor@mail.ru

Nikiforov P.V., senior teacher, Barnaul Law Institute of the Ministry of Interior Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: pavel1983nik@gmail.com

THE BASICS OF NATIONAL VALUES IN THE RUSSIAN FEDERATION. The main contents of the study is made up by an analysis of the concept of "national values" and by an analysis of the views of researchers of national values. The article reveals the basics of our national values, formulates the concept of national values, considers the conditions affecting the national values, defines by their impact on human and civil rights. The authors tell what factors influence the formation of national values. The material suggests that the state should pay more attention to the cultural education of its citizens, in order to build a moral, responsible, self-thinking, creative personality. It is stated that the culture is a tool for transferring to new generations of set of moral, ethical and aesthetic values that make up the core of the national identity. The national values in Russia are the basic principles of construction of social relations in all spheres of human activity.

Key words: values, national values, traditions, habits, norms, culture, education, patriotism.

В.Л. Крайник, д-р пед. наук, проф., зав. каф. спортивных дисциплин института физической культуры и спорта Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: kraynikvictor@mail.ru

П.В. Никифоров, ст. преп. Барнаульского юридического института МВД России, г. Барнаул, E-mail: pavel1983nik@gmail.com

СУЩНОСТЬ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Основное содержание исследования составляет анализ понятия «национальные ценности». В статье анализируются различные взгляды исследователей национальных ценностей, раскрывается сущность национальных ценностей, формулируется понятие национальных ценностей, рассматриваются условия, влияющие на национальные ценности, определяется их влияние на человека и гражданина. Устанавливаются факторы, влияющие на формирование национальных ценностей. Представленный материал позволяет сделать вывод о том, что государство должно уделять большое внимание культурному воспитанию своих граждан в целях формирования нравственной, ответственной, самостоятельно мыслящей, творческой личности. Именно культура выступает инструментом передачи новым поколениям свода моральных, этических и эстетических ценностей, составляющих ядро национальной самобытности.

Ключевые слова: ценность, национальные ценности, традиции, обычаи, нормы культуры, воспитание, патриотизм.

Актуальность заявленной проблемы обусловлена тем, что в современном мире, в эпоху глобальных изменений, общество динамично развивается, происходят изменения во всех сферах жизни: экономической, политической, социальной, духовной. Повышается уровень жизни населения, в обществе господствует многообразие политических идей и взглядов, гарантируется защита прав и свобод человека, растет уровень культуры. Все эти условия влияют на национальные ценности в Российской Федерации, которые формировались в ходе продолжительного исторического развития материальной и духовной культуры общества в соответствии с историко-географическим положением страны и политическими условиями в ней.

В современных условиях значение и роль национальных ценностей в Российской Федерации резко возросли в связи с тем, что при стремительном развитии всех сфер жизни общества

необходимы фундаментальные основы, главные направления, которые бы выступали базисом и являлись определяющими для складывающихся общественных отношений. Такой основой и являются национальные ценности. Обратимся к их дефинициям.

В.Г. Крысько в «Этнопсихологическом словаре» определяет национальные ценности как «совокупность духовных идеалов представителей тех или иных этнических общностей, в которых находит отражение их историческое своеобразие» [1, с. 196].

Г.Г. Рогачёва пишет, что «национальные ценности – это основные моральные ценности, приоритетные нравственные установки, существующие в культурных, семейных, социально-исторических, религиозных традициях многонационального народа Российской Федерации, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях» [2].

Ф.С. Файзуллин под национальными ценностями понимает «стимулирующее начало развития общественной и личной духовности в конкретно-исторических условиях представителя того или иного этноса» [3, с. 23].

Анализируя данные трактовки, несложно заметить, что понятие национальных ценностей, вне зависимости от избираемого автором ракурса оценки, как правило, включает в себя несколько основных элементов, а именно: этнос, морально-нравственный аспект, духовные идеалы, традиции, исторические условия, преемственность поколений. Предприняв попытку интеграции выявленных составляющих, мы приходим к следующему определению: «Национальные ценности в Российской Федерации – это основополагающие нравственно-этические, моральные образцы и нормы, аккумулирующие в себе своеобразие, самобытность, особенности характера, обычаи, традиции и уклад жизни, наиболее важные потребности многонационального народа России, сложившиеся под влиянием геополитического положения страны, в результате длительного исторического процесса и передаваемые из поколения в поколение».

Необходимо отметить, что все национальные ценности в той или иной мере выстроены на самоограничении и удержании внутренних побуждений конкретного человека, ограничении его личных, индивидуальных целей, или вовсе отказ от них в пользу всего этноса и общих национальных интересов.

Также, нельзя не согласиться с тем, что «национальные ценности – это не только совокупность черт психики, потребностей, интересов, установок, ценностных ориентаций, убеждения и идеалы народа, которые, в конечном счете, определяют направленность самого характера, но и система, методы и приёмы достижения целей, что во многом зависит от темперамента и нравственных принципов нации» [3, с. 24].

Анализ современных публикаций показывает, что авторами национальные ценности рассматриваются как производные развития культуры. Культура первична по отношению к ним. С этим нельзя не согласиться, так как во многом это объясняется тем, что в течение длительного исторического процесса в обществе складывались традиции, обычаи, укоренялись нормы морали и нравственности, которые приобретали одно общее значение для всего этноса, именно они передавались новым поколениям, закрепляясь в их сознании. В результате чего эти составляющие культуры влияли на выбор поведения в той или иной ситуации, решение стоящих перед обществом задач.

Формирование национальных ценностей происходит в процессе отражения национально-этнической общности окружающей действительности, в тоже время осваиваемой под воздействием определенных норм и установок. Причём данное отражение изменяется по ходу развития общества и при этом одна культура переслаивается с другой, проникая друг в друга. Сложная, взаимозависимая совокупность материальных и духовных ценностей, эмоциональных и рациональных элементов культуры как раз и представляют собой менталитет той или иной нации, т. е. тот самый идейно-поведенческий стереотип, который отличает одну нацию от другой. Этот стереотип передается от предыдущих поколений и существует на подсознательном уровне. Происходит это за счёт того, что в основе национальных ценностей лежит некоторый набор предметов, символов или идей, которые в сознании каждого носителя этой культуры связаны с интенсивно окрашенной гаммой чувств или эмоций этого народа. Появление в сознании любого из этих атрибутов этноса провоцирует появление палитры ощущений, чувств, связанных с ним, что, в свою очередь, является толчком к последующему стандартному действию. Это единство, состоящее из отношения «предмет – действие», является социальной памятью или социальным архетипом.

Значение социальной памяти для этноса и отдельного его представителя очень велико, потому что национальные ценности, формирующиеся и передаваемые поколениями из столетия в столетие в большинстве своём определяют отношение народа к событиям прошлого и настоящего, готовность и способность решать возникающие проблемы, как внутренние, так и пришедшие извне, а также создавать проекции на будущее. На любом этапе жизнедеятельности нации при возникновении различных ситуаций, насущных проблем с выбором метода их устранения помогает социальная память, заложенная в национальные ценности, которые определяют самые крайние и в то же время рациональные решения. Выбор этот во многом зависит от типа психического склада наций, его ценностей и идеалов. Поэтому, чем скорее отдельный представитель этноса усвоит, осознает,

примет основные идеи и установки соответствующей национальной культуры в сочетании с необходимым вычлениением положительного содержания из духовного наследия истории нации, тем качественнее становится процесс стабилизации, возрастает значение в общественной жизни позитивного действия национальных ценностей. И наоборот, если новая система ценностей насильственно внедряется в национальную культуру и производит в ней какой-нибудь сдвиг, то такой сдвиг может разрушить всю систему традиционных связей и задеть самые сокровенные, самые незыблемые её основы. Тогда сдвинутой, разрушенной оказывается вся система национальных ценностей: вера, мораль, самые святые устои, на которых веками держалась жизнь этноса. Разрушаются все культурные узы, все её скрепы, и изменения приобретают страшный и неконтролируемый характер.

Поэтому огромную важность представляют собой национальные ценности, вырабатываемые каждым народом в соответствии с географическими, климатическими, историческими и иными условиями в процессе своего становления и развития. Ценности приспосабливаются, укореняются для этноса столетиями, а может и тысячелетиями, сохраняя при любых обстоятельствах жизни общества некие специфически национальные черты. И только человек, сохранивший свои национальные ценности и одновременно ощущающий своё единство с мыслящим человечеством во времени и в пространстве, способен на оптимальные решения.

Таким образом, национальные ценности определяют жизненную позицию человека и гражданина, его отношение к обществу и государству, прошлому настоящему и будущему своей страны ответственность за сохранение и приумножение национального достояния.

Формализованное изложение национальных ценностей России содержится в Преамбуле к Конституции Российской Федерации. К ним относятся: утверждение прав и свобод человека, гражданского мира и согласия; государственное единство; равноправие и самоопределение народов; память предков, передавших нам любовь и уважение к Отечеству, веру в добро и справедливость; суверенная государственность России и незыблемость её демократической основы; благополучие и процветание России; ответственность за свою Родину перед нынешним и будущими поколениями; осознание себя частью мирового сообщества. Этот перечень был дополнен в одном из ежегодных Посланий Президента Российской Федерации Федеральному Собранию, где подчёркивалось, что в основе государства, его политики должны лежать естественные ценности, такие как:

«Справедливость, понимаемая как политическое равноправие, как честность судов, ответственность руководителей. Реализуемая как социальные гарантии, требующая преодоления бедности и коррупции.

Свобода – личная, индивидуальная свобода. Свобода принятием, слова, вероисповедания, выбора места жительства и рода занятий. И свобода общая, национальная. Самостоятельность и независимость Российского государства.

Жизнь человека, его благосостояние и достоинство. Межнациональный мир. Единство разнообразных культур. Защита малых народов.

Семейные традиции. Любовь и верность. Забота о младших и старших.

Патриотизм. При самом трезвом, критическом взгляде на отечественную историю и на наше далеко не идеальное настоящее. В любых обстоятельствах, всегда – вера в Россию, глубокая привязанность к родному краю, к нашей великой культуре».

Также, на наш взгляд, к национальным ценностям в РФ необходимо отнести язык. «Для России с её этническим, культурным разнообразием и сложным национально-государственным устройством это, безусловно, один из очевидных приоритетов. Вопросы сохранения и развития русского, всех языков народов нашей страны имеют важнейшее значение для гармонизации межнациональных отношений, обеспечения гражданского единства, укрепления государственного суверенитета и целостности России» [4].

Из Послания Федеральному Собранию РФ можно увидеть то, какие национальные ценности обозначил Президент РФ, и сделать вывод о том, что многие из них продиктованы современным развитием общества, сформированы в настоящий исторический период (политическое равноправие, ответственность руководителей, преодоления бедности и коррупции, свобода предпринимательства, слова, вероисповедания). В связи с этим государство проводит активную национальную политику во всех

сферах жизнедеятельности, направленную на развитие, укрепление имеющихся национальных ценностей и формирование новых, отвечающих вызову современного мира. Это и реализация национальных программ в экономической, социальной, культурной сферах жизни общества, и объявление Президентом РФ годов, посвященных значимым для общества направлениям социокультурной жизни. Так, 2010 год был объявлен Годом учителя, 2011 – Годом космонавтики, 2012 – Годом российской истории, 2013 – Годом охраны окружающей среды, 2014 – Годом культуры, 2015 – Годом литературы. На наш взгляд, такая политика отчётливо показывает стоящие перед государством приоритетные направления развития и какие национальные ценности господствуют в Российской Федерации. Ведь именно они являются показателем уровня развития сознания этноса, его нравственно-эстетических предпочтений, моральных норм.

Рассмотренные национальные ценности в России затрагивают каждую из сфер общности людей. Одни из них имеют вековую историю, другие только начинают формироваться, отвечая требованиям постоянно усложняющегося мира.

Библиографический список

1. Крысько В.Г. *Этнопсихологический словарь*. Москва: МПСИ, 1999: 343.
2. Рогачёва Г.Г. Формирование базовых национальных ценностей в начальной школе. *Официальный сайт МБОУ СОШ №32 г. Братска*. Available at: <http://bratsk-school32.ru/index.php/pedagogicheskij-sovet-informatizatsiya-obrazovatel'nogo-protssessa-kak-uslovie-uspehnoj-realizatsii-fgos/formirovanie-bazovykh-natsionalnykh-tsennostej-v-nachalnoj-shkole>
3. Файзуллин Ф.С. Национальные ценности и ценностные ориентации современного поколения. *Ватандаш*. 2013; 9: 23.
4. Путин В.В. *Послание Федеральному Собранию Российской Федерации 04.12.2014*. Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/47173>

Reference

1. Krysko V.G. *'Etnopsihologicheskij slovar'*. Moskva: MPSI, 1999: 343.
2. Rogacheva G.G. Formirovanie bazovykh nacional'nykh cennostej v nachal'noj shkole. *Oficial'nyj sajт MBOU SOSH №32 g. Bratska*. Available at: <http://bratsk-school32.ru/index.php/pedagogicheskij-sovet-informatizatsiya-obrazovatel'nogo-protssessa-kak-uslovie-uspehnoj-realizatsii-fgos/formirovanie-bazovykh-natsionalnykh-tsennostej-v-nachalnoj-shkole>
3. Fajzullin F.S. Nacional'nye cennosti i cennostnye orientacii sovremennogo pokoleniya. *Vatandash*. 2013; 9: 23.
4. Putin V.V. *Poslanie Federal'nomu Sobraniyu Rossijskoj Federacii 04.12.2014*. Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/47173>

Статья поступила в редакцию 27.07.15

УДК 151.9:61+37.013.8

Melnichuk S.I., postgraduate, senior teacher, Department of Psychology Education, Institute of Psychology and Pedagogy, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: mel.fnk@mail.ru

TO THE QUESTION OF FORMATION OF PREREQUISITES OF EDUCATIONAL ACTIVITY AT CHILDREN WITH THE SYNDROME OF DEFICIENCY OF ATTENTION AND THE HYPERACTIVITY. The article is dedicated to a problem of insufficient study of formation of prerequisites of educational activity of children having a syndrome of deficiency of attention and hyperactivity. The theoretical and practical approaches in an assessment of the readiness of children of the preschool age for training at school are analyzed in the work. The main criteria of the assessment of children with a syndrome of deficiency of attention and with hyperactivity are considered. The importance of early diagnostics of formation of prerequisites of educational activity is proved. A number of contradictions in Russian science connected with research activity in studying of manifestations of a syndrome of deficiency of attention and hyperactivity in children are mentioned. The considerable attention is paid to a model of formation of prerequisites of the educational activity.

Key words: preconditions of educational activity, syndrome of deficiency of attention and hyperactivity, additional education, preschool age.

С.И. Мельничук, аспирант, ст. преп. каф. психологии образования института психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: mel.fnk@mail.ru

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДПОСЫЛОК УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме недостаточной изученности формирования предпосылок учебной деятельности у детей, имеющих синдром дефицита внимания с гиперактивностью. В работе анализируются теоретические и практические подходы в оценке готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе. Рассматриваются основные критерии оценки детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и доказываются значимость ранней диагностики сформированности предпосылок учебной деятельности. Затрагивается ряд противоречий в отечественной науке, связанных с исследовательской активностью в изучении проявлений синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей. Значительное внимание уделяется модели формирования предпосылок учебной деятельности.

Ключевые слова: предпосылки учебной деятельности, синдром дефицита внимания с гиперактивностью, дополнительное образование, дошкольный возраст.

В настоящее время в стране идёт становление системы образования на новых принципах, соответствующих Закону РФ «Об образовании».

Соответственно развитию образовательной системы направлен процесс создания системы непрерывного образования. Одно из основных условий обеспечения функционирования и

развития единой непрерывной системы образования – это формирование предпосылок учебной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Подготовка детей к обучению позволяет обеспечить переход ребёнка из одной возрастной группы в другую и реализовать основные задачи, сформулированные в настоящее время федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного образования.

На современном этапе развития образования проблема подготовки детей к школьному обучению становится важной практической задачей. Это связано с тем, что одним из показателей готовности к школе может служить такой уровень развития учебных умений и навыков дошкольника, которые позволят ему овладеть сложным типом учебной деятельности.

Отмечается, что повышение эффективности обучения, успешное решение задач развития личности ребёнка, во многом определяются тем, насколько верно учитывается уровень подготовленности детей к школьному обучению.

Обучение, по мнению Л.С. Выготского [1; 2], ведёт за собой развитие. Учебная деятельность не дается ребёнку в готовой форме и потому должны быть сформированы её предпосылки в старшем дошкольном возрасте, так как формирование предпосылок учебной деятельности, выявление резервов готовности – это путь к развитию.

Как отмечал Д.Б. Эльконин [3; 4], необходимо сформировать статус школьника, наличие определенного мировоззрения, готовность к овладению учебной деятельностью, способность управлять своим поведением, мыслительной деятельностью. Следовательно, говорить о формировании предпосылок учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста необходимо именно с этих позиций.

Высокий интерес к проблеме обеспечения готовности ребёнка к обучению в школе обусловлен несколькими факторами [5]. Во-первых, готовность является необходимым фундаментом для усвоения школьной программы. Она обеспечивает восприятие базовых знаний, получаемых в начальных классах, а, следовательно, влияет на успеваемость ребёнка. Во-вторых, современная система образования постоянно меняется, что требует пересмотра целей и задач обучения дошкольников, более интенсивной их подготовки к школе.

Существующие на современном этапе подходы к проблеме готовности ребёнка к школе можно объединить в два направления [5]:

– Определение готовности через «внешние» показатели, ориентированные на требования той или иной программы обучения, вида образовательного учреждения.

– Определение психологической готовности, исходя из новообразований возраста, «внутренней» готовности ребёнка всту-

Таблица 1

Клинические проявления СДВГ в международных классификациях

Проявления	Критерии	
	МКБ-10 (1994)	DSM-IV (1994)
Нарушения внимания	<ol style="list-style-type: none"> 1. Не удерживает внимание на деталях, допускает много ошибок. 2. С трудом сохраняет внимание при выполнении предложенных заданий. 3. Не слушает обращенную к нему речь. 4. Не может придерживаться инструкций и довести дело до конца. 5. Не способен самостоятельно спланировать, организовать выполнение заданий. 6. Избегает дел, требующих длительного умственного напряжения. 7. Часто теряет свои вещи. 8. Легко отвлекается. 9. Проявляет забывчивость. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Не способен удерживать внимание на деталях; из-за небрежности, легкомыслия допускает ошибки в заданиях, в выполняемой работе. 2. С трудом сохраняет внимание при выполнении заданий или во время игр. 3. Ребёнок не слушает обращенную к нему речь. 4. Не придерживается предлагаемых инструкций и не справляется до конца с выполнением задания (что никак не связано с негативным или протестным поведением, неспособностью понять задание). 5. Сложности в организации самостоятельного выполнения задания и других видов деятельности. 6. Избегает, высказывает недовольство и сопротивляется вовлечению в выполнение заданий, которые требуют длительного сохранения умственного напряжения. 7. Теряет вещи, необходимые в школе и дома. 8. Легко отвлекается на посторонние стимулы. 9. Забывчивость в повседневных ситуациях.
Гиперактивность	<ol style="list-style-type: none"> 1. Часто совершает беспокойные движения руками и ногами, ерзает на месте. 2. Не может усидеть на месте, когда это необходимо. 3. Часто бежит или куда-то забирается, когда это неуместно. 4. Не может тихо, спокойно играть. 5. Чрезмерная бесцельная двигательная активность имеет стойкий характер, на нее влияют правила и условия ситуации. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Беспокойные движения в кистях и стопах; сидя на стуле, крутится, вертится. 2. Встает в классе во время уроков или в других ситуациях, когда нужно оставаться на месте. 3. Бесцельная двигательная активность: бежит, крутится, пытается куда-то залезть, причем в таких ситуациях, когда это неприемлемо. 4. не может тихо, спокойно играть или заниматься чем-либо на досуге. 5. Находится в постоянном движении и ведет себя так, как будто к нему «прикрепили мотор». 6. Болтлив.
Импульсивность	<ol style="list-style-type: none"> 1. Отвечает на вопросы, не выслушав до конца и не задумываясь. 2. Не может дожидаться своей очереди. 3. Мешает другим людям, перебивает их. 4. Болтлив и не сдержан в речи. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Отвечает на вопросы не задумываясь, не выслушав их до конца. 2. С трудом дожидается своей очереди в различных ситуациях. 3. мешает другим, пристает к окружающим (вмешивается в беседы или игры).

пить в более сложные отношения с взрослым в ходе учебной деятельности.

Таким образом, в одном случае определяет психологическую готовность к обучению, а во втором – к учебной деятельности. При этом, если говорить о ранней подготовке ребёнка к школе и выявлении проблемных зон, требующих особых воспитательно-педагогических действий, то, учитывая характеристики психологических новообразований дошкольного возраста, целью подготовки детей к школе является не только формирование психологических компонентов готовности ребёнка к обучению, но и непосредственно формирование предпосылок к учебной деятельности.

Цель дошкольного обучения заключается в создании её универсальных предпосылок, а не в формировании каких-либо конкретных элементов учебной деятельности. Такой подход позволяет обеспечить психическое, физическое и умственное развитие детей на том уровне, который необходим для их успешного включения в учебную деятельность и дальнейшего обучения в школе. Следовательно, в теории и практике дошкольного образования следует говорить, что готовность ребёнка к школе заключается не в том, что у ребёнка оказываются сформированные сами эти качества, а в том, что он овладевает предпосылками к последующему их усвоению.

Как свидетельствует мировой и отечественный опыт, формирование предпосылок учебной деятельности у детей дошкольного возраста напрямую зависит от хронических нарушений поведения в детском возрасте [6; 7; 8; 9]. Особое место среди хронических поведенческих нарушений детского возраста является синдром дефицита внимания с гиперактивностью.

По данным зарубежных и отечественных исследований учёных, частота выявления синдрома дефицита внимания с гиперактивностью среди детей дошкольного и школьного возраста в разных странах составляет от 2,2 до 9,5% детского населения [10; 11; 12]. Как отмечает В.Б. Никишина, социальный масштаб проблемы психического здоровья детей в РФ позволяет включать её в категорию первостепенных, где СДВГ – самый распространённый вид нарушения психического развития [13].

По мнению ряда российских учёных, синдром дефицита внимания и гиперактивность – это вариант минимальных мозговых дисфункций [14; 15; 16]. Пять типов ММД, выделенных Л.А. Ясюковой: реактивный, активный, астенический, ригидный, субнормальный – соответствуют его общей характеристике [9].

Исследовательская активность в изучении проявлений СДВГ в отечественной реальности сопряжена с рядом противоречий. Одно из них связано с позиционированием данного нарушения в классификационных системах: DSM-IV, МКБ-10. В отсутствие принципиальных отличий в данных классификациях заключение по СДВГ происходит на основании качественных критериев, которые несут описательный характер и опираются на возрастные поведенческие стереотипы, приводящие к социальной адаптации (таблица 1) [13].

В связи с попыткой унифицировать критерии диагностики СДВГ по двум основным международным классификациям (DSM-IV, МКБ-10) В.Б. Никишина и Е.А. Петраш отмечают, что в данных международных классификациях СДВГ выделено самостоятельным синдромом, а в отечественные систематики (ПМПК) оно не включено [17]. ПМПК (психолого-медико-педагогическая комиссия) определяет статус ребёнка с ограниченными возможностями здоровья и рекомендует обучение по адаптированной общеобразовательной программе. Таким образом, СДВГ не ограничивает возможности ребёнка, в связи с чем создание особых условий для получения образования такими детьми с целью коррекции нарушений их развития и социальной адаптации не предусмотрено.

Проблема воспитания и обучения детей с индивидуальными особенностями развития является одной из наиболее важных в педагогической практике. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью относятся к категории нормального развития и подлежат обучению по общеобразовательным программам. Вместе с тем, обучающиеся с СДВГ имеют специфические особенности развития психики, поведения и деятельности, которые обуславливают низкий уровень готовности к обучению в школе [18], что, в свою очередь, может стать причиной трудности школьной адаптации и проблемой в усвоении общеобразовательной программы.

Изучая проблему формирования предпосылок учебной деятельности у детей дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью, можно сделать вывод, что

данные дети имеют низкую готовность к школьному обучению: у них слабо сформированы предпосылки к овладению школьными навыками, они испытывают трудности в регулировании своего поведения и нуждаются в комплексном подходе в решении данных проблем.

Дошкольный возраст считается наиболее важным периодом в процессе формирования здоровья ребёнка. В этот период происходит развитие качеств, необходимых для эффективного участия ребёнка в различных формах деятельности, формируются условия для направленного формирования интеллектуальных способностей дошкольника, приобретающие особую важность в период его подготовки к обучению в школе. **В этой связи особую актуальность приобретает научно обоснованная организация работы по формированию предпосылок учебной деятельности детей дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.**

Исследования СДВГ в подавляющем большинстве выполнены на основе аналитической стратегии. Так, в работах И.П. Брызгунова, Н.Н. Заваденко, В.Р. Кучмы, М.Ю. Никаноровой, В.Н. Пугача, О.В. Халецкой, Л.С. Чутко, Ю.С. Шевченко, Б.Р. Яременко и др. рассматриваются отдельные аспекты феномена СДВГ: особенности развития познавательных процессов, эмоциональной сферы и т.д. Феномен синдрома дефицита внимания с гиперактивностью имеет целостный, системный характер и предполагает реализацию системного подхода к решению научных и практических задач в данной области. Организация и проведение системного исследования феномена СДВГ сталкивается с трудностями теоретического и методического характера. Отсутствуют единые представления о природе и проявлениях СДВГ среди специалистов разного профиля, что ведет к противоречивым прогнозам развития, неоднозначным подходам к диагностике, коррекции и организации обучения детей этой категории. Не разработаны надёжные системные методы, позволяющие исследовать и корректировать феномен СДВГ как целостное образование. Кроме того, наиболее активно исследования проводятся в области медицины, тогда как психологический и педагогический аспекты проблемы изучены недостаточно.

Малоизученными остаются особенности обучения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, не установлены надёжные и наиболее информативные критерии, позволяющие выявлять детей дошкольного возраста данной категории.

Открытым остается вопрос о формировании предпосылок к учебной деятельности детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Проблема готовности детей к обучению в школе в последние десятилетия привлекает внимание специалистов различных областей: психологов, педагогов, гигиенистов, педиатров, как в нашей стране, так и за рубежом, тем не менее, крайне мало надёжных, оптимальных педагогических методов развивающей работы с детьми, имеющими уровень сформированности предпосылок к учебной деятельности. По нашему мнению, необходима разработка развивающих программ для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Это важный и актуальный вопрос. В большинстве существующих подходов к педагогической работе с детьми, имеющими СДВГ, делается акцент на отдельных аспектах этого феномена: на снижении гиперактивности, развитии внимания и произвольной деятельности, коррекция поведения. Эти работы в основном носят рекомендательный характер. Многообразие проявлений синдрома дефицита внимания с гиперактивностью требует новых подходов в работе с детьми данной категории. В связи с этим становится актуальной разработка программы по формированию предпосылок учебной деятельности с детьми дошкольного возраста, имеющими синдром дефицита внимания с гиперактивностью, в учреждении дополнительного образования.

Система дополнительного образования представляет собой особый вид педагогической деятельности, направленный на оказание помощи, поддержки, профилактики и подготовки детей, имеющих реальные, биологически обусловленные трудности в управлении и организации собственного поведения и освоении дошкольной общеобразовательной программы обучения.

Всё вышесказанное предопределило проблему исследования: разработка основных принципов, содержания, методов, форм и условий формирования предпосылок учебной деятельности детей с СДВГ старшего дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования.

Основной опытно-экспериментальной базой исследования были муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования детей «Детский оздоровитель-

но-образовательный (профильный) центр» «Валеологический центр», дошкольные образовательные учреждения Железнодорожного района города Барнаула.

Разработанная нами и апробированная модель формирования предпосылок учебной деятельности детей с СДВГ в учреждении дополнительного образования включает следующие структурные компоненты:

Целевой блок определяет направленность изучаемого процесса и ожидаемые результаты. Цель: достижение детьми старшего дошкольного возраста с СДВГ уровня сформированности предпосылок учебной деятельности приближенного к возрастной норме.

Диагностический блок представлен в виде диагностического мониторинга, который предполагает сбор, обработку и анализ исследуемых показателей, а также анализ и корректировку педагогической деятельности по методике Е.А. Екжановой «Диагностико-прогностический скрининг сформированности предпосылок учебной деятельности». По нашему мнению, методика Е.А. Екжановой имеет чёткие, концептуально оформленные диагностические методы, позволяющие осуществлять своевременный прогноз трудностей и сформировать индивидуальный план подготовки ребёнка к началу обучения в школе.

Важным аспектом для применения диагностико-прогностического скрининга, на наш взгляд, является то, что метод диагностирует те предпосылки учебной деятельности, которые являются основой формирования учебной деятельности, а именно:

- умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания и указания, предлагаемые в устной форме;
- умении самостоятельно проанализировать образец;
- умение действовать по образцу;
- умение осуществлять самоконтроль в процессе перцептивно-моторной деятельности;
- умение завершить программу деятельности, в том числе вовремя прекратить выполнение действия, переключиться на выполнение другого задания;
- умение осуществлять операция звукового анализа (т.е. умение последовательно выделять звуки в слове)

Дидактический блок представлен в виде комплексной развивающей работы с детьми с СДВГ, направленной на предупреждение, преодоление или ослабление недостатков в развитии. Программой предусмотрены следующие разделы: развивающие мероприятия, направленные на формирование предпосылок учебной деятельности (произвольность и управляемость поведением, навыки самоконтроля и самооценки, принятия учебной задачи, осознания способа действия, умение согласовывать свои действия с окружающими (ребёнок-сверстник, ребёнок-взрослый), познавательная деятельность, развитие психических процессов (восприятие, мышление, память, эмоционально-волевую сферу, чувства)). Гармонизация детско-родительских отношений. Участники дидактического блока: сотрудники центра, специалисты ДОУ, родители.

Консультативно-методический блок представлен системой работы с родителями детей с СДВГ (клуб для родителей, методические рекомендации, включенность в совместную деятельность) на каждом этапе диагностической или дидактической работы и специалистами ДОУ (администрация, методист, воспитатели, узкие специалисты).

Управленческий блок отражает иерархию взаимоотношений между участниками педагогического процесса, реализует организационную функцию координации деятельности сотрудников центра, специалистов ДОУ, родителей, на основе прогноза и анализа сформированности предпосылок учебной деятельности детей дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

Результативный блок позволил соотнести полученные результаты с заданной целью и сделать выводы о степени эффективности апробированной модели. Результатом является высокий уровня сформированности предпосылок учебной деятельности, приближенный к возрастной норме.

Таким образом, разработанная модель формирования предпосылок учебной деятельности направлена на:

- Создание условий для раннего выявления уровня сформированности предпосылок учебной деятельности и диагностики проблемных зон с целью проведения своевременной превентивной-развивающей работы.
- Стандартизированное диагностическое обеспечение системы сформированности предпосылок учебной деятельности среди учащихся ДОУ.
- Обеспечение единой методической системы формирования предпосылок учебной деятельности среди воспитанников ДОУ.

– Предоставление рекомендаций заведующим, методистам, воспитателям ДОУ, родителям воспитанников ДОУ по обеспечению формирования предпосылок учебной деятельности и определения индивидуального подхода к ним в учебно-воспитательном процессе.

– Предоставление рекомендаций заведующим, методистам, воспитателям ДОУ, родителям воспитанников ДОУ по составлению индивидуального плана формирования предпосылок учебной деятельности, превентивной и развивающей работе, консультации специалистов центра дополнительного образования.

– Получение высоких и достоверных результатов по направлениям формирования предпосылок учебной деятельности у детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью по итоговым результатам – степени их сформированности.

Реализация данной модели обеспечивает необходимую основу для развития предпосылок учебной деятельности у детей данной категории. Её результативность связывается нами с профессионально организованной совместной деятельностью педагогов ДОУ, родителей и детей в условиях центра дополнительного образования.

Основополагающим итогом успешного прохождения программы по формированию предпосылок учебной деятельности у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, является повышение у детей концентрации внимания и самооценки, улучшение коммуникативных способностей, активизация познавательных процессов, снижение импульсивности и чрезмерной двигательной активности, гармонизация детско-родительских отношений, приобретение навыков конструктивного общения со сверстниками и взрослыми. Новый эмоциональный опыт позволит ребёнку успешнее адаптироваться к социальным условиям окружающего мира.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. *Проблемы развития психики*. Том 4. Москва: Педагогика, 1983.
2. Выготский Л.С. *Собрание сочинений*. Том 4: Детская психология. Москва: Педагогика, 1984.
3. Эльконин Д.Б. *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика, 1989.
4. Эльконин Д.Б. *Психология обучения младшего школьника*. Москва: Педагогика, 1974.
5. Носкова Н.В. *Психология возрастного развития человека*. Барнаул: Алтайский университет, 2004.
6. Мэш Э., Вольф Д. *Нарушения психики ребёнка: педагогическая энциклопедия*. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
7. *Основы специальной психологии*. Под редакцией Л.В. Кузнецовой. Москва: Akademia, 2003.
8. Семаго Н.Я., Семаго М.М. *Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога*. Москва: АРКТИ, 2000.
9. Ясюкова Л.А. *Оптимизация обучения и различия детей с ММД*. Санкт-Петербург: ГП «Иматон», 1997.
10. Брызгунов И.П., Касатикова Е.В. *Непоседливый ребёнок, или все о гиперактивных детях*. Москва: Институт Психотерапии, 2001.
11. Безруких М.М., Мачинская Р.И., Крупская Е.В., Семенова О.А. *Психолого-педагогическая диагностика и психолого-педагогическая помощь детям с дефицитом внимания и гиперактивностью*. Москва, 2007.
12. Сиротюк А.Л. *Синдром дефицита внимания с гиперактивностью*. Москва: ТЦ Сфера, 2008.
13. Никишина В.Б. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: критерияльно-диагностический аспект. *Человек и его здоровье. Курский научно-практический вестник*. 2013; 1: 141 – 148.
14. Белоусова Е.Д., Никанорова М.Ю. Синдром дефицита внимания / гиперактивности. *Российский вестник перинатологии и педиатрии*. 2000; 3: 39 – 42.
15. Заваденко Н.Н. *Как понять ребёнка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания*. Москва: Школа-Пресс, 2001.
16. Чутко Л.С., Кропотов Ю.Д., Яковенко Е.А., Королева Н.Ю. Нейромультивит при синдроме нарушения внимания с гиперактивностью у детей. *Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова*. 2002; 5: 56 – 58.

17. Никишина В.Б., Петраш Е.А. *Синдром дефицита внимания и гиперактивность у детей*. Санкт-Петербург: Речь, 2013.
18. Дьячкова М.С. *Психологические особенности готовности к обучению в школе детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Ярославль, 2006.
19. Гуткина Н.И. *Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6 – 7 лет к школьному обучению*. Москва, 1996.
20. Екжанова Е.А. *Методика исследования готовности детей к школьному обучению: методика и технология психолого-педагогической работы на основе использования диагностико-прогностического скрининга*. Санкт-Петербург: КАРО, 2007.

References

1. Vygotskij L.C. *Problemy razvitiya psihiki*. Tom 4. Moskva: Pedagogika, 1983.
2. Vygotskij L.C. *Sobranie sochinenij*. Tom 4: Detskaya psihologiya. Moskva: Pedagogika, 1984.
3. El'konin D.B. *Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva: Pedagogika, 1989.
4. El'konin D.B. *Psihologiya obucheniya mladshogo shkol'nika*. Moskva: Pedagogika, 1974.
5. Noskova N.V. *Psihologiya vrozdnogo razvitiya cheloveka*. Barnaul: Altajskij universitet, 2004.
6. M'esh' E., Vol'f D. *Narusheniya psihiki rebenka: pedagogicheskaya 'enciklopediya*. Sankt-Peterburg: Prajm-EVROZNAK, 2003.
7. *Osnovy special'noj psihologii*. Pod redakciej L.V. Kuznecovoj. Moskva: Akademia, 2003.
8. Semago N.Ya., Semago M.M. *Problemy deti: osnovy diagnosticheskoy i korrkcionnoj raboty psihologa*. Moskva: ARKTI, 2000.
9. Yasyukova L.A. *Optimizaciya obucheniya i razlichiya detej s MMD*. Sankt-Peterburg: GP «Imaton», 1997.
10. Bryazgunov I.P., Kasatikova E.V. *S neposedlivyj rebenok, ili vse o giperaktivnyh detyah*. Moskva: Institut Psihoterapii, 2001.
11. Bezrukih M.M., Machinskaya R.I., Krupskaya E.V., Semenova O.A. *Psihofiziologicheskaya diagnostika i psihologo-pedagogicheskaya pomoshch' detyam s deficitom vnimaniya i giperaktivnost'yu*. Moskva, 2007.
12. Sirotyuk A.L. *Sindrom deficita vnimaniya s giperaktivnost'yu*. Moskva: TC Sfera, 2008.
13. Nikishina V.B. *Sindrom deficita vnimaniya s giperaktivnost'yu: kriterial'no-diagnosticheskij aspekt. Chelovek i ego zdorov'e. Kurskij nauchno-prakticheskij vestnik*. 2013; 1: 141 – 148.
14. Belousova E.D., Nikanorova M.Yu. *Sindrom deficita vnimaniya / giperaktivnosti. Rossijskij vestnik perinatologii i pediatrii*. 2000; 3: 39 – 42.
15. Zavadenko N.N. *Kak ponyat' rebenka: deti s giperaktivnost'yu i deficitom vnimaniya*. Moskva: Shkola-Press, 2001.
16. Chutko L.S., Kropotov Yu.D., Yakovenko E.A., Koroleva N.Yu. *Nejromul'tivit pri sindrome narusheniya vnimaniya s giperaktivnost'yu u detej. Zhurnal nevrologii i psihiatrii im. S.S. Korsakova*. 2002; 5: 56 – 58.
17. Nikishina V.B., Petrash E.A. *Sindrom deficita vnimaniya i giperaktivnost' u detej*. Sankt-Peterburg: Rech', 2013.
18. D'yachkova M.S. *Psihologicheskie osobennosti gotovnosti k obucheniyu v shkole detej s sindromom deficita vnimaniya i giperaktivnost'yu*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Yaroslavl', 2006.
19. Gutkina N.I. *Diagnosticheskaya programma po opredeleniyu psihologicheskoy gotovnosti detej 6 – 7 let k shkol'nomu obucheniyu*. Moskva, 1996.
20. Ekzhanova E.A. *Metodika issledovaniya gotovnosti detej k shkol'nomu obucheniyu: metodika i tehnologiya psihologo-pedagogicheskoy raboty na osnove ispol'zovaniya diagnostiko-prognosticheskogo skrininga*. Sankt-Peterburg: KARO, 2007.

Статья поступила в редакцию 08.07.15

удк 378

Popova N.V., Candidate of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theoretical Bases of Physical Culture, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: natalie – barnaul77@bk.ru

Yelnikov A.V., postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: natalie – barnaul77@bk.ru

THEORETICAL AND PRACTICAL PREREQUISITES OF IMPROVEMENT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF CHILDREN'S AND YOUTH SPORTS SCHOOL. The material presented in the paper is a theoretical analysis and practical experience of improvement of the educational environment of children's and youth sports school (DYUSSH). The authors make an attempt to modernize the educational space of schools for children and young people. In the article questions in ensuring development of establishments of additional education, possibility of disclosure and realization of creativity and positive sides of behavior of younger generation are considered. Fundamental difference of the authors' approach is that inclusions of innovations in educational space of schools for children and young people and its updating will allow increasing an overall performance. The work reveals options of application of methods and means of efficiency of formation of the general culture of a person, a set of its social values, knowledge, norms and motive abilities specially created educational environment penetrated by a competitive spirit and a sense of responsibility for perfect affairs and acts.

Key words: educational environment, improvement process, educational space of DYUSSH.

Н.В. Попова, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: natalie-barnaul77@bk.ru

А.В. Ельников, аспирант Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: natalie-barnaul77@bk.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОЙ СПОРТИВНОЙ ШКОЛЫ

Представленный в коллективной статье материал – это теоретический анализ и практический опыт совершенствования образовательной среды детско-юношеской спортивной школы (ДЮСШ), попытка модернизации и инновации в образовательное пространство детско-юношеских школ. В статье рассматриваются вопросы в обеспечении развития учреждений дополнительного образования, возможности раскрытия и реализации творчества и положительных сторон поведения подрастающего поколения. Принципиальным отличием авторского подхода является то, что включения инноваций в образовательное пространство детско-юношеских школ и его обновление позволит повысить эффективность работы. Раскрываются варианты применения методов и средств эффективности формирования общей культуры человека, совокупности его социальных ценностей, знаний, норм и двигательных способностей специально созданной образовательной средой, пронизанной соревновательностью и чувством ответственности за совершенные дела и поступки.

Ключевые слова: образовательная среда, процесс совершенствования, образовательное пространство ДЮСШ.

Значительная роль, в воспитании, обучении, формировании, развитии подрастающего поколения принадлежит физическому образованию как одной из подсистем целостного педагогического процесса. Физическое образование направленно на формирование специальных знаний, умений, а также на развитие разносторонних физических способностей человека. Его конкретное содержание и направленность определяются потребностями общества в физически подготовленных людях и воплощаются в образовательной деятельности.

Культура личности подрастающего поколения отражает уровень их развития, выражающийся в системе потребностей, социальных качеств, в характере деятельности и поведения, в развитии творческих сил и способностей. Она включает в себя результаты их предметной деятельности, реализуемой в знаниях, умениях, навыках, мировоззрении, уровне нравственного, физического развития, способах и формах общения.

Актуальность выбранной темы исследования обусловлена требованиями социума в обеспечении развития учреждений дополнительного образования, возможности раскрытия и реализации творчества и положительных сторон поведения подрастающего поколения.

В этой статье мы ставим задачу: раскрыть наиболее общие понятия, связанные с процессом совершенствования образовательной среды детско-юношеской спортивной школы (далее: ДЮСШ); рассмотреть теоретический анализ и практический опыт совершенствования образовательной среды детско-юношеской спортивной школы, попытку модернизации и инновации в образовательном пространстве детско-юношеских школ; определить сущность, содержание и особенности совершенствования образовательной среды детско-юношеской спортивной школы.

Изучение критических публикаций и исследований, содержащих анализ проблемы создания, формирования, развития и совершенствования различного рода образовательных пространств и сред, позволило выявить ряд противоречий между назначением и задачами учреждений дополнительного образования детей в системе образования и недостаточной разработанностью научного (и, прежде всего, социальнопедагогического) обоснования основ их деятельности; социальными ожиданиями развития образовательных учреждений во взаимодействии с социокультурной средой и недостаточной изученностью современных тенденций, которые происходят в образовательном и социокультурном пространстве детских юношеских спортивных школ России.

Понятие «образовательная среда школы» появилось в отечественной педагогике в 90-е годы XX века. В последние десятилетия проблема широко изучается в самых разных аспектах. Так, в ряде исследований (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.) дана общая оценка окружающей среды и проанализировано её воспитательно-образовательное воздействие на школьника. «На основе анализа имеющихся исследований назовем развивающей средой совокупность условий и систему отношений вокруг ребёнка, способствующих проявлению и дальнейшему развитию одаренности личности, стимулирующих разнообразную творческую деятельность... Среда – это не просто социальная статичная данность, это сложная система, которая находится в постоянном развитии и охватывает различные, близкие и далекие жизненные сферы» [1, с. 5-9].

В теоретической концепции школьного воспитательного коллектива, разрабатываемого с начала 1970-х гг. Л.И. Новиковой и ее школой, «коллектив школы – ядро школьной воспитательной системы... Школьный коллектив как система представляет собой органическое единство двух подсистем – коллективов ученического и педагогического...». Л.И. Новикова подчёркивает, что управление любой воспитательной системой осуществляется на трех уровнях: социально-педагогическом, организационно-педагогическом и психолого-педагогическом [1, с. 5 – 9].

Взаимодействие воспитательной системы с образовательной средой на этапе становления носит стихийный, реактивный характер; «упорядоченность системы формируется через создание особых зон упорядоченности, прежде всего в режимных моментах жизни школы, и определенной цикличности жизни школы («ключевые дела»). «Мы всегда сознавали, что неорганизованная в воспитательном плане среда способна свести на нет все усилия педагогов. Сегодня с ростом негативных явлений в среде проблема создания воспитательного пространства значительно усложнилась. Сложность этой проблемы и в том, что при создании воспитательного пространства далеко не всегда удается сделать его пространством воспитания, а не функционирования

различных образовательных, культурных и других учреждений. Ребёнок находится в пространстве. Но не осваивает и не присваивает его» [2, с. 5 – 7].

Исследователями определены компоненты и составляющие образовательной среды (Б.Н. Боденко, Л.А. Боденко), «как показал наш анализ, объем понятия «образовательная среда» уже объема понятия «окружающая среда», из которого оно выделилось, причем это сужение объема понятия происходит, в основном, за счет представленности в его определении целевой функции образовательной среды – «формирования личности по заданному образцу»... При этом объектом изучения и системного практического воздействия становятся непосредственная школьная среда ребёнка, его семейное окружение, система учреждений дополнительного образования, совокупность нормативно-программных требований как к учащимся, так и к личности учителя, и другие элементы образовательной среды» [3, с. 18].

В научных работах О.Р. Радионовой, С.Л. Новоселовой, «на основе анализа психолого-педагогической, методической литературы, программных материалов по дошкольному воспитанию, сформулировано определение развивающей предметной среды, которая понимается как часть родственных сред: окружающей, социальной, образовательной, предметной и развивающей. Эта среда имеет образовательный развивающий эффект и представляет собой систему объектов и средств природно-социально-предметного окружения, обеспечивающую в соответствии с социокультурными нормами личностное развитие и нравственное становление ребёнка, а также позитивное продвижение его в формировании отношений к Миру» [4, с. 208 – 209].

В работах В.В. Рубцова определена структура образовательной среды школы. В своих трудах он отмечает что «образовательная среда – это такая общность, которая в связи со спецификой возраста характеризуется: а) взаимодействием ребёнка со взрослыми и детьми, б) такими важнейшими процессами как взаимопонимание, коммуникация, рефлексия (то есть отношение к своему опыту внутри данной общности), в) такой важнейшей характеристикой как историко-культурный компонент, который определяет, откуда это взялось, как «оно» движется... Всё это связано с порождением того средства, которое даст этой общности возможность принять этот образец как его собственный, то есть его создать... это мир деятельности, общения, жизни ребёнка, при котором он создает мир...» [5, с. 369 – 371].

«Современное образовательное пространство включает разнообразные типы школ, каждая из которых представляет определенную модель обучения и воспитания... По результатам широкой апробации диагностического комплекса можно сказать, что образовательная среда школ представляет собой более или менее сложившуюся полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-образовательных воздействий, реализующих явно и неявно представленные психолого-педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе» [5, с. 209 – 210].

Несмотря на возросший интерес к образовательной среде школы, слабо сформировано само понятие «образовательная среда», нет единого понимания ее структурных элементов и механизма функционирования.

В работах А.В. Хуторского образовательная среда понимается не как совокупность информации, которую ученику надо усвоить, а скорее как социокультурное окружение ученика, условия его деятельности [6].

Активное внимание к данному вопросу обусловлено широким распространением в педагогической практике идей средового подхода.

Особая организация среды обеспечивает оптимизацию ее влияния на личность. Субъект, управляющий образовательным процессом (педагог, родитель), выполняет систему действий по превращению среды в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата. Средовой подход представляет собой теорию и технологию опосредованного управления (через среду) процессами формирования и развития личности ребёнка. Отдельные теоретики средового подхода предлагают в деятельности педагога сместить акцент с активного взаимодействия с ребёнком в область формирования обучающей среды, способствующей его самообучению и саморазвитию [7].

Таким образом, образовательная среда представляет собой совокупность локальных сред, обеспечивающих ребёнку познание и развитие; основным элементом образовательной среды

выступает средовой ресурс, представленный в виде средовых влияний и средовых условий.

Любая образовательная среда определяется совокупностью локальных сред, в которых функционирует ребенок: 1) я – ситуация; 2) семья; 3) класс (группа); 4) учреждение образования; 5) двор, микрорайон и др. При этом такое понятие как «образовательное пространство» рассматривается как одна из характеристик образовательной среды.

Среда как источник разнообразного культурного опыта представляет собой совокупность влияний. Элементы культуры в соответствии с целями и задачами обучения и воспитания преобразуются в образовательный средовой ресурс. Чем большее число фрагментов культуры будет преобразовано в образовательный ресурс, тем более богатой в плане влияний будет образовательная среда.

Среда как совокупность возможностей успешного присвоения социального опыта представляет собой совокупность условий. Данные условия позволяют оптимизировать процесс взаимодействия и взаимовлияния в системе «ребенок – среда». Каждое условие представляет собой образовательный средовой ресурс.

Структурно-содержательная характеристика средовых ресурсов позволяет выделить несколько групп в соответствии с основными сферами образовательной среды: предметной, пространственной, организационно-смысловой, социально-психологической.

Анализ образовательной среды с точки зрения характера обеспечиваемых ею средовых влияний (насколько они имеют развивающий эффект, учитывают разнообразные потребности и интересы личности ребенка, способствуют её жизненному самоопределению и самореализации) позволяет нам говорить о развивающей, личностно ориентированной среде. Анализ образовательной среды с точки зрения наличия в ней условий для успешного присвоения элементов культуры каждым ребенком, с учетом его возрастных особенностей, внутренних ресурсов и возможностей позволяет нам говорить об адаптивной образовательной среде. Анализ образовательной среды с точки зрения наличия в ней условий, способствующих профилактике нежелательных последствий влияния психофизических нарушений на жизнедеятельность ребенка, позволяет нам говорить о безбарьерной образовательной среде.

Анализ групп и отдельных средовых ресурсов позволяет осознать возможность и необходимость целенаправленного проектирования и моделирования образовательной среды.

Образовательная среда, в рамках данного исследования, понимается нами как целостность, где в единстве выступают психолого-педагогический, социально- коммуникативный и пространственно-деятельностный компоненты, которая развивается как за счет ее внутренних потенциалов – путем реализации возможностей ее отдельных компонентов и изменения характера связей между ними, так и за счет расширения ее внешних связей путем обогащения возможностями других сред.

Основанием для формирования собственного представления о структурных элементах образовательной среды выступили работы В.В. Рубцова, В.А. Ясвина. В качестве элементов образовательной среды в нашем исследовании выступают: пространственно-деятельностный, социально-коммуникативный и психолого-педагогический.

Анализируя содержание приведенных выше определений и описаний образовательной среды, отметим ее общие, типологические признаки, выделяемые большинством исследователей:

1. Образовательная среда любого уровня является сложносоставным объектом системной природы. Системность этого педагогического объекта, преобразующего совокупность внешних условий обучения, воспитания и развития детей (и взрослых), обуславливает применение принципов природы – и культуросообразности в непрерывном дидактическом «единстве и борьбе противоположностей» обучения и учения, формирования и становления, воздействия и взаимодействия, традиции и развития (со-развития) событийной общности, коллектива и личности.

2. Образовательная среда существует как определенная социальная общность, развивающая совокупность человеческих

отношений в контексте конкретной социокультурной и мировоззренческой адаптации человека к миру, а мира – к человеку.

3. Образовательная среда обладает широким спектром модальности, формирующей разнообразие типов и видов локальных сред различного, порой и взаимоисключающего качества.

4. Образовательная среда является процессом диалектического взаимодействия социального, пространственно-предметного и психодидактического компонентов, образуя систему координат ведущих условий, влияний и тенденций развития детской, взрослой и детско-взрослой общности (общностей) в параметрах более широкой социокультурной среды, соотносимой с качеством жизни, с качеством среды обитания.

5. Образовательная среда может выступать не только как условие, но и как средство воспитания (как общественного явления), обучения (как предмет совместной педагогической деятельности) и развития (социального индивида в личность, общности в общество).

Добавим, что «попадая» в различные образовательные среды, «проявляясь» в этих средах или формируя их, одни и те же педагогические и воспитательные системы неодинаково и неоднородно «выдают» в педагогический процесс свои характеристики.

Образовательные среды векторны по определению. И таким вектором изменений (стихийной или сознательной эволюции, инволюции («свертывания») и революции (качественно-скачкообразных преобразований) чаще всего (судя по историко-педагогическому опыту) выступает культурно-поведенческий стереотип (стереотипы) всех участников педагогического процесса и – шире – воспитания, обучения, развития, «воспроизводства» самого человека.

В завершение нашего краткого обозрения наиболее отрефлексированных в отечественной литературе психолого-педагогических определений, описаний и характеристик термина «образовательная среда» (и связанного с этим термином понятийного ряда) приведем формулировку В.Д. Семенова и Ю.С. Бродского: школа – это субъект организации социальной среды на педагогическом уровне [8].

Анализ состояния образовательной среды детских юношеских спортивных школ г. Барнаула позволяет констатировать усиливающуюся дифференциацию, которая проявляется на уровне учащихся, родителей и их социально-экономических возможностей (плата за дополнительные занятия, уровень образования родителей, понимание целей дополнительного образования для их ребенка и др.), на уровне педагогов (профессионализм, умение общаться с учащимися и их родителями). Различия проявляются в уровне материально-технического и методического оснащения образовательного процесса, в системе работы педагогического коллектива (применение новейших достижений в области образования, условия труда, руководство образовательной системой).

Детские юношеские спортивные школы г. Барнаула достаточно устойчивые системы. Причины такой устойчивости косвенно называют сами педагоги, перечислив особенности образовательной среды своей школы. Эта сама роль ДЮСШ в городе, выполняющей функции физической культуры и физического образования. Такая ситуация закономерна, учитывая сравнительно низкий образовательный статус в области физической культуры родителей, отсутствие возможности часто выезжать в другие города, приобретать специализированную литературу и инвентарь. Все участники образовательного процесса ДЮСШ хорошо знают друг друга, встречаются и после школы, поэтому складываются более доверительные человеческие отношения, педагоги лучше знают запросы своих учащихся. Этим, видимо, можно объяснить совпадение взглядов по многим аспектам изучаемой проблемы, выявившихся в ходе исследования.

Ограниченность условий для оптимального развития личности как субъекта жизнетворчества в социокультурной ситуации, актуализирует процесс внедрения в практику ДЮСШ новых социокультурных и образовательных идей, способствующих совершенствованию образовательной среды детско-юношеской спортивной школы.

Библиографический список

- Новикова Л.И. *Вопросы воспитания: системный подход*. Москва: Прогресс, 1981.
- Селиванова Н.Л. *Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления*. Москва: Педагогическое общество России, 2001.

3. Боденко Б.Н. *Педагогические условия общекультурного становления школьника в образовательной среде*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001.
4. Радионова О.Р. Развивающая предметная среда в дошкольном воспитании. *Тезисы докладов 2-ой Российской конференции по экологической психологии*, 12–14 апреля, Москва: Экспосцентр РОСС, 2000: 208 – 209.
5. Рубцов В.В. *Основы социально-генетической психологии*. Москва: «Институт практической психологии», 1996.
6. Хуторской А.В. Модель образовательной среды в дистанционном эвристическом обучении. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2005. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0901.htm>
7. Крылова Н.Б. *Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов*. Москва: ИПИ РАО, 1995.
8. Бродский Ю.С. *Педагогическая среда как социально-педагогический результат интеграции воспитательных взаимодействий: Организационно-технический аспект*. Екатеринбург, 1993.

References

1. Novikova L.I. *Voprosy vospitaniya: sistemnyj podhod*. Moskva: Progress, 1981.
2. Selivanova N.L. *Razvitiye lichnosti shkol'nika v vospitatel'nom prostranstve: problemy upravleniya*. Moskva: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2001.
3. Bodenko B.N. *Pedagogicheskie usloviya obshchekul'turnogo stanovleniya shkol'nika v obrazovatel'noj srede*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2001.
4. Radionova O.R. *Razvivayushchaya predmetnaya sreda v doskol'nom vospitanii. Tezisy dokladov 2-oj Rossijskaya konferenciya po 'ekologicheskoy psihologii'*, 12-14 aprelya, Moskva: 'Ekopsicentr ROSS, 2000: 208 – 209.
5. Rubcov V.V. *Osnovy social'no-geneticheskoy psihologii*. Moskva: «Institut prakticheskoy psihologii», 1996.
6. Hutorsoj A.V. Model' obrazovatel'noj sredy v distancionnom 'evristicheskom obuchenii. *Internet-zhurnal «'Ejdos»*. 2005. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0901.htm>
7. Krylova N.B. *Novye cennosti obrazovaniya: tezaurus dlya uchitelej i shkol'nyh psihologov*. Moskva: IPI RAO, 1995.
8. Brodskij Yu.S. *Pedagogicheskaya sreda kak social'no-pedagogicheskij rezul'tat integracii vospitatel'nyh vzaimodejstvij: Organizacionno-tehnicheskij aspekt*. Ekaterinburg, 1993.

Статья поступила в редакцию 13.07.15

УДК 378.1

Rybina I.S., teaching assistant, Department of Preschool and Secondary Education, Institute of Psychology and Pedagogy, Director of Center for Social Planning and Youth Initiatives, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: rybina.soz@mail.ru

TECHNOLOGY PEDAGOGICAL PREPAREDNESS OF FUTURE TEACHERS TO PROFESSIONAL AND MORAL SELF-REALIZATION IN THE EDUCATIONAL SPACE OF A UNIVERSITY. The article substantiates the necessity of introducing in the educational space of a university of technology of pedagogical preparedness of future teachers to professional and moral fulfillment. The emphasis is placed on the social problems of society, the requirements of the professional standard of the teacher and of the Federal state educational standards. The work shows a tendency toward formation of the subject of the study and reveals the understanding of the subjectivity of training through the formation of its professional and moral fulfillment. The issue is not sufficiently studied. The technological and methodological tools of cultural (moral-oriented), professional (teaching) competence through training, educational and developmental activities need more attention of researchers. The paper presents and substantiates technology implementation of pedagogical readiness of future teachers to professional and moral self-realization in the educational space of a pedagogical university, including a course syllabus on selecting a "Professional and moral self-realization of teacher", "The training of personal of teacher preparation to professional and moral self-realization", involvement in the design of socio-pedagogical activity, for example, the project to promote the profession of a teacher.

Key words: technology, commitment to professional and moral self-realization, pedagogical support, course selection, training, socio-pedagogical project.

И.С. Рыбина, ассистент каф. дошкольного и дополнительного образования института психологии и педагогики, директор центра социального проектирования и молодежных инициатив Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: rybina.soz@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

В статье обоснована необходимость внедрения в образовательное пространство вуза технологии педагогического обеспечения готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации. При этом акценты в статье расставлены с учетом социальных проблем общества, требований профессионального стандарта педагога и федерального государственного образовательного стандарта. Представлена педагогическая тенденция к становлению субъекта обучения и раскрыто понимание субъектности обучающего через формирование его профессионально-нравственной самореализации. Обозначена проблема не достаточной разработанности технологического и методического инструментария формирования общекультурных (нравственно-ориентированных), профессиональных (педагогических) компетенции в рамках учебной, воспитательной и развивающей деятельности вуза. Представлена и методологически обоснована технология реализации педагогического обеспечения готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации в образовательном пространстве педагогического вуза, включающая программы курса по выбору, тренинга и вовлечения студентов в проектную социально-педагогическую деятельность.

Ключевые слова: технология, готовность к профессионально-нравственной самореализации, педагогическое обеспечение, курс по выбору, тренинг, социально-педагогический проект.

В контексте требований, предъявляемых к выпускникам вузов со стороны профессионального стандарта педагога, федеральных государственных образовательных стандартов и социально-экономических изменений общества, педагогическому сообществу необходимо глубже исследовать вопрос создания условий такого образовательного пространства, которое бы

способствовало формированию готовности личности к профессионально-нравственной самореализации (далее ПНС). В связи с этим, особенно важным оказывается акцентирование внимания на аксиологической подготовке студентов педагогических вузов в качестве начального звена в цепи модернизации всей системы образования. Как отмечает А.П. Панфилова, согласно

существующим стандартам профессиональной подготовки по направлению «Педагогическое образование», бакалавр данного направления должен осуществлять профессиональное самообразование и личностный рост, то есть проявлять субъектность в своей будущей профессиональной деятельности [1].

В свою очередь, современное научное сообщество изучает и внедряет в образовательное пространство опыт развития субъектности обучающегося (М.В. Александрова, Е.В. Бондаревская, Н.И. Пилюгина, В.Т. Кудрявцев и др.). По мнению Н.М. Борытко, субъектность зависит от двух процессов – осмысления (наделение ценностями смыслами) и осознания (формулирование смыслов в ценности) [2].

В контексте нашего исследования разрабатывается понимание субъектности обучающегося через формирование его ПНС. Проблемным аспектом остается «внутренняя» не готовность студента к субъектности саморазвития, просоциальному поведению и ценностному взаимообогащению в образовательном и профессиональном пространстве [3]. При этом анализ образовательных стандартов по педагогическим направлениям подготовки не дает ответа на вопрос: «Каким способом формировать те или иные общекультурные (нравственно-ориентированные) компетенции в рамках учебной, воспитательной и развивающей деятельности вуза, как оценивать результат?». Тем не менее, ссылаясь на исследование С.Е. Старостиной, мы можем отметить, основные характеристики образовательного пространства современного вуза: направленность на становление компетенций; увеличение доли самостоятельной работы студентов; изменение роли вузовского преподавателя (коуч, проектировщик, модератор, фасилитатор, тьютор); внедрение технологий обучения, соответствующих реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании [4].

Приведённые выше аргументы в своей совокупности позволяют нам ввести в научный оборот понятие готовность будущего педагога к ПНС и раскрыть технологию педагогического обеспечения ее формирования в виде трехступенчатого погружения в основы ценностно-ориентированной педагогической деятельности.

Готовность будущего педагога к ПНС понимается нами, как личностно-деятельностное новообразование, развивающееся вследствие накопления профессионально-нравственных потенциалов, которые характеризуются сформированностью системы знаний о нравственном саморазвитии в профессии и нравственных качеств, развитостью просоциальных ценностных ориентаций и стратегий профессионального поведения. Педагогическое обеспечение предполагает управление методологическими, личностными и проектными ресурсами образовательного пространства (И.В. Протасова, А.И. Тимонин).

Методологическим основанием технологии являются: доминанта постоянного нравственного самосовершенствования личности (А.А. Ухтомский), идеи проектирования образовательного пространства будущего педагога на основе саморазвивающего обучения (Г.К. Селевко, А.П. Панфилова, А.В. Долматов), построение дерева целей на основе мотивационного программно-целевого управления (И.К. Шалаев) и трехфакторная модель профориентации (Е.А. Климов). При этом следует подчеркнуть, что моделирование процесса педагогического обеспечения готовности будущего педагога к ПНС тесно связано с элементами психологического и социального сопровождения.

Алгоритм работы по формированию готовности будущего педагога к ПНС включает, во-первых, расширение знаний и представлений субъекта о нравственности, нравственных категориях в будущей профессиональной деятельности, во-вторых, процесс их интериоризации, то есть переход знаний в убеждения на основе нахождения личного смысла и рефлексии, что будет являться базисом развития ПН качеств, и, в-третьих, реализация нового опыта в проектной социально-педагогической деятельности субъекта. Предложенный алгоритм органично вписывается в современные ценностные ориентиры университетского образования, основанные на аксиологической педагогике осмысления процесса образования как восхождения самой личности к ценностям культуры и науки (А.В. Кирьякова). Он реализуется через формирование рефлексии, самооценки и профессионального самосознания как трех форм понимания студентом своего педагогического бытия и трех принципов его построения: рефлексивности, интерактивности и проектности (Н.М. Борытко).

Технология реализации разработанного педагогического обеспечения выстроена в логике построения дерева целей самоуправления и самоорганизации субъекта ПНС и опирается на

целостное мотивационное программно – целевое управление (МПЦУ): «ХОЧУ – МОГУ – ДЕЛАЮ – ПОЛУЧАЮ» [5]. Осуществление закона дерева целей при моделировании и осознании логической последовательности возможного возникновения ценностно-смысловых противоречий в отношении личности к педагогической деятельности характеризуется морально-нравственным выбором между «надо» и «хочу», «хочу» и «могу», «могу» и «делаю», «делаю» и «получаю». Следовательно, логика построения дерева целей педагогического обеспечения готовности будущего педагога к ПНС представляет собой следующие ярусы:

- «Важно захотеть профессионально-нравственно самосовершенствоваться и самореализовываться в профессионально-педагогической деятельности»;
- «Нужно смочь расширить систему знаний о ПНС, активизировать нравственный потенциал и развить профессионально-нравственные качества»;
- «Знать содержание и научиться управлять методологическими, личностными и проектировочными ресурсами образовательного пространства»;
- «Как результат – становление субъекта образовательного пространства готового к ПНС, соответствующего социальному запросу общества и требованиям профессионального стандарта педагога».

Опираясь на выше сказанное, мы разработали технологию внедрения модели педагогического обеспечения готовности будущего педагога к ПНС в образовательном пространстве педагогического вуза, которая включает курс по выбору «Профессионально-нравственная самореализация педагога», «Тренинг личностной готовности педагога к ПНС», включенность студентов в проектную социально-педагогическую деятельность, на примере проекта по популяризации профессии «педагог» «Учитель учителей».

Управление методологическими ресурсами образовательного пространства предполагает изучение курса по выбору «Профессионально-нравственная самореализация педагога». Курс построен на основе комплексной программы, включающей три модуля (мотивационно-рефлексивный, когнитивно-рефлексивный, рефлексивно-методический), результатом реализации которых будет являться сформированная теоретико-методологическая готовность обучающегося к ПНС.

Учебная дисциплина «Профессионально-нравственная самореализация педагога» является курсом по выбору вариативной части профессионального цикла. Она направлена на формирование мотивационной (аксиологической), теоретической и технологической готовности студентов к выполнению профессиональных функций, на приобретение соответствующих профилю общих и специальных компетенций. Целью курса, является расширение представлений о ПНС педагога и формирование у студентов методологической готовности к ней, посредством активизации ценностно-смысловой рефлексии профессионально-педагогической деятельности и изучения теоретико-методологических основ гуманитарных подходов построения образовательного пространства. В задачи курса, входит: раскрыть современные социально-педагогические тенденции профессиональной подготовки педагога в рамках гуманитарной парадигмы и компетентностного подхода; актуализировать деонтологический, аксиологический и прогностический смысл профессии «педагог»; изучить структуру и содержание понятия «профессионально-нравственная самореализация» через категории самореализации, нравственности и профессионализма в педагогической деятельности; усвоить взаимосвязь профессионально-педагогического роста и суверенизации личности с профессионально-нравственной самореализацией субъекта обучения в образовательном пространстве педагогического вуза; овладеть содержанием формирования готовности педагога к профессионально-нравственной самореализации, технологиями и методами построения нравственно-ориентированного образовательного пространства.

Изучение модуля 1 «Методология педагогической деятельности в контексте ПНС педагога» формирует внутреннюю мотивацию и ценностно-смысловое отношение к профессионально-педагогической деятельности. Погружение в модуль 2 «ПНС как понятие и как процесс обще-профессиональной подготовки педагога» расширяет систему знаний о ПНС, позволяет изучить процесс «вхождения» личности в педагогическую профессию от профессионального самоопределения до профессиональной идентичности, проанализировать эталоны ПНС педагога. Овладение модулем 3 «Готовность педагога к ПНС в технологиях

и методиках построения нравственно-ориентированного образовательного пространства» позволяет изучить технологии и методики формирования готовности педагога к ПНС с позиции системного подхода управления ресурсами образовательного пространства.

Управление личностными ресурсами образовательного пространства предполагает программу внеучебных занятий «Тренинг личностной готовности педагога к ПНС». Программа тренинга состоит из трех модулей (подготовительно-мотивационного, личностно-рефлексивного, профессионально-рефлексивного), результатом реализации которых будет являться сформированная личностная готовность обучающегося к ПНС.

Характерной особенностью программы тренинга является перенос акцента с акта должного в педагогической профессии на подготовку к профессионально-педагогической карьере путем аксиологической оценки социальной ситуации развития общества, своих личностных качеств, стремлений, способностей, формирования реальных представлений о сложности и прогностичности педагогической деятельности, отработки и усвоения будущих социальных и профессиональных ролей в учебно-игровых ситуациях морально-нравственного выбора.

Тренинг нацелен на повышение уровня социально-личностной компетентности, на создание условий для актуализации ценностно-смысловых ресурсов личности и их использования в профессионально-педагогической деятельности, что будет способствовать личностной готовности будущего педагога к ПНС. Критериями результативности программы тренинга будет являться повышение уровня мотивации личностного роста и стремления к нравственному самосовершенствованию, формирование профессионально-нравственных качеств (ответственность, эмпатия, совестливость, ценностная рефлексивность, коммуникабельность), расширение системы профессионально-педагогических ценностей субъекта образовательного пространства.

Реализация модуля 1 «Активизация мотивационного и ценностно-смыслового уровней профессионально-педагогической деятельности субъекта образовательного пространства» раскрывает проблемы общественных взаимоотношений и образовательных тенденций, знакомит с вариантами планирования человеком своей карьеры и технологиями стратегического планирования, способствует развитию потребности в нравственном саморазвитии и формированию педагогического имиджа профессионально-нравственного поведения. Модуль 2 «Актуализация и развитие профессионально-нравственной «Я-концепции» личности субъекта образовательного пространства» направлен на развитие нравственно-ориентированной «Я-концепции» личности будущего профессионала, связанной с динамикой от «Я-реального» к «Я-идеальному», что будет способствовать личностной зрелости и профессиональной идентичности. Модуль составлен из занятий нацеленных на формирование всех видов ответственности, эмпатии, совестливости, ценностной рефлексивности, коммуникабельности. Погружение в модуль 3 «Интенсификация профессионально-педагогической идентичности субъекта образовательного пространства» позволяет скорректировать «образ педагогической профессии» в сторону нравственно-педагогических целей и ценностей со-развития субъектов образовательного пространства. Модуль предполагает функциональное и экзистенциальное слияние человека и профессии, включает понимание своей профессии, принятие себя в профессии, знание личностных деформаций в ней, умение качественно и с пользой для других выполнять свои профессиональные функции. Гармоничное развитие «Я концепции» и «Образа профессии», позволяет выстроить план для ПНС в процессе обучения и будущей профессиональной деятельности, скорректировать личностные качества для продуктивной стратегии решения ценностно-смысловых задач.

Наиболее приемлемым средством консолидации и реализации содержания результатов теоретико-методологической и личностной готовности будущего педагога к ПНС в образовательном пространстве является социально значимая проектная деятельность. И.Г. Шендрик отмечает, что проектность, как способность к предвидению, является по сути архитипической чертой человеческого сознания, она пронизывает все сферы его жизнедеятельности

и осуществляет перенос субъективной реальности в объективную [6].

Управление проектировочными ресурсами образовательного пространства направлено на *вовлечение обучающихся в социально значимую проектную деятельность*, что позволит научиться в реальном времени выделять проблемы общества и педагогической деятельности, выработать умение их решать на теоретическом и практическом уровнях, доносить свои результаты до общественности и тем самым проектировать свой путь ПНС. Программа включения в проектную деятельность состоит из трех модулей (мотивационно-когнитивного, функционально-деятельностного, рефлексивно-оценочного), результатом реализации которых будет являться сформированная деятельность-готовность обучающегося к ПНС.

Изучение модуля 1 «Школа тьюторства и социально-педагогического проектирования», формирует у студентов педагогическую позицию «равный равному» и позволяет обучиться основным моментам проектировочного процесса: видение социально-педагогических проблем и зарождение замысла; разработка и написание проекта; реализация и публичная защита проекта. Модуль 2 направлен на реализацию модельного профориентационного проекта по популяризации профессии «Педагог» в молодежной среде г. Барнаула «Учитель учителей». Проект позволяет создать проектно-педагогический кластер сетевого взаимодействия по реализации интерактивных площадок между школами г. Барнаула, институтами и факультетами «Алтайского государственного педагогического университета». Проект содержит программу, направленную на развитие ценностно-смыслового отношения к профессии «педагог», реализация которой осуществляется через тьюторское сопровождение студентами АлтГПУ школьников. Программа включает три этапа: тренинги в школе «Учитель: значения для общества и личности», интерактивные площадки по факультетам и институтам АлтГПУ «Первый вуз Алтая: траектории педагогических профессий», проектная деятельность «Школа социально-педагогического проектирования для школьников». Модуль 3 – социально-педагогический фестиваль проектной деятельности «Учитель весь мир под твоим крылом» направлен на подведение итогов формирования готовности будущих педагогов к ПНС и демонстрацию результатов тьюторского сопровождения школьных проектов.

Таким образом, мы можем констатировать, что технология реализации педагогического обеспечения готовности будущего педагога к ПНС в образовательном пространстве педагогического вуза имеет двоякую направленность: с одной стороны она нацелена на повышение уровня готовности будущего педагога к ПНС, а с другой – на повышение уровня его общекультурной и профессиональной компетентности, на формирование профессионально-необходимых знаний, навыков и умений, связанных с самостоятельным применением этих методов на практике. Предложенная технология включает три ступени формирования готовности будущего педагога к ПНС:

- изучение спецкурса «Профессионально-нравственная самореализация педагога», как курса по выбору, посредством которого в форме образовательной дискуссии расширяется система знаний о ПНС, осваиваются профессионально-нравственные эталоны педагогической деятельности и в итоге формируется теоретико-методологическая готовность к ПНС;

- реализацию программы «Тренинг личностной готовности педагога к профессионально-нравственной самореализации» в виде организации внеучебных занятий направленных на развитие ценностно-смысловой сферы личности и формирования нравственно-аксиологической «Я-концепции» будущего профессионала, что позволит актуализировать субъектность личности и сформировать профессионально-нравственные качества;

- вовлечение в проектную деятельность и реализацию социально значимого профориентационного проекта по популяризации профессии «педагог» «Учитель учителей», который позволит сформировать нравственные стратегии решения профессиональных задач, овладеть современными технологиями интерактивной педагогической деятельности с погружением в профессию, что будет способствовать деятельностной готовности к ПНС.

Библиографический список

1. Панфилова А.П. *Взаимодействие участников образовательного процесса*: учебник для бакалавров. Москва: Юрайт, 2014.
2. Борытко Н.М. *Педагог в пространствах современного воспитания*. Волгоград: Перемена, 2001.
3. Рыбина И.С. К вопросу готовности будущего педагога к профессионально-нравственной самореализации в образовательном пространстве вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 2 (51): 17 – 19.

4. Старостина С.Е. *Естественно-научное образование: теоретический аспект*. Новосибирск: Наука, 2010.
5. Шалаев И.К. *Научные основы мотивационного и программно-целевого управления*. Барнаул: БГПУ, 1995.
6. Шендрик И.Г. *Образовательное пространство субъекта и его проектирование*. Москва: АПКПРО, 2003.

References

1. Panfilova A.P. *Vzaimodejstvie uchastnikov obrazovatel'nogo processa: uchebnyk dlya bakalavrov*. Moskva: Yurajt, 2014.
2. Borytko N.M. *Pedagog v prostranstvakh sovremennoy vospitaniya*. Volgograd: Peremena, 2001.
3. Rybina I.S. K voprosu gotovnosti buduschego pedagoga k professional'no-nravstvennoj samorealizacii v obrazovatel'nom prostranstve vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 2 (51): 17 – 19.
4. Starostina S.E. *Estestvenno-nauchnoye obrazovanie: teoreticheskij aspekt*. Novosibirsk: Nauka, 2010.
5. Shalaev I.K. *Nauchnye osnovy motivacionnogo i programmno-celevogo upravleniya*. Barnaul: BGPU, 1995.
6. Shendrik I.G. *Obrazovatel'noye prostranstvo sub'ekta i ego proektirovaniye*. Moskva: APKIPRO, 2003.

Статья поступила в редакцию 13.07.15

УДК 37.018.46

Sviridov A.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),

E-mail: sviridan@list.ru

Shatalova Ye.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),

E-mail: shatel84@inbox.ru

A PROJECT OF DISTANT TRAINING OF SOCIAL TEACHERS IN PEDAGOGICAL HIGH SCHOOLS. The article considers opportunities of an innovative approach to the development of qualification of social teachers with reference to the experience of Altai State Pedagogical University. The innovative content training has been forced by changes in regulatory-legal foundation social-pedagogical activities: the introduction in 2015 "Teacher's professional standards", implementing FGOS in the initial and basic school, new requirements innovative Projects programs development educational institution. Distant forms of educational activities also has an innovative character. The authors offer courses as an experimental platform designed for retraining social teachers, and specialists even for the most remote villages in Altai Krai, who will be able to continue to develop their professional skills. The worked out project for the increase of professional level of teachers will have positive results, especially in terms of promotion of IR-technologies in the educational space of Altai Krai. The research has been performed within the support from the grant of AltGPU (Project conducting research in the area humanities): project № 02-2015 "Educational program of the increase of qualification among social teachers with the help of network interaction and electronic (distant) learning "Theory and innovative technology activities of social teachers".

Key words: developing of qualification, distance learning, project, social teachers, innovative contents.

А.Н. Свиридов, канд. пед. наук, проф. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,

E-mail: sviridan@list.ru

Е.А. Шаталова, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,

E-mail: shatel84@inbox.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются возможности инновационного подхода к повышению квалификации социальных педагогов на примере Алтайского государственного педагогического университета. Инновационное содержание повышения квалификации данной категории продиктовано изменениями нормативно-правовой основы социально-педагогической деятельности: введением в 2015 году «Профессионального стандарта педагога», реализацией ФГОС в начальной и основной школе, новыми требованиями инновационных проектов Программы развития образовательного учреждения.

Дистанционная форма организации курсов повышения квалификации социальных педагогов для АлтГПУ так же носит инновационный характер – предлагаемые курсы служат экспериментальной площадкой для проектирования в дальнейшем программ переподготовки социальных педагогов, также специалисты из самых отдаленных селений края без отрыва от работы впервые получают возможность качественного повышения квалификации. Представленный проект дистанционных курсов повышения квалификации будет иметь позитивные результаты и в плане продвижения ИК-технологий в образовательном пространстве Алтайского края.

Работа выполнена в рамках гранта ФГБОУ ВО «АлтГПУ» (Проекта проведения научного исследования в области гуманитарных наук): проект № 02-2015 «Образовательная программа повышения квалификации социальных педагогов в режиме сетевого взаимодействия и электронного (дистанционного) обучения «Теория и инновационные технологии деятельности социального педагога».

Ключевые слова: повышение квалификации, дистанционное обучение, проектирование, социальные педагоги, инновационное содержание.

В Алтайском государственном педагогическом университете (АлтГПУ) подготовка социальных педагогов (специалитет) ведется с 2000 года. За 15 лет подготовлено 632 социальных педагога, которые работают в образовательных организациях 10 городов и 88 районов края. Естественно, что у работающих специалистов возникает множество профессиональных вопросов, требующих системного рассмотрения и дополнительных знаний. Для эффективной организации курсов повышения квалификации социальных педагогов в АлтГПУ имеются все необходимые условия. В структуре университета работает [1]:

- Институт дополнительного образования (ИДО), организующий прохождение курсов повышения квалификации педагогами края;

- отдел электронного обучения и дистанционных образовательных технологий;

- отдел информационных систем и интернет технологий;

- с 1992 года в университете работает учебно-научно-исследовательская лаборатория (УНИЛ) «Технологии и методы электронного обучения»;

- с 2000 года функционирует УНИЛ «Социально-педагогические технологии».

Благодаря системному подходу ректората в работе с кадрами в университете подготовлены специалисты, владеющие технологией СДО Moodle, действует Центр дистанционного обучения (ЦДО) для педагогов. Имеется современное программное и техническое оснащение.

В проектировании и реализации программы курсов большую роль имеет «командный» подход:

- преподаватели кафедры педагогики разрабатывают проект гранта, проект учебной программы, реализуют учебный план в системе СДО Moodle;

- консультанты ЦДО АлтГПУ осуществляют техническую поддержку проекта;

- консультанты ИДО АлтГПУ осуществляют методическую поддержку проекта.

Грантовая деятельность АлтГПУ тесно связана с решением актуальных проблем образовательных организаций Алтайского края, учитывает социальный заказ региона. Совместно с краевыми управлениями ведется работа по прогнозированию кадровой потребности экономики в Алтайском крае. Данная совместная деятельность организована в рамках реализации Стратегии развития сферы труда и занятости населения на период до 2025 г., утвержденной постановлением Администрации Алтайского края от 24.12.2013 г. № 684. Ключевой целью Стратегии является создание условий для развития эффективного рынка труда, обеспечивающего устойчивый рост качества занятости и уровня жизни населения Алтайского края.

Стратегией предусмотрено решение комплекса задач:

- совершенствование системы мониторинга и прогнозирования потребности экономики края в кадрах необходимой квалификации с учетом отраслевых и региональных приоритетов развития для создания надежной информационно-аналитической основы политики на региональном рынке труда;

- повышение адаптивности профессионального образования к потребностям рынка труда, совершенствование региональной системы управления качеством рабочей силы, основанной на прогнозе потребностей экономики края в квалифицированных кадрах.

Повышение адаптивности профессионального образования включает:

- систему профессиональной ориентации, повышения мотивации к трудовой деятельности по профессиям и специальностям, востребованным на рынке труда, повышение статуса в обществе человека труда;

- непрерывное и дополнительное профессиональное образование для постоянного опережающего повышения и поддержания уровня квалификации кадров и быстрой адаптации населения к динамично меняющимся условиям на рынке труда;

- развитие региональной системы внутрипроизводственного обучения персонала.

Кроме того, при формировании прогноза были учтены экспертные оценки специалистов профильных органов исполнительной власти, тенденции развития региона, отраженные в Стратегии социально-экономического развития Алтайского края до 2025 г. (Закон Алтайского края от 21.11.2012 г. № 86-ЗС) и сценарных условиях социально-экономического развития Алтайского края (распоряжение Администрации края № 411-р от 29.10.2013 г.).

Для решения задачи по кадровому обеспечению социальной сферы в крае ведется целевая подготовка специалистов по программам среднего, высшего и послевузовского профессионального образования, обучение специалистов по программам дополнительного образования, создание условий для планомерного роста профессионального уровня знаний и умений педагогических работников, осуществление единовременных компенсационных выплат молодым специалистам, улучшение жилищных условий и повышение заработной платы в соответствии с указом президента от 07.05.2012 г. № 597.

На основе исследования потребностей региона, изучения профессиональных затруднений социальных педагогов в инновационной деятельности была разработана настоящая программа в ее дистанционном варианте реализации.

Профессия социального педагога в настоящее время является очень востребованной, и интерес к социальным педагогам на рынке труда постоянно растет. Наличие у педагогов особых знаний и практических навыков обеспечивают успех социально-педагогической деятельности. Социальному педагогу необходимо обладать качествами психолога, социолога, преподавателя, медицинского работника, юриста – таковы требования современного рынка труда. Осваивая профессию социального педагога необходимо опираться на индивидуально-личностные качества воспитуемого, после чего разрабатывать и внедрять уникальные технологии его воспитания. Конечная цель его деятельности – создание условий для самореализации человека.

Статистика последних лет свидетельствует об увеличении необходимости подготовки и переподготовки специалистов в сфере образования. Квалифицированный педагог прекрасно понимает, что каждый человек предпочитает свой собственный «стиль обучения», используя который, он наиболее эффективно воспринимает тот или иной материал.

Дистанционное обучение в наше время является одним из перспективных способов получения образования, с помощью возможностей, которые предоставляют современные телекоммуникационные технологии и, в частности, сеть Интернет.

Дистанционная форма обучения – возможность получения образования без посещения учебного заведения с помощью современных информационно-образовательных технологий и систем телекоммуникации. Дистанционное образование дает возможность каждому человеку получить образование, которое он хочет, а это очень важно, ведь есть много людей, которые просто не могут получить образование по каким-либо причинам.

В Концепции создания и развития дистанционного обучения в РФ приводится следующее определение: дистанционное образование – комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационной образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т.п.) [2].

Дистанционное образование это одна из форм непрерывного образования, которая призвана реализовать права человека на образование, получение информации и является неотъемлемой частью системы образования в целом.

Целью дистанционного обучения является предоставление обучающимся непосредственно по месту жительства или временного их пребывания возможности освоения основных и дополнительных профессиональных образовательных программ высшего и среднего профессионального образования соответственно в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования [3].

С момента принятия Решения коллегии Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политики РФ от 9 июня 1993 г. № 9/1 «О создании системы дистанционного образования в Российской Федерации», где сформулирована общая концепция и направленность государства на создание такого «неотъемлемого элемента системы высшего образования», как дистанционное образование, было принято значительное число нормативно-правовых актов, конкретизирующих и развивающих указанную проблематику. Одной из дистанционных образовательных технологий является модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда Moodle (англ. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). Система реализует философию «педагогики социального конструктивизма» и ориентирована, прежде всего, на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками, хотя подходит и для организации традиционных дистанционных курсов, а также поддержки очного обучения.

Согласно Федеральной программе развития образования, утвержденной Ф3 от 10 апреля 2000 г. № 51-ФЗ «Об утверждении Федеральной программы развития образования» ч. 6 подраздела 2, обеспечение реализации и развития образовательных программ (основных, дополнительных и специальных) «развитие системы дистанционного обучения» и «вхождение в международное информационное и коммуникационное пространство, в том числе за счет распространения технологий дистанционного обучения» являются одними из основных направлений развития высшего и послевузовского профессионального образования [4].

Алтайский государственный педагогический университет на базе своего Интернет-сайта (<http://www.altspu.ru>), реализует указанные положения, создал портал открытого образования (<http://moodle.uni-altai.ru>), который использует технологии электронной обучающей среды Moodle.

Электронные учебные ресурсы, разработанные в Moodle, дают целый ряд возможностей при получении образования [5]:

- более эффективно организован учебный процесс и самостоятельная работа студентов;
- заинтересовать учащихся с помощью внедрения новых технологий и форм организации обучения;
- развитие профессиональных компетенций слушателей;
- повышение уровня образовательного потенциала студенчества и качества образования;

– повышение социальной и профессиональной мобильности слушателей, активности и уровня самосознания.

Цель курса – дать слушателям представление об инновационных технологиях социально-педагогической работы, используя принципы целостности и системности.

Указанная цель конкретизируется в **задачах курса**:

- облегчить обучающимся усвоение теоретических основ инновационных социально-педагогических технологий;
- освоить актуальные технологии социально-педагогической работы;
- выработать профессиональные ориентиры в использовании зарубежных и отечественных исследований в области совершенствования технологического процесса в социально-педагогической сфере.

Описание механизма реализации сетевого взаимодействия (технологии, методы, формы, ресурсы (кадровые, информационные и пр.):

- сетевое взаимодействие обучающихся по реализации программы СДО Moodle ориентировано на совместную работу.
- Система СДО Moodle поддерживает обмен файлами любых форматов – как между преподавателем и студентом, так и между самими студентами.
- Система СДО Moodle создает основу послевузовского сопровождения социальных педагогов.

В каждой теме представлены вопросы для самопроверки, литература, темы рефератов и контрольных работ, видеоархив лекций, архив вебинаров по теме курса, большой архив учебников, книг, монографий и учебных пособий, практических интерактивных упражнений, кейсов, глоссарий, полезные интернет-ресурсы, компьютерные программы.

Инновационный характер реализации электронного обучения (дистанционное, Moodle и пр.); Благодаря СДО Moodle качество обучения под системным контролем. Moodle создает и хранит портфолио каждого учащегося: все сданные им работы, оценки и комментарии преподавателя, сообщения в форуме. Позволяет контролировать «посещаемость» – активность студентов, время их учебной работы в сети, что повышает уровень мобильности проекта.

В системе СДО Moodle реально реализуется принцип индивидуализации обучения и открывается возможность разработки индивидуальных траекторий развития каждого студента: обучение можно осуществлять как асинхронно, когда каждый студент изучает материал в собственном темпе, так и в режиме реального времени, организовывая онлайн лекции и семинары. Способствует повышению уровня устойчивой мотивации к дальнейшему самообучению (самообразованию) в сфере практической социальной педагогики.

Повышению степени освоения слушателями социальных и профессиональных компетенций способствует схема сетевого взаимодействия, а также подходы: системно-деятельностный, аксиологический, программно-целевой.

В системе дистанта, обучающиеся осваивают методы и технологии: ИКТ, интерактивное диалоговое взаимодействие, проектная деятельность, моделирование, социальная диагностика, мониторинг результативности, on-line консультирование.

Основные особенности Moodle, существенные для образовательных учреждений:

- Свободное распространение. Нет необходимости платить за получение, использование и обновление, нет ограничений на число лицензий. Важность этого фактора для учебных заведений вряд ли стоит комментировать.
- Открытость программного кода. Для университетов, многие из которых не только используют готовые технологии, но и ведут собственные исследования, этот фактор также очень важен. Можно внести какие-то коррективы, расширить возможности Moodle своими программными модулями.
- Развитие программного обеспечения. Многочисленность международного сообщества, ведущего эксплуатацию и развитие Moodle, наличие ассоциаций пользователей Moodle в разных странах (в том числе и в России) гарантируют постоянное развитие и совершенствование Moodle, его соответствие современным и перспективным требованиям электронного обучения.
- Простота установки, поддержания и функционирования. Moodle легко устанавливается на обычном стандартном оборудовании, работает без модификаций в Unix, Linux, Windows, Mac OS X и любой другой операционной системе, поддерживающей PHP. Поддержка системы не требует больших усилий и может осуществляться в ряду обычных мероприятий по поддержанию

серверного оборудования и системного программного обеспечения.

- Функциональная полнота. Несмотря на бесплатность и простоту использования, Moodle позволяет реализовать практически все основные функции современной системы управления образованием.

В дидактическом плане Moodle базируется на концепции социального конструктивизма, суть которой выражается четырьмя принципами:

- освоение нового знания в результате взаимодействия с окружающим миром (при обучении имеет место больше интерпретация, нежели простая передача информации от одного мозга к другому);
- обучение особенно эффективно, когда учащийся создает что-то для передачи опыта другим;
- обучение в результате взаимодействия внутри определенной социальной группы;
- исследование мотивации поведения отдельных личностей в процессе учебного группового взаимодействия (самостоятельное поведение, основанное на объективных фактах; более эмоциональное поведение, допускающее субъективность; сконструированное поведение, когда учащийся способен выбрать в зависимости от ситуации объективный или субъективный подход).

Но вовсе необязательно следовать этой концепции – преподаватель может выбрать необходимые ему опции и построить свой курс, опираясь на собственные дидактические воззрения [6].

Ожидаемые результаты проекта:

Результат 1. Экспериментальная группа социальных педагогов (25 слушателей) Алтайского края без отрыва от производства и места жительства получат уникальную возможность – качественное обучение. Это реально реализует принцип доступности инновационного образования.

Результат 2. Реально реализуется принцип индивидуализации обучения и открывается возможность разработки индивидуальных траекторий развития каждого студента. Обучение можно осуществлять как асинхронно, когда каждый студент изучает материал в собственном темпе, так и в режиме реального времени, организовывая онлайн лекции и семинары.

Результат 3. СДО Moodle ориентирована на совместную работу. Система поддерживает обмен файлами любых форматов – как между преподавателем и студентом, так и между самими студентами. Это же создает основу послевузовского сопровождения социальных педагогов.

Результат 4. Благодаря СДО Moodle качество обучения – под системным контролем. Moodle создает и хранит портфолио каждого учащегося: все сданные им работы, оценки и комментарии преподавателя, сообщения в форуме. Позволяет контролировать «посещаемость» – активность студентов, время их учебной работы в сети.

Результат 5. Реализация данного проекта послужит основой для разработки ООП переподготовки социальных педагогов в режиме дистанционного обучения (с 2016 года).

В программу курсов повышения квалификации социальных педагогов включены актуальные темы, например:

- «Методика и технологии социально-педагогической деятельности с подростками»;
- «Технология социально-педагогической деятельности с семьей»;
- «Современные формы работы социального педагога в рамках ФГОС»;
- «Социальная коррекция в деятельности социального педагога»;
- «Ресурсы социальной работы в деятельности социального педагога»;
- «Социальное консультирование»;
- «Социальная адаптация как технология социально-педагогической работы»;
- «Социальный педагог как социальный менеджер»;
- «Технология работы социального педагога по профилактике употребления психоактивных веществ несовершеннолетними».

Таким образом, программу курсов повышения квалификации социальных педагогов Алтайского края могут пройти дистанционно. Эффективность курсов СДО Moodle выше при значительно меньших затратах главного ресурса современного человека – времени.

Библиографический список

1. *Электронное обучение в Алтайском государственном педагогическом университете*. Available at: <http://moodle.uni-altai.ru/course/index.php?categoryid=41>
2. *Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России*: утверждена Постановлением Госкомитета РФ по высшему образованию от 31 мая 1995 г. № 6. Available at: <http://reftrend.ru/245503.html>
3. *Официальный сайт системы управления курсами*. Available at: <http://http://moodle.org>
4. *О создании системы дистантного образования в РФ*: Решение коллегии Госкомвуза от 9 июня 1993 года № 9 / 1. Available at: <http://reftrend.ru/245503.html>
5. Волженина Н.В. *Работа в системе moodle: руководство пользователя*. Available at: http://portal.edu.asu.ru/pluginfile.php/13894/mod_resource/content/1/
6. Волженина Н.В. *Организация самостоятельной работы студентов в процессе дистанционного обучения*. Барнаул: Издательство Алтайского университета, 2008.

References

1. *Elektronnoe obuchenie v Altajskom gosudarstvennom pedagogicheskom universitete*. Available at: <http://moodle.uni-altai.ru/course/index.php?categoryid=41>
2. *Konceptiya sozdaniya i razvitiya edinoj sistemy distancionnogo obrazovaniya v Rossii*: utverzhdena Postanovleniem Goskomiteta RF po vysshemu obrazovaniyu ot 31 maya 1995 g. № 6. Available at: <http://reftrend.ru/245503.html>
3. *Oficial'nyj sajт sistemy upravleniya kursami*. Available at: <http://http://moodle.org>
4. *O sozdanii sistemy distantnogo obrazovaniya v RF*: Reshenie kollegii Goskomvuza ot 9 iyunya 1993 goda № 9 / 1. Available at: <http://reftrend.ru/245503.html>
5. Volzhenina N.V. *Rabota v sisteme moodle: rukovodstvo pol'zovatelya*. Available at: http://portal.edu.asu.ru/pluginfile.php/13894/mod_resource/content/1/
6. Volzhenina N.V. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov v processe distancionnogo obucheniya*. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo universiteta, 2008.

Статья поступила в редакцию 13.07.15

УДК 378

Grinevich L.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Academy of Culture and Art (Barnaul, Russia),
E-mail: kuminoval@mail.ru

EDUCATIONAL BLOGS AS A MEANS OF IMPLEMENTATION OF AN ACTIVITY APPROACH IN THE EDUCATIONAL PROCESS. The article describes the use of web 2.0 technologies in education, which open up entirely new possibilities for action, which are easy to include participants in the educational process. The mechanisms of formation of information competence of students with the implementation of an educational blog in the teaching process, and intellectual technologies developed for educational practices that facilitate the implementation of the activity approach. The article discusses developed in education technology to transform the knowledge, skills, multilevel, adaptive, modular training. The author presents an educational blog, which implements the activity approach as a strategy, which provides training, education and development of their skills to students. The presented results can be used in teaching process of educational institutions of different levels.

Key words: activity approach, pedagogical technologies, Web 2.0 technologies, educational forums.

Л.А. Гриневич, канд. пед. наук, доц. каф. информатики АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: kuminoval@mail.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ БЛОГИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассмотрена особенность использования технологий веб 2.0. в образовании, открывающих принципиально новые возможности для деятельности, в которую легко включаются участники образовательного процесса. Проанализированы механизмы формирования информационной компетентности учащихся с внедрением образовательного блога в учебный процесс. Представлены авторские технологии, созданные для образовательной практики, которые способствуют реализации деятельностного подхода. В статье приводятся разработанные в образовании технологии трансформирования знаний, умений и навыков разноуровневого, адаптивного, модульного обучения.

Ключевые слова: деятельностный подход, педагогические технологии, технологии веб 2.0, образовательный блог.

Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием на него компьютерных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивая распространение информационных потоков в обществе, образуя глобальное информационное пространство. Процесс компьютеризации необратим и связано это с возрастающей ролью компьютеров в жизни современного общества. Практически все развитые страны широко разрабатывают компьютерные технологии обучения. Это вызвано тем, что компьютер стал средством повышения производительности труда во всех сферах деятельности. Резко возрос объем необходимых знаний и с помощью традиционных способов и методик преподавания уже невозможно подготовить требуемое количество высокопрофессиональных специалистов.

Становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, связанно это с внесением корректив в содержание технологий обучения.

Деятельностный подход наиболее интенсивно развивался и одновременно наиболее продуктивно использовался в образовании, так как теория деятельностного подхода рассматривает формирование навыков и умений с новых деятельностных позиций. Опираясь на теорию Л.С. Выготского, можно констатировать, что в процессе обучения происходит интериоризация знаний, которые являются внешними по отношению к психике обучающегося. В результате поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин) происходит сознательное овладение ими. Эти знания приобретают умственную форму и, являясь достоянием обучаемых, начинают существовать в качестве навыков и умений [1].

С.Л. Рубинштейн сформулировал идею, составляющую основу деятельностного подхода в педагогике, следующим образом: «Субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодетельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Потому, что он делает, можно определить, что он есть: направлением его деятельности можно определять и формировать его самого. На этом только и строится возможность педагогики» [2].

В.И. Андреев определил принцип деятельностного подхода как «стратегию, согласно которой педагог должен учитывать характерные особенности того вида деятельности, который он организует с обучаемыми и на основе которой осуществляется их обучение, воспитание и развитие». В зависимости от вида деятельности с учетом ее целей, содержания, формы, методов, средств, условий, меняется сама методика и технология учебно-воспитательного процесса [3].

В теории и практике работы учебных заведений сегодня существует множество вариантов учебно-воспитательного процесса. Каждый автор и исполнитель привносит в педагогический процесс что-то свое, индивидуальное, в связи с чем говорят, что каждая конкретная технология является авторской. С этим мнением можно согласиться. Однако многие технологии по своим целям, содержанию, применяемым методам и средствам имеют достаточно много сходства и по этим общим признакам могут быть классифицированы в несколько обобщенных групп.

К настоящему времени разработаны и используются в образовательной практике технологии трансформирования знаний, умений и навыков, разноуровневого, адаптивного, модульного обучения и др.

Технология коллективного взаимообучения (организованный диалог, соотательный диалог, коллективный способ обучения, работа учащихся в парах сменного состава) разработана А.Г.Ривиним, его учениками и последователями (В.К. Дьяченко, М.Д. Брайтермен, А.С. Соколов и др.).

В условиях технологии коллективного взаимообучения каждый обучаемый чувствует себя раскованно, работает в индивидуальном темпе. У него повышается ответственность не только за свои успехи, но и за результаты коллективного труда, формируется адекватная самооценка личности, своих возможностей и способностей, достоинств и ограничений.

Технология полного усвоения, авторами которой являются Дж. Карролл и Б. Блум, предполагает реорганизацию традиционной классно-урочной системы, задающей для всех учащихся одно и то же учебное время и содержание, условия труда, но имеющей на выходе неоднозначные результаты. Технология полного усвоения задает единый для учащихся фиксированный уровень овладения знаниями, умениями и навыками, но делает переменными для каждого обучающегося время, методы, формы, условия труда.

Технология разноуровневого обучения позволяет создать педагогические условия для включения каждого учащегося в деятельность, соответствующую зоне его ближайшего развития. Разработка этой технологии была вызвана тем, что традиционная классно-урочная система, ориентированная на всех обучающихся по унифицированным программам и методикам, не может обеспечить полноценного развития каждого учащегося. В образовательном процессе преподаватель имеет дело с индивидуальностями, имеющими различные склонности, интересы, потребности и мотивы, особенности темперамента, свойства мышления и памяти, эмоциональной сферы, способности к обучению и др., что никак не отражается на особенностях их обучения.

Эта проблема может быть решена посредством уровневой дифференциации, организованной путем деления потоков на подвижные и относительно гомогенные по составу группы, каждая из которых овладевает программным материалом в различных образовательных областях на базовом (государственный стандарт) и вариативном (творческом или подготовительном к базовому) уровнях (В.В. Фирсов).

Технология модульного обучения основана на парадигме, суть которой состоит в том, что ученик должен учиться сам, а педагог обязан осуществлять управление его учением: мотивировать, организовывать, координировать, консультировать, контролировать (Т. И. Шамова).

Наиболее обстоятельно технология модульного обучения разработана П.Ю. Цявичене. По её мнению, сущность модульного обучения состоит в том, что учащийся самостоятельно (или с определенной мерой помощи) достигает конкретных целей в процессе работы с модулем. Модуль – это целевой функциональный узел, в котором объединено учебное содержание и технология овладения им в систему высокого уровня целостности.

Изученные технологии способствуют реализации деятельностного подхода в образовании, где сегодня активно применяется «компьютерное обучение». Информатизация образования

и растущие требования к качеству и количеству высококвалифицированных специалистов приводят к необходимости разработки и внедрения инновационных образовательных методик и технологий, способствующих формированию новых форм обучения, не ограниченных пространственно-временными рамками. Этим требованиям отвечает идея виртуального обучения, которое позволяет получать качественное образование через Интернет независимо от географического местоположения [2].

Согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в статье 16, п.3. сказано об осуществлении в образовательной деятельности возможности применения электронного образования, дистанционных образовательных технологий. Для этого должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме и независимо от места нахождения обучающихся [4].

В связи с этим актуальными становятся требования к личным качествам обучающегося – умению самостоятельно пополнять и обновлять знания, вести самостоятельный поиск необходимого материала, быть творческой личностью. Знания усваиваются обучающимися и проявляются только через его деятельность, сам процесс обучения строится на постепенном усложнении содержания, все это является деятельностным подходом в обучении.

Значительный вклад в теорию и практику компьютеризации российского образования (информатизации) внесли ученые под руководством академика А.П. Ершова, осуществлявшие работу по методическому и программному обеспечению компьютерного всеобуча.

Академик А.П. Ершов в своих публикациях дает такое определение информатизации: это «комплекс мер, направленных на обеспечение полного использования достоверного, исчерпывающего и своевременного знания во всех общественно значимых видах человеческой деятельности». Помимо этого, информатизация, по А.П. Ершову, есть процесс овладения стратегическим ресурсом, а именно информацией, для целей дальнейшего ускоренного прогресса. Техническими средствами освоения информации выступают в большей степени ЭВМ, средства связи и другая информационная техника [5, с. 13 – 16].

Информатизация образования в России – один из важнейших механизмов, затрагивающих все основные направления образовательной системы. Ее основной задачей является эффективное использование следующих важнейших преимуществ информационной технологии:

- возможность организации процесса познания, поддерживающего деятельностный подход к учебному процессу во всех его звеньях в совокупности (потребности – мотивы – цели – условия – средства – действия – операции);
- индивидуализация учебного процесса при сохранении его целостности за счет программируемости и динамической адаптируемости автоматизированных учебных программ;
- коренное изменение организации процесса познания путем смещения ее в сторону системного мышления;
- возможность построения открытой системы образования, обеспечивающей каждому индивиду собственную траекторию обучения и самообучения;
- создание эффективной системы управления информационно-методическим обеспечением образования.

Сегодня появились новые технологические средства обучения, которые принципиально влияют на организацию учебного процесса, увеличивая его возможности. Новые технические, аудиовизуальные средства становятся неотъемлемым компонентом образовательного процесса, внося в него специфику в виде неразделимости методов и средств. Это качество уже позволяет говорить (в совокупности) о своеобразных педагогических технологиях, основанных на использовании современных информационно-коммуникационных технологий.

Одним из главных условий интернетизации обучения является систематизация работы обучающихся с сервисами сети Интернет. На современном этапе она ориентирована главным образом на встраивание интернет-технологий, в том числе и сервисов веб 2.0, в образовательный процесс. Под термином веб 2.0 понимают сервисы глобальной сети Интернет, которые используются для организации комфортной сетевой деятельности. Эти сервисы позволяют обмениваться информацией и совместно ра-

ботать с веб-документами, объединить различные веб-сервисы в единую информационную среду для совместного формирования и использования коллективного знания. Главным достоинством сервисов веб 2.0 является поддержка студент-центрической модели обучения, которая включает групповые методы взаимодействия, обеспечивает мобильность, способствует осуществлению оценки размещаемых ресурсов и активности обучаемых (И.Н. Розина) [5].

Технологии веб 2.0 открывают перед образовательной практикой широкие возможности: использование свободных электронных ресурсов в учебных целях; самостоятельное создание сетевого контента; межличностные взаимодействия образовательного процесса.

Е.Д. Патаракин и Д.Б. Ярмахов выделяют следующие возможности веб 2.0 технологий в образовании [1]:

1) веб 2.0 технологии открывают принципиально новые возможности для деятельности, в которую легко включаются люди, не обладающие специальными знаниями в области информационных технологий;

2) в результате распространения веб 2.0 технологий в сетевом доступе оказывается большое количество открытых материалов, которые могут быть использованы в учебных целях;

3) веб 2.0 технологии упрощают процесс создания материалов и публикации их в сети, когда каждый может не только получить доступ к цифровым коллекциям текстов, фотографий, рисунков, но и принять участие в формировании собственного сетевого контента;

4) веб 2.0 технологии позволяют организовать личное пространство обучаемого;

5) расширяются возможности для участия обучающихся и педагогов в профессиональных сетевых сообществах.

В качестве инструментального средства для формирования нового подхода в обучении был создан и внедрен блог «Учеба.ru» <http://grinvich71.blogspot.ru>.

Блог – «сетевой журнал» или «дневник событий», является одним из самых популярных социальных сервисов. Он представляет собой Web-пространство, основное содержимое которого – регулярно добавляемые записи, изображения или мультимедиа.

Разработанный блог является информационно-образовательной средой, на нем можно размещать творческие и поиско-

во-исследовательские практико-ориентированные задания и ситуации, проводить в режиме оффлайн и онлайн дискуссии, которые доступны из любого места и в любое время из глобальной сети Интернет.

Онлайн дискуссия проводится только после того как преподаватель прочитает все комментарии учащихся, проверит сообщения на корректность данной тематике. Оставлять комментарии могут только зарегистрированные пользователи. Незарегистрированные пользователи имеют права только для просмотра. Размер комментариев неограничен.

В основу работы образовательного блога «Учеба.ru» заложена реализация трехстороннего коммуникативного взаимодействия:

общение преподавателя и участника образовательного процесса происходит в момент выполнения задания учащимся и проверки его преподавателем;

общение между обучающимися идет во время онлайн дискуссий, когда учащиеся обсуждают, критикуют работы друг друга, находят ответы на возникающие вопросы;

общение между участниками образовательного процесса и посетителями блога – это общение одностороннее, поскольку посетители не могут оставлять комментариев. Однако, факт того, что работа может быть прочитана и оценена сторонними наблюдателями заставляет студентов с большей ответственностью подходить к выполнению заданий.

Блог один из реальных путей индивидуализировать образовательный процесс, дать обучающимся возможность овладеть обобщенными видами информационной деятельности (поиск, анализ, передача информации, ее оценка), а также навыками письменной речи, умением аргументировать свою точку зрения работая в сети, возможность выразить себя.

Таким образом, внедрение новых технологий в учебный процесс является одним из главных условий интернетизации обучения на современном этапе. Внедренный образовательный блог с соответствующими ему условиями: интерактивность работы, децентрализация учебной информации в блогах, проблемность вопросов для обсуждения в блогах и др. значительно повышает эффективность учебного процесса и влияет на организацию педагогического взаимодействия обучаемых в различных видах совместной деятельности.

Библиографический список

1. Патаракин Е.Д. *Сетевые сообщества и обучение*. Москва: «ПЕР СЭ», 2006.
2. Фокин Ю.Г. *Теория и технология обучения: деятельностный подход*: учебное пособие. Москва: Academia, 2006.
3. Григорьева М.А. *Деятельностный подход в обучении школьников информатике с использованием мобильных компьютерных систем*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2011.
4. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173649/
5. Белов С.А., Лазарева Д.Г. Обучение студентов вуза с использованием блогов как средства управления их учебно-познавательной деятельностью. *Известия Алтайского государственного университета*. 2011; Вып 2 – 2.

References

1. Patarakin E.D. *Setevye soobschestva i obuchenie*. Moskva: «PER S'E», 2006.
2. Fokin Yu.G. *Teoriya i tehnologiya obucheniya: deyatel'nostnyy podhod*: uchebnoe posobie. Moskva: Academia, 2006.
3. Grigor'eva M.A. *Deyatel'nostnyy podhod v obuchenii shkol'nikov informatike s ispol'zovaniem mobil'nykh komp'yuternykh sistem*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2011.
4. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173649/
5. Belov S.A., Lazareva D.G. Obuchenie studentov vuza s ispol'zovaniem blogov kak sredstva upravleniya ih uchebno-poznavatel'noj deyatel'nost'yu. *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; Vyp 2 – 2.

Статья поступила в редакцию 11.07.15

УДК 371

Abdurazakova M.D., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of theory and methods of teaching law, DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

Mamaeva V.A., teaching assistant, Department of Economic Theory, DSPU (Makhachkala, Russia), E-mail: timop2012@mail.ru

TRAINING FUTURE TEACHERS FOR INNOVATIVE ACTIVITY. The problem of innovation as a primary path and a tool pack all spheres of modern public life today is becoming increasingly important. Fundamental changes in school and society, the changing socio-cultural priorities forces a teacher to refocus his mind on humanistic values, is adequate to the nature of creative, innovative pedagogical practices, strengthen ties between the school of science, the appeal to world pedagogical experience. To the characteristics of innovation activity of a teacher, the authors of the article include: a creative ability to generate and produce new ideas, to design and simulate them in practical forms; openness of a personality to new ways that are different from their submissions that is based on tolerance of the individual, flexibility of thinking; cultural and aesthetic development and education, and other traits.

Key words: innovation, innovative teaching, innovative teaching.

Д.М. Абдуразакова, д-р пед. наук, проф. каф. теории и методики обучения праву ФГБОУ ВПО «ДГПУ», г. Махачкала,
E-mail: timop2012@mail.ru

В.А. Мамаева, ассистент каф. теории и методики обучения праву, аспирант ФГБОУ ВПО «ДГПУ», г. Махачкала,
E-mail: timop2012@mail.ru

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблема инноваций как основного пути и инструмента обновления всех сфер современной общественной жизни сегодня приобретает всё большую актуальность. Кардинальные преобразования в школе и обществе, изменение социокультурных приоритетов требуют от педагога переориентации его сознания на гуманистические ценности, адекватные характеру творческой, инновационной педагогической деятельности, укреплении связи школы с наукой, обращении к мировому педагогическому опыту. К особенностям инновационной деятельности педагога авторы статьи относят: творческую способность генерировать и продуцировать новые представления и идеи, проектировать и моделировать их в практических формах; открытость личности новому, отличному от своих представлений, что базируется на толерантности личности, гибкости мышления; культурно-эстетическую развитость и образованность и другие черты.

Ключевые слова: инновация, инновационная педагогическая деятельность, инновационное обучение.

Современные тенденции развития высшего профессионального образования определяют кардинальное изменение подходов к организации образовательного процесса в высшей школе. Введение системы многоуровневого образования, создание единого образовательного пространства, переход на ФГОС ВПО, реализация компетентностного подхода, обуславливают необходимость совершенно нового подхода к организации обучения. Преподаватель высшей школы должен выполнять не только функцию транслятора научных знаний, но и уметь выбирать оптимальную стратегию преподавания, использовать современные образовательные технологии, направленные на создание творческой атмосферы образовательного процесса. Совершенствование процесса обучения должно быть направлено на создание необходимых и достаточных организационно-педагогических условий, обеспечение успешного обучения. Акцент в такой деятельности переносится на партнерство, сотрудничество, а характер взаимоотношений преподавателя и студентов можно определять как субъект-субъектные.

Преподавателям необходимо целенаправленно и напоистому овладеть инновационными технологиями проведения занятий: играми, тренингами, кейсами, игровым проектированием, креативными техниками и многими другими приемами, потому что именно они развивают базовые компетентности студента [1].

Активные исследования, направленные на построение теории инновационного развития в образовании, ведутся с 30-х гг. XX в. И. Шумпетер и Г. Менш ввели в научный оборот и сам термин «инновация», который сочли воплощением научного открытия в новой технологии или продукте. С этого момента концепт «инновация» и сопряженные с ним термины «инновационный процесс», «инновационный потенциал» и другие приобрели статус общенаучных категорий высокого уровня обобщения и обогатили понятийные системы многих наук.

Об инновациях в российской образовательной системе заговорили с 80-х гг. XX в., до сих пор этот феномен является одним из самых неопределенных и неоднозначных с позиций категориального аппарата педагогики. Термины «инновация в образовании» и «педагогическая инновация», употребляемые как синонимы, были научно обоснованы и введены в категориальный аппарат педагогики И.Р. Юсуфбековой.

Проблема инноваций как основного пути и инструмента обновления всех сфер современной общественной жизни сегодня приобретает все большую актуальность. С разработкой и использованием инноваций сегодня связывают не только возможности общественного прогресса; «способность к нововведениям признается одним из индикаторов культуры общества» [2].

Слово «инновация» имеет латинское происхождение. В переводе оно означает обновление, изменение, введение новизны. Под новшеством понимают явление, несущее сущность способа, методики, технологии организации и содержания нового. Необходимость инноваций порождается разными причинами, среди них важнейшими являются возросший спрос на качество образования; новые требования к преподавательской деятельности; консерватизм сферы образования и недостаточная её адаптированность к меняющимся потребностям общества; необходимость формирования профессионального мышления, активности, самодетельности будущих специалистов и т. д.

Инновационная педагогическая деятельность, связанная с отказом от известных штампов, стереотипов в обучении, воспитании и развитии личности ученика, выходит за рамки действующих нормативов, создает новые нормативы личностно-творческой, индивидуальной направленности деятельности педагога, новые педагогические технологии. При этом основополагающим принципом инновационного подхода для общеобразовательной школы должна оставаться гуманитарная сущность образования, направленность его на высокое профессиональное, нравственное и общекультурное развитие личности.

«Инновационное обучение» — процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, которая стимулирует вносить инновационные изменения в существующую культуру, социальную среду. Такой тип обучения (и образования) помимо поддержания существующих традиций стимулирует активный отклик на возникающие как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации. Обращение к такому пониманию расширяет взгляд на значение дидактических поисков.

Декларируемый официальными документами переход общеобразовательной системы на компетентностную основу возможен лишь при повышении инновационной деятельности будущих учителей. Данный процесс предполагает изменение условий обучения, разработку соответствующих предметных и межпредметных программ. Для реализации провозглашенной образовательной политики нужны педагоги с новым, инновационным творческим мышлением, обладающие высоким профессиональным потенциалом.

Смысл образовательных инноваций заключается в их прикладном характере: они призваны формировать инновационную способность мышления выпускника учебного заведения. Следовательно, под инновационным высшим образованием можно понимать образование, которое основано на новых знаниях и инновационной динамике.

Можно выделить ряд факторов, необходимых для успешного осуществления процесса профессионального становления педагога, ориентированного на инновационную деятельность: процесс должен быть непрерывным, т. е. становление инновационной практики — это изменяющийся процесс; его сопровождение должно осуществляться на основе компетентностного подхода; профессиональное становление происходит за счет участия субъекта в инновационной деятельности и специально организованных рефлексивно-аналитических, проектировочных и образовательных процессов; целесообразно организовывать сопровождение профессионального становления педагога на основе решения разноуровневых задач, присущих данному виду деятельности (освоение знаний и умений на основе конструирования понятий и смыслов, решение профессиональных задач на основе моделирования инновационной образовательной среды, выстраивание собственной траектории профессионального движения на основе проектирования деятельности, индивидуальных образовательных задач и программы их реализации) [3].

К особенностям инновационной деятельности педагога можно отнести: творческую способность генерировать и продуцировать новые представления и идеи, а главное — проектировать и моделировать их в практических формах; открытость личности новому, отличному от своих представлений, что базируется на толерантности личности, гибкости и панорамности мышления;

культурно-эстетическую развитость и образованность; готовность совершенствовать свою деятельность, наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность средств и методов; способность педагогов преодолевать психологические барьеры, возникающие при внедрении новшеств в учебный процесс; развитое инновационное сознание (ценность инновационной деятельности в сравнении с традиционной, инновационные потребности, мотивация инновационного поведения).

Наши исследования по подготовке будущих специалистов в Дагестанском государственном педагогическом университете, на факультете права, показали что, ведущим принципом деятельности является интеграция науки и образования. Преподаватели широко используют современные технологии и формы организации учебного процесса: специализированные программы (Консультант+), деловые и ролевые игры, проблемные и исследовательские методы, кейс-метод, модульно – рейтинговые технологии организации учебного процесса, метод проектов. На факультете сформирована современная информационная обра-

зовательная среда, каждому обучающемуся обеспечен доступ к электронно-библиотечным системам, онлайн – ресурсам. Образовательная среда с использованием современных мобильных коммуникационных средств дает возможность сделать обучение более динамичным и интенсивным. На факультете права технически оснащена работа в методических кабинетах, у студентов имеется доступ к научно-методической литературе, доступ к интернету для самостоятельной работы, интерактивные доски, проекторы, ноутбуки – все для комплексного подхода к улучшению качества профессиональной подготовки студентов. Образовательная среда в информационном обществе изменяется, для студентов «цифрового поколения» сетевое пространство становится виртуальной реальностью, в которой они проводят большую часть своего времени, получая необходимую информацию. Всё это позволяет обеспечить приток в школы новой генерации учителей, которые будут обладать способностью интегрировать знания и умения, применять их в своей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Мухина Т.Г. *Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие*. Нижний Новгород, 2013.
2. Мартиросян Б.П. *Оценка инновационной деятельности школы*. Москва, 2003.
3. Сластенин В.А., Подымова Л.С. *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва, 1997.

References

1. Muhina T.G. *Aktivnye i interaktivnye obrazovatel'nye tehnologii (formy provedeniya zanyatij) v vysshej shkole: uchebnoe posobie*. Nizhny Novgorod, 2013.
2. Martirosyan B.P. *Ocenka innovacionnoj deyatel'nosti shkoly*. Moskva, 2003.
3. Slastenin V.A., Podymova L.S. *Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost'*. Moskva, 1997.

Статья поступила в редакцию 06.08.15

УДК 37.034

Singach A. N., Director of Innovative Scientific Methodological Concert-Producing Centre, Altai State Academy of Culture and Art, President of Youth Parliament in Altai Region (Barnaul, Russia), E-mail: singach@inbox.ru

CHECKING PROCEDURE OF YOUTH EXTREMISM BY MEANS OF PROJECT TECHNOLOGIES OF THE SOCIAL-CULTURAL ACTIVITY. The article views problems of youth extremism and their prevention means in conditions of leisure on the basis of project technologies of the social-cultural activity. Among the particular features of the checking procedure of extremism by means of social-cultural activity the author singles out the following: the variability of the methods of influence, the duration and the diversity of levels of the influence, the prevalence of the preventive measures, i.e. the revelation and elimination of the causes of the youth extremism manifestation, the organizing of the youngsters' spare time with the alternative leisure activity forms, having the socially acceptable character, giving the opportunity of the personal development, moral values' foundation and the social communication skills' instrument. The article states the basic directions of the youth extremism preventive measures by means of project technologies of the social-cultural activity, including the spiritual and moral development of the young people, the formation of the attitude to the socially acceptable leisure forms, healthy lifestyle, the development of the voluntary initiative. The preventive measures are studied to define which of them are more efficient to bring up young people's socially responsible behavior, the aspiration for self-actualization, the self-appraisal's adequacy.

Key words: youth extremism, social-cultural activity, moral and spiritual development, project technologies.

А.Н. Сингач, директор инновационного учебно-методического концертно-продюсерского центра Алтайской государственной академии культуры и искусств, председатель Молодёжного парламента Алтайского края, г. Барнаул, E-mail: singach@inbox.ru

ПРОФИЛАКТИКА МОЛОДЁЖНОГО ЭКСТРЕМИЗМА ПРОЕКТНЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье затрагиваются вопросы профилактики молодёжного экстремизма в условиях досуга на основе проектных технологий социально-культурной деятельности. Среди особенностей профилактики экстремизма средствами социально-культурной деятельности автором выделены такие, как многообразие используемых способов воздействия, продолжительность и разноуровневость воздействия; преобладание превентивных мер, т.е. выявление и устранение причин возникновения проявлений экстремизма у молодёжи, наполнение свободного времени молодых людей альтернативными формами досуга, носящими социально-одобряемый характер, дающими возможность личностного роста, формирования ценностных ориентаций, привития навыков социальной коммуникации. В статье определены основные направления профилактики молодёжного экстремизма средствами проектных технологий социально-культурной деятельности, включающие духовно-нравственное развитие молодёжи, формирование ценностного отношения к социально одобряемым формам проведения досуга, здоровому образу жизни, развитие добровольческой инициативы. Критериями эффективности профилактической работы станет уровень сформированности у молодёжи социально-ответственного поведения, стремление к самореализации, адекватность самооценки.

Ключевые слова: молодёжный экстремизм, социально-культурная деятельность, духовно-нравственное развитие, проектные технологии.

Экстремизм в молодёжной среде представляет собой серьёзную социально-культурную проблему, стоящую на сегодняшний день перед обществом и требующую целого комплекса действий различных институтов (общественных, государственно-политических, юридических, социальных и других), включающего в себя анализ условий возникновения различных проявлений экстремизма, поиск путей профилактики негативных явлений, вовлечение молодёжи в социально-одобряемую деятельность. Учитывая, что молодёжный экстремизм – явление далеко не однозначное, сформировавшееся не одновременно, а имеющее глубокие исторические и социально-культурные корни, обусловленное определенным сочетанием объективных и субъективных факторов и обстоятельств, то и профилактика его проявлений должна носить комплексный перманентный характер, быть одной из главнейших направлений деятельности как государства, так и общественно-политических и социальных институтов. И если перед правоохранительными структурами стоит задача пресечения различных экстремистских проявлений вплоть до применения мер уголовной ответственности, то задача социально-культурных институтов заключается, в первую очередь, в ранней профилактике на уровне формирования сознания, социально-ответственного поведения, приобщения к социально-одобряемым формам проведения досуга. Противодействие экстремизму в молодёжной среде необходимо свести к нахождению и устранению порождающих ее причин, так как, по нашему мнению, одними административно-уголовными мерами невозможно обеспечить результативность данной деятельности. И чем раньше будет организована такая работа, чем более комплексно и систематически она будет осуществляться, тем более перспективным и гарантированным будет ее результат. Так, А.В. Кузмин видит одним из факторов профилактической работы социально-культурное взаимодействие, которое ориентировано на формирование в подростково-молодёжной среде социально-одобряемых норм. При этом исследователь подчёркивает особую роль молодёжных группировок и сообществ экстремистской направленности не только как субъектов социального действия, но и как среды формирования личности и сознания [1, с. 97].

Особенностями профилактики экстремизма средствами социально-культурной деятельности являются многообразие используемых способов воздействия, продолжительность и разноразностность воздействия; преобладание превентивных мер, т. е. выявление и устранение причин возникновения проявлений экстремизма у молодёжи, наполнение свободного времени молодых людей альтернативными формами досуга, носящими социально-одобряемый характер, дающими возможность личностного роста, формирования ценностных ориентаций, привития навыков социальной коммуникации.

Этимологически сам термин «профилактика» (др.-греч. *prophylaktikos* – предохранительный) схож с термином предупреждение и определяется в современных словарях как комплекс различного рода мероприятий, направленных на предупреждение какого-либо явления и/или устранение факторов риска. С точки зрения социальной работы профилактика понимается как деятельность, направленная на решение какой-либо социальной проблемы. Таким образом, под профилактикой молодёжного экстремизма следует понимать комплекс мер по предупреждению общественно опасной противоправной деятельности среди молодёжи, попирающей законы демократии, права и свободы личности и гражданина.

Полемика профилактической деятельности в рамках нашего исследования является досуговая сфера. Исходя из задач нашего исследования, важнейшими принципами организации профилактики экстремизма в молодёжной среде определены следующие принципы педагогики досуга: гуманизации, деятельности, личностно-ориентированного подхода, сознательности и активности, культуросообразности, свободы выбора досуговых занятий, развития инициативы и самостоятельности, интереса, единства рекреации и познания [2, с. 15]. Теоретическим обоснованием выбора обозначенных принципов деятельности служат положения, обозначенные в трудах ведущих ученых в области социально-культурной деятельности – В.Г. Мосалев, А.В. Соколова, Э.В. Соколова, А.Ю. Стрельцова, Г.В. Олениной и др. Так, по мнению Г.В. Олениной, досуг включает в себя как рекреационную, так и личностно-развивающую функцию [3]. Э.В. Соколов определяет досуг как двуединство свободной и самоценной деятельности, где процесс занятий привлекательнее его результата [4]. Б.Г. Мосалев рассматривает досуг и свободное время в ка-

честве равноправных видовых разновидностей, имеющих свои структурные элементы деятельности [5].

Важность досуговой времени в становлении личности молодого человека подчеркивает Р. Н. Азарова: «Организация досуга как индивидуально выбираемой сферы становится более субъективной, направленной на развитие скрытых нереализованных потребностей молодёжи, утверждение их статусной роли в современном обществе. Индивидуальный выбор может происходить в рамках профессии, семейной жизни и т.д. Но он может иметь и асоциальную направленность, вести к разрушению личности, усиливая маргинализацию как собственной, так и общественной жизни» [6, с. 29].

Исходя из этого положения и в соответствии с обозначенными принципами, нами определены основные направления профилактики молодёжного экстремизма средствами проектных технологий социально-культурной деятельности:

- духовно-нравственное развитие молодёжи;
- формирование ценностного отношения к социально одобряемым формам проведения досуга, здоровому образу жизни;
- развитие добровольческой инициативы.

По мнению Ю.Д. Красильникова, «дезадаптация личности, вследствие которой увеличивается риск возникновения «саморазрушающихся» форм поведения человека, затрагивает не только его психологическую, но и духовную, культурную сферы» [7, с. 13]. В связи с этим духовно-нравственное развитие молодёжи следует считать важнейшим средством профилактики девиантного поведения в молодёжной среде.

Суть духовно-нравственного развития, исходя из определения, данного в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, представляет собой осуществляемое в процессе социализации последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом [8]. Духовно-нравственное развитие молодёжи предполагает преодоление аксиологического диссонанса, формирование ценностно-смысловых ориентиров, развитие эмоционально-образной сферы, последовательное расширение культурно-исторического кругозора, укрепление моральных норм и нравственных установок, воспитание уважения и толерантного отношения к культурным и другим особенностям среди представителей различных национальностей, проживающих в стране, корректного и конструктивного социального поведения, привитие навыков выбора жизненных ориентиров.

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев тесно связывают духовность с нравственностью, понимая под духовностью нравственный строй личности, способность руководствоваться в своем поведении высшими ценностями социальной, общественной жизни, следование идеалам истины, добра и красоты. «Человек духовен в той мере, в какой он действует согласно высшим нравственным ценностям человеческого сообщества, способен поступать в соответствии с ними. Нравственность есть одно из измерений духовности человека» [9, с. 113 – 114].

Важнейшими направлениями духовно-нравственного развития мы считаем культурно-историческое (знакомство с наиболее репрезентативными и отечественной историей и культуры), нравственно-этическое (формирование чувства ответственности, гуманности, высокой культуры поведения, стремления к сохранению общечеловеческих ценностей, выработка нравственных убеждений и привычек, и т. д.), этнокультурное (воспитание высокой культуры межнациональных отношений на основе приобщения к национально-культурным традициям народов, населяющих Россию.).

Как отмечает А.В. Сурицкая, отрицательные проявления в области молодёжного досуга во многом определены его неорганизованностью, то возникает острая потребность определения способов регулирования досуговой сферы молодёжи [10]. В связи с этим формирование ценностного отношения к социально-одобряемым формам проведения досуга, здоровому образу жизни было выделено как одно из средств профилактики экстремизма среди молодёжи, привития культуры досуга, под которой, вслед за Н.В. Котельниковой мы понимаем качественную характеристику человеческой деятельности в свободное время во всем многообразии ее видов, форм, способов и результатов; набор ценностных ориентации и форм поведения, а также готовность к участию в социально значимых видах досуговой деятель-

ности, способствующих самореализации творческого потенциала личности [11].

Основу этого направления составляет структурирование свободного времени молодежи в опоре на многообразие форм и видов досуговой занятости и с учетом потребностей молодежи: формирование интереса к занятиям творческой деятельностью, активным формам отдыха, занятиям спортом, организацией общественно-полезной деятельности и др. Учитывая особенности молодежи как социально-демографической группы, обладающей высокой мобильностью, жизненной энергией, важнейшей задачей организации досугового времени молодежи мы видим вовлечение ее в различные виды и формы досуговой активности, в том числе в творческую деятельность, предполагающую активное включение молодежи в работу творческих коллективов, участие в различных интеллектуальных конкурсах, фестивалях, концертных мероприятиях, акциях; в спортивно-оздоровительную деятельность, способствующую «внутренней самоорганизации и накопления качественного здоровьесберегающего потенциала для активной жизни в современных условиях» [6, с. 29].

Следующим важнейшим направлением в профилактике молодежного экстремизма мы видим развитие добровольческой инициативы. Во Всеобщей Декларации Добровольчества, принятой на XVI Всемирной Конференции Международной Ассоциации Добровольческих Усилий – IAVE (Амстердам, январь, 2001 г.) добровольчество определено как фундамент гражданского общества, воплощающий в жизнь устремления человечества к достижению мира, свободы, безопасности, справедливости и реализации возможности для всех людей. В документе подчеркивается роль добровольчества в поддержании и усилении человеческих ценностей, служении людям, реализации права и ответственности членов общества, познании нового, раскрытии личностного потенциала, установлении между членами общества связей, позволяющих независимо от различий жить в здоровых, устойчивых сообществах, работать вместе над созданием инновационных решений, общих проблем народов Земли [12].

Развитие добровольческой инициативы, вслед за Р.Х. Калимуллин, мы считаем решающим условием совершенствования у молодежи внутреннего духовного потенциала, способствующего развитию доброты, милосердия, нравственности, морали, толерантности [13]. Важную роль в развитии добровольческих инициатив играет волонтерство – широкое поле деятельности, осуществляемой сознательно на добровольной основе (от лат. *voluntarius* – добровольно), предполагающее традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия в интересах общества, не имеющие коммерческой выгоды. Ю. В. Лужков отмечает, что социальная инициатива является оптимальным способом соотношения процессов социализации (как формы принятия общественных отношений) и ювентизации (форма обновления общества, связанная с включенностью в его жизнь молодежи) [14, с. 32].

Организация волонтерской работы как форма взаимодействия и способ преобразования социальной действительности, предполагает формирование чувства ответственности, самоуважения, активной гражданской позиции, реализацию стремления к лидерству, развитие творческих способностей, коммуникативных навыков, активного воспроизводства системы общественных отношений, усвоение социального опыта, принятие ценностей различных социальных групп и общества в целом. Участие волонтеров в организации профилактики молодежного экстремизма позволяет охватить возможно большее количество участников культурно-досуговой деятельности, усилить воспитательный потенциал социально-культурных технологий, поскольку, организовав работу «на равных», на личном примере, позволит повысить степень доверия между участниками социально-культурной деятельности.

Сочетание обозначенных направлений работы позволит молодым участникам культурно-досуговой деятельности наиболее рационально использовать свое свободное время, сформировать позитивный опыт социальных практик.

Критериями эффективности профилактической работы станет уровень сформированности у молодежи социально-ответственного поведения, стремление к самореализации, адекватность самооценки.

Основными средствами профилактики молодежного экстремизма мы видим проектные технологии социально-культурной деятельности. В большинстве энциклопедических словарей

технология определяется как совокупность методов, приемов, средств, операций, применяющихся в какой-либо отрасли, промежуточное звено между наукой и практикой. Ведущие ученые с позиций социально-культурной деятельности рассматривают технологии следующим образом. Каждая из технологий, по мнению Ю.Д. Красильникова, «является специально организованным процессом и обеспечивает взаимодействие отдельных лиц и групп в рамках конкретного социально-культурного опыта. В более узком педагогическом смысле эта технология выступает как механизм формирования у ребенка, подростка, взрослого социально значимых качеств, культурных норм и ценностей, передачи опыта социально-культурного поведения и общения» [15, с. 449]. В исследованиях Г.Н. Новиковой социально-культурные технологии представлены как педагогические системы организационно-управленческих действий последовательных и алгоритмических, функционирования личностных, методологических и инструментальных средств, направленных на достижение запланированных результатов [16]. Е.И. Григорьева характеризует социально-культурные технологии как средства, формы и методы социально-культурной деятельности, которые используются в учебном процессе, и с помощью которых достигаются планируемые результаты обучения и воспитания [17]. Н.Н. Ярошенко в целом рассматривает социально-культурную деятельность как совокупность педагогических технологий, которые обеспечивают превращение культурных ценностей в регулятив социального взаимодействия, а также технологично определяют социализирующие воспитательные процессы [18]. В ракурсе нашего исследования под социально-культурными технологиями профилактики молодежного экстремизма мы понимаем направленную на формирование социально-ответственного поведения молодежи научно-обоснованную и методически выверенную совокупность эффективных методов, принципов и приемов воспитания, образования и рекреации, позволяющую осуществлять эффективное личностное развитие участников социально-культурной деятельности.

Следует отметить, что применение проектных технологий в сфере профилактики молодежного досуга должно опираться на междисциплинарный подход в анализе социально-культурной ситуации, поиске наиболее эффективных направлений методов, форм реализации проектной деятельности, прогнозировании ее результатов и т.д. Особый интерес для нашего исследования представляют технологии, позволяющие организовать процесс профилактической работы в молодежной среде воспитания средствами проектного подхода. Результатом реализации социально-культурного проектирования, как процесса, станет конкретный социально-культурный проект, как результат, практическое воплощение проектирования. По определению Л.Е. Судоргиной, проект – «это своеобразный ответ на «социальный заказ» общества, отклик в какой-либо внешней форме на то или иное социальное явление» [19, с. 51]. И.В. Малявкина характеризует социальный проект как «последовательность мероприятий, действий и акций, целью которых является предупреждение, минимизация или разрешение проблем, обусловленных дефицитами социально-культурной интеграции, адаптации, реабилитации, социализма, инкультурации и самореализации личности» [20, с. 249]. Интересным представляется определение О.Н. Белин-ской, трактующей проектные технологии как педагогически адекватный способ развития социального творчества молодежи в сфере ее организованного досуга [21].

По мнению О.Ю. Колосовой, проектные технологии, «обладают ярко выраженным общественным характером духовно-нравственного воспитания и применяются с целью реализации различных социальных проектов» [22, с. 35]. Преимуществами таких технологий исследователь видит индивидуализацию процесса духовно-нравственного воспитания за счет концентрации усилий на фиксированных целевых группах, связь воспитания с повседневной жизнедеятельностью участников проекта; возможность включения каждого из них в практическую деятельность по преобразованию своего социального окружения, возможность обеспечить самореализацию потенциала конкретной личности. Т.Г. Киселева и Ю.Д. Красильников выделяют следующие разновидности проектных технологий: проекты формирования социально-культурной (развлекательной, развивающей, оздоровительной) среды; проекты досуговых программ; проекты создания новых или развития существующих досуговых центров, комплексов, экспозиционных залов, рекреационных зон; проекты малых и совместных предприятий социально-культурной сферы. Особое значение исследователи отводят обусловленности проекта

конкретными социально-экономическими, демографическими, культурным особенностями региона, образом жизни и традициями его населения [15, с. 490]. Важными с позиций нашего исследования особенностями социально-культурных проектных технологий исследователи видят следующие:

1) технологии имеют в качестве объекта массу сложных и динамичных по своей природе социальных объектов, процессов и явлений;

2) вариативны, не ограничены системой заранее заданных жестких нормативных, экономических или чисто технических требований;

3) предполагают участие в качестве инициаторов и реализаторов не только специалистов, но и представителей общественности, непрофессионалов, членов самых разных социально-возрастных групп: дети, молодёжь, домохозяйки, студенты, пенсионеры и др. [15, с. 488].

Проектные технологии, учитывая их пролонгированный характер, позволяют обеспечить эффективное воздействие на целевую группу в тех или иных социальных ситуациях, интегрировать усилий различных субъектов социально-культурной деятельности, создать среду для саморазвития молодёжи. Выражая солидарность с мнением Л.Е. Судургиной, считаем проектную деятельность эффективным способом формирования у молодёжи активной жизненной позиции, интереса к творческому преобразованию действительности, привития социально-значимых ценностей, навыков социального партнерства [19, с. 61].

Учитывая особенность социально-культурных технологий, как сложной системы педагогического влияния на личность, к важнейшим методологическим требованиям, которым должны соответствовать проектные технологии, направленные на профилактику молодёжного экстремизма в условиях культурно-досуговой деятельности, следует отнести, согласно положениям, разработанным Г. Селевко в области педагогических технологий, следующие:

– концептуальность, т.е. иметь опору на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое,

социологическое и социально-педагогическое обоснование достижения воспитательных целей;

– системность, т.е. обладать всеми признаками системы, а именно логикой процесса, целостностью, взаимосвязью его элементов, к которым относятся цель, принципы, содержание, методы, средства и формы процесса формирования социально-ответственного поведения молодёжи;

– управляемость, под которой подразумевается планирование, организация, стимулирование, текущий контроль, регулирование деятельности и анализ ее результатов;

– эффективность, подразумевающую зависимость от степени соответствия заданной цели и полученного результата при оптимальных затратах;

– воспроизводимость, т.е. возможность применения, повторения, другими субъектами в других однотипных социально-культурных условиях [23].

Таким образом, сущность применения проектных технологий в профилактике молодёжного экстремизма можно представить в виде следующих уровней:

– в равноуровневом педагогическом моделировании культурно-досуговой деятельности молодёжи;

– в диагностике причин возникновения экстремизма, определении потребностей и интересов молодёжи как социально-демографической группы, поиске оптимальных форм и методов профилактики экстремизма в условиях педагогически целесообразно организованного досуга молодёжи;

– в создании проектного модуля, включающего комплекс проектов, обеспечивающих реализацию основных направлений профилактики молодёжного экстремизма в условиях культурно-досуговой деятельности, учитывающих потребности молодёжи в саморазвитии, социализации, самоидентификации, включающий художественный, педагогический, просветительский, рекреационный и другие компоненты, направленный на воспитание социально-ответственного поведения молодёжи.

Библиографический список

1. Кузьмин А.В. Профилактика экстремизма в молодёжной среде в процессе взаимодействия субъектов социально-культурной деятельности. *Социально-культурная деятельность: поиски, проблемы, перспективы*: Труды лаборатории социально-культурного проектирования кафедры социально-культурной деятельности МГУКИ. Москва: МГУКИ, 2011: 91 – 98.
2. Айкина Л.П. *Социально-культурные условия развития музыкально-творческих способностей детей младшего школьного возраста*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2011.
3. Оленина Г.В. *Социально-культурные технологии оптимизации добровольческой деятельности студенческой молодёжи в сфере досуга*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2004.
4. Соколов Э.В. *Свободное время и культура досуга*. Ленинград: Лениздат, 1977.
5. Мосалев Б.Г. *Досуг. Методология и методика социологических исследований*. Москва: МГУКИ, 1995.
6. Азарова Р.Н. Педагогическая модель организации досуга обучающейся молодёжи. *Педагогика*. 2005; 1: 27 – 32.
7. Красильников Ю.Д. Формирование нравственного иммунитета личности как проблема и результат проектирования. *Социально-культурная деятельность: поиски, проблемы, перспективы*: Труды лаборатории социально-культурного проектирования кафедры социально-культурной деятельности МГУКИ. Москва: МГУКИ, 2011: 10 – 23.
8. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России*. Москва: Просвещение, 2009.
9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. *Основы психологической антропологии*. Москва: Канон, 1996.
10. Суровицкая А.В. *Социальная организация досуга молодёжи*. Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Саранск, 2010.
11. Котельникова Н.В. *Инновационные тенденции в сфере молодёжного досуга в современной России*. Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Ставрополь, 2003.
12. *Всеобщая Декларация Добровольчества, принятая на XVI Всемирной Конференции Международной Ассоциации Добровольческих Усилей – IAVE*. Амстердам, январь, 2001 г. Available at: <http://volonte.ru/2008/12/19/>
13. Калимуллин Р.Х. Духовно-нравственное воспитание молодёжи – путь к развитию толерантности. *Фундаментальные исследования*. 2013; 11–5: 1035–1039.
14. Лужков Ю.В. Добровольческие инициативы студентов как средство формирования корпоративной культуры вуза. *Педагогическое образование и наука*. 2010; 3: 30 – 34.
15. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. *Социально-культурная деятельность*. Москва: МГУКИ, 2004.
16. Новикова Г.Н. *Технологические основы социально-культурной деятельности*. Москва: МГУКИ, 2004.
17. Григорьева Е.И. Сущность социально-культурных технологий. *Современные технологии социально-культурной деятельности*. Тамбов, 2004: 33–38.
18. Ярошенко Н.Н. Социально-культурная деятельность в контексте формирования новых качеств социального взаимодействия. *Вестник Московского университета культуры и искусства*. Москва. 2001; Выпуск 23: 39–47.
19. Судургина Л.Е. *Развитие межкультурного взаимодействия студенческой молодёжи средствами проектных технологий социально-культурной деятельности*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Орёл, 2014.
20. Малявкина И.В. PR-технология как средство продвижения социально-культурного проекта *Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств*. 2013; Выпуск 195: 248 – 251.
21. Белинская О.Н. *Развитие социального творчества студенческой молодёжи в сфере досуга на основе проектных технологий*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Тамбов, 2009.

22. Колосова О.Ю. Использование социально-педагогических технологий в духовно-нравственном воспитании и развитии личности. *Фундаментальные исследования*. 2011; 8: 32 – 35.
23. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии*. Москва: Народное образование, 1998.

References

1. Kuz'min A.V. Profilaktika `ekstremizma v molodezhnoy srede v processe vzaimodeystviya sub`ektov social'no-kul'turnoj deyatel'nosti. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost': poiski, problemy, perspektivy*: Trudy laboratorii social'no-kul'turnogo proektirovaniya kafedry social'no-kul'turnoj deyatel'nosti MGUKI. Moskva: MGUKI, 2011: 91 – 98.
2. Ajkina L.P. *Social'no-kul'turnye usloviya razvitiya muzykal'no-tvorcheskih sposobnostej detej mladshego shkol'nogo vozrasta*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2011.
3. Olenina G.V. *Social'no-kul'turnye tehnologii optimizatsii dobrovol'cheskoj deyatel'nosti studencheskoj molodezhi v sfere dosuga*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2004.
4. Sokolov E.V. *Svobodnoe vremya i kul'tura dosuga*. Leningrad: Lenizdat, 1977.
5. Mosalev B.G. *Dosug. Metodologiya i metodika sociologicheskikh issledovanij*. Moskva: MGUKI, 1995.
6. Azarova R.N. Pedagogicheskaya model' organizatsii dosuga obuchayushejsya molodezhi. *Pedagogika*. 2005; 1: 27 – 32.
7. Krasil'nikov Yu.D. Formirovanie нравственного иммунитета личности как проблема i rezultat proektirovaniya. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost': poiski, problemy, perspektivy*: Trudy laboratorii social'no-kul'turnogo proektirovaniya kafedry social'no-kul'turnoj deyatel'nosti MGUKI. Moskva: MGUKI, 2011: 10 – 23.
8. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii*. Moskva: Prosveschenie, 2009.
9. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. *Osnovy psihologicheskoy antropologii*. Moskva: Kanon, 1996.
10. Surovickaya A.V. *Social'naya organizatsiya dosuga molodezhi*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata sociologicheskikh nauk. Saransk, 2010.
11. Kotelnikova N.V. *Innovatsionnye tendentsii v sfere molodezhnogo dosuga v sovremennoj Rossii*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata sociologicheskikh nauk. Stavropol', 2003.
12. *Vseobshchaya Deklaratsiya Dobrovol'chestva, prinyataya na XVI Vsemirnoj Konferencii Mezhdunarodnoj Associatsii Dobrovol'cheskih Usilij – IAVE*. Amsterdam, yanvar', 2001 g. Available at: <http://volonte.ru/2008/12/19/>
13. Kalimullin R.H. Duhovno-nravstvennoe vospitanie molodezhi – put' k razvitiyu tolerantnosti. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2013; 11-5: 1035-1039.
14. Luzhkov Yu.V. Dobrovol'cheskie iniciativy studentov kak sredstvo formirovaniya korporativnoj kul'tury vuza. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2010; 3: 30 – 34.
15. Kiseleva T.G., Krasil'nikov Yu.D. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost'*. Moskva: MGUKI, 2004.
16. Novikova G.N. *Tehnologicheskie osnovy social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Moskva: MGUKI, 2004.
17. Grigor'eva E.I. Suschnost' social'no-kul'turnykh tehnologij. *Sovremennye tehnologii social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Tambov, 2004: 33-38.
18. Yaroshenko N.N. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost' v kontekste formirovaniya novykh kachestv social'nogo vzaimodeystviya*. *Vestnik Moskovskogo universiteta kul'tury i iskusstva*. Moskva. 2001; Vypusk 23: 39-47.
19. Sudorgina L.E. *Razvitie mezhkul'turnogo vzaimodeystviya studencheskoj molodezhi sredstvami proektnykh tehnologij social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Orel, 2014.
20. Malyavkina I.V. PR-tehnologiya kak sredstvo prodvizheniya social'no-kul'turnogo proekta *Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2013; Vypusk 195: 248 – 251.
21. Belinskaya O.N. *Razvitie social'nogo tvorchestva studencheskoj molodezhi v sfere dosuga na osnove proektnykh tehnologij*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tambov, 2009.
22. Kolosova O.Yu. Ispol'zovanie social'no-pedagogicheskikh tehnologij v duhovno-nravstvennom vospitanii i razvitiu lichnosti. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2011; 8: 32 – 35.
23. Selevko G.K. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 1998.

Статья поступила в редакцию 04.08.15

УДК 378

Shibayev V.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Agrarian University (Stavropol, Russia),
E-mail: stgau@stgau.ru

THE ROLE OF INTERACTIVE METHODS IN IMPROVING THE EFFICIENCY OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS. The article is dedicated to the application of interactive methods in independent work of students in the educational process of a modern university. The main possibility of interactive methods is to increase a level of capacity of students for self-education independent work. The article concludes that the use of interactive methods help improve the efficiency of independent work of students. When using interactive methods, role of the teacher changes dramatically, ceases to be Central, it only regulates the process and it deals with organization, preparing in advance the necessary tasks and formulates questions or topics for discussion in groups, advises, controls the timing and order of execution of the plan. For its increase the author studies specially organized seminars for teachers and skills-refreshing courses.

Key words: interactive methods, vocational training, independent work of students.

В.П. Шибайев, канд. пед. наук, доц. каф. математики, Ставропольский государственный аграрный университет;
г. Ставрополь, E-mail: stgau@stgau.ru

РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена вопросам применения интерактивных методов в самостоятельной работе студентов в образовательный процесс современного вуза. В статье делается вывод о том, что применение интерактивных методов способствуют повышению эффективности самостоятельной работы студентов. При использовании интерактивных методов роль преподавателя резко меняется, перестаёт быть центральной, он лишь регулирует процесс и занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана.

Ключевые слова: интерактивные методы, профессиональная подготовка, самостоятельная работа студентов.

Основная возможность применения интерактивных методов при самостоятельной работе заключается в организации групповой работы студентов. Стимулирование тесного общения учащихся друг с другом приводит к формированию навыков со-

циального поведения, освоению технологии совместной работы. Работа в группе невозможна без умения быстро и конструктивно принимать решения, брать на себя ответственность, общаться с другими людьми и улаживать конфликтные ситуации. По мнению

некоторых психологов, выполнение заданий в группах возможно постольку, поскольку существуют условия, при которых учащиеся вынуждены помогать друг другу в достижении успеха, и «подталкивают» к этому своих товарищей. Позитивная взаимозависимость создаёт отношения, в основе которых лежит взаимное стимулирование.

При создании группы для выполнения внеаудиторной самостоятельной работы преподаватель должен:

- чётко обозначить цель задания;
- проинструктировать студентов об этапах выполнения задания;
- объяснить студентам, каким должно быть взаимодействие членов группы, чтобы поставленная цель была достигнута;
- консультировать студентов в случае возникновения вопросов по существу задания или чтобы усилить взаимосвязь между членами группы.

При этом консультирование между студентами и преподавателем в ходе разработки программы может осуществляться как непосредственно в аудиторное время, так и с использованием off-line и on-line технологий.

Метод проектов. В методе проектов студенты объединяют-

ным образом, имеет множество преимуществ. Ярким примером организации самостоятельной работы является технология группового проектного обучения, которая реализуется не столько во время плановых занятий, но и стимулирует самостоятельную работу и взаимодействие исполнителей.

Метод обучения в парах (спарринг-партнерство). Спарринг (от англ. sparring) – в боксе тренировочный бой с целью всесторонней подготовки к соревнованиям. Спарринг-партнёр – соперник в различных тренировочных состязаниях. Соответственно, спарринг-партнерство как форма организации во внеаудиторной самостоятельной работе представляет собой разновидность парной работы, в которой обучающиеся, исполняя роль соперников в состязании, выполняют задания по заранее заданному педагогом алгоритму.

Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что использование интерактивных форм и методов обучения позволяет повысить эффективность самостоятельной работы [1 – 5]. При этом интерактивные методы способствуют следующему (табл. 1.).

При использовании интерактивных методов роль преподавателя резко меняется, перестаёт быть центральной, он лишь

Таблица 1

Возможности интерактивных методов

Для конкретного студента	Для учебной группы	Для взаимодействия преподаватель – группа
<ul style="list-style-type: none"> - приобретение опыта активного освоения содержания будущей профессиональной деятельности во взаимосвязи с практикой; - развитие личностной рефлексии как будущего профессионала в своей профессии; - освоение нового опыта профессионального взаимодействия с практиками в этой области 	<ul style="list-style-type: none"> - развитие навыков общения и взаимодействия в малой группе; - формирование ценностно-ориентационного единства группы; - поощрение к гибкой смене социальных ролей в зависимости от ситуации; - принятию нравственных норм и правил совместной деятельности; - развитие навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии; - развитие способности разрешать конфликты, способности к компромиссам 	<ul style="list-style-type: none"> - нестандартное отношение к организации образовательного процесса; - формирование мотивационной готовности к межличностному взаимодействию не только в учебных, но и в профессиональных ситуациях

ся в небольшие группы и разрабатывают, например, программу социологического исследования на любую интересующую их проблематику или схему проведения эксперимента при лабораторном занятии. Эта аналитическая работа включает в себя несколько этапов, которые позволяют улучшить навыки логического мышления, максимально раскрывают творческие возможности студентов и стимулируют их к научно-исследовательской работе. Такая проектная деятельность, организованная подоб-

регулирует процесс и занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана. В этой связи возрастает наличие профессиональной компетентности преподавателя в этой области. Для её повышения используются специально организованные семинары преподавателей, курсы повышения квалификации в данной тематикой.

Библиографический список

1. Шибаев В.П., Шибаева Л.М. Методические и этические аспекты подготовки преподавателя к проведению занятия на интерактивной основе. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 4 (47): 102 – 104.
2. Шибаев В.П. Мотивирующие факторы, как средство активизации студентов к выполнению самостоятельной работы. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6: 198 – 199.
3. Шибаев В.П. Дидактические возможности интерактивного обучения в процессе активизации познавательной деятельности студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 4: 232 – 233.
4. Шибаев В.П. Профессиональная педагогическая компетентность: структура, содержание, критерии сформированности. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 5: 27 – 29.
5. Сметанина Н.В., Ткаченко Г.А. Применение интерактивных методов в самостоятельной работе студентов. *Научные исследования и образование*. 2015; 19: 237 – 239.

References

1. Shibaev V.P., Shibaeva L.M. Metodicheskie i eticheskie aspekty podgotovki prepodavatelya k provedeniyu zanyatiya na interaktivnoj osnove. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 4 (47): 102 – 104.
2. Shibaev V.P. Motiviruyushchie faktory, kak sredstvo aktivizatsii studentov k vpolneniyu samostoyatel'noy raboty. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6: 198 – 199.
3. Shibaev V.P. Didakticheskie vozmozhnosti interaktivnogo obucheniya v processe aktivizatsii poznavatel'noy deyatel'nosti studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 4: 232 – 233.
4. Shibaev V.P. Professional'naya pedagogicheskaya kompetentnost': struktura, soderzhanie, kriterii sformirovannosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 5: 27 – 29.
5. Smetanina N.V., Tkachenko G.A. Primenenie interaktivnykh metodov v samostoyatel'noy rabote studentov. *Nauchnye issledovaniya i obrazovanie*. 2015; 19: 237 – 239.

Статья поступила в редакцию 03.08.15