

МАТЕРИАЛЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЗАОЧНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

Часть II

Новосибирск, 2011 г.

УДК 37.01
ББК 74.00
А 43

Рецензенты — к. п. н. Якушева Светлана Дмитриевна, доцент кафедры педагогики Московского гуманитарного педагогического института (г. Москва); к. фил. н. Бердникова Анна Геннадьевна (г. Новосибирск).

А 43 «Актуальные проблемы педагогики и психологии» (Часть II): материалы международной заочной научно-практической конференции. (23 ноября 2011 г.) — Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2011. — 136 с.

ISBN 978-5-4379-0026-0

Сборник трудов международной заочной научно-практической конференции «Актуальные проблемы педагогики и психологии» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной педагогики и психологии.

Данное издание будет полезно аспирантам, студентам, педагогам-практикам и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития педагогики и психологии.

ББК 74.00

ISBN 978-5-4379-0026-0

Оглавление

Секция 1. Педагогика	6
1.6. Педагогика высшей профессиональной школы	6
О НЕОБХОДИМОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ Бизяева Елена Ивановна	6
ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА СТАРШЕКЛАССНИКА КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ Бондарчук Неля Николаевна	10
СУЩНОСТЬ РЕЧЕВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИТУАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ Генишер Елена Сергеевна	15
СИСТЕМА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ Зинкевич Елена Романовна Кульбах Ольга Станиславовна	22
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРЕОДОЛЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ Кислякова Мария Андреевна	28
АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Костомарова Елена Владимировна	36
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНИКЕ Мендубаева Залиха Абильдаевна	40
ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Мироненко Инга Вячеславовна	45

СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ПИВНОЙ ЗАВИСИМОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ Новикова Галина Альбертовна Новикова Любовь Альбертовна	50
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИДЕОТЕХНОЛОГИЙ (ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ) Савина Дарья Александровна Непрокина Ирина Васильевна	55
РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ Солонина Лариса Валерьевна	59
ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ КАК ПОЭТАПНЫЙ, МНОГОУРОВНЕВЫЙ ПРОЦЕСС Теплая Наила Алигасановна	63
КРИТЕРИАЛЬНАЯ ОЦЕНКА УРОВНЯ ВОСПИТАННОСТИ КУРСАНТОВ, КАК ПОКАЗАТЕЛЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ВОЕННОГО ВУЗА Филатов Алексей Юрьевич	67
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ НАДПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА Хитринцева Анна Владимировна	71
К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ГРАФО АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА Ширшова Ирина Александровна	76
1.7. Инновационные процессы в образовании	81
К ПРОБЛЕМЕ РАЗРАБОТКИ МОНИТОРИНГА ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ДЕТЬМИ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Афонькина Юлия Александровна,	81

ПОДГОТОВКА РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА Ефимова Наталия Геннадиевна	86
ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ Злобина Елена Ивановна	92
ВОЗМОЖНОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ Куц Татьяна Анатольевна	98
ГЕНДЕРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ИННОВАЦИЯ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ Марговская Марианна Григорьевна	102
НАПРАВЛЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ НАУЧНО ИННОВАЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РЯДА СТРАН) Нурутдинова Аида Рустамовна	106
ПОНИМАНИЕ ТЕКСТОВ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ОСНОВА ГУМАНИТАРНОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ Сидорова Светлана Николаевна	113
ФОРСАЙТ-ПРОЕКТ «ДЕТСТВО-2030»: PRO ET CONTRA Фомин Максим Сергеевич	117
1.8. Современные технологии в педагогической науке	132
ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ЛЕГКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ Ханнанова-Фахрутдинова Лилия Рафаилевна Хацринова Ольга Юрьевна	132

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.6. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

О НЕОБХОДИМОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Бизяева Елена Ивановна

преподаватель, филиал СамГТУ, г Сызрань

E-mail: akademik08@mail.ru

Одним из основных критериев оптимальности в современном высшем образовании являются требования, которые предъявляются к выпускникам инженерно-технических вузов предприятиями-работодателями. Как правило, вузы при подготовке инженерных кадров опираются на государственные образовательные стандарты. Однако, в последнее время одной из острых проблем является несоответствие знаний, умений и навыков молодых инженеров тем требованиям, которые к ним предъявляются производством [1]. Это может быть связано со следующими причинами:

- несоответствием требований образовательных стандартов и требований, предъявляемых к профессиональным квалификационным характеристикам;
- ограничением норм времени преподавания профессиональных дисциплин в вузе;
- использованием традиционных форм и методов обучения;
- отсутствием осуществления промежуточных форм контроля реальных знаний, умений и навыков со стороны предприятий-работодателей.

Если ранее задачей российской системы образования была подготовка специалистов для массового стабильного производства с редко меняющейся технологией и постоянной номенклатурой выпускаемой продукции, то сегодня ситуация изменилась: меняются

технологии, производство становится более гибким. Оно требует специалиста, способного проявлять активность в меняющихся условиях [4].

Одним из ярких примеров этого изменения могут служить промышленные и транспортные предприятия, а также научно-исследовательские и конструкторские организации, работающие в альянсе с этими предприятиями. Подготовка специалистов для этих предприятий и организаций — весьма важная и своевременная задача для высшего образования. После обучения в вузе на производство должен прийти компетентный, квалифицированный инженер, обладающий знаниями, умениями, навыками определенного уровня и способностью и готовностью реализовать их в работе [2]. Это означает, что еще в процессе обучения необходимо вооружить его не только теоретическими знаниями, но и расширить возможности для формирования его профессионального опыта для более качественного осуществления дальнейшей профессиональной деятельности.

Такой специалист, получив возможность получения начального уровня профессионального образования еще во время обучения в вузе, будет иметь возможность быстрой адаптации на своем предприятии, профессионального развития, реализации своих знаний и опыта для создания чего-то нового (инновационного) в своей профессии. Например, новых методов, приемов технологии и т. п.

Следует также отметить, что цель образования состоит еще и в том, чтобы дать индивиду возможность справляться с различными жизненными и профессиональными ситуациями. Для этого и необходимо формирование опыта профессиональной деятельности будущих специалистов на производстве и в других сферах национальной экономики.

Профессиональная деятельность - это слитный (объединенный) психический и физический, реально существующий процесс, который конкретизируется признаками профессионализма. Общеизвестно, что деятельность связана с затратами энергии, времени и осуществляется при наличии источников энергии. Она проявляется в действиях преимущественно планируемых и целенаправленных. Эти действия требуют навыков, умения и техники подготовки. Следовательно, деятельность программируется и порождается субъектом, который должен обладать определенными способностями и навыками, то есть быть к ней подготовленным — быть профессионально образованным, иметь позитивную мотивацию и быть способным к преодолению усталости, постороннего давления и т. д.

Реализация инженером новых требований к профессиональной деятельности определяется множеством условий, среди которых особое место занимает его личностное развитие в профессии. Профессиональное

развитие есть активное, качественное преобразование своего внутреннего мира, внутренняя детерминация активности, приводящая к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности [3]. В этом случае специалист открыт новому опыту, активно познает окружающую реальность. Профессиональное развитие инженера начинается с учебной скамьи. Профессиональная подготовка призвана обеспечить становление механизмов саморазвития будущих технических специалистов, вооружить необходимым опытом для полноценного существования в профессии в режиме развития.

Одно из основных требований к выпускнику инженерно-технических вузов — это необходимая профессиональная компетентность, которая впоследствии должна перерасти в высокий профессионализм. Понятие профессионализма чаще всего увязывается с профессией, под которой понимается ограниченная сфера трудовой деятельности, где человек, выполняющий необходимые для общества функции, реализует присущие ему возможности, получая материальное вознаграждение. При этом следует отметить, что «высокий профессионализм» — это компетентность специалиста плюс различные виды опыта, связанного с данной профессией. Опыт приходит с практикой (многие ошибочно заменяют это понятие понятием навыка — действия человека, отработанные до «автоматизма»), а компетентность (в том числе и навыки) инженер должен получить в процессе обучения в вузе [4].

Курс обучения студентов в вузах состоит из дисциплин фундаментального, гуманитарного, практического и профилирующего (специального) циклов обучения. Причем, разница обучения студентов 1 и 2 ступеней обучения в техническом вузе должна состоять в том, что студенты первой ступени обучаются базовым частям данных дисциплин, а для студентов второй ступени должны быть разработаны «продвинутые» курсы обучения, позволяющие осознание профессиональной роли студентами. Заняв должность, приступив к исполнению своих профессиональных обязанностей, специалист должен осознавать значение своего дела и определить отношение к нему. Это, в частности включает в себя уяснение задач данной должности, ее места в организационной структуре и системе разделения труда, ее значения для общества и граждан, а также ее соответствия требованиям общества. Для этого может быть организован цикл семинаров, посвященных особенностям получаемых специальностей, конкретным проблемам производства, с которыми будущим инженерам придется столкнуться в дальнейшем. Практический цикл должен быть связан со всеми видами дисциплин, то есть в каждом из циклов должна быть практическая часть, связанная с применением на производстве полученных теоретически знаний, умений и навыков. Кроме того, практический цикл должен

способствовать развитию деловой и производственной активности инженерных кадров на предприятии.

Реальной практики на производстве в современных вузах катастрофически не хватает. Преподаватели в течение 5-6 лет объясняют студентам материал, который им приходится принимать фактически на веру. Студенты, не столкнувшись с реальными задачами в производстве, не в состоянии четко уяснить всех тех методов и решений, которые им в общем виде дают на лекциях. В итоге, окончив институт, им приходится долго приспосабливаться под реальные условия работы на предприятии. Хотя российское образование традиционно широкопрофильное, ему не помешала бы более широкая специализация, хотя бы на старших курсах. Причем специализация должна быть именно с точки зрения практики. Это могут быть работа на предприятиях-партнерах ВУЗа, экскурсии на производства, получение рабочей специальности. Возможна организация в процессе обучения в вузе обучения также рабочей специальности по направлению высшего образования. Например, вместо одного из видов практик.

Такой подход сделает возможной ситуацию, когда на последних курсах студент учится и одновременно работает по специальности, а его работу преподаватели оценивают не только после ответа билета на экзамене, но и по отзывам работодателей. Окончив институт, выпускник будет иметь не только высшее образование, но и 1-2 года опыта работы по специальности, что в дальнейшем существенно облегчит ему трудоустройство. Работодатели тоже получают выгоду от такого сотрудничества, поскольку не просто пользуются низкооплачиваемым трудом студентов во время практики, но и получают грамотного квалифицированного, а главное, уже знакомого им специалиста после окончания вуза.

Профессиональная подготовка студентов в инженерно-техническом вузе выступает как процесс формирования продуктивных теоретико-практических представлений о деятельности, осознание личностью своих представлений о профессии, оценка своих возможностей посредством анализа собственных проблем и ошибок. Для этого является необходимым формирование опыта профессиональной деятельности в процессе обучения будущих инженеров, которые смогут обеспечить развитие производства и личных способностей, достижения высокого уровня квалификации, позволяющего выпускникам профессиональной школы быть востребованными на рынке труда.

Список литературы:

1. Абульханова-Славянская К. А. Психология личности в социальном обществе. Личность и ее жизненный путь. М., 1990. С. 114-129.

2. Багдасарьян Н. Г. Профессиональная инженерная культура: структура, динамика, механизмы освоения: автореф. дис. ... доктора филос. наук. М., 1998. 28 с.
3. Митина Л. М. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения // Вестник образования России. 2005. № 7. С. 48-58.
4. Пиралова О. Ф. Современное обучение инженеров профессиональным дисциплинам в условиях многоуровневой подготовки. М.: изд. «Академия Естествознания», 2009.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА СТАРШЕКЛАСНИКА КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Бондарчук Неля Николаевна

*педагог-психолог, Муниципальное бюджетное общеобразовательное
учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 5
«Многопрофильная» г. Нефтеюганск,
E-mail: nellya_ps@mail.ru*

Современный этап развития общества требует формирования нового молодого человека, обладающего не только целостной системой универсальных знаний, умений, но и готового к непрерывному самообразованию, саморазвитию, самосовершенствованию, способного к успешной социализации, адаптации на рынке труда и самореализации в профессии и жизни.

Специфика юношеского возраста заключается в том, что в этом возрасте происходит резкая смена внутренней позиции, появляется потребность в социальном самоутверждении, и основной направленностью старшеклассника становится его обращенность в будущее, желание включиться в практики взрослой жизни, опробовать себя, свои возможности и соотнести их со своими способностями, наклонностями, целями и задачами [3].

На сегодняшний день существует ряд проблем общего среднего образования на старшей ступени обучения:

1. Молодые люди, вступая во взрослую жизнь, не готовы решать те проблемы, которые ставит перед ними общество и государство: самостоятельно ориентироваться в любой ситуации, находить решение в нестандартных условиях, использовать жизненный опыт, осуществлять ответственный жизненный и профессиональный выбор.

2. Репродуктивные методы обучения приводят к стандартности мышления молодых людей, неготовности к творческой деятельности, неспособности принимать самостоятельные решения, вести поиск.

3. Формальность в проведении предпрофильной и профильной подготовки приводит к тому, что старшеклассники не готовы к ответственному выбору будущей профессии и сферы профессиональной деятельности.

4. Трудности профессионального самоопределения в старшей школе обусловлены тем, что сформировавшаяся профессиональная направленность школьников оказывается оторванной от реальной жизни.

5. Профессиональное самоопределение осложняется отсутствием личного опыта старшеклассника в выбираемой сфере труда и знаний о профессиях.

Чтобы решить вышеуказанные проблемы необходимо в старшей школе предоставить обучающимся возможность спроектировать своё будущее и сформировать необходимые ресурсы для осознанного профессионального выбора. В школе необходимо создать все условия для индивидуальной образовательной активности каждого школьника в процессе становления его способностей к самообразованию, самоопределению, самоорганизации, осмыслению своих образовательных планов и перспектив [2].

Эти условия включают:

- индивидуализацию учебного процесса, которая обеспечивается предоставлением самостоятельного выбора старшеклассниками вариантов изучения предметов (профильные и базовые), элективных курсов, форм обучения, самостоятельного определения тем и направлений исследовательской, проектной и творческой деятельности;

- расширение пространства социальной деятельности обучающихся, которая обеспечивается включением их в различные формы публичных презентаций, организацией профильных проб, стажировок и практик;

- организацию пространства рефлексии, которая обеспечивается в рамках консультаций и обсуждений с обучающимися их образовательных целей и перспектив, образовательных историй и событий [1].

Создать перечисленные условия невозможно без введения в образовательное пространство школы особой позиции школьного тьютора, обеспечивающего связь индивидуальной образовательной потребности обучающегося и разных вариантов возможностей её достижения.

Тьютор (англ. tutor) — исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ обучающихся, студентов и

сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования [1].

Тьюторское сопровождение в нашей школе нацелено на создание условий, в которых процесс взросления старшеклассников происходит с учётом их возрастных особенностей, запросов и психологических новообразований.

Старшеклассникам МБОУ «СОШ № 5» созданы условия для организации открытого образования: выбор профильных предметов, элективных курсов, дистанционных курсов, научных сессий, лабораторий, предоставлена возможность опробовать себя в разных видах образовательной, творческой, исследовательской и проектной деятельности, провести анализ и рефлексию своих достижений, неудач, спроектировать своё профессиональное будущее.

Основная задача тьютора в нашей школе: «помочь» старшекласснику самоопределиться, сделать осознанный и ответственный выбор будущей профессии через моделирование, проектирование и реализацию ОИП (индивидуальной образовательной программы)

Индивидуальная образовательная программа обучающегося — это документ, определяющий и обосновывающий образовательные цели, а также способы и средства достижения этих целей, включая ресурсное обеспечение. Индивидуальная образовательная программа — это персональный путь реализации личностного потенциала каждого участника в образовании [6].

Тьюторское сопровождение ИОП старшеклассника в старшей школе проходит по определённым этапам.

1. этап. Моделирование старшеклассником ИОП (запуск «образа» своего будущего, осознание своих познавательных интересов, возможностей, склонностей, дальних и ближних целей и задач) через проведение тренингов на самопознание, раскрытие своего потенциала, тьюториалы по моделированию «образа» Я» и ИПО.

2. этап. Проектирование ИОП (какую профессию хочу получить, где, чему хочу научиться, что для этого буду делать, поиск информации, ресурсов, средств) через тренинг «Проектирование образа профессионального будущего, групповые, индивидуальные тьюторские консультации, тренинги по самоорганизации, планированию своей деятельности.

3. этап. Коррекция ИОП (осмысление и соотнесение результатов и замысла) через рефлексивные семинары-практики, деловые игры, проективные методики, обсуждение рефлексивных текстов, анализ портфолио.

4. этап. Самореализация ИОП (контроль, рефлексия, коррекция) через включённость старшеклассника в разные виды образовательной, творческой, исследовательской, проектной деятельности: образовательные конкурсы, предметные олимпиады, научные сессии и лаборатории, творческие конкурсы, конференции.

5. этап. Презентация ИОП (предъявление итогов работы, рефлексия, коррекция) через проведения тренингов, деловых игр, конференций.

В процессе сопровождения ИОП тьютор занимает позицию консультанта и рефлексолога, не дающего готовых ответов, а ставящего тьюторанта в позицию осознанного выбора, принятия решений, нахождения путей, ресурсов по реализации замысла.

На одном из этапов работы над проектированием ИОП подключается социальный продюсер, который выявляет запрос старшеклассников на прохождение профессиональных практик и стажировок, составляет перечень предприятий и учреждений и обеспечивает дальнейшее прохождение практик старшеклассниками.

В процессе тьюторского сопровождения ИОП старшеклассника используются специальные технологии: образовательная картография, рефлексивные тексты, рефлексивные эссе, тренинги, деловые игры, которые способствуют самопознанию, самоопределению, саморазвитию, рефлексии, принятию решений, ответственному и осознанному выбору.

Отслеживание и фиксация результата тьюторского сопровождения проводится с помощью методов наблюдения, анкетирования, анализа достижений и неудач, рефлексии, портфолио.

Результатом тьюторского сопровождения ИОП на сегодняшний день является умение делать запрос на освоение той или иной деятельности, готовность к самообразованию, умение формулировать цели и задачи, желание выстраивать свой персональный успех, готовность к ответственному выбору, реализация ИОП.

На конец 2010—2011 учебного года 80% (133 чел.) обучающихся 10-х классов считают, что полностью реализовали свою индивидуальную образовательную программу.

85% (139 чел.) обучающихся считают, что сделали осознанный выбор будущей профессии.

78% (129 чел.) обучающихся опробовали свои возможности и способности в разных видах деятельности: исследовательской, творческой, проектной.

85% (139 чел.) обучающихся получили опыт работы в команде.

На наш взгляд организация тьюторского сопровождения через проектирование индивидуальной образовательной программы предоставляет возможность развития у каждого старшеклассника инициативного и авторского отношения к собственной образовательной деятельности, проектированию образа своего будущего, ценностным и социальным стремлениям, направленным на формирование предметной, управленческой, коммуникативной компетентностей и, самое главное, самоопределению в выборе будущей профессии и дальнейшего образовательного маршрута.

Список литературы:

1. Ковалева Т. М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. М., 2010.
2. Попов А. А. Юношеское образование: материалы к построению систем профильного обучения. М., 2002.
3. Попов А. А. Философия открытого образования: социально-антропологические основания и институционально-технологические возможности. Томск, 2008.
4. Попов А.А., Проскуровская И.Д. Педагогическая антропология в контексте идеи самоопределения // Вопросы образования. М., 2007. № 3.
5. Тьюторство как новая профессия в образовании: сборник методических материалов. — Томск, 2001.
6. Тьюторство: концепции, технологии, опыт. — Томск, 2005.

СУЩНОСТЬ РЕЧЕВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИТУАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Генишер Елена Сергеевна

соискатель, ОГПУ, г. Оренбург

E-mail: genisher_elena@mail.ru

Проблема определения сущности речевой образовательной ситуации в науке не нова. Обращение к речевой ситуации началось в методике обучения языкам со статьи «Ситуативность и обучение устной речи» И.М. Бермана и В.А. Бухиндера, которые определяют ее как совокупность внешних обстоятельств и отношений, влияющих на формирование речевого высказывания.

Теоретические основания в психологической науке под понятие речевая ситуация подвел в своем исследовании «Язык, речь, речевая деятельность» А.А. Леонтьев: «речевая ситуация — это совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному плану...» [2, с. 89].

С точки зрения теории речевой деятельности в психологической науке понимание речевой ситуации как совокупности лингвистических и экстралингвистических условий позволит нам определить возможности и потенциал речевых образовательных ситуации в процессе воспитания правовой культуры студента.

В дальнейшем речевую ситуацию рассматривают как:

1. компонент речевой деятельности, находящийся во взаимосвязи с речевым действием (Д.И. Изаренков);
2. структурированный объект, состоящий из следующих переменных: отправитель и получатель речи в совокупности с их социальными ролями, отношения между ними, тональность, цель, средство, способ (Е.М. Верещагин, Ю.Н. Кузьмин);
3. в методике обучения иностранному языку как совокупность обстоятельств, в которых реализуется общение; система речевых и неречевых условий (Е.Ю. Панина, В.М. Филатов); форма организации процесса обучения (А.М. Стояновский, Е.И. Пассов); обучающий прием развития речи (Г.Г. Рожкова);
4. сочетание обстоятельств, побуждающих и определяющих речевую деятельность и языковую оформленность (А.А. Алхазидзе).

Таким образом, определение речевой ситуации в психологии, психолингвистике, методике обучения языку сводится к рассмотрению ее как части речевой деятельности, связанной с участниками

коммуникационного процесса и возникающей на основе воздействия или создания определенных условий, обстоятельств.

В целом в психологии и методике обучения иностранному языку учебно-речевую ситуацию рассматривают как класс речевых ситуаций, которые имеют цель обучить ребенка и являются средством обучения диалогической речи (Е.М. Розенбаум) или средством индивидуализации обучения (Л.А. Пасечная).

Методические аспекты создания учебно-речевых ситуаций раскрыты в работах Ф.Ф. Азнабаевой, Н.Ш. Галлямовой, К.З. Закирьянова, А.Б. Ишемгуловой, А.А. Леонтьева, М.Р. Львова, М.С. Соловейчик.

В педагогической науке выделяются следующие типологии учебно-речевых ситуаций:

- по речевым формам: монологические, диалогические и полилогические учебно-речевая ситуация;
- по цели высказывания: информативные, альтернативные, проблемные учебно-речевые ситуации;
- по соотношению с действительностью: реальные и воображаемые учебно-речевые ситуации.

Педагогическая наука определяет основные функции учебно-речевых ситуаций: программирующую, фасциативную, воспитательную и образовательную.

Анализ научной литературы по проблеме теории учебно-речевых ситуаций показывает, что в науке определены:

1. Сущность учебно-речевых ситуаций.
2. Способы формализации.
3. Типология учебно-речевых ситуаций.

Вместе с тем проблеме воспитания правовой культуры в контексте речевых образовательных ситуаций в научно-методической литературе уделяется мало внимания. К ним относятся:

1. Использование педагогического потенциала речевых образовательных ситуаций в формировании субъектной позиции студента-будущего профессионала в воспитательном пространстве вуза.
2. Реализация педагогической сущности процесса воспитания, которая заключается в его диалогическом характере, когда внешнее взаимодействие является условием и предпосылкой становления внутреннего мира каждого из его субъектов, через систему речевых образовательных ситуаций.

3. Педагогические возможности речевой деятельности как основы любой профессиональной деятельности в воспитании культуры студента вуза.

Педагогическая сущность и возможности использования речевых образовательных ситуаций определена в исследованиях научной школы профессора А.Н. Ксенофонтовой.

«Речевая образовательная ситуация — это ситуация образовательного напряжения, возникающая спонтанно или организуемая учителем, требующая своего разрешения через речевую деятельность всех ее участников» [1, с. 125].

А.Н. Ксенофонтовой речевая образовательная ситуация рассматривается в контексте педагогической теории речевой деятельности, где она выступает как единица конструирования речевой деятельности при ее анализе и построении.

Речевая образовательная ситуация обозначает конкретный временной и пространственный участок речевой реальности, который выполняет функцию стимула и условий создания учащимися речевых выражений. «Внешне заданный учителем учебный материал в речевой ситуации выполняет роль образовательно-речевой среды, а не результата, который должен быть получен учащимися. Цель такой среды — обеспечить условия для рождения у учеников собственного речевого продукта. Степень отличия созданных учениками речевых продуктов от заданной учителем речевой среды является показателем эффективности решения речевой образовательной ситуации».

Образовательно-речевая среда организуется педагогом следующим образом: отбирается необходимый речевой материал, исследуются отношения между участниками деятельности, выбираются ключевые понятия. Основой речевой ситуации могут быть: общий объект исследования; отыскание его смысла; разнородные ученические речевые продукты; необходимость отыскания новых речевых способов и видов деятельности.

Речевые образовательные ситуации приобретают личностную значимость для субъекта деятельности, окрашиваются яркими переживаниями (удивлением перед «открытиями»), радостью самостоятельного продвижения, удовлетворением своими находками, приобретениями («научился»; «помог другим»; «преодолел трудности»).

Речевые ситуации способствуют становлению и укреплению субъектной позиции в речевой деятельности. В этих ситуациях студент занимает позицию субъекта деятельности, когда от начала ее до завершения осуществляется самонастраивание, саморегуляция, самоорганизация.

Анализ научной литературы (А. А. Алхазисвили, И. Л. Бим, К. З. Закирьянов, А. Н. Ксенофонтова, Т. А. Ладыженская, Л. В. Меркулова, Е. И. Пассов, О. М. Осиянова, В. Т. Рогова, Е. М. Розенбаум,

Г. Р. Халюшева) позволил рассматривать речевую образовательную ситуацию как функциональную единицу деятельности, в составе которой две неразрывные стороны — объективная (наличие внешних обстоятельств, побуждающих к действию) и субъективная (характер восприятия субъектом внешних условий, их личностная организационная значимость).

Наличие субъективного аспекта и его большая значимость отличают речевую образовательную ситуацию от большинства других приемов организации образовательного процесса. В контексте воспитания правовой культуры речевая образовательная ситуация выступает основным средством. Воспитание правовой культуры студента в образовательном процессе вуза носит системный характер. В зависимости от курса студент постепенно накапливает не только правовые основы наук, учится применять их в практической деятельности, если это касается студентов — будущих юристов, но и происходит становление личностных образований (субъектность, самостоятельность, активность, мотивация к профессиональной деятельности и др.). Воспитательный процесс в вузе охватывает как учебную деятельность студента, так и внеучебную, профессиональную на различных видах практик. Речевая деятельность становится неким мериллом воспитанности студента, сформированности правовой культуры, поскольку именно в ней студент показывает личностное отношение, умение убеждать, доказывать и отстаивать свою позицию. Включение студента в различные речевые образовательные ситуации позволяет сформировать данные речевые умения.

Таким образом, под *речевой образовательной ситуацией* в нашем исследовании мы будем понимать ситуацию образовательного напряжения, возникающую спонтанно или организуемую преподавателем, целью которой является возрастание субъектности человека: самоопределения и самоутверждения его в социокультурной среде, профессиональной сфере и личностном становлении.

Основываясь на позиции А.Н. Ксенофоновой, что цикл речевой образовательной ситуации включает в себя основные элементы деятельности, мы выделили следующие ее структурные компоненты: мотивацию, ее проблематизацию, личное решение проблемы участниками ситуации, демонстрацию речевых продуктов в процессе воспитания правовой культуры, владение речевыми качествами, речевыми умениями, рефлексию результатов.

Началу речевой образовательной ситуации соответствует образовательная напряженность, созданная искусственно преподавателем или определяемая естественными условиями. Способы ее создания могут быть различными:

- плановое создание напряженности преподавателем;
- косвенно возникшее непредвиденное противоречие или проблема;
- несоответствие полученных результатов ожидаемым;
- сопоставление разнородных студенческих образовательных продуктов;
- самоопределение субъектов образования в поле многообразия различных позиций по рассматриваемому вопросу.

Речевая образовательная ситуация обозначает конкретный пространственный участок образовательного процесса, который выполняет функцию стимула и условий создания студентами речевых выражений в процессе воспитания правовой культуры.

Речевые образовательные ситуации не являются обособленными, они содействуют взаимодействию в воспитательном процессе его субъектов (преподаватель — студент), способствуют становлению его субъектной позиции и ценностно-смысловой сотрансформации субъектов воспитательного процесса как механизма воспитания правовой культуры.

Субъектная позиция — это способ реализации базовых ценностей субъекта в его взаимодействии с другими, единство сознания и деятельности. Педагогический потенциал речевых образовательных ситуаций в воспитании правовой культуры студента состоит в возможности реализации диалоговой сущности процесса воспитания (преподаватель — студент), когда продукт речевой образовательной ситуации является не только развитием речевой культуры, а воспитание мотивов профессиональной деятельности студента, основ профессиональной этики, ценностных ориентаций в профессии, развитии личностных образований.

Типология речевых образовательных ситуаций в науке предложена по нескольким основаниям (Л. В. Колобова, А. Н. Ксенофонтова, Л. В. Меркулова, Л. А. Пасечная).

Основываясь на исследованиях научной школы А.Н. Ксенофонтовой, в нашем исследовании мы выделяем следующую типологию речевых образовательных ситуаций:

1. Речевые ситуации восприятия, которые ставят студента в позицию деятельностного исполнителя, воспринимающего информацию. Система речевых ситуаций направлена на осознание ими потребности в речевом общении, выработке мотивов, связанных с самой речью (желание отвечать на занятиях, рассуждать), и мотивов, связанных с познанием («я знаю, что я не знаю, но хочу знать»). Все это направлено на формирование субъектной позиции студента в образовательном

процессе, создание ситуаций успеха для каждого с учетом его интересов и потребностей.

2. Речевые ситуации выражения, которые включают студента в оперирование речевой деятельностью совместно с преподавателем. Постепенно студент включается во все типы речевых ситуаций выражения:

- ситуации, способствующие пониманию содержания учебного материала и адекватному выражению его в речи,
- ситуации, связанные с эмоциональным восприятием и обогащением экспрессивной стороны речевой деятельности,
- ситуации, связанные с субъектной позицией студента.

3. Речевые ситуации воздействия, целью которых является самостоятельное оперирование речевой деятельностью в образовательном процессе. Речевые ситуации воздействия самые сложные по характеру речевой деятельности, требующие индивидуального своеобразия, адекватности в выражении мысли, высокого уровня развития речевой культуры и речевых умений воздействия (умений убеждать, доказывать, возражать, отстаивать свою точку зрения, задавать вопросы). Этот тип речевых ситуаций в полной мере отражает педагогические возможности технологии, которые реализуются в воздействующей функции речи и направлены на становление субъектной позиции студента.

Таким образом, типология речевых образовательных ситуаций рассматривает разные аспекты ее применения и целеполагания.

В педагогической науке и практике речевые ситуации рассматривались как средство становления субъектной позиции студента (Г.Р. Халюшева), как способ формирования речевой культуры студента и культуры речевого общения (С.В. Коровина, О.М. Осиянова), как педагогическое средство формирования речевой компетентности студента (Л.В. Меркулова).

В нашем исследовании ситуация рассматривается как средство воспитания правовой культуры студента. Педагогический потенциал речевых образовательных ситуаций в воспитании правовой культуры заключается, как отмечалось выше, в формировании субъектной позиции студента в его профессиональной и учебной деятельности, в овладении студентом речевыми умениями восприятия, выражения и воздействия, как показателя сформированности субъектной позиции и внутренней культуры, в реализации диалогического характера процесса воспитания (диалог с преподавателем, литературой, с самим собой).

Создание речевых образовательных ситуаций — важный момент трансформации субъект-объектных отношений («надо иметь определенный уровень правовой культуры») на более высокий уровень

отношений. Стратегия преподавателя в воспитании правовой культуры студента направлена на включение студента в активную, самостоятельную деятельность, организованную с помощью речевых ситуаций таким образом, чтобы студент самостоятельно приходил к открытию для себя нового, вырабатывал ценностные убеждения, овладевал способами решения задач.

Организуя в воспитательном процессе вуза речевую образовательную среду с помощью речевых образовательных ситуаций, преподаватель обеспечивает условия для формирования у студента собственного речевого продукта (высказывание, сообщение, доказательство, научная статья, выступление, рецензирование, защита проекта). Степень отличия созданных студентом речевых продуктов от заданной педагогом речевой образовательной среды является показателем эффективности решения речевой образовательной ситуации.

Все это является одним из условий воспитания правовой культуры студента и может реализовываться в образовательном процессе вуза. Организация речевой образовательной ситуации в процессе воспитания правовой культуры включает в себя отбор речевого материала преподавателем (понятийно-терминологические карты, решение кейсов, чтение с разметкой, рецензирование работ, контент-анализ научных и учебных источников по проблемам юриспруденции и др.), исследование отношений между участниками взаимодействия (ТРИЗ, игровые технологии, дебаты, тренинги, индивидуальные консультации), работа с ключевыми понятиями (выступления на конференциях, консультации для студентов младших курсов, наставничество, работа в правовой психологической службе и др.). Проблематизация преподавателем темы, связанной с правовой культурой провоцирует студентов к созданию непредсказуемых, творческих и самостоятельных речевых продуктов.

Список литературы:

1. Ксенофонтова А. Н. Педагогическая теория речевой деятельности. Оренбург, 2010. 267 с.
2. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.: РАО/МПСи, 2001. 127 с.
3. Меркулова Л.В. Формирование речевой компетентности студента в образовательном процессе: учебно-метод. пособие. Оренбург: Изд-во ГОУ «РЦРО», 2005. 289 с.
4. Осиянова О.М. Обучение культуре речевого общения студентов-филологов: системно-ориентационный подход // Филологические чтения: материалы всерос. науч.-практ. конф. Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2006. С. 62-66.
5. Халюшева Г. Р. Формирование субъектной позиции студента в образовательном процессе вуза: монография. Оренбург, 2006. 258 с.

СИСТЕМА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Зинкевич Елена Романовна

*канд. пед. наук, доцент, ГБОУ ВПО «Санкт-Петербургская
педиатрическая медицинская академия», г. Санкт-Петербург
E-mail: lenazinkevich@mail.ru*

Кульбах Ольга Станиславовна

*д-р мед. наук, профессор, ГБОУ ВПО «Санкт-Петербургская
педиатрическая медицинская академия»
г. Санкт-Петербург
E-mail: os.koulbakh@mail.ru*

Система воспитательной работы в вузе направлена на становление личности будущего врача. В связи с чем, организация воспитательной работы в медицинском вузе должна осуществляться на основе системного подхода и включать в себя следующие этапы:

1. Определение компонентов личности студента — будущего профессионала, выступающих мишенями воспитательной работы.
2. Разработка концептуальных основ воспитательной системы вуза (определение цели, задач, форм и методов ее осуществления).
3. Обеспечение психолого-педагогического, информационного, научно-методического сопровождения воспитательного процесса.
4. Разработка системы воспитательного мониторинга, обеспечивающего диагностику процесса и результата воспитания.
5. Создание организационной структуры и обеспечения воспитательной работы в вузе.

Искусное владение методами и приёмами воспитания преподавателями ещё не гарантирует значительного и обязательного успеха в становлении личности конкретного студента, поскольку отдельные действия не обеспечивают многогранного влияния на личность. Этим свойством, как показано в теории и практике воспитания, обладает воспитательная система [2].

Понятие воспитательной системы в настоящее время является ключевым в педагогике, поскольку обладает свойством широты и является единством общего, особенного и единичного. Воспитательная система является одновременно социально-педагогической и психолого-педагогической, поскольку оказывает влияние на студентов, как через процесс обучения, так и через включённость в окружающую среду; через отношения между студентами,

преподавателями; через психологический климат, созданный на факультете, в вузе [2].

Структура воспитательной системы образовательного учреждения имеет следующие компоненты:

- цель как совокупность идей, для реализации которых создается система;
- деятельность, обеспечивающая реализацию цели;
- субъекты деятельности, организующие её и участвующие в ней;
- отношения, рождающиеся в деятельности, в общении и консолидирующие субъектов;
- среда, обеспечивающая личностный рост и развитие субъектов;
- управление, обеспечивающее целостность и поступательное развитие системы [6]

Развиваясь, система устремляется к целостности, упорядоченности, но с достижением целостности наступает остановка в развитии. Это противоречие выражается множеством частных проявлений (между традициями и новациями, между личностью и системой, между деятельностью и отношениями), и может разрешиться благодаря использованию технологий воспитания, актуализирующих личностный рост [3].

Развитие воспитательной системы определяется, в первую очередь, субъективными факторами, поскольку её авторами и субъектами являются люди разных возрастов и личностной направленности — люди творческие, нестандартные, подчас консервативные и т. д. Поэтому в функционировании воспитательной системы, с одной стороны, присутствуют элементы, стандартизирующие поведение людей, воспроизводящие повторяющиеся ситуации. С другой стороны, на микроуровнях системы зарождаются и происходят процессы, нарушающие установленную стабильность (неудовлетворенность отдельных личностей чем-либо, появление новых людей с идеями, уход одного или нескольких субъектов из системы и т. п.) и оказывающие влияние на целостность системы. Ввиду сложности этого социального организма управление воспитательной системой должно осуществляться одновременно в трёх плоскостях: системой как целым, каждым её компонентом в отдельности и взаимодействием компонентов [4].

Цель воспитательной системы — создание условий для полноценного развития всех субъектов системы, в первую очередь, через создание гуманистических, демократических отношений между

преподавателями и студентами, через творчество, самоуправление, самоактуализацию.

Деятельность. Системообразующей является совместная творческая деятельность преподавателей и студентов, которая реализуется в различных формах, таких как:

- олимпиады и конкурсы по предметам;
- ежегодные научные студенческие конференции, посвящённые вопросам медицинского образования, которые проводятся по секциям, соответствующим различным кафедрам вуза (например, секция инфекционных болезней, секция лингвокультурологии и т. д.); тематические и научно-практические конференции;
- работа студенческого научного общества (СНО);
- проведение Дня кафедры, Дня специалиста;
- организация встреч студентов с сотрудниками медицинских и научных учреждений города;
- проведение дежурств студентов в медицинских учреждениях города и области;
- организация волонтёрского движения;
- организация дискуссий, диспутов, КВН, творческих вечеров;
- организация студенческих проектов;
- организация клубной деятельности;
- организация тематических фотовыставок;
- организация экскурсий и посещение театров и концертных залов;
- организация студенческого театра;
- тренинги и другие формы работы.

Эти формы творческой деятельности предполагают реализацию всех направлений воспитания: умственное, гражданско-правовое и интернационально-патриотическое, эстетическое, нравственно-деонтологическое, экологическое, физическое и профессиональное [2]. Однако в зависимости от курса, на котором обучаются студенты, в каждом направлении актуализируется наиболее важное для момента личностного развития.

Например, на 1-2 курсах могут быть внедрены студенческие проекты, которые способствуют развитию мотивации и воспитанию ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности, и общекультурные проекты, например:

- «Моя будущая профессия»;
- «Призвание «врач»»;
- «Портрет детского врача»;

- «Сердце на ладони»;
- «История медицинских учреждений Санкт-Петербурга»;
- «Великие имена в педиатрии»;
- «Санкт-Петербург – северная столица России»;
- «Музыкальный Петербург»;
- «За что я люблю театр» и т. д.

Все указанные виды деятельности пронизаны творчеством и идеями, профессиональной и культурной направленности.

Тогда как на 3-4 курсах могут быть предложены проекты, которые способствуют развитию клинического мышления и воспитанию позиции врача, например:

- «Искусство диагностики»;
- «Врачебное ремесло»;
- «Компьютерные технологии в медицине»;
- «Кодекс чести врача»;
- «Профессиональный портрет хирурга и терапевта»;
- «Здоровье нации»;
- «Забота о собственном здоровье как условие профессионального развития»;
- «Экология Петербурга» и т. д.

На 5-6 курсах разумно предложить проекты, связанные с возможным будущим трудоустройством и профессиональным интересом студентов, например:

- «Семейный врач»;
- «Профилактическая работа педиатра»;
- «Здоровье школьника»;
- «Здоровье дошкольника»;
- «Профилактика девиантных форм поведения детей и подростков»;
- «Семья как институт здоровья» и т. д. [1].

Субъекты системы — воспитательный коллектив, т. е. студенты, аспиранты, преподаватели. Деканы факультетов осуществляют идею сочетания коллегиальности и единоначалия, личной ответственности и единства действий всех преподавателей. Для обеспечения личностного роста преподавателей и студентов ведётся насыщенная научно-исследовательская работа (в частности, ежемесячные методологические семинары), СНО, совместные публикации и бинарные виды деятельности. Планомерные исследования позволяют прогнозировать развитие воспитательной системы, обновлять её компоненты.

Отношения. Создание гуманистических отношений – одна из основных задач воспитательной системы. Их возникновению в большей степени способствует совместная проектная деятельность, поскольку там возникает особая атмосфера: доверительные отношения между преподавателями и студентами, эмоциональный творческий подъём, острое переживание чувства корпоративного сотрудничества.

Формирование педагогического сотрудничества возможно на основе совместной деятельности:

- бинарные лекции — это разновидность чтения лекции в форме диалога двух преподавателей (либо как представителей двух научных школ, либо как ученого и практика, преподавателя и студента);
- интегрированные практические занятия — это сложная форма организации учебно-познавательной деятельности, направленная на развитие умений рассматривать любые явления с разных точек зрения, применять знания из различных областей в решении конкретных задач, самостоятельно проводить исследования;
- организация практики преподавателями разных специальностей;
- совместное сопровождение курсовых проектов по отдельным дисциплинам;
- создание научных статей, методических пособий и разработок.

Внеучебная работа студентов также может направляться совместными действиями разных специалистов.

Среда. Формирование информационно-образовательной среды является предметом совместной деятельности в рамках социального и профессионального партнерства субъектов образовательного процесса. Эта совместная деятельность осуществляется в следующих направлениях:

- обеспечение современной компьютерной техникой образовательное учреждение — любой студент и педагог имеют право на получение информационных ресурсов и услуг для создания условий информационного равенства всех субъектов образовательного процесса;
- создание условий для эффективного использования техники в практике образовательного учреждения;
- создание библиотечного фонда;
- создание экологически и эстетически комфортной среды

В основе воспитательной системы гуманистической направленности лежат два концептуальных положения: отношение

к человеку как к величайшей ценности; огромный личностный потенциал субъектов этой системы. Наиболее эффективной и массовой формой реализации этих концептуальных положений является институт кураторства [5].

Институт кураторства является традиционной формой работы со студенческими коллективами (группой, курсом, факультетом), но его идеология меняется в зависимости от существующей социально-политической ситуации и образовательной политики государства. Изменение общественной системы привело к деформации ранее существовавшего института кураторства. Поэтому в настоящее время необходимо разработать научно обоснованную методику воспитательной работы, обеспечивающую создание обновлённого института кураторства, который станет одним из условий поступательного развития системы воспитательной работы вуза.

Список литературы:

1. Аверин В.А. Зинкевич Е.Р., Кульбах О.С. Теория и методика воспитательной работы в медицинском вузе: учебное пособие для преподавателей. СПб.: СПбГПМА. 2011. 92 с.
2. Лихачёв Б.Т. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. М.: Юрайт-М. 2001. 240 с.
3. Олешков М.Ю. Технологии обучения в высшей школе / Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия. Ученые записки. Педагогика. Психология. Нижний Тагил. 2003. С. 47-54.
4. Слостёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия». 2003. 192 с.
5. Шабров А. В. Кучер В.В., Кузионов П. В., Ромашов П. Г. Воспитательная работа со студентами в медицинском вузе. СПб.: Издательство Медицинская пресса. 2006. 352 с.
6. Юшук Н. Д., Кудрявая Н. В, Ромачёва И. Ф., Уколова Е. М. Подготовка врача-педагога в изменяющемся мире: преемственность и инновации / Пути совершенствования учебно-воспитательного процесса в медицинском вузе: по материалам республиканской научно-практической конференции, посвящённой 30-летию кафедры педагогики и психологии РГМУ / Под ред. В.Н.Ярыгина и В.П.Гаптова. М.: РГМУ. 2003. С. 114-120.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРЕОДОЛЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ

Кислякова Мария Андреевна

преподаватель кафедры математики, ДВГГУ, г. Хабаровск

E-mail: rabota2486@yandex.ru

«Я не понимаю, почему я не понимаю»

Студент

Одним из ключевых механизмов развития общекультурных компетенций является умение преодолевать затруднения. К настоящему времени выявлено достаточно много видов «затруднений», возникающих в процессе обучения (познавательные барьеры, трудные ситуации, коммуникативные трудности и т. д.). Для нас интерес представляют познавательные затруднения, т. е. те психологические барьеры, которые возникают в процессе познания, и которые являются «необходимым условием, фактором профессионального развития человека». «Барьеры передают этому процессу личностный смысл, определяют профессиональное будущее человека. Отсутствие барьеров означает эволюционное, линейное развитие и приводит к стагнации личности» [1, с. 6].

«Способность осуществлять интеллектуальное саморазвитие, самоусовершенствование, повышать свою квалификацию и мастерство» (*общекультурная компетенция, представленная в большинстве ФГОС-3 студентов гуманитарных специальностей*) возможна лишь тогда, когда человек владеет алгоритмами преодоления затруднений. Не имея опыта такой деятельности, специалист будет стараться «избегать» новых ситуаций, не сможет принимать решение в условиях неопределенности (субъективной и объективной). Для будущего специалиста-гуманитария особенно важно и в процессе познания самого себя, и в процессе профессионального становления знать, где возникают психологические барьеры, почему они возникают, какие существуют способы преодоления этих барьеров и т. д. Не умея этого, студент будет приучаться всю информацию делить не по признаку существенное-несущественное для решения данной задачи, а исходя из собственных предпочтений: это понимаю, значит это существенно, это не понимаю, значит можно не рассматривать. В профессии

«гуманитарий», где особо тонко проявляются все аспекты проблемы, и требование объективности многостороннего изучения является наиболее жестким, специалист не может позволить себе интеллектуальную пассивность.

Преодолению студентами трудностей в учении может способствовать педагогическая поддержка, потенциал которой обосновал О.С. Газман по отношению к школьникам, определяя данную категорию, как «процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и без помощи других достигать хотимых результатов в обучении, самовоспитании, общении, творчестве, виде жизни [2, с. 189]. «Педагогическая поддержка (словарь) [5, с. 203] — деятельность педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям (подросткам) в решении их индивидуальных проблем, связанных с их физическим и психическим здоровьем, успешным продвижением в учебе...». Необходимость организации такой поддержки заключается в том, что, на наш взгляд, студенты не смогут преодолеть возникшие психологические барьеры самостоятельно. Наши наблюдения показывают, что у студентов есть тенденция «отложить» эту проблему как несущественную, «простить себе» невозможность решить эту проблему, «принять» себя таким, какой ты есть. Это обусловлено тем, что студенты «пришли в вуз» за конкретными профессиональными знаниями и умениями, которые помогут им овладеть профессией и в дальнейшем стать успешными, поэтому они мало обращают внимание на те «личностные механизмы», с помощью которых происходит достижение этой успешности.

Более того, в эпоху свободного доступа к любым информационным ресурсам, студент, как правило, сам способен разобраться с материалом, опять же за исключением, тех ситуаций, когда он испытывает познавательные затруднения, вот здесь то и необходимо применять технологии педагогической поддержки.

Существующие авторские подходы к решению заявленных трудностей предложены, как правило, для школьного возраста и ориентированы на проблемы, связанные с обучением чтению, письму и математике младших школьников. Однако проблема трудностей в обучении распространяется на все уровни образования и особо остро, на наш взгляд, проявляется на уровне высшего образования. Так, например, неоднократно отмечается в литературе, что «математика для гуманитарных специальностей» является очень трудным для освоения предметом. Специалисты в области преподавания математики

гуманитариям связывают это и с низким уровнем мотивации студентов, и с их недостаточным уровнем математических знаний, и с объективной сложностью курса. В связи с этим исследователи разрабатывают дидактические условия повышения интереса через изменение содержания курса, увеличение количества времени, отводимое на этот курс, организацию адаптационного периода, ослабление требований, упрощение системы заданий и т. д.

Мы в свою очередь, в целом и общем поддерживая этих авторов, считаем, что преодоление студентами своих познавательных затруднений при изучении математики путем активизации их метакогнитивного опыта должно наилучшим образом способствовать не только обогащению интеллекта, но и развитию общекультурных компетенций. Другими словами, мы должны создать такие условия обучения, при которых у учащихся сформируется алгоритм, позволяющий прогнозировать и корректировать собственные возможные трудности, ошибочные решения, ложные умозаключения.

Умение осознанно владеть собственным разумом и есть проявление общекультурной компетенции студента.

Современные педагогические и психологические исследования позволяют определить познавательные затруднения как — возникающие в процессе учебной деятельности препятствия в понимании материала, осознанном его усвоении, воспроизведении и продуктивном использовании существенных связей и отношений зависимости между различными изучаемыми объектами, явлениями и фрагментами описывающего их знания.

Мы полагаем, что при изучении математики студентами гуманитарных специальностей наблюдается состояние «интеллектуальной пассивности», что, по словам Н.П. Локатовой, означает «сниженный уровень интеллектуальной деятельности, обусловленный в основном особенностями воспитания и, проявляющийся в недостаточной сформированности интеллектуальных умений, в негативном отношении к умственному напряжению, в использовании обходных путей при выполнении интеллектуальных заданий» [4, с. 120; с. 112]. На основании причин, вызывающих неуспеваемость школьников, сформулированных Н.В. Локатовой, а именно: «неправильным отношением к учению; трудностями усвоения учебного материала, связанными с тем, что обычно называют отсутствием способностей; неправильно сформировавшимися навыками и способами учебной работы; неумением трудиться; отсутствием познавательных и учебных интересов», мы считаем, что трудности студентов-гуманитариев связаны, в первую очередь, с *недостаточной метакогнитивной*

включенностью в деятельность [3]. Причинами этого, на наш взгляд, являются и отсутствие знаний и умений по предмету, и неумение определять собственный наличный уровень знаний и умений, и стремление действовать по шаблону, доверяя «учебнику и товарищу» больше, чем самому себе, и неумение создать программу выхода из сложившейся ситуации.

В отличие от работ В.А. Гусева, В.А. Далингера и других известных методистов нас не интересуют типичные ошибки, допускаемые студентами при изучении математики, или особенности содержания материала, представляющие объективные трудности, мы ищем ответ на вопрос «почему студент, имеющий высокую самооценку и успехи в других предметах не может освоить курс математики».

Если создать условия, позволяющие активизировать метакогнитивный уровень интеллекта студентов и развить определенные интеллектуальные умения, то познавательные затруднения, испытываемые студентами гуманитарных специальностей при изучении математики, как области профессиональных интересов, возможно, будут минимизированы. Большинство исследователей сходится во мнении, что наилучшим способом преодоления познавательных затруднений является организация процесса обучения студента на основе индивидуально-дифференцированного подхода, суть которого состоит в оптимальном сочетании форм и методов обучения и воспитания, адекватных индивидуальным особенностям студента. Мы предлагаем реализовывать это либо в рамках аудиторных занятий (если для этого можно выделить время), либо на специально организованных занятиях в рамках спецкурса, продолжительность которого определяется для каждого студента индивидуально. Задачами спецкурса являются обучение способам саморегуляции, формирование навыков нахождения конструктивных способов выхода из сложных ситуаций, развитие навыков аргументированного объяснения собственных действий; повышение уверенности студента в себе и формирование положительной самооценки.

Реализация педагогической поддержки, представляющая собой основной метод взаимодействия со студентами, имеет этапный характер. А.С. Смирнова [6] выделяет три этапа организации педагогической поддержки студентов при изучении математики: диагностико-аналитический, проектировочный, организационно-деятельностный и рефлексивно-оценочный, охарактеризуем кратко эти этапы.

«Диагностико-аналитический этап: решается задача, связанная с совместной рефлексией трудностей в учении и вызвавших их причин. Функция преподавателя — ориентация студентов на

выявление и осмысление познавательных затруднений». Признавая, что есть пробелы в знаниях, первым шагом необходимо выяснить индивидуальные особенности учебной деятельности студента. Для этого используются определенные педагогические и психодиагностические методики, после анализа которых делается вывод. «Обычно при изучении учебного материала, мне сложно....., мне помогает.....».

Это осуществляется путем выяснения пробелов в знаниях материала, особенностях трудностей усвоения материала. Притом вначале устанавливается объем подготовительного материала. Для этого, студенты работают с «Информационным листом», заполняя соответствующие его колонки:

№	Тема	Вы должны знать и уметь по этой теме	Подчеркните те темы, в которых Вы уверены в своих знаниях, особо выделите те, которые, по Вашему мнению, необходимо повторить
1			

При заполнении листа каждый студент оценивает имеющиеся у него знания и свой интеллектуальный потенциал, тем самым, определяя цель деятельности — восстановить проблемы в знаниях и умениях. Совместно с преподавателем определяется объем литературы, которую необходимо прочитать и типы, заданий которые нужно решить.

Проектировочный этап: осознание студентами потребности в преодолении трудностей и разработка плана пошаговых действий по преодолению познавательных затруднений. На данном этапе каждый студент лично определяет свои затруднения по учебной дисциплине и совместно с преподавателем составляет план действий по преодолению выявленных трудностей. Функция преподавателя — побудительно-мотивационная. Важно, чтобы у студента возник мотив личной ответственности за преодоление трудностей. Преподаватель, не высказывая оценочных и критических суждений, обсуждает со студентом преимущества того или иного способа разрешения трудности.

Мы предлагаем студенту составить собственный план освоения курса, выбирая литературу и количество времени на выполнение.

№	Надо знать и уметь	Для этого надо поработать с литературой	Надо выполнить задания	Я сделал (а)

Организационно-деятельностный этап: создание и проживание каждым студентом ситуации успеха. Выполняются спланированные на предыдущем этапе пошаговые действия по преодолению познавательных затруднений. На данном этапе формами организации работы студентов являются:

- самостоятельная работа студентов — выделение ключевых слов и построение блок-схем по содержанию изучаемой информации, работа с литературой и составление собственного мнения о прочитанном;
- совместная деятельность студента и преподавателя — рефлексивно-аналитический проблемный диалог на основании вопросно-ответных процедур.

Преподаватель осуществляет две функции — поддерживающую, направленную на выяснение причин затруднений и убеждение студента в его силах, умениях и потенциале, и консультационную, направленную на коррекцию плана студента выхода из затруднительной познавательной ситуации.

Выяснив индивидуально-типологические особенности, и построив план действий, на наш взгляд, необходимо особое внимание уделить некоторым приемам работы с учебным материалом.

Рефлексивно-оценочный этап: выход студента в управляющую позицию в отношении самого себя в преодолении трудности.

На данном этапе оценивается полученный результат. Этот этап связан с определением тех изменений, которые произошли в учении студентов в результате проделанной работы. Выход студента в управляющую позицию в отношении самого себя в преодолении трудности подразумевает:

- обогащение знаний о своем ментальном опыте;
- приобретение опыта преодоления трудности, а так же занятий нежелательной, но необходимой деятельностью;
- оценку результата собственной деятельности, подразумевающую обсуждение успехов и неудач в преодолении трудностей в учении, изменений, которые произошли при преодолении трудностей, переход из режима внешнего контроля студентов в режим самоконтроля.

Функция преподавателя — создание проблемных ситуаций для сопоставления полученного результата преодоления трудностей с первоначальным замыслом.

Для обучения процессу поиска преодоления собственных познавательных затруднений, преподаватель должен ознакомить студента с некоторыми основными причинами этих затруднений. Как

правило, в математике, это связано с одним из шести ключевых общематематических умений. Например, не могу разобраться в «дано», выделить существенные переменные и несущественные; не могу подобрать «теоретический материал», найти формулу; не могу представить, что должно быть в результате; потерял логическую связку и т. д.

Итак, преодоление познавательных затруднений при изучении математики будет, безусловно, способствовать обогащению интеллекта, развитию общекультурных компетенций, при организации педагогической поддержки, основанной на идее активизации ментальных структур метакогнитивного уровня интеллекта студентов. Основными формами работы являются индивидуальные задания по рефлексии трудностей, педагогическая консультация, коллективный анализ ошибок, средствами осуществления педагогической поддержки являются специально сконструированные листы — опросники, приемы работы с текстом и проблемные задания. На всех этапах педагогической поддержки мы, в разной степени, использовали анкетирование, наблюдение, беседы.

Приложение 1. «Ориентировочный лист»

Спецкурс, направленный на преодоление познавательных затруднений при изучении математики

Цель:

Задачи:

Установка: Мы не списываем друг у друга. Вы самостоятельно пополните свой «багаж знаний».

Часть 1. Подготовка: найти причину и составить план освоения курса в короткие сроки.

Шаг 1. Прежде чем изучать «новое», вспомним «старое».

1. Из приведенного ниже списка тем выберете те, которые Вы совсем не помните.

2. Выпишите и выучите основные определения фундаментальных понятий темы.

3. Вместе с преподавателем определите, в каком объеме Вам надо прорешать ключевые задачи.

№	Тема	Вы должны знать и уметь по этой теме
---	------	--------------------------------------

Шаг 2. Определим причины затруднений.

«Глобальные» причины: неумение записывать схематично условие задачи и работать с ним; неумение искать аналогии и

закономерности в формулировках задачи и методах их решения; неумение соотносить условия задачи с известными теоретическими положениями (искать и пользоваться формулами, определениями, правилами, теоремами, которые связывают данные в задаче); неумение логично рассуждать; неумение искать и исправлять собственные ошибки, неумение работать с готовыми примерами задач с решениями. «Локальные» причины, относятся к конкретной теме.

Шаг 3. Составляем план освоения курса.

№	Надо знать и уметь	Задания, устраняющие причину затруднений	Надо решить	Я сделал (а)
---	--------------------	--	-------------	--------------

Часть 2. Реализуем план, устраняем затруднения с использованием специальных приемов.

Прием 1. Выбираем необходимую литературу и работаем с ней.

Прием 2. Читаем теорию и примеры с решениями, контролируя свое познавательное состояние: понятно-непонятно. Стоп! Непонятно. Формулируем фразу: мне непонятно следующее...

Затем составляем вопросы к преподавателю: «Почему...», «Откуда...», «Я правильно подозреваю, что здесь...» и т. д.

Прием 3. Решаем задачу любым способом, потом сравниваем ответы. Если не сошлось, ищем ошибки. Только после этого обращаемся к преподавателю за помощью.

Часть 3. Подводим итоги: какие затруднения были ликвидированы, а какие остались и почему.

Список литературы:

1. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. М.: Академия, 2006. 240 с.
2. Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: Мирос, 2002. 294 с.
3. Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов личности. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2005. 352 с.
4. Локатова Н. П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика. СПб.: Питер, 2009. 368 с.
5. Педагогический словарь // под ред. В.И. Загвязинского. М.: Академия, 2008. 352 с.
6. Смирнова А. С. Педагогическая поддержка студентов с трудностями в учении. Автореф...к. п. н. Хабаровск, 2009. 22 с.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Костомарова Елена Владимировна

ст. преподаватель ОрГМА, г. Оренбург

E-mail: elena_kost_oren@mail.ru

Россия переживает духовно-нравственный кризис, который находит свое отражение во всех сферах общественной жизни. В этих условиях большое внимание уделяется образованию, которое по своей сути работает на будущее. «Именно образование как наиболее технологическая и изменчивая сторона человеческой культуры «держит руку на пульсе» человеческих ценностей и идеалов, индивидуального и общественного мировоззрения, поведенческих стереотипов и конкретных поступков» [6, с. 154]. Образование — это та область социокультурной жизнедеятельности, где совершается становление духовно зрелой, нравственно свободной личности, способной отстаивать общечеловеческие ценности. По мнению А.В. Кирьяковой «образование является основным каналом приобщения будущего специалиста к ценностям культуры, образования и профессии» [4, с. 27].

Многие исследователи отмечают, что особо важная роль в формировании личности отведена предметам гуманитарного цикла. По С.В. Зотову гуманитарные науки приобщают молодого человека к богатствам мировой и отечественной культуры, содействуют установлению взаимопонимания и согласия между народами. Гуманитарные основы образования способствуют формированию мира духовных ценностей молодого поколения, представлений о достоинстве и чести, ответственности и долге, правах и обязанностях, патриотизме и трудолюбии, уважении к личности и милосердии [3].

В.Е. Черникова выделяет важные функции, которыми обладают гуманитарные науки: познавательная, развивающая потребность в дальнейшем обучении; мировоззренческая, способствующая формированию ценностных ориентаций; коммуникативная, дающая возможность проявлять эти ценностные ориентации [6].

В.П. Демкин, Г.В. Можяева считают, что гуманитарное образование помогает человеку найти самого себя, отстоять свое право на самореализацию, самоопределение, создает его культурное поле, то есть способствует мировоззренческому, общекультурному, духовному и интеллектуальному развитию личности [2].

Л. Вербицкая рассматривает гуманитарное образование как «духовное развитие человека в самом широком смысле. Оно включает очень широкий круг компонентов, обеспечивающий проявление Человека во всем многообразии связей и взаимодействия как носителя и созидателя

культурных ценностей, национальных традиций, общественной идеологии» [1, с. 74].

Гуманитарное образование по своему определению непосредственно обращено к человеку, к его интеллектуальной и эмоциональной сфере, к осознанию им своего жизненного предназначения и своего места в обществе. Гуманитарное знание и образование, основанное на современной парадигме, придает обществу аксиологическую определенность, т. к. формирует гуманистическую систему ценностей. Ценности образования должны соответствовать общечеловеческим ценностям. Аксиологический подход позволяет изучать педагогические явления с точки зрения общечеловеческих ценностей.

Вопрос о ценностях был поставлен еще в древнегреческой философии, но наибольшую значимость он получил в конце XIX — начале XX века. И это не случайно. Проблема ценностей приобретает широкое социальное и нравственное значение в сложные, переломные моменты, когда прежние традиции и устои теряют свою актуальность и значимость, и тогда начинается их замена новыми идеалами и целями.

В условиях современной России, когда многие из прежних идеалов перестают быть референтными, специфической целью гуманитарного образования является формирование личности, имеющей необходимые целостные представления об окружающем мире, обществе и человеке, о роли гуманитарного знания во взаимоотношениях человека и общества, его значении для социальной практики [6].

В формировании личности студента, будущего специалиста, значительная роль принадлежит гуманитарному образованию. Гуманитарное образование формирует научное мировоззрение, ценностные ориентации и жизненные позиции студенческой молодежи. Как отмечает многие исследователи, студенческий возраст — это период завершения становления характера, интеллекта, ценностных ориентаций. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и «философии жизни». Более того, качество профессионального самоопределения молодых людей во многом зависит от их ценностно-нравственных установок. Психологи правомерно полагают, что ценностные ориентации и мотивационные структуры являются источником активности личности, движущими силами ее личностного и профессионального развития.

Мир ценностей — это, прежде всего, мир культуры в широком смысле слова, это сфера духовной деятельности человека. Как отмечают В.И. Шубин и Ф.Е. Пашков, гуманитарная культура есть культивирование таких ценностей, которые ориентированы на развитие и саморазвитие

субъекта, т.е. самого человека. Это способность к саморазвитию, к самосовершенствованию человека путем формирования гражданских качеств, нравственных оценок, правовых норм, эстетических вкусов, интеллектуальных и познавательных способностей. В конечном счете, это формирование человека-творца, обладающего сложившимся мировоззрением и создающего материальные и духовные ценности, а значит способствующего социальному прогрессу [7].

К системе приоритетных ценностей социально-гуманитарного образования можно отнести: *смыслжизненные* ценности (мир, жизнь, природа, человек, общество, свобода, любовь, ненасилие, труд, здоровье, семья), *ценности познания* (знание, истина, творчество), *этические* (справедливость, добро, гуманизм, совесть, нравственность, толерантность) и *эстетические* (красота, гармония), *ценность Отечества* (Родина, патриотизм, гражданственность, демократия).

В своей работе «Ценности в проблемном мире» Н.С. Розов определил основные ценности гуманитарного образования: 1) *ответственность за общезначимые ценности*, где одной из классических образовательных ценностей является воспитание характера, качеств человека, требуемых обществом и традицией; 2) *свободное мировоззренческое самоопределение*, где миссия гуманитарного образования состоит в создании условий для принятия человеком собственных ценностей в форме жизненных целей, ведущих мотивов и интересов, стремлений, потребностей, принципов и т. д.; 3) *общекультурная компетентность*, когда человек способен к адекватному осмыслению, практическому решению и коммуникативному выражению ситуаций, выходящих за пределы его профессиональной сферы, 4) *личностная самоактуализация в культуре и жизни*, когда образование ориентировано на интересы самого индивида, свободного, творческого, самореализующегося человека, где важен индивидуальный подход [5].

А.В. Кирьякова выделила группы базисных ценностей университетского образования:

- *академические ценности* — фундаментальность, интеллектуальное развитие, академические свободы и академическая ответственность, инновации, профессиональная компетентность, единство образовательного и исследовательского процесса и т. д.;

- *ценности личностного роста и благополучия* — самоопределение, самореализация, индивидуальность, субъект — субъектные отношения, непрерывность образования, профессиональная мобильность, здоровье, конкурентоспособность выпускника и др.;

- *ценности гражданского общества* — свобода, демократия, открытость, социальная справедливость, толерантность, этичность, культурное разнообразие, социальная ответственность;

- *организационные ценности* — принятие решений на основе согласования мнений и интересов, свобода в осуществлении научных исследований, статусная иерархия, основанная на принципе научного авторитета, технологизация образовательной деятельности, стандартизация качества образования, конкурентоспособность университета, стратегическое партнерство университета и бизнес — структур и т. п. [4].

В связи с вышесказанным, мы можем сделать вывод о том, что гуманитарное образование обладает аксиологическим потенциалом, т. к. формирует мировоззренческие установки, взгляды, толерантные качества и духовные основы личности, ориентировано на развитие и саморазвитие человека, способствует формированию таких необходимых в новых социально-экономических условиях качеств, как: гибкость мышления, высокий профессионализм, компетентность, предприимчивость, умение общаться с партнерами, нестандартный подход к решению возникающих проблем и т. п. Гуманитарное образование играет особую роль в структуре выбора ценностей, ценностных ориентаций и жизненной позиции. Человек в культуре, жизни, профессии должен найти свое место, и в этом ему помогает образование.

Список литературы:

1. Вербицкая Л. А. Гуманитарное образование в современной России / Л. А. Вербицкая // Высшее образование России. 1996. № 1. С. 79-84.
2. Демкин В. П., Можаява Г. В. Гуманитарное образование в информационном обществе. — Открытый междисциплинарный электронный журнал Гуманитарная информатика. Выпуск 1. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://huminf.tsu.ru/e-jurnal/magazine/1/demkin.htm>
3. Зотов С. В. Культура и гуманитарное образование [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://analiculturolog.ru/component/k2/item/406-article_39.html
4. Кирьякова А. В. Ценностные ориентиры университетского образования / А.В. Кирьякова // Вестник Оренбургского гос. университета. 2011. № 2. С. 27-33.
5. Розов Н. С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та. 1998. 292 с.
6. Черникова В. Е. Гуманитарное образование и духовное развитие личности // Вестник Ставропольского государственного университета 64/2009 [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://vestnik.stavsru.ru/64-2009/22.pdf>
7. Шубин В. И., Пашков Ф. Е. Культура. Техника. Образование. Учебное пособие для технических университетов. Днепропетровск, 1999. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://n-t.ru/ri/sb/kt11.htm>

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНИКЕ

Мендубаева Залиха Абильдаевна
преподаватель, ОмГМА, г Омск
E-mail: Zaliamendubaeva@mail.ru

Следуя заботе об информационной функции учебника, стремясь вложить в него возможно больший объем информации, нельзя забывать об обучающей функции учебника. С самого начала их создания необходимо планировать воплощение вполне определенных, гарантирующих заранее заданное качество обучения дидактических процессов. Возможны различные варианты прогресса в обучении при одном и том же информационном, но различном обучающем потенциале учебника. Поэтому очень важное значение имеет организация, планирование и проектирование в учебнике самой технологии обучения — дидактического процесса (центральный элемент педагогической системы), обеспечивающего безусловное достижение всеми обучаемыми заранее задуманного дидактического эффекта.

Исходя из теории педагогических систем, структура дидактического процесса (ДП) может быть описана следующей символической формулой: $ДП = М + Аф + Ау$, где М — мотивационный этап дидактического процесса; Аф — алгоритм функционирования (структура учебно-познавательной деятельности обучаемого); Ау — алгоритм управления (структура преподавательской деятельности, выполняемая преподавателем или ТСО) [1].

Психический процесс, в результате которого определенная деятельность приобретает для индивида личностный смысл, регулирует устойчивость его интереса к ней и превращает внешне заданные цели во внутренние потребности личности в психологии и педагогике обозначают понятием «мотивация». Тем самым, мотивация — побуждение к деятельности в определенном направлении для удовлетворения известной потребности. Создание потребности в учебе через интерес, занимательность объяснения или текста учебника одна из наиболее простых методик усиления мотивации. Конечно же, занимательность имеет подчиненное, вспомогательное значение и в основном способствует поддержанию интереса в обучении, а не созданию исходной мотивационной установки на работу с книгой.

Эффективной в этом отношении является методика создания так называемых мотивационно-проблемных ситуаций или постановки специальных познавательных задач, в которых отображается гуманитарный (общественный) смысл изучения данного предмета. Наиболее эффективна такая методика развития мотивации, при которой необходимо формирование представления о значении данного предмета для занятия активной жизненной позиции в будущем, о роли предмета в высококачественном выполнении будущей деятельности. Например, такой подход очень актуален при изучении общеобразовательных дисциплин студентами медицинских вузов. В этой методике основное внимание уделяется правильному формированию позитивных ценностных ориентаций по отношению к учению вообще, а не только отработке текста отдельных глав и параграфов, как в двух предыдущих, конечно, что тоже немаловажно.

Существенно могут продвинуть как теорию, так и практику обучения и заложить твердую основу совершенствования учебных книг, делая их в полном смысле слова учебниками, продуктивная структура учебно-познавательных действий в ходе усвоения в виде алгоритма функционирования. Различают много разнообразных подходов к описанию структуры учебно-познавательной деятельности обучаемых, их анализ показывает, что все они отражают известную общую формулу деятельности: $D=Oд+Ид+Кд+Кор$, где $Oд$ — ориентировочные действия (осознание цели деятельности и выбор необходимых способов и средств для ее осуществления); $Ид$ — исполнительские действия (преобразование исходных условий, исходной информации в конечный результат — усвоение с определенными показателями качества); $Кд$ — контрольные действия (проверка степени достижения цели или степени расхождения с нею); $Кор$ — корректировочные действия (устранение расхождения цели и результата).

Представление в виде пооперационной последовательности учебно-познавательных действий и расшифровка в контексте различных теорий или гипотез усвоения общей формулы деятельности и образует алгоритм функционирования. Конечно, надо понимать, что не ко всем теориям усвоения может быть сделана попытка представления их в виде алгоритмического описания, а по отношению к некоторым из них этот процесс является чрезвычайно сложной задачей.

Считается, что две известные концепции усвоения: теория поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) и американская бихевиористическая

концепция в разных ее вариантах (ортодоксальная — Э. Торндайк, Б.Ф. Скиннер; необихевиористическая — Дж. Миллер, Е. Галантер, М. Прибрам) особенно близки к алгоритмическому представлению. Как учебно-познавательная деятельность, которая осуществляется в виде четко различимых психических операций, следующих друг за другом в строго определенной последовательности и системе, рассматривается процесс усвоения в ТПФ.

Таким образом, в процессе элементарного общения или с помощью учебника, сообщаются студентам подготовленная заранее информация об определенных УЭ и, по возможности, алгоритмические предписания о действиях над ними.

Хорошей основой для выполнения ориентировочных действий является описание целей в учебнике: обучаемый должен получить вполне точное и конкретное представление о целях для того, чтобы вполне осмысленно организовать и вести свою работу. Успешному формированию общей ориентировки в предмете, видения его целостности и связей между его составными частями способствуют изучение предмета с постоянной ориентировкой на логическую структуру курса и список УЭ. Дальнейшее развитие ориентировки в изучаемом предмете является осмысление избранной последовательности изучения его содержания. Основой для этого служит тот материал в учебнике, который показывает методику выбора той или иной последовательности обучения.

Из последовательности учебных процедур, построенных с использованием определенных психолого-педагогических представлений, о процессе усвоения состоит этап исполнительской деятельности алгоритма функционирования. Единство содержательного и процессуального компонентов в учебнике диктует необходимость введения в него вполне определенных заданий по усвоению учебной информации с заданным качеством, подчеркивают В.В. Краевский и И.Я. Лернер. Современными психолого-педагогическими теориями усвоения знаний и действий необходимо руководствоваться в выборе способа построения этих заданий [2, 3].

Смысл принципа постепенного перехода от этапа к этапу (исполнительских действий) в учебном процессе состоит в организации процесса восхождения от исходного или начального знания или знания менее высокого порядка к конечному знанию более высокого порядка в виде гарантирующих это восхождение учебных процедур. Каждая учебная процедура должна осуществляться обучаемыми безошибочно (с позитивным эффектом), допущенная ошибка немедленно исправляется им с использованием эталона

выполняемого действия. Студент должен иметь возможность в любой момент обучения получить представление об эффективности его учебного труда (о качестве усвоения, скорости продвижения и т. д.).

Операции контрольного и корректировочного действий в логике понятия алгоритма функционирования тоже должны выполняться самим студентом в ходе его учебно-познавательной деятельности, но операции Кд — это такие операции контроля, которые охватывают достаточно большие группы УЭ в отличие от контроля на этапе Ид алгоритма функционирования. Благодаря наличию эталонов в распоряжении студентов, результаты контроля оцениваются относительно цели им самим, и он принимает решение о необходимых действиях по корректировке усвоения. Содержащиеся в учебнике специально разработанные тесты для самоконтроля позволяют студентам контролировать качество своего усвоения как по отдельным частям предмета (совокупностям УЭ), так и по всему курсу.

Итак, использование понятий АФ способствует переходу от случайных схем построения учебной деятельности учащихся к продуманному, системному ее построению, опирающемуся на данные научной психологии и педагогики о природе учебно-познавательной деятельности человека, что показал обзор возможных подходов к построению алгоритма функционирования в учебнике.

Алгоритм функционирования должен быть представлен в учебнике в явной форме, доступной для понимания и дальнейшего совершенствования также как и в случае отображения в учебнике других элементов модели принятой педагогической системы. Исходя из этого, необходимо указать на два возможных способа показа принятого алгоритма функционирования: схематическое описание во введении к учебнику с аргументацией выбора предлагаемой схемы; показ примерной типовой учебной процедуры, принятой в учебнике, и ее возможных вариаций. Еще одной особенностью алгоритма функционирования, кроме схематического описания во введении к учебнику, являются сама структура учебных процедур в учебнике и указания о способах их выполнения, которые легко обнаружить в любом отрезке учебного текста.

Средством совершенствования учебно-воспитательного процесса может стать специфика отображения в учебнике операций опосредованного управления и самоуправления учебной деятельностью. Алгоритм управления — это система предписаний, которые определяют характер и порядок воздействия извне для поддержания достаточной стабильности и выполнения алгоритма функционирования. Как от заданного алгоритма функционирования, так и от принятого алгоритма

управления зависит успешная деятельность обучающейся системы. Совокупность обоих алгоритмов и составляет дидактический процесс, который имеет много разновидностей, определяемых всевозможными комбинациями различных АФ и АУ.

В структуре учебной книги, избранный в ней алгоритм управления описывается во введении, а его выбор мотивируется. Указание принятого в учебнике АУ дает возможность преподавателю соотнести его с предполагаемым дидактическим процессом, а для подготовленного студента служит сигналом к тем способам работы с книгой, к которым он должен быть готов. Описание во введении принятого алгоритма управления объективизирует учебную книгу, помогает лучше ее использовать, дает возможность и преподавателю, и студенту подготовиться к другим формам учебной работы.

Таким образом, отражение в учебнике не только сущности дидактического процесса в целом, но и смысла, методики и техники исполнения, отдельных его этапов: мотивационного, деятельностного и управляющего имеет особое значение. Мотивационный этап процесса требует как накопления фактов, впечатляющих студентов и создающих в их сознании убеждения в полезности изучения данного предмета, так и достаточного воображения и мастерства для увлекательной и уместной подачи этих фактов. Для мотивационного этапа это законченные тексты мотивационных ситуаций, способных вызвать устойчивый интерес к учебным занятиям, учебному предмету, переходящий в прочную установку на овладение определенным видом деятельности. Основаниями для выбора той или иной схемы организации учебно-познавательной деятельности обучаемых являются составляющие деятельностного этапа, которые опираются на определенную концепцию усвоения, формирующую наилучшим образом как собственно знания и умения студентов, так и приемы учебного труда, полезные в будущем самообучении человека.

Способ управления учебно-познавательной деятельностью также очень важен для эффективного усвоения студентами содержания учебника.

Список литературы:

1. Беспалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект. М.: Педагогика, 1988. 160 с.
2. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения: (методологический анализ). М.: Педагогика, 1977. 264 с.
3. Лернер И. Я. Философская дидактика как философия. М., 1995.

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мируненко Инга Вячеславовна

ст. преподаватель кафедры ТуМТОuВ ВГСПУ, г. Волгоград

E-mail: ingella@mail.ru

Изменения, происходящие интенсивными темпами в современном обществе, требуют от высших учебных заведений подготовить высококачественно и многосторонне образованных, деловых людей, которые не теряются перед выбором оптимальных путей саморазвития и самосовершенствования, способных к сотрудничеству, работе в команде, мобильных, конструктивных, готовых к гибкой адаптации в различных жизненных коллизиях, умеющих приобретать необходимые знания, применять их на практике при решении разнообразных проблем на протяжении всей жизни, наученных самостоятельно и критически мыслить, распознавать трудности и уметь найти способы их преодоления, способных к творчеству, умеющих генерировать новые идеи, быть коммуникабельным, толерантным, а также работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

Прийти к такому результату профессиональной подготовки специалистов возможно пересмотрев содержание образования через призму компетентностного подхода. Необходимость включения компетентностного подхода в систему образования определяется происходящей в настоящее время сменой образовательной парадигмы. При этом смена убеждений, ценностей смещает приоритеты с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускника вуза. Так в «Концепции модернизации образования на период до 2010 года» проблема повышения качества российского образования соотносится с изменением содержания образования, которая выступает как «новая система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современные ключевые компетенции».

Проблемы компетентностного подхода широко рассматривались в методологическом и теоретическом аспектах российскими (В.А. Сластенин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, И.А. Зимняя, В.И. Байденко и др.) [1, 4, 5, 7, 12] и зарубежными (Дж. Равен, Р. Уайт, К. Скала и др.) [10] исследователями.

Компетентностный подход не является совершенно новым, ориентация на освоение знаний, способов их применения в практике, освоение обобщенных способов действия исследовалось в работах М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера, В. В. Краевского, В. В. Давыдова [2, 6, 8, 11] и их последователей.

Особую актуальность изменения в профессиональной подготовке современных специалистов приобретают в контексте подготовки будущего учителя, ибо именно представители этой профессии должны не только обладать данными характеристиками, но и быть готовы к деятельности по формированию ключевых (базовых, общих) компетенций у подрастающего поколения. Уникальность педагогической деятельности в том, что она призвана как бы восполнить пробел, разрыв между культурой и формирующимся человеком: помочь ему сделать то, что он еще не умеет делать; придать личностный смысл тому, что пока еще никакого смысла для формирующегося человека не имеет; заинтересовать его тем, что пока никакого интереса для ребенка не представляет; решить задачи, к решению которых он совершенно не готов и для этого ему надо совершить переход к совершенно новым формам деятельности.

Обновление содержания и технологий образования, является решением данной задачи. Для реализации этой цели образования нужен учитель новой формации, который способен и готов воплотить в жизнь новые установки в области образования. В свете новых перспектив учитель уже не может выполнять роль транслятора знаний, его роль видится намного шире, учитель нового типа имеет широкий кругозор, он не ограничен своей предметной сферой, это высоко нравственный, культурный человек гуманистического направления, дающий возможность и помогающий в индивидуальном развитии каждого учащегося. От уровня профессиональной компетентности педагога, от его гражданской позиции напрямую зависит духовное развитие современного общества, результаты социальной деятельности и облик подрастающего поколения молодежи.

Чаще всего специальность будущего учителя у поступающих в педагогический вуз абитуриентов ассоциируется с изучаемой предметной областью (иностранный язык, физическая культура, технология, предпринимательство и т. д.) и поэтому часть студентов ориентируется не на профессию учителя, а на предметную специализацию, таким образом, не заслуженно упускается из виду, что подготовка учителя, основывается на фундаментальных знаниях психолого-педагогического блока, на способности применять в практической деятельности полученные знания, возможности

генерировать новое знание, владеть управленческими технологиями. На современном этапе, когда традиционные формы обучения уступают место более продуктивным формам, суть педагогической деятельности и подготовка студентов педагогических вузов должна состоять в том, что будущий учитель готовится таким образом, что он способен помочь своему ученику осознать его собственную потребность, еще неизвестную ему самому; вовлечь его в дело, которое потом из вынужденного станет интересным; принять ценности авторитетных людей; столкнуться с новым миром вещей, событий и поступков и пробудить желание усовершенствовать себя, постоянно переживать дефицит компетентности; преднамеренно повести себя по более трудному, но значимому пути, стать субъектом своего жизненного пути. То есть функции учителя не сводятся к информационным, техническим и т.п., важнейшей особенностью педагогической деятельности является то, что она есть некоторая гуманитарная система, со своими законами.

Весь ход нашей истории, эволюции цивилизации и экономики подтверждает необходимость опережающего развития образования. Сегодня для достижения этих целей объективным фактором становится необходимость поиска новых педагогических технологий, способствующих зарождению и развитию новых типов взаимоотношений между учителем и учащимся, как следствие, требуется пересмотр традиционной дидактической системы, переоценка подходов к выбору средств и методов межличностных взаимоотношений.

Согласно Закону РФ «Об образовании» [3], содержание образования должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации. Решению этих проблем призвано помочь трудовое обучение, включенное в качестве одной из составляющих в образовательную область «Технология». В связи с этим необходимо поднять на должный уровень качество подготовки специалистов данного профиля, так как именно они дают возможность молодежи приобрести общетрудовые и частично специальные знания и умения, обеспечивают интеллектуальное, эстетическое и этическое развитие учащихся и их профессиональное самоопределение, адаптацию к современным социально-экономическим условиям. Современный технологический процесс требует от личности проявления таких профессиональных качеств как гибкость мышления, умение адаптироваться в изменяющихся условиях, самообразование, саморазвитие, повышение квалификации, повышение качества знаний самостоятельно. Для педагогических вузов подготовка учителей технологии и

предпринимательства приобретает особую актуальность в связи с расширением различных форм предпринимательской деятельности. Общественные процессы кардинально изменяют условия труда и содержание деятельности человека на протяжении всей его жизни, новые технологии производства требуют высококвалифицированных специалистов, обладающих технологической культурой. Основной задачей учителя технологии и предпринимательства является формирование новых отношений, построенных в творческой атмосфере поиска, основанных на гуманистическом сотрудничестве. Формирование гуманного человека — важнейшая задача современной педагогики. Приобщить подрастающее поколение к выработанным веками общечеловеческим гуманистическим ценностям можно совместными усилиями социальных институтов общества. Следовательно, учитель технологии и предпринимательства, работая на своем «участке», должен получить в педагогическом вузе такое образование, которое даст ему возможность выработать у себя стойкие гуманистические принципы для создания гуманных отношений между педагогом и учениками. Задача будущего учителя технологии и предпринимательства заключается в реализации образовательной области «Технология», программа которой позволяет не только реализовать процесс приобретения специальных знаний, умений и навыков, так называемый «учиться делать», но и обеспечивает развитие способностей «учиться знать», «учиться понимать», «учиться познавать», формирует внешнее социальное пространство, в котором развивается важный аспект деловой личности — «учиться жить», «учиться быть». Получив образование в педагогическом вузе он является в первую очередь педагогом и лишь затем технологом или предпринимателем, расстановка приоритетов таким образом позволяет формировать на своих уроках личность учащегося только демократическими и гуманистическими путями, используя прежде всего содержание своего предмета и возможности собственной личности.

Переход к подготовке учителей на качественно новую основу открывает большие перспективы в социальном и педагогическом планах, что будет способствовать повышению его престижа в школе и обществе в целом.

Исходя из выше сказанного, можно заключить, что системообразующим стержнем профессиональной подготовки учителя технологии и предпринимательства выступает психолого-педагогический и методический блок дисциплин и вузовская подготовка будущего учителя этого направления нам видится основанной на фундаменте компетентностного подхода, а, следовательно, будущего

педагога следует учить: постановке педагогических целей, как проектов формирования компетентностей, а не только ориентировок в некоторой предметной сфере (в виде знаний, умений, навыков); он должен владеть эффективной диагностикой ситуации развития личности ребенка; уметь осуществить оценку и проектирование механизмов, ресурсов его развития; необходимо владение педагогическими технологиями; сотрудничество педагога и воспитанника в осуществлении социальных и нравственно-гуманитарных проектов; предъявлению нового культурного опыта в контексте уже сложившегося, уже актуализированных в сознании воспитанников экзистенциальных проблем, что превращает образовательный процесс в естественное саморазвитие; созданию своей авторской педагогической системы. Однако, содержание педагогического образования далеко не в полной степени идентично той профессиональной реальности, с которой на практике столкнется будущий педагог.

Список литературы:

1. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода)//Высшее образование в России. 2004. № 11.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.
3. Закон РФ «Об образовании». М.: «Омега» Л., 2005. 45 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования/ И.А. Зимняя //Высшее образование сегодня. 2003. № 5. с. 34-42.
5. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт: журнал. 2006. № 8. с. 20–26.
6. Краевский В. В. Методология педагогического исследования. Самара, 1994
7. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения/ Н.В. Кузьмина. М.: Высш. шк., 1990. 119 с.
8. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. М., 1980.
9. Маркова А. К. Психология труда учителя/ А.К. Маркова. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. М.: Когито-центр, 2002.
11. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. М.,1984.
12. Слостенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений/ Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. 4-е изд. М.: Школьная Пресса, 2002. 512 с.

СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ПИВНОЙ ЗАВИСИМОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Новикова Галина Альбертовна

канд. биол. наук, ст. преподаватель С(А)ФУ, г. Архангельск

E-mail: novikgali@mail.ru

Новикова Любовь Альбертовна

канд. биол. наук, ст. преподаватель СГМУ, г. Архангельск

E-mail: lubovnovikova@mail.ru

Социально-экономические изменения в России потребовали критической оценки состояния сферы образования. Большинство граждан, по всей видимости, не имеет достоверной информации об истинной ситуации в области социально-педагогического образования, обеспеченности учебных заведений и социальных центров всеми видами социально-педагогической, психолого-педагогической помощи, реальном уровне профессиональной состоятельности социальных педагогов. Состояние дел в социальной педагогике – не лучше и не хуже, чем в других педагогических специальностях. Существует масса вопросов, требующих уточнения и разрешения в профессиональной деятельности социальных педагогов. Тематикой настоящей публикации является рассмотрение вопроса образования социальных педагогов, чья профессиональная деятельность целиком или частично связана с профилактикой, диагностикой и т. д. Речь идет о будущих социальных педагогах образовательных учреждений, социально-культурных центрах. Поэтому первой задачей мы поставили изучение профессиональной подготовки социальных педагогов в Архангельске, чтобы определить суть и степень состоятельности ряда используемых учебных программ и их адекватности применения в области профилактики.

Единственный в Архангельском регионе центр, готовящий социальных педагогов с высшим образованием — это Институт педагогики, психологии и социальной работы Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова.

С 2011 года Институт приступил к двухуровневой системе подготовки в соответствии с принятой в Российской Федерации Болонской декларацией [4], теперь здесь учат на бакалавров и магистрантов, и доучивают тех, кто когда-то поступил на специалитет.

Как показывает практика, у студентов в последние годы наблюдается малое стремление к самообразованию, низкий уровень

тяготения к новым знаниям и навыкам все это является трагическими реалиями нашей действительности. Подавляющее большинство студентов изредка и даже случайно читают выборочные статьи профильных журналов, правда, в основном это студенты заочной формы обучения, чья профессиональная деятельность непосредственно связана с получаемым образованием. Почти половина из студентов за годы обучения, кроме справочной и случайной учебной литературы, другой не читают. Очень близкое к названному числу студентов заочной формы обучения, в своей практической деятельности пользуются исключительно лекционным материалом, не «тратя» времени на изучение специальной литературы. Примечательно, что истинный уровень знаний у студентов по окончании ряда учебных дисциплин и курсов остается на среднем уровне. Можно сделать предварительный вывод, что дополнительный объем учебной и научной информации, получаемой многими студентами в промежутках между учебными дисциплинами, настолько мал, что его абсолютно недостаточно для сохранения учебного багажа. Некоторые студенты, искренне сознаются, что в своей учебной и практической деятельности пользуются исключительно лекционным материалом, полученным при изучении очередной учебной дисциплины, и необъемными учебными пособиями, скаченными из сети Интернет. Степень пополнения необходимого им теоретического материала зависит, как правило, от содержания учебного процесса.

Наблюдения показывают, что наиболее слабые знания студенты имеют в области профилактики употребления психоактивных веществ (ПАВ), особенно в вопросах алгоритмов диагностики и профилактики. Вызывает тревогу недостаточный уровень подготовки студентов в области выявления детей группы риска, их социально-педагогического сопровождения, а также детей из числа активных потребителей ПАВ. У студентов в среднем низок объем необходимой информации по возрастной анатомии и физиологии, основ медицинских знаний и здоровому образу жизни.

Представленные материалы аргументируют безрадостную ситуацию в области профессиональной подготовки студентов по профилю «социальная педагогика». Речь идет только об уровне знаний студентов. Что касается проблемы профессиональных навыков, здесь можно констатировать, что у большинства студентов отсутствует потребность и мотивация к постоянному самосовершенствованию с использованием всех доступных средств и возможностей. Вероятно, это связано со слабыми административными рычагами стимулирования обучения и самообразования в Институте.

Немаловажное значение имеет также вопрос о финансировании плановых и внеплановых мероприятий, направленных на повышение уровня знаний и навыков студентов (различные формы учебы, научно-практические конференции, круглые столы, учебные и научные

стажировки и т. п.). Отсутствие или недостаток последних существенно ограничивает возможности студентов к приобретению новых знаний и практических навыков.

Рассматривая вопрос профессиональной подготовки социальных педагогов в области профилактики пивной зависимости несовершеннолетних, стоит сказать, что как данное направление деятельности будущего специалиста, так и в целом профилактическая работа нашли все-таки свое отражение в учебном процессе, но только в качестве курсов и дисциплин по выбору. В настоящее время на базе Института вопросы профилактики частично разбираются в дисциплинах (курсах) по выбору, таких как: «Профилактика пивной алкоголизации несовершеннолетних», «Социально-педагогическая работа с подростком девиантом», «Основы девиантологии» и т. д. Но, к сожалению, аудиторная нагрузка по ним суммарно не превышает 100 часов, это действительно ничтожно мало, для полноценной подачи материала, не говоря о развитии практических навыков у студентов.

Современная действительность, констатирует неутешительные факты по числу потребителей ПАВ, как в России, так и во всем мире. Наиболее распространенным ПАВ среди несовершеннолетних, конечно же, является пиво [3]. В июле 2011 года пиво официально приравнили к алкогольной продукции [7]. Исследования последних лет показывают, что потребление пива подростками снижает их интеллектуальные способности, ухудшает работу головного мозга [2], негативно влияет на успеваемость. Пьющие молодые люди вредят не только своему образованию, но и своей карьере, профессиональному будущему, в целом национальной экономике. Прямые и косвенные экономические потери от алкоголизации населения наносят ощутимый вред социально-экономическому развитию страны. В соответствии со Стратегией национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года, утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 12 мая 2009 г. № 537 — алкоголизм назван одной из главных угроз национальной безопасности. Таким образом, алкоголизм как один из факторов демографического и социального кризиса в России представляет собой общенациональную угрозу на уровне личности, семьи, общества, государства [5].

Поэтому вся подростковая и молодежная субпопуляция, как группа риска в широком смысле слова, является объектом профилактики, направленной на противодействие макросоциальным факторам наркомании. Лица, с незначительно выраженными формами какого-либо отклоняющегося поведения, и возможно, эпизодически употребляющие ПАВ, но при этом не имеющие болезненной симптоматики, попадают в целевую группу выборочной профилактики, которая направлена на коррекцию поведения. Лица, злоупотребляющие ПАВ, но пока не имеющие клинического статуса больных с зависимостью,

рассматриваются как объекты симптоматической профилактики, состоящей в долгосрочной социально-психологической работе [1]. В совокупности перечисленные направления соответствуют понятию первичной профилактики, чем и должен заниматься будущий социальный педагог.

Согласно Концепции реализации государственной политики по снижению масштабов злоупотребления алкогольной продукцией и профилактике алкоголизма среди населения Российской Федерации до 2020 года и Стратегии государственной антинаркотической политики Российской Федерации до 2020 года — профилактика алкоголизма и наркомании является приоритетными направлениями политики государства [5, 6]. Вместе с тем, очевидно, что от успешности реализации профилактических мер рядовыми социальными педагогами в образовательных учреждениях и социально-культурных центрах напрямую зависит успешность реализации государственной антинаркотической политики.

Все вышеизложенное побуждает сформулировать ряд наиболее значимых, на наш взгляд, направлений по реформированию профессиональной подготовки социальных педагогов в области профилактики пивной зависимости несовершеннолетних:

1. Учебные программы и тематические планы обучения студентов следует привести в соответствие с задачами Концепции реализации государственной политики по снижению масштабов злоупотребления алкогольной продукцией и профилактике алкоголизма среди населения Российской Федерации до 2020 года и Стратегии государственной антинаркотической политики Российской Федерации до 2020 года.

2. Ввести краткосрочные курсы повышения квалификации для профессорско-преподавательского состава Института по профилактической работе с несовершеннолетними и молодежью.

3. На всех формах и видах обучения студентов следует увеличить количество часов учебной нагрузки по вопросам профилактики пивной зависимости.

4. Повысить удельный вес практического обучения студентов на всех видах и формах профессиональной подготовки по вопросам диагностики и профилактики пивной зависимости.

5. Проводить профилактику пивной зависимости среди студенческой молодежи в Институте.

6. Обеспечить обязательное участие студентов в работе тематических конференций, семинаров, круглых столов, студенческих научных обществ и др. (с докладами и без докладов).

7. Организовать и провести студентами исследовательские мероприятия по оценке пивной алкоголизации на территории Архангельской области, и профилактические мероприятия силами студентов на базе Института и за его пределами.

8. Создать социальные партнерства по вопросам профилактики между Институтом и профилактическими, социально-культурными центрами, образовательными учреждениями.

9. Организовать волонтерскую работу студентов в профилактических центрах.

10. Администрацией Института обеспечить финансирование плановых и внеплановых мероприятий, направленных на повышение уровня знаний и навыков студентов по профилактике.

Таким образом, выдвинутые нами направления реформирования профессиональной подготовки социальных педагогов в области профилактики пивной зависимости несовершеннолетних могут стать существенным шагом по улучшению качества образования студентов.

Список литературы:

1. Дубровский Р. Г. Организация системы профилактики наркомании органами местного самоуправления: метод. пособие. СПб: ООО «Медпресс, 2011. 58 с.
2. Новикова Г. А., Новикова Л. А. Особенности мозговой гемодинамики и функциональной асимметрии полушарий головного мозга подростков, употребляющих пиво // Актуальные проблемы возрастной наркологии: материалы Региональной научно-практической конференции с международным участием (Челябинск 16-17 ноября, 2010 г.) / Под ред. Е.Н. Кривулина, Н.Е. Буториной, Н.А. Бохана. Челябинск: Изд-во ПИРС, 2010. С. 123-124.
3. Новикова Г. А., Новикова Л. А. Проблема пивной алкоголизации несовершеннолетних — это проблема общества в целом // Экологические проблемы Севера: Материалы докл. Молодежной научной конф. (11-13 марта 2008 г.) / Отв. ред. чл.-корр. РАН Ф.Н. Юдахин; Институт экологических проблем Севера УрО РАН. Архангельск, 2008. С. 258.
4. О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации / Официальные документы Министерства образования и науки Российской Федерации. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 34 с.
5. Распоряжение Правительства РФ от 30 декабря 2009 г. № 2128-р «О Концепции реализации государственной политики по снижению масштабов злоупотребления алкогольной продукцией и профилактике алкоголизма среди населения РФ на период до 2020 года» [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://правительство.рф/gov/results/8964/>
6. Указ Президента РФ от 09.06.2010 № 690 «Об утверждении стратегии государственной антинаркотической политики Российской Федерации до 2020 года» [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;1285491>
7. Федеральный закон от 18.07.2011 № 218-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О государственном регулировании производства и оборота этилового спирта, алкогольной и спиртосодержащей продукции» и отдельные законодательные акты Российской Федерации и признании утратившим силу Федерального закона «Об ограничении розничной продажи и потребления (распития) пива и напитков, изготавливаемых на его основе» (принят ГД ФС РФ 07.07.2011) [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1566271>

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИДЕОТЕХНОЛОГИЙ (ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

Савина Дарья Александровна
магистрант ТГУ, г. Тольятти
E-mail: daria_savina@inbox.ru

Непрокина Ирина Васильевна
д-р пед. наук, профессор ТГУ, г. Тольятти
E-mail: ivneprokina@rambler.ru

Одной из важнейших проблем, стоящих перед высшей школой, является повышение качества подготовки специалистов. Система образования в данный момент находится в стадии реформирования: переход на двухуровневую модель обучения и на новые учебные планы вызвал значительное сокращение часов аудиторных занятий студентов с преподавателем. Усиление роли самостоятельной работы студентов означает принципиальный пересмотр организации учебно-воспитательного процесса в ВУЗе, который должен строиться так, чтобы формировать у студента способности к саморазвитию и творческому применению полученных знаний. Однако кроме организации обучения студентов ВУЗ должен осуществлять и их воспитание. Это особенно актуально по причине того, что во многих российских ВУЗах воспитание отходит на второй план. Каким образом организовать самостоятельную работу студентов, чтобы она не только способствовала развитию учебных умений и творческих способностей, но и оказывала воспитательный эффект?

Говоря об организации самостоятельной работы, многие ученые сходятся во мнении, что, во-первых, самостоятельная деятельность должна осуществляться на основе современных технологий и активных методов обучения, а во-вторых, что в ее основе должен лежать познавательный интерес и творчество студентов. Сегодня ученые всего мира признают доминанту влияния на молодежную аудиторию так называемых «экранных текстов» в разных видах и формах (кино, телевидение, видео и т. д.). За последние годы было проведено немало исследований, затрагивающих проблему влияния кинематографа и телевидения на молодежную аудиторию. Их авторы в целом сходятся во мнении, что кинематограф наряду с рок-музыкой и спортом находится у школьников и студентов на одном из первых мест. По этим причинам

мы ставим своей целью разработку механизм организации самостоятельной работы студентов с использованием видеотехнологий.

Согласно электронному словарю, «видеотехнология — это технология разработки и демонстрации движущихся изображений» [4]. Как очевидно, данное определение очень широкое. По этой причине необходимо уточнить, какие именно видеотехнологии мы предлагаем использовать при организации самостоятельной работы студентов. Прежде всего, это кино (игровое и документальное, анимационное) и телевидение (тележурналистика).

Кино и телевидение имеют довольно сильное эмоциональное воздействие на молодежь, влияет на формирование личностного отношения к увиденному, то есть оказывает не только обучающий, но и воспитательный эффект. Еще одним преимуществом кинофильма или телесюжета является непосредственность изображения реальной действительности, особая манера общения ведущего со зрителями (если это телепередача), ненавязчивое предъявление информации, наличие музыкального фона. При соприкосновении с происходящим на экране создаются условия, наиболее приближенные к естественным.

Однако невозможно эффективно организовать самостоятельную работу студентов, используя обыкновенный показ (или самостоятельный просмотр) видео. Необходимо применение такой технологии, которая бы способствовала эффективному освоению учебного материала, а также развитию творческих способностей студентов и формированию личного отношения к материалу.

На наш взгляд, целесообразно организовать самостоятельную работу студентов с использованием технологии «кейс-стади». Суть данной технологии в том, что учащимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений.

Изначально технология «кейс-стади» применялась для обучения менеджеров. Проректор Государственного университета управления А.М Зобов приводит одно из наиболее известных определений технологии «кейс-стадии»: «Это метод обучения, когда студенты и преподаватели участвуют в непосредственных дискуссиях по проблемам или случаям бизнеса. Примеры случаев обычно готовятся в письменном виде как отражение актуальных проблем бизнеса, изучаются студентами, затем обсуждаются ими самостоятельно, что

дает основу для совместных дискуссий и обсуждений в аудитории под руководством преподавателя» [2].

Комплект материалов для работы студентов с учебным кейсом включает в себя сам кейс (описание ситуации), вопросы для обсуждения, и при необходимости дополнительные материалы (документы, фотографии и т. п.).

Обычно учебные ситуации (кейсы) представляют в форме текста. Текст кейса должен быть написан интересно, простым и доходчивым языком, отличаться «драматизмом» и проблемностью, показывать как положительные примеры (например, путь к успеху фирмы), так и отрицательные (причины неудач, например, уменьшение сегмента рынка), выразительно определять суть проблемы, соответствовать потребностям выбранного контингента студентов, содержать необходимое и достаточное количество информации.

В нашей работе мы предлагаем представлять ситуацию (кейс) в форме видео различного характера: художественные и документальные фильмы, телевизионные сюжеты (или их фрагменты). На наш взгляд, видеокейсы будут отвечать приведенным выше требованиям в большей степени, чем кейс, представленный в форме текста (особенно это касается требования драматизма и проблемности). Это объясняется тем, что художественный фильм, даже если он не основан на реальных событиях, представляет собой некую реконструкцию реальности, в рамках которой герои действуют так же, как обычные люди. В связи с этим у зрителей не возникает ощущения неправдоподобности происходящего. Таким образом, фрагменты художественных фильмов могут быть использованы для разработки кейса. Говоря о документальных фильмах и телесюжетах, проблема достоверности и правдоподобности ситуаций уходит на второй план, но появляется проблема авторского восприятия и подачи материала. Хотя стоит отметить, что подобная проблема возникнет в любом случае, т.к. практически у каждой ситуации есть автор, который воспринимает ее по-своему.

Приведем пример оформления кейса в виде видео для дисциплины «Практическая педагогика». В рамках данной дисциплины предполагается изучения темы «Ценностно-смысловое самоопределение педагога». Для закрепления материала студентам предлагается самостоятельно просмотреть отрывок из фильма «Хористы» (Франция, 2004 г., режиссер Кристоф Барратье) и ответить на следующие вопросы:

1. Как вы можете охарактеризовать директора интерната, какова, на ваш взгляд, его система ценностей?
2. Как вы охарактеризуете нового педагога (Клемана Матье)? На ваш взгляд, его система ценностей может лечь в основу воспитания

«трудных» детей из интерната «Дно пруда», или он только усугубит ситуацию?

3. Проанализируйте ситуацию, когда новый педагог, отменив наказание в карцере, отправляет провинившегося ухаживать за больным завхозом (папашей Максансом). Эта ситуация может иметь воспитательный эффект для провинившегося?

После этого студентам дается задание написать эссе на тему «Идеальная модель педагога», ответив в нем на следующие вопросы:

- Какими ценностями и качествами личности должен обладать педагог, работающий с «трудными» детьми и подростками в современном мире?

- Предложите свою идеальную «модель» педагога, работающего с такими детьми.

Фильм «Хористы», в котором показана жизнь так называемых «трудных» подростков, сам по себе несет мощное воспитательное воздействие. Просмотрев отрывок из этого фильма, студентам предлагается охарактеризовать личности двух главных персонажей — директора интерната «Дно пруда» и учителя музыки. В фильме, как и в реальной жизни, не даны однозначные оценки того, чья система преподавания (директора или учителя музыки) лучше подходит для детей интерната «дно пруда». Отвечая на вопросы к просмотренному видеофрагменту, студенты создают собственную модель идеального педагога, в которой проявляется их личная позиция, система ценностей. На наш взгляд, использование в процессе организации самостоятельной работы фрагментов художественных, анимационных, документальных фильмов и телесюжетов как ситуаций для технологии «кейс-стади» будут способствовать не только развитию мышления студентов, но и оказывать воспитательное воздействие.

Список литературы:

1. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. Минск. Харвест, 2006. 416 с
2. Зобов А. М. Кейс-стади [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.magistr.net.ua/article/16.htm>
3. Патаракин Е. Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0. М.: НП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. 176 с.
4. Служба тематических толковых словарей [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.glossary.ru>
5. Управление самостоятельной работой студентов: аналитический обзор международных тенденций развития высшего образования / А. М. Алтайцев [и др.]. — [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://charko.narod.ru/index14.html>

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Солонина Лариса Валерьевна

канд. пед. наук, доцент ШГПИ, г. Шадринск

E-mail: sololav@mail.ru

Современный этап профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка (ИЯ) в педагогическом вузе характеризуется интенсивным поиском путей совершенствования этого процесса. При этом студент должен быть поставлен в позицию субъекта педагогической деятельности, когда он должен передавать свой опыт и знания другим, при условии владения *профессионально-педагогической компетентностью*.

Исходя из специфики деятельности учителя ИЯ можно выделить *два основных компонента* его профессиональной компетентности: профессионально-коммуникативную компетентность; профессионально-методическую компетентность.

Этим компонентам соответствуют виды деятельности, которые представляют глубокий синтез речевых и дидактико-методических действий, находящихся в различных соотношениях друг с другом. Так в профессионально-коммуникативной деятельности доминирует речевой компонент, а в профессионально-методической — дидактико-методический компонент.

Одной из важнейших задач в плане профессиональной подготовки студента является его обучение умению общаться на иностранном языке, то есть формирование *профессионально-коммуникативной компетентности*. При этом необходимо помнить, что иноязычная речевая деятельность учителя выступает в процессе обучения в двух различных функциях: как *цель* и *предмет* изучения и как важное *средство* обучения и общения между учителем и учащимися на уроке.

Не менее важным компонентом профессиональной компетентности является *профессионально-методическая компетентность*. Профессиональной целью обучения ИЯ в педагогическом вузе является, таким образом, овладение *коммуникативно-методической компетентностью*.

Зарубежные программы профессионального образования и повышения квалификации учителя/преподавателя ИЯ определяют профессиональную компетентность как совокупность различных

способностей (компетенций), в числе которых наиболее важной является компетенция «рефлексивный практик», «творческий практик», «учитель-исследователь», способный к инновационной профессиональной деятельности [3, с. 11]. Парадигма «рефлексивный практик», «рефлексивный исследователь» означает, что с помощью опирающегося на теорию анализа своей практической деятельности учитель формирует знания, основу которых составляет его собственный опыт, знания, которые находятся в постоянной эволюции [2, с. 65].

На первый взгляд разные авторы по-разному расставляют приоритеты в плане профессиональной компетентности учителя ИЯ. Некоторые отдают первенство лингво-коммуникативной компетенции (Т.М. Дридзе, И.А. Зимняя), другие подчеркивают значимость профессионально-методической и профессионально-коммуникативной компетентностей (С.Ф. Шатилов, К.И. Саломатов, Е.С. Рабунский), третьи выделяют компетенцию «рефлексивный практик» (Г.В. Магушевская). Но суть всех перечисленных компонентов наиболее значимых для профессиональной компетентности учителя ИЯ сводится к следующему:

- учитель ИЯ должен знать иностранный язык, национально-культурную специфику стран этого языка;
- должен уметь общаться на ИЯ;
- должен уметь научить своих учеников общению на ИЯ, обладая при этом довольно значительным методическим потенциалом и успешно, творчески реализуя его на практике.

Условием успешного развития и совершенствования данных компонентов профессиональной компетентности учителя ИЯ выступает владение *иноязычной учебной компетентностью*. Поскольку трудно себе представить, каким образом может научить иностранному языку других человек, который сам не знает основные закономерности и особенности иноязычного учения (не владеет «метакогнитивными знаниями» — термин М.Г. Кучеряну) и не использует их оптимально, не развивает у себя основные качества и свойства личности, способствующие наиболее успешному овладению ИЯ, иными словами человек, не обладающий иноязычной учебной компетентностью. Таким образом, мы видим, что учебная компетентность в овладении ИЯ дополняет и лингво-коммуникативный и методический компоненты профессиональной компетентности учителя ИЯ.

И, тем не менее, важность этой составляющей профессиональной компетентности учителя ИЯ почти не акцентируется, и даже упоминается не всеми исследователями. Наряду с этим большое

внимание в последние годы уделяется *самообразовательной компетентности* учителя, позволяющей ему постоянно совершенствоваться в профессиональной сфере (Ж.Л. Витлин, И.А. Гиниатуллин, Н.Ф. Коряковцева, К.М. Левитан, В.Б. Новичков, Н.Н. Сергеева и др.). Но для развития самообразовательной компетентности необходима основа (база), которой и должна явиться учебная компетентность.

В этой связи ценной для нас является точка зрения И. А. Гиниатуллина, который считает, что «при всем разнообразии выделяемых в литературе отдельных элементов профессиональной компетентности будущих лингвистов (учителей ИЯ) едва ли можно сомневаться в вычленении самообразовательной компетентности именно как ключевой, а не просто функции или свойства подготовки, поскольку в данном случае имеет место принципиальная важность, относительная объемность, самостоятельность и компонентная целостность категории с точки зрения конституирующих составных компетентности: личностно-ценной, когнитивно-информационной и деятельностно-поведенческой. Профессиональная (практико-языковая) самообразовательная компетентность является частью профессиональной познавательной компетентности, куда входит также учебная познавательная компетентность, которая соотносится с учебным процессом, непосредственно управляемым со стороны преподавания. Обе частные компетентности взаимосвязаны, но развитие учебной не приводит автоматически к появлению самообразовательной» [1, с. 182].

И. А. Гиниатуллин выделяет три этапа становления профессиональной познавательной компетентности:

1. этап создания основ вузовской учебной компетентности (1-2 курс);
2. этап совершенствования этой компетентности и начала развития самообразовательной компетентности (2-3 курс);
3. этап формирования основ профессиональной самообразовательной компетентности, совершенствование которой происходит в поствузовский период профессионального образования (4-5 курс).

С каждым этапом доля педагогического управления самостоятельной учебной деятельности уменьшается, уступая место самоуправлению со стороны студентов. Для каждого этапа необходимо определить содержание, формы, технологии и способы оценки развития [1, с. 183].

Действительно, иноязычная учебная компетентность является одной из ключевых компетентностей, поскольку на ней базируется становление остальных содержательных и функциональных

компонентов. Следует подчеркнуть ее двойственный характер: иноязычная учебная компетентность входит в состав лингво-коммуникативной компетентности и одновременно является частью профессиональной познавательной компетентности (вместе с самообразовательной). При этом данный вид компетентности имеет собственное содержание, не перекрываемое другими компонентами профессиональной компетентности учителя ИЯ.

Поэтому мы считаем, что учебная компетентность в овладении ИЯ как специальностью, являясь компонентом профессиональной компетентности учителя ИЯ, требует пристального рассмотрения как в плане ее функционально-содержательной характеристики, так и с точки зрения условий и средств ее формирования на языковом факультете педагогического вуза, в особенности на начальном этапе обучения (1 курс).

На основе проведенного анализа мы считаем возможным характеризовать *иноязычную учебную компетентность* как способность к эффективной самостоятельной учебной деятельности по овладению ИЯ в процессе обучения в условиях взаимодействия функционирующего и постепенно редуцирующегося педагогического управления и формирующегося и нарастающего самоуправления.

Общий *состав учебной компетентности* предполагает следующие компоненты: необходимая базовая мотивация и определенные убеждения (субъектная позиция); метакогнитивные знания («методический минимум»); умения (владение действиями); соответствующие личностные качества.

Таким образом, указанные виды компетентности требуют целенаправленного развития в условиях педагогического языкового образования.

Список литературы:

1. Гиниатуллин И. А. Самообразовательная компетенция будущего лингвиста / И. А. Гиниатуллин // Перевод и межкультурная коммуникация / Материалы VIII международной научно-практической конференции / Институт международных связей. — Екатеринбург : Издательство АМБ, 2006. — С. 182-183.
2. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. — М. : АРКТИ, 2002. — 176 с.
3. Матушевская Г. В. Современные тенденции развития педагогических компетенций студентов — будущих учителей в вузах Франции: автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. / Матушевская Г. В. — Казань, 2000. — 22 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ КАК ПОЭТАПНЫЙ, МНОГОУРОВНЕВЫЙ ПРОЦЕСС

Теплая Наиля Алигасановна

канд. пед. наук, доцент СВГУ, г. Магадан

E-mail: naila69@mail.ru

Мы рассматриваем формирование информационной культуры на основании интеграции информационного курса с курсами общетехнических и профессиональных дисциплин, как сложный, многоплановый, поэтапный процесс, имеющий разные уровни развития. Научный подход к проблеме формирования информационной культуры в техническом вузе требует выявления качественных характеристик сформированности исследуемых уровней. Под уровнем понимается соотношение определенных «высших» и «низших» ступеней развития структур объектов или процессов.

Идея культуры заложена в восходящую линию, этапность формирования информационной культуры представляется, как последовательное восхождение от одной ступени к другой: информационная грамотность — информационная образованность — информационная компетентность — информационная культура.

Социальный заказ на инженера диктует требования к его знаниям и умениям в области информационных технологий, а значит и к его информационной культуре.

Современный специалист, действующий в условиях использования информационных технологий, должен обладать следующими характеристиками:

- информационной грамотностью, под которой понимается уровень обученности, требуемый для функционирования современного человека в информационном обществе, а также обладание необходимыми знаниями, сведениями в области информатики;
- информационной образованностью, предполагающей наличие достаточно широкого кругозора и определенной избирательности глубины понимания информационной картины мира и использования информационных технологий;
- информационной компетентностью, определяющейся уровнем собственно компьютерного образования, опытом, индивидуальными особенностями личности, ее стремлением к самообразованию, самосовершенствованию, способностью к твор-

честву в рамках использования средств телекоммуникаций и информационных технологий;

- информационной культурой, рассматриваемой как степень совершенства в использовании информации, достигнутой в овладении информационными технологиями.

Обобщенный анализ научных работ в области информационной культуры и изучение ГОС ВПО по техническим специальностям позволил нам выделить следующие *компоненты информационной культуры* будущих инженеров:

1. культура упорядочивания, систематизирования, структурирования данных и знаний (знать способы представления данных);

2. культура пользования компьютерной и организационной техникой для повышения эффективности своей профессиональной деятельности;

3. культура поиска информации (владение алгоритмами оптимального индивидуального поиска, успешно пользоваться Internet);

4. культура владения основами алгоритмизации (базовыми структурами алгоритмов при обязательном изучении какого-либо процедурно-ориентированного языка программирования);

5. культура использования, для анализа изучаемых процессов и явлений, базы данных и другие современные информационные технологии;

6. культура принятия решения о применении программного обеспечения, информационных технологий для повышения эффективности своей профессиональной деятельности;

1. культура осуществлять постановку задач;

2. культура выбора информации;

3. культура интерпретирования полученных результатов.

4. культура освоения и использования информации (участие в научных мероприятиях, использование достижений науки и техники в профессиональной деятельности).

5. культура предвидения последствий принимаемых решений (делать соответствующие выводы);

6. культура пользоваться первоисточниками, знать авторов наиболее значимых для отрасли идей, владеть определенным перечнем их произведений (знать названия, содержание и значение основных научных и прикладных трудов по отрасли, авторские концепции и т.п.) и даже конкретных документов (справочников, нормативной документации, авторитетных публикаций по отрасли, ведущих профессиональных периодических изданий и т.п.); уметь ими

оперировать (помнить, уметь ссылаться на них, апеллировать к их авторитету и т.п.), уметь, используя различные источники, найти информацию, отобрать нужную, проанализировать и рационально использовать ее в своей деятельности для достижения конкретно поставленной цели;

7. культура моделирования (строить информационные модели изучаемых процессов и явлений, понимать сущность информационного моделирования);

8. культура анализа информационных моделей с помощью автоматизированных информационных систем;

9. культура владения правовыми основами информационной деятельности (владеть справочно-правовыми системами; знать основы информационной безопасности) [1].

На основании выделенных *компонентов информационной культуры* можно определить и охарактеризовать уровни поэтапного процесса формирования информационной культуры студентов и сформированности её этапов.

Для уровня *информационной грамотности* — это наличие набора первых *шести компонентов*, главной особенностью которых, будет их межпредметность, возможность применения практически без изменений в различных видах деятельности.

Для уровня *информационной образованности* — это набор первых *десяти компонентов*, которые характеризуются специфичностью, большей сложностью, но вместе с тем, ограниченностью области применения. Они будут привязаны к профессиональной деятельности человека, а при обучении в вузе к дисциплинам, которые формируют ее основы.

Многие показатели этого уровня включают в себя, как составляющую, показатели уровня *информационной грамотности*. Именно это дает нам основание считать *информационную образованность* более высоким по сравнению с уровнем *информационной грамотности*.

Уровень информационной компетентности предполагает формирование высокого уровня общетехнической подготовки студента, позволяющей осознанно применять информационные специальные знания и умения, оперативного мышления, блоки профессионально-технических знаний, в различных ситуациях профессиональной деятельности и обеспечить относительно высокое качество деятельности. На уровне *информационная компетентность* происходит расширение общетехнического кругозора, глубокое понимание тех или иных профессионально ориентированных вопросов

за счет объединения информационной с общетехнической и профессиональной подготовки. Возрастают личностные потребности наиболее полной самореализации в применении имеющейся информационной базы к решению профессионально-значимых задач. Набор компонентов для этого уровня состоит из первых *тринадцати компонентов*.

Для уровня *информационной культуры* набор компонентов также носят межпредметный характер. Они отличаются от *информационной грамотности, информационной образованности и информационной компетентности* степенью сложности и обусловлены творческим мышлением, гибкостью, возможностью осуществлять анализ, строить информационные модели с помощью автоматизированных информационных систем, принимать решения в нестандартных ситуациях, вести альтернативный поиск средств и способов решения задач.

Набор компонентов этого уровня включают в себя компоненты уровня *информационной компетентности и добавляются еще 2 компонента*: культура моделирования (строить информационные модели изучаемых процессов и явлений, понимать сущность информационного моделирования); культура владения правовыми основами информационной деятельности (владеть справочно-правовыми системами; знать основы информационной безопасности) [2].

Таким образом, показатель сформированности этих достижений у студентов на основании интеграции информационного курса с курсами общетехнических и профессиональных дисциплин имеет разнокомпонентный характер и четыре уровня развития: информационная грамотность — информационная образованность — информационная компетентность — информационная культура.

Список литературы:

1. Теплая Н. А. Формирование информационной культуры студентов — будущих инженеров в техническом вузе: монография / Н.А. Теплая, А.А. Червова — Шуя: изд-во ГОУ ВПО «ШГПУ», 2009. — 125 с.
2. Теплая Н. А. Критерии и уровни сформированности информационной культуры у студентов технических специальностей // Наука и школа. — М.: МПГУ. — 2011. — № 1. — С. 23-26.

КРИТЕРИАЛЬНАЯ ОЦЕНКА УРОВНЯ ВОСПИТАННОСТИ КУРСАНТОВ, КАК ПОКАЗАТЕЛЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ВОЕННОГО ВУЗА

Филатов Алексей Юрьевич

*канд. пед. наук, преподаватель Рязанского высшего воздушно-
десантного командного дважды краснознаменного училища
(военного института)
имени генерала армии В.Ф. Маргелова, г. Рязань
E-mail: asd021074@mail.ru*

Эффективность воспитания курсантов военного вуза следует понимать как достижение планируемого уровня воспитанности военнослужащих в установленные воспитательным процессом сроки.

Уровень воспитанности курсантов и воинских коллективов определяется на основе объективных критериев и показателей путем последовательного накопления, анализа и обобщения сведений о качествах военнослужащих, воинских коллективов, полученных в результате воспитательного воздействия.

При оценке эффективности воспитания учитываются:

- оценка воспитательной работы, проводимой должностными лицами;
- оценка морально-психологического состояния военнослужащих.

К числу наиболее важных и сложных вопросов воспитательной работы относится разработка и внедрение критериев эффективности изучаемого педагогического явления. Прежде всего, необходимо отметить, что нет однозначных решений проблемы определения критериев и показателей уровней воспитательной работы. Анализ педагогической литературы показал, что подходы исследователей различны не только в определении тех или иных критериев и показателей, но и в определении сущностных признаков этих понятий.

В «Большом энциклопедическом словаре» [1] критерий определяется как «признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки».

Основу критериев, как отражения педагогической целесообразности воспитательной системы, составляет и признается самочувствие воспитанника, его личностное развитие, умение педагогического коллектива предвидеть кризисные состояния и преодолевать их [5, с. 170]. Поэтому в ходе работы по повышению эффективности

организации воспитательной работы, решение задач воспитательного процесса было направлено на создание условий для профессионального и личностного развития курсантов.

Эффективность организации воспитательной работы в вузе может быть оценена по уровню воспитанности объектов воспитания.

А.К. Маркова [4] выделяет следующие показатели воспитанности:

- нравственные знания, интересы, нравственные убеждения, мотивы, цели;
- нравственные поступки в поведении и учении;
- согласованность знаний, убеждений, поведения.

Методологической основой для определения критериев оценки результатов воспитательной работы послужила *деятельность* как процесс формирования воспитанности личности. При этом деятельностная сторона данного процесса, то есть реальные действия и практические дела выступают критерием и реализованностью сознания (потребностей, интересов, мотивов, целей). Диалектикой соотношения этих двух наиболее важных компонентов — сознания и деятельности и обуславливаются установление основных критериев оценки результатов воспитательной работы, координационно-субординационная взаимосвязь между ними.

Критерии оценки воспитанности курсантов как показатель эффективности организации воспитательной работы ориентированы на результаты воспитательной деятельности.

В качестве критериев воспитанности курсантов нами предложены:

- *мотивационный*, определяющий отношение к профессии офицера, к учёбе в военном вузе и службе в Российской армии, к сослуживцам, командирам, преподавателям, к самовоспитанию и совершенствованию;
- *когнитивно-мировоззренческий*, определяющий уровень развития военно-профессиональных, нравственных, патриотически-ориентированных знаний, взглядов и убеждений, сориентированных на выполнение главной своей обязанности — защиту Отечества;
- *результативно — поведенческий*, определяющий уровень профессиональной подготовки курсантов, успеваемость, дисциплинированность, сформированность личностных и профессионально значимых качеств, подготовленность к работе с личным составом.

В ходе анализа полученной различными способами (беседы, анкетирование, наблюдения, изучение документов, учебных пособий)

информации были определены уровневые критерии воспитанности курсантов (таблица 1).

При разработке критериев и показателей воспитанности курсантов как показателя эффективности организации воспитательной работы нами были использованы выводы и рекомендации ряда ученых, исследовавших данную проблему [2, 3, с. 103-112], мнения преподавателей кафедр социально-экономических дисциплин, тактики, вооружения и стрельбы, командиров подразделений и их заместителей по воспитательной работе, активов курсантских подразделений РВВДКУ. Приведенные в таблице 1 показатели позволяют оценить уровень воспитанности курсантов в процессе организации воспитательной работы.

Руководствуясь полученными результатами мы определили, что объективную сторону критериев оценки воспитанности курсантов как показателя эффективности организации воспитательной работы в военном командном вузе могут составить: мотивация к обучению (совершенствованию профессиональных знаний и навыков), а также конкретные результаты состояния успеваемости, воинской дисциплины, отчисляемости курсантов.

Таблица 1.

Уровневые критерии воспитанности курсантов в процессе организации воспитательной работы

Уровни	Критерии	Содержание показателей	Баллы
Высокий уровень	Когнитивно-мировоззренческий	Высокий уровень профессиональных знаний, развитости патриотических и нравственных качеств;	3,9-4,5
	Мотивационный	Высокая примерность в выполнении служебных обязанностей и высокая убежденность в необходимости преодоления профессиональных трудностей; устойчивая убежденность в необходимости качественного выполнения учебно-боевых задач;	
	Результативно-поведенческий	Высокий уровень успеваемости; высокая личная дисциплинированность; высокая мотивация к обучению и отсутствие сомнения в дальнейшем служении Родине в качестве офицера.	
Средний уровень	Когнитивно-мировоззренческий	Средний уровень профессиональных знаний, развитости патриотических и нравственных качеств;	3,0-3,8

	Мотивационный	Средний уровень примерности в выполнении служебных обязанностей и недостаточная убежденность в необходимости преодоления профессиональных трудностей; недостаточная убежденность в необходимости качественного выполнения учебно-боевых задач;	
	Результативно-поведенческий	Средний уровень успеваемости; недостаточная личная дисциплинированность, склонность к незначительным нарушениям воинской дисциплины; средняя мотивация к обучению и наличие сомнений в необходимости продолжения службы в войсках.	
Низкий уровень	Когнитивно-мировоззренческий	Низкий уровень профессиональных знаний, развитости патриотических и нравственных качеств;	2,0-2,9
	Мотивационный	Отсутствие примерности в выполнении служебных обязанностей убежденности в необходимости преодоления профессиональных трудностей; отсутствие убежденности в необходимости качественного выполнения учебно-боевых задач;	
	Результативно-поведенческий	Низкая успеваемость; личная недисциплинированность, склонность к серьезным нарушениям воинской дисциплины; отсутствие мотивации к обучению и нежелание продолжения службы в войсках.	

Повышение уровня воспитанности курсантов отражается на их отношении к соблюдению воинской дисциплины, выполнению должностных обязанностей, на уровне мотивации — качественном овладении профессиональными знаниями.

Список литературы:

1. Большой энциклопедический словарь. — 2-е издание. — М.: научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 1998, — 595 с.
2. Воспитательный процесс: изучение эффективности. Методические рекомендации: / Под ред. Е.Н. Степанова. — М., 2001. —117 с.
3. Дереклеева Н. Оценка результатов воспитательной работы // Воспитательная работа в школе. 2005. — № 6. —112 с.
4. Маркова А. К. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. — Петрозаводск, 1992. —122 с.
5. Российская педагогическая энциклопедия. — М., Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 1993, — Т. 1, —870 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ НАДПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Хитринцева Анна Владимировна

ст. преподаватель ОИВТ, г. Омск

E-mail: hitrinki@mail.ru

Современный ВУЗ не может оставаться в стороне от процессов модернизации высшего образования, происходящих сегодня во всем мире, в том числе и в России. Профессиональная подготовка студентов ВУЗа, как важный и неотъемлемый этап образования личности обучающегося, должна строиться по мировым тенденциям и инновациям.

Развитие надпредметных компетенций обучающихся является на сегодняшний день одной из наиболее актуальных проблем образования, а компетентностный подход может рассматриваться как выход из проблемной ситуации, возникшей из-за противоречия между необходимостью обеспечивать качество образования и невозможностью решить эту задачу традиционным путем за счет дальнейшего увеличения объема информации, подлежащей усвоению.

Надпредметные компетенции мы рассматриваем как над-профессиональные умения или способности личности, позволяющие ей творчески самореализоваться, социально взаимодействовать. Это те обобщенные знания, умения, навыки и способы деятельности, которые относятся к метапредметному содержанию образования, они связываются с успешностью личности в быстро меняющемся современном мире. В условиях ускоряющихся перемен и нарастания неопределенностей, характерных для современных рынков труда, надпредметные компетенции играют особо важную роль в профессиональной подготовке студентов.

Рассмотрим структуру надпредметных компетенций. Структура надпредметных компетенций включает следующие аспекты:

Таблица 1.

Структура надпредметных компетенций

Структура надпредметных компетенций	Оценка содержания компетенций
Мотивационный аспект	Готовность к действиям по достижению цели, стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал.
Когнитивный аспект	Достижение такого уровня образованности, который характеризует обучающегося, компетентного в решении познавательных, жизненных и культуротворческих проблем на основе их понимания, изучения, умения делать практические шаги в их решении; проявленная на практике способность реализовать свои знания, умения, опыт для успешной творческой деятельности.
Деятельностный аспект	Интеллектуальные, коммуникативные и деловые умения, необходимые для самореализации обучающегося в любой сфере жизнедеятельности: извлекать пользу из опыта; организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их; организовывать свои собственные приемы изучения; решать возникающие проблемы; заниматься самообразованием.
Поведенческий аспект	Проявление компетенций в разнообразных ситуациях на основании субъективного опыта.
Ценностно-смысловой аспект	Осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты своей деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования.
Эмоционально-волевая регуляция процесса, как результата проявления компетенции	

В такой трактовке приведенные характеристики рассматриваются в качестве общих критериев оценки содержания компетенций [2, с. 41].

Необходимо конкретизировать признаки надпредметных компетенций с точки зрения профессиональной подготовки студентов:

1. надпредметные компетенции включают в себя ряд однородных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности, то есть являются интегративными;

2. позволяют решать разные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни, то есть многофункциональны;

3. способны к переносу из одной предметной области в другую и применимы в различных ситуациях, то есть междисциплинарны;

4. включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения, то есть многомерны;

5. характеризуют практическую деятельность и социальное взаимодействие [3, с. 43-44].

Одним из ведущих условий в развитии надпредметных компетенций и их роли в профессиональной подготовке студентов ВУЗа является организация исследовательской деятельности обучающихся. Ее необходимо осуществлять через дипломное проектирование, учебные исследования практического и теоретического характера, социальные проекты, участие студентов в конференциях разного уровня: внутривузовских, городских, областных, региональных. Для формирования и развития надпредметных исследовательских компетенций необходимо соизмерять эту деятельность с этапами профессионально-образовательного процесса ВУЗа. Кроме того, данный вид деятельности оптимизирует ценностное сознание и отношение к окружающей действительности [1, с. 53].

Немаловажную роль в развитии у студентов надпредметных компетенций играет самостоятельная работа. Под самостоятельной работой студентов мы понимаем деятельность, которая направлена на решение познавательных задач по развитию надпредметных компетенций посредством выполнения конкретных учебных заданий. Данное определение позволяет утверждать, что главным смыслом и результатом самостоятельной работы студентов является развитие интеллектуально-логических способностей и способности выражать свои мысли, описывать и оформлять результаты учебной и исследовательской работы.

Самостоятельная работа, особенно творческая, сама по себе, считается эффективным источником развития познавательного интереса. Студент с высоким уровнем познавательного интереса способен самостоятельно осуществить все этапы решения задачи — от постановки цели до распространенного полученного знания. Наличие

умений выработки и принятия решений является показателем зрелости мотивационной сферы. Все, что связано с целеобразованием, — оценка условий, анализ своих возможностей, сравнение разных целей, сопоставление целей и достигнутых результатов, — способствует развитию как самостоятельности, так и интереса студента. Важно создать для студента условия, способствующие к саморазвитию в процессе дальнейшей профессиональной подготовки и самообразования.

Главную роль в развитии надпредметных компетенций в профессиональной подготовке студентов играет сам преподаватель. Однако, обучение — это двусторонний процесс деятельности, как преподавателя, так и обучающегося. Поэтому роль студента в обучении тоже немаловажна. Студент должен помогать преподавателю развивать свою личность в профессиональной подготовке: должен активно участвовать в процессе обучения, сознательно воспринимать предлагаемый материал, учиться самостоятельно работать, проявлять интерес к обучению, взаимодействию с субъектами образовательного процесса, уметь высказывать свою точку зрения, развивать способности самостоятельно, без преподавателя, приобретать новые знания. Деятельность субъектов образовательного процесса в развитии вышеперечисленных надпредметных компетенций представлена в таблице.

Развитие надпредметных компетенций — процесс, который не заканчивается однажды по причине их окончательной сформированности, он не прерывается в течение всей жизни человека, так как в сферу его деятельности попадают новые, более сложные проблемы, требующие новых подходов к решению.

Таблица 2.

Деятельность субъектов образовательного процесса в развитии надпредметных компетенций

Деятельность преподавателя	Деятельность студента
Информационная компетенция	
<p>Обучает работе с современными информационными технологиями. Ставит задачи, для выполнения которых необходимо обращение к альтернативным источникам информации. Консультирует по вопросам поиска информации. Учит, составляя тезисы, планы, конспекты осмысленно собирать информацию.</p>	<p>Умеет использовать новые информационные технологии и быстро адаптируется к их изменениям. Критически оценивает информацию. Находит информацию в разных источниках, систематизирует ее.</p>

Коммуникативная компетенция	
Использует в своей деятельности активные методы обучения, которые развивают коммуникативные компетенции. Проводит конференции. Организует дискуссии. Учит правильно формулировать вопросы и отвечать на них. Следит за культурой речи студентов. Создает проблемные ситуации. практикует защиту студентами проектов.	Высказывает свои мысли. Умеет аргументированно и доказать. Делает доклады, презентации. Защищает рефераты, проекты. Способный к толерантному общению: признает свои ошибки, придерживается культуры дискуссии.
Компетенции личного самосовершенствования	
Стимулирует самообразовательную деятельность студентов. Руководит самостоятельной деятельностью обучающихся. Следит за динамикой развития студентов. Помогает создать и осуществить программу самообразования и самореализации обучающихся.	Умеет самостоятельно получать знания. Пробует самообразовываться и самореализоваться.
Учебно-познавательные компетенции	
Развивает познавательные интересы студентов. Развивает их творчество. Использует интерактивные нестандартные методы при проведении занятий. Организует исследовательскую деятельность студентов.	Учится осуществлять самостоятельную познавательную деятельность, организует ее. Умеет видеть проблемы, искать пути их реализации, генерировать идеи.
Общекультурные компетенции	
Дает знания в сфере национальной и общечеловеческой культуры, помогает организовать культурный досуг студентов, рассказывает как важна наука и религия в жизни человека.	Организует свой культурный досуг, приобретает знания в сфере национальной и общечеловеческой культуры, следит за своим здоровьем, проявляет толерантность; умеет прощать и просить прощение; учится быть благодарным.

Список литературы:

1. Гатальский В. Д. Культурно-образовательное пространство как социально-педагогическая система. М: Педагогика. 2009. № 3. С. 52—57.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования. М.: Логос, 2003. 34 с.
3. Компетентный подход как перспективная тенденция мирового образования // Молодые голоса в науке. Вып. 5. Майкоп: Изд. АГУ, 2005. С. 43-47.

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ГРАФО-АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Ширинова Ирина Александровна

канд. пед. наук, доцент НГТУ им. Р.Е. Алексеева, г. Н.Новгород

E-mail: iashirshova@rambler.ru

Изменение внешних условий влечет за собой изменение и развитие структуры профессиональной компетентности специалистов, основанной на совокупности знаний, умений и навыков, а также опыте самостоятельной деятельности и личной ответственности, что, в свою очередь, позволяет очертить профессиональное поле деятельности любого специалиста в современных условиях его самореализации.

Проблема повышения эффективности подготовки специалистов к профессиональной деятельности в высшей школе является актуальной. Обобщение результатов исследования научных источников, общественного заказа и требований государственных образовательных стандартов к специалистам в области машиностроения, а также результаты научно-исследовательской педагогической деятельности, позволяют сделать вывод о том, что системообразующий комплекс характеристик выпускника машиностроительных специальностей состоит из двух компонентов — базовых и специфических профессиональных.

Набор характеристик базового компонента определяется концепцией образования, и обеспечивает связь с актуальными потребностями с точки зрения индивидуума, такими как приобретение профессиональных навыков и обучение на протяжении всей жизни, а с позиции общества в целом — обеспечение устойчивого движения к конкурентной рыночной экономике и достижение стабильной социальной структуры [3], [4]. Таким образом, на глобальном (общественном) и локальном (индивидуальном) уровнях имеется совпадение требований к набору умений.

При определении базового компонента используются разные подходы в различной степени отражающие соответствие требований времени и набора навыков, знаний, умений, методов и способностей. Характеристика базовых умений, навыков и способностей специалистов как результата высококачественного профессионального образования приводится в докладе Б. Оскарссона (Швеция) на международной конференции «Проблемы интеллектуализации образования» [5].

Для формирования специфического профессионального набора умений выпускника нами проанализирована специфика специальности и нормативные документы. В соответствии с ними структура профессиональных умений выпускника машиностроительных

специальностей определяется областью, объектами и видами их профессиональной деятельности. Таким образом, можно сделать вывод, что основными целями подготовки специалистов, кроме обучения основам профессиональных знаний, являются цели развития комплекса умений, входящих в состав базовых и профессиональных характеристик модели выпускника.

В нашем исследовании профессиональные умения рассматриваются как система трудовых действий, отражающая содержание профессиональной деятельности, позволяющая решать широкий спектр профессиональных задач. В условиях интеграции науки, производства и образования происходят принципиальные изменения в профессиональной деятельности инженера. Одной важнейшей особенностью в настоящее время является возрастание потребности в специалистах широкого профиля, способных к постоянному творческому поиску, приобретению новых знаний и обладающих навыками научного подхода к решению задач современного производства [2]. Поэтому современная образовательная парадигма определяет целевую ориентацию инженерного образования на подготовку полиспециалистов, способных решать междисциплинарные и комплексные проблемы и легко адаптироваться к различным видам деятельности. Также особенностью профессиональной деятельности инженера в современных условиях является постепенное сближение практической и научной сфер его деятельности: от процессов эксплуатации технических устройств до создания принципиально новых систем и технологий [6]. С появлением интегрированных компьютерных систем, содержащих модули, ориентированные на осуществление научно-технической, проектно-конструкторской деятельности, технологической подготовки производства и осуществления контроля изготовления, по существу произошла интеграция целого ряда видов деятельности. Теперь один специалист может осуществлять последовательно выполнение всех видов деятельности, вплоть до изготовления изделия [7].

Вопросам структуры и классификации профессиональных умений в сфере технической деятельности посвящены труды О.В. Варниковой, С.В. Гиннэ, М.М. Зиновкиной, Н.Д. Калиной, Н.И. Мокрицкой и других исследователей. Среди значимых профессиональных инженерных умений выделены аналитические, аналитико-синтетические умения, умения визуально-графической культуры. Так к аналитическим умениям будущих инженеров относятся умения: анализировать научно-техническую литературу и нормативно-технологическую документацию; анализировать технико-технологические параметры и состояние производственного оборудования; анализировать опыт и результаты своей деятельности, коллег и подчиненных [1]. Но в данном перечне указаны умения, основанные на применении общетехнических знаний и,

на наш взгляд, в него не включены умения, основанные на применении графических знаний. Это сужает возможности специалиста инженерно-технической сферы в осуществлении его профессиональной деятельности, поскольку основной деятельностью инженера является проектно-конструкторская, связанная с процессом создания геометрической модели технического объекта и реализацией замысла в технической документации, выполненной в соответствии с требованиями Единой системы конструкторской документации.

Проведенный анализ позволил нам определить сущность понятия «графо-аналитические умения студентов технического вуза» как совокупность осознанных, целенаправленных, освоенных умственных и практических действий на основе продуктивного применения политехнических и графических знаний, теоретического анализа, основанного на пространственно-образном и абстрактно-логическом мышлении, обеспечивающих процесс создания геометрической модели технического объекта и реализацию замысла в технической документации, визуализирующей сущность модели в виде чертежа, эскиза и т.п., выполненной различными средствами в соответствии с требованиями Единой системы конструкторской документации.

На основе профессиональной деятельности инженера и учебно-проектной деятельности студента определяется система графо-аналитических умений студентов технического вуза:

- *визуально-графические умения* — связаны с восприятием и анализом профессиональной информации, включающей различную конструкторскую документацию, представленной в бумажном и информационном виде, на основе продуктивного применения политехнических и графических знаний об организации пространственной формы геометрических объектов, их типовых конструктивных и технологических элементов, развития объемно-пространственного воображения;

- *преобразовательно-графические умения* — связаны с основными способами кодирования информации в процессе теоретического анализа на основе пространственно-образного и абстрактно-логического мышления;

- *конструкторско-технологические умения* — основаны на разработке и оптимизации геометрической модели технического объекта на основе интеграции политехнических, графических и информационных знаний;

- *оформительно-исполнительские умения* — связаны с методами изображения пространственных объектов, обеспечивающих процесс визуализации геометрической модели и ее реализацию в технической документации классическим (ручным) способом и средствами автоматизированного проектирования.

Структура графо-аналитических умений студентов технического вуза представлена на рис. 1.



Рисунок 1. Структура графо-аналитических умений студентов технического вуза

Выявленная сущность и структура графо-аналитических умений требует поиска путей и способов их эффективного в условиях профессиональной подготовки студентов технического вуза с использованием ИКТ.

Список литературы:

1. Гиннэ С. В. Формирование базовых аналитических умений будущих инженеров-механиков: дис. ...канд. пед. наук. Красноярск, 2006. 252 с.
2. Лагунова М. В. Теория и практика формирования графической культуры студентов в высшем техническом учебном заведении: дис. ...доктора пед. наук. Н. Новгород, 2002. 564 с.
3. Никандров Н. Д. Ценности общества на рубеже XXI века. М.: Пресс, 1997. 142 с.
4. Новое качество высшего образования в современной России (содержание, механизмы реализации, долгосрочные и ближайшие перспективы). Концептуально-программный подход // Труды исследовательского центра. Под ред. Н. А. Селезневой и А. И. Субетто. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 1995. 199 с.
5. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования // Проблемы интеллектуализации образования: материалы междунар. конф. Воронеж, 2002. С. 81—82.
6. Поликарпов В. С. История науки и техники. Ростов-на-Дону, 1998. 286 с.
7. Черноталова К. Л. Формирование информационно-конструкторской компетентности студентов технических университетов при обучении общетехническим дисциплинам: дис. ...канд. пед. наук. Н.Новгород, 2005. 197 с.

1.7. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

К ПРОБЛЕМЕ РАЗРАБОТКИ МОНИТОРИНГА ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ДЕТЬМИ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Афонькина Юлия Александровна,

*канд. психол. наук, профессор кафедры государственного
и муниципального управления, Мурманский областной институт
повышения квалификации работников образования и культуры*

E-mail: ele2443767@yandex.ru

Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования [8] в качестве одной из основополагающих для развития дошкольного образования выдвигают идею психологизации образовательного процесса. Планируемые результаты освоения воспитанниками общеобразовательной программы дошкольного образования, подразделяясь в данном документе на итоговые и промежуточные, описывают интегративные качества ребенка, которые он может приобрести. По своей сути интегративные качества представляют собой не то иное, как психологические новообразования в центральных сферах психического развития дошкольника.

Таким образом, подчеркивается самоценность дошкольного возраста, подчеркивается его непреходящая роль в общем цикле психического развития. Главной особенностью этого периода, отличающей его от последующих этапов развития является то, что он обеспечивает общее развитие ребенка, которое выступает фундаментом для приобретения в дальнейшем любых специальных знаний и навыков, усвоения различных видов деятельности (А.В. Запорожец [6], А.Н. Леонтьев [7]).

Изменения в сфере дошкольного образования, регламентируемые Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, предполагают разработку инновационной модели мониторинга планируемых результатов освоения дошкольниками Программы. Разделение планируемых показателей на промежуточные и итоговые предполагает направленность мониторинговых измерений на выявление

ние возрастной динамики процесса формирования интегративных качеств, обеспечиваемого образовательными условиями.

Создание действенной модели мониторинга планируемых результатов освоения воспитанниками Программы важно не только с точки зрения оценки качества дошкольного образования, но и для обеспечения преемственности дошкольного и школьного образования

Тот факт, что Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования на первый план выводят не ценности образования как таковые, а ценности возрастного развития, позволяет говорить о том, что проблема разработки модели мониторинга планируемых результатов освоения Программы эффективно может быть решена с точки зрения онтогенетического подхода (Л. С. Выготский [5], А. В. Запорожец [6], А. Н. Леонтьев [7], Б. Д. Эльконин [9], Д. Б. Эльконин [10] и др.).

Методологической основой для разработки модели мониторинга с позиции онтогенетического подхода становится положение Л.С. Выготского [5] о необходимости исследовать историю развития психических функций, изучать не только сложившиеся, но и складывающиеся функции в их предпосылочных проявлениях. В целом, процесс возрастного развития может быть понят только в контексте психологического анализа его определенных стадий. Каждая из стадий опирается на достижения предыдущих, включает эти достижения в новый контекст и приобретает своеобразие. В то же время регрессивные образования разрушаются и преодолеваются. Каждую период дошкольного детства следует интерпретировать в двух аспектах: как с точки зрения собственной ценности, так и с точки тех «заделов на будущее», которые определяют развитие человека в последующие периоды.

Онтогенетический подход дает понимание того, что интегративные качества как итоговые показатели освоения программы имеют предпосылки на более ранних этапах развития, без которых не могут сформироваться, которые и следует рассматривать в качестве промежуточных результатов освоения я ребенком программы. Каждое интегративное качество в своем развитии проходит три фазы: зарождение на уровне предпосылок, возникновение, становление, на установление специфики которых и должно быть направлено мониторинговое исследование, позволяя определить в каждом конкретном случае время возникновения его предпосылок, первых проявлений и зрелых форм, а также специфику влияния образовательных условий на данный процесс. Процедура мониторинга должна быть разработана таким образом, чтобы позволять провести качественный и количественный анализ специфики и преемственности этапов поступательного процесса формирования

интегративных качеств в каждый период дошкольного детства в контексте возрастных тенденций, специфичных для каждого периода. Тем самым будет реализован комплексный подход к оценке итоговых и промежуточных результатов освоения Программы, определенный в Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

В свете идеи о неравномерности развитии различных систем и их регуляторов правомерно предположить, что интегративные качества формируются в возрастном аспекте неодновременно. Каждый возраст характеризуется особым неповторимым сочетанием предпосылок интегративных качеств или их сложившихся проявлений. Вновь возникающие, образующиеся или перестраивающиеся проявления интегративных качеств изменяют специфику развития и приводят к перестройке его содержания, что проявляется в новых образовательных потребностях воспитанника.

Итак, процесс формирования интегративных качеств с позиции онтогенетического подхода позволяет сформулировать требования к разработке модели мониторинга планируемых результатов освоения детьми программы.

1. Формирование интегративных качеств выступает как социокультурный процесс, протекающий посредством включения ребенка в разнообразные сферы общественной практики, в широкий контекст социальных связей посредством доступных ему видов деятельности. Взрослый выступает как носитель мотивационно-смысловых образований, передавая их ребенку и обеспечивая его взросление обеспечивает путем организации специфически детских видов деятельности.

Таким образом, мониторинг должен предполагать изучение во взаимосвязи личностных и технических аспектов деятельности воспитанника, освоение которых составляет содержание образовательных областей.

2. Своеобразие дошкольного детства состоит в том, что именно в данном возрасте в центре всей психической жизни ребенка находится взрослый как носитель общественных функций, смыслов, задач человеческой деятельности в системе общественных отношений. Задача формирования интегративных качеств рассматривается не как ориентация на конкретную образовательную область, а как раскрытие перед воспитанником на многоаспектной сферы жизнедеятельности взрослых посредством освоения им образовательных областей. Тем самым, через вхождение ребенка в социальное бытие взрослых, обеспечивается обогащение его личности.

Следовательно, для понимания того, как происходит формирование каждого интегративного качества необходимо в процессе мониторинга комплексно проводить сбор и анализ данных, полученных при изучении освоения ребенком разных образовательных областей.

3. Образовательные области имеют не узко предметный характер, а опосредуют все сферы общественного и индивидуального бытия ребенка. Формирование интегративных качеств есть не что иное как обеспечение образовательными средствами процесса освоения воспитанником культуры общества, благодаря чему его развитие становится, в терминологии Л. С. Выготского, «культурным процессом».

С данной позиции разработка промежуточных результатов освоения детьми Программы как предпосылок тех интегративных качеств, которые составят итоговые результаты ее освоения, предполагает выявление культурообразующей составляющей каждого интегративного качества в возрастном аспекте.

4. Формирование интегративных качеств опосредуется присущими возрасту специфическими потребностями, которые не только выражаются, но и развиваются в разных видах детской деятельности. Для анализа формирования интегративных качеств важным является не только дифференциация их предпосылок, но и выделение позитивных и негативных моментов их становления в каждом периоде дошкольного детства.

Результатом мониторинга должно быть выявление и дифференциация образовательных потребностей воспитанника, а также анализ степени их удовлетворения в образовательном процессе, что позволит модернизировать образовательный процесс для повышения его эффективности на основе индивидуализации.

5. Моменты, ориентирующие воспитанника в образовательных областях, определяются его индивидуальным избирательным отношением к их содержанию, обуславливая его активность в процессе формирования интегративных качеств. Они первоначально являются недостаточно осознанными и связанными с ситуативными побуждениями ребенка. По мере взросления эти моменты входят в сферу осознания, подвергаются анализу, на основе чего происходит «отбор» мотивационных тенденций, определяющих личностную активность воспитанника и приобретающих прогностический характер.

Итак, мониторинг должен позволять выявить индивидуальное своеобразие процесса формирования у воспитанников интегративных качеств как промежуточных и итоговых результатов освоения Программы в разном возрасте, тем самым определить индивидуальную траекторию развития детей в условиях дошкольного образования.

6. В становлении каждого интегративного качества в дошкольном возрасте наблюдаются общие тенденции, определяемые спецификой психического развития в данном возрасте, которые определяют разработку планируемых показателей освоения программы. С позиции данных тенденций формирование каждого интегративного качества в разные периоды дошкольного детства становится предметом мониторингового изучения с точки зрения:

- побуждений, мотивов и интересов;
- сознательного отношения к деятельности на уровне постановки целей и их достижения;
- способов проявлений самостоятельности, относительной независимости, автономии, от взрослых, и в то же время способов взаимодействия со взрослыми и сверстниками;
- результативности форм и видов детской активности, приобретения ими созидательного характера;
- элементов творчества.

Нами разработана инновационная модель мониторинга планируемых результатов освоения дошкольниками Программы, как промежуточных, так и итоговых, с позиции онтогенетического подхода с учетом сформулированных выше идей [1-4]. Она позволяет составить представление о ходе психического развития ребенка-дошкольника на каждом возрастном этапе, о специфических достижениях и возможных трудностях развития ребенка в образовательных условиях и о его образовательных потребностях, на реализацию которых и направлено образование дошкольника в ДОУ, а в целом, определить качество дошкольного образования.

Список литературы:

1. Афонькина Ю. А. Мониторинг качества освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Вторая младшая группа. Волгоград: Учитель, 2011 — 63 с.
2. Афонькина Ю. А. Мониторинг качества освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Средняя группа. Волгоград: Учитель, 2011 — 63 с.
3. Афонькина Ю. А. Мониторинг качества освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Старшая группа. Волгоград: Учитель, 2011— 63 с.
4. Афонькина Ю. А. Мониторинг качества освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Подготовительная группа. Волгоград: Учитель, 2011 — 66 с.

5. Выготский Л. С. Проблема возраста// Собрание сочинений в 6 томах. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 244-268.
6. Запорожец А. В. Основные проблемы онтогенеза психики//Избранные психологические труды в 2 томах. Т. 1. М.: Педагогика, 1986. С. 223-257.
7. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка//Избранные психологические произведения в 2 томах. Т. 1. М.: Педагогика, 1983. С. 281-302.
8. О федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования// Дошкольное воспитание. 2010.№ 5. С. 36-39.
9. Эльконин Б. Д. Психология развития
10. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Ред.-сост. Б.Д. Эльконин. 5-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 384 с.

ПОДГОТОВКА РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Ефимова Наталья Геннадиевна

*преподаватель кафедры образовательного менеджмента
ИРО Кировской области, г. Киров
E-mail: Tatka2382@yandex.ru*

Актуальность проблемы, затронутой в данной статье, во многом обусловлена процессами, происходящими в современном обществе, которое многие ученые называют «информационным», «постиндустриальным» или «постсовременным». Не все исследователи едины во взглядах на временные границы этого нового исторического явления. Некоторые из них утверждают, что мы находимся только на подступах к обществу, которое будет называться информационным (В. Л. Иноземцев, А. Тоффлер).

К признакам информационного общества обычно относят возрастающее значение информации (знания), развитие различных видов коммуникации, появление взрывного количества знаков и символов и новых информационных профессий [1, с. 5-6].

В настоящее время одной из характеристик современного общества является инновационность. Современное экономическое

развитие подразумевает движение общества в сторону инновационности. Происходят изменения во всех сферах жизни общества, в том числе и в образовании.

Система образования приобретает черты и характеристики, необходимые для равновесного состояния современного социума. К ним можно отнести непрерывность, ориентация на будущее, личностный подход, глобальный и всепроникающий характер.

Источниками инновационных процессов в российском образовании стали концепции Д. Дьюи, Л. Н. Толстого, С. Френе, С. Т. Шацкого, М. Монтессори, Я. Корчака, которые предлагали педагогические пути решения проблем человека и его отношения к обществу, природе, познанию.

Анализ работ В. И. Журавлева, В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, М. Н. Скаткина, Я.С. Турбовского и других ученых показало, что инновационные процессы в образовании возникали в различные исторические периоды. Наиболее широкое распространение они получили в конце XIX — начале XX века в России, Германии, Франции, США.

В начале второй половины XX века в России были созданы концепции гуманистического воспитания (В. А. Сухомлинский), педагогического стимулирования (З. И. Равкин и другие), активизации познавательной деятельности учащихся (М. А. Данилов, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, Г.И. Щукина и другие), педагогической диагностики (Я. С. Турбовской и другие), педагогической прогностики (Б. С. Гершунский), теория оптимизации (Ю. К. Бабанский). Осмысление нами перечисленных концепций показало, что история их создания органично связана с инновационной деятельностью педагогов [4, с. 38-46].

К. Н. Волковым, В. В. Краевским, П. И. Карташовым, М. Н. Скаткин и др. в конце 70-х годов XX века были выдвинуты плодотворные идеи по проблеме внедрения достижений педагогической науки в практику. Отметим, что «внедрение» большинством ученых в тот период отождествлялось с «распространением передового педагогического опыта». Для нашего исследования важное имеет значение то, что исследователи при рассмотрении проблем, посвященных внедрению опыта, отмечают необходимость перехода от стихийного распространения опыта к управляемому процессу его внедрения [1, с. 76].

Во второй половине 80-х годов XX века возникли новые направления исследований: изучение педагогической деятельности как

творческого процесса, взаимосвязей между инновациями в образовании и качеством последнего и другие.

Отметим, что реформы российского образования в 50—80-х годах XX века в основном были направлены на достижение устойчивой адаптации системы образования к меняющимся условиям социальной жизни.

Модернизация образования предполагает изменение всех его уровней: дошкольного, общего, профессионального, постдипломного. Отметим, что первоочередные изменения необходимы в системе общего образования, в связи с чем государством предусматривается организация инновационной деятельности общеобразовательных учреждений (далее — школ), связанная с оптимизацией структуры и содержания общего образования, с переходом на Федеральные государственные стандарты начального общего образования, организацией профильного обучения на старшей ступени школы, с оптимизацией учебной, психологической и физической нагрузок учащихся и др.

В условиях инновационных изменений, происходящих в современном образовании, принцип развития для него становится фундаментальным. Отметим, что постепенно в сознании педагогической общественности складывается новое представление о развитии как об изменении, которое не может быть осуществлено само по себе, эволюционно, за счет усовершенствования отдельных элементов внутри сферы образования. Появилось осознание того, что образование должно стать субъектом собственного развития, так как только в этом случае может идти речь об осуществлении средствами образования развития новых форм общественной жизни, развития самого образования, компетенций человека [3, с. 15-30].

Изучив работы в сфере педагогической инноватики (К. Ангеловски, В. И. Загвязинского, В. С. Лазарева, Н. И. Лапина, В. П. Лариной, Л. С. Подымовой, С. Д. Полякова, В. А. Сластенина, В. И. Слободчикова, П. И. Третьякова, Т. И. Шамоной, В. З. Юсупова и других), обратившись к практике педагогического новаторства, мы можем сделать вывод о том, что, несмотря на официально принятые термины по проблемам инновационной деятельности, раскрытые в Концепции инновационной политики Российской Федерации, некоторые из них исследователями употребляются в разных смыслах.

В. А. Сластенин отмечает, что в языке отечественной педагогической теории и практики использовались различные термины для обозначения инноваций в образовании: «внедрение достижений педагогической науки в практику», «использование педагогических открытий в практике», «обновление педагогической деятельности»,

«преобразование педагогического опыта», «перестройка традиционных систем образования». Появление современных понятий «инновационные процессы», «инноватика», утверждает ученый, произошло сравнительно недавно и вызвано расширением международного сотрудничества в этой области.

Для нашего исследования является важным однозначное определение таких основных понятий как «новое», «новшество», «новация», «инновация», «нововведение», «инновационный процесс», «инновационная деятельность».

В.И. Слободчиков отождествляет понятие «новшество» с понятием «новация», уточняя при этом, что «если деятельность кратковременна, не носит целостного и системного характера, ставит своей задачей изменение лишь отдельных элементов некоей системы, то мы имеем дело с новацией».

Отметим, что, соглашаясь с вышеприведенными толкованиями понятия «новшество», в настоящем исследовании мы также под новшеством в образовании понимаем новое средство решения актуальных педагогических проблем, достижения новых целей образования. Так, например, новшествами в образовании являются: переход на Федеральный государственный стандарт начального общего образования, новые учебные программы (как основного, так и дополнительного образования), учебники, дидактические материалы, учебно-методические комплексы, методики, образовательные технологии, технические средства обучения и др.

Раскрывая понятие «инновационный процесс», отметим, что в ходе изучения и анализа научной литературы значительных расхождений в понимании учеными сущности инновационных процессов нами не выявлено. Суть инновационных процессов исследователи видят в «последовательной цепи событий, в ходе которых новшество вызывает от исследований и разработок новой... идеи до практического внедрения...» (Т. Е. Березкина, Д. Д. Вачугов, В. Р. Веснин, Н. А. Кислякова и другие).

А. В. Лоренсов, М. М. Поташник, О. Г. Хомерики, рассматривая различные аспекты проблем инновационных процессов в образовании, отмечают, что «педагогическая инноватика — сфера науки, изучающая процессы развития школы, связанные с созданием новой (во всяком случае, для конкретной школы) практики образования». Следовательно, эти ученые понимают под инновационными процессами, связанные с созданием новой для конкретного общеобразовательного учреждения практики. Выполненный анализ научной литературы позволяет констатировать, что в целом в ней под инновационными процессами

понимаются комплексные управляемые процессы, направленные на создание, освоение, использование и распространение новшеств.

Соотнося понятия «инновация» и «инновационный процесс», отметим, что употребление первого термина в контексте исследования В.П. Лариной говорит о более локальном инновационном процессе, направленном на решение частной проблемы в деятельности общеобразовательного учреждения; использование второго термина указывает на развертывание комплексного инновационного процесса, более масштабного, длительного по времени, более ресурсоемкого. Отметим, что в рамках комплексного инновационного процесса может осуществляться несколько адекватных ему инноваций.

Исходной точкой инновационного процесса является проблема, понимаемая нами как несоответствие, рассогласование между имеющейся у общеобразовательного учреждения потребностью в обновлении и уровнем ее реализации. Для решения обнаруженной проблемы может потребоваться выделение и решение более мелких подпроблем, каждая из которых, в свою очередь, может стать исходной точкой нового инновационного процесса.

Современное образование ориентируется в своем развитии на Федеральную целевую программу развития образования на 2011 — 2015 гг., целью которой является обеспечение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного социально ориентированного развития Российской Федерации. В данной программе отмечается, что «стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Реализация этой цели предполагает решение следующих приоритетных задач: обеспечение инновационного характера базового образования, создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров.

На современном этапе образования значимым источником идей для инновационной деятельности являются также нормативно-правовые документы: Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования и др.

В условиях необходимости достижения поставленных в них целях, инновационная деятельность становится обязательной для всех общеобразовательных учреждений Российской Федерации. Это значит,

что руководители общеобразовательных учреждений должны обладать профессиональной готовностью к управлению этой деятельностью. Это подтверждает приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. N 761н.

В нем указано, что руководитель образовательного учреждения должен создавать условия для внедрения инноваций, обеспечивать формирование и реализацию инициатив работников образовательного учреждения, направленных на улучшение работы образовательного учреждения и повышение качества образования. Поэтому, осуществление инновационной деятельности рассматривается как одна из профессиональных компетентностей руководителя.

Учитывая, что инновации в настоящее время носят массовый характер и касаются не только всех сфер жизни человека, но и всех компонентов системы образования, включая управление образовательным процессом, руководитель общеобразовательного учреждения должен быть готов к внедрению любой инновации (отраженной в нормативных документах), следовательно, он должен обладать технологией внедрения инноваций. Тем не менее, подготовка руководителей должна осуществляться не к внедрению частной (одной конкретной) инновации, а к внедрению любой инновации в сфере образования, включая управление и информатизацию.

Одной из общих технологий для внедрения инноваций в образовательный процесс является технология проектирования.

В заключение отметим, что инновационная деятельность руководителей образовательных учреждений требует организации их специальной подготовки к этой деятельности, причем эта подготовка в условиях системных изменений должна носить массовый характер.

Список литературы:

1. Зырянова А. В. Тенденции развития непрерывного образования в условиях информационного общества / Совершенствование системы подготовки кадров для сферы культуры и искусства: опыт, проблемы, инновации. Тамбов, 2008. С. 5-6.
2. Карташов П. И. Процесс внедрения достижений педагогической науки в практику общеобразовательной средней школы (На материале Ростовской области): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. 1975. 178 с.
3. Ларина В. П. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности общеобразовательных учреждений как средство развития региональной системы образования: монография. М.: Изд-во Учреждения РАО «ИСМО», 2010. 223 с.
4. Юсупов В. З. Социально-педагогическое проектирование в региональных системах образования: монография. Киров: Изд-во ВГПУ, 1998. 120 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Злобина Елена Ивановна

*преподаватель, ГОУ СПО «Алексеевский педагогический колледж» Белгородской области, г. Алексеевка
E-mail: mezhenkaya@alpeko.ru*

Инновационные процессы в образовании стали сегодня неотъемлемой частью общественного развития как главного требования времени. Под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств [2, 6]. Учебно-воспитательный процесс можно рассматривать как инновационный, поскольку его цель заключается в передаче молодым людям новых для них знаний, в формировании новых свойств личности. Инновационные процессы в образовании необходимо рассматривать в комплексе его социальной обусловленности. Это предполагает: соответствие системы образования комплексу жизненных социальных потребностей; внутреннюю согласованность ее частей и оценку обществом каждого из структурных элементов; нацеленность образования на прогрессивное развитие общества; наличие у молодых людей потребности в образовании, ее социальную направленность. В связи с этими аспектами важно обозначить основное направление инновационного процесса в среднем профессиональном образовании — совершенствование качества подготовки специалистов в средних специальных учебных заведениях.

В современных социально-экономических условиях все острее ощущается нехватка специалистов среднего уровня квалификации, владеющих глубокими общетеоретическими знаниями и многофункциональными умениями. Поэтому на современном этапе идет активный поиск путей модернизации среднего профессионального образования (далее СПО), создания качественно новой средней профессиональной школы, способной занять достойное положение в рыночной экономике и удовлетворить потребность каждой личности в получении профессии. Нацеленность на поиск инновационных путей развития профессионального образования в РФ требует от педагогов, ученых и практиков гораздо большей осведомленности в вопросах его истории, а история — это наши традиции.

Новаторство и традиции — две взаимосвязанные стороны развития культуры, общества. Традиция является характеристикой стабильности, устойчивости. Благодаря традиции человечество

усваивает культурный опыт поколений путем воспроизводства идей, ценностей, способов мировосприятия. Система традиций отражает целостность общественного организма. С другой стороны, культура не может существовать, не обновляясь. Творчество является другой стороной развития общества.

Универсальной характеристикой любой культуры является единство традиции и новации. Различные соотношения традиций и новаций дают основание для их классификации, которые являются традиционными и современными. Таким образом, традиция господствует над новаторством. В современном обществе новаторство является базовой ценностью. Образование — это способ вхождения человека в целостное бытие культуры; оно является сложным социальным организмом, «главные функции которого — воспроизводство опыта, накопленного в культуре, и создание условий для его целенаправленного изменения. Как орган социума, образование должно гибко адаптироваться к изменениям социальной среды и, как следствие, меняться само» [1, с. 63].

Объективный историко-педагогический анализ развития отечественного среднего профессионального образования является основой для осмысления прошлого, совершенствования настоящего и прогнозирования будущего его развития. И в этом аспекте весьма актуальным является обобщение регионального опыта работы преподавателей белгородских средних специальных учебных заведений, который отражен в материалах региональных научно-практических конференций 2004-2009 гг., проходивших в городе Белгороде. Сборники статей этих научно-практических конференций освещают методологические и научно-теоретические проблемы поиска инновационного реформирования СПО региона, отличаются новизной идей, педагогическим творчеством.

Традиции и новаторство — понятия, которые в становлении и развитии СПО взаимосвязаны. Пренебрежение ими приводит к нарушению преемственности в образовании. Главным фактором в развитии образования является новаторство. Традиции позволяют сохранить и закрепить наиболее ценный опыт прошлого.

В истории развития СПО на Белгородчине выделяется три периода развития образования:

Первый период: с конца XVIII века до октября 1917 г. — характеризуется зарождением СПО на Белгородчине, возникновением первого среднего профессионального учебного заведения, становлением и развитием системы СПО края в условиях социально-экономических и политических отношений.

Второй период: с октября 1917 г. до 1990 г., содержание которого составляет упразднение дореволюционной системы СПО Белгородчины, становление и развитие советской системы СПО. В этом периоде выделяется три этапа:

1. этап — с октября 1917 г. до 1927 г. — отражает становление советской системы СПО края.

2. этап — с 1928 г. до 1954 г. — развитие советской системы СПО на Белгородской земле.

3. этап — с 1954 г. до 1990 г. — отличается интенсивным развитием региональной системы СПО.

Третий период: с 90-х гг. до начала XXI в. — раскрывает пути и направления модернизации образования в условиях перехода к новому общественному строю.

Анализируя региональный опыт развития системы профессионального образования, с полной уверенностью можно сказать о возрастании роли новых технологий в обществе «быстрого» развития и потребности в системе образования, способной ответить на вызов все возрастающего ускорения. Инновационные процессы в образовании возникают в ответ на эти социальные требования. Возникновению инновационного обучения в нашей стране способствуют также определенные финансово-экономические условия. Кардинальные экономические преобразования, проводимые в России в последние годы, формирование и постепенное становление в ней новых федеративных отношений принципиально изменяют роль и место республик, краев, областей в развитии производственной и социокультурной сферы. Распалась существовавшая ранее в стране централизованная административно-распределительная система; в процессе децентрализации произошла регионализация образования. Сегодня, в условиях финансово-экономического дефицита, эффективным средством является мобилизация внутренних ресурсов регионов и их учебных заведений, развитие инновационных процессов, создание и внедрение новых методик и технологий обучения, направленных на достижение возможно большего эффекта при наименьших материальных затратах. Возникает потребность в инновационном образовании [1, 6].

Основной задачей средних специальных учебных заведений, и в частности нашего педагогического колледжа, становится развитие творческого педагогического мышления будущего учителя, воспитателя, взаимосвязанного с педагогической позицией, ценностным отношением к психолого-педагогическим знаниям. Инновационный процесс — главный объект внимания, поэтому

осуществление системных инноваций должно привести к обновлению ценностных и духовных оснований нашего учебного заведения. Это позволит подняться до такого уровня инновационной работы в педагогическом колледже, когда мы будем способны не только осваивать, но и создавать новую практику образования, позволяющую справиться с задачей повышения качества подготовки специалистов. Чтобы добиться этого, необходимо внедрять в образовательный процесс инновационные технологии. Выбор и разработка технологии преподавания конкретного курса осуществляется преподавателем на основе личных педагогических убеждений и составляет его индивидуальный стиль педагогической деятельности. В нашем учебном заведении одной из ведущих является деятельностная технология, которая предполагает формирование у студентов как профессиональных, так и учебно-познавательных умений. В среднем профессиональном образовании деятельностный подход занимает центральное место, а само образование получило название — практико-ориентированного.

Деятельностная технология — это отбор и применение в учебном процессе форм, методов, приемов и средств обучения, а также организация контроля и самоконтроля собственной деятельности, которые позволяют добиться наиболее эффективных результатов обучения. Ведущая цель деятельностной технологии — подготовка специалиста-профессионала, обладающего запасом хорошо сформированных умений, способного квалифицированно решать профессиональные задачи с инновационным подходом.

В работе по деятельностной технологии преподаватели нашего колледжа делают акцент на активные формы учебно-педагогического процесса — взаимодействие, сотрудничество педагогов и студентов, а также самих студентов друг с другом. Принципиальной особенностью деятельностной технологии обучения является изучение материала укрупненными дидактическими блоками, представляющими собой систему занятий по теме (разделу) дисциплины, объединенными общими целями и проблемой. Именно в рамках всего дидактического блока происходит выбор методов и средств обучения, форм диагностики усвоения учебного материала для каждого занятия. Деятельностная технология является универсальной, которая применяется на всех дисциплинах и на всех этапах обучения, в частности, в Алексеевском педагогическом колледже на занятиях предметной и дополнительной подготовки студентов 2-4-х курсов. Целью использования данной технологии является обеспечение профессионального становления личности современного конкурентоспособного

специалиста, готового к полноценной профессиональной, управленческой, научно-методической и исследовательской деятельности.

Преподаваемые дисциплины «Методика развития детского изобразительного творчества», «Искусство родного края», «Теоретические основы развития детского изобразительного творчества», «Технология разработки программ дополнительного образования», «История изобразительного искусства», «Технология изготовления глиняной игрушки», «Лепка с методикой обучения», «Художественная обработка кожи и меха» имеют свою специфику. В связи с особенностями деятельностной технологии, алгоритм системы занятий предполагает следующие этапы.

1. Вводное занятие. Его цель — обзор всей темы. Для наглядного представления о структурных частях темы используется структурно-логическая опорная схема темы, ключевые понятия вычленяются проблемной ситуацией. Активизация студентов достигается включением их в поиск проблемы.

2. На последующих учебных занятиях круг вопросов расширяется, студенты вновь возвращаются к общей проблеме изучаемого материала, но всякий раз это происходит на новом уровне.

3. Каждое учебное занятие в этой системе опирается на предыдущее и одновременно прокладывает путь следующему.

4. Итоговое контрольно-обобщающее занятие завершает систему занятий по теме (блоку). Это может быть семинарское занятие, контрольная работа, зачет, конференция, просмотр и выставка художественных работ.

В трудах выдающихся отечественных педагогов К.Д. Ушинского, А.А. Вербицкого, М.У. Пискунова и др. содержится мысль о том, что процесс обучения должен опираться на различные виды самостоятельной работы обучаемых.

В деятельности Алексеевского педагогического колледжа большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов при планировании занятий предметной и дополнительной подготовки по деятельностной технологии. Учебные занятия только тогда являются продуктивными, когда в соответствии с целями и содержанием студенты вовлечены в активную самостоятельную деятельность: работа со словарями и справочниками; изучение нормативных документов; использование Интернета; составление таблиц для систематизации учебного материала; подготовка сообщений к выступлению на семинаре; составление тематических кроссвордов, тестов; подготовка курсовых проектов. В качестве форм и методов контроля используются семинарские занятия, зачеты, терминологические

гические диктанты, тестирование, контрольные работы, взаимопроверки студентов.

Из вышесказанного можно сделать следующий вывод:

1. Существует объективная реальная необходимость использования инновационных технологий в образовательном процессе.

2. Педагоги колледжа используют новые технологии, т. к. без их внедрения невозможно получить высокие результаты в учебном процессе.

3. Инновационные находки педагогов и ученых СПО Белгородчины оказали существенное влияние на его развитие. Среди новаторских достижений следует назвать:

- высокий уровень научной и профессиональной подготовки, связь теоретической подготовки с практической;
- формирование учащихся как компетентных и творческих работников;
- стремление обеспечить необходимый материальный уровень учебно-воспитательного процесса.

Эффективное развитие региональной системы СПО возможно лишь на основе традиций, которые обеспечивают стабильность в функционировании данной образовательной системы, преемственность поколений, сохранение и использование лучшего педагогического опыта, а также новаторства, которое выступает в качестве механизма ее саморазвития.

Список литературы:

1. Аношкина В. Л., Резванов С. В. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы). Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. 176 с. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://www.pedlib.ru/Books/6/0072/6_0072-52.shtml
2. Еньшина Н. А. Инновационные процессы в образовании. Барнаул: Изд-во Барнаульского гос. ун-та, 2002. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://aeli.altai.ru/nauka/sbornik/1999/enshina.html>
3. Капустин Н. К. Педагогические технологии адаптивной школы. М.: Издательский центр «Академия», 2001.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
5. Степанов Е. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М.: Творческий центр «Сфера», 2002. 160 с.
6. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Куш Татьяна Анатольевна

ст. преподаватель кафедры ИВТ, КГПИ, г. Сыктывкар

E-mail: kushtanya@gmail.com

Одним из требований, предъявляемых в условиях реализации основной образовательной программы среднего (полного) общего образования является обеспечение для участников образовательного процесса возможность «индивидуализации процесса образования, в том числе посредством самостоятельного проектирования обучающимися образовательной деятельности и эффективной самостоятельной работы по реализации индивидуальных образовательных планов в сотрудничестве с педагогами и сверстниками. В настоящее время педагогическая наука и практика ведет поиск наиболее эффективных форм осуществления индивидуализации обучения учащихся, одним из которых является профильное обучение» [2].

В рамках проведенного нами исследования было изучено мнение педагогов о возможностях, которые предоставляет профильное обучение для индивидуализации обучения. Исследование проводилось среди учителей школ и лицеев Республики Коми, а так же преподавателей Коми государственного педагогического института. Общее количество респондентов — 75 человек, все учителя имеют определенные знания и опыт профильного обучения, а преподаватели пединститута — в подготовке будущих учителей к профессиональной деятельности в условиях профильного обучения. Исследование проводилось с помощью метода анкетирования. Основная цель исследования заключалась в выявлении отношения педагогов к профильному обучению, в определении возможностей профильного обучения для индивидуализации обучения.

В результате анкетирования выяснилось, что большинство учителей (82,7%) поддерживают введение профильного обучения полностью или в большей степени, 17,3% — не поддерживают или имеют иное мнение по данному вопросу.

Учителям было предложено выбрать два наиболее важных, с их точки зрения, преимущества профильного обучения из следующего перечня:

- способствует профессиональному самоопределению учащихся;
- развивает индивидуальные особенности учащихся;
- дает возможность более основательно подготовиться к поступлению в вуз;
- предоставляет учащимся возможности выбора учебных предметов;
- развивает самостоятельность учащихся;
- способствует социализации учащихся.

Результаты анкетирования представлены на диаграмме 1.

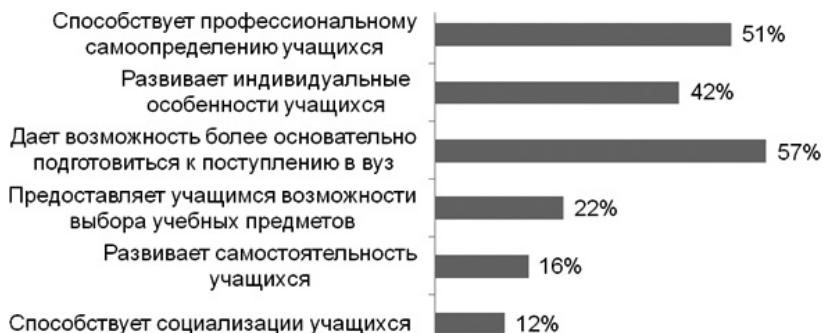


Диаграмма 1. Преимущества профильного обучения

Таким образом, одно из важных преимуществ профильного обучения учителя связывают с развитием индивидуальных особенностей учащихся. Такая задача в определенной степени решалась и при традиционном обучении, но профильное обучение создает более эффективные условия для индивидуализации обучения.

Содержанием индивидуализации в профильном обучении, по нашему мнению, можно считать признание приоритета школьника в образовании, его значимости как субъекта познания и деятельности. Индивидуализация обеспечивает учет индивидуальных особенностей школьника, их самопознание и самоопределение, выявление истинных мотивов их выбора профиля обучения, реальных образовательных потребностей и реализации индивидуальной образовательной программы обучения в соответствии с интересами, возможностями и способностями.

Декларируемая в концепции профильного обучения задача «более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся», успешно может решаться путем индивидуализации.

Причем, индивидуализацию процесса обучения мы предлагаем рассматривать как способ вариативности образования, который можно реализовать в одной из форм внешней дифференциации — профильном обучении. В этом смысле профильное обучение предоставляет учителю значительно больше возможностей для его индивидуализации, что будет способствовать активному индивидуальному и личностному развитию учащихся. Наиболее существенные возможности мы видим в следующем.

Во-первых, профильное обучение предполагает внесение соответствующих изменений в структуре, организации и содержании образования каждого учащегося на основе учета индивидуальных особенностей учащегося, его склонностей и интересов в отношении будущего профессионального образования. Любые модели профильного обучения в той или иной степени позволяют формировать для учащихся индивидуальные образовательные программы. «...Выбирая различные сочетания базовых и профильных учебных предметов, и учитывая нормативы учебного времени, установленные действующими санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами, каждое образовательное учреждение, а при определенных условиях и каждый обучающийся, вправе формировать собственный учебный план. Такой подход предоставляет образовательному учреждению широкие возможности организации одного или нескольких профилей, а обучающимся — выбор профильных и элективных учебных предметов, которые в совокупности и составляют его индивидуальную образовательную траекторию» [1].

Во-вторых, профильное обучение предполагает определение учащимся собственных целей и задач профильного обучения с учетом своих потребностей, способностей и профессиональных планов (выбор индивидуальной траектории обучения), что способствует более гибкому и прочному усвоению знаний учащимися, возможности их самостоятельного движения в изучаемой области.

В-третьих, одной из возможностей профильного обучения в осуществлении индивидуализации учащихся является свобода выбора профильных и элективных курсов. Именно эта возможность позволяет гибко учитывать интересы и познавательные возможности обучающихся в различных видах образовательной деятельности, а также существенно повышать их мотивацию к учению.

В своей работе, мы рассматриваем одну из возможностей индивидуализации процесса обучения как организация системы элективных курсов. Разработанная нами система элективных курсов по информационным технологиям и направлена на развитие такого свойства

личности как познавательная самостоятельность учащихся. По нашему мнению, именно это свойство личности позволит ученику самостоятельно обновлять и рационально использовать знания в различных предметных областях и ситуациях на протяжении всей жизни.

По нашему мнению, именно профильное обучение позволяет всем субъектам образовательного процесса в рамках действующих стандартов проектировать индивидуальные для учащихся цели и результаты образования, а так же соответствующий им образовательный процесс. Индивидуализация обучения в профильной школе имеет большую возможность придать стандартным формам обучения новое качество, основанное на разнообразии интересов, способностей и склонностей каждого обучающегося, а ключевые особенности индивидуализации профильного обучения мы видим в вариативности системы обучения и свободе выбора учащихся.

Список литературы:

1. Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования: Вестник образования, 2004. № 8. С. 3-40.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования Среднее (полное) общее образование // Институт стратегических исследований в образовании РАО [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://fgos.isiorao.ru/upload/FGOS/FGOS_new.pdf

ГЕНДЕРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ИННОВАЦИЯ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Марговская Марианна Григорьевна

аспирант МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва

E-mail: margovskaya@mail.ru

Гендер — относительно новое понятие, возникшее в США в 1980-х гг., которое означает социальное разделение людей по признаку пола. То есть гендер — это набор социально приписанных мужских и женских ролей или социальный пол человека. Традиционно считалось, что социальные роли неизбежно определяются биологическим полом индивида, и что именно биологический пол является основной причиной психологических и социальных качеств личности. Однако результаты женских, а затем гендерных исследований привели к переосмыслению традиционных стереотипов. Необходимость гендерного подхода в образовании становится все очевиднее, так как наряду с другими агентами социализации институт образования развивает в человеке гендерную идентичность и помогает сделать личный, гражданский и профессиональный выбор.

Гендерные исследования заставляют по-новому взглянуть на философскую проблему соотношения биологического и социального. Ранее казавшиеся незыблемыми представления о «естественном» предназначении женщин к уходу за детьми и домашней работе, а мужчин — к общественной деятельности начали трансформироваться под воздействием таких факторов, как научно-технический прогресс, сексуальная революция, развитие социальных институтов и пр. Однако сейчас в России существует такая серьезная проблема, как несоответствие официальных и реальных представлений о равноправии полов, что отражается, в частности, и на системе школьного образования.

Сейчас в школе преобладает бесполовая система обучения с элементами скрытой дискриминации в школьных программах, которые были выявлены в результате исследований, проведенных по заказу ЮНЕСКО. Только путем гендерного воспитания молодежи, целью которого станет развитие новых представлений о границах личности, смягчение гендерных стереотипов и индивидуальный подход к каждому ученику, можно преодолеть проблему двойного стандарта и гендерного неравенства в современном российском обществе.

Исследователи в области гендера развивают новую концепцию различий, рассматривая «инаковость» не как аномалию, а как выражение многообразия мира. Сейчас вместо двух гендерных идентичностей психологи выделяют минимум четыре основных типа, не зависящих от биологического пола индивида: маскулинный, феминный, андрогинный и недифференцированный. Каждому учителю ежедневно приходится работать с маскулинными девочками, феминными мальчиками и т. д., но существующая школьная программа не предполагает какого-либо особого подхода к детям и подросткам, чья гендерная идентичность отличается от традиционной. Более того, даже полоориентированные подростки часто страдают от навязываемых им гендерных стереотипов, поскольку излишняя зависимость от общепринятых норм тормозит их эмоциональное и интеллектуальное развитие. Для того чтобы благоприятно влиять на школьника и развить его природные способности, необходимо правильно идентифицировать его тип личности и учесть неповторимые особенности каждого ученика.

Чуть ли не единственным на сегодняшний день видом гендерного подхода в школьном образовании является система раздельного обучения мальчиков и девочек. Сторонники этого подхода исходят из представлений «инопланетной теории», согласно которой мужчина и женщина — два разных мира. Противники раздельного обучения в качестве контраргумента приводят результаты масштабных зарубежных исследований, согласно которым различия между мальчиками и девочками не превышают 10 %. В России, в основном, проводятся эксперименты раздельно-параллельного обучения, то есть мальчики и девочки учатся в смешанных школах, но в раздельных классах. Раздельно-параллельная форма выигрывает по сравнению с раздельной, так как сглаживает проблему коммуникации между полами и сохраняет при этом все достоинства однополого обучения. Например, в республике Коми, по последним данным, в эксперименте участвуют порядка 400 школ, около 100 в Ставропольском крае, в Москве — порядка 10. Говоря о раздельном обучении, в российских школах имеют в виду, как правило, здоровьесберегающую технологию В. Ф. Базарного. Например, средняя общеобразовательная школа № 7 в Петропавловске-Камчатском опубликовала на своем сайте отчет, согласно которому данную технологию считают эффективной 100 % учителей, а 80 % педагогов активно ее используют. Помимо раздельного обучения мальчиков и девочек, технология Базарного предполагает смену динамических поз (часть урока ученик сидит за партой, а другую — стоит за конторкой), моторную свободу, «экологический букварь» и др.

Результаты исследований на Западе и в России до сих пор не дали однозначного ответа, приносит ли раздельное обучение какие-либо ощутимые плоды. Та часть исследований, которая подтверждает положительные результаты данного подхода, констатирует, в среднем, несколько более высокий уровень обученности (около 20%) в классах с раздельным обучением, а также снижение усталости и улучшение здоровья школьников. Однако есть и другие результаты исследований, порой очень неожиданные, например, исследование, проведенное в тайских школах, показало, что раздельное обучение на 40 % повышает успеваемость девочек, но на 20 % понижает успеваемость мальчиков [3]. Противоречивость получаемых данных объясняется тем, что помимо гендерного состава класса есть ряд других влияющих факторов: национальность, культурные традиции, социально-экономический статус, образование и профессия родителей, особенности школьной программы, уровень подготовки преподавателей, способ подачи материала и т. д.

Нельзя не отметить, что некоторые российские школы, в которых приветствуется либеральный подход при раздельном обучении (то есть подход, при котором признается индивидуальность каждого ученика), учитывают и другие факторы, помимо гендерного. Например, в московской школе № 343 после шестилетнего эксперимента с раздельно-параллельным обучением, к гендерному подходу добавился и этнокультурный подход [1]. Таким образом, при работе со школьниками принцип толерантности к «инаковости» распространился на два важнейших личностных фактора. В то же время другой гендерный подход к раздельному обучению — консервативный — преследует иные цели и, соответственно, приводит к иным результатам. Например, в московской школе №760 смысл раздельного обучения в первую очередь заключается в социальной дифференциации по половому признаку. Иными словами, школьников с первого класса приучают к тому, что биологический пол — это судьба: девочки должны быть в первую очередь матерями и женами, а не специалистами в той или иной области, а мальчики — защитниками отечества [2]. При таком подходе наряду с вечными ценностями детям внушают и гендерные стереотипы, что, в свою очередь, укореняет гендерное неравенство. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что либеральный подход предпочтительнее, поскольку, как уже говорилось, смысл гендерного подхода заключается в признании «инаковости» как нормы и смягчении гендерных стереотипов массового сознания.

На сегодняшний день российское общество отрицательно относится к введению раздельного обучения в средней школе (по данным фонда «Общественное мнение» против выступили 76 % опрошенных). Отчасти это объясняется тем, что раздельное обучение не может в полной мере удовлетворить требованиям гендерного подхода, поскольку при такой системе очень сложно избежать укрепления гендерных стереотипов и излишнего внимания к биологическому полу. Однако оставлять «бесполую» систему школьного образования тоже нельзя, ведь 10 % различий достаточно для того, чтобы оказывать влияние на личность. При этом необходимо соблюсти баланс, чтобы не пострадали дети, чья гендерная идентичность полностью или частично не совпадает с традиционной, ведь, согласно исследованиям, таких примерно половина [4]. Технология раздельного обучения хороша только как один из элементов новой программы, например, в начальных классах, когда мальчики отстают от девочек в развитии примерно на два года. Важнее сформировать методiku, при которой учитываются различные типы гендерной идентичности, а также доминирует принцип толерантности к индивидуальному выбору и личностным особенностям каждого. Только при такой методике школа сможет способствовать устранению гендерного неравенства и воспитать граждан, способных сформировать правовое государство.

Список литературы:

1. Анализ экспериментальной работы средней общеобразовательной школы № 343 г. Москвы (2004—2010): [официальный сайт]. URL: <http://www.mosgid.ru/site.html?f=shkola-343>
2. Гармаш В. Ю. Гражданское и патриотическое воспитание школьников в школе (лаборатории) № 760 имени А.П. Маресьева г. Москвы // «Вера и время», 31.01.2007: [официальный сайт]. URL: <http://www.verav.ru/common/public.php?num=37>
3. Haag P. «Single-sex Education in Grades K-12» // The Jossey-Bass Reader on Gender in Education. Wiley, John & Sons: 2002
4. Thorne B. Do Girls And Boys Have Different Cultures? // The Jossey-Bass Reader on Gender in Education. Wiley, John & Sons: 2002.

НАПРАВЛЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ НАУЧНО-ИННОВАЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РЯДА СТРАН)

Нурутдинова Аида Рустамовна

к.п.н., доцент КНИТУ, г. Казань

E-mail: rstmvn@gmail.com

Опыт развития государственной инновационной политики многих стран показывает, что, она не является «чистым» выражением определенной теоретической модели, а представляет собой синтез разнонаправленных мероприятий. При этом в каждой стране существует своя специфика реализации инновационной политики. Важнейшие направления и специфика государственной инновационной политики в разрезе отдельных стран.

1. Формирование национальной инновационной системы.

- Реструктуризация госсектора науки (*Болгария, Польша, Литва*)

- Инициирование интеграции науки и образования (*Латвия, Эстония, Чехия*)

- Вовлечение малого и среднего бизнеса в инновационную сферу (*Румыния, Чехия, Словакия, Латвия, Чили*)

- Определение приоритетных экспортных направлений в области высоких технологий (*Чехия, Румыния, Чили, Турция*)

2. Оптимизация структуры национальной инновационной системы.

- Оптимизация государственной системы управления и планирования инноваций (*Япония, Норвегия, Индия, Чили*)

- Оптимизация государственного финансирования науки и инновационной сферы (*США, Франция, Швеция, Дания, Великобритания, Норвегия*)

- Развитие фундаментальных исследований (*Великобритания, Швеция, Словения*)

3. Интеграция в международные инновационные сети

- Комплексная интеграция (*Финляндия, Израиль*)

- Технологическая специализация (*Сингапур, Тайвань, Индия*)

4. Формирование внутренних инновационных сетей

- Создание особых условий для образования связей в инновационной сфере (*США, Норвегия, Ирландия*)

- Стимулирование инициативы национальных регионов (*Франция, Германия, Финляндия*)

5. Стимулирование инновационной кооперации бизнеса и науки

- Стимулирование симметричного сближения исследовательских организаций и корпораций (*США, Финляндия*)
- Крупные государственные вложения в науку и инновационную сферу и привлечение частного капитала (*Израиль, Финляндия*)
- Стимулирование инновационной активности частного сектора с привлечением иностранных капиталов (*Великобритания, Ирландия, Китай, Корея, Малайзия, Индия, Израиль*)
- Стимулирование инновационной инициативы научного сектора (*Германия, Япония, Новая Зеландия, Дания*)

Именно они определяют *основные тенденции развития инновационной инфраструктуры, под которой понимается совокупность субъектов инновационной деятельности, обеспечивающих реализацию организационно-экономических механизмов инновационной политики и способствующих преобразованию научных знаний в инновации, включая коммерциализацию научных исследований и разработок.*

На основе тенденций представляется необходимым:

- распространить прогрессивный зарубежный опыт на регионы России и продолжить совершенствование базовых элементов инновационной инфраструктуры;
- ускорить создание новых перспективных видов территориальной инновационной структуры в регионах с высоким научно-техническим потенциалом;
- активизировать инновационные процессы в российской экономике.

История становления инновационной политики показывает различные примеры временных рамок, требуемых для запуска, ускорения и поддержания инновационного развития. При этом встречаются примеры как стран, которые планомерно двигались к инновационному развитию, так и примеры стран, совершивших или начавших инновационный рывок под воздействием государственной политики (датой отсчета при этом, как правило, является принятие ключевого нормативно-правового акта).

В *Великобритании* до начала 2000-х годов не проводилось целенаправленной централизованной политики по стимулированию и развитию инноваций. В 2003 году Министерство торговли и промышленности Великобритании опубликовало стратегию

правительства в сфере технологического развития, в 2004 году был создан Совет по технологическим стратегиям, который осуществляет инвестиции в создание новых технологий, поддерживает их развитие и коммерциализацию. Относительно целостная инновационная стратегия долгосрочного развития Великобритании была сформулирована лишь в 2008 году.

Инновационное развитие *Японии* и *Швеции* осуществлялось последовательно и имеет долгую историю. Тем не менее, в Швеции только в 2005—2008 гг. были определены 4 приоритетные сферы для финансирования НИОКР: медицина, биотехнологии, окружающая среда и устойчивое развитие, развитие в Швеции «центров высоких технологий» (centers of excellence), которые представляют собой соединение научно-исследовательских и коммерческих сил в интересах быстрой и эффективной коммерциализации инноваций.

В *Ирландии* также переход на инновационный путь развития был осуществлен сравнительно недавно. Правительство Ирландии в 2007 году выделило 8,2 млрд. евро на осуществление Стратегии науки, технологии и инноваций (Strategy for Science, Technology and Innovation), которая предполагает улучшение человеческого капитала, физической инфраструктуры, развитие науки, технологии и инноваций с помощью различных проектов.

В *Южной Корее* первые программы инновационного развития были запущены с 1999 года, и развитие инновационного сектора очень быстро прогрессировало.

Государственная стратегия инноваций *Испании* была одобрена в 2010 году. Руководство по реализации ГСИ осуществляет Министерство науки и инноваций Испании (МНИ). На реализацию ГСИ из государственного бюджета страны в 2010 году было выделено 6720 млн. евро.

Основные направления проводимой в настоящее время региональной инновационной политики *Нидерландов* были заданы в 2003 году. Министерство экономических отношений реализовало программу «Путь к инновациям: борьба с Лиссабонскими амбициями», призванную улучшить инновационный климат, стимулировать компании к ведению инновационной деятельности и сосредоточению большего количества ресурсов в стратегически важных сферах.

С 1998 г. во *Франции* действует государственный план стимулирования патентования изобретений отечественными фирмами. В 1999 году был принят Закон об инновациях и научных исследованиях, призванный реорганизовать и модернизировать национальную инновационную систему в направлении более

эффективной коммерциализации научно-исследовательского потенциала. Реализация закона привела к принятию целого ряда решений правительства и специального «инновационного плана» (2002 год), цель которых заключается в создании общей правовой базы, стимулирующей развитие партнерства между государственным научным сектором и негосударственными участниками инновационного процесса. С 2007—2008 гг. предпринимались точечные налоговые меры по поддержке инвестиций в инновации.

Первые попытки реализации инновационной политики в *Дании* предпринимались в начале 1980-х годов, когда правительство запустило программу технологического развития, направленную на развитие информационных технологий, считавшихся одной из приоритетных областей. За 20 лет Дания пережила полномасштабное преобразование применяемой экономической политики, — традиционная краткосрочная стабилизационная политика была заменена долгосрочной структурной политикой.

Швейцарское правительство реализует программы, направленные на переход государства от индустриальной экономики к экономике, основанной на знаниях, начиная с 1950-х годов. В 90-х годах была создана структура государственных ведомств, курирующих становление экономики, основанной на знаниях, инновационной экономики, которая существует и в настоящее время. С 2007 года правительством определены приоритеты развития страны и намечены основные инновационные отрасли с перспективой промышленного внедрения, на которые выделяются основные государственные ресурсы.

Начало целенаправленного инновационного развития *Германии* относится к периоду после Второй мировой войны, когда основную роль в формировании национальной инновационной системы играли государственные органы, определявшие направления ведения научно-исследовательской деятельности. В начальный период послевоенного восстановления Германии особую роль сыграла помощь США по плану Маршалла, в рамках которой предоставлялось финансирование предприятиям в наиболее развитых отраслях экономики — машиностроение, автомобильная промышленность, химическая промышленность и т. д.

Начиная с 1950-х гг. совместно с американскими исследователями велись совместные работы в сферах космоса, авиации и атомной энергетики, в ходе которых страна получила доступ к американским разработкам. Финансирование субъектов инновационной деятельности в Германии началось в 1950-х гг. с

программ индивидуальной целевой поддержки определенных направлений. В период 1970-х гг. начали возникать первые венчурные фонды, направленные на развитие инновационных компаний в сфере малого бизнеса. В 1970-х гг. начали реализовываться программы частно-государственного партнерства в научно-исследовательской сфере, благодаря чему доля бюджетной системы в расходах на НИОКР сократилась с 70% в 1970-х гг. до 30% в настоящее время.

Промышленность *Финляндии* смогла перейти на производство товаров с большим объемом добавленной стоимости в период с середины 60-х по 80-е гг. благодаря интенсивному партнерству государства и частного сектора. Роль пионера венчурного финансирования сыграл государственный фонд Sitra, который был создан в 1980-х гг., с начала 2000-х он стал главным инвестором в биотехнологиях.

Развитие инновационной системы *Канады* началось в середине 1940-х гг. и было во многом связано с успехами США в той же сфере. К этому времени были созданы определенные предпосылки для развития науки и технологий — сформирована система университетского образования, где параллельно проводились научные исследования, в том числе совместно с британскими и американскими учеными и учреждены государственные органы, целенаправленно занимавшиеся развитием науки.

В настоящее время основным документом, который регулирует развитие инновационной системы в Канаде, является принятая в 2007 г. стратегия «Мобилизация науки и технологий для достижения рыночных преимуществ Канады», которая предполагает развитие следующих направлений — защита экологии, энергетика и природные ресурсы, медицина и информационные технологии.

Современная *американская* государственная инновационная политика была сформирована во второй половине 1990-х годов: приоритет был обозначен в 1997 году, когда президент Б. Клинтон прочитал Конгрессу доклад «Наука и технология: формируя XXI столетие». Кроме того, в предшествовавшие принятию этой политики годы государство провело демонополизацию различных отраслей экономики — энергетике, транспорта, связи. Благодаря такому снижению влияния крупных игроков в экономике, возможность выхода на рынок получили малые инновационные компании.

Экономика *Израиля* вплоть до 80-х гг. развивалась преимущественно экстенсивным путем. Основой высоких темпов роста являлось использование прибывшего в страну значительного числа иммигрантов, иностранной помощи, людских и ресурсов

с контролируемых арабских территорий. В середине 80-х годов начинается плавный переход на путь инновационного развития: была проведена конверсия сферы НИОКР, которая состояла в переориентации разработок двойного назначения на обеспечение нужд гражданской промышленности, относительно сокращении чисто военных исследований и поощрении притока частных капиталов в создание и коммерческое использование невоенных технологий. В 2005 году был принят закон о НИОКР, согласно которому разрешается передача за рубеж ноу-хау, полученных в результате исследований, финансируемых государством.

В рамках курса на модернизацию национальной промышленности с середины 1980-х годов инновационная политика в *Кумаче* в условиях отсутствия законодательной базы реализовывалась путем выполнения целевых программ, направленных на освоение иностранных и разработку собственных высоких технологий. В 2002 г. были утверждены два основополагающих закона, заложивших правовую базу регулирования инновационной деятельности: закон КНР «О стимулировании средних и малых предприятий» и Закон КНР «О популяризации науки и техники». В октябре 2010 г. Госсоветом КНР опубликовано «Решение об ускорении развития новых стратегических отраслей».

Бразилия с конца 90-х гг. приняла ряд законов для увеличения количества научных исследований, стимулирования инноваций в частном секторе и установления более продуктивных партнерских отношений между научными институтами и бизнесом. В 2006 г. был принят Инновационный закон, в 2005 — «Хороший» закон (Good Law), который предоставляет налоговые стимулы для осуществления частных инвестиций в НИОКР. Согласованная государственная поддержка развития нанотехнологий в Бразилии началась с 2001 г. С созданием 4 национальных сетей по нанотехнологиям и нанонауке, которые сегодня объединяют около 40 научных института по всей Бразилии.

Первые меры по поддержке инновационного развития в *Таиланде* были приняты в 2007—2009 годах, когда Национальное агентство по развитию науки и технологий Таиланда (NSTDA), совместно с Федерацией промышленников Таиланда реализовало проект «Промышленно-технологичная клиника», в рамках которого была оказана поддержка 2500 предприятиям малого и среднего бизнеса в проведении научных исследований.

В *Индонезии* системная государственная научно-техническая, инновационная политика находится в процессе формирования, значительные средства выделяются на исследование нанотехнологий (в 2010 году — более 27 млн. долл. США).

Начало развитию собственной инновационной системы в *Индии* было положено вскоре после получения независимости от Великобритании в начале 1950-х гг., причем основным сектором экономики, где должны были использоваться научные разработки, должна была стать тяжелая промышленность при одновременном импорте технологий и капитала на начальном этапе. С 1974 г. государственные органы начали проводить политику поддержки частных научных исследований и разработок. Индийские компании, ведущие научные исследования, получали поддержку по доступу к иностранному оборудованию и сырью, а также отдельные налоговые льготы. Большое внимание с 1947 по 1990 гг. уделялось и развитию собственной системы образования.

В 1991 г. индийское правительство провозгласило новую экономическую политику, в рамках которой планировалось осуществить переход к рыночному финансированию науки, что проявилось в сокращении соответствующих госрасходов и одновременное снижение темпов развития науки и новых технологий. Такая практика была признана неудачной, в результате чего бюджетное финансирование было увеличено.

Целенаправленная политика по развитию наиболее крупного сектора инновационной системы Индии — информационных технологий — начала проводиться в начале 1970-х гг., ее целью было создание новых рабочих мест для квалифицированных специалистов с целью предотвращения «утечки мозгов» в развитые страны. С этой целью при крупных университетах начали создаваться компьютерные центры; новый виток развития сектора информационных технологий пришелся на 1980-е гг., когда была отменена процедура лицензирования, сформированы специализированные исследовательские центры, и правительством приняты законы о развитии ИТ-сферы. В 1991 г. в Индии начали создаваться специализированные технопарки по производству программного обеспечения на экспорт.

Приведенный анализ особенностей государственной инновационной политики стран направлен на выявление закономерностей в применении мер стимулирования инновационной активности. В основном, особенности связаны с использованием конкретных мер, направленных на ускорение инновационного развития (различного рода льгот, финансовой поддержки, мер по улучшению взаимодействия науки и бизнеса), а также с распределением роли государства и частного сектора в данных процессах.

Список литературы:

1. Уколов В. Ф. Инновационный менеджмент в государственной сфере и бизнесе. М.: Экономика, 2009. 400 с.
2. Фомин Е. П., Назаров М. А., Федосеева С. В. Развитие взаимодействия объектов инновационно-инвестиционной инфраструктуры: монография. Самара: Изд-во СамГЭУ, 2009. 168 с.
3. Чернышов А. С. Формирование инновационной инфраструктуры в регионах России // Инновации. 2008. № 3. С. 83-87.
4. Ярская–Смирнова В. Н. Философские смыслы социального образования // Философия и будущее цивилизации: Тезисы докладов и выступлений IV Российского философского конгресса (Москва, 24-28 мая 2005 г.): В 5 т. Т. 4. М., 2005. С. 571-572.

ПОНИМАНИЕ ТЕКСТОВ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ОСНОВА ГУМАНИТАРНОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Сидорова Светлана Николаевна

канд. пед. наук, доцент ВГАПК и ППО, г. Волгоград

E-mail: Svetlatok@yandex.ru

Ключевым вопросом художественного образования является вопрос отношений человека и искусства. Актуальность данного вопроса обусловлена проблемой сохранения целостности человека как цели общественного развития. Данная проблема является ключевой для гуманитарной парадигмы образования. Рассматривая различные связи человека и искусства, в контексте гуманитарной методологии происходит переосмысление и понятий, касающихся их взаимодействия.

Каждая культура в своем развитии порождает те или иные нравственные ценности, вырабатывая нормы и формы отношений между людьми. Ценности объединяются в систему, представляя собой определённую иерархическую структуру, которая меняется, уточняется с течением времени и обстоятельствами жизни. По замечаниям В.П. Большакова «ключевая нравственная ценность — добро. Другие нравственные ценности не просто связаны с этой, но почти все (во всяком случае, основные) лишь модифицируют ее как особое межчеловеческое отношение. Ведь быть нравственным это и значит быть прежде всего добродетельным, то есть направленным (и в намерении и в действии) к добру» [2].

В русском искусстве, как и в русской культуре в целом, видна сращенность эстетического и нравственного, красоты и добра, долга и ответственности [2]. «Русское искусство — это и русская философия, и русская особенность творческого самовыражения, и русская всечеловечность» — отмечает академик Д.С. Лихачев [4]. Язычество древних русичей представляло собой не только совокупность религиозных верований, но и систему духовно-нравственных ценностей. Народная культура сохраняет элемент синкретичности в широком смысле, под которой мы в данном случае понимаем нерасчлененное сосуществование этики и эстетики, знания и верования, художественного и внехудожественного отношения к действительности, мира представлений (картины мира) и практического действия, что характерно для группового (соборного) сознания и поведения.

Высокий нравственный характер языческих воззрений русского народа одухотворял его жизнь, создавая зачатки высокой духовной культуры. Мифы и сказания о богах и богинях воспитывали художественный, поэтический, образный взгляд на мир. Все это содержание воплощено в культурных текстах разной знаковой природы (слово, жест, музыка, танец, изображение, материально-вещный пласт культуры).

Особую роль при выявлении понимания текстов играют исследования, выполненные в рамках философской герменевтики, как науки и искусства понимания текстов (В. Дильтей, Ф. Шлейермахер, П. Рикёр, М. М. Бахтин, А. А. Брудный и др.). В контексте герменевтической традиции категория «понимание» проявляет себя как фундаментальный метод гуманитарного познания мира, представленного через различные тексты. С позиции герменевтики, понимание текста связано не столько с возможностью получения нового знания, сколько с процедурой его осмысления.

Задача педагога заключается в создании условия для понимания культурных текстов, при которых педагог и обучающийся осуществляют совместные действия по поиску и раскрытию их смыслового содержания.

Анализируя содержание программы «Музыка» под редакцией Г. П. Сергеевой и Е. Д. Критской с точки зрения цивилизационного подхода, согласно которому в истории России было выделено четыре периода (Будзилович П. И.): языческий (До Крещения Руси); с Крещения Руси в 988 г. до церковного раскола в XVII в. и Петра I; с Петра I до февраля 1917 г.; с февраля 1917 до наших дней.

В соответствии с этим мы распределили ключевые содержательные линии каждого периода в разных возрастных группах.

Рассмотрим на примере первого исторического периода содержательные линии и соответствующие им темы разделов программы первого и пятого года обучения. Содержательные линии межпредметного взаимодействия (1 класс): мудрость прошлых веков песни, хороводы; силы природы в силе человека обряды символы; календарная обрядность Праздник коляды Масленица. Проблемное поле (1 класс): хоровод муз (фольклор, песни, хороводы); народные праздники и традиции; праздник Коляды; музыкальные инструменты: свирель, гусли, жалейка, пастуший рожок, дудочка; разыграй сказку; народный сказ о певце-гусле Садко.

Содержательные линии межпредметного взаимодействия (5 класс): мифологическое мировоззрение (символы); мудрость прошлых веков повседневный уклад, житейская мудрость, события, традиции, обычай; сила природы — сила человека, языческие поверья; календарная обрядность Бытовые обряды, праздник, Масленица. Проблемное поле. (5 класс): вокальная музыка, календарные песни; фольклор в музыке русских композиторов «Стучит, гремит Кикимора...»; вторая жизнь фольклорных жанров; первое путешествие в музыкальный театр Н.А. Римский–Корсаков, опера «Снегурочка».

Остановимся более подробно на теме «Календарно-обрядовые песни» и рассмотрим содержание урока «Календарные песни». Календарные песни представляют собой единство трудовых, обрядовых, игровых, хороводных, лирических и т.д. песен. Для педагога в данном случае необходимо определить, что же будет ключевым в содержании? Можно представить все жанры в перечислении, назывном порядке, выявив их огромное многообразие, и наличие в тот период культурного развития, но это ли является целью? При определении проблемы занятий как раз выделенные нами содержательные линии явились ориентиром, которые предстали отправной точкой, помогли в постановке целей и задач.

Жанровое богатство народной музыки — результат разнообразия её жизненных функций. Музыка сопровождала всю трудовую и семейную жизнь крестьянина: календарные праздники годового земледельческого круга (колядки, веснянки, масленичные, купальские песни), полевые работы (покосные, жатвенные песни), рождение, свадьбу (колыбельные и свадебные песни), смерть (похоронные плачи-причитания).

Как отмечает Н. В. Калугина, согласно народной традиции певцы «действуют» в песне. Они — не посторонние наблюдатели, а живые участники действия, заключенного в самой песне. И движение, жест, непосредственно вытекающие из настроения, ритма, внутренней эмоции песни, естественно передаются в исполнении [3].

Таким образом, стало очевидно, что ключевой проблемой занятий станет обращение к смыслам и содержанию календарных песен, понимание текстов. Такой подход позволили нам календарные песни рассматривать не только как многообразие жанров, а прежде всего как песни, которые отражали многообразие жизненных явлений, а отсюда традиции: семьи, родственных отношений, объединявших людей, обычай помощи в труде, взаимопомощи и взаимовыручки.

Для погружения ребенка в мир языческой культуры нами были предложено моделирование самой обрядовой ситуации. В соответствии с этим с учащимися был разучен и исполнен хоровод «Заплетися, плетень, заплетися». Учащиеся столкнулись с такими трудностями, как особенности значения слов, смысл слов. Символичность действий и слов позволил выявить особенности мифологического мировоззрения, представленное в языковых, звуковых средствах. Обращение к символам языческой культуры позволило находить смысловые взаимосвязи слова и музыки, вслушиваться в музыкальный текст, вычленяя звучащие символы.

Само понятие хоровод открывается в ином значении, с позиции его смыслового значения. В русском языке: «хоровод» — круговое движение, «хорошуль» — круглый ритуальный пирог-курник, «хоромы» — круговая застройка (древний смысл); в болгарском: «хоро» — круговой танец. Сибилантным лингвистическим соответствием «хору» является слово «коло», обозначающее «круг», «колесо», «круговой танец», «кружок единомышленников», «мирскую сходку», «обод», «обруч». Особенности мышления древних народов обусловили осознание славянами Мироздания как единой и неделимой многоуровневой духо-материальной системы, объединяющей в себе множественность божественности и многообразие материальных проявлений. Божественные миры тесно взаимосвязаны и непосредственно взаимопроникают с материальными — Космосом, Стихиями, Природой.

В процессе разучивания хоровода, учащиеся самостоятельно выявляли содержание и смысловое значение слов, движений, а знание было включено в личностный план переживаний. При таком моделировании происходит погружение в сферу обряда, его проживание, а их исполнение получает необходимую эмоциональную окраску.

Таким образом, в содержании самого искусства были отражены проблемы человеческого бытия, вместе с тем деятельностная основа познания позволила раскрыть сущностную сторону искусства. Гуманитарная парадигма образования позволяет выстраивать отношения между человеком и человеком, человеком и искусством, а значит помочь в понимании проблемы отношений человека с миром.

Список литературы:

1. Афанасьев А. Н. Древо жизни (избранные статьи). М.: Современник, 1983.
2. Большаков В. П. Культура как форма человечности. Учеб. пособие. Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2000. 92 с.
3. Калугина Н. В. Методика работы с русским народным хором. М.: Изд-во Музыка, 1977.
4. Лихачев Д. С. Русское искусство от древности до авангарда. М., 1992.
5. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. К.: Рад. Школа, 1985. — 557.
6. Сапрыкин В. А. Русская культура: понятие, генезис, самобытность, амбивалентность образовании [электронный ресурс] — Режим доступа. URL: [http:// avt.miem.edu/ru/](http://avt.miem.edu/ru/)

ФОРСАЙТ-ПРОЕКТ «ДЕТСТВО-2030»: PRO ET CONTRA

Фомин Максим Сергеевич

*канд. пед. наук, ООО «М-НИКОМ», директор, г. Новосибирск
E mail: fomax@ngs.ru*

Некоторое время назад в российском идейно-смысловом пространстве появился т. н. форсайт-проект «Детство-2030», предназначение которого, по заявлениям разработчиков, состоит, во-первых, в современном осмыслении злободневных проблем российской действительности, а, во-вторых, в предложении практических вариантов преодоления социальных нестроений.

Возникновение подобного концепта вполне вписывается и согласуется с наличествующей в России обстановкой перманентного реформирования и поиска новшеств. Однако, равно как и любая другая концепция, данный Проект должен быть тщательно осмыслен, т. к. затрагивает он исключительно важную плоскость социальных отношений. Отличительной же особенностью современной России, к сожалению, является то, что указанный *ключевой* императив остается (в большинстве случаев) нереализуемым: очень многие инновационные предложения и разработки не подвергаются тщательному анализу той аудиторией, на которую они, в случае обретения практической реализации, будут направлены *в первую* очередь.

Важность обращения внимания и осмысления предлагаемого (в данном случае Проекта «Детство-2030») обуславливаются тем, что

позволяют выделить и понять концептуальные основы, определяющие мировоззренческие и эмпирические ориентиры жизни человека и общества, модулируемые и внедряемые той или иной программой.

а) концептуально-мировоззренческий аспект

Разностороннее рассмотрение Проекта «Детство-2030» (*далее по тексту — Проект — М.Ф.*), разработанного по инициативе Благотворительного фонда поддержки молодежных инициатив «Мое поколение» (<http://www.moe-pokolenie.ru>), при активном участии Международной методологической ассоциации (<http://www.mmass.ru>) и Общественной палаты РФ, представляется необходимым и актуальным.

Ключевой идеей, вокруг которой вращаются и получают специфическое развитие все остальные мысли и взгляды, является активное формирование будущего (ближайшего и перспективного), причем формирование, являющееся, по сути, ответом на теоретические вызовы будущего, оценка и моделирование которых, осуществляется посредством методики форсайта (*от англ. foresight — «предвидение»*).

Сама по себе потребность предвидения перспектив не является принципиальным открытием разработчиков Проекта, что, следует отметить, и не ставится ими себе в заслугу. Более того, их усилия оправданы. Однако некоторые базисные воззрения вызывают настороженность.

Прежде всего, вызывает недоумение *отношение* идеологов Проекта к настоящему и будущему, стремящихся представить их не просто как определенные отрезки жизни и развития общества, насыщенные событиями, оказывающимися (в прогностических целях) пищей для размышления, но как качественную характеристику бытия, разворачивающегося внутри этих отрезков, и определяющегося в присутствии человеку бинарной системе координат: положительное/отрицательное, добро/зло.

Исходя из анализа статей и публикаций основных идеологов Проекта, складывается впечатление о том, что все прошлое и настоящее России, описывается в негативном свете.

На фоне моделируемого — желаемого и предполагаемого — будущего прошлое и настоящее предстает как темный, проблемный этап жизни социума. Вот что, например, что говорит один из главных разработчиков концепции А.Ф. Радченко: «Мы видим, что зачастую в качестве объекта инвестирования предлагаются различные области, которые через 20—30 лет никому не будут нужны... Человек — единственная область вложения средств, где мы еще не опоздали». «...» «Однако в каком будущем окажется страна через полвека, какое место она будет занимать в мировом пространстве, в какой стране будет жить

следующее поколение — эти вопросы в России почти не обсуждаются. Главной сферой внимания и приложения усилий власти, бизнеса и общества остается сегодняшняя действительность — разрешение текущих проблем. Мы оказываемся в ситуации, когда вынуждены реагировать, а не опережать». И далее там же: «Переход России на инновационный путь развития, ее включение в мировую конкуренцию за будущее заставляет нас определиться с темой, развитие которой позволит России сделать это будущее достойным» [5].



Рисунок 1. Фрагмент дорожной карты «Детство-2030»: неоднозначно-противоречивый посыл к выводам

Получается, что отсутствие курса на модернизацию и инновации, провозглашенного третьим Президентом РФ, отсутствие России в поле конкуренции политик и экономик, сосредоточенность властей на практическом решении актуальных проблем кардинально отбросили и отбрасывают нашу страну от всего передового либерального мира. Это интерпретируется идеологами Проекта «Детство-2030», равно как и всем российским либеральным корпусом, как вопиюще негативное положение дел, которое необходимо кардинально менять.

Иными словами, формулируется не просто описание эпохи (настоящее — прошедшее — будущее), но именно ее *качественная*

характеристика, которая в логике идеологии Проекта имеет ярко негативный модус.

ОТНОШЕНИЕ К ДЕТСТВУ В РОССИИ УСТАРЕЛО

4



В РОССИИ РАСПРОСТРАНЕН
ДИСКУРС

- ▣ «ОГРАДИТЕЛЬНОЕ ДЕТСТВО»



В РАЗВИТЫХ СТРАНАХ ОСНОВНЫЕ
ДИСКУРСЫ:

- ▣ «КОМПЕТЕНТНОЕ ДЕТСТВО»
- ▣ «ПРИКОЛЬНОЕ ДЕТСТВО»
- ▣ «ОХРАНЯЕМОЕ ДЕТСТВО»

Рисунок 2. Фрагмент дорожной карты «Детство-2030»: создание неоднозначно-контрастного образа прошлого и настоящего

Очевидно, что подобное оперирование смыслами носит манипулятивный характер. Задачей же подхода является ситуативное привлечение внимания и благорасположения аудитории, необходимого для дальнейшего развития концепции, суть и направленность которой, несмотря на экспрессивные обороты, остается неопределенной и поэтому потенциально опасной.

Второй особенностью концептуального порядка, также вызывающей настороженность, является восприятие и понимание будущего.

В мировоззрении разработчиков анализируемого Проекта будущее предстает не просто перспективой развития (иначе-возможное), понимание и представление которой носит вероятностно-относительный характер, обуславливающий достаточно малую и относительную предсказуемость, а самое главное реализуемость тех или иных вариантов развития событий. Речь в данном случае не идет об отрицании возможности *научного* прогнозирования. (В этой связи необходимо отметить, что согласно философии форта сайта в процесс

поиска ответов на вызовы, моделирования решений тех или иных задач втягиваются «массы людей, начиная от рядовых потребителей и частных предпринимателей и заканчивая главами крупных корпораций, государственных и политических деятелей» [5], которые совсем необязательно являются специалистами в области научного прогнозирования. Сам факт привлечения в качестве экспертов большого количества узкопрофильных специалистов и неспециалистов не может превратить площадку для высказывания мнений и воззрений в научную школу, в классическом смысле этого слова.). Настороженность вызывает то обстоятельство, что будущее оказывается однозначно познанным, понятным.

Более того, будущее обретает статус субъекта, актора истории, способного прямо, без вариантов влиять на события настоящего посредством отправки в настоящее вызовов (одно из понятий, широко используемое в проекте), на которые оно (настоящее) обязано отвечать, причем, отвечать именно в контексте преподаваемого/задаваемого будущим сценария развития: ассиметричный ответ априорно исключается, а задаваемый будущим исход открывается только группе лиц причастных, вовлеченных в форсайт-разработку, как некая истина, постигаемая совместным приложением их воли, что не может не ассоциироваться с культовым, религиозным познанием окружающей действительности.

Показательной иллюстрацией сказанного является следующая мысль А.Ф. Радченко: «Основываясь на разработках, которые уже есть, мы делаем свои прогнозы. Например, кто-то из наших оппонентов, не желая вникать в суть проекта, говорит, что мы призываем к чипизации мозга. Нет, мы не призываем к чипизации мозга. Мы говорим, что есть разные программы в области техники, геной инженерии, которые, внедрим мы форсайт или пустим все на самотек, все равно появятся. Та же самая чипизация мозга — это просто вопрос времени. И хотим мы того или нет в недалеком будущем это станет частью нашей жизни. Вопрос в том, будем ли мы с вами и наши дети готовы жить в этой среде? Сможем ли мы быть конкурентоспособными со своей системой образования, если рядом за доступные деньги будет предложен чип в любой профессиональной компетенции? Не прятаться, а выживать в этой среде. Условно говоря, пришла зима — надели шубы, пришла чипизация мозга — надо быть к этому готовым. Сегодня мы можем заложить возможность отнестись к этому объективно» [5].

БУДУЩЕЕ ОПРЕДЕЛЯЮТ ТЕХНОЛОГИИ

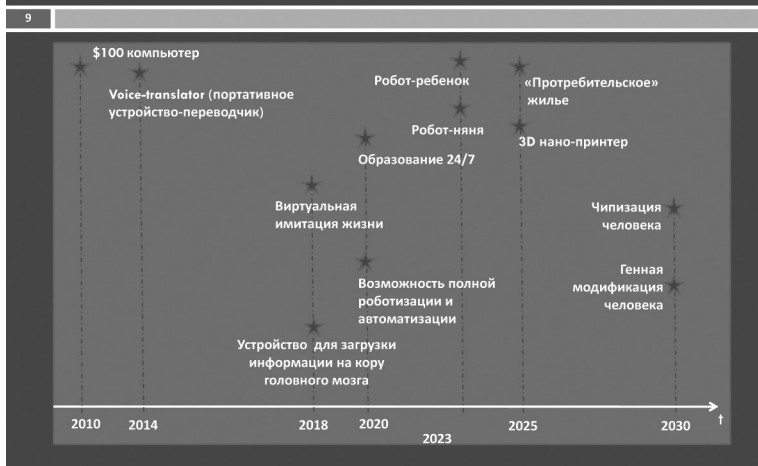


Рисунок 3. Фрагмент дорожной карты «Детство-2030»: неизбежные вызовы будущего

Чипизация мозга (в логике А.Ф. Радченко), как вызов будущего, обусловленный развитием технологий, оказывается не просто *частным* вариантом развития событий, но именно безусловным императивом будущего, будущего, которое характеризуется именно субъектными характеристиками и обладает статусом абсолюта, единственно способного промышлять о прошлом.

В этом прослеживается отчетливая связь с религиозными мотивами аргументации и объяснения сущего, в контексте которых это самое будущее занимает место и роль божества, абсолюта. Правда от традиционных религиозных концепций, в которых Творец благостно промышляет о будущем подвластных Ему тварях, Проект отличается тем, что божество-будущее промышляет (относительно себя) о прошлом, посылая ему не благодать, а вызовы, с которыми люди обязываются справиться, дабы не исчезнуть из истории, притом, что положительный исход не гарантируется.

Указанная логика отчетливо показывает принципиальные мировоззренческие и парадигмальные отличия. Из нее явственно прослеживается полная противоположность высших субъектов и императивов. Известная формула «*Demon est Deus inversus*» (Демон —

это Бог наоборот — *лат.*) оказывается в полной мере применимой к рассматриваемой проблематике. Отличительной особенностью которой, однако, является то, что она является основной формулой в оккультизме, что не может не наводить на определенные мысли.

б) структурно-содержательный аспект

Разработчиками форсайт-проекта «Детство-2030» очерчивается и разрабатывается восемь областей приложения усилий, а именно: **Бизнес для детства, Демография и миграция, Здоровье и экология, Культура и творчество, Образование, Семья и родительство, Социальные лифты, Градостроительство и среда обитания.**

Наиболее важным, якорным компонентом для настоящего исследования можно считать концепт **«Семья и родительство»**. Оставшиеся направления поиска форсайтеров (термин разработчиков проекта) непосредственно связаны с ключевыми и, так или иначе, сопрягаются с ними.

Семья и родительство

Поднимая вопрос о проблемах семейного жизнеустройства в России, разработчики Проекта затрагивают действительно очень актуальную тему, т.к. неблагополучие в данной сфере заметно невооруженным глазом.

На официальном сайте общественной программы «Детство» (<http://2010-2030.ru>) в соответствующем тематическом разделе публикуются материалы по данной проблематике, представляющие большой интерес для анализа.

Очевидно, что предлагаемые решения призваны положительно изменить ситуацию, для чего требуется широкое распространение и поддержка формулируемых вариантов выхода из кризисного положения.

Описывая положение дел в современной семейной плоскости, разработчиками отмечается следующее: «В настоящее время усиливается тенденция либерализации семейных отношений и выхода их из привычных для нас форм. Наблюдается увеличение количества детей, рожденных вне брака, сокращение зарегистрированных семейных пар и увеличение числа разводов. Все это подтверждает тезис о том, что многообразие семейных форм и форм совместной жизни стало устойчивой тенденцией [2]. Не согласиться с первой частью тезиса невозможно. Вывод же из нее заставляет настороженно задуматься.

Из резюмирующей логики можно сделать заключение о том, что само по себе изменение воззрения на сущность семьи (фактически — на распад традиционного представления о ней) *не является*

негативным явлением, и что дело упирается лишь в регулирование данной сферы законами.

В подобном контексте усматривается смещение смысловых ориентиров: проблемы сущностного уровня меняются статусом с их формальной составляющей. Иными словами, следствие становится причиной.

Доказательством справедливости сделанного вывода является следующая мысль, цитировавшего ранее экспертного мнения, непосредственно следующая за констатацией фактического положения дел в современной семье: «Однако существующие законодательные нормы все еще ориентированы на традиционный подход — сохранение нуклеарной семьи, — и противоречат современным тенденциям формирования иных видов совместной жизни». И далее: «...семейное законодательство, ориентированное на нуклеарную семью и ее потребности не учитывает радикальных изменений в социальном институте семьи. Достаточно отметить, что по сравнению с 1970 годом количество материнских семей (форма семьи с одним родителем женщиной) увеличилась до 107%. А нуклеарные семьи «традиционного» уклада (муж — кормилец, жена — домохозяйка) сократились до 31%. Игнорирование данных тенденций угрожает переходом новых семейных форм, деторождения и проблем защищенности матери и ребенка в нерегулируемую семейным правом зон [2].

Наконец, неоднозначным оказывается напрашивающийся вывод о том, что необходимость проведения в жизнь новых формальных мер, обуславливается наличием тенденции, в частности, в области семейного жизнеустройства.

В рассматриваемом случае из логики аргументов следует, что именно тенденция оказывается показателем положительности того или иного явления, в частности, изменения мировоззренческого и психологического уклада современной семьи. Получается, что наличие тренда — это не повод задуматься над онтологическими причинами происходящего, а показатель необходимости его принятия, которое само по себе и выступает залогом снятия всех трудностей и проблем.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для разработчиков анализируемой концепции традиционный уклад семейной жизни утратил фундаментально-аксиологический характер и статус и, более того, предстает фактором, тормозящим развитие современного российского общества.

ИЗМЕНЕНИЯ ДИСКУРСА - СЕМЬЯ

14



Рисунок 4. Фрагмент дорожной карты «Детство-2030» ретроградные устои бросают вызов либеральным трендам

В качестве дополнительного аргумента в пользу сделанного заключения можно привести еще несколько воззрений авторов Проекта, акцентирующих внимание именно на положительности развивающейся тенденции и формальном (законодательном) способе разрешения возникающих проблем.

В указанном разделе можно прочесть следующее: «В случае невозможности по тем или иным причинам сохранить традиционную форму семьи, пары вынуждены прибегать к процедуре развода. Юридическое оформление процедуры подразумевает присуждение детей одному из родителей, что в итоге законодательно и институционально нарушает траекторию развития детей. А если учесть то, что в некоторых цивилизованных странах до 80% браков заканчиваются разводом, то можно представить, какое количество детей **пребывает в заблуждении** (выделено мной — М.Ф.), что связаны только с одним родителем. Происходит расслоение детей на тех, у кого родители разведены, либо отсутствуют, либо не принимают участия в их воспитании и на тех, у кого традиционная форма семейных отношений **пока сохранена** (выделено мной — М.Ф.) [2].



Рисунок 5. Фрагмент дорожной карты «Детство-2030»: легитимизация либеральным трендам, как ответ на вызовы будущего

Окончательно снимает все вопросы результирующая мысль: «В ближайшем будущем данные тенденции будут только усиливаться и **разработка нового семейного кодекса и законодательного сопровождения, ориентированного на разнообразные формы семьи и совместной жизни** (выделено мной — М.Ф.) становится как никогда актуальным. Таким образом, мы могли бы **избавить детей от зависимости от устаревших форм и стереотипов** (выделено мной — М.Ф.) (развелись ли родители или живут вместе, с кем из родителей живет ребенок, покинул ли один из родителей семью и т. д.) [2].

В конечном итоге, семья — в ортодоксальном представлении — должна остаться лишь одной из форм совместного жительства людей и, более того, продолжать модернизироваться, отвечая на все новые и новые вызовы либеральной системы взглядов.

Очевидно, что подобного рода выводы не могут быть сделаны на основании ознакомления с заглавными, эмоционально-экспрессивными императивами, провозглашаемыми пропагандистами изучаемого проекта: обертка серьезно отличается от содержимого. Более того, выявляется вполне четкое противоречие заявляемого и фактически развиваемого идейно-мировоззренческого материала. Это, в свою очередь, подтверждает ранее высказанную мысль о том, что современник обязан

очень тщательно относиться к метафизической плоскости собственной жизни, обдумывая и осмысляя появляющиеся концепции.

Анализируя материалы сайта, можно сделать вывод о том, что отличительной чертой предлагаемого общественности Проекта является противоречивость идей и смыслов внутри концепции, в связи с чем, возникает вопрос о ее причинах и целях.

Так, приведенные ранее цитаты вполне объективно и логично способствуют, если не полному отрицанию положительности и эффективности ортодоксального, апробированного столетиями, уклада семейной жизни, то уж точно укоренению сомнения в его действенности.

Однако в других экспертных разработках, размещаемых на официальном сайте Проекта, вполне четко прописываются противоположные утверждения. Так, например, в подразделе «Тезисы» раздела «Семья и родительство» говорится следующее: «Семья — основа государства. В последние десятилетия наблюдается негативная тенденция снижения количества нуклеарных семей и увеличение доли новых форм совместной жизни. Это не только гражданские браки, временные или гостевые, но и такие формы совместного проживания, как мать+ребенок, мать+ребенок+бабушка (дедушка), отец+ребенок и др.» [4].

На первый взгляд складывается впечатление о том, что идейная основа Проекта претерпела изменение, а предшествовавшие воззрения о полезности новоявленных форм совместной жизни пересмотрены. Однако дальнейшее углубление в смысловые вехи развенчивает подобное предположение, а единственным выводом в этой связи оказывается мысль о том, что подобного рода заявления оказываются техническим приемом. Их предназначение, как можно предположить, заключается в получении благорасположения стороны целевой аудитории — российского общества, не понаслышке знакомого с неблагополучием и кризисом современной семьи.

Целесообразность и эффективность использования форсайтерами такого приема состоит в том, что он позволяет, а точнее, использует имеющиеся в обществе настроения неприятия и справедливого негодования от фактического положения дел в социальной плоскости, сложившегося за время реформирования российской действительности.

Констатация неблагополучия оказывается приемом создания необходимой атмосферы, подготовки раздраженного сознания современника к последующему предложению и проведению собственных концептов. Использование протестных настроений становится методом отвода негативных эмоций, призванным, в свою очередь, снизить степень и способность критического восприятия современником происходящих в стране событий, в т. ч. и предлагаемых инновационных проектов.

Доказательством справедливости высказанного предположения является построение и формулировка разработчиками Проекта последующего идейно-смыслового ряда, а именно: «В последние десятилетия наблюдается негативная тенденция снижения количества нуклеарных семей и увеличение доли новых форм совместной жизни. Это не только гражданские браки, временные или гостевые, но и такие формы совместного проживания, как мать+ребенок, мать+ребенок+бабушка (дедушка), отец+ребенок и др. Подобные формы совместной жизни игнорируются государством. И незащищенным остается ребенок. Социальный статус ребенка в таких семейных формах часто определяют как «неблагополучный», что накладывает на маленького человека дополнительный моральный груз» [4].

Из предложенного контекста следует то, что неблагополучие ребенка обуславливается не наличием-появлением новых форм семейного существования, являющихся цепной реакцией деления ядра, а тем обстоятельством, что продукты полураспада «игнорируются государством».

Выходом из подобного состояния оказывается сосредоточение концептуальных усилий на разработке соответствующего законодательства, способного разрешить все имеющиеся проблемы детства: **«Решением сложившейся проблемы должно стать развитие мировоззрения ребенка безотносительно к форме семьи. Дети должны расти комфортно, возможно в нескольких семьях параллельно. Семейное законодательство должно переориентироваться на регулирование всевозможных форм семейных отношений в обществе (выделено мной — М.Ф.). В противном случае многие формы совместной жизни уйдут в теневую зону»** [2].

Подготовительный этап естественно и закономерно оканчивается предложением ряда авторских инициатив, ознакомиться с которыми можно на официальном сайте.

«01» января 2010 г. в подразделе «Эксперты и мнения» раздела «Семья и родительство» была выставлена программа «Детство», в презентации которой сказано следующее: «Предлагаем Вашему вниманию направление Системы действий в интересах детства, разработанной экспертами Общественной программы «Детство» [3].

Закономерно, что система действий предусматривает специфические, аутентичные идеи, которые поступательно проводятся через весь Проект. В этом смысле идея семьи — всех аспектов связанных с ее бытием и функционированием — не оказывается исключительно авторской. Действительно инновационно-новаторской предстает идея о компетентном родительстве.



Рисунок 6. Фрагмент дорожной карты «Детство-2030»: инновационные концепты, отвечающие на вызовы будущего

В преамбуле к программе «Детство» говорится следующее: «Семья и компетентное родительство являются фундаментальной основой полноценного детства. Им принадлежит решающая роль в определении перспектив молодого поколения» [3]. В качестве бесспорного аргумента в пользу вводимой категории («компетентное родительство») приводится следующий довод: «Недооценка важности концепции семьи и компетентного родительства является одной из главных причин роста детской безнадзорности, беспризорности и социального сиротства» [3].

В связи с этим, определяются основополагающие инструменты данного направления: «создание благоприятных условий развития **семейных форм** (выделено мной — М. Ф.) воспитания и становления личности ребенка, и как **обязательное условие реализации** (выделено мной — М. Ф.) — повышение родительской компетентности. Данный инструментарий позволяет создать условия для раннего воплощения в жизнь творческого потенциала ребенка, укрепления взаимоотношений между детьми и родителями, реализации полноценного развивающего детства, а также создает основу для инновационных региональных прорывов в будущем» [3].

Решающее значение в приведенном параграфе имеет его первая часть. Вторая предстает своего рода эмоционально-антуражным

фоном, призванным уравновесить, смягчить категоричность концептуального императива, а именно: развитие семейных форм и обязательность компетентности родительства.

Возникает вопрос о том, что маскируется подобного рода оборотами и приемами, ответ на который дает один из основных идеологов и разработчиков Проекта «Детство-2030» А.Ф. Радченко, занимающая пост руководителя аппарата Общественной Палаты РФ.

В интервью корреспонденту «Парламентской газеты» Е. Черновой («Школа будущего: образование без учителей») А. Ф. Радченко предельно ясно и четко изложила суть и сущность вводимого в законодательный и обыденный обиход понятия «компетентное родительство»: «Речь идет, прежде всего, о компетентности. Чтобы испечь булку, требуется компетентность. А растить ребенка как будто бы все умеют. Откуда? Раньше были большие семьи, в три года лялька сама уже нянькой становилась, и, вырастив вместе с родителями нескольких детей, она, повзрослев, могла спокойно заводить своих. Сейчас другая история. Для современного родителя ребенок становится сложным проектом. Женщина вынуждена выбирать: работа или дети? Совмещение невозможно. С другой стороны, ребенок получает некомпетентных родителей, которые даже оказать первую медицинскую помощь затрудняются, не говоря уже о психологической поддержке, о совместной жизни, в которой ребенок не подавлялся бы. На наш взгляд, родительские знания **нужно давать на специальных площадках** (выделено мной — М. Ф.). Обучение родительству должно стать, по меньшей мере, доступным. Но в принципе, **можно пойти дальше — оно должно стать обязательным** (выделено мной — М. Ф.). И при соответствующем реформировании органов опеки и социальных служб **мы должны будем через какое-то время ставить вопрос об ограничении родителей в своих правах в случае, если они не прошли это обучение, либо не выполняют своих обязанностей перед ребенком** (выделено мной — М. Ф.), чтобы не доводить ситуацию до крайней точки — до лишения родительских прав. В этом мы, к сожалению, заметно «преуспели» [6].

Таким образом, на повестке дня оказывается уже знакомая современнику концепция и система ювенальных технологий (т. н. «ювенальная юстиция» — особая детская юстиция, в составе которой есть уполномоченные государством суды и судьи, применяющие судебную власть в разрешении правовых конфликтов и реагировании на криминальные ситуации с участием несовершеннолетних), попытка внедрения которых в российское правовое и психолого-педагогическое поле, вызвало бурную отрицательную реакцию общества. Важно отметить, что, несмотря на протесты

россиян, Государственной Думой был подготовлен соответствующий документ, окончательное принятие которого, однако, не состоялось по причине роста протестных настроений со стороны родительской общественности.

По этой причине в ноябре 2010 года российский законодатель был вынужден отложить принятие соответствующего законопроекта. Но, тем не менее, как сообщает «Российская Газета» «он дорабатывается и снова будет рассматриваться» [7].

Приведенные аргументы доказывают, во-первых, справедливость выдвинутого тезиса о целенаправленности и осознанности использования авторами Проекта приема идеологической мимикрии и манипуляции сознанием, позволяющей завуалировать собственные цели, а, во-вторых, высказанную идею о необходимости проникновения современником в суть разворачивающихся в российской действительности тенденций и проектов, без которого он рискует стать бесправной марионеткой.

Список литературы:

1. Общественная программа «Детство». Образование. Тезисы программы. Интернет-ресурсы: /Официальный сайт общественной программы «Детство». — // Режим доступа — / <http://2010-2030.ru/589/611/612>
2. Общественная программа «Детство». Семья и право. Интернет-ресурсы: /Официальный сайт общественной программы «Детство». — //Режим доступа — / <http://2010-2030.ru/blog/?id=51>
3. Общественная программа «Детство». Семья и родительство. Интернет-ресурсы: /Официальный сайт общественной программы «Детство». — // Режим доступа — / <http://2010-2030.ru/blog/?id=107>
4. Общественная программа «Детство». Семья и родительство. Тезисы программы. Интернет-ресурсы: /Официальный сайт общественной программы «Детство». — //Режим доступа — / <http://2010-2030.ru/589/family/599>
5. Радченко А. Ф. Что скрывает форсайт, или технология формирования будущего. Интернет-ресурсы: /Официальный сайт общественной программы «Детство». — //Режим доступа — /<http://www.detstvo2030.ru/blog/?id=39>
6. Радченко А. Ф. Школа будущего: образование без учителей. Интернет-ресурсы: /Официальный сайт общественной программы «Детство». — //Режим доступа — / <http://2010-2030.ru/about/532>
7. Семья по назначению. Чем опасно принятие спорного законопроекта о ювенальной юстиции, Интернет-ресурсы: /Официальный сайт всероссийской газеты «Российская газета». — // Режим доступа — / <http://www.rg.ru/2010/11/16/usticia.html>

1.8. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ЛЕГКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

*Ханнанова-Фахрутдинова Лилия Рафаиловна,
ст. преподаватель, кафедры КОиО КНИТУ, г. Казань
E-mail: Lilyakhannanova@mail.ru*

*Хацринова Ольга Юрьевна
канд. техн. наук, доцент кафедры ПМВПО, г. Казань
E-mail: khatspin@mail.ru*

Ориентация деятельности высшей школы направлена на конечный результат — удовлетворение потребности общества в грамотных и компетентных специалистах, способных обеспечить его позитивное и динамичное развитие. На образовательные учреждения возлагается важнейшая задача — обеспечить соответствующий социальному заказу уровень подготовки выпускаемых специалистов. Решить эту задачу можно только путем целенаправленных усилий по управлению качеством высшего образования, как извне, со стороны государства или заинтересованных общественных объединений, так и изнутри, силами самого вуза.

Наибольшими прогностическими и технологическими возможностями в повышении качества подготовки в вузах, на наш взгляд, обладает деятельностная теория усвоения социального опыта.

Одним из вариантов развития деятельностного подхода в вузах является игровая технология. В настоящее время в Казанском национальном исследовательском технологическом университете накоплен большой опыт создания и применения игр в учебном процессе.

Такой подход к процессу обучения требует переориентации дидактической системы с преимущественно информационного типа на обучение, позволяющее выявить и развивать познавательные и творческие способности студентов. Только такое обучение создает условия для формирования «самостоятельности» и в этом процессе совершенствуются волевые и профессиональные свойства личности, обеспечивающие самостоятельную, активную и профессиональную деятельность студентов [3].

По данным многочисленных исследований установлено, что процент усвоения информации в ходе игры составляет около 90%, в то время как традиционная лекционная подача материала дает лишь около 20%. Игровые методы обучения позволяют уменьшить время, отводимое на изучение учебного материала на 30-50% при большем эффекте усвоения. Это особенно важно в условиях введения новых учебных дисциплин, расширения перечня специальностей с учетом развития промышленного производства и потребностей обучающихся.

С точки зрения теории игрового обучения дидактическая игра — не более чем один из видов учебных игр вообще. В отличие от других видов, она имеет комплексный характер, т. е. объединяет в себе черты соревновательной имитационной и ролевой игр [1].

В структуре дидактической игры обычно предусматривают несколько стадий: подготовительный этап, вводную часть, собственно дидактическую игру, анализ результатов и подведение итогов игры.

Нами разработаны и внедрены в учебный процесс соревновательная, технологическая и ситуационная игры.

Дидактические игры вводятся в учебный процесс как один из методов активного обучения. Особенность игр в том, что они организуются как совместная деятельность преподавателя и студентов. Сотрудничество в игре развивается как взаимодействие, при котором происходит переход от максимальной помощи преподавателя в решении учебных задач к последовательному нарастанию активности обучающихся, вплоть до полного саморегулирования действий и появления позиции партнерства. В силу этого на практике наиболее существенным моментом дидактической игры является сохранение ее своеобразия как игровой деятельности, в которой максимально проявляется самостоятельность, инициатива, активность и творчество как личные качества ее участника.

При проектировании дидактических игр, направленных на развитие профессиональной деятельности и мышления специалиста (бакалавра) легкой промышленности, вузовскому преподавателю важно, с одной стороны, представить все элементы (цель, формы игры, способы включения в них студентов и др.) как единое целое, а с другой стороны, выявить главные звенья, оказывающие доминирующее воздействие на функционирование всей системы. Спроектированные дидактические игры представляют собой взаиморасположение таких элементов, как цель учебно-игровой деятельности, педагогические задачи, субъекты игры (преподаватель-студент), организационно-деятельностные составляющие дидактических игр, социально-педагогические условия успешности осуществления игровой учебной деятельности студентов и личностно-

психологические условия развития профессиональной деятельности и мышления специалиста легкой промышленности.

В рамках дисциплины «Конструкторско-технологическая подготовка производства» в 2006—2008 гг., в соответствии с программой и учебно-тематическим планом, были проведены игры, направленные на готовность студентов к реализации профессиональных функций. В ходе сбора информации в опросах приняло участие 215 человек очной, очно-заочной и заочной форм обучения (4, 5 и 6 курсов) факультета легкой промышленности и моды, факультета дизайна и программной инженерии Казанского национального исследовательского технологического университета.

Оценивая, целесообразность применения игр в образовательном процессе университета, в большинстве своем студенты (94,4%) высказывались за использование их в учебном процессе. Так, 69% — одобряет применение игр целиком, 25% — одобряет частично, 6% студентов не стремятся, и не понимает необходимости в такой форме учебной работы.

Рассуждая о степени участия преподавателя в подготовке и проведении игр, студенты видят преподавателя в следующих ролях: ведущего — 26%, участника наравне с студентами — 24%, арбитра — 22%, организатора — 21,3%, наблюдателя — 4,6%, болельщика — 2,1%. Характерно, что значительная часть опрошенных (75%) полагает, что преподавателю стоит доверять студентам подготовку и проведение игр.

При этом студенты хотели бы выполнять в дидактической игре разные по степени адекватности и самопроявления личности роли: руководителя — 22,5%, конструктора — 27%, технолога — 16%, художника — 22,2%, эксперта — 12,3%, в том числе 12,1% изъявили желание выступать в нескольких ролях: руководителя и эксперта. Как видно, игровые роли капитана и эксперта, в которых проявляются важные социально-коммуникативные качества личности, готова взять на себя значительная доля студентов [4].

Далее, с помощью методики О.Ф. Потемкиной, проводилась диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере. Состоит она из двух блоков, один из которых выявляет социально-психологические установки, направленные на «альтруизм — эгоизм», «процесс — результат», второй — социально-психологические установки, направленные на «свободу — власть», «труд — деньги». Цель ее проведения состоит в выявлении степени выраженности данных социально-психологических установок [4].

В основе анализа лежит сравнение групп, принимавших участие в дидактических играх (109 человек) и не принимавших (106 человек).

В группе, не принимавшей участие в дидактических играх, выражена ориентация на «альтруизм», «эгоизм» и «свободу». У участников дидактических игр мотивация ориентирована на «процесс» и «власть», что для выпускника вуза далеко немаловажно. По мнению студентов, после окончания университета, они имеют достаточный багаж знаний, уверенность в себе, потенциал и способность руководить, что даст, по их мнению, самореализацию. Поэтому стремление к власти здесь, скорее всего, нужно рассматривать как положительную характеристику.

При проведении дидактических игр также необходим анализ организаторских способностей студентов. С помощью методики Р.С. Немова выявление лидерских качеств личности было проведено диагностирование выделенных ранее групп [2].

Качества лидера у группы, принимавшей участие в игре выше, чем у не игравшей группы. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что использование дидактических игр в учебном процессе способствуют полному развитию у студентов качества лидера.

Реализация предложенных дидактических игр показывает, что игровая ситуация создает у студентов интерес к самой деятельности, ее содержательной стороне. Инновационной составляющей дидактических игр является создание основных закономерностей реализации профессиональной деятельности и профессионального мышления при совместном решении участками игры общих проблем. Участие студентов в играх позволяет усвоить не только предметное содержание учебной дисциплины, но и опыт социального поведения, адекватного будущей профессиональной деятельности специалиста легкой промышленности.

Список литературы:

1. Занько С.Ф., Тюнников Ю.С., Тюнникова С.М. Игра и учение. Теория, практика и перспективы игрового обучения. В 2-х ч. М., 1992. 269 с.
2. Немов Р.С. Практическая психология: пособие для учащихся. М.: ВЛАДОС, 2002. 320 с.
3. Сафин Р.С., Сучков В.Н. Новые технологии подготовки инженеров строительных специальностей: монография. Казань: КГАСА, 2000. 252 с.
4. Ханнанова-Фахрутдинова Л.Р., Хацринова О.Ю., Иванов В.Г. Проектирование и реализация дидактических игр в технологическом вузе: учеб. пособие. Казань: КГТУ, 2008. 108 с.

«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ»

Часть II

Материалы международной заочной научно-практической
конференции

23 ноября 2011 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 30.11.11. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 8,5. Тираж 550 экз.

Издательство «Сибирская ассоциация консультантов»
630082, г. Новосибирск, ул. Дачная, 21/1
E-mail: mail@sibac.info

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Априори»
630099, г. Новосибирск, ул. Романова, 28