

**ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени А. С. ПУШКИНА**

# **ВЕСТНИК**

**Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина**

*Научный журнал*

**№ 3**

**Том 3. Педагогика**

**Санкт-Петербург**

**2014**

**Вестник  
Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина**

*Научный журнал*  
**№ 3. 2014**  
**Том 3. Педагогика**  
**Основан в 2006 году**

---

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

*Редакционная коллегия:*

В. Н. Скворцов, доктор экономических наук, профессор (главный редактор);  
Л. М. Кобрина, доктор педагогических наук, профессор (зам. гл. редактора);  
Н. В. Поздеева, кандидат географических наук, доцент (отв. секретарь);  
Т. В. Мальцева, доктор филологических наук, профессор

*Редакционный совет:*

Т. А. Бороненко, доктор педагогических наук, профессор;  
О. А. Денисова, доктор педагогических наук, профессор;  
Л. М. Кобрина, доктор педагогических наук, профессор (отв. за выпуск);  
Т. С. Кошманова, доктор педагогических наук, профессор (США);  
Н. А. Лобанов, кандидат экономических наук, профессор;  
Е. Т. Логинова, доктор педагогических наук, профессор;  
Н. Н. Малофеев, доктор педагогических наук, профессор;  
М. И. Никитина, доктор педагогических наук, профессор;  
Х. Ф. Рашидов, доктор педагогических наук, профессор (Республика Узбекистан);  
М. К. Шеремет, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

**Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов,  
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты  
диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук,  
определенный Высшей аттестационной комиссией  
Министерства образования и науки Российской Федерации**

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-39790**

Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:

196605, Россия, Санкт-Петербург,  
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10  
<http://www.lengu.ru>

© Ленинградский государственный  
университет (ЛГУ),  
имени А. С. Пушкина, 2014

## Содержание

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В. Н. Скворцов*

Развитие инновационного потенциала университета как условие подготовки современного специалиста в системе непрерывного образования ..... 7

*Н. В. Седова, В. А. Седов*

Опыт взаимодействия вуза и работодателей в профессиональном педагогическом образовании ..... 15

*Л. Б. Филатова*

К вопросу о профессиональной переподготовке государственных служащих ..... 23

*В. А. Григорьева-Голубева*

Возможности подготовки будущих учителей с позиции аксиологического подхода ..... 30

*Г. И. Егорова, А. Н. Егоров*

Ведущие педагогические принципы формирования экологической компетентности бакалавра техники и технологии ..... 39

*И. И. Макашина*

Становление субъектности будущих офицеров в гражданском морском вузе ..... 46

*И. А. Ильина*

Организационно-педагогическая модель формирования у будущих специалистов физической культуры самооценки готовности к профессиональной деятельности в процессе изучения дисциплины «Легкая атлетика» ..... 55

*Т. В. Парфёнова*

Развитие математической компетентности студентов медицинского колледжа на основе игровых технологий ..... 62

*Т. А. Шайхуллин, А. А. Алави*

Реализация технологии проблемного обучения в процессе внеурочной познавательной работы в высшей школе (на примере проведения студенческих фестивалей арабской культуры) ..... 71

*В. О. Гусакова*

Формирование осмысленной жизненной позиции в духовно-нравственном воспитании старшеклассников ..... 79

*Н. Н. Быкова, Е. А. Баулин*

Дистанционные технологии в образовании как фактор развития информационной культуры студента ..... 87

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

*И. К. Шац, В. В. Коваленко*

Социально-психологические детерминанты негармоничного воспитания в семьях детей с ограниченными возможностями здоровья ..... 93

*О. В. Бирюкова*

Организация информационной среды образовательного учреждения в современных условиях ..... 102

*О. Г. Жукова*

Управление знаниями педагогов дошкольных образовательных организациях в условиях реализации ФГОС..... 110

*С. И. Черноморченко, О.А. Потапенко*

Использование инновационных методов обучения в преподавании управленческих дисциплин ..... 119

*М. В. Глебова*

Умственное воспитание школьников: содержательные аспекты..... 130

*Т. С. Овчинникова*

Качество образования в поликультурной школе ..... 146

*Н. Н. Суртаева, И. А. Сиялова, С. В. Иванова*

Моделирование распределённых методических систем переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия ..... 157

## РЕЦЕНЗИЯ

*Е. Куля, Т. Малишевски*

Русско-литовская монография о формировании профессиональных компетенций как пример успешного международного андрагогического сотрудничества..... 167

**Сведения об авторах** ..... 172

# Content

## THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

<i>V. N. Skvorcov</i> Development of innovative potential of the University as a condition of training of modern specialists in the system of continuous education .....	7
<i>N. V. Sedova, V. A. Sedov</i> The experience of interaction between universities and employers in the professional teacher education .....	15
<i>L. B. Filatova</i> To the question of professional training of civil servants .....	23
<i>V. A. Grigorieva-Golubeva</i> The ability to prepare future teachers with the position of the axiological approach .....	30
<i>G. I. Egorova, A. N. Egorov</i> Leading pedagogical principles of forming of ecological competence of bachelor of engineering and technology .....	39
<i>I. I. Makushina</i> The development of subjectivity future officers in the civil Maritime University .....	46
<i>I. A. Ilyina</i> Organizational-pedagogical model of formation of future specialists of physical culture self-assessment of readiness for professional activity in the course of study of discipline "athletics" .....	55
<i>T. V. Parfenova</i> The development of mathematical competence of students of medical College-based gaming technology .....	62
<i>T. A. Schullin, A. A. Alavi</i> The implementation of problem-based learning in the process of extracurricular educational work in higher education (on the example of the students ' festivals of Arab culture) .....	71
<i>V. O. Gusakova</i> The formation of a meaningful position in life in the spiritual and moral upbringing of students .....	79

<i>N. N. Bykova, E. A. Baulin</i>	
Remote technologies in education as a factor in the development of students ' information culture .....	87

## **THEORY AND METHODOLOGY OF TRAINING AND EDUCATION**

<i>I. K. Schatz, B. C. Kovalenko</i>	
Socio-psychological determinants of disharmonic upbringing in families of children with disabilities.....	93
<i>O. V. Biryukova</i>	
The organization of the information environment of the educational institution in modern conditions.....	102
<i>O. G. Zhukova</i>	
Knowledge management teachers Ltd. under the implementation of the GEF .....	110
<i>S. I. Chernomorchenko, O. A. Potapenko</i>	
The use of innovative methods in the teaching of managerial disciplines .....	119
<i>M. V. Glebova</i>	
Mental education: meaningful aspects .....	130
<i>T. S. Ovchinnikova</i>	
The quality of education in a multicultural school .....	146
<i>N. N. Sursaeva, I. A. Silova, S. V. Ivanova</i>	
Modeling of distributed learning systems retraining and professional development of teaching staff in terms of networking .....	157

## **REVIEW**

<i>E. Kulya, T. Maliszewski</i>	
Russian-Lithuanian monograph on the formation of professional competence as a successful example of international andragogical cooperation.....	167
About authors .....	172

## **Развитие инновационного потенциала университета как условие подготовки современного специалиста в системе непрерывного образования**

В статье рассматривается инновационный потенциал университета как фундаментальная основа его непрерывной научной и учебной деятельности. В связи с тем, что категория «инновационный потенциал университета» и его организация не получили достаточного освещения в научной литературе, последовательно анализируются вопросы сущности и состава инновационного потенциала университета, его важнейшие функции и механизмы развития, определяющие эффективность учебной и научной деятельности университета в контексте непрерывного образования.

The author considers the innovative capacity of university as a fundamental basis of its continuous scientific and educational activity. Considering that the category "innovative capacity of university" and its organization didn't receive sufficient coverage in scientific literature, the author consistently considers questions of essence and structure of innovative capacity of university, its major functions and mechanisms of development defining efficiency of educational and scientific activity of university in the context of continuous education.

*Ключевые слова:* непрерывное образование, инновационный потенциал университета, механизмы развития инновационного потенциала университета.

*Key words:* continuous education, innovative capacity of university, mechanisms of development of innovative capacity of university.

Высококвалифицированные и компетентные специалисты как субъекты новой генерации профессионалов и эффективной модернизации реального производства – это важнейший фактор и одновременно ключевое условие влияния высшей школы, ее университетов, институтов, и системы непрерывного профессионального образования на инновационное развитие отечественной экономики [8]. Поэтому, рассматривая процессы формирования высококвалифицированных специалистов в системе непрерывного образования, необходимо иметь в виду фундаментальные основания модернизации нашего общества, структуру индустриального потенциала отечественного производства, учитывать общенациональные и региональные потребности в новых специалистах, все то, что позволяет эффективно и последовательно, шаг за шагом, продвигаться к

созданию инновационной постиндустриальной экономики [4, с. 16–17, 54–59].

Особенно важно определить приоритеты университетов в области развития непрерывного образования на ближайшее будущее в целом, и каждого университета, в отдельности. Как подчеркивает В.А. Рыбин, в своем монографическом исследовании, необходимо критически осмыслить современную общекультурную ситуацию с точки зрения образования как базисного социального института, осуществляющего трансляцию значимого опыта в самые разные социальные страты нашего общества. Для этого требуется осознать противоречивую установку нашего общества на универсализацию и непрерывность подготовки индивида в образовательном процессе. С одной стороны она является ведущим фактором его развития, а с другой стороны - глубинной причиной его кризисных тенденций, обострившихся на рубеже XX–XXI вв. Эти противоречивые процессы актуализируют вопросы согласования между собой новых коммерческих задач и гуманитарных образовательных функций университета применительно к современным условиям формирования рыночных институтов российского общества [7].

Чтобы соответствовать современным требованиям производства, система непрерывного профессионального образования и университет как её компонент объективно заинтересованы в формировании новых профессиональных знаний и установок специалиста как личности и субъекта организации, стремящегося постоянно вносить в производство позитивные и результативные изменения [2; 6]. В центре внимания преподавателей непрерывного профессионального образования должен быть новый образ специалиста, который в своей деятельности исходит из долгосрочной перспективы развития предприятия и фирмы, реализует новые эффективные модели профессионального поведения, не ждет подсказки от непосредственного начальства.

Непрерывное образование специалистов высокой квалификации связано с поиском университетом новых возможностей в области формирования их компетенций и навыков, которые необходимы им для принятия нестандартных эвристических решений в различных сферах профессиональной деятельности. Это невозможно осуществить без развития инновационного потенциала самого университета как субъекта региональной системы непрерывного профессионального образования. Современный университет может готовить специалистов, нацеленных на инновационное развитие своей профессиональной деятельности, лишь опираясь на собственную развитую научную и технологическую базу, совокупные образовательные компетенции, научный и интеллектуальный потенциал. Другими словами, актуальность исследования развития инновационного потенциала университета как субъекта региональной системы непрерывного образования обоснована реальными потребностями экономики в многосторонней, многоуровневой и непрерывно изменяющейся профессиональной



компетентности высококвалифицированных специалистов. В своем развитии инновационный потенциал университета, будучи фундаментальным условием подготовки специалиста, совпадает с необходимостью создания в стране экономики, которая базируется на технологических укладах постиндустриального типа.

В настоящей статье, понимая глубину и многогранность поставленной проблемы, мы лишь пунктирно наметим три взаимосвязанных между собой её аспекта: (1) сущность и основные компоненты инновационного потенциала университета; (2) его важнейшие функции; (3) механизмы развития, которые, не противореча законам рыночной экономики, способствуют повышению эффективности совершенствования региональной системы непрерывного профессионального образования.

*Инновационный потенциал университета: его сущность и компоненты.* Инновационный потенциал университета – это системообразующий компонент его образовательной среды. В этом качестве он имеет определенный набор характеристик. Его основополагающим качеством является способность профессорско-педагогического состава университета непрерывно продуцировать и воспроизводить в расширенном масштабе новые профессиональные компетенции и жизненные смыслы у своих студентов, формировать у них современные общественные ценности и навыки коммуникацирования со своими коллегами и партнерами.

Инновационный потенциал университета позволяет ему выйти на качественно новый уровень развития системы непрерывного образования специалистов, создать условия для эффективной координации учебной и научной деятельности педагогов и студентов. Связанный с научной и учебной деятельностью сотрудников, инновационный потенциал университета динамичен и одновременно достаточно устойчив и нерелятивен. В частности, динамичный характер инновационного потенциала университета выражается в системе сменяющихся друг друга новаций, рыночном продвижении и поддержке новых образовательных и научных продуктов, которые используются потребителями и субъектами непрерывного образования для развития своих профессиональных компетенций. Здесь новации, составляющие сущность любой инновационной и творческой среды университета, должны пройти ряд состояний: от только что зародившейся новой идеи до её экспериментальной проверки и внедрения инновационного результата в практику учебного процесса или реального производства [1].

Инновационный потенциал университета связан с особым типом личности его сотрудников и студентов. Он предполагает наличие у них личностных и профессиональных качеств, востребованных развитием современного общества. Инновационное развитие требует от профессорско-преподавательского корпуса университета, от студентов и слушателей курсов системы непрерывного образования формирования совершенно определённой совокупности личностных характеристик, в частно-

сти: (а) глубинной потребности в переменах и умения уйти от власти традиций; (б) креативного мышления и способности находить новые идеи и использовать их в научном и образовательном процессе, в практической сфере; (в) прагматических компетенций в области развития и применения адекватных социальных механизмов достижения нового результата; (г) умения системно, прогностически подойти к отбору, организации внедрения и продвижению конкретных новаций; (д) способности ориентироваться в условиях неопределённости и осознавать допустимую степень риска; (е) готовности к преодолению постоянно возникающих препятствий и др. Это соответствует потребностям современного века [3].

Преподаватели университета и слушатели системы непрерывного образования не могут быть субъектом инноваций без развития данных профессиональных компетенций. Эти компетенции необходимы при формировании временных творческих коллективов, кафедр, факультетов, исследовательских и научных лабораторий, других университетских структур, которые реально вовлекаются в творческую инновационную деятельность учебного заведения. Последние структуры могут быть формальными, поскольку определяются имеющейся административно-штатной структурой университета, и неформальными, возникающими на основе творческих научных интересов, личных чувств и привязанностей преподавателей и научных сотрудников учреждения высшей школы. Существенным компонентом инновационного потенциала университета являются отношения и взаимодействия субъектов образовательного процесса – преподавателей и студентов, слушателей системы непрерывного образования – друг с другом. При этом творческий и инновационный потенциал профессорско-преподавательского корпуса выступает органичной предпосылкой для созидания нового эмоционального фона образовательного и научного процесса в университете. Данная система отношений функционирует на ролевом, профессиональном и личностном уровне. Она исключительно важная составная часть инновационного потенциала университета, поскольку выражает коллективный, взаимно обусловленный характер педагогической и научной деятельности его сотрудников. При этом система отношений между ними зиждется на взаимодействии, интеграции результатов их творчески-инновационной деятельности. Эти отношения в идеале формируют из отдельных субъектов особый целостный научный и педагогический ансамбль университета, его субъекты действуют в многомерно и универсально представленной образовательной среде [5]. Многомерно – поскольку в ходе формирования инновационного потенциала университета через него проявляются все педагогические процессы и функции: образование и самообразование, обучение и самообучение, воспитание и самовоспитание как преподавателей, так и студентов; универсально – поскольку в нём отпечатываются все аспекты развития их личности: экономические и политические, эстетические и нравственные, психологические и физические. В этом случае

инновационный потенциал университета превращается в особый интегральный феномен [11, с. 50]. Собственно инновации системно завершают компонентную архитектуру инновационного потенциала университета как центра непрерывного профессионального образования.

*К основным функциям инновационного потенциала университета* можно отнести: 1) социально-экономическую; 2) функцию, связанную с превращением новой научной информации, полученной сотрудниками университета, в экономический ресурс развития предприятий и организаций того или иного региона; 3) связанную с процессами интеграции научной и образовательной среды университета с технически-организационной средой регионального производства; 4) особо необходимо выделить функцию, непосредственно характеризующую участие университета в развитии интеллектуального потенциала общественного производства, расширении социального опыта субъектов, вовлечённых в систему непрерывного профессионального образования, основанного на развитии их профессионально-квалификационных и ценностных структур; 5) функцию создания своего образовательного и исследовательского комплекса, формирования и поддержание своего научно-образовательного и общественного имиджа; 6) участие университета в реализации своего образовательного и научного продукта через систему непрерывного образования.

Помимо перечисленных выше, у высшей школы в настоящее время появились новые функции. Они позволяют ей приспособиться к меняющимся условиям и воздействовать на общественную среду, сделать её более удобной для себя. Это придает развитию инновационного потенциала университета определенную динамику, формирует основные направления его дальнейшей эволюции. К таким функциям можно отнести: (а) сокращение неопределенности и стабильности внешней социальной среды по отношению к собственной деятельности; (б) осуществление контроля за развитием производственной, образовательной и досуговой среды региона; (в) поддержание и создание непрерывного потока воспроизводства высококвалифицированных специалистов; (г) обеспечение сбалансированного взаимодействия технической и социальной подсистем на региональном и федеральном уровне; (д) балансирование интересов и целей субъектов – организаций, заинтересованных в непрерывном развитии профессиональных компетенций своих сотрудников и т. д.

*Механизмы развития инновационного потенциала университета.* При научном анализе механизмов развития инновационного потенциала университета необходимо исходить из его специфических интересов. Их эволюция детерминирована рамками изменений всей системы экономических и социальных интересов в регионе и стране. Отправной точкой для грамотного формирования экономических, социальных и организационных механизмов развития творческого и инновационного потенциала университета должно выступать исследование всей совокупности условий трансформации экономической системы регионов и общества в це-

лом. При этом необходимо четко различать внешний и внутренний контекст такой трансформации и развития.

С внешней точки зрения, в части механизма своего функционирования, инновационный потенциал университета является неотъемлемым компонентом регионального научно-исследовательского комплекса. Он включает в себя процесс взаимодействия научных элементов университета с институциональными структурами социально-экономической системы региона, что позволяет влиять на хозяйственное развитие и рост качества жизни населения региона (через механизмы непрерывного образования и формирования его профессиональных компетенций на базе знаний и различного рода нововведений), путем генерирования, инвестирования и практического применения результатов своей инновационной деятельности. Одним из результатов этой деятельности может быть производство и распространение службами университета на рынке образовательных услуг своих инновационных наработок. Все это может содействовать развитию инновационной деятельности в регионе, повышению эффективности использования учебного, научного, профессионального и инновационного потенциала университета, созданию среды, которая обеспечивает и стимулирует активность, продвижение в практику его научного продукта и тем самым повышает региональную значимость эффективного научного и образовательного процесса учреждений высшей школы. Создаваемая таким образом внешняя среда может стать компонентом механизма динамичного и самодостаточного развития не только инновационного потенциала университета, но и всей региональной экономической системы в части непрерывного профессионального образования.

Развитие инновационного потенциала университета, помимо внешних структур, экономически и организационно должно быть фундировано механизмами формирования творческой мотивации поведения его преподавателей и научных работников внутри самого высшего учебного учреждения. Содержательно они должны соответствовать типу университета и выражать «стоимостную планку» современных экономических отношений, стимулировать к поиску не только самих инноваций, но и к продвижению их в промышленную сферу региона, обеспечивать эффективное функционирование системы делового и творческого партнерства университета и его сотрудников с предприятиями и организациями региона [10]. Через взаимное мотивирование их специалистов и работников университет участвует в достижении высоких инновационных результатов не только в образовательном процессе, но и в производственной деятельности). В таком механизме должны найти отражение факторы повышения и развития эффективности работы стратегического управленческого ядра и финансовой базы вуза, инновационных и предпринимательских убеждений, ценностей университетского сообщества, менеджмента качества образования и научного потенциала университета, корпоративной идеологии педагогов и студентов (ценностной значимости для них

университета как эдукационного регионального института), периферии образовательных услуг, в частности расширения дистанционного и непрерывного образования и т. д.

Подводя итог изложенному, отметим следующее. Современное техническое и социально-экономическое развитие нашей страны, чтобы быть подлинно эффективным, должно быть связано с быстрой сменой технологий, развитием социальной, экономической и политической жизни, идеологией и стратегией реиндустриализации экономического базиса. Эти факторы (в качестве позитивных стимулирующих элементов) вынуждают и университетскую систему непрерывного образования постоянно обновляться, отталкиваясь от фундаментальных тенденций становления основополагающих сторон жизни современной России. Реальная творческая, инновационная включённость университета в развитие системы непрерывного образования специалистов высокой квалификации позволяет ему более точно и адекватно осознать свое место в системе базисных интересов всего общества, развернуть целую гамму профессиональных, инновационных моделей их обучения, отвечающих потребностям становления рыночных структур на той или иной территории.

Разрабатывая меры развития инновационного потенциала университета как условия развития системы непрерывного образования профессионально компетентных специалистов, необходимо опираться на процессы формирования нового педагогического и научного этоса его сотрудников. Очевидно, что эти процессы непосредственно связаны с потребностями и возможностями с возможностями регионов и общества в целом в выстраивании эффективной социальной и экономической политики в области развития системы непрерывного образования на всех ее уровнях. А для этого необходимо создать сеть региональных структур, отвечающих за данную сферу жизнедеятельности. Особое внимание следует обратить на связи образовательных учреждений с региональными органами образования, с другими субъектами непрерывного образования той или иной территории. Все это должно не только поднять эффективность развития системы непрерывного образования в регионе, но и создать первые предпосылки для ее постоянного и устойчивого профессионального обновления, полноценного расширенного социокультурного воспроизводства той или иной территории.

Наконец, необходимо помнить, что сам по себе инновационный потенциал университета не представляет особой ценности, если он органично не связан с процессами непрерывной подготовки и развитием специалистов [9]. Выпускники университета должны отвечать современному характеру модернизации социальной и экономической жизни страны, обладать интеллектуальным потенциалом, владеть новейшими технологиями, ориентироваться в правовом поле, алгоритмах и методах инновационной деятельности, обладать предпринимательскими способностями и гражданской ответственностью и т. д.

## Список литературы

1. Бордовская Н.В. Образовательная среда: подходы к анализу и проектированию // Вестн. Сев.-Зап. отд. РАО. – 2010. – №– 1(10). – С. 5–13.
2. Бушкова-Шиклина Э.В. Ценностные индикаторы личности и деятельности руководителя: возможности социологического анализа: моногр. – М.: ИНФРА – М, 2012. – 229 с.
3. Люди-XXI: инновационный слой общества: База данных ФОМ. – URL: <http://bd.fom.ru/map/innovacyi/> (дата обращения 22.01.2015 г.).
4. Мегатренды мирового развития / отв. ред. М.В. Ильин, В.Л. Иноземцев. – М.: Изд-во «Экономика», 2001. – 295 с.
5. Писарева С.А. Образовательная среда профильного обучения: учеб.-метод. пособие для учителей / под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2006. – 96 с.
6. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики): моногр. – М.: Политиздат, 1989. – 271 с.
7. Рыбин В.А. Университет XXI века: Антропологические перспективы образования и культуры. – Кн. дом ЛИБРОКОМ, 2012. – 176 с.
8. Салмон Р. Будущее менеджмента / под ред. Е.В. Минеевой. – СПб.: Питер, 2004. – 298с.
9. Скворцов В.Н. Особенности инновационной деятельности университетов разного типа // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование для устойчивого развития: тр. междунар. сотрудничества / сост. Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова. Ленингр. гос. ун-т им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. пробл. непрерыв. образования. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009. – Т. 7. – С. 93–99.
10. Хаустов Р.В. Реализация экономического интереса регионального вуза в формировании инновационно-исследовательского комплекса: дис. ... канд. эконом. наук. – Тамбов, 2004. – 170 с.
11. Ярулов А.А. Интегративное управление средой образования в школе. – М.: Народное образование. – 2008. – 368 с.

### **Опыт взаимодействия вуза и работодателей в профессиональном педагогическом образовании**

В статье представлен опыт взаимодействия вузов и работодателей в рамках поиска решения актуальной проблемы повышения качества подготовки будущего специалиста в различных странах; особое внимание уделяется Великобритании и России, в том числе опыту РГПУ им. А. И. Герцена. Представлены материалы анкетирования, показаны некоторые перспективы взаимодействия вуза и работодателей.

The urgent problem of cooperation between college (university) and employers is explained by the real necessity of improving the future specialists professional level. Here you can get acquainted with college and employers interaction experience in different countries. Special attention is paid to Great Britain and Russia, we especially mark out State Pedagogical University named after Herzen. We have enclosed the questionnaire. Some prospects of college and employers cooperation have been shown.

*Ключевые слова:* взаимодействие, качество образования, работодатели, вуз.

*Key words:* interaction, quality of education, employers, college (university)

Одной из актуальных проблем совершенствования качества высшего профессионального образования является поиск эффективных способов взаимодействия всех заинтересованных сторон по вопросам качества подготовки специалистов. По мнению исследователей [4–6], переход на рыночную экономику, развитие демократических институтов гражданского общества, изменения в образовании способствовали становлению новой для российских вузов тенденции – формированию активного взаимодействия федеральных и региональных властей, вузов, студентов, работодателей, представителей общественности, бизнеса, профессиональных сообществ и др.

Однако практика показывает, что на федеральном и региональном уровнях взаимодействие рынка образовательных услуг и рынка труда характеризуется несбалансированностью и нестабильностью взаимосвязей. Это проявляется в ряде противоречий между спросом и предложением на рынке образовательных услуг и рынке труда: между динамикой роста требований рынка труда к уровню профессиональной компетентности специалиста и отсутствием согласованности этих требований

к выпускникам учебных заведений; между необходимостью непрерывной профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов и отсутствием учебно-научно-методического обеспечения, позволяющего создавать и реализовывать вариативные профессионально-образовательные программы, индивидуализировать содержание и процесс профессионального образования и др.

Существующие многочисленные противоречия между интересами образовательных учреждений и интересами работодателей требуют поиска новых методов их разрешения и путей установления взаимовыгодного сотрудничества [2]. Сегодня эффективное взаимодействие работодателей и вуза затрудняют: неразработанность нормативно-правовой базы взаимодействия; несформированность потребностей рынка труда; неразвитость кадрового маркетинга; недоговоренность в понимании вузом и работодателями результатов высшего образования и др. Важными являются следующие вопросы: личностное развитие и подготовка выпускника к жизни; готовность к успешному выходу на рынок труда; подготовленность специалиста к постоянному обновлению компетенций.

Данные социологических опросов [1], в том числе среди работодателей, посвященных взаимодействию их с учебными заведениями, свидетельствуют, что сегодня российское образование характеризуется высоким уровнем теоретических знаний и недостаточностью практической составляющей. Система образования продолжает давать фундаментальные знания очень высокого уровня, но эти знания часто не являются собственно профессиональными, они носят скорее общий характер.

Для преодоления недостатка практических навыков и общего характера получаемых знаний респонденты предлагали две основные стратегии. Первая – работодатели сами ищут механизмы взаимодействия с системой образования. Вторая – решать своими силами проблемы квалификации кадров и нехватки у них практических навыков и компетенций.

Проблема кадров для многих предприятий встает очень остро, но установлено, что работодатели затрудняются сформулировать заказ на специалистов, которых они хотели бы видеть у себя по окончании вуза.

Если обратиться к зарубежному опыту, то наиболее заметных результатов в обеспечении взаимодействия образования и бизнеса добилась Великобритания. Ежегодно в Великобритании публикуется «Заявление о требованиях к квалификациям высшего образования», которое разрабатывается совместно академическим сообществом, представителями работодателей и профессиональных организаций, а также соответствующих правительственных структур [2, с.15]. В этом документе максимально учитываются изменения требований рынка труда. «Заявление» служит ориентиром для вузов при разработке и реализации стратегий пригодности выпускников к занятости. В целом британские компании удовлетворены качеством университетского образования в



стране. Однако правительство Великобритании считает, что в обществе, основанном на знаниях, экономическая конкурентоспособность и повышение уровня жизни зависят от эффективного взаимодействия и разделения функций по развитию знаний между бизнесом и высшим образованием.

Вузы в современных условиях должны выстраивать свою деятельность в интересах развития экономики. В этой связи они стремятся преодолеть имеющиеся несоответствия между реальными кадровыми потребностями отраслей экономики и подготовкой в университетах. Идут на сближение деятельности бизнеса и университетов в сфере инноваций.

В 2001 г. было принято решение о создании секторальных советов (Sector Skills Councils), определяющих требования к профессиональной подготовке в соответствии с реальными потребностями различных секторов экономики. В обязанности советов входит воздействие на систему подготовки с целью наиболее полной реализации сформулированных ими требований. Несмотря на то, что в состав советов входят, как правило, представители крупного бизнеса, правительство сочло нужным выделять каждому из них ежегодное финансирование в размере 1 млн. фунтов стерлингов.

Кроме секторальных есть еще и региональные советы. В их задачи входит:

- сокращение разрыва между потребностями в актуальных профессиональных знаниях и умениях, оценка будущих потребностей экономики в кадрах;
- осуществление мер, способствующих повышению производительности секторов экономики на основе взаимодействия бизнеса и государственных организаций, предоставляющих образовательные услуги;
- содействие расширению потенциала пригодности к занятости индивидов путем развития их профессиональных качеств на базе осуществления соответствующих инвестиций;
- повышение качества образования и подготовки посредством содействия развитию всех квалификаций высшего образования, ученичества (apprenticeships), а также национальных стандартов занятости.

Ряд университетов Великобритании свои образовательные программы сфокусировали на тех знаниях и умениях, которые востребованы в развивающихся сферах экономической деятельности (ИКТ, массмедиа- и мультимедиа-технологии, дизайн). Многие университеты ввели в свои учебные курсы ключевые профессиональные знания и умения, обеспечивающие непосредственную пригодность к занятости. Вузы также активизировали внедрение коротких программ для повышения профессионального уровня работников широкого спектра.

Важной задачей в Великобритании считается оказание помощи молодежи в правильном выборе своей профессии еще в школе. Британские эксперты рекомендуют университетам предоставлять более полную информацию о качестве образования; размещать на страницах университетских веб-сайтов и проспектов, кроме информации об аккредитационном статусе вузов и программах, следующие данные:

- заключения внешних экзаменаторов о подготовке в данном вузе;
- информация о получаемых в вузе квалификациях и первых назначениях на работу;
- уровень начальной заработной платы и статистика занятости выпускников.

Внедряются новые профессиональные стандарты для преподавателей вузов и аккредитованные программы подготовки всех начинающих преподавателей. Действует новая университетская квалификация - Foundation degree- (срок подготовки два года), разработанная работодателями и вузами. Новая квалификация получила широкую известность и популярность, она удовлетворяет как работодателей, так и студентов.

Взаимодействие вузов и работодателей в России находится в стадии интенсивной разработки. Сейчас взаимодействие между учебными заведениями и работодателями успешно осуществляется в областях подготовки кадров для авиации, космонавтики, добычи полезных ископаемых и др. При этом реализуются традиционные формы взаимодействия и инновационные:

- организация встреч представителей предприятий со студентами, трудоустройство выпускников;
- заключение и реализация долгосрочных договоров с различными предприятиями и организациями на проведение целевых наборов абитуриентов, подбор специалистов из числа студентов и выпускников на вакантные должности, оказание информационно-консультационных услуг;
- выполнение вузом в интересах предприятий договорных и инновационных научно-исследовательских работ по профилю предприятия на базе университета, оказание консалтинговых услуг;
- реализация программ дополнительного профессионального образования, повышения профессиональной квалификации специалистов, переподготовки кадров для предприятий;
- профессиональная подготовка кадров по наукоемким технологиям;
- взаимодействие с университетом в решении проблемных задач предприятий;
- совершенствование процесса подготовки конкурентоспособных специалистов различного профиля и уровня (создание выпускающих

кафедр на производстве, подготовка курсовых и дипломных проектов по заказу предприятий и др.);

- осуществление производственных практик и стажировок студентов на предприятиях;
- проведение предприятиями конкурсов на лучший дипломный проект для привлечения наиболее способных студентов и др.;
- организация и проведение ярмарок вакансий, научно-практических конференций, семинаров, круглых столов с привлечением работодателей, центров занятости населения;
- проведение представителями предприятий лекций, семинаров, мастер-классов, конференций, участие в научных разработках, публикациях.

Современные требования экономического и социального развития, средства трансляции знания, тесно связанные с новыми информационными технологиями, влияют на построение высшего образования, активными участниками которого становятся работодатели. Вместе с вузами работодатели разрабатывают новые модели подготовки учителей на основе последних достижений в области наук о человеке, с учетом развития инновационных технологий. В соответствии с этим расширяется спектр требований к современному учителю, работодатели становятся заказчиками образовательных услуг на подготовку учителей [6].

Несомненный интерес представляют исследования, выполняемые в РГПУ им. А. И. Герцена [4; 7] по различным направлениям образования: оценка качества подготовки специалистов, определение запроса компаний на результаты образования, участие работодателей в образовательном процессе: преподавание, повышение квалификации преподавателей вузов, организация и проведение студенческих практик и др. [3, с. 49]. Участникам опросов (старшеклассники, студенты, профессорско-преподавательский состав, работодатели системы образования, работодатели секторов реальной экономики) предлагаются социологические анкеты.

Так, анкета для экспертов от рыночных секторов реальной экономики включает разделы: связи с вузами; профессиональная компетентность специалистов; отношение к производственной практике студентов; формы участия работодателей в образовательном процессе вуза [3, с. 54]. Один из вопросов анкеты дает возможность получить дифференцированную экспертную оценку степени соответствия современной системы высшего образования потребностям российского общества, ряда его социальных субъектов и структур. *Вопрос:* с Вашей точки зрения – работодателя и эксперта – в какой мере современная система высшего образования удовлетворяет потребности российского общества? Другой вопрос выявляет готовность работодателя принимать практическое участие в работе вузов. *Вопрос:* готовы ли Вы лично как работодатель при-

нять практическое участие в работе вузов [3, с. 74–75] и далее предлагаются формы участия, представленные ранее.

Опрос работодателей от учреждений образования имеет экспертный характер. Для получения первичных эмпирических данных специально отбираются лица, хорошо информированные относительно объекта изучения, имеющие личный профессиональный опыт в этой области. Затем идет дальнейший сбор информации. Полученные результаты позволяют вносить необходимые изменения в систему подготовки педагогических кадров.

В качестве примера представим взаимодействие РГПУ им. А.И. Герцена и гимназии № 227, входящей в образовательный округ данного педагогического университета.

Образовательная среда университета строится на целенаправленном внедрении в образовательный процесс программ и гуманитарных технологий, обеспечивающих приоритетный характер образования, выработку инновационного мышления и поведения специалиста. Введение в университете многоуровневой системы образования, повышение теоретического уровня образовательной деятельности в сочетании с преобладающей практикой, развертывание инновационной деятельности и т. д. устанавливают иные отношения внутри самого учебного заведения, изменяют характер отношений вуза и школы.

Гимназия, ориентированная на новые требования к выпускнику – получение учащимися хорошей общеобразовательной подготовки и начальной профессиональной ориентации, осознанный выбор специальности и успешное поступление в вуз, использует научный потенциал высшей школы согласно договорам, заключающимся между учреждениями.

Университет сотрудничает с гимназией в нескольких направлениях:

- оказывает компетентную помощь в проектировании образовательной системы школы;
- выступает в роли консультанта или разработчика программ развития образовательного учреждения и образовательных программ;
- организует систему обучения, подготовки и переподготовки учителей и учащихся гимназии на базе университета и на базе образовательного учреждения;
- проводит исследования по актуальным проблемам школьного образования и воспитания, подготовки специалистов в области образования;
- апробирует материалы (программы, учебники и пособия по литературе, русскому и финскому языкам и др.), подготовленные сотрудниками высшей школы;
- знакомит с историческими достопримечательностями высшего учебного заведения: с архитектурными ансамблями, в которых располагается образовательное учреждение, музеем истории вуза, традициями

и особенностями современной жизни университета, библиотекой, лабораториями и аудиториями с новейшими мультимедийными установками;

- вводит студентов и курирующих их преподавателей в реальный мир школьной действительности, позволяющий увидеть возможности взаимодействия школы и вуза, науки и практики;

- организует для учащихся выпускных классов предметные олимпиады и педагогическую олимпиаду «Первый успех», которые способствуют более осознанному выбору школьниками дальнейшего жизненного пути, помогают выявлять профессионально ориентированную молодежь, создают положительную мотивацию для дальнейшего образования;

- способствует повышению уровня подготовки учащихся старших классов к вступительным экзаменам за счет руководства преподавателями вуза исследовательскими работами школьников, централизованного тестирования, подготовительных курсов, малых факультетов, лекций и семинаров, проводимых отдельными преподавателями по просьбе гимназии.

Школа в такой деятельности вуза усматривает серьезные преимущества для успешного проектирования и организации собственной системы развития учреждения, для повышения качества образования и компетентностного роста учителя и ученика. Гимназия благодаря вузу:

- повышает уровень профессиональной компетентности преподавателей;

- стимулирует преподавателей со средним специальным образованием к поступлению в высшие учебные заведения, молодых преподавателей – в аспирантуру;

- организует исследовательскую деятельность учителей и учащихся;

- предоставляет возможность студентам знакомиться с профессиональной деятельностью педагогов;

- обеспечивает на своей базе осуществление исследований, выполняемых аспирантами, выпускниками вуза;

- участвует в грантах, социальных, российских и международных проектах, руководителями которых являются специалисты высшей школы;

- организует различного вида педагогические практики, позволяющие одним погрузиться в атмосферу реального педагогического процесса, а другим расширить поле социально-культурных контактов;

- использует научно-технический потенциал высшей школы для решения стратегических задач развития гимназии.

Таким образом, взаимодействие вуза и работодателей – жизненно важное направление российской педагогической науки и практики.

## Список литературы

1. Исследовательский центр рекрутингового портала Superjob.ru (<http://www.superjob.ru>)
2. Лукичев Г.А. В поисках эффективного взаимодействия высшего образования и работодателей // Экономика образования. – 2005. – № 4. – С. 5–21.
3. Прогнозирование потребностей рынка труда Северо-Западного региона РФ в специалистах в области гуманитарных технологий: учеб.-метод. рек. / под ред. проф. В.Г.Зарубина. – СПб.: Акад. исследования культуры, 2008.
4. Профессиональное образование будущих педагогов: взаимодействие вуза и работодателей: пособие для преподавателей / под ред. Н. Ф. Радионовой, И. В. Гладкой. – СПб.: Свое изд-во, 2012.
5. Реутов Н.Н. Взаимодействие высшей школы и работодателей в современных условиях как фактор подготовки конкурентоспособного специалиста // Электр. журн. «Оригинальные исследования». 2011. Вып. №3, Июнь. URL: <http://ores.su/>.
6. Сергеев Н.К. Педагогическое образование: в поисках модели, адекватной времени // Ректор вуза. – 2010. – № 2. – С. 54–62.
7. Уровневая подготовка педагогических кадров в условиях ФГОС ВПО: результаты исследований 2011 г.: сб. ст. по материалам внутривузовской научной конференции, 16 марта 2012 г. – СПб: Лемма, 2012.

### **К вопросу о профессиональной переподготовке государственных служащих**

В статье исследуются проблемы профессиональной переподготовки государственных служащих в России, призванной обеспечить повышение эффективности и качества управления, способствовать непрерывному профессионально личностному самосовершенствованию специалистов. Обосновывается необходимость внедрения инновационных подходов и совершенствования образовательных технологий и методик обучения.

The article examines the problems of professional training of civil servants in Russia, aimed at improving the efficiency and quality management, to promote continuous professional personal self improvement specialists. The necessity of introduction of innovative approaches and improvement of educational technologies and teaching methods.

Ключевые слова: профессиональная переподготовка, профессионально-личностное самосовершенствование, непрерывный процесс обучения.

Keywords: retraining, vocational and personal self-improvement, continuous learning process.

Переподготовка и повышение квалификации государственных служащих с учетом реализации принципа непрерывного обучения, максимальным обеспечением соответствия уровня подготовки вызовам современного общества актуальна в контексте социально-экономических реалий сегодняшнего дня. Решение данной проблемы имеет первостепенное значение для успеха проводимых в настоящее время социально-экономической и административной реформ, при этом высокий уровень профессиональной подготовки государственных служащих является необходимым элементом системы эффективного государственного управления. Профессиональное обучение государственных гражданских служащих широко освещено в научной и методической литературе, в частности, в работах Г. В. Атаманчука, В. Г. Игнатова, А. П. Егоршина, З. Э. Исаева, К. О. Магомедова, В. П. Мельникова, В. С. Нечипоренко, Е. В. Охотского, А. В. Понеделкова, Б. Т. Пономаренко, А. А. Станового, В. А. Сулемова, А. И. Турчинова, А. А. Хохлова и др.

Обобщая существующие в специальной литературе точки зрения по этому вопросу, можно считать, что такую систему составляют принципы системности, единства, всеобщности, дифференциации, обязательности и непрерывности обучения, опережающего характера обучения; установления взаимных прав, обязанностей и ответственности, установления правовых последствий; а также обеспечение высокого качества и эффективности обучения; государственного управления и координации деятельности всех элементов системы повышения квалификации государственных служащих; учет отечественного и зарубежного опыта повышения квалификации государственных служащих.

Наиболее важным, на наш взгляд, является принцип установления взаимных прав, обязанностей и ответственности участников учебного процесса, т. е. государственного органа, государственного служащего и учебного заведения. На государственный орган возлагается обязанность предоставить государственному служащему возможность повышать свой профессиональный уровень за счет государственных средств, реализовывать свое право на продвижение по службе в зависимости от профессионального уровня, принимать участие в конкурсе на замещение вакантной более высокой должности. В то же время обязанностью государственного служащего является повышение своего профессионального уровня. Он не имеет права отказаться от прохождения планового обучения, поскольку это будет рассматриваться как нарушение трудовой дисциплины, которое тянет за собой определенные юридические последствия, в частности наложение дисциплинарных взысканий, или мер дисциплинарного влиятелья. Такой отказ может иметь существенные негативные последствия при прохождении государственным служащим аттестации, поскольку может повлиять на ее результаты. Государственный служащий как работник может быть признан не отвечающим занимаемой должности, что влечет за собой освобождение от занимаемой должности [5, с. 36].

В то же время государственный служащий имеет право на повышение своего профессионального уровня, что учитывается при прохождении служебной карьеры. При этом важно отметить, что данное право является его объективным, а не субъективным правом, т. е. он может требовать предоставления ему условий для продвижения по государственной службе, а не на однозначного назначения на высшую должность. Учебное заведение, которое осуществляет подготовку и повышение квалификации государственного служащего, должно обеспечить надлежащий теоретический уровень такой подготовки с учетом специфики вида государственной службы, вида государственного служащего, категории, классного чина, срока обучения и т. п. [7, с. 75]. Важность принципа обеспечения высокого качества и эффективности обучения обусловлена, прежде всего, необходимостью предоставления государственным служащим высокого уровня и качества знаний, их быстрой адаптации к



конкретным должностям. Реализация названного принципа возлагается на учебные заведения, которые осуществляют подготовку государственных служащих. Высококачественное обучение государственных служащих может быть обеспечено высоким уровнем тех учебных заведений, которые осуществляют подготовку государственных служащих. Именно поэтому подготовку и переподготовку государственных служащих осуществляют только те высшие учебные заведения, которые получили лицензию на осуществление дополнительного профессионального образования.

Не менее важным является вопрос квалификации научно-педагогических кадров, обеспечения обучения методической и информационно-аналитической базой. Эффективность обучения государственных служащих неразрывно связана с его качеством и проявляется в том, насколько государственный служащий, который получил необходимую теоретическую подготовку, способен к ее применению в практической деятельности. Иными словами, речь идет о подготовке государственных служащих, которые способны к аналитической деятельности, отличаются стратегическим мышлением и личностными качествами, необходимыми для принятия эффективных управленческих решений [1, с. 73].

Принцип государственного управления и координации деятельности всех элементов системы подготовки и переподготовки государственных служащих обусловлен тем, что сама система государственной службы является объектом управления. А это означает, что все ее элементы, в том числе и обучение государственных служащих, – также объект государственного управления. Более того, подготовка и повышение квалификации государственных служащих является составляющей государственной кадровой политики, а следовательно, подлежит управленческому влиянию со стороны соответствующих государственных органов. Это наглядно проявляется в том, что важные вопросы организации и функционирования системы подготовки и повышения квалификации государственных служащих устанавливаются указами Президента РФ: «О дополнительном профессиональном образовании государственных гражданских служащих Российской Федерации; «О федеральной программе «Реформирование и развитие системы государственной службы Российской Федерации (2009–2013 годы)»»; постановлениями Правительства РФ, законами и постановлениями субъектов Российской Федерации [3, с. 50].

Между тем современная система обучения госслужащих все еще недостаточно эффективна. Анализ статистических данных современного состояния дополнительного профессионального образования (ДПО) позволяет выявить причины его неустойчивого функционирования. В частности, возникло несоответствие между рыночным спросом и низким уровнем содержания и структуры образовательных программ. Развитие

дополнительного профессионального образования в стране способствовало и формированию системы дополнительного профессионального образования (далее – ДПО) государственных служащих [8, с. 125]. Однако практика свидетельствует, что в этой системе имеется ряд проблем. Первая – это наличие нерешённых вопросов, связанных с планированием подготовки государственных служащих на календарный год. Организаторы курсов повышения квалификации получают государственный заказ на ДПО государственных служащих с опозданием. Руководителю любого уровня постоянно приходится решать множество вопросов, от которых зависит успешное функционирование организации. Одной из наиболее сложных всегда была и остается проблема правильного подбора и эффективного профессионального использования персонала. От того, какие требования предъявляются к работникам, каковы направления, содержание, качество их подбора, специфика деятельности по повышению квалификации, развитию профессиональных, деловых, нравственно-психологических качеств, какие управленческие технологии используются для реализации кадрового потенциала, во многом зависят эффективность государственного управления. Недопустимо отставание обучения от развития теории и особенно практики, которая, безусловно, является опережающей. Важную роль в этом играют научно-педагогический состав заведения, руководители структурных подразделений разных уровней, все, кто принимает участие в разработке и утверждении новых планов и программ, их научная зрелость, умение обобщать отечественный опыт и мировую практику подготовки специалистов высшей квалификации [4, с. 132]. Важно, чтобы учебные программы предусматривали оптимальное соотношение лекций-бесед, семинарских, практических занятий, тренингов, что дает возможность предоставить слушателям в аудитории на практических примерах полный спектр теоретических и практических знаний, умений и навыков, которые необходимы государственному служащему.

Содержание учебных программ значительно влияет на получение новых знаний, стимулирует к этому слушателя. Главной в данном случае является не почасовая нагрузка или занятость преподавателя, а содержание курса, который преподают. Следует отметить, что специальные кафедры высших учебных заведений и центров подготовки, переподготовки и повышения квалификации государственных служащих нарабатывали значительный опыт предоставления слушателям профессиональных знаний, умений и навыков. Откорректированные учебные планы за счет исключения тем, которые должны отрабатывать и закреплять в системе школы повышения профессионального мастерства по месту прохождения службы, благодаря чему создан резерв времени для профилирования учебы и увеличен объем часов на специальные дисциплины в целом.

Однако в настоящее время этого уже недостаточно. Следует продолжить поиск путей и средств ради усиления эффективности учебы в системе повышения квалификации, в первую очередь на основе широкого обобщения как позитивного опыта, так и серьезных просчетов, ошибок, которых еще достаточно много в повседневной работе государственных служащих. Проблемным является обеспечение дополнительного обучения. На курсах повышения квалификации учатся слушатели, которые преимущественно уже имеют определенную теоретическую и практическую подготовку. И здесь важно обогатить полученные более ранее знание. Необходимо закладывать во все виды занятий адекватные вопросы и методы наработки у слушателей умений и навыков эффективного решения служебных задач. Практическую направленность преподавания специальных дисциплин (спецкурсов и тем) должны обеспечить задания по решению задач на основе конкретных служебных ситуаций. Фабулы для таких занятий следует готовить на материалах служебной деятельности подразделений, специалисты из которых будут прибывать на обучение. Это максимально приблизит учебный процесс к практической деятельности. Слушатели будут получать возможность проверить, насколько принятые ими варианты решений отвечают тем, которые имели место в действительности (как с позитивной оценкой, так и с негативными последствиями – реальными или предполагаемыми). Перспективной составляющей профессиональной подготовки в этом направлении является использование возможностей проведения деловых игр, во время которых отрабатывают практические навыки из решения смоделированных ситуаций, которые возникают в практической деятельности [2, с. 30]. Правильно разработать задание – значит вызывать у слушателей потребность обратиться к источникам дополнительной информации, в частности разнообразных баз данных. Еще один резерв – более широкое привлечение к занятиям опытных практиков. Для этого в учебных центрах расширен преподавательский аппарат и за курсами закреплены преподаватели, которые уже имеют значительный опыт работы (в том числе в руководящих должностях).

Актуальным является совершенствование методики преподавания. Нуждается в изменениях не только его содержание, но и стиль, методы, формы и даже место. От изложения общепринятых, установившихся норм следует переходить к доказательному методу преподавания. Для слушателя важно почувствовать уверенность самого преподавателя в предоставленной информации. На решение этих вопросов направлена деятельность школы повышения педагогического мастерства, основной задачей которой является разработка и применение современных образовательных технологий, избрание оптимальной стратегии преподавания, эффективное применение результатов научных исследований и приобретенного практического опыта в подготовке специалистов. Организация круглых столов также имеет важное значение для подготовки

служащих. Во-первых, они получают возможность постоянного общения с будущими коллегами – специалистами-практиками, чтобы «закреплять полученные теоретические знания», а во-вторых, имеют «...возможность усвоить информацию относительно проблем практической деятельности именно в том регионе, в котором запланировано прохождение ими службы» [2, с. 34].

В процессе самостоятельного изучения учебных материалов, литературы во время подготовки к семинарам, практических занятий, экзаменов у слушателей нередко возникает необходимость посоветоваться с преподавателем, выяснить сложные для них вопросы, получить рекомендации, не ограничиваясь проблемой занятий. Эту потребность удовлетворяют путем организации плановых и внеплановых консультаций, которые могут проводить по инициативе преподавателей (обязательные) или по просьбе слушателей (групповые и индивидуальные). Методика проведения консультаций тесно связана с характером вопросов, которые ставят слушателям. Условно их можно разделить на четыре группы: относительно организации и методики самостоятельной работы из курса или отдельной темы; дополнительной литературы, нормативно-правовых актов и т. п.; содержания материала; вопросы проблемного характера [6, с. 77]. Следующая новация – внедрение технологий дистанционного обучения в систему дополнительного образования. Дистанционное обучение определено как перспективное направление. Для его практической реализации предлагается во время проведения учебных занятий по повышению квалификации специалистов разных уровней и направлений проводить видеосъемку. Видеоматериалы отредактировать и направить в территориальные учебные центры для использования во время проведения занятий по профессиональной переподготовке.

Анализ количественных и качественных аспектов функционирования систем подготовки специалистов по государственному управлению в мире, обобщения соответствующего опыта зарубежных стран кажется значимым и важным для реформирования отмеченной подготовки в условиях интеграционных процессов. Реформирование системы профессиональной переподготовки, повышения квалификации государственных служащих должно проходить на фоне кардинальных изменений образовательной системы страны. Исходя из задач, поставленных перед российским образованием, система профессиональной переподготовки должна обеспечить непрерывный процесс обучения специалистов. Непрерывное и систематическое обновление профессиональных знаний и навыков работников – основа стабильной работы органов власти, прямой путь к повышению профессионализма и в конечном итоге к становлению гражданского общества в России.

В конечном итоге система обучения госслужащих призвана обеспечить совершенствование государственного управления, повысить его

эффективность. Эту задачу она может решить только путем подготовки госслужащих, непрерывного повышения их квалификации и, как уже говорилось, с некоторым опережением практики. Поэтому, оценивая эффективность отдельных форм обучения и системы в целом, необходимо определять в первую очередь результативность обучения отдельных госслужащих. Если обучение эффективно, то результативность их работы в последующем должна быть выше, чем прежде.

Перспективными составляющими профессиональной переподготовки являются использование возможностей проведения имитационных и деловых игр, привлечение к занятиям опытных практиков, совершенствование образовательных технологий, самоподготовка, внедрение технологий дистанционного обучения, использование форм интерактивного обучения и т. д. Необходимо разработать механизмы оценки эффективности обучения и нормативно закрепить этот принцип. Для эффективности функционирования всей системы обучения госслужащих целесообразно также создание методики развития мотивации госслужащих в повышении своей квалификации, профессионально личностном самосовершенствовании.

### Список литературы

1. Байков Н.М. Кадровый потенциал госслужбы: региональный аспект // Социология власти. – 2004. – № 1. – С. 131–152.
2. Горшков А.С. Совершенствование системы профессионального обучения государственных служащих в условиях административной реформы // Гос. служба. – 2006. – № 1. – С. 28–36.
3. Ильина Ю.В. Правовое регулирование дополнительного профессионального образования профессионального образования государственных гражданских служащих // Управленческое консультирование. Актуальные проблемы государственного и муниципального управления. – 2010. – № 4. – С. 48–56.
4. Кочегура А.П. Управление профессиональным развитием гражданских служащих как инструмент повышения эффективности их деятельности // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер. Социология. – 2008. – № 2. – С. 121–133.
5. Костоусов С.Е. Повышение профессионального уровня специалистов государственной гражданской и муниципальной службы как принцип государственной кадровой политики // Гос. служба. – 2007. – № 1. – С. 42–46.
6. Рычков С.Ю., Бикчурина А.М. Место ВУЗа в системе управления карьерой государственных служащих // Успехи совр. естествознания. – 2007. – № 10. – С. 74–74.
7. Санников С.В. Система подготовки государственных служащих в структуре высшего профессионального образования: проблема адаптации зарубежного опыта // Всерос. науч. конф. с междунар. участием «Модернизация национальной системы высшего образования и проблемы интеграции вузов России в мировое образовательное пространство», 2005. [Электронный ресурс]. – URL: [publicservice2005.narod.ru](http://publicservice2005.narod.ru)

**Возможности подготовки будущих учителей с позиции аксиологического подхода**

В статье представлены результаты развития системы гуманистических ценностей будущих учителей в процессе гармонизации их языковой личности. На основе анализа «автобиографий будущего», диагностики состояния Я, результатов измерения степени ассертивности обучаемых, характеристики их словесных воздействий выявлен педагогический потенциал авторской технологии развития языковой личности будущих учителей начальных классов, показано, что данная технология обеспечивает динамику процесса становления их личности, развитие, совершенствование гуманистической ценностной диспозиции личности.

Results of development of system of humanistic values of future teachers in the course of harmonization of their language personality are presented in article. On the basis of the analysis of «autobiographies of the future», diagnostics of a state I, results of measurement of degree of an assertivnost of trainees, the characteristic of their verbal influences am revealed the pedagogical potential of author's technology of development of the language identity of future elementary school teachers, is shown that this technology provides dynamics of process of formation of their personality, development, improvement of a humanistic valuable disposition of the personality.

*Ключевые слова:* аксиологический подход, система гуманистических ценностей, гуманистическая ценностная диспозиция личности, гуманитарное качество, диалоговая природа, характеристики самоактуализирующейся личности, ценностно-смысловой аспект профессионально-педагогической деятельности, развитие Ааниго уровня ценностных ориентаций.

*Key words:* axiological approach, system of humanistic values, a humanistic valuable disposition of the personality, humanitarian quality, the dialogue nature, characteristics of the self-staticized personality, valuable and semantic aspect of professional and pedagogical activity, development of the highest level of valuable orientations.

В условиях аксиологического нигилизма современности развитие ценностного сознания, когда резко возрастает роль личности, самостоятельности человека, его субъектных качеств и творческого потенциала, гуманистическая ориентация на формирование автономной и суверенной личности должна быть стержнем образовательного процесса.

Сегодня интеллектуальный прогресс сказывается не в простом наращивании объема знаний, а в развитии когнитивно-творческих способностей, в дополненном интуитивно-творческими методами логико-диалектическом освоении обществом механизмов мышления. Поэтому востребованными оказываются инновационные образовательные модели, которые, учитывая системно-смысловой (а не системно-структурный) тип сознания современных детей, нарушение у школьников баланса между вербальным и образным мышлением (как следствие избыточности клишированной аудио визуальной информации в сочетании с постоянными информационными перегрузками), способствует эффективному освоению ими разных способов мышления и деятельности (в том числе и речемыслительной).

Еще одна тенденция развития российского образования связана с преодолением несоответствия содержания, форм и методов обучения насущным и неукоснительным требованиям постиндустриальной эпохи, с поиском условий гармонизации знаниевого и творческого компонентов образования (А. В. Хуторский, А. Д. Король). Поэтому особое значение сегодня приобретает личность учителя.

Все изложенное заставляет поставить вопрос о месте гуманистических педагогических ценностей в деятельности школьных учителей.

Специфика педагогической деятельности состоит в том, что результат ее всегда есть следствие совместной деятельности педагога и воспитанника. Главное, что должно быть присуще подобному общению, – это субъект-субъектная основа, на которой оно протекает. При соблюдении такой позиции устанавливается не межролевой, а межличностный контакт, в результате которого возникает диалог, а значит и наибольшая восприимчивость и открытость к воздействиям одного участника общения на другого. Так гармоничное речевое поведение учителя становится гуманистической педагогической ценностью.

Необходимость обращения к аспектам речевой подготовки будущих учителей, гармонизации языковой личности будущих педагогов, формирования у них направленности на гуманистические ценности педагогического общения, ценности профессиональной и личной самореализации, особенно актуальные в педагогической действительности, определяет значимость изучения закономерностей развития системы гуманистических педагогических ценностей.

Условия реализации механизма развития языковой личности будущего учителя, как показывают наши предыдущие исследования, могут быть достаточно адекватно смоделированы при соответствующей организации процесса обучения.

Мы воспользовались возможностью проверить полученные результаты.

Умение владеть эффективным речевым взаимодействием, расширение коммуникативного репертуара подтверждается результатами, по-

лученными нами при анализе «автобиографий будущего» студентов ЭГ-2 на констатирующем и контрольном этапах исследования (в исследовании участвовало три группы студентов педагогического колледжа: КГ – обучались по типовой программе; ЭГ-1 – помимо типовой программы обучались и средствами факультативного курса «Совершенствование языковой подготовки»; ЭГ-2 – обучались средствами авторской педагогической технологии развития языковой личности будущих учителей). Суть этой методики, предложенной Г. Олпортом и Дж. Гиллеспи, заключается в написании автобиографии с пролонгацией ее на 30 лет вперед, т. е. собственной биографии исследуемых в возрасте на 30 лет старше сегодняшнего.

Образ собственного педагогического будущего студентов группы в констатирующем эксперименте отражал ориентацию на образ *родителя*, причем чаще *карающего*, чем *заботливого*. Состояние Я будущих учителей, которое они стремились проявить в ситуации общения, было самоуверенно агрессивным, покровительственным, такую позицию в ситуации общения можно обозначить термином «над». Она обычна для учителя, для многих она становится едва ли не единственной не только в общении с детьми, но и с коллегами, родителями. В качестве примера приведем несколько характерных цитат из сочинений: «И вот я стою за учительским столом... Глаза всех детей устремлены на меня. В классе стоит абсолютная, звенящая тишина. Все ждут моего слова. И я понимаю: это мне предстоит научить их всему тому, что им так необходимо в жизни. Сколько раз мне придется им сказать: “Нельзя!”, “Делай, как я”, “Ты должен всегда помнить этот пример”»; «Я буду их покровителем, защитником»; «Я вижу себя известным учителем, который научил не один десяток детей. В классе у меня идеальный порядок, дети организованны, дисциплинированы. Вот они стройной линеечкой тихо входят в класс, рассаживаются по местам. Все ждут начала урока, моего слова. Я стою перед доской, их солидный и мудрый наставник...». Видно, что здесь налицо смысловые барьеры между учителем и учениками, коммуникативный барьер, барьеры дистантности, опытного знания, узкоучебной установки, авторитарности. Несмотря на упоминание ценностей профессиональной самореализации, в данном случае они являются лишь внешними символами успеха и социального статуса, только средством повышения собственной значимости в глазах окружающих. Здесь ведущим для студентов является официально определенная система отношений «педагог – учащийся», это общение – дистанция.

Полученные нами данные согласуются с результатами, представленными в одной из наших более ранних публикаций, где отмечается, что будущие педагоги не ориентированы на такие ценности, как «продуктивная жизнь», «развитие», «творчество», «счастье других», но расценивают уровень своего развития, возможность творческой деятельности и способность переживать прекрасное как частично реализованные



в жизни, воспринимают их как минимально достигнутые [3]. Такое положение дел позволяло надеяться на возможность коррекции, развития данных ценностей, способствующих самореализации педагогов.

После проведенного обучения ценностные предпочтения студентов претерпели изменения, заключающиеся в определенной переориентации на гуманистические ценности, ценности общения, помощи другим, профессиональный и личностный рост, самореализацию и творчество. Теперь для них ценно педагогическое общение, основанное на увлеченности совместной творческой деятельностью, общение, в основе которого лежит дружеское расположение. Вот выдержки из сочинений, относящихся к заключительному этапу обучения: «Я закончила институт, занимаюсь наукой, но самое интересное для меня – работа в классе, с детьми. Вместе с ними я каждый раз учусь быть доброй, веселой, искренней»; «Как здорово, что я могу посмотреть на них, улыбнуться и сказать: “А теперь, ребята, займемся делом. Сначала договоримся, как будем работать”»; «...рядом со мной работают мои ученики, теперь уже коллеги, друзья»; «Конечно, я замужем, у меня двое детей, в семье все складывается хорошо, но не менее важно и то, что у меня интересная, необходимая людям работа – я учитель. А это значит, что я нужна моим ученикам, их родителям, коллегам»; «Я достигла успехов и признания, в течение всех этих лет постоянно училась – повышала свои знания и квалификацию, теперь могу делиться своими знаниями с другими. У меня много друзей, среди них, конечно, есть и мои ученики, с которыми мы отлично друг друга понимаем».

Из этих примеров видно, что для студентов на контрольном этапе эксперимента характерна позиция взрослого, «пристройка рядом», предполагающая выдвижение программы взаимодействия, разумный подход, когда учитель становится регулятором и организатором обучения как процесса самовыражения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что обучение средствами авторской педагогической технологии развития языковой личности будущего учителя повлияло на эго-состояние студентов. Проверка полученных фактов была предпринята с привлечением опросника Джонгарда. Анализ полученных результатов показал, что превалирующим в группе ЭГ-2 стало эго-состояние взрослого (28,75 %; в КГ и ЭГ-1 – 24,5 % и 23,1 % соответственно). Такая позиция в общении говорит о разумном подходе, ориентации на партнера, вежливости, доброжелательности, сдержанной корректности, стабильности. Кроме того, важно, что у студентов этой группы существенно гармонизировалось эго-состояние самовыражающегося дитя (25 %; в КГ и ЭГ-1 – 22,51 % и 22 % соответственно). Это дает возможность охарактеризовать их эго-состояние как состояние творческой личности, раскованной и непринужденной в общении. Особенно важно, на наш взгляд, то, что эти показатели выросли на 14% против начальных (11 % в констатирующем эксперименте, 25 %

– в контрольном). Такие результаты можно объяснить положительным влиянием авторской педагогической технологии развития языковой личности будущего учителя, помогающей раскрепоститься эмоционально, выработать тенденцию общения в диалоге, творческого взаимодействия, изменения позиции при помощи игр-коммуникаций.

Второй ступенью проверки, подкрепления полученных результатов стал тест на измерение уровня ассертивности. Полученные данные свидетельствуют о более высокой степени выраженности ассертивности в группе ЭГ-2 (75 %) по сравнению со студентами группы КГ (32 %). Определенно важным становится и тот факт, что выраженность ассертивного поведения выше у студентов ЭГ-2 по сравнению с группой ЭГ-1 (75 % и 49 % соответственно).

Этот результат также высвечивает преимущества авторской технологии развития языковой личности будущих учителей, поскольку студенты ЭГ-1 не обучались искусству речи, уровень развитости их речевой культуры значительно ниже, они менее способны к формированию равноправных, партнерских отношений в общении, духа сотрудничества между общающимися. Значит, их профессиональное самосознание менее пластично, гораздо менее гармонично развито, чем у студентов группы ЭГ-2.

Полученные результаты и выводы привели к необходимости дать характеристику словесных воздействий студентов группы ЭГ-2 на уроках во время педагогической практики. Для этого была использована методика наблюдения за словесными воздействиями учителя на уроке Л.А.Регуш. Анализируя полученные результаты, можно констатировать, что студенты группы ЭГ-2 после экспериментального обучения имеют широкий спектр словесных воздействий на учащихся, который определяет их умение пользоваться ресурсами эффективного педагогического речевого поведения, кроме того, студенты данной группы продемонстрировали умение использовать парциальные оценки.

Основными видами словесных воздействий будущих учителей являются инструктирование, просьба, поощрение, одобрение (1–4-е ранговые места) – похвала. Далее будущие учителя предпочитают работу в диалоге, юмор, иронию, ресурсы интонации, которые являются позитивным средством общения (5–8-е ранговые места). Обратим внимание на то, что чрезвычайно непопулярными видами словесного воздействия являются порицание, команда, называние фамилий (9–11-е ранговые места). Порицание (упрек, угроза, нотация, сарказм, приказ, замечание-вопрос) не используется студентами совсем.

Данные контрольного эксперимента показывают, что теперь студенты – будущие учителя не испытывают трудности в общении с учениками, понимают их. Подчеркнем и тот факт, что использование парциальных оценок является показателем развития педагогического такта, имеющего сложную психолого-педагогическую характеристику. Педагогиче-

ский такт формируется в деятельности учителя, является признаком его мастерства; он опосредуется не только хорошим знанием своего предмета, знанием педагогики, психологии, методики, но, как можно убедиться, и владением приемами гармоничного речевого поведения, умением управлять своими чувствами (выдержкой, уравновешенностью). Педагогический такт проявляется в сочетании уважения к достоинству личности ребенка и требовательности; побуждении активности школьника, его самостоятельности; является важной педагогической ценностью, входящей в блок ценностей, которые определяют педагогическую культуру, а значит, и гуманистическую ценностную диспозицию личности.

Таким образом, развитие гуманистических ценностей педагогического общения привело к повышению уровня развития всей системы гуманистических ценностей будущих учителей начальных классов.

Полученные результаты приобретают еще большее значение, становятся особенно актуальными в свете того, что профессия учителя предполагает деятельность в системе «человек – человек», в которой ведущее место должны занимать этико-деонтологические аспекты, поскольку для данного вида профессий в качестве предмета трудовой деятельности выступает сама человеческая личность. Такие виды профессиональной деятельности являются областями существования и развития гуманистических ценностей. Именно здесь реализуются ценности альтруизма и творчества, которые придают смысл данной деятельности. Учителя, стремящиеся к самоактуализации, предпочитают творческие виды труда, открывающие явные возможности для такого саморазвития. Однако, как пишет А. Маслоу, лишь личность, достигшая определенного уровня самоактуализации, способна проявлять заботу не только о личном благе, но и о благополучии других (своих учеников, коллег) [6].

В связи с этим нами была предпринята попытка определения соответствия ценностей будущих учителей ценностным ориентациям и другим характеристикам самоактуализирующейся личности. Уровень самоактуализации определялся с помощью самоактуализационного теста (САТ) Л. Я. Гозмана, М. В. Кроза, М. В. Латинской.

Анализ данных проведенной диагностической процедуры позволяет констатировать, что описанные нами выше результаты подтверждаются данными, полученными по тесту САТ.

Испытуемые группы КГ отличаются самым низким уровнем самоактуализации, больше склонны принимать себя такими, какие они есть, вне зависимости от оценки собственных недостатков и даже вопреки им (шкалы «самоуважение» и «самопрятие»). У студентов группы ЭГ-1 наблюдаются более низкие показатели уровня самоуважения, что говорит о большей возможности проявления своих достоинств, положительных свойств в процессе обучения эффективному общению. Ценностные ориентации студентов группы ЭГ-2 в наибольшей степени соответствуют

ценностям, присущим самоактуализирующейся личности. В отличие от остальных им более свойственны естественность, раскованность, способность спонтанно и непосредственно выражать свои чувства, положительное представление о людях в целом (шкалы «спонтанность» и «представления о природе человека»), а также способность к субъект-субъектному общению (блок межличностной чувствительности – шкалы «принятие агрессии» и «контактность»), гибкость в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию (блок ценностей – шкалы «ценностные ориентации» и «гибкость поведения»), стремление к приобретению знаний и творческая направленность (шкалы «познавательные потребности» и «креативность»).

Таким образом, описанные особенности обучения будущих учителей начальных классов средствами педагогической технологии развития их языковой личности формируют профессионально ориентированную систему ценностей педагогического общения, лежащую в основе системы профессионально значимых гуманистических ценностей в современном образовании. Соответственно процесс обучения эффективно речевому взаимодействию, направленный на повышение значимости ценностно-смыслового аспекта профессионально-педагогической деятельности будущих учителей, создает адекватные условия для развития высшего уровня ценностных ориентаций.

Оптимизация развития гуманистических ценностей будущих учителей в свою очередь приводит к развитию гуманитарного качества (термин И. А. Колесниковой) будущих учителей. Ибо на выходе из педагогического колледжа оказывается «гуманитарий не просто как человек, освоивший определенный объем гуманитарных знаний и культуры, но прежде всего как носитель гуманитарного качества, способный транслировать его на базе приобретенной профессии» [4, с. 76]. Такое положение позволяет констатировать тот факт, что гуманитарность в описываемых нами условиях не сформирована принудительным или волевым путем, а развивалась с опорой на ее субъект-субъектную, диалоговую природу. В данной работе описано ее «выращивание» средствами педагогической технологии развития языковой личности будущего учителя. При этом необходимо соблюдение определенных условий, среди которых можно назвать следующие:

- включение в структуру содержания образования педагогической технологии развития языковой личности, которая способна обеспечить выход на уровень гуманитарных способов мышления и поведения;
- обеспечение многообразия информационно-образовательных впечатлений языковой и речеведческой, а значит, гуманитарной направленности в жизнедеятельности студентов;
- обучение доминирующим в образовательном пространстве сугубо человеческим средствам педагогического воздействия (слову, речи,

эффективному общению, творчеству), способам гармонизации указанных средств;

- формирование типа учителя, готового к гармонизирующему диалогу с учениками, коллегами и окружающими;

- обучение способам трансляции речевой, а значит, гуманитарной культуры вовне;

- ориентация на открытую модель обучения, создающую предпосылки к непрерывному профессионально-личностному развитию.

В указанном контексте развитие гуманистических ценностей будущих педагогов при помощи педагогической технологии формирования их языковой личности можно трактовать как управление развитием гуманитарного качества студентов – будущих учителей начальных классов, ибо гуманитаризация «связана с формированием системы профессионально-личностных ценностей, предполагающей приоритет человека в его уникальности, обучение различным способам профессионального самораскрытия и самоопределения, организацию пространства полифонического общения» и обуславливает усиление «антропологических аспектов и философских оснований освоения профессионального контекста любой образовательной области, в том числе его аксиологического, культурологического, этического компонентов» [4, с. 77].

Идея развития гуманистических ценностей будущих учителей посредством гармонизации их языковой личности, гуманитарной направленности, становится еще более актуальной в свете того, что, по словам Р. М. Фрумкиной, в конце XX в. «открылся своего рода тупик: оказалось, что в науке о человеке нет места главному, что создало человека и его интеллект, – культуре» [4, с. 104]. Человека и культуру связывает язык. В концепциях крупнейших философов XX в. – П. А. Флоренского, Л. Витгенштейна, Н. Бора и других языку отводится центральное место. Х. Г. Гадамер утверждал, что «язык – единственная надежда на освобождение», М.Хайдеггер отмечал: именно язык – «дом бытия человека», ибо язык не только отражает, но и создает ту реальность, в которой живет человек.

Неслучайно Г. О. Винокур считал, что «изучающий язык данной культуры становится исследователем той культуры, к продуктам которой принадлежит избранный им язык» [2, с. 41]. Проблема взаимоотношения языка, культуры, человека разрабатывалась в трудах А. Н. Афанасьева, Е. Бартминьского, М. М. Бахтина, А. Брюкнера, Ф. И. Буслаева, Л. Вейсгербера, Л. С. Выготского, В. Гумбольдта, В. В. Иванова, К. Леви-Строса, Н. И. Толстова, В. Н. Торопова и др. Неразрывность и единство языка и культуры постулировали школы Сепира–Уорфа и «WORTER UND SACHEN». А В.И.Вернадский подчеркивал чрезвычайную важность языка в создании новой формы биохимической энергии, названной им энергией человеческой культуры. Данная проблема рассматривается учеными в качестве феномена, анализ которого поможет постичь тайны

человека, языка и текста. Исследователи утверждают, что культура – «вторая природа» (А. Я. Гуревич), четвертая форма бытия (М. С. Каган) – формирует и организует мысль языковой личности. М. Хайдеггер пишет по этому поводу: «человеческая деятельность понимается и организуется как культура. Культура теперь – реализация верховных ценностей путем культивирования высших человеческих достоинств. Из сущности культуры вытекает, что в качестве такого культивирования она начинает в свою очередь культивировать и себя, становясь таким образом культурной политикой» [8, с. 93]. В этом контексте развитие языковой личности будущего учителя, ее гармонизация имеет не только стратегическое значение для педагогического образования, но и является точной аксиологической характеристикой педагогической деятельности.

### **Список литературы**

1. Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку. – М., 2010.
2. Григорьева-Голубева В. А. Ценностные ориентации современной молодежи // Человек и вселенная. – 2001. – №9.
3. Колесникова И. А. Управление развитием гуманитарного качества в системе вузовского образования // Проблемы управления качеством образования в гуманитарном вузе / под ред. Л.А.Санкина. – СПб., 2002.
4. Личность. Ценности. Изменяющийся мир / под ред. Ю. Н. Кулюткина. – СПб., 1998.
5. Маслоу А. Психология бытия. – М., 2011.
6. Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет. – М., 2013.

### Ведущие педагогические принципы формирования экологической компетентности бакалавра техники и технологии

В статье рассматриваются ведущие педагогические принципы инженерного образования, направленные на формирование экологической компетентности бакалавров техники и технологии в вузе. Показано, что экологическая компетентность является качественной характеристикой образованности бакалавров техники и технологии.

The article examines the leading pedagogical principles of engineering education aimed at the formation of ecological competence of bachelors of technology in the University. It is shown that the ecological competence is a quality characteristic of education bachelor of engineering and technology.

*Ключевые слова:* принципы обучения, принцип «интеллектуализации», экологическая компетентность, бакалавр техники и технологии.

*Keywords:* learning principles, the principle of «intellectualization», ecological competence, bachelor of engineering and technology.

Необходимость формирования экологической компетентности как качественной характеристики образованности бакалавров техники и технологии, обеспечивается прикладными, теоретическими исследованиями. Современный образованный человек владеет объёмом и качеством знаний, умений о природных и социальных законах, явлениях, ценностях. И чем активнее использует бакалавр полученные в процессе собственного образования экологические знания, чем активнее содержание этих знаний для окружающих, тем выше оценивается его уровень экологической компетентности. Проблема формирования экологической компетентности, как сложная интегральная проблема, находит своё отражение в печати, однако при этом остаётся не полностью исследованной. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что экологическая компетентность выступает как показатель профессиональной образованности бакалавра техники и технологии.

В педагогической теории экологическая компетентность характеризуется как уровень экологической образованности, достаточный для самообразования, самопознания, самостоятельных и обоснованных эколо-

гических суждений о явлениях в различных областях техники и технологии, промышленной, общей экологии, экологии социума. Вузовское образование обеспечивает механизм освоения экологического опыта, отражающего практику самореализации человека в системах: «человек-человек», «человек-природа», «человек-техника», «человек-знаковая система». Данные системы отражаются в содержании профессионального образования через различные области познавательной, ценностно-ориентационной и практической деятельности.

Каковы же основные признаки и показатели экологической компетентности и как они взаимосвязаны с общей профессиональной компетентностью, профессиональной образованностью? Обобщённая характеристика экологической компетентности как части профессиональной компетентности, по мнению ряда авторов [3, с. 132]), включает следующие показатели:

- осведомлённость в широком круге экологических проблем, в том числе глобальных, национальных, региональных;
- способность к обоснованию причин возникновения экологических проблем, готовность к их анализу;
- теоретическая готовность к решению выявленных экологических проблем. Осмысление проблем профессиональной деятельности, раскрытие причин возникновения, выбор адекватных методов, применение междисциплинарных методов;
- освоение профессионального пространства через освоение ценностных ориентиров при решении различных экологических проблем, формирующих экологическое сознание;
- формирование базы теоретических знаний и умений для самостоятельных, оценочных экологических суждений в различных областях техники и технологии через изучение профессиональных понятий, теорий, фактов, процессов;
- формирование умений ориентироваться в потоке современной экологической информации, изучение различных видов источников загрязнения биосферы, умение их использовать для решения задач профессиональной деятельности.

В силу многозначности и универсальности показателей понятия «экологическая компетентность» нами предложена совокупность эффективных принципов, определяющих закономерности педагогического процесса через конкретную его организацию: отбор содержания, форм и методов, ориентированных на формирование экологической компетентности. Безусловно, принципы педагогического процесса выводятся из закономерностей. В то же время они являются итогом научного осмысления педагогической мысли, передовой педагогической практики. Они имеют объективную основу, выражая закономерные связи между субъектами образовательного процесса. Остановимся более подробно на



приоритетном принципе формирования экологической компетентности – принципе интеллектуализации.

Обоснование необходимости введения данного принципа носит очевидный характер. Во-первых, по своему основному смыслу понятие «интеллектуализация» относится не только к процессам, происходящим в социуме, но и к процессам, происходящим на индивидуальном уровне развития личности и обеспечивающим формирование нового образа профессиональной деятельности будущих бакалавров техники и технологии.

Однако здесь неоспорим и тот факт, что новый образ профессиональной деятельности требует создания развивающей модели профессионального обучения. В современных условиях реализации ФГОС нового поколения отметим, что это не отдельные изолированные направления, а проявление глубинной потребности общественного развития личности бакалавра техники и технологии в новом типе экологически осмысленной, развитой формации. Хорошо всем известно, что XXI в. – век глобальных экологических изменений, новой техники и технологий, процессов и направлений, ориентированных на защиту окружающей среды, общественной, индивидуальной жизни человека. С этих позиций педагогический принцип интеллектуализации преобразует всю систему отношений бакалавра техники и технологии с окружающим миром и самим собой. Глобальные экологические проблемы требуют, прежде всего, рационального, сознательного уровня интеллектуального осознания противоречий между темпами развития промышленности (нефтеперерабатывающей, нефтегазодобывающей и др.) и рациональными методами защиты окружающей среды, знание которых, умение применять их на практике мы рассматриваем как основу экологической компетентности бакалавра техники и технологии.

Во-вторых, новые нормативные документы, программы, в том числе закон об образовании, требуют реализации новых принципов, подходов в профессиональной подготовке бакалавров техники и технологии.

В-третьих, в педагогической литературе мы находим научное обоснование интеллектуализации как принципа дидактики в профессиональной подготовке педагога. Это обоснование проведено М.М. Левиной, сущность которого заключается в следующем:

- интеллектуализация дидактического процесса является закономерным следствием общей тенденции развития науки и производства, научно-технического прогресса и потому выступает решающим условием в дидактической подготовке бакалавра;
- интеллектуализация учебного познания способствует повышению методологического и теоретического уровней профессионального образования, так как содействует углублению научной и исследовательской подготовки, повышает его творческие способности [4, с. 72].

Методологической основой принципа интеллектуализации для формирования учебных действий бакалавров техники и технологии является системный и деятельностный подходы. Процесс интеллектуализации ориентирует на моделирование и интеграцию профессиональных ситуаций в учебном процессе. Дидактические тенденции интеграции учебного материала и процесс повышения интеллектуального уровня познавательной деятельности в области решения экологических проблем взаимно дополняют друг друга. Они характеризуют общую стратегию организации дидактического процесса. Диалектическая взаимосвязь отражена через использование развивающих технологий обучения, решение экологических задач, что, безусловно, сближает учебную деятельность с профессиональной [2, с. 233].

Таким образом, принцип интеллектуализации при формировании экологической компетентности – это система важнейших требований, соблюдение которых обеспечит эффективное и качественное формирование экологических знаний, умений, экологических убеждений бакалавра техники и технологии в вузе. Реализацию принципа интеллектуализации мы связываем с такими параметрами дидактического процесса, как: насыщение содержания образования современными научными воззрениями, стимулирующими экологическое развитие; обогащение экологического мышления методологией научного познания; формирование системы экологических знаний, умений, в которой основную роль играют качественные параметры, такие как системность, динамичность, уровень обобщенности, познавательные ориентиры в области промышленной экологии; развитие механизмов экологического мышления, логических приемов, связанных с постановкой цели и выработкой концепции ее достижения, со способностью к оценочным действиям.

Для формирования экологической компетентности бакалавров в области техники и технологии важен не только показ междисциплинарных, внутридисциплинарных связей, но и самостоятельный их поиск для выполнения различных мыслительных экологических операций.

Остановимся более подробно на аспектах интеллектуализации экологического содержания бакалавров техники и технологии.

Отметим, что традиционное профессиональное образование ориентировано на получение совокупности систематизированных знаний, умений, навыков, взглядов и убеждений, а также определенного уровня развития познавательных сил и практической подготовки – все это достигается в результате учебно-воспитательной работы [1, с. 32]. Однако при таком подходе к содержанию образования знания являются абсолютной ценностью и заслоняют собой самого человека, его значимые качества. Это приводит к регламентации научного ядра знаний, их академизму, ориентации содержания на среднего бакалавра.

Отвечая на вопрос, чем вызвана необходимость интеллектуализации экологического содержания, можно сказать следующее: эта необхо-

димось связана с тем, чтобы, не сообщая огромного количества научных фактов и оставаясь в объеме утвержденной программы изучаемой дисциплины, подготовить бакалавра, хорошо знакомого с основными положениями и законами изучаемой науки, способствовать воспитанию творчески мыслящего исследователя, владеющими активными формами интеллектуальной деятельности.

Сегодня думающий бакалавр техники и технологии – это тот человек, который обязан наблюдать, анализировать, вносить предложения, отвечать за принятые решения, одолевая конфликты и противоречия. А для этого он должен обладать высокой экологической компетентностью, которая, безусловно, формируется в процессе обучения. Отметим знакомую закономерность: процесс обучения бакалавра – это двусторонний процесс. В процессе познавательной деятельности бакалавр усваивает знания, интеллектуальные умения и навыки, накапливает определенный опыт ориентации в мире и возможностях его преобразования.

Рассматривая содержание обучения как элемента педагогической системы, считаем, что отбор содержания должен идти с учетом полноты и системности включения экологической информации, направленной на формирование и развитие экологической компетентности бакалавра.

Но при этом отметим, что в содержании дисциплин должно выделяться не только усвоение определенной экологической информации, не только заучивание теорий законов, правил рационального природопользования, а прежде всего должны быть выделены элементы методологического экологического познания, раскрывающие целостный окружающий мир с его закономерностями, проблемами, взаимосвязями и перспективами развития. При этом экологические знания как таковые не исчезают, они перестают быть самоцелью обучения.

Содержание образования, кроме профессионально ориентированных экологических знаний, должно быть практически ориентировано, раскрывать последствия экологических кризисов, выбирать то решение, которое принесет наибольшую, реальную пользу.

Таким образом, одна из специфических черт современного этапа интеллектуализации экологического содержания для бакалавров техники и технологии – единство системного стиля экологического мышления с моделирующим экологическим познанием, которое выражается в расширении приемов мыслительных экологических операций, универсализации метода моделирования. В этом направлении можно развивать один из признаков системного экологического мышления – способность к многостороннему рассмотрению изучаемого объекта. Здесь на помощь приходит системный подход.

Другим важнейшим источником в плане интеллектуализации экологического содержания для бакалавров техники и технологии является включение в предметное содержание курса материала междисциплинарной, внутридисциплинарной экологической тематики. Важность ис-

пользования междисциплинарных связей вытекает из рассмотрения учебной дисциплины как элемента системы дисциплин. Здесь становится очевидным тот факт, что междисциплинарные связи четче показывают многосторонность изучаемого объекта, позволяют проводить самостоятельный их поиск для выполнения различных мыслительных экологических операций.

Формирование методологических знаний – следующий необходимый компонент интеллектуализации экологического содержания. Методологические знания – это знания о методах и способах получения новых знаний, они связывают между собой философские и логические знания, систему науки в целом и ее отрасли, процесс и принципы познания, исторические закономерности развития наук, концептуальные системы в области промышленной экологии. Именно методологическая основа направлена на получение особых экологических знаний и умений, знаний и умений о способах переноса учебной экологической информации и профессиональных умений. Методологическое экологическое знание – это знание, синтезированное самим бакалавром, знание, которое существует наряду с готовым знанием, и это уже можно утверждать, что компонент экологического мировоззрения, экологического миропонимания предполагает движение от непосредственного, чувственного отражения действительности к абстрактному, понятийному экологическому мышлению.

Доказана эффективность и логических знаний, знаний о формах и способах доказательств и опровержений, рассуждений, также необходимых каждому бакалавру. Любой бакалавр должен знать и активно использовать правила формулирования экологических определений, понятий, знать методы образования понятий (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение). А также полезно знать строение суждений, основные формально-логические законы, правила умозаключений, логические методы научного экологического мышления (классификация, систематизация объектов, определение, доказательство, гипотеза и др.).

Принцип интеллектуализации сочетается с другими принципами, которые нашли широкое применение в практике профессиональной подготовки бакалавров техники и технологии. Обобщая собственный опыт, опыт подобных исследований, можно назвать следующие основные принципы, лежащие в основе отбора содержания, построения учебных планов подготовки бакалавров техники и технологии:

- принцип научности, предполагающий соответствие содержания образования уровню и перспективам развития экологической науки;
- принцип гуманистической направленности, ориентированный на удовлетворение образовательных запросов личности, воспитания высоко нравственных общечеловеческих качеств личности бакалавра;
- принцип систематичности и последовательности, требующий располагать учебные дисциплины с учетом логики изучаемой научной

системы знаний и закономерностей развития научных экологических понятий;

- принцип единства обучения, воспитания, развития, предполагающих неразрывную связь обучения с формированием мировоззренческих, творческих, поведенческих качеств личности бакалавра;

- принцип связи теории и практики, ориентированных на подведение студентов к пониманию значения экологической теории в жизни, практике;

Учет данных принципов необходим и, безусловно, они проявляются в различных параметрах при формировании экологической компетентности.

В параметрах первого порядка принципы могут проявляться по отношению к конкретной личности. В какой мере личность осознает потребность в экологическом развитии?

Параметры второго порядка проявляются на более высоком уровне – в уровне сформированности экологической компетентности: экологическое сознание, чувства, стремления, симпатии.

Параметры третьего порядка характеризуют уровень готовности к практической реализации элементов и компонентов экологической компетентности, ее взаимосвязи с профессионально важными качествами. Практической реализацией параметров третьего порядка можно назвать поступочные, поведенческие компоненты. Именно поступок является актом интеллектуально-нравственного самоопределения. В этом проявляются ценностные аспекты экологической компетентности.

В нашей практике подготовки бакалавра техники и технологии нашли широкое использование и программы спецкурсов, методических указаний, направленных на реализацию принципа интеллектуализации, который способствует формированию продуктивной, творческой личности, способной совершенствоваться и изменять способы экологического мышления, приобщаться к многообразным типам деятельности.

### Список литературы

1. Егорова Г.И. Возрождение интеллигенции России – национальный приоритет современного образования // Специфика педагогического образования регионах России: сб. науч. тр. V Всерос. науч.-практ. конф. – Тюмень; СПб., 2012. – С. 32–36.

2. Егорова Г.И. Интеллектуальное и социальное взаимодействие в параметрах проблемного поля жизнедеятельности современного студента. Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Е.И. Бражник. – СПб.: Экспресс, 2012. – С. 233–340.

3. Кривых С.В., Высшее профессиональное образование в условиях реализации ФГОС: моногр. / под ред. С. В. Кривых. – СПб.: Экспресс, 2013. – 200 с.

4. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – С. 72.

## **Становление субъектности будущих офицеров в гражданском морском вузе**

В статье обоснована необходимость рассмотрения проблемы становления субъектности будущих офицеров в гражданском вузе, что обусловлено не только многоплановыми структурными преобразованиями, имеющими место в армии и на флоте, но и необходимостью качественной подготовки офицеров, способных принимать решения и нести за них ответственность. Представлен и обоснован способ формирования и развития субъектности будущего офицера на основе ситуационно-функционального подхода.

Necessity of consideration of the issue of future officers' subjectiveness becoming in civil high school is considered and it is caused not only by multi structural transformations taking place in army and on fleet, but also by necessity of qualitative preparation of the officers, capable to make decision and bear the responsibility for them. The way of formation and development of the future officers' subjectiveness on the basis of the situational and-functional approach is submitted and grounded.

*Ключевые слова:* офицер, субъектность, профессиональная подготовка, компетенция, ситуационно-функциональный подход, образовательная ситуация, морской вуз, образовательное пространство.

*Key words:* officer, subjectiveness, vocational training, the competence, the situational and functional approach, an educational situation, maritime high school, educational space.

Создание боеспособной и мобильной армии, укомплектованной офицерами, способными самостоятельно принимать обоснованные решения в различных ситуациях и нести за них ответственность, во многом зависят от субъектности будущего офицера – интегрального качества, характеризующего его (офицера) способность к самоактуализации, самореализации и непрерывному саморазвитию в системе социальных взаимодействий.

Определимся с терминологией. Под «субъектом» мы понимаем носителя и создателя социального, а под субъектностью – человеческое свойство, постоянно воспроизводимое человеком как условие его существования [5, с. 48]. Субъектность постоянно вырабатывается и воспро-

изводится действующими субъектами как продукт и условие их функционирования как представителей социума.

Сегодня проблема соотношения деятельности и субъекта, деятельности и психики в контексте научного осмысления субъекта продолжает оставаться актуальной. Важным становятся критерии оценки субъектной действительности субъекта в процессе как онтогенеза, так и филогенеза при рассмотрении типологии субъекта и его места в системе общества как совокупного субъекта, способного интегрировать любые свойства и отношения как в личностном, так и в профессиональном аспекте.

Связь социального субъекта, как его образующего и в то же время им образуемого, должна рассматриваться в системе отношений существующих в социуме, так как совершенно очевидно, что субъект не может замыкаться на конкретных локальных характеристиках. Субъектность не существует сама по себе. Она реализуется лишь конкретными индивидами, группами, субъектами в их деятельности, т. е. проявляется в пространстве взаимоотношений и взаимодействия. Другими словами, обучаемый приобретает субъективный опыт, который возможен только в результате отношения к себе как к объекту, включённому в систему объективных отношений с другими людьми и/или с предметами. Субъект не только осознаёт свою включённость в объективную систему отношений, но и начинает понимать свою уникальность в этой системе, свою субъектность, которая должна рассматриваться как многоплановое, многоуровневое содержание.

Рассмотрим становление субъектности личности на примере деятельности офицеров. Подготовка офицерских кадров представляет собой деятельность органов государственной власти, соответствующих министерств и ведомств, штабов, направлений и служб по обучению, воспитанию, профессиональному и личностному развитию офицерских кадров и ведётся в военно-учебных заведениях и в гражданских вузах на факультетах военного обучения. Реальность такова, что военное обучение курсантов в системе гражданских вузов является составной частью, одним из важных элементов системы военного образования. Для обеспечения оптимального сочетания интересов военного ведомства и гражданского общества при подготовке будущих офицеров создаются условия для совершенствования и дальнейшей интеграции военного и гражданского образования.

Использование потенциала гражданских вузов по наукоемким специальностям в интересах вооруженных сил, а также разработка мер, направленных на оптимизацию сети военных кафедр гражданских вузов для приведения их в соответствие с запросами современной армии и флота обусловлено, прежде всего, реформированием системы военного образования, цель которого – это приведение количественных и качественных параметров военного образования в соответствие со структурой, численностью и задачами ВС России.

Гражданский вуз, осуществляющий подготовку офицеров запаса, представляет собой особое образовательное пространство, способствующее наиболее полной реализации требований по формированию специалиста, обладающего компетенциями как по основной гражданской специальности, так и в сфере военно-профессиональной подготовки.

Для качественного осуществления процесса становления субъектности будущих офицеров в гражданском вузе необходимо учитывать факторы, влияющие на этот процесс.

К основным факторам становления субъектности будущего офицера могут быть отнесены такие как:

- социальный заказ, в соответствии с которым выдвигаются цели подготовки в виде перечня качеств, видов и способов их деятельности с учетом специфики рода войск, которые должны быть сформированы в процессе подготовки будущих офицеров;

- масштабные геополитические изменения, имеющие место в современном мире;

- Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования и квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке выпускников военных кафедр, определяющие стандарты подготовки, перечень компетенций и степень их сформированности;

- военная реформа, определяющая основные траектории развития современной армии и флота;

- приказы Минобороны, касающиеся системы образования будущих офицеров и определяющие необходимый уровень их подготовки, а также Концепция воспитания военнослужащих ВС Российской Федерации, выступающая основанием совершенствования системы воспитательной работы и представляющая собой систему взглядов, понятий, идей, целевых установок, приоритетных направлений, принципов, методов, форм и связей между ними в области воспитания военнослужащих.

К внутренним факторам становления и развития субъектности можно отнести:

- специфику деятельности офицеров, учет которой необходим для совершенствования системы их подготовки и построения нового содержания их образования;

- накопленный объем теоретических знаний, эффективность их применения для решения практических задач, возникающих в военной сфере;

- опыт деятельности гражданских вузов по подготовке офицеров;

- квалификацию и методологическую культуру преподавателя военного факультета, предполагающую наличие у него не только военных и специальных знаний, но и комплексных психолого-педагогических научных знаний о педагогической диагностике и особенностях становления субъектности будущих офицеров в военном вузе.



Следующий аспект – это процесс формирования основных образующих деятельности, в котором происходит становление субъектности будущего специалиста, в том числе, военного. Здесь считаем необходимым отметить, что мы против того популярного сегодня мнения, что и обучаемый и обучающий находятся в равных субъект-субъектных отношениях. Основанием такой установки служит убеждение, что обучаемый всегда выполняет две необходимые роли – объекта ведущей и субъекта решающей подсистем. Он является связующим звеном этих подсистем. Без выполнения им двух рассмотренных функций образовательного процесса не может быть. В этой связи особую значимость приобретает **ситуационно-функциональный подход**, предложенный Э. Г. Малиночкой, согласно которому ведущим субъектом в субъект-объектных отношениях в образовательном процессе всегда является педагог. Студент же является объектом действий педагога. В то же время, студент является субъектом решающих событий, в которых производится тот продукт, ради которого существует этот процесс. Значит студент – решающий субъект. Объектом его действий является изучаемая действительность [3, с.10; 1, с.15].

В процессе образовательного мероприятия в каждой системе происходит обмен информацией между субъектом и объектом. При воздействии субъекта на объект осуществляется прямая связь между ними, а в противоположном действии – обратная связь. При обеспечении частого осуществления внутренней обратной связи процесс формирования сущностного продукта идет плавно, постепенно и неуклонно. По мере накопления в сознании студента нового продукта его сознание обогащается, а это влияет на все компоненты образовательной ситуации, которая непрерывно изменяется. Изменение ситуации влияет на процессы в функциональных системах. Содержание действий в них поднимается на более высокий уровень [3, с. 11; 1, с. 16].

Применение ситуационно-функционального подхода к процессу формирования субъектности будущих офицеров позволит создать условия для накапливания информации об объектах, включенных в деятельность, и будет способствовать обогащению текущего знания обучаемого и постепенному превращению его в категорию более высокого уровня – формирование субъектности.

Рассмотрим логику появления субъектности будущего офицера. Практическое преобразование объекта деятельности (обучаемого) происходит в процессе целенаправленной активности педагога. Центральными моментами в формировании психического новообразования студента выступают:

- подчиненность целям, средствам и способам деятельности;
- двусторонние отношения между педагогическими наставлениями и объектом деятельности студента;
- внешние и внутренние факторы, влияющие на развитие обучаемого.

Студент изучает объекты будущей профессиональной деятельности, обогащая текущую когнитивность и приобретая в этом процессе психическое новообразование – субъектность.

Деятельность раскрывается через анализ отношений педагога и студента. И преподаватель, и студент выступают как слагаемые целостной системы, внутри которой они приобретают присущие им системные качества.

Потребность в выполнении деятельности приводит к действиям, которые направляются уже не самим субъектом или объектом, а их образами. Порождение образа подразумевает, с одной стороны, воздействие объекта на субъект, с другой стороны – воздействие субъекта на объект. Образ является результатом встречного процесса, который осуществляет его апробирование [1, с. 77].

Известно, что любое психическое новообразование возникает, существует и развивается в процессе реального развития той системы, свойством которой оно является [1, с. 77]. Развитие субъектности – многосторонний процесс, который детерминируется многими, в том числе описанными выше факторами. В ходе этого процесса происходит смена детерминант психических качеств человека. Ведущим в этой системе выступает педагог. Студент, осваивая нормативный способ будущей профессиональной деятельности, превращает его в индивидуальный способ деятельности. Становление и развитие субъектности сопровождается актуализацией индивидуального опыта у обучаемого, а её сформированность выступает как сложное многоуровневое, динамически развивающееся образование. Это подтверждает правомерность опоры в процессе обучения на функциональную систему, позволяющую по мере выполнения определенной, поставленной педагогом задачи заменять отдалённую цель обучения, привлекая новые объекты изучения и инструментарий для их освоения. Такой подход предполагает постоянное наполнение процесса обучения полипрофильной информацией.

Функциональное объединение отдельных качеств можно назвать первичной (текущей) субъектностью, развитие которой приводит к появлению оперативности. Системное проявление накопленных знаний говорит уже о сформированности указанного качества [1, с. 78].

Приступая к освоению будущей деятельности, студент уже располагает определенными психическими свойствами, многие из которых представляют интерес для его будущей профессии и характеризуются определенным уровнем развития функциональных и операционных механизмов [1, с. 35]. Но эти механизмы не приспособлены к деятельности офицера. При целенаправленном управлении процессом формирования и развития субъектности происходит превращение операционных механизмов психических свойств в оперативные в соответствии с требованиями деятельности. Этот процесс и составляет логику проявления психического новообразования обучаемого. Постоянное повторение дейст-

вий на разных уровнях сложности приводит к развитию новообразования – субъектности.

Процесс формирования и развития субъектности будущего офицера строится следующим образом:

а) создание ориентации обучаемого на полипрофильность (военные и специальные знания) и коммуникативность деятельности этого специалиста, перспективы формирования его кругозора и жизнедеятельности и направление внимания, мотивации на текущий осваиваемый компонент содержания образования с учетом текущего состояния его образованности;

б) составление педагогом программы предстоящей деятельности, формирующей текущий компонент субъектности или компетентности и коммуникативности действий будущего офицера с учетом текущего состояния образованности обучаемого;

в) подготовка системы средств выполнения обучаемым его действий, создающих текущий компонент его субъектности;

г) включение функциональной системы образовательной взаимодействия, создающей или развивающей субъектность будущего офицера;

д) организация субъект-объектных и субъект-субъектных отношений педагога и студентов и учебных действий, направленных на отбор и преобразование, интеграцию полипрофильной информации;

е) использование промежуточных результатов для организации или коррекции текущих действий.

Субъектность выражается в готовности обучаемого к профессиональной деятельности, являясь результатом деятельности не только вуза, но и самого курсанта. Учебная и квазипрофессиональная деятельность обучаемых направляется на развитие каждого курсанта. Организационно-функциональный подход позволяет проецировать содержание образования таким образом, чтобы оно отвечало особенностям обучающихся. В результате педагогические воздействия актуализируются, осуществляется запуск механизма интериоризации по превращению внешних предметных действий и объектов во внутренние. Результатом этого процесса выступает сформированное качество – субъектность. Применение образовательной функциональной системы в процессе формирования и развития субъектности будущего офицера позволяет ориентироваться не только на изменения требований к уровню военного специалиста в связи с требованием времени, но и на темп усвоения материала. Влияние отдельных компонентов в этой системе подготовки может изменяться при разных обстоятельствах, тем не менее происходит самоорганизация системы, которая в конечном счете способствует формированию заданного качества [1, с.16].

В качестве субъективных показателей становления субъектности будущих офицеров в гражданском вузе может выступать совокупность

мотивационно-ценностного (стремление к постоянному накоплению свойств офицера); когнитивного (совокупность военных, специальных, иноязычных, педагогических и культурологических знаний); операционального (выработка средств и форм профессионального взаимодействия; умение принимать управленческое решение); рефлексивного (субъектность в постановке целей; умение диагностировать свой личностный рост; сформированность основ эмоционального интеллекта) компонентов, изменение которых выявляет индивидуальные особенности становления субъектности будущих офицеров.

Совершенно очевидно, что источником становления субъектности будущих офицеров является прежде всего совокупность личностных качеств, а движущими силами выступают внутренне мотивированная активность и педагогическое влияние преподавателей. Внутренний механизм становления субъектности будущих офицеров заключается в самоуправлении целенаправленной активностью и самоактуализации личностных потенциалов. Внешний механизм проявляется в самореализации субъекта в различных видах деятельности и взаимодействии с другими участниками образовательного процесса.

Субъектность не является врожденной характеристикой курсанта. Субъектность – это прежде всего результат собственной работы личности, а психолого-педагогическое сопровождение ускоряет этот процесс и делает его результат более качественным.

Процесс становления субъектности будущих офицеров может быть более или менее управляемым в зависимости от решаемых задач, содержания, методов и средств, потребностей и возможностей субъектов педагогического взаимодействия – будущих офицеров и преподавателей.

Можно выделить четыре аспекта становления субъектности будущих офицеров: *социально-профессиональный* (идентификация с социокультурной и профессиональной средой, принятие её ценностей, осмысление социального и профессионального значения профессии офицера, воина-профессионала, постоянно самосовершенствующегося в своей военно-профессиональной деятельности, ведущего ее высокоэффективно, творчески в любых условиях); *когнитивный* (овладение системой военных, социальных, технических, профессиональных знаний, навыков, умений); *ценностный* (формирование волевых, нравственных и других качеств, отношений, взглядов, убеждений, способов поведения защитника Отечества, военного профессионала и высоконравственной личности); *деятельностный* (согласование педагогической деятельности преподавателей, командиров, воспитателей, направленное на личностно-профессиональное развитие курсантов через адекватность применяемых методов, средств и форм обучения).

Остановимся на наиболее, на наш взгляд, важном аспекте – подготовке преподавателей. На сегодняшний день практически все морские

университеты имеют факультеты военного обучения. Укомплектованность факультета военного обучения квалифицированными офицерами-преподавателями с высоким уровнем научной, военной и методической подготовки, хорошая учебная материально-техническая база нацелены на обеспечение качественной подготовки офицеров запаса по установленным военно-учетным специальностям. В то же время необходимо отметить, что постоянно растущие требования к уровню подготовки морского офицера диктуют необходимость дальнейшего совершенствования деятельности факультета и в первую очередь подготовки военных педагогов.

Задача развития профессиональных качеств личности офицера-педагога в условиях гражданского вуза является приоритетной для системы военного образования, поскольку напрямую связана с организацией работы военных кафедр, факультетов военного обучения, занимающихся подготовкой офицеров запаса.

В этой связи нам представляются интересными условия эффективности процесса повышения профессиональной квалификации военных педагогов, предложенные И. В. Маричевым, рассматривающим образовательное пространство морского вуза. К таким условиям отнесены:

- перестройка процесса подготовки офицеров, с учетом интеграции военного и гражданского образования;

- структурное преобразование содержания, учебных планов, программ, методик и форм организации процесса повышения профессиональной квалификации преподавателей;

- использование эффективных методик и технологий повышения профессиональной квалификации с учетом особенностей контингента обучающихся, стажа их педагогической и военной деятельности, сроков подготовки, финансовой базы и т. д. [4, с. 127].

Мы разделяем такую точку зрения и считаем, что оптимизация системы переподготовки офицерских кадров, работающих на факультете военного обучения, будет способствовать не только становлению его (педагога) авторитета, но и формированию и развитию у курсанта субъектности.

На основании выше изложенного можно сделать вывод, что становление субъектности будущих офицеров в гражданском вузе выступает конструктивным фактором повышения эффективности функционирования системы военного образования и успешного осуществления военной реформы, проводимой в вооруженных силах.

## Список литературы

1. Макашина И.И. Методологические регулятивы полипрофильной подготовки будущих офицеров запаса. – Новороссийск: МГА им. адм. Ф.Ф.Ушакова. 2010. – 56 с.
2. Макашина И.И. Система педагогического обеспечения полипрофильной подготовки менеджеров для морского торгового флота. – Новороссийск: МГА им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2011. – 228 с.
3. Макашина И.И., Малиночка Э.Г. Ситуационно-функциональный подход в подготовке менеджеров морского торгового флота. – Краснодар: КРО АПСН, 2007. – 44 с.
4. Маричев И.В. Об организации повышения квалификации военных педагогов в образовательном пространстве морского академического комплекса // Изв. высш. учеб. заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2007. – № 6.– С. 121–123.
5. Сайко Э.И. Субъект: созидатель и носитель социального. – М.: Изд-во МПСИ; изд-во НПО «Модек». 2006. – 424 с.

**Организационно-педагогическая модель  
формирования у будущих специалистов физической культуры  
самооценки готовности к профессиональной деятельности  
в процессе изучения дисциплины «Легкая атлетика»**

По наблюдениям за студентами на педагогической практике в школе и их деятельностью на практических занятиях в вузе выявлено, что при самоанализе и самооценке не прослеживаются четкие критерии, по которым проводился анализ и оценка педагогических действий на уроке. Анализ наблюдений позволил сделать вывод о необходимости обучения студентов самоанализу и самооценке на практических занятиях в вузе. Была создана и реализована поэтапная организационно-педагогическая модель формирования самооценки готовности студентов к педагогической деятельности, отражающая цель, методологические подходы, принципы, этапы и педагогические условия. В модели представлена взаимосвязь внешних условий (определение цели профессиональной подготовки; выделение узловых единиц педагогической деятельности и их задач; моделирование, практическая организация и оценка результатов учебной профессионально-педагогической деятельности студента) и внутренних, личностных (активность, мотивация, способности, внутренняя позиция по отношению к внешним воздействиям, рефлексия, самооценка). Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что в процессе реализации организационно-педагогической модели, т. е. целенаправленного формирования у студентов самооценки готовности к профессиональной деятельности, которое осуществляется поэтапно (проектировочный этап, практико-деятельностный этап) студенты могут осознать себя компетентными в будущей профессиональной деятельности учителя физической культуры, что способствует их личностному и профессиональному развитию.

After the observation for students on the pedagogical practice at school and for their activity at practical lessons at the university was detected, that, in the introspection and self-concept, there's no accurate criteria, which pedagogical activity on the lesson was analyzed by. After analyzing of the observation was made conclusion about necessity teaching students the introspection and self-concept on the lessons at the university. There was created and realized a staged organizational-pedagogical forming model of the student's introception of the preparedness to pedagogical activity, reflecting the intention, methodological ways, principles, stages and pedagogical conditions. In the model is represented the interconnection of the external conditions (definition of the purpose of professional training; accentuation of nodal units of the pedagogical activity and their problems; modeling, realization in practice and concept of the results of the student's practice professional-pedagogical activity) and internal, personal (activity, motivation,

abilities, internal attitude to external influences, reflexion, self-concept). The research lets make the conclusion, that during the realization of the organizational-pedagogical model, namely a purposeful forming of the self-concept of the preparedness for professional activity among students, which is realized stepwise (projecting stage, practical-active stage), students can perceive themselves like competent in future professional activity of the physical culture teacher, what furthers their personal and professional development.

*Ключевые слова:* самооценка готовности студентов к профессиональной деятельности, организационно-педагогической модель, педагогические условия.

*Key words:* self-concept of the preparedness for professional activity among students, organizational-pedagogical model, pedagogical conditions.

Готовность к профессиональной деятельности – это основа развития педагогической культуры, профессионального сознания и становления личности в целом. «Профессиональная готовность, ... представляет собой – совокупность и структуру психологических и психофизиологических особенностей человека, а также знаний, навыков, умений, необходимых для эффективного выполнения конкретного профессионального труда» [1, с. 85.]. Стержнем развития является адекватная самооценка студентами результатов собственной деятельности. Формирование адекватной самооценки стимулирует потребность в саморазвитии, формирует умения своевременно и самостоятельно корректировать свою профессиональную деятельность [2]. Для формирования самооценки требуется комплекс мер, обеспечивающих становление студентов как субъектов учебной деятельности, развитие рефлексии, активности и саморегуляции [3].

В практической подготовке специалистов физической культуры выявляются противоречия, которые проявляются в несоответствии между теоретической подготовкой специалиста в вузе и готовностью его к практической деятельности в общеобразовательной школе [3].

Одним из направлений решения данной проблемы является формирование у студентов самооценки, позволяющей определить степень своей готовности к профессиональной деятельности. Кроме того, самооценка обеспечивает осознанное применение полученных знаний, умений и навыков, способствует управлению практической деятельностью.

По наблюдениям за студентами на педагогической практике в школе и их деятельностью на практических занятиях в вузе (наблюдения проводились в Ленинградской области и Санкт-Петербурге), на педагогической практике студенты применяют самоанализ и самооценку. Однако в процессе занятия взаимооценка профессиональных умений встречается достаточно редко и почти не возрастает качество самооценивания к старшим курсам. При самоанализе и самооценке не прослеживаются



четкие критерии, по которым проводился анализ и оценка педагогических действий на уроке.

Анализ наблюдений позволил сделать вывод о необходимости обучения студентов самоанализу и самооценке на практических занятиях в вузе с указанием четких параметров оценки профессиональных умений.

В соответствии с целью была создана поэтапная организационно-педагогическая модель формирования самооценки готовности студентов к педагогической деятельности, отражающая цель, методологические подходы, принципы, этапы и педагогические условия. В модели представлена взаимосвязь внешних условий (определение цели профессиональной подготовки; выделение узловых единиц педагогической деятельности и их задач; моделирование, практическая реализация и оценка результатов учебной профессионально-педагогической деятельности студента) и внутренних, личностных (активность, мотивация, способности, внутренняя позиция по отношению к внешним воздействиям, рефлексия, самооценка). А также разработана программа экспериментальной работы по проверке педагогических условий формирования у студентов самооценки готовности к профессиональной деятельности.

Формирующий этап экспериментальной работы проводился в течение трех лет со студентами факультета физической культуры Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. Общая численность студентов, включенных в экспериментальную работу, составила 60 человек. Студенты были разделены на две группы: экспериментальную ( $n=30$ ) и контрольную ( $n=30$ ).

В экспериментальной группе в процессе изучения спортивно-педагогической дисциплины «Легкая атлетика» были созданы преподавателем педагогические условия, обеспечивающие определенный характер деятельности, общения и оценочной системы. (Работали по программе реализации организационно-педагогической модели формирования самооценки готовности студентов к профессиональной деятельности).

Апробация организационно-педагогической модели раскрывается через конкретную профессиональную подготовку, которая организуется на учебных занятиях по спортивно-педагогической дисциплине «Легкая атлетика». Целью освоения студентами учебного материала данной дисциплины является формирование системы научных знаний и способов предметно-практической деятельности по методике применения легкой атлетики на занятиях физической культурой и спортом с учащимися учреждений общего и дополнительного образования.

В наибольшей степени о подготовке студента к профессиональной деятельности свидетельствует его готовность к проведению урока. Умение грамотно и качественно проводить урок по физической культуре

очень важно в профессиональной подготовке будущих специалистов по физической культуре и спорту [4].

Проведение урока синтезирует знания, умения, навыки, полученные студентом в результате изучения психолого-педагогических дисциплин, занятий по спортивно-педагогическим дисциплинам, в том числе и легкой атлетике. Поэтому моделирование и проведение студентом урока и самооценка его эффективности свидетельствовали об уровне готовности студента к педагогической деятельности, его педагогической культуре, что и определило цель экспериментальной работы. Осуществление обучения проведению урока требует постепенного усложнения. На первом курсе, когда решаются задачи адаптации и приобщения недавнего абитуриента к студенческим формам коллективной жизни [5], на начальном этапе обучения, выполняется обучение упрощенному проекту: проведению фрагмента подготовительной части урока по легкой атлетике. На втором курсе – обучение проведению подготовительной части урока, и только на третьем курсе выполняется обучение проведению школьного урока в целом.

В содержание учебно-практической деятельности входит материал, где в качестве обучающего выступает студент, а в качестве обучаемых – его студенты-коллеги.

Учебно-практическая деятельность является одним из средств успешной подготовки студентов к работе в сфере физической культуры. Эта деятельность студента проходит в условиях, максимально приближенных к профессиональной деятельности, позволяет познакомиться с будущей профессиональной деятельностью, овладеть профессиональными умениями и навыками, опытом педагогической работы, почувствовать себя в роли учителя.

На первом курсе в содержание проекта вошли следующие направления:

- составление плана-конспекта первого или второго фрагмента подготовительной части урока (комплексов общеразвивающих и беговых упражнений, специализированных для занятий по легкой атлетике);

- выполнение самоанализа и самооценки подготовленности к практическому занятию плана-конспекта, подготовленности учителя и занимающихся, подготовленности мест занятий [2,3];

- проведение на группе, в которой студент обучается, фрагмента подготовительной части урока, который включает в себя проведение общеразвивающих или беговых упражнений легкоатлета, выполнение построений, перестроений, заданий по оказанию помощи и страховки при выполнении отдельных легкоатлетических упражнений; установки и уборки легкоатлетического инвентаря; использование технических средств обучения;

- выполнение самоанализа и самооценки эффективности своей учебно-практической деятельности, сравнение самооценки с оценками

группы и преподавателя, выявление адекватности самооценок, корректирование практической деятельности и поведения.

План работы для студентов-экспертов включал следующие направления:

- активное практическое участие в деятельности, которую предлагает студент-учитель;
- выполнение анализа и оценки деятельности студента-учителя;
- сравнение своих оценок с самооценкой студента-учителя, с оценкой преподавателя и с оценками других студентов из группы;
- выявление адекватности своей оценки, корректирование практической деятельности и поведения.

На следующих курсах в содержание проектов входили те же направления. Но как мы отмечали выше, с постепенным усложнением: на втором курсе студенты составляли план-конспект подготовительной части урока (и проводили её), а на третьем курсе студенты готовились к педагогической практике в общеобразовательной школе, выполняли написание плана-конспекта урока по легкой атлетике для детей различных возрастных групп и проводили полностью учебный урок.

На основании основного содержания практической деятельности студентов были сформированы таблицы педагогического анализа и оценки ее эффективности для первого, второго и третьего курсов.

В таблицах педагогического анализа и оценки эффективности проведения фрагмента подготовительной части урока физической культуры по разделу «Легкая атлетика» для первого курса отражены параметры оценки по блокам: подготовленность к проведению фрагмента подготовительной части урока, качество проведения фрагмента подготовительной части урока, рациональность использования методов обучения, выполнение требований основных педагогических принципов, организация фрагмента подготовительной части урока и оценка выполнения этой части. В каждом блоке подробно раскрываются параметры оценок педагогического анализа фрагмента подготовительной части урока физической культуры.

В разработанных таблицах педагогического анализа и оценки эффективности урока физической культуры для второго и третьего курса отражаются параметры оценки по дополнительным блокам и представлены они гораздо шире.

В результате экспериментальной работы студенты осознали цели подготовки, важность формирования адекватной самооценки будущего учителя, включились в активное планирование работы по формированию самооценки, самостоятельную разработку практических проектов, научились выполнять самооценку своей учебно-практической деятельности на основе знаний необходимых параметров оценки, у них сформировалась мотивация на достижению адекватной самооценки с целью достижения готовности к профессиональной деятельности.

Экспериментальная проверка доказала эффективность организационно-педагогической модели формирования у студентов самооценки готовности к профессиональной деятельности. Анализ полученных результатов эксперимента выявил динамику адекватности самооценки студентов из экспериментальной группы.

Анализ результативности исследования показал, что эффективность усвоения учебного материала на занятиях по легкой атлетике, проводимых с целенаправленным созданием преподавателем педагогических условий формирования самооценки, положительно отражается на качестве успеваемости студентов.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что при определенных педагогических условиях студенты могут осознать себя компетентными в будущей профессиональной деятельности учителя физической культуры, что способствует их личностному и профессиональному развитию. Это обеспечивается в процессе реализации организационно-педагогической модели, т. е. целенаправленного формирования у студентов самооценки готовности к профессиональной деятельности, которое осуществляется поэтапно (проектировочный этап, практико-деятельностный этап) как взаимосвязанная деятельность преподавателя и студентов при организации соответствующих внешних и внутренних условий.

На проектировочном этапе происходит осознание студентами сущности и значимости формирования самооценки готовности к профессиональной деятельности, формируется самооценка подготовленности к выполнению практической деятельности. На практико-деятельностном этапе у студентов формируется самооценка выполненной практической деятельности, которая подтверждается или корректируется с учётом оценки преподавателя и студентов-экспертов.

Оценка и самооценка практической реализации узловых единиц педагогической деятельности характеризует уровень готовности студента к профессиональной деятельности, в результате чего самооценка приобретает функцию управления и стимулирует потребность в саморазвитии. Об этом свидетельствует рост от курса к курсу уровня адекватности самооценки студентом результатов своей учебной педагогической деятельности и готовности к профессиональной деятельности в школе.

Таким образом, результаты проведённого исследования свидетельствуют, что одним из направлений совершенствования профессиональной подготовки у студентов факультетов физической культуры является реализация педагогических условий по формированию у них самооценки готовности к профессиональной деятельности. Это создаёт предпосылки для более естественного перехода будущих специалистов от учебно-практической деятельности в вузе к самостоятельной профессиональной деятельности в школе.

## Список литературы

1. Жилина А. И. Эталонная модель профессиональной компетентности – менеджера (руководителя). Кн. 3. – СПб.: ИОВ РАО, 2002. – С. 85.
2. Ильина И. А. Организация учебно-практической деятельности студентов по дисциплине «Легкая атлетика»: учеб.-метод. пособие. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2012. – 100 с.
3. Ильина И. А. Педагогические условия формирования самооценки готовности студентов к профессиональной деятельности: дис. ...канд. пед. наук. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2008. – 170 с.
4. Чепиков Е. М. Педагогический контроль на уроке гимнастики: Методические рекомендации / Е. М. Чепиков, С. И. Борисенко, Е. С. Медведева. – СПб.: ЛГОУ им. А. С. Пушкина, 2002. – 35 с.
5. [http://krotov.info/lib\\_sec/shso/71\\_rost1.html](http://krotov.info/lib_sec/shso/71_rost1.html) Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин, Г. В. Сучков. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 544 с.

## Развитие математической компетентности студентов медицинского колледжа на основе игровых технологий

В статье рассматриваются приемы развития математической компетентности студентов медицинского колледжа на основе игровых технологий. Показано, что деловая игра обладает большими образовательными и развивающими возможностями: в ней моделируются профессиональные отношения и развивается творческое профессиональное мышление, которое проявляется в способности к анализу ситуаций, в четкости и обоснованности решений; раскрывается личностный потенциал студента.

The article deals with methods of mathematical competence of students of medical college based gaming technology. It is shown that the business game has great educational and developmental possibilities: it modeled professional relationships and developing creative professional thinking, which manifests itself in the ability to analyze situations in the definition used and the reasonableness of solutions; reveals the identity of student's potential.

Ключевые слова: компетентность, образование, моделирование, математика, лечебное дело.

Key words: competence, education, modeling, mathematics, medical business.

Современные тенденции и перспективы развития образования направлены на формирование высококвалифицированных, конкурентоспособных выпускников, способных качественно решать задачи профессионального плана в короткие сроки.

В настоящее время в ФГОС СПО, например, по специальности «Лечебное дело» по дисциплине «Математика» в требованиях к результатам освоения профессиональной образовательной программы сказано, что фельдшер должен обладать общими компетенциями. Вот некоторые из них: понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес (ОК1); организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество (ОК2); принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность (ОК3); осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения возложенных на него профессиональных задач, а также для своего

профессионального и личностного развития (ОК4); использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности (ОК5), а также профессиональными компетенциями, например проводить диагностические исследования (ПК 1.2); проводить диагностику комплексного состояния здоровья ребёнка (ПК 1.5); оформлять медицинскую документацию (ПК 2.8); планировать свою деятельность на фельдшерско-акушерском пункте (ФАП), в здравпункте промышленных предприятий, детских дошкольных учреждениях, центрах общей врачебной (семейной) практики и анализировать ее эффективность (ПК 6.2) [1].

Показателями сформированности этих компетенций по дисциплине «Математика» являются следующие: умение решать прикладные задачи в области профессиональной деятельности; понимание роли математики в своей профессиональной сфере; основные понятия и методы теории вероятности и математической статистики; основы интегрального и дифференциального исчисления.

В связи с этим, согласно требованиям ФГОС по дисциплине «Математика», в медицинском колледже профессиональная направленность математической подготовки призвана обеспечить повышение уровня математической компетентности студентов-медиков. Освоение студентами математического аппарата, позволяющего моделировать, анализировать и решать профессиональные задачи с использованием математических методов – это важные направления изучения математики в медицинском колледже, формирующие понимание, осознание ценности математики для будущей профессиональной деятельности,

Проблема развития математической компетентности студентов исследовалась многими авторами, в частности, разные аспекты её решения нашли своё отражение в диссертациях И. И. Бондаренко, Д. А. Картёжниковой, С. А. Севастьяновой, С. А. Шунайловой, М. С. Анисимовой, Т. И. Федотовой, Г. И. Илларионовой, Н. Г. Ходыревой, О. А. Валихановой. Названные авторы по-разному обосновывают возможности повышения качества математической подготовки студентов, но все приходят к выводу о необходимости формирования профессионального мышления будущих специалистов посредством реализации профессиональной направленности обучения математике, развития математической компетентности в пределах осваиваемой специальности.

В определении математической компетентности существуют различные точки зрения. Например, Б.В. Гнеденко, по сути, описывает результат математической подготовки, цель которой заключается в формировании умений видеть, осознавать и оценивать различные проблемы, конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентирами, рассматривать любую трудность как стимул к дальнейшему развитию [2].

Л.Д. Кудрявцев утверждает, что математическая компетентность представляет собой интегративное личностное качество, основанное на совокупности фундаментальных математических знаний, практических умений и навыков, свидетельствующих о готовности и способности студента осуществлять профессиональную деятельность [3].

В трудах Н.Г. Ходыревой математическая компетентность представляет собой системное свойство личности субъекта, характеризующее его глубокую осведомленность в предметной области знаний, личностный опыт субъекта, нацеленного на перспективность в работе, открытого к динамичному обогащению, способного достигать значимых результатов и качества в математической деятельности [7].

Е.М. Петрова под математической компетентностью понимает целостное образование личности, отражающее готовность к изучению дисциплин, требующих математической подготовки, а также способность использовать свои математические знания для разрешения различного рода практических и теоретических проблем и задач, встречающихся в профессиональной деятельности [4].

Современные работодатели заинтересованы в таком работнике, который наделен следующими качествами: умеет думать самостоятельно и решать разнообразные проблемы, обладает творческим мышлением, грамотно работает с информацией, применяет на практике знания в конкретной жизненной и профессиональной ситуации. Использование исключительно стандартных форм обучения, таких как чтение лекций и решение типовых примеров на обычных семинарах, не способно в настоящее время удовлетворить потребности общества, работодателя и самих студентов.

Применение новых форм обучения, как показывает практика, убеждает студента в необходимости изучения такой дисциплины как математика, даже если он далёк от неё по своей будущей профессии, такой, например, как медицинский работник среднего звена. Одной из активных форм обучения в свете тенденций среднего профессионального образования, направленного на формирование целостного, высококультурного и образованного специалиста, являются деловые игры.

По определению Д.Н.Узнадзе, игра – форма психогенного поведения, т.е. внутренне присущего, имманентного личности [10]. Г.К. Селевко считает, что игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [5]. По мнению Л.С. Выготского, игра – пространство «внутренней социализации» ребенка, средство усвоения социальных установок [1].

Большинству игр присущи четыре главные черты (по С.А.Шмакову):

- свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию учащихся, позволяет получить удовольствие от самого про-



цесса деятельности, независимо от результата, может оказаться не совсем таким, каким ожидался;

- активный, творческий характер деятельности, в значительной мере импровизированной, направлен на самостоятельный поиск интересных фактов, добывание дополнительной информации, в том числе и на культурно-историческое наследие;

- эмоциональная деятельность, соперничество, соревнование, конкуренция, стремление к улучшению результата, желание победить включают такое понятие как «поражение», потому что в выигрыше оказываются все;

- наличие правил, отражающих содержание игры, логическую последовательность её развития [9].

Деловая игра, в отличие от игр вообще, обладает существенными признаками: четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, который может быть обоснован и представлен в чистом виде. Игровое обучение предполагает решение проблем, связанных с профессиональной деятельностью, человеческими взаимоотношениями и личными трудностями. Игровая технология обучения способствует развитию мотивации обучения, в игре каждый студент может проявить свои личные качества, знания и умения. При внедрении игровой технологии в учебный процесс формируются ценностные ориентации и установки профессиональной деятельности, включается момент социального взаимодействия. Деловая игра используется для решения комплексных задач усвоения нового, закрепления материала, развития творческих способностей, формирования общеучебных умений, дает возможность обучающимся понять и изучить материал с различных позиций.

В профессиональном образовании деловая игра выполняет следующие функции:

- социализации: позволяет студентам осознавать себя частью социума;

- самореализации: это поле самовыражения, в котором студент проверяет свои силы, самоутверждает себя;

- коммуникативную: позволяет студентам войти в реальный контекст сложных человеческих отношений, формирует навыки творческой групповой работы;

- развивающую: позволяет проявлять и совершенствовать различные качества и способности студентов и выявлять их интересы и наклонности;

- дидактическую: облегчает вхождение студента в мир знаний;

- коррекции: позволяет внести позитивные изменения в проведение игры, является средством преодоления трудностей;

- диагностическую: позволяет отслеживать динамику интеллектуального, практического, профессионального и эмоционального развития;

- развлекательную: доставляет удовольствие, может воодушевить, пробудить интерес к познанию [6].

К основным принципам организации игры относятся: поддержание игровой атмосферы, отсутствие принуждения при вовлечении в игру, постепенное углубление содержания заданий. В процессе проведения игры преподаватель занимает разные позиции. Он может быть руководителем игры, участником игры или вообще не участвовать. Игровые технологии стимулируют познавательный интерес, ведь любая игра направляет на поиск ответа. Игровые формы проведения занятий позволяют индивидуализировать процесс обучения, что дает возможность каждому студенту продемонстрировать собственный интеллектуальный потенциал.

Как показывает опыт, на занятиях в игровой форме проведения отмечается высокая активность деятельности студентов, формируется интерес к предмету. Процесс соревнований делает процесс обучения творческим. Использование деловых игр раскрывает потенциал каждого обучаемого. В процессе деловой игры происходит более интенсивный обмен идеями, информацией, она побуждает участников к творческому процессу.

Однако специфика математики такова, что наиболее важным средством моделирования математического аспекта будущей профессиональной деятельности является решение профессионально направленных задач. Разработка комплексов профессионально направленных математических задач по всему курсу математики для применения их на лекциях, практических занятиях и в самостоятельной работе студентов в единстве с традиционными математическими задачами является одним из путей формирования математической компетентности студентов медицинского колледжа. Поэтому в набор задач для проведения занятий в игровой форме следует подбирать задачи прикладной направленности.

Наиболее благоприятный момент для применения деловых игр – этап обучения, завершающий тему, раздел или курс, так как на этом этапе студенты уже обладают достаточным уровнем профессиональных знаний и умеют самостоятельно работать.

Так, например, по теме «Основы дифференциального и интегрального исчисления» нами проводится игра-викторина «Своя игра». Целью занятия является не только повторение темы «Основы дифференциального и интегрального исчисления», но и развитие самостоятельности при решении задач, умение работать в группе.

Студенты в ходе деловой игры должны не только знать теоретический материал по теме, но и уметь производить необходимые математические действия: вычисление пределов, вычисление производной, нахождение уравнения касательной к графику функции, нахождение промежутков возрастания и убывания с помощью производной, вычисление неопределенных интегралов методами непосредственного интегрирова-

ния, методом замены, интегрирования по частям и методом неопределенных коэффициентов, вычисление определенных интегралов, вычисление площадей фигур с применением определенного интеграла, решение дифференциальных уравнений.

Задачи деловой игры: развивать логическое мышление, память, наблюдательность; повысить интерес к изучению математики; способствовать побуждению каждого обучающегося к творческому поиску и размышлениям, раскрытию своего творческого потенциала.

Игра состоит из двух туров. В каждом туре четыре темы по четыре задания. Стоимость задания зависит от сложности задачи. Студенты, объективно оценивая себя, выбирают задачу. Данная игра проводится с применением информационных технологий – персональный компьютер, проектор, компьютерная презентация игры. Например, в тему «Производная» включены задачи на скорость роста популяций: Размер популяции бактерий определяется формулой  $P(t)=10^6+10^4t-10^3t^2$ , где  $t$  – время в часах. Найти скорость точки в момент  $t=0,5$  с. Еще одна задача в качестве примера: Концентрация раствора изменяется с течением времени по закону  $C = 100t/(1+5t)$ . Найти скорость растворения. Такие задачи медицинского содержания невозможно решить без знания производной.

После проведения данных занятий было предложено написать контрольную работу по этой теме двум группам, независимо от того, в какой форме проводилось повторение темы (1 группа, в которой проводилась деловая игра, 2 группа, в которой не проводилась деловая игра).

Анализ итогов контрольной работы по теме «Основы дифференциального и интегрального исчисления» свидетельствуют о следующем: уровень освоения математических способов решения профессиональных проблем в первой группе, где проводились деловые игры, оказался высоким, на 5 освоили материал – 34 %, на 4–52 %, на 3–14 %. Во второй группе, где деловые игры не проводились, на 5 освоили материал – 5 %, на 4–35 %, на 3–57 %, на 2–3 %. Таким образом, делаем вывод, что результат усвоения данной темы выше в той группе, где проводились деловые игры.

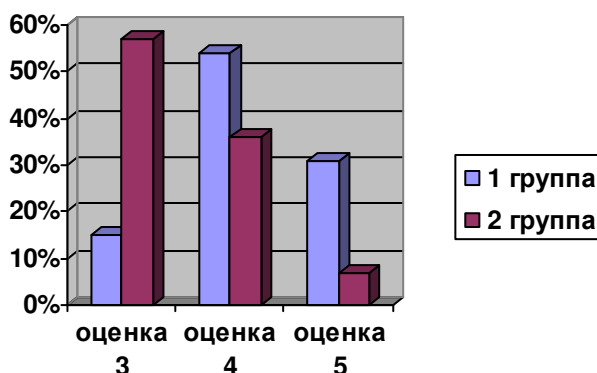


Рис. 1. Результаты контрольной работы по теме «Основы дифференциального и интегрального исчисления»

По теме: «Теория вероятностей и математическая статистика» проводилась игра «Математический менеджер».

Целью занятия было повторение основных понятий комбинаторики, случайных событий и операций над ними, случайных величин, математической статистики и ее роли в медицине и здравоохранении.

В ходе деловой игры решались следующие задачи: развивать логическое мышление, память, наблюдательность студентов, повысить их интерес к изучению математики.

Участвуют три команды, в каждой из которых выбирается один менеджер, который «покупает» задачи для своей команды; один банкир; три сотрудника в патентном бюро, которые проверяют правильность решения задач; ведущий игры – преподаватель.

Оборудование: игровое поле, карточки – задания для игры; «деньги».

Три менеджера, три объединения и шесть специалистов (число играющих может быть изменено), один банкир, три сотрудника в патентном бюро, двое ведущих.

Правила игры:

Бросая кубики, участники-менеджеры разыгрывают порядок выполнения ходов. Игру начинает тот, кто наберет большее число баллов.

Менеджеры сидят за столом, на котором находится игровое поле. Специалисты каждого объединения сидят отдельно от менеджеров. Бросая кубики, менеджеры переставляют фишки на клетку, номер которой совпадает с числом набранных очков. Если фишка попала в клетку, на которой лежат задачи, менеджер выбирает – «покупает» для своего объединения задачу, не читая текста, а руководствуясь только стоимостью задачи, записанной на лицевой стороне (текст задачи содержится на обороте), при этом он платит стоимость задачи в «Банк» и затем передает ее специалистам своего объединения для решения. Специалисты передают решение задачи в «Патентное бюро» на проверку: если задача решена неверно, то менеджер ничего не получает из «Банка», а если верно, то «Патентное бюро» дает «Банку» указание: «Выплатить удвоенную стоимость задачи»

Следующим занятием после проведения игры была контрольная работа по теме: «Теория вероятностей и математическая статистика». На диаграмме показан результат контрольной работы, где представлены данные по двум группам, в первой проводилась игра, а во второй не проводилась.

Задания включали в себя задачи медицинского характера, например, обработка статистических данных выборочным методом, сбор и обработка статистических данных, расчёт коэффициента рождаемости, смертности, работы стационара и др.

Анализ итогов контрольной работы по теме: «Теория вероятностей и математическая статистика» свидетельствуют о следующем: уровень

освоения математических способов решения профессиональных проблем в первой группе, где проводились деловые игры, оказался высоким, на 5 освоили материал – 20 %, на 4–53 %, на 3–27 %. Во второй группе, где деловые игры не проводились, на 5 освоили материал – 12 %, на 4– 42 %, на 3–43 %, на 2–3%.

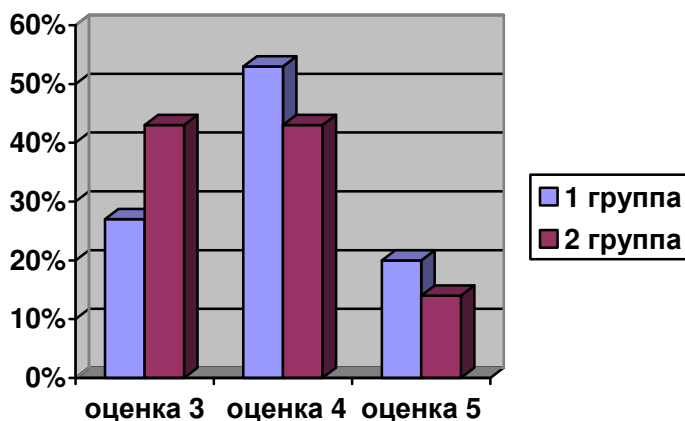


Рис 2. Результаты контрольной работы по теме «Теория вероятностей и математическая статистика»

Как показал анализ, в тех группах, где использовались деловые игры на занятиях, результат контрольной работы был выше, повысился уровень и степень мотивации студентов к изучению математики.

Деловая игра обладает большими образовательными и развивающими возможностями: в ней моделируются профессиональные отношения и развивается творческое профессиональное мышление, которое проявляется в способности к анализу ситуаций, в четкости и обоснованности решений; раскрывается личностный потенциал студента (позволяет научиться занимать активную позицию в группе).

Таким образом, деловая игра является эффективным методом формирования математической компетентности студентов медицинского колледжа и способствует повышению качества подготовки будущих медицинских работников.

### Список литературы

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопр. психологии. – 1966. – 6. – С. 12–14.
2. Гнеденко Б.В. Математическое образование в ВУЗах. – М., 1981. – С. 6.
3. Кудрявцев Л.Д. Мысли о современной математике и ее изучении. – М.: Наука, 1977. – 65 с.
4. Петрова Е.М. Понятие «математическая компетентность будущего специалиста технического профиля» в контексте компетентного подхода // Совр. пробл. науки и образования. – 2012. – № 1.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998 – 256 с. – С. 50.
6. Специалист: ежемес. теоретич. науч.-метод. журн. – 2011. – № 7. – С. 21.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 06102 «Акушерское дело», 060501 «Сестринское дело», 060101 «Лечебное дело». Утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 2009 г.

8. Ходырева Н.Г. Методическая система становления готовности будущих учителей к формированию математической компетентности школьников: дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2004. – 179 с.

9. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. – М., 1994.

10. URL:<http://www.BiblioFond.ru>

**Реализация технологии проблемного обучения в процессе внеурочной познавательной работы в высшей школе (на примере проведения студенческих фестивалей арабской культуры)**

В статье выявлены педагогические условия реализации концепции проблемного обучения, направленной на развитие мышления обучающихся. На примере проведения фестивалей арабской культуры в Российском исламском институте доказана эффективность использования технологии проблемного обучения в процессе внеурочной познавательной работы в высшей школе.

The article presents educational approach of implementing problem-based learning directed to the development of critical thinking among students. At the example of the festivals of the culture of Arabic countries In Russian Islamic Institute the authors prove the effectiveness of the problem-based learning in the process of extra curriculum cognitive activities at the University.

*Ключевые слова:* проблемное обучение, развитие мышления, межкультурная коммуникация, арабский язык, фестивали культуры, творческие способности, познавательный процесс.

*Key words:* problem-based education, development of thinking, intercultural communication, Arabic language, festivals of culture, creativity, process of learning.

Психологами установлено, что простое сообщение знаний, простая передача приемов и способов умственных действий путем показа образца и тренировки не развивает умственные способности и не прививает навыков творческого мышления [2, с. 296]. Никто не отрицает, что основной целью образовательных учреждений должно стать формирование таких свойств личности, как умение решать творческие задачи, самостоятельно критически мыслить, вырабатывать и защищать свою точку зрения [4, с. 17]. По этому поводу Г. В. Мухаметзянова говорит: «Современные концепции образования предполагают двухаспектное целеполагание: во-первых, общепрофессиональное развитие специалиста, развитие его общей и профессиональной культуры, формирование профессиональной компетенции; во-вторых, личностное развитие» [5, с. 10]. Формированию личностных качеств должна способствовать активизация учебного процесса. В. В. Давыдов пишет: «Необходимо ак-

тивно развивать у учащихся основы современного мышления. Иными словами, необходимо организовать такое образование, которое имеет развивающий характер» [1, с. 3].

Опираясь на труды отечественных психологов С. Л. Рубинштейна, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, Л. С. Выготского, отечественные ученые И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, Т. В. Кудрявцев и др. в 1960–1970-х гг. разработали концепцию проблемного обучения.

Проблемное обучение – это особый тип развивающего обучения, при котором самостоятельная систематическая поисковая деятельность сочетается с усвоением готовых выводов науки. При этом проблемное обучение резко усиливает побуждающие, развивающие и воспитательные функции учебного процесса, то есть являются ведущим элементом современной системы развивающего обучения. Создатели теории проблемного обучения установили, что функция мышления в обучении заключается не только в открытии новых знаний, но и в усваивании новых способов действий. М. И. Махмутов подчеркивает, что «взаимосвязь знания и действия наиболее полно выражена в проблемной ситуации в факте осознания учеником противоречия, понимания учеником того, что он не знает способа действия для усвоения нового знания» [4, с. 106]. Выход из создавшегося положения возможен через развитие мыслительных способностей только в процессе поиска нового способа действия, т. е. путем решения проблем. Именно проблемное обучение обеспечивает развитие творческого мышления студентов. Создатели теории проблемного обучения считают, что цель активизации путем проблемного обучения состоит в том, чтобы поднять уровень усвоения ими понятий и обучить не отдельным мыслительным операциям, а системе умственных действий для решения нестереотипных задач. Эта активность заключается в том, что обучаемый, анализируя, сравнивая, синтезируя, обобщая, конкретизируя фактический материал, сам получает из него новую информацию. Другими словами, это расширение, углубление знаний при помощи ранее усвоенного и новое применение прежних знаний. Новому применению прежних знаний не могут научить ни книга, ни учитель – это ищется и находится учеником, поставленным в соответствующую ситуацию. Постепенное овладение учащимися системой творческих умственных действий приводит к накоплению умений, навыков, изменению качества самой умственной деятельности, к выработке особого типа мышления, который обычно называют научным, критическим, диалектическим.

В основе проблемного обучения лежит особый вид взаимодействия учителя и учащихся, характеризующийся систематической самостоятельной учебно-познавательной деятельностью учащихся по усвоению новых знаний и способов действия путем решения учебных проблем. Проблемное обучение трактуется как оптимальное сочетание репродуктивной и творческой деятельности учащихся по усвоению системы науч-



ных понятий и приемов, способов логического мышления. Психологи установили, что мышление начинается тогда, когда человек сталкивается с проблемой в проблемной ситуации. С. Л. Рубинштейн считает, что проблемная ситуация обязательно должна содержать в себе еще неопределенные элементы, что-то еще нераскрытое [6, с. 14]. Он пишет: «Мышление всегда начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс; он всегда направлен на разрешение какой-то задачи» [7, с. 289].

Мышление человека не развивается само по себе, автоматически. А.М. Матюшкин отмечает, что «главное условие развития мышления – постановка в обучении таких заданий, которые вызывают необходимость в новом усваиваемом знании. Развитие обеспечивается строгой последовательностью проблемных ситуаций, определяющей главную тенденцию развития – путь к более высоким обобщениям, к более глубоким усваиваемым закономерностям» [3, с. 83].

В обучении проблемы чаще всего решаются путем развития, т. е. уточнения, исправления, обогащения исходной рабочей гипотезы, высказанной порой в форме обыкновенной догадки. Каждая очередная переформулировка центрального проблемного вопроса позволяет подойти с новой точки зрения к осмыслению содержания проблемного задания, увидеть новые связи и отношения, которые обогащаются и служат источником углубления и уточнения исходной гипотезы. Уточненная гипотеза, в свою очередь, вновь прилагается к преобразованной проблемной ситуации с целью проверки возможности исчерпывающего разрешения последней. Если же гипотеза не позволяет добиться этого, то вновь осуществляется цикл переформулировки основной проблемы, преобразования проблемной ситуации и дальнейшего уточнения гипотезы.

На современном этапе в отечественных вузах, несмотря на старания педагогов, студенты испытывают значительные трудности при овладении межкультурной коммуникацией. Основной коммуникативный партнер для студентов, изучающих иностранный язык, – преподаватель, который чаще всего он не является носителем преподаваемого языка. Тренировочная коммуникация со своими товарищами на иностранном языке также не способствует овладению межкультурной коммуникацией, так как студенты принадлежат к другой культуре, а процесс изучения языка осуществляется вне языковой среды. К сожалению, арабский язык не исключение. В процессе преподавания нам часто приходилось убеждаться, что приобщение студентов к культуре арабского мира ограничивается уроками арабского языка и страноведения. Известно, что арабский язык является неотъемлемой частью арабской культуры. Ливанский педагог Саты Аль-Хусри отмечал, что «культура арабского мира, прежде всего, связана с арабским языком» [8, с. 119]. Тунисский ученый Сайд Алла утверждает, что «все арабы принадлежат к одной нации, имеющей

общую историю, язык, интересы и судьбы» [9, с. 112]. Усваивая язык, человек одновременно проникает в новую национальную культуру, получает духовное богатство, хранимое изучаемым языком. В частности, студенты, осваивая арабский язык, получают реальную возможность приобщиться к арабской культуре и истории, к современной жизни народов арабских стран. Приобщение к культуре арабских народов не только делает изучение арабского языка более привлекательным для студентов, но и способствует полноценной коммуникации, более точному и адекватному пониманию носителей другой культуры.

На наш взгляд, выходу из сложившейся ситуации способствует использование *технологии проблемного обучения* во внеурочной работе, например проведение фестивалей культуры в вузах. Так, в Российском исламском институте (РИИ) Казани ежегодно преподаватели кафедры филологии и страноведения организуют внутривузовский студенческий фестиваль арабской культуры. В этом мероприятии принимает участие большинство студентов Российского исламского института. Участие в фестивале не только вооружает студентов результатами научного познания, но и ведет их по пути процесса получения этих результатов, развивает опыт творческой деятельности, формирует познавательную самостоятельность и познавательную потребность, что в конечном счете приводит к развитию способностей. В рамках фестиваля проводится олимпиада по арабскому языку, в которой участвуют лучшие студенты разных курсов РИИ. Им предлагаются задания на знание грамматики, лексики, фразеологии арабского языка и страноведения арабских стран.

К фестивалю культуры студенты готовятся заранее. Исходя из творческих и индивидуально-личностных способностей, каждый студент принимает участие в мероприятии. Каждая группа представляет одну из арабских стран. Например, в фестивале, проведенном в 2010–2011 учебном году участвуют шесть команд, которые представляют следующие страны: Марокко, Тунис, Египет, Йемен, Иордания. В последующие годы выбираемые страны варьируются.

Все годы каждая команда ознакомила участников и гостей с культурой конкретной арабской страны: продемонстрировала стенгазету, флаги, сувениры, национальную одежду, национальные блюда. Между группами были проведены конкурсы: а) на лучшую стенгазету об арабской стране; б) на приготовление арабских национальных блюд; в) на демонстрацию флагов, сувениров, национальной одежды.

Мероприятие завершалось праздничным концертом, на котором студенты каждой группы представили номера художественной самодеятельности на арабском языке: песни, танцы, стихи, сценки. Следует отметить, что в последние годы вместо концерта демонстрируются любительские фильмы, отражающие культурные особенности арабских стран. Примечательно, что студенты под руководством преподавателей сами пишут синопсисы и сценарии, сами режиссируют и играют роли в

фильмах, сами выполняют съёмку фильмов и их монтаж. Так же между группами были проведены конкурсы: 1) на лучшую режиссёрскую работу; 2) на лучший сценарий; 3) на лучшую мужскую и женскую роли; 4) на лучшую операторскую работу; 5) на лучший монтаж.

Работа над организацией фестивалей арабской культуры проводилась в три этапа.

I. Подготовительный – преподаватель знакомит студентов с идеей проведения фестиваля. Происходит обсуждение этой идеи в студенческой группе. Цель этапа: убедить студентов в целесообразности проведения фестиваля, вызвать подлинный интерес у каждого, желание участвовать в мероприятии. Если преподаватель не сможет в должной мере заинтересовать студентов, то возникнет непонимание и равнодушие с их стороны, что заранее предрекает неуспех мероприятия.

## II. Основной этап

1. Обсуждение в студенческой группе отдельных конкурсов.

2. Деление студентов на микрогруппы в зависимости от личного желания, возможностей и способностей студента с тем, чтобы каждый студент был вовлечен в работу.

3. Планирование работы в микрогруппах.

4. Практическая деятельность студентов.

5. Консультации и координация работы в микрогруппах преподавателем.

Перед каждой микрогруппой ставится определенная проблема:

– подготовиться к олимпиаде по арабской грамматике, лексике, фразеологии и страноведению арабских стран;

– подготовить стенгазету об арабских странах на арабском языке;

– найти интересные и доступные рецепты блюд мусульманской кухни, опробовать их, приготовить национальные блюда и их умело презентовать;

– найти интересные сувениры из мусульманских стран и представить их зрителям;

– подготовить номера художественной самодеятельности: нашиды, стихи и сценки;

– написать синопсисы и сценарии к фильмам;

– снять фильмы и провести их монтаж.

Чтобы решить проблему, студентам требуется не только знание арабского языка, но владение большим объемом знаний из разных областей. Студенты совместно анализируют варианты решения проблемы и прогнозируют их результаты. В процессе активной мыслительной деятельности, используя языковые средства арабского языка, студенты решают поставленную проблему. Они работают в индивидуальном темпе в рамках обозначенных сроков. Упор делается на самостоятельную деятельность, инициативность, изобретательность студентов. Преподава-

тель же выступает в роли помощника, консультанта, источника дополнительной информации. Он координирует работу отдельных микрогрупп.

Подготовка к фестивалю проводится как во внеурочное время, так и во время занятий. Во внеурочное время студенты самостоятельно собирают сувениры (прагматические материалы) из мусульманских стран и добывают информацию по каждому из них и излагают свои варианты. Далее происходит совместное обсуждение: что символизируют данные предметы, какие стороны жизни они отражают. При необходимости преподаватель дополняет студентов. Затем студенты систематизируют полученную информацию, делают выставки и альбомы. При отборе номеров художественной самодеятельности и в процессе подготовки фильмов мы обращаемся к лучшим и гуманным произведениям исламской культуры. В процессе такой работы формируется личная ответственность каждого участника, совершенствуется иноязычная речевая подготовка, активизируется познавательная деятельность.

### III. Заключительный этап

После описанной подготовительной работы было организовано непосредственное проведение фестиваля арабской культуры. Результаты всех конкурсов оценивались компетентным жюри, в состав которого входили носители арабского языка, ведущие преподаватели из различных вузов Казани, а также представители Министерства культуры Республики Татарстан. Победители награждались призами и почетными грамотами. На этом этапе консультационно-координирующая роль преподавателя сменяется на контрольно-оценочную.

В рамках проведения мероприятия такого рода преподаватели могут контролировать уровень сформированности коммуникативных умений студентов и их подготовленность к использованию арабского языка в процессе общения. Цели данного мероприятия: привитие интереса студентов к арабскому языку, ознакомление их с культурой, традициями и обычаями народов арабских стран, выявление и развитие творческих способностей студентов. Реализации данных целей способствовала непринужденная, праздничная атмосфера на протяжении всего фестиваля.

При проведении подобных творческих мероприятий обеспечивается индивидуальный подход и дифференциация обучения с учетом способностей студентов, их уровня подготовки, интересов, т. е. осуществляется личностно ориентированный подход в обучении арабскому языку.

Мы лишний раз убедились, что если все студенты вовлечены в творческий познавательный процесс, то они могут оригинально подойти к решению поставленных перед ними задач. Целесообразность таких мероприятий очевидна: они способствуют повышению мотивации процесса обучения и раскрытию творческого потенциала студентов.

Самым важным моментом в подобной работе мы считаем создание проблемных ситуаций и их разрешение. Последовательность проведения мероприятия сведена в таблице.

Таблица

*Последовательность проведения мероприятия  
(фестиваль арабской культуры)*

Этапы	Задачи	Деятельность Студентов	Деятельность преподавателя
I Подготовительный	Определение цели, выявление проблем	Уточняют информацию, обсуждают, выявляют проблемы	Объясняет цели, мотивирует студентов
II Основной	Деление на группы, анализ проблем, выдвижение гипотез, обоснование гипотез, поиск необходимой информации, выполнение подготовки к мероприятию	Уточняют проблемы, выдвигают гипотезы, формулируют задачи, выбирают оптимальные варианты, работают над подготовкой к мероприятию	Помогает, консультирует, по необходимости направляет, наблюдает
III Заключительный	Проведение мероприятия, оценка результатов	Участвуют, коллективно обсуждают, оценивают результаты	Наблюдает, оценивает, участвует в обсуждении и оценке

Таким образом, основным условием успешной организации учебного процесса является целенаправленное и специально организованное развитие познавательной самостоятельности студентов как на аудиторных занятиях, так и во внеучебное время.

При подготовке и проведении фестиваля арабской культуры использованы следующие технологические приёмы организации учебно-познавательного процесса: создать в пространстве деятельности обучающегося значимую для него познавательную проблемную ситуацию; вычлнить противоречия в исследуемом объекте и довести их до осознания обучающегося как проблему; сформулировать задачу творческого типа, следующую из этой проблемы. Таким образом, результативность применения технологии проблемного обучения в учебно-познавательном процессе характеризуется наличием положительного мотива к деятельности; положительных изменений в эмоционально-волевой сфере; осоз-

нением обучаемым субъективного открытия; отношением к новому знанию как к личностной ценности; овладением обобщённым способом решения проблемных ситуаций (анализом фактов, выдвижением гипотез, проверкой их правильности, получением результатов деятельности). При этом учтены следующие признаки технологичности: *воспроизводимость* (возможность повторения способов и приёмов другими педагогами в других учебных заведениях и при преподавании других иностранных языков); *эффективность* (возможность достигать результат оптимальным по затратам путём, гарантированным по изменениям в состоянии обучаемого); *управляемость* (возможность проектировать учебный процесс, поэтапно отслеживать результат и при необходимости вносить коррекции); *системность* (целостность и логичность процесса, взаимосвязанность его частей); *концептуальность* (опора на научные психологические и педагогические теории).

В современных условиях становления новых подходов к образованию становится всё более очевидной необходимость поиска и реализации новых путей при обучении иностранным языкам. Назрела объективная потребность перехода от ориентировки на развитие памяти к развитию мышления. Один из основных разработчиков проблемного обучения академик М. И. Махмутов констатирует: «Опираясь на закономерности психологии мышления, логику научного исследования, проблемное обучение способствует развитию интеллекта учащегося, его эмоциональной сферы и формированию на этой основе мировоззрения. В этом и заключается главное отличие проблемного обучения от традиционного объяснительно-иллюстративного, нацеленного на развитие памяти и накопления знаний» [4, с. 36].

### Список литературы

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544с.
2. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики. – М.: Мысль, 1965.
3. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
4. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
5. Мухаметзянова, Г. В. Воспитание личности в процессе профессиональной подготовки специалистов в системе высшего и среднего профессионального образования // Образование и воспитание социально-ориентированной личности студента: отечественный и зарубежный опыт: материалы междунар. науч.-практ. конф.: в 2 т. Т 1. – Казань, 2005. – С. 9 – 11.
6. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 147 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.
8. Sātī al-husrī. Ārāu wa ahādīth fī al-lugha wa al-ādāb. Bayrūt 1958 m. – 231 s.
9. Sa'dalla. Muntabikāt fikriyya. Tūnis 1976 m. – 266 s.

**Формирование осмысленной жизненной позиции  
в духовно-нравственном воспитании старшеклассников**

Статья раскрывает преимущества обращения юношества к религиозно-культурологическим традициям в формировании у них осмысленной жизненной позиции и воспитании «внутреннего человека», способного извлекать смыслы из каждой конкретной ситуации и выстраивать свой путь с позиции базовых национальных ценностей.

Article reveals the advantages of turning youth to religion and cultural traditions in the formation in them of the intelligent vital position and training «internal person», capable of extracting senses from each concrete situation and of erecting its way from the position of base national values.

Ключевые слова: осмысленная жизненная позиция, юношество, смысл жизни, религиозно-культурологическая традиция.

Key words: the intelligent vital position, youth, sense of life, religion and cultural tradition.

В современной педагогике формирование осмысленной жизненной позиции учащихся имеет особую актуальность в условиях постмодернизма, ставящего на первый план проблемы экзистенциального характера: поиска высоких целей, выстраивания жизненной стратегии, удовлетворения духовных и материальных потребностей в ускоряющейся динамике развития общества, нравственного совершенствования в условиях стремительного роста информации, обретение «русской идентичности» и др.

«Русская гражданская идентичность» считается высшей ступенью духовно-нравственного воспитания. Она включает: усвоение семейных ценностей с последующей выработкой умения проецировать их в общественные отношения; осознанное принятие традиций своего народа, укорененность в них и наполнение их новым духовным содержанием; «открытость миру, диалогичность с другими национальными культурами» [10, с. 17]. Русская гражданская идентичность предполагает наличие у старшеклассника осмысленной жизненной позиции, конкретной цели (целей) и системы ценностей, которым он будет следовать всю жизнь и которые послужат основой его бытия. Это зависит от внутренней целеустремленности учащегося, его мотивации к принятию базовых

национальных ценностей, степени воздействия социальной среды и способности адаптироваться к ней.

Вступившие в пору юношества старшеклассники проявляют живой интерес к «смыслу жизни». Среди новообразований юношества можно выделить: становление самосознания; «расширение жизненного пространства», выстраивание «жизненной перспективы» [18, с. 447]; «саморефлексию, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установка на сознательное построение собственной жизни, постепенное вращение в различные сферы жизни» [13]; открытие «Я»; «вчувствование»; «психическое понимание» [20]; разделение на сексуальность и эрос – «искание любви», духовные и душевные переживания [8]; стремление к деятельности, мечтательное обожание, повышенная чувствительность, влечение к тайному, запрещенному, необычному, всему тому, что выходит за рамки привычной жизни; «пассивная меланхолия», «агрессивная самозащита» [3]; повышение творческой активности; «тоска по другу» – желание найти единомышленника [7].

Старшеклассников волнует: «в чем смысл моей личной жизни?» и «в чем смысл жизни человека вообще?», «автор я или соавтор своей судьбы?», «в чем мое счастье?», «зачем я живу?». Их цели определяются интересами и потребностями, в которых материальные (еда, одежда, деньги) зависят от желаний в общении (уединении), творческой и социальной деятельности, самовыражении, признании и характерной для юношества потребности «свести все многообразие фактов к немногим принципам, построить стройную систему взглядов на мир, определить свое место в этом мире» [13].

В поисках своего места в жизни юноши и девушки часто увлекаются разными идеями и концепциями, создают себе кумиров (нередко, ими становятся музыканты или киноактеры, чья индивидуальность скрыта сценическими образом), стремятся им подражать, предаются несбыточным мечтаниям. Юношеству свойственно «строить воздушные замки» – рисовать в воображении красивые картины будущего, упуская из виду трудности на пути его достижения. Из-за отсутствия жизненного опыта и присущим этому возрасту нигилизму и фанатизму молодые люди рискуют заболеть «экзистенциальным недугом» (С. Мадди). Он может проявляться в скуке, апатии, пассивности в ситуациях, требующих решений и действий, цинизму, а в более тяжелых случаях привести к алкоголизму, наркомании, а иногда и суициду. Известный социолог Э. Дюркгейм утверждал, что рост благосостояния населения способен спровоцировать увеличение количества самоубийств, относимых к категории «эгоистических», вызванных развитием крайнего индивидуализма [9], характерного для юношества и культивируемого постмодернизмом.

Традиционный уклад жизни населения, как правило, замедляет развитие индивидуализма и снижает вероятность возникновения возрас-



тных проблем, активизированных социальной средой, таких как, «восстание против авторитетов, идеалистические порывы, философские сомнения, мятежность и воинствующий пыл» [11, с. 90]. Изучавшая жизнь подростков на Самоа, М. Мид писала, что «здесь всегда отвергают чрезмерные эмоции, страстные предпочтения, сильные привязанности», а «одна из самых нелюбимых черт в сверстнике выражается словом “fi-asile” □ буквально «хочет быть выше всех», или, более кратко, “заносчивый”» [11, с. 146]. Мид указывала, что «знание детерминирующей роли культуры» ставит под сомнения общую закономерность юношеского поведения в разных социальных средах: «Все изолированные цивилизации и многие цивилизации нового времени разительнейшим образом отличаются от нашей по числу возможных выборов, дозволенных каждому индивидууму. Наши дети, подрастая, сталкиваются с целым миром возможностей, из которых им предстоит выбирать, и этот мир слепит их непривычные глаза» [11, с. 151].

Жизнь подростков Самоа подчинена сложившейся традиции, предписывающей каждому члену общества выполнение определенных обязанностей так, что любая деятельность, будь то плетение корзин или ловля рыбы, приобретает значение ритуала, который надлежит выполнять в определенное время и в четкой последовательности. Актуальный в западноевропейском, американском и российском обществе вопрос о смысле жизни на Самоа не звучит, потому что предпосылки для поиска смысла жизни отсутствуют, а сам смысл заключен в размеренной жизнедеятельности.

Разумеется, что образ жизни самоанцев не может стать ориентиром для юношества. «Где принцип охранения старого, блюдения установившихся традиций настолько всеобъемлющ и интенсивен, что начинает поглощать и подавлять свободу личной инициативы и творческого созидания, там начинает замирать сама первооснова общественности, ее реальный онтологический субстрат – духовная жизнь» [16, с. 127], присущая только человеку.

В поисках смысла жизни человеку свойственно выходить за границы видимого им мира в мир трансцендентный. Религия, верования, мифология определяют жизнь как вечность, а смерть как таинственный переход из одной субстанции в другую. Смерть же, принятая во имя защиты своей земли и святынь, или принесение себя в жертву во имя высоких целей героизируются, а самоубийство от отчаяния – порицается. Древние верования накладывали на человека множество табу, регламентируя его жизнь волей богов. Мировые религии, напротив, наделяют человека свободой. «Нет принуждения в религии» (Коран. 2:256); «истина сделает вас свободными» (Ин. 8:32). Человек свободен в своих поисках истины, открывающей путь в вечность. Такое понимание свободы особенно востребовано в юношестве, потому что юность, по словам Г. Винекена, «есть одержимость бесконечным» [6, с. 167].

Интересна ситуация описанная протоиереем Михаилом Шполянским. На лекции он задал «вопрос студентам: “Какую по счету жизнь вы сейчас проживаете?” Интересуются – о какой жизни идет речь: духовной или физической? “О физической. Вполне конкретной реальной жизни”. Ответы – кто во что горазд: прагматики – “первую”, романтики – “одну из многих”, оригиналы – “пятую с половиной”. Один отвечает: “Вторую” [19]. Ответов «первую и единственную» не прозвучало.

А.И. Введенский прямо указывал, что «вера в личное бессмертие есть условие и логической, и нравственной допустимости веры в смысл жизни» [4, с. 105]. Однако требовать от юношества конкретной формулировки «смысла жизни» нельзя. Иначе мы нарушим охраняемый им его сокровенный мир душевных переживаний. Судить об осмысленности или неосмысленности жизненной позиции старшеклассника можно по жизнедеятельности в социуме.

Формирование осмысленной жизненной позиции старшеклассника – его «Я» невозможно вне «Мы» – общества, которое есть «подлинная целостная реальность, а не производное объединение отдельных индивидов... единственная реальность, в которой нам конкретно дан человек» [16, с. 53]. Эта реальность состоит из малых (члены семьи, родственники, одноклассники, друзья) и больших (этнос) сообществ, в которых «Я» находит форму для содружества и совместного бытия с «Мы», в которых «Я» и «Мы» объединены традициями.

Выдвинем гипотезу, что обращение к религиозно-культурологическим традициям способствует формированию у юношества осмысленной жизненной позиции. В подтверждение гипотезы отметим, что религия является мощным фактором против «экзистенциального недуга», не потому, что называет уныние и самоубийство смертными грехами, а потому что открывает перспективу бесконечной счастливой жизни через добрые дела и поступки; а культура дает примеры – «классические культурные образцы» [14, с. 193], как эту бесконечную жизнь обрести.

С позиции религиозных культур такими «образцами» являются святые, чей смысл жизни в служении Богу и исполнении его заповедей, а с позиции светской этики – люди (включая святых), которые своими подвигами и служением утверждали и сохраняли базовые национальные ценности [10, с. 18].

Резюмирую обе точки зрения, определим:

– смысл жизни «...должен мыслиться во всяком случае как некое вечное начало...», то есть то, «на что человек опирается, что служит единой, неизменной, абсолютно прочной основой его бытия» [16, с. 161] и потому наша жизнь «... должна быть служением высшему и абсолютному благу...» [16, с. 165];

– «что бы ни делал человек, он не получит блага до тех пор, пока не будет жить согласно закону своей жизни. Закон же его жизни не есть борьба, а, напротив, взаимное служение существ друг другу» [15, с. 431].

Отсюда, «чтобы *искать смысл жизни*.... надо перестать «хлопотать» [16, с. 161], потому что «вся сложная, кипучая деятельность людей с их торговлей, войнами, путями сообщения, наукой, искусствами есть большей честью только давка обезумевшей толпы у дверей жизни» [15, с. 406].

Такое рассмотрение «смысла жизни» вызывает закономерные для юношества вопросы: о смысле какой жизни идет речь – настоящей, наполненной противоречиями и заботами, или будущей вечной, которой я не знаю и в которую не верю; что есть высшее абсолютное благо и будет ли оно благом для меня лично; почему я должен служить вечному абсолютному благу, если я хочу хорошо жить здесь и сейчас, или служить ближнему, если у него нет до меня дела. «...Привилегией молодых людей является демонстрация своей взрослости прежде всего тем, что они ставят под сомнение смысл жизни, и этой привилегией они более, чем активно пользуются» [17, с. 12].

Юношество не «только чувство бесконечности» и «созерцание открывающейся безбрежности, но и «мятеж против установленных традицией и авторитетов форм культуры» [6, с. 168–169]. Возникает парадоксальная ситуация: с одной стороны постижение религиозно-культурологических традиций в духовно-нравственном воспитании необходимо сохранения духовной наследственности между поколениями, обеспечивающей жизнеспособность народа и ориентирующей юное поколение в русло базовых национальных ценностей, на основе которых выстраивается осмысленная жизненная позиция; с другой, – сам процесс «вхождения в традицию» сопровождается у юношества внутренним бунтом (даже у тех, кто с этой традицией в силу семейного уклада не порывал).

В юношестве «профессиональное самоопределение сопряжено с задачами социального и личностного самоопределения, с поиском ответа на вопросы кем быть? и каким быть?, с определением жизненных перспектив, с проектированием будущего» [13], с позиции которого формируется взгляд на настоящее и определяется значимость прошлого.

Вопросы «кем быть?» и «каким быть?» могут стать векторами – «смыслами конкретной ситуации» [17, с. 14] в формировании осмысленной позиции жизни. Эти смыслы нужно реализовать здесь и сейчас не столько для того, чтобы добиться высоких результатов в будущем, сколько, чтобы в настоящем увидеть итог своей деятельности – пользу, и, исходя из него, оценить самого себя – самоопределиться в пространственно-временной, гражданско-правовой, полоролевой, коммуникативной, семейной и других сферах жизни. Важно, чтобы польза или благо имели не личную, а именно общественную значимость, иначе вместо

самоопределения юноша получит удовлетворение одной из своих потребностей (в материальном достатке, комфорте, славе), что не способствует осмысленной жизненной позиции. Уместно вспомнить письмо 22-летнего американского студента, адресованное В. Франклу, в котором он писал: «...у меня есть ученая степень, у меня шикарный автомобиль, я полностью независим в финансовом отношении, и в отношении секса и личного престижа, я располагаю большими возможностями, чем я в состоянии реализовать. Единственный вопрос, который я себе задаю, – это какой во всем этом смысл» [17, с. 15].

Отечественная религиозно-культурологическая традиция в числе «классических культурных образцов» называет бессребреника – «человека, отличительным нравственным свойством которого является то, что он трудится ради блага других людей, не беря за это платы, безвозмездно» (1, с. 9); иными словами, человека, живущего смыслом конкретной ситуации, в которой он может бескорыстно сделать добро и самоопределиться, найти смысл своей жизни. Справедливо утверждение, что «Древняя Русь не знала вопроса о смысле жизни» [5, с. 9]. Он зазвучал в форме «Что делать?» только в Новое время, когда Россия испытала воздействие западной культуры, но трактовался широко: «Что делать мне и другим, чтобы спасти мир и тем впервые оправдать свою жизнь?» [16, с. 156]. По мнению С. Л. Франка, исследовавшего проблему смысла жизни «Русский человек страдает от бессмыслицы» в том плане, что «он всем своим существом ощущает, что нужно не “просто жить”, а жить “для чего-то”». Примерно такие же вопросы волнуют и юношество, жаждущее перемен, бунтующее против обыденности и стремящееся изменить мир. Не удивительно, что все революционные движения зарождались в молодежной среде.

Юношеству требуется социально-значимая деятельность – «“дело”, которое здесь должно спасти мир» [16, с. 157], осуществляемое «малыми делами», в которых он может проявить все свои способности и таланты. Именно такие малые дела повседневности, сопровождаемые внутренней работой над самим собой – поиском своего смысла жизни и самовоспитанием, ведут к формированию осмысленной жизненной позиции. По признанию Н.А. Бердяева: «пусть я не знаю смысла жизни, но искание смысла уже дает смысл жизни, и я посвящу свою жизнь этому исканию смысла» [2, с. 77], а В.В. Розанов писал, что «смысл – не в Вечном; смысл – в Мгновениях» [12, с. 628].

Религиозно-культурологическая традиция в данном случае является нравственным фундаментом, мерилем истинности, носителем «вечного смысла», основой для желаемой юношеством инновации – смысла конкретной ситуации. Постигая традиции, юноши не поворачивают вспять, а вступают в межпоколенный диалог с предками, анализируют с точки зрения современной значимости их опыт, осваивают базовые национальные ценности и на основе их адаптируются в социальной среде.

Религиозно-культурологическая традиция выступает ни как нечто статическое, подавляющее внутреннюю свободу человека и его врожденное стремление к самовыражению – выходу из имманентной среды подобных себе Homo sapiens в иной, трансцендентный мир, а, напротив, той самой отправной точкой для творческого раскрытия человека. Более того, религиозно-культурологическая традиция ограждает юношу от опасности самолюбования и тщеславия, ведущих к развитию крайнего индивидуализма и способствующих духовно-нравственному кризису.

Современный юноша напоминает «классический культурный образец» – витязя на распутье у камня с надписью: «Как прямо ехать – живу не бывати – нет пути ни прохожему, ни проезжему, ни пролетному; направо ехать – женату быти; налево ехать – богату быти». Он размышляет о выборе пути, желая найти истинное благо – свой смысл жизни, а окружающая среда твердит ему, что его успешность зависит от материального достатка.

Отсюда задача духовно-нравственного воспитания – помочь старшекласснику устоять на жизненном распутье перед соблазнами и ориентировать его к нахождению пути, на котором он сам сможет раскрыть свою индивидуальность, применить таланты и способности, и, что особенно важно, сформировать «внутреннего человека», который потом станет навигатором в его жизнедеятельности. В. Франкл называл таким навигатором совесть – «орган смысла... способность обнаружить тот единственный и уникальный смысл, который кроется в любой ситуации» [17, с. 13].

Важно, чтобы выпускник образовательного учреждения сформировал осмысленную жизненную позицию, в которой его собственная жизнь рассматривалась бы как часть бытия человечества, и которая бы свидетельствовала о существовании в нем «внутреннего человека», способного извлекать смыслы из каждой конкретной ситуации для нахождения «вечного смысла» и своего счастья в нем.

### Список литературы

1. Андроник (Трубачев), игум. Бессребреники // Православная энциклопедия. – М.: Правосл. энцикл., 2002. Т. 5. С. 8–11.
2. Бердяев Н.А. Самопознание. – М., 1990. – 334 с.
3. Бюлер Ш. Что такое пубертатный период // Педология юности: сб. ст. / под ред. И. Арямова. – М.–Л., 1931. – С. 37–46.
4. Введенский А.И. Условия допустимости веры в смысл жизни // Смысл жизни: Антология. – М., 1994. – 105 с.
5. Гаврюшин Н.К. Русская философская симфония (Предисловие) // Смысл жизни: Антология. – М., 1994. – С. 7–17.
6. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

7. Гецер Г. Систематические длительные наблюдения над течением негативной фазы у подростка // Педология юности. Сборник статей / под ред. И. Арямова. – М., Л., 1931. – С. 47–63.
8. Зеньковский В., прот. На пороге зрелости: Беседы с юношеством по вопросам пола. – Клин, 2001. – 20 с.
9. Дюркгейм Э. Самоубийство (социологический этюд). – М.: Мысль, 1994. – 412 с.
10. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: учеб. / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.
11. Мид М. Взросление на Самоа // М. Мид Культура и мир детства. Избранные произведения. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
12. Розанов В.В. Опавшие листья. Короб второй. – СПб.: Кристалл, 2001. – 254 с.
13. Слободчиков Исаев Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии: Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов. Кн. 2. – М.: Школа-Пресс, 1995.
14. Стратегия 2020: Новая модель роста – новая социальная политика. Промежуточный доклад о результатах работы экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года [Электронный ресурс]. –URL: <http://2020strategy.ru/>
15. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. – 592 с.
16. Франк С.Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992. – 512 с.
17. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 196 с.
18. Шестун Е., прот. Православная педагогика. – М. Про-Пресс, 2001. – 576 с.
19. Шполянский М., прот. Смысл жизни: путь бабочки // Мы входим в храм. – М., 2005.
20. Шпрангер Э. Эротика и сексуальность в юношеском возрасте // Педология юности: сб. ст. / под ред. И. Арямова. – М.–Л., 1931. – С. 7–93.

### **Дистанционные технологии в образовании как фактор развития информационной культуры студента**

В статье рассматривается возможность использования дистанционных технологий как один их факторов развития информационной культуры студента – процесса все более актуального в современном обществе. Рассмотрена проблема внедрения дистанционных технологий в рамках заочной формы обучения.

Article discusses the use of distance learning technologies as a factor of development student's information culture - topical process in the modern society. The problem of the implementation of distant technologies is considered in the framework of the correspondence education.

*Ключевые слова:* дистанционные технологии, электронное обучение, информационная культура, информатизация.

*Key words:* distance technologies, e-learning, information culture, informatization.

В рамках модернизации современной системы высшего образования Российской Федерации законодательно закреплено использование электронного обучения и дистанционных образовательных технологий при всех существующих формах обучения, а также при проведении различных видов учебных, лабораторных и практических занятий, практик (за исключением производственной практики), текущего контроля, промежуточной аттестации обучающихся [6, 2].

Уровень информационной культуры студентов, несмотря на все растущее количество пользователей информационными технологиями, в частности сети Интернет, остается недостаточным. Это следует из того, что в стране отсутствует единая система информационного образования и обучение пользователей информационным технологиям. Особенно эта проблема актуальна для молодежи как наиболее активного потребителя, производителя и транслятора информационных ресурсов. Для личности, начинающей свой путь к становлению, информационные технологии предоставляют доступ к информации, знаниям, открывают новые возможности профессиональной подготовки и творчества, дают возможность приобщиться к памятникам мировой культуры. От уровня владения информационной культурой каждой отдельной личностью зависит общий образовательный и культурный уровень общества.

Большая часть населения практически никак не защищена от ежедневной информационной агрессии, политической пропаганды, рекламы. Наиболее подвержена этому деструктивному влиянию именно молодежь, в сознании которой исторически сложившиеся культурные ценности замещаются недоверием и враждебностью к ним. Именно поэтому перед современной системой образования стоит первостепенная задача: сформировать устойчивое мировоззрение у развивающейся личности, способной критически подходить к процессу отбора и усвоения информации.

Информатизация образования – это сложный структурный социотехнический процесс, касающийся подготовки человека к жизнедеятельности в информационном обществе, формирования его информационной культуры. Поэтому проблемы информатизации и формирования информационной культуры личности не только технические, но и гуманитарные [3, с. 73].

Информационную культуру нельзя полностью отождествлять с техническими аспектами работы с информацией, другими словами, с компьютерной грамотностью. Информационная культура является частью общей культуры личности и представляет собой совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, позволяющих вести целенаправленную деятельность по удовлетворению информационных потребностей личности [7]. Информационная культура – это информационная компонента человеческой культуры в целом, объективно характеризующая уровень всех осуществляемых в обществе информационных процессов и существующих информационных отношений [4, с. 1–8].

В. А. Адольф, И. А. Ковалевич рассматривают информационную культуру как показатель профессиональной культуры человека. По их мнению, информационная культура выступает как «система материальных и духовных способов обеспечения единства и гармонии во взаимоотношениях человека, общества и информационной среды» [4, с. 76]

Таким образом, «информационная культура» является одной из составляющих культуры, связанная с взаимодействием личности с информационной средой. Роль информационной среды в жизни личности и общества с каждым годом все возрастает, что, несомненно, сказывается и на таком аспекте человеческой культуры, как информационная культура. Современное общество во всех своих аспектах генерирует огромное количество информационных потоков, в которых человеку необходимо не только ориентироваться и использовать для своей деятельности, но и быть конкурентоспособным в новом обществе.

Набирающая сегодня все большие обороты информатизация образования создает все больше условий для формирования личности нового типа, личности, подготовленной к жизни в информационном обществе. Одним из таких условий является интенсивное внедрение дистанционных технологий во многих вузах страны. Сегодня образовательные



потребности общества таковы, что удовлетворение их может быть возможно только при использовании таких моделей, методов и форм обучения, которые основываются на информационных и коммуникационных технологиях гибкого, открытого, дистанционного обучения.

Дистанционное обучение, рассматриваемое нами как одно из условий для формирования информационной культуры должно отвечать следующим педагогическим положениям:

1. Центральное место в процессе обучения занимает самостоятельная познавательная деятельность студента. Только осознав в процессе обучения необходимость самостоятельного получения и применения знаний, а также сформировав необходимые компетентности, студент сможет полностью реализовать свой образовательный потенциал.

2. Наиболее важным, как результат обучения, становится не овладение суммой знаний, а умение самостоятельного поиска, приобретения знания и работы с информацией. Необходимо, чтобы в результате обучения выпускник владел способами непрерывной познавательной деятельности, которые он смог бы применять в дальнейшей жизни.

3. Самостоятельная деятельность студентов должна быть организована с использованием новейших педагогических технологий, способствующих формированию социальных качеств личности (умение выполнять различные социальные роли, работы в коллективе для выполнения сложных образовательных задач).

4. Дистанционное обучение не должно исключать возможность коммуникации студента и преподавателя, студентов между собой, а наоборот, должно всячески способствовать подобным коммуникациям для разрешения проблем социализации студентов.

5. Системы контроля и обратной связи должны быть не только систематическими, но и оперативными и осуществляться на всех уровнях освоения образовательной программы по дисциплине.

Дистанционное обучение как форма организации образовательного процесса появилась сравнительно недавно, однако уже сейчас можно сформулировать такие особенности, которые выгодно отличают дистанционное обучение от других форм:

– дистанционное обучение предполагает более четкую систему постановки образовательных целей и задач, детальное планирование и ведение образовательной деятельности студента и доставку учебных материалов;

– интерактивность – основная особенность дистанционного обучения, которая обеспечивает возможность коммуникации между преподавателем и студентом, обратную связь с учебными материалами и возможность обучения в группах;

– различные виды обратной связи, как оперативные, так и отсроченные – в виде оценки;

– мотивация и самомотивация. В ходе освоения того или иного курса студента мотивирует не только внешний контроль со стороны преподавателя, но и возможность видеть результаты собственной деятельности, непосредственно принимать участие в формировании собственных компетенций;

– модульность и высокий уровень структуризации учебного материала.

Дистанционное обучение позволяет совмещать в себе самостоятельную познавательную деятельность студента с разнообразными источниками информации, учебными материалами, предоставляемыми преподавателем, различными механизмами обратной связи и контроля, общение в рамках курса с преподавателем, консультантами и другими студентами, групповой, проектной и исследовательской работой. Такой комплексный подход к организации процесса обучения позволяет не только эффективно осваивать образовательный материал, но и формировать личностные качества студента, в частности, информационную культуру.

Помещая студента в запрограммированную информационную среду, мы создаем условия не только для приобретения им новых знаний, но и формируем условия для возникновения необходимости осознанной потребности в получении знаний, работе с информацией для достижения поставленных задач.

При внедрении электронного обучения учебное заведение разрабатывает методическое обеспечение, подготавливает программную среду для функционирования системы дистанционного обучения, обучает преподавателей навыкам ведения удаленного учебного процесса, но при этом очень часто упускает из виду важный принцип стартовых знаний.

Существует общепринятое мнение, что навыкам владения информационно-коммуникационными технологиями необходимо обучать преподавателей в силу их возрастных особенностей, а студенты и так умеют пользоваться современными техническими устройствами по умолчанию.

На практике ситуация обстоит совсем иначе, особенно в заочной форме обучения. Именно в этой форме обучения внедрение дистанционных технологий наиболее востребовано. Сделать учебный процесс более системным, равномерным и качественным возможно за счет увеличения количества часов, которые обучаемый проводит со специально отобранными для образовательного процесса материалами, а также за счет проведения видео- лекций, организации онлайн-консультаций с преподавателями курса, организации текущего и иного контроля знаний и т. д.

При проведении эксперимента по внедрению дистанционных технологий в учебный процесс для групп первого курса заочной формы обучения оказалось, что около 30 % студентов не имеют даже базовых навыков владения компьютером. Для анализа сложившейся ситуации не-

обходимо обратить внимание на особенности контингента студентов заочной формы обучения: это взрослые люди, занятые на постоянной работе, располагают ограниченным свободным временем на обучение. Многие из них имеют гуманитарное образование, и в то время, когда они обучались, курс информатики не был предусмотрен в программе средней школы.

Таким образом, несоответствие между минимально необходимым уровнем владения компьютерными технологиями и реальным уровнем овладения ими обучаемыми требует при внедрении новых технологий электронного или дистанционного обучения предусмотреть ряд очных тренингов или практических занятий для студентов, предшествующих их погружению в образовательную среду. Программа таких занятий разрабатывается с целью обучения студентов навыкам использования системы дистанционного обучения, которая применяется в вузе. Результатом проведения обучающего тренинга должно быть начало формирования у студента навыков:

- управления личным кабинетом;
- отправки ответа на задание;
- ознакомления с отчетом о своей успеваемости;
- отправки вопроса преподавателю, студенту группы;
- самостоятельного поиска и обработки информации.

Такой тренинг можно провести в рамках установочных лекций при использовании новых образовательных технологий на основе blended (смешанного обучения), когда и преподаватель и студенты одновременно работают в системе дистанционного обучения во время занятия. Результаты тренинга позволили индивидуализировать темп обучения и глубину освоения материала и обучить студентов необходимым навыкам для их дальнейшей самостоятельной работы.

Технология проведения такого тренинга, несомненно, требует от преподавателя предварительной подготовки и строится по следующему примерному плану:

1. Отбор содержания учебной дисциплины, удовлетворяющего учебной программе.
2. Размещение курса в программной среде дистанционного обучения.
3. Разработка системы оценивания самостоятельной работы студентов.
4. Формирование блока заданий для проведения вводного занятия.

Преподаватель с помощью дистанционных образовательных технологий создает условия для эффективного освоения учебной дисциплины, формирования навыков работы с информацией и, как следствие, создаются предпосылки для развития (а в некоторых случаях формирования) у студентов информационной культуры.

Решение задач, которые ставятся перед студентом в образовательной среде, создаваемой посредством дистанционного обучения, создает

перед ним необходимость не только осознанного использования информационных технологий в процессе решения заданий. В процессе такого обучения у студентов формируется потребность поиска необходимой информации, ее осмысления и создания на ее основе собственного информационного «продукта», который студент отправляет преподавателю.

Такая организация процесса обучения, где обучаемого помещают в образовательную среду, где происходит комплексное решение образовательных и воспитательных задач представляется нам наиболее эффективной формой обучения для развития информационной культуры студента. Решение образовательных задач при освоении программы дисциплины является здесь первостепенной задачей, однако не следует забывать, что деятельность, на которую мы программируем студента, обучающегося по дисциплине с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, создает условия:

- для развития навыков самостоятельной работы с информацией как в образовательном пространстве вуза, так и вне его;
- формирования осознанности в работе с информацией;
- формирования мировоззренческих структур личности, позволяющих ей критически подходить к процессу отбора и усвоения информации.

Наличие этих условий позволяет говорить о том, что использование дистанционных технологий в обучении позволяет интенсифицировать развитие информационной культуры студента, а сами студенты получают возможность эффективного получения академических знаний, представлений о работе с информацией, развития умения ориентироваться в информационных потоках и работать с информацией.

### Список литературы

1. Адольф В. А., Ковалевич И. А. Воспитание информационной культуры учащихся в контексте профессиональной ориентации // Сибир. пед. журн. – 2009. – № 8. – С. 73–81.
2. Об использовании дистанционных образовательных технологий: Приказ Минобрнауки РФ № 137 от 06.05.2005.
3. Санникова И. Г., Корнилова М. В. Формирование информационной культуры студента в условиях дистанционного обучения // Вестн. ТГПУ. – 2007. – №7.
4. Семенюк Э.П. Информатизация общества, культура, личность // НТИ. – Сер. 1. – 1993. – №1.
5. Слостёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. / под ред. В. А. Слостёнина. – М.: Академия, 2008. – 566 с.
6. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г.
7. Гендина Н. И., Колкова Н. И., Стародубцева Г. А. и др. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины. – М.: Межрег. центр библиотеч. сотрудничества, 2006. – 512 с.

### **Социально-психологические детерминанты негармоничного воспитания в семьях детей с ограниченными возможностями здоровья**

В статье проведен анализ социально-психологических детерминант стилей семейного воспитания в семьях детей с ОВЗ. Изучались семейные ситуации, в том числе кризисные периоды, отношения членов семьи, прежде всего супружеские, родительские подходы к воспитанию, влияние на воспитание здоровых детей в семье, отношения семьи с родственниками и обществом.

In article the analysis social and psychological a determinant of styles of family education in families of children with OVZ is carried out. Family situations, including the crisis periods, the relations of family members, first of all matrimonial, parental approaches to education, influence on education of healthy children in a family, the family relations with relatives and society were studied.

*Ключевые слова:* детерминанты, негармоничное воспитание, семья, воспитание, дети

*Key words:* determinants, inharmonious education, family, education, children

Воспитание ребенка наравне с наследственными факторами является определяющим для формирования личности ребенка, влияет на его поведение и во многом определяет всю его последующую жизнь. Факторов, влияющих на стили воспитания, много – это личностные особенности родителей, их представления о воспитании, фобия утраты ребенка, родительские чувства, вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания и многие другие. Стили воспитания включают в себя определенные параметры: уровень протекции в процессе воспитания, степень удовлетворения потребностей ребенка, количество и качество требований к ребенку в семье, неустойчивость стиля воспитания. Часто в силу разных причин в семьях наблюдаются негармоничные стили воспитания: потворствующая и доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, эмоциональное отвержение, жестокое обращение [6, 7].

В семьях детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) воспитание часто приобретает негармоничные формы, что приводит к серьезным педагогическим, психологическим и социальным проблемам [1,5]. В этих семьях наравне с обычными детерминантами, влияющими на тот или иной стиль воспитания, можно еще выделить социально-психологические и эмоциональные причины, существенно отражающиеся на формировании семейного воспитания. К социально-психологическим детерминантам относятся взаимодействие между родителями их взаимоотношения с другими членами семьи, включая здоровых детей, отношения семьи с родственниками, взаимодействие семьи с социумом. Эмоциональными детерминантами являются выраженные негативные переживания членов семьи, влияющие (или определяющие) на тот или иной стиль воспитания ребенка с ОВЗ. Это выделение условно, так как все детерминанты воспитания динамично взаимосвязаны. Без понимания причин негармоничного воспитания невозможно осуществить педагогическую коррекцию стиля воспитания и оказать эффективную психологическую помощь семье ребенка с ОВЗ.

Цель данной статьи – анализ социально-психологических детерминант стилей семейного воспитания в семьях детей с ОВЗ. Изучались семейные ситуации, в т.ч. кризисные периоды, отношения членов семьи, прежде всего супружеские, родительские подходы к воспитанию, влияние на воспитание здоровых детей в семье, отношения семьи с родственниками и обществом.

Исследование проводилось с помощью диагностического интервью, в рамках семейного консультирования и психотерапевтических сессий, кроме того, использовались: опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) [7], методика PARI [4], Опросник родительского отношения [2].

*Супружеские отношения.* После постановки диагноза и начала активной помощи ребенку жизнь семьи, весь ее уклад и отношения между ее членами меняются. Тяжелое заболевание ребенка наносит удар по супружеским отношениям поэтому и возможны различные варианты развития отношений между супругами. Многие родители, боясь упреков в начале или в критические периоды болезни, начинают избегать друг друга. Чаще всего это боязнь выяснения вопросов, кто больше виноват в заболевании ребенка, кто «не досмотрел», «у кого хуже наследственность». Для многих супругов период эмоционального «оцепенения» и отсутствия восприятия другого супруга может продолжаться многие месяцы, а иногда и годы. Одна из наиболее распространенных семейных проблем – разногласия между супругами, которые проявляются в разных формах: частые конфликты, чувство неудовлетворенности в браке, сексуальные проблемы, периоды раздельной жизни и разводы. И прежде всего разногласия касаются отношения к ребенку, стиля родительского воспитания. Это часто ведет к непоследовательности в воспитательных подходах, т. е. неустойчивости стиля воспитания, который характе-

ризуется резким переходом родителей от очень строгого к либеральному отношению к ребенку, и затем, наоборот, – от значительного внимания к ребенку к эмоциональному отвержению его родителями. Родители, как правило, признают факт незначительных колебаний в воспитании ребенка, однако недооценивают размах и частоту этих колебаний.

Однако некоторые семьи особых детей, напротив, демонстрируют такой же уровень супружеского согласия, как и семьи со здоровыми детьми. Нередко сообщение о диагнозе ребенка сплачивает семью и улучшает супружеские отношения. Данные о супружеских отношениях и разводах в семьях детей с нарушениями противоречивы, известно, что некоторые семьи в условиях стресса распадаются, другие не меняются, третьи адаптируются и даже становятся сильнее.

Многие факторы влияют на взаимоотношения родителей. Это зависит от наличия других детей в семье, от возраста, жизненного опыта родителей, состояния больного ребенка и многих других обстоятельств семейной жизни. Часто в процессе ухода за ребенком с нарушениями мать, сама того не желая, отдаляется от мужа. В связи с тем, что мать обычно ближе к ребёнку или иногда поддерживает с ним симбиотические отношения, отец чувствует себя изолированным или неспособным заняться больным ребёнком. В большинстве случаев родители перестраивают жизнь так, чтобы как можно больше быть возле больного ребёнка за счет других детей, супруга(и) и работы. Как правило, роли родителей чётко разделяются: матери больше общаются с ребёнком, а отцы вынуждены «всё время работать», но почти все матери хотят, чтобы мужа больше участвовали в эмоциональной поддержке ребёнка. Это обстоятельство может серьезно нарушать процесс семейного воспитания. В такой ситуации, когда уходом за ребенком и воспитанием занимается один из родителей (в подавляющем количестве случаев – матери), может наблюдаться неустойчивость стиля воспитания, эмоциональная депривация, эмоциональное отвержение, гипопротекция.

*Различие воспитательных подходов родителей.* Сложная семейная ситуация, в том числе и семейный кризис, затрагивает всех членов семьи, отцы, братья и сестры, дедушки и бабушки также рассматриваются как важные источники влияния на воспитание больного ребенка, в свою очередь подвергающиеся влиянию нарушений у детей.

Конечно, в подавляющем количестве случаев больше сил, и внимания больным детям уделяют матери. Но последние десятилетия показывают, что границы гендерных ролей размываются, происходит перераспределение ролей, и, как следствие этого, возрастает значение отцов в воспитании и уходе за детьми. В то же время существуют различия в поведении и воспитательных подходах отцов и матерей. Матери больше времени посвящают уходу за ребенком, отцы предпочитают с ним играть. Отцы ведут себя с детьми более активно и спонтанно, предпочитают подвижные игры (если позволяет физическое состояние ре-

бенка), в отличие от матерей, которые чаще играют с детьми в спокойные игры. Однако отцы, как и матери, в своих играх приспособляются к уровню развития ребенка.

Это показывает, что отец вполне способен заботиться о маленьком ребенке и полноценно общаться с ним, все зависит от распределения семейных ролей.

Отцы и матери с самого начала по-разному реагируют на известие о нарушениях у ребенка. Отцы, как правило, реагируют менее эмоционально и задают вопросы о долгосрочных последствиях нарушений; матери проявляют более эмоциональную реакцию и выражают боязнь не справиться с бременем забот о ребенке. Иными словами, отцы воспринимают известие о нарушениях у ребенка как рациональный кризис, матери – как эмоциональный кризис. Однако, несмотря на эту общую тенденцию, можно встретить семьи, где все наоборот.

Отцы больше матерей озабочены социально приемлемым поведением своих детей (особенно сыновей), а также их социальным статусом и карьерой. В результате отцы больше матерей беспокоятся о долгосрочных последствиях нарушений у своего ребенка и больше расстраиваются в случаях, когда нарушения заметны внешне [3]. Из-за тех высоких ожиданий, которые отцы возлагают на сыновей, отец может быть особенно расстроен рождением сына с проблемами здоровья. В воспитании последствия этого разочарования могут проявляться двумя крайностями. В одних случаях отец глубоко вовлечен в воспитание сына, стремится контролировать, развивать, тренировать своего ребенка, при этом детско-родительские отношения приобретают характер воспитания по типу доминирующей гиперпротекции. В других случаях разочарование отцов введет к их отстранению от воспитания (гипопротекции) или эмоциональному отвержению, в крайних вариантах формируется воспитательский стиль по типу жестокого обращения. В то же время в общении отцов с дочерьми с ОВЗ таких крайностей обычно не возникает. Особенно ярко это проявляется в семьях детей с умственной отсталостью. Отцы чаще угнетены, страдают от заниженной самооценки и испытывают неуверенность в своей отцовской роли, чем отцы здоровых детей. Кроме того, они получают от своих детей меньше радости, чем отцы здоровых детей.

Воспитательский подход отцов к детям с особыми нуждами сказывается и на отношении к ним других членов семьи. Выявляется четкая взаимосвязь между уровнем принятия ребенка со стороны отца, и общим отношением к ребенку в доме. От равнодушия отца страдает не только развитие особого ребенка, но и общий климат в семье. Эта ситуация довольно распространена: отцы, испытывающие тяжелый стресс, предпочитают справляться с ним с помощью стратегий ухода и избегания. Когда отец отстраняется от семьи и воспитания, это задевает других членов семьи и вынуждает их как-то реагировать. Например, при от-



странении отца бремя заботы о ребенке ложится на других членов семьи, прежде всего на мать. Когда это происходит, другие члены семьи испытывают гнев и раздражение, и напряжение в семье возрастает. Равнодушие отца в сочетании со стрессом, вызванным нарушениями у ребенка, запускает негативную и дисфункциональную семейную динамику. Отстраняясь, отцы оставляют матерей наедине с трудными эмоционально и физически задачами, связанными с заботой и воспитанием больного ребенка. В этом случае отцы несут большую ответственность за то, что позволяют нарушениям ребенка негативно воздействовать на семейную жизнь. Если же отец активно включается в воспитание ребенка, наградой за это становится его собственное удовлетворение и сплочение семьи [3].

У отцов часто возникает зависимость от суждений специалистов. Они тяжело переживают эту зависимость, поскольку перестают чувствовать себя хозяевами собственной жизни и компетентными родителями. В такой ситуации отцы начинают применять «научные» методы ухода, лечения и воспитания, посещая специалистов, различные семинары и читая множество научной и популярной литературы. Этот «научный», рациональный подход к воспитанию выхолащивает эмоции из общения с ребенком, приводит к тому, что больной ребенок испытывает эмоциональную депривацию. Мужчины растут и воспитываются как «деятели», способные активно противостоять любой проблеме. Очень тяжелым бременем для отца является невозможность «исправить» нарушения ребенка, и к переживаниям по поводу этой ситуации добавляется то, что он считает себя не вправе эти переживания выразить.

Таким образом, различия воспитательских подходов родителей приводят, прежде всего, к неустойчивости стиля воспитания, а также эмоциональной депривации, эмоциональному отвержению или гипопротекции.

*Здоровые дети в семье.* Связь между братьями и сестрами представляет собой прочный и продолжительный вид семейных отношений, что позволяет двум сибсам оказывать друг на друга значительное влияние, порой распространяющееся на всю жизнь. Старшие братья и сестры, с радостным нетерпением ожидающие появления в семье нового ребенка, разделяют со своими родителями боль и скорбь при рождении ребенка с нарушениями и, если одни из них благополучно преодолевают возникающие трудности, то другие оказываются «в зоне психологического риска». При определенных обстоятельствах отношения к ним, их воспитание нарушено, кроме того, сибсы детей с ОВЗ могут оказывать существенное влияние на воспитание больных детей.

К этому приводят несколько проблем: повышенная моральная ответственность, большой список обязанностей, проблемы самовосприятия и сильные эмоциональные переживания здоровых детей.

Во многих семьях детей с ОВЗ складываются такие семейные отношения, при которых здоровые братья и сестры несут ответствен-

ность за ребенка с нарушениями. Постоянная необходимость заботиться о больном может вызвать гнев, неприязнь, чувство вины и с большой вероятностью последующие психологические проблемы, особенно если сочетаются с недостатком внимания со стороны родителей. Особый ребенок требует огромного количества времени, энергии и эмоциональных ресурсов. Другие дети могут быть вынуждены принимать по отношению к нему родительские роли, к которым они не подготовлены. Таким детям приходится слишком быстро проходить через стадии развития, необходимые для нормального взросления. Прежде всего, серьезные переживания вызывает чувство несправедливости. Несправедливо, что некоторым детям еще до школы приходится превращаться в «маленьких и.о. родителей» [3], а другие счастливо избегают всяких обязанностей чуть ли не до восемнадцати лет. Братьям и сестрам особых детей приходится жить с этой несправедливостью и с тем горем и гневом, которые она вызывает. Требования родителей, касающиеся заботы о больном ребенке, могут отравлять жизнь здоровому sibсу и во вполне зрелом возрасте.

Тяжесть обязанностей, лежащих на здоровом ребенке, по-видимому напрямую связана с составом семьи. Легче живется sibсам, которые имеют кроме больных еще и здоровых братьев и сестер. Понятно, что в больших семьях, где ответственность распределяется между несколькими детьми, каждый из них испытывает меньше давления и не в такой степени чувствует себя обязанным «компенсировать» родителям нарушения своего брата/сестры. Большую роль в этом вопросе играет пол здорового ребенка. Сестры берут на себя ответственность за больных братьев/сестер чаще, чем братья и таким образом, находятся в зоне большего психологического риска. Девочки, несомненно, чаще мальчиков берут на себя роль «сиделки» – хотя далеко не всегда это ведет к негативным психологическим последствиям. Проблема не сводится к уходу за больным как таковому: вопрос в том, как ведет себя особый ребенок по отношению к ухаживающему за ним sibсу. Старшие sibсы особых детей часто конфликтуют из-за того, кто из них должен заботиться о больном брате/сестре, при этом эти конфликты не касаются других домашних дел.

Здоровые sibсы, чрезмерно обремененные подобными обязанностями, в подростковом возрасте могут убежать из дома. В сплоченных и дружных семьях, где уход за особым ребенком рассматривается как общая ответственность, таких проблем обычно не возникает.

Часто задача обучения детей с нарушениями также может лечь на здоровых sibсов. Использование помощи братьев и сестер при обучении особого ребенка поначалу может казаться правильным и очевидным решением. В дальнейшем оно может стать источником проблем и для школы, и для семьи, и для братьев и сестер, и прежде всего, для самого ребенка с нарушениями.

Сибс особого ребенка может путать свои роли в семье, что связано с двойной ролью – брата/сестры и заместителя родителя, так как обязанности по уходу за больным могут заставить брата/сестру ощущать себя его вторым отцом или матерью. Ответственность братьев и сестер за ребенка с нарушениями должна обращать на себя внимание специалистов. Очень важно оценить, в какой степени ребенок чувствует себя ответственным за члена семьи с нарушениями и в какой степени возлагают на него эту ответственность другие члены семьи.

Опасность здесь в том, что из чувства вины и неправильно понятого долга здоровый брат/сестра может на всю жизнь сделаться «рабом» больного.

В нормальных условиях братья и сестры общаются между собой, в том числе и с помощью агрессии. Однако, когда один из детей имеет нарушения или воспринимается родителями как ребенок, нуждающийся в особой заботе, здоровому ребенку приходится учиться сдерживать и подавлять свои агрессивные порывы и побуждения. На него возлагается обязанность подавить, скрыть, загнать глубоко внутрь жизненно важную часть своей личности, чтобы не навредить своему уязвимому брату/сестре. Постоянное подавление гнева приводит к подавлению и других видов спонтанного поведения – шуток, игр, веселья. Отношения между братьями и сестрами становятся сухими, серьезными, лишенными радости и тепла. Нормальные детские взаимоотношения оказываются невозможны, здоровый сибс вынужден подавлять враждебные импульсы по отношению к больному, иначе его обвинят в том, что он обижает слабого и беспомощного. Предполагается, что у здорового множество преимуществ, поэтому он должен неизменно проявлять сдержанность, доброту, понимание и милосердие. Некоторые родители «учат» своих детей, что агрессия по отношению к брату/сестре с нарушениями ужасна, недопустима, является тяжким прегрешением против семьи в целом. В результате здоровый ребенок скрывает свой гнев или чаще выражает его в отсутствие родителей, украдкой, со злостью и жестокостью.

Таким образом, в ситуациях, когда на здоровых детей возлагается ответственность по уходу и воспитанию, могут формироваться разные стили воспитания в семье. Это может быть доминирующая гиперпротекция, при которой все в семье участвуют в воспитании, жестко контролируют больного, уделяя много времени и сил его воспитанию. Также в семьях детей с ОВЗ наблюдается стиль воспитания по типу эмоционального отвержения, при котором воспитание возложено на здоровых детей, родители только обеспечивают материальные и бытовые аспекты жизни, устанавливая в отношениях с больным ребенком большую эмоциональную дистанцию. Нередко с учетом вышеперечисленных обстоятельств формируется жестокое обращение, в котором принимают участие и здоровые сибсы, которое проявляется эмоциональным отвержением в сочетании с физическими наказаниями, лишением удовольствий,

неудовлетворением потребностей ребенка. Возложение ответственности за уход и воспитание больного на здоровых детей, которые в силу возраста и других понятных причин не могут осуществлять воспитание в адекватных рамках, приводит к формированию стиля воспитания по типу гипопротекции, что выражается в бесконтрольности ребенка со стороны родителей, ребенок предоставлен самому себе, родители мало интересуются им.

*Взаимодействие семьи с родственниками.* Многие семьи сообщают, что родные и друзья оказывали им большую помощь и поддержку. В то же время, в некоторых случаях негативные реакции родственников и друзей могут простираются от отрицания проблемы до отвержения самого ребенка. Участие в трудностях семьи больного ребёнка для их окружения (друзья и родственники) часто непосильная задача: они либо избегают встреч, либо мечутся между крайностями «утешающего» оптимизма или «сочувствующего» пессимизма. Такое положение вещей невольно травмирует семью. В свою очередь, семья больного порой рвет привычные связи с друзьями, родственниками, знакомыми. Все это в конечном итоге может приводить семью к социальной изоляции. Данная ситуация ещё больше усугубляет психологическое и психическое состояние всех членов семьи [3, 5]. Это влияет на воспитание крайне негативно, сужает социальный опыт детей и ограничивает возможность переживать позитивные эмоции.

*Взаимодействие семьи с обществом.* В современном обществе людей с физическими и психическими проблемами часто судят по тем же критериям, что и здоровых, что приводит к унижению, или стигматизации людей с нарушениями. Условия стигматизации для разных видов нарушений различны. Условно нарушения можно разделить на «скрываемые» и «нескрываемые» [3]. «Скрываемые» нарушения – те, что не заметны несведущему человеку с первого взгляда. Так, ребенок с внешним уродством, скрытым под одеждой или с невидимой глазу патологией, может ничем не отличаться от обычных детей и избежать стигмы. С другой стороны, более явные виды нарушений – такие как синдром Дауна или детский церебральный паралич – заметны практически сразу, хотя степень их стигматизации может варьироваться в зависимости от разных условий.

При скрываемых нарушениях у детей родители стремятся произвести впечатление, что их дети «нормальные», обычные, что, в свою очередь, вольно или невольно формирует воспитательский подход критериями, приемлемыми для здоровых детей, возрастает количество и качество требований к ребенку в семье. Причем «на людях» требования, как правило, завышены (критерии для здоровых детей), дома требования существенно снижаются, что приводит к неустойчивости стиля воспитания.

В случае «нескрываемых» нарушений, которые становятся заметны окружающим практически сразу, проблема чужого мнения приобретает

иной характер, и не выделяться становится невозможно. В этих случаях стиль воспитания в основном зависит от других причин, описанных выше.

Отличия от окружающих по ассоциации распространяется и на членов его семьи – родителей, братьев и сестер, дедушек и бабушек. В контексте социальных взаимоотношений эти люди также чувствуют себя обесцененными, что ведет к ощущению стигмы и стыда. При этом одни из них могут отдалиться от родственника с нарушениями, а другие – попытаться до минимума сократить контакты с посторонними. Это, как правило, только усугубляет последствия негармоничного воспитания.

Сочетание негармоничного воспитания и ощущение своего отличия от окружающих, свойственное ребенку с нарушениями развития, одна из главных причин патохарактерологического формирования личности дефицитарного типа.

Однако социальные изменения в обществе и изменения в законодательстве позволяют надеяться на снижение такого социального явления, как стигматизация.

Таким образом, супружеские отношения, вынужденное перераспределение ролей в семье, различный взгляд родителей на воспитание особого ребенка, возложение обязанностей по уходу и воспитанию на здоровых детей в семье, изоляция от родственников и/или уклонение от взаимодействия родственников с семьей, эффекты стигматизации являются социально-психологическими детерминантами негармоничных стилей воспитания. В семьях детей с ОВЗ преимущественно выявляются такие негармоничные стили воспитания, как доминирующая гиперпротекция, эмоциональное отвержение, жестокое обращение, гипопротекция. Педагогам и психологам необходимо учитывать эти системы детско-родительских отношений при выборе стратегий психологической помощи и педагогической коррекции стиля воспитания в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья.

### Список литературы

1. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей. – М.: Медицина, 1995. – 560 с.
2. Психологическая диагностика. – М.: Владос, 1998. – 472 с.
3. Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети / пер. англ. – М.: Теревинф, 2009. – 368 с.
4. Психологические тесты. – М.: Владос, 2005. – Т. 2. – 223 с.
5. Шац И.К. Психологическая поддержка тяжелобольного ребенка. – М.; СПб.: Речь, 2010. – 192 с.
6. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. – Л.: Медицина, 1990. – 192 с.
7. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В. Клинико-психологические методы семейной диагностики и семейная терапия. – СПб., 2001. – 44 с.

### Организация информационной среды образовательного учреждения в современных условиях

В статье рассмотрены современные условия развития информационной среды в образовательном учреждении как атрибут образовательной системы. Исследованы свойства, характеристики, отражающие состояние каждого структурного компонента системы образования, включающей в себя цели, образовательный процесс, управление, образовательные программы и технологии, квалификацию и владение информационными технологиями всеми участниками образовательного процесса, а также систему электронных материалов. Показано, что все эти компоненты обеспечивают качество результата – подготовку специалиста для работы в информационном обществе.

The article considers the current conditions of development of the information environment in an educational institution as an attribute of the educational system. Investigated the properties, characteristics, reflecting the status of each structural component of the education system, including objectives, teaching, management, educational programs, and technology skills and knowledge of information technology by all participants of the educational process, as well as electronic materials. It is shown that all the components work together to ensure the quality of the training specialist to work in the information society.

*Ключевые слова:* информационная среда в образовательном учреждении, информационные технологии в системе квалификации участников образовательного процесса.

*Key words:* information environment in an educational institution, information technologies in the system of training of participants in the educational process.

Мировые тенденции общественного развития оказывают влияние на развитие современного образования. Это прежде всего основные вызовы современности, порождаемые развитием процессов глобализации. Применительно к России они выдвигают на первый план задачи развития гражданского общества, социокультурной модернизации страны, поворот в образовании к личности обучаемых на основе учета новых требований информационного общества к человеку, системе образования и обществу в целом.

Инновационные процессы в развитии экономики страны, изменение рынка профессий в условиях развития информационной среды ставят перед обществом и личностью новые задачи: это не только получение качественного высшего образования, но и приобретение второго обра-

зования, повышение имеющейся квалификации, освоение новых технологий, в том числе, информационных. Все это формирует новую для современного человека информационную среду как в отдельном образовательном учреждении, так и в обществе в целом.

Образование строится как социально-педагогическая система на всех уровнях его существования, в том числе на уровне образовательного учреждения. В современных условиях развития общества информационная среда – это атрибут образовательной системы, её свойство, характеристика, которая отражает состояние каждого структурного компонента этой системы. Она включает в себя цели, образовательный процесс, управление, образовательные программы и технологии. Но, прежде всего, это квалификация и владение информационными технологиями всеми участниками образовательного процесса, а также система электронных материалов. Все вместе эти компоненты обеспечивают качество результата – подготовку специалиста для работы в информационном обществе.

Информационное общество, в котором мы живем, характеризуется все возрастающей изменчивостью окружающего мира; быстрой сменой поколения вещей; передачей и обработкой в сжатые сроки больших объемов информации. В связи с этим наблюдается бурное развитие компьютерной техники, меняется оснащение и сопровождение образовательного процесса. Фактически современное общество живет в условиях бурно развивающейся информационной революции.

Как показывает анализ, электронные материалы стали неотъемлемой частью сопровождения образовательного процесса. А владение информационно-коммуникационными технологиями стало одним из необходимых условий деятельности и критерием качества образования. Владение сетевыми технологиями, технологиями поиска, работы с текстовыми документами, графикой, электронными таблицами, мультимедиа являются составляющими профессионализма педагога. Электронные материалы, формируемые в библиотеках, помогают всем активным и жаждущим познания людям удовлетворять их образовательные потребности.

Использование информационно-коммуникационных технологий позволяет, кроме образовательных целей, обеспечить гуманизацию самого процесса образования. Обучающиеся, имеющие различные материальные возможности, находящиеся на разном удалении от учреждения, с использованием информационно-коммуникационных технологий теперь имеют одинаковые возможности для получения качественного образования. В этом разрезе не следует забывать и появившиеся возможности для организации инклюзивного образования, что на сегодняшний день очень актуально в обществе. В этой связи актуальными становятся дистанционные технологии обучения.

Рассматривая информационную картину мира с позиции системного подхода, мы видим окружающий мир под особым, информационным углом зрения. При этом она дополняет и развивает традиционную вещественно-энергетическую картину мира, которая начала складываться еще в античной философии, а с XVIII в. формировалась в основном в рамках физической науки и химии.

Согласно информационной картине мира, жизнь является системой открытой, многообразными путями в нее поступают и вещество, и энергия, и информация. Получение информации является условием жизнедеятельности любого организма. Биологи образно говорят, что «живое питается информацией», создавая, накапливая и активно используя ее. Любой живой организм, в том числе человек, является носителем генетической информации, которая передается по наследству. Человек живет в мире информации. Он воспринимает окружающий мир с помощью органов чувств, передает и получает информацию в процессе общения с другими людьми, управления техническими средствами. История человеческого общества — это своего рода история накопления и преобразования информации. Человеческое мышление можно рассматривать как процессы обработки информации в мозгу человека. На основе информации, полученной с помощью органов чувств, и теоретических знаний, приобретенных в процессе обучения, человек создает информационные модели окружающего мира. Такие модели позволяют человеку ориентироваться в окружающем мире и принимать правильные решения для достижения поставленных целей.

В современном обществе информация становится главным ресурсом. Именно на основе владения информацией о самых различных процессах и явлениях можно эффективно и оптимально строить любую деятельность. Большая часть населения занята в сфере обработки информации или использует информационные и коммуникационные технологии в своей повседневной производственной деятельности.

Все вышеперечисленное определяет понятие «информационное общество», соответствующее современному этапу развития цивилизации.

В связи с этим следует определить значение процессов «компьютеризации», «информатизации» и «интернетизации» в развитии современного общества.

Наиболее точным, по нашему мнению, является определение: «Информатизация — широкое использование информационных технологий во всех сферах жизни общества и человека. Информатизация (компьютеризация) образования — внедрение в процесс образования (обучения) методов сбора, обработки, передачи и хранения информации на базе вычислительной техники, средств передачи информации с целью создания условий для перестройки познавательной деятельности и усиления интеллектуальных возможностей обучаемых» [4].



Основная рабочая сила в условиях информатизации – работники, обслуживающие информационный сектор экономики, среди которых выделяется наиболее важная категория – менеджеры, эксперты по вопросам организации и управления. Они находятся в числе наиболее высокооплачиваемых профессиональных категорий персонала информационной экономики. Основным продуктом в условиях информатизации становится информационный продукт – товар особого рода, который имеет не только цену, выражающую его конкретную полезность для конкретных потребителей на рынке товаров, но и всеобщую полезность в виде непосредственно накапливаемого человеческой цивилизацией научного знания. Информация может многократно продаваться на рынке и при этом она не теряет своих потребительских свойств и не отчуждается от собственника. Продажа информации осуществляется в форме продажи патента, авторского права, лицензии или готового информационного продукта.

В целом, все существующие определения дают общее представление об информатизации и компьютеризации как едином процессе внедрения компьютерной техники во все сферы жизни человека.

Развитие современного общества построено на расширении информационного пространства, формировании информационной среды. Без поиска, отбора, анализа, использования информации сегодня уже невозможно представить жизнь современного человека. Признаком нашего времени становится парадоксальное сочетание избытка информации и информационного голода. Однако следует признать, что подобное было бы невозможно без развития всемирной паутины в сети Internet.

Зародившись во второй половине XX в., с 1991 г. сеть Internet стала доступна человечеству, основным назначением которой стал обмен разноформатной информацией. Быстрый доступ к информации, эффективный поиск, мультимедийные возможности всемирной паутины создали ей высокую популярность среди пользователей. Первые российские пользователи подключились к сети Internet в 1990 г., а в 1994 г. во всемирной паутине был зарегистрирован первый российский домен (ru). С этого момента к процессу «интернетизации» на планете подключилась Россия.

В словарях мы не найдем объяснения этого понятия. Но всем ясно, что необходимость иметь компьютер дома и на рабочем месте уже неоспорима, и, что важнее, возможность доступа к сети Internet является неотъемлемой частью компьютеризации нашего общества и неотъемлемой частью активно формирующейся вокруг каждого человека информационной среды.

Понятие «информационная среда» разработано в информатике. Однако оно вышло за рамки науки и широко представлено в реальной действительности. «Информационная среда – это весь набор условий

для технологической переработки и эффективного использования знаний в виде информационного ресурса.

К информационной среде относятся аппаратные средства, программное обеспечение, телекоммуникации, уровень подготовки кадров – специалистов и пользователей, формы стимулирования, контроля, методы и формы управления, документопотоки, процедуры, регламенты, юридические нормы и т. д. Причем в информационную среду входит не только управляющая подсистема, но и объект. В информационную среду входят рассматриваемые как элементы единой системы все факторы, воздействующие на информационные процессы и информационные системы в течение всего жизненного цикла от проектирования до использования» [5].

Рассмотрим основные этапы формирования информационной среды в нашем обществе.

Так, в 1986 г. в программе общеобразовательной школы на старшей ступени обучения появился предмет ОИВТ (основы информатики и вычислительной техники). С этого момента начался процесс «информатизации» в нашей стране.

Новый век принес в Россию новые социально-экономические условия и новое видение места компьютерной техники в обществе. Именно с начала XXI в., по нашему мнению, начался новый этап развития общества в нашей стране – развитие информационного общества, которое мы определили как этапы инновационного формирования информационной среды в обществе.

В 2001–2005 гг. во всех общеобразовательных школах появились компьютерные классы. Начался неумолимый процесс «компьютеризации». Методическое письмо по вопросам обучения информатике в начальной школе от 17.12.2001 № 957/13-13 определило «основные характеристики предмета "информатика" в начальном обучении как новой составляющей грамоты младших школьников» и окончательно закрепило место учебного предмета «информатика» в учебном плане общеобразовательной школы. Процесс «компьютеризации» образования получил серьезный толчок усилиями государства. В 2005–2008 гг. все общеобразовательные учреждения получили бесплатный доступ к сети Internet. Так начался процесс «интернетизации» в образовательной отрасли. За следующие 3-6 лет совершен огромный прорыв в освоении всемирной паутины: созданы сайты образовательных учреждений, накоплен банк образовательных ресурсов, организовано дистанционное обучение, созданы образовательные порталы, социальные сети и т. д.

Описанную ситуацию создания информационной среды в обществе дополнит разговор о государственной программе «Электронная Россия», которая открывает перспективы для развития сетевых коммуникаций в России. Эта программа развивается с 2002 г. Она дополняется еще двумя проектами: партнерством для развития информационного

общества в России (ПРИОР – структура, созданная для того, чтобы в формировании политики развития информационного общества на равных участвовали все общественные силы, а не только власть) и российским порталом развития, который задуман как площадка для обсуждения, разработки и реализации национальной (а не только государственной) программы перехода России к информационному обществу.

Все перечисленное позволяет сделать вывод о достаточно активных шагах по пути формирования информационной среды в нашем обществе на основе «компьютеризации», «информатизации» и «интернетизации» российского общества.

Все три неразрывных процесса: «компьютеризация», «информатизация» и «интернетизация» являются неотъемлемыми характеристиками современного этапа развития цивилизации. Именно они создают условия для формирования информационной среды: стирания границ между научными дисциплинами, их смешивания, появления новых и постепенному переходу к единому научному пространству, что мы наблюдаем в настоящее время.

Происходившие изменения в социальной, экономической и научной жизни, начавшиеся в конце XX в. с появлением ЭВМ, не могли не затронуть сферу образования. В соответствии с Федеральным Законом «О некоммерческих организациях», принятым Государственной думой 8 декабря 1995 г. и дальнейших его изменениях, все образовательные учреждения обязаны представить достоверную полную информацию о своей деятельности в сети Internet. За прошедшие годы информатика, обладающая не только теоретической, но и технической базой (в роли которой выступают современные компьютеры, необходимые устройства для организации локальных сетей и возможности выхода в глобальную сеть Internet, разнообразные дополнительные устройства: мультимедийные, интерактивные и другие средства), прочно вошла в структуру системы общего и полного образования на всех ее ступенях.

Следует отметить, что в основу образовательного процесса всегда была положена система знаний, приобретаемая обучающимися в процессе учения. В свете происходящих глобальных информационных процессов само понятие «знание» претерпевает изменения. В эпоху информатизации общества знание не просто используется в ходе общественно-преобразующей деятельности людей, но знание используется для производства нового знания. Главным инструментом в получении такого вида знания является компьютер. Именно он использует знание как теоретическую основу, необходимую для исследования, проектирования, конструирования, создания и функционирования чрезвычайно сложной информационной технологии.

Итак, знание в информационном обществе является фундаментальной основой этого общества, всех его сфер – от производственно-экономической до политической и духовно-культурной.

Становится ясно, что знание, положенное в основу образовательной системы тоже претерпевает изменение. Посмотрим на измененную образовательную парадигму. Сегодня мы воспитываем и формируем «компетентного» человека – человека, который способен взять на себя ответственность за принятие решения возникающих проблем, проявлять самостоятельность в постановке задач и их решении. А на чем базируется решение? Конечно, на обработке полученной (нередко противоречивой) информации относительно рассматриваемой ситуации.

В соответствии с новой парадигмой образования образовательный процесс изменяется не только структурно, но и технологически и методически.

Во-первых, следует создать соответствующую техническую и технологическую базу. Она и выстраивается в процессе «компьютеризации» и «интернетизации» образовательной информационной среды. Включает в себя материально-техническую базу, а также набор технологий и методов, позволяющих распространить использование техники во всех сферах образовательной и социальной жизни. Это требует перестройки всех уровней системы образования: от дошкольного до послевузовского, вызывая необходимость создания системы непрерывного образования, ведь компьютерная техника быстро меняется, предоставляя все большие возможности ее использования.

Во-вторых, необходимо создать научную базу, которая включает в себя умение работать с информацией. Анализ характеристик, присущих информационному обществу, позволяет выделить проблему специальной подготовки человека к жизни в таком обществе. Одним из результатов процесса информатизации школы должно стать формирование у учащихся способности использовать современные информационные и коммуникационные технологии для работы с информацией как в учебном процессе, так и для иных потребностей. Надо понимать, что подобные умения можно сформировать только при условии реализации соответствующих целей на всех учебных предметах, т. е. требуется единая образовательная система организации на основе новых технологических принципов.

Ведущую роль в формировании информационной среды играет информационно-коммуникационная компетентность педагога, которая должна стать его профессиональной характеристикой. Поэтому перед педагогической наукой современности появляется новая задача, требующая быстрого решения: быстрая, всемерная подготовка всех преподавателей страны к овладению информационными технологиями в условиях современного образовательного процесса.

## Список литературы

1. Глушков В. М., Амосов Н. М. и др. Энциклопедия кибернетики. – Киев. 1975.
2. Демкин В. П., Можаяева Г.В. Технологии дистанционного обучения. – Томск: Изд-во: Томск. ун-та, 2003.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М., 1990.
4. Российская энциклопедия по охране труда [Электронный ресурс]. – URL: <http://slovari.yandex.ru/>
5. [http://www.maksakov-sa.ru/Elem\\_IT/Inf\\_sreda/index.html](http://www.maksakov-sa.ru/Elem_IT/Inf_sreda/index.html)
6. <http://www.russia-gateway.ru>

### Управление знаниями педагогов дошкольных образовательных организациях в условиях реализации ФГОС

В статье раскрываются методологические подходы к управлению знаниями в системе образования педагогов ДОО, что продиктовано потребностью рассмотреть новый феномен методологического знания в условиях информационного общества. Анализ нового феномена общественного развития – управления знаниями – позволяет рассмотреть развивающуюся методологию познания как систему, обеспечивающую в условиях информационного общества высокий уровень обмена и использования знаний, социального опыта субъектов при эффективном применении инструментов управления.

The article describes the methodological approaches to knowledge management in the education system, teachers OED, which is dictated by the need to consider a new phenomenon methodological knowledge in the information society. Analysis of the new phenomenon of social development – knowledge management – allows to consider developing a methodology of knowledge as a system that provides information society with a high level of sharing and using knowledge, social experience of the subjects with the effective use of management tools.

*Ключевые слова:* управление знаниями в системе образования педагогов дошкольных образовательных организаций (ДОО), методология познания как система, обеспечивающая в условиях информационного общества высокий уровень обмена и использования знаний.

*Key words:* knowledge management in education teachers of preschool educational institutions (OED), the methodology of cognition as a system that provides information society with a high level of exchange and use of knowledge.

Стремление создать модель управления знаниями в системе образования педагогов ДОО продиктовано потребностью более четкого представления об управлении знаниями в системе повышения квалификации как нового феномена методологического знания в условиях информационного общества.

Научиться управлять знаниями – это войти в особый мир понятий, категорий, вариантов, структур, методов, процедур, технологий, оценок, это новая область управленческих приемов и стимулов, новые признаки профессионализма в управлении. Анализ нового феномена обществен-

ного развития управления знаниями позволяет сделать вывод о том, что это интенсивно развивающаяся методология познания, обеспечивающая в условиях информационного общества высокий уровень обмена и использования знаний, социального опыта субъектов при эффективном применении инструментов управления. Рассматривая методологию как совокупность методов, приемов, использующихся в различных науках, научном познании и преобразовании мира, мы обратились к методологии познания и управления знаниями педагогов ДОО в системе образования и, в частности, в системе повышения квалификации.

Мы исходили из системного анализа, основанного на развитии информационных, телекоммуникационных технологий, которые обеспечивают человеку неограниченные возможности для получения, переработки и производства новой информации, а также превращения её в новое знание для себя и для обмена ею с другими людьми. Именно этот общественный вызов формирует новую парадигму обеспечения познавательной активности человека в условиях образовательного пространства.

В современной литературе понятие «управление знаниями» трактуется как новая управленческая функция, которая заключается в систематическом и целенаправленном формировании, обновлении и применении знаний для эффективности повышения квалификации педагогов [3].

Управление знаниями в системе повышения квалификации можно представить следующим образом:

- процесс обновления и развития знаний;
- процесс интеграции накопленных знаний с приобретенными или обновленными для более эффективного использования их;
- совокупность стратегий и процессов по выявлению, приобретению, распространению, использованию, контролю и обмену знаниями, необходимыми для обеспечения повышения профессионального уровня педагогов, что представлено на рис. 1.

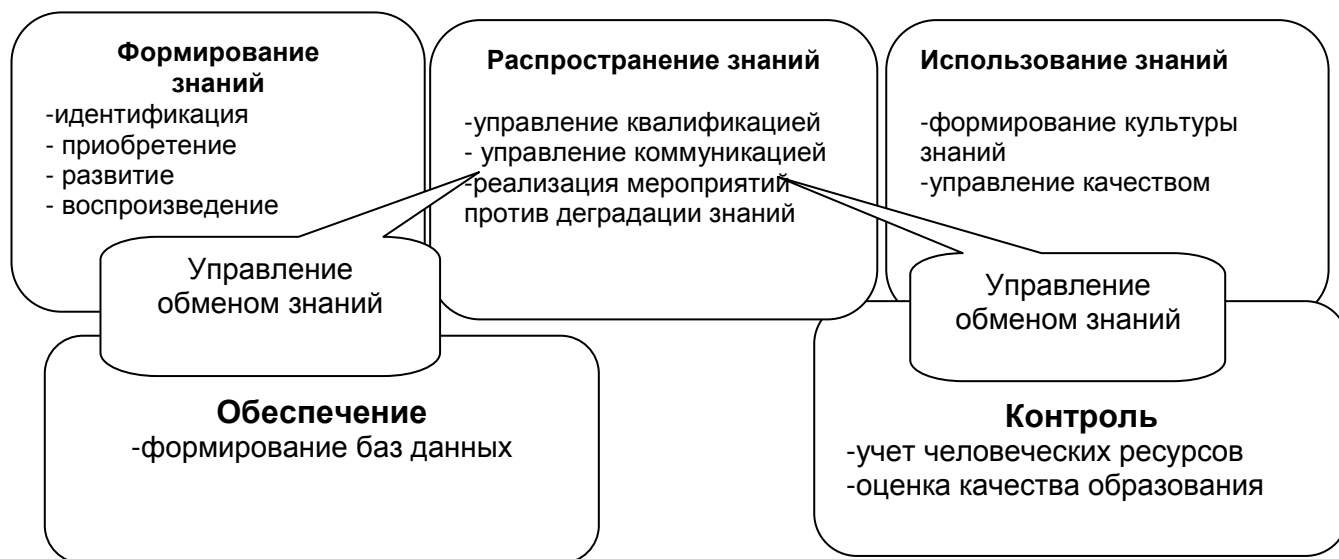


Рис. 1. Система управления знаниями

Основу управления знаниями в любой организации составляет процесс формирования знаний, который подразумевает выявление информационных источников, получение информации из этих источников, изучение, структурирование и трансформацию ее в знания, а также их воспроизведение [3].

**Система управления знаниями** – это набор повторяемых на регулярной основе управленческих процедур, призванных повысить эффективность сбора, хранения, распространения и использования ценной информации с точки зрения компании (организации – прим. автора).

В своей статье «Концепция управления знаниями в современных организациях» Б. З. Мильнер выделяет три основных компонента, входящих в состав системы управления знаниями, а именно:

- человеческие;
- технологические;
- организационные [4].

Человек был и остается важнейшим компонентом в системе управления знаниями, так как является источником, носителем знаний, а также непосредственным участником процессов, связанных с накоплением, сохранением и использованием знаний.

Основные задачи системы управления знаниями:

- *приобретение знаний* – использование уже имеющихся знаний и их применение в воспитательно-образовательном процессе ДОО; предполагается также получение знаний путем ведения научно-исследовательских и опытно-экспериментальной работы;
- *усвоение знаний* – создание возможностей для обучения педагогов на протяжении всей жизни и развитие системы высшего образования, особенно в области науки;
- *передача знаний* – использование новых информационных и телекоммуникационных технологий; соответствующее нормативно-правовое регулирование и обеспечение доступа к информационным ресурсам. Возросла потребность в педагоге, способном реализовывать педагогическую деятельность посредством творческого её освоения и применения достижений науки и передового педагогического опыта, четкого видения современных задач дошкольного образования.

Управление знаниями преследует цели:

- ценностное отношение к ребенку, культуре, творчеству;
- гуманная педагогическая позиция;
- умение заботиться об экологии детства, сохранении духовного и физического здоровья детей;
- проявление заботы о развитии индивидуальности каждого ребенка;



- умение создавать и постоянно обогащать культурно-информационную и предметно-развивающую образовательную среду;
- умение работать с содержанием обучения и разнообразными педагогическими технологиями, придавая им личностно-смысловую направленность;
- умение осуществлять экспериментальную деятельность по внедрению субъективно и объективно новых подходов и технологий, оценивать их соответственно принятым на государственном уровне целям образования, задачам гуманизации образовательного процесса, возможностям и потребностям детей;
- способность к саморазвитию, саморазвитию личностных структур сознания, придающих гуманный смысл деятельности педагога;
- умение самостоятельно на основе фундаментальных научных знаний решать стандартные и нестандартные задачи;
- наличие развитых творческих способностей;
- критическое продуктивное мышление;
- умение организовать собственную работу и сотрудничать в коллективе, группе.

Обучать этому в рамках традиционной парадигмы становится невозможно. Организуя работу со знаниями, важно провести их необходимую дифференциацию. Знания, *устанавливающие цель*, представляют собой «знания зачем»; они используются для определения возможностей формирования целей и ценностей. *Систематические знания* представляют собой «знания что»; они используются для глубокого анализа причин и синтезирования новых методов и альтернатив. *Прагматичные знания* представляют собой «знания как»; они используются в процессах принятия решений и являются фактическими знаниями. *Автоматические знания* используются при выполнении заданий автоматически, без осознанного обоснования.

Взаимосвязь знаний, обучения и ключевой компетенции образовательной организации показана на рис. 2.

В свете расширения и использования знаний распространение получает концепция и практика непрерывного образования как комплекс мер, дающий возможность человеку учиться на протяжении всей жизни по принципу «ценно любое образование», в любом месте, в любое время и любого содержания». Выдвигается требование по распределению образовательных ресурсов индивида в течение всей его жизни, а не их концентрация в строго определенный период. Это предполагает формирование системы непрерывного образования с учетом самообучения и повышения квалификации при консультационно-методической поддержке (организации сети открытых университетов, дистанционного обучения и др.)

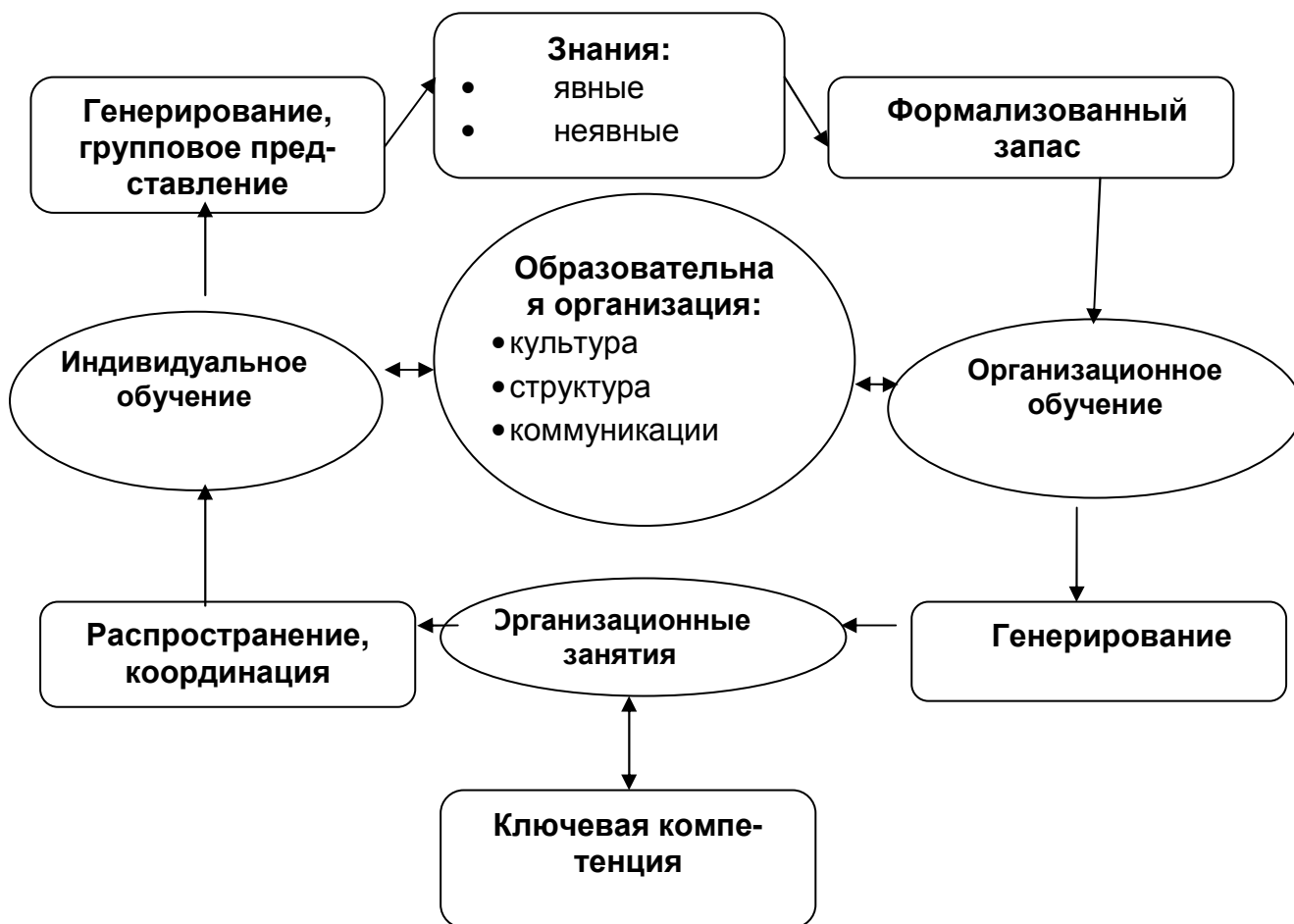


Рис.2. Знания, обучение и ключевая компетенция образовательной организации

Использование интеллектуального капитала и связанная с этим профессиональная компетенция педагогов ДОО обеспечивают выживание на рынке педагогических услуг. Именно знания становятся источником высокой производительности, инноваций и конкурентных преимуществ. Рассмотрим более подробно этапы управления знаниями, которые представлены в таблице.

*Этапы управления знаниями*

<b>1. Определить</b>	Какие знания имеют решающее значение для успеха
<b>2. Собрать</b>	Приобретение существующих знаний, опыта, методов и квалификации
<b>3. Выбрать</b>	Поток упорядоченных знаний, оценка их полезности
<b>4. Хранить</b>	Отобранные знания классифицируются и вносятся в организационную память (в человеческую, на бумаге, в электронном виде)
<b>5. Распределить</b>	Знания извлекаются из памяти, становятся доступными для использования
<b>6. Применить</b>	При осуществлении заданий, решении проблем, принятия решений, поиске идей и обучении
<b>7. Создать</b>	Выявляются новые знания путем наблюдения за педагогами, обратной связи, причинного анализа, эталонного тестирования, опыта, исследований, экспериментирования, креативного мышления, разработки метода проектов

В связи с этим к профессиональным знаниям следовало бы отнести:

- познавательные знания («знаю, что»): мастерское владение базовой дисциплиной, достигаемое профессионалами путем интенсивного обучения и сертификации;

- прикладное мастерство («знаю как»): переводит «книжное обучение» в эффективное использование. Способность применять правила, относящиеся к определенной дисциплине, для решения сложных реальных проблем. Это наиболее распространенный уровень профессионализма, создающий ценности;

- системное понимание («знаю почему»): глубокое знание всей системы взаимоотношений, причин и следствий, лежащих в основе определенной дисциплины;

- личная мотивация творчества («хочу знать, почему») охватывает волю, мотивацию и настроенность на успех.

Образовательная организация, воспитывающая у своих педагогов стремление к знанию («хочу знать почему»), преуспевает перед лицом быстротекущих изменений и обновляет свои познавательные знания и прикладное мастерство, чтобы конкурировать на рынке образовательных услуг.

Стало необходимым затронуть вопрос о том, что же означает профессиональная подготовка педагога и как повысить уровень его профессиональной подготовки в условиях вступивших в силу ФГОС ДО.

*Профессиональная подготовка педагога* – специально организованный процесс профессионализации и результат овладения системой профессионально-педагогических знаний, технологий профессиональной деятельности, опыта творческой реализации деятельности и мотивационно-ценностного отношения к педагогической культуре.

*Система непрерывного повышения квалификации педагогов ДООУ* предполагает разные формы: обучение на курсах, самообразование, участие в методической работе города, района, детского сада. В период между курсами необходимо самообразование. Оно расширяет и углубляет знания, полученные в предшествующей курсовой подготовке, способствует осмыслению передового опыта на более высоком теоретическом уровне, совершенствует профессиональные умения и навыки.

*Самообразование* – это самостоятельное приобретение знаний из различных источников с учетом интересов, склонностей каждого конкретного педагога. Как процесс овладения знаниями, оно тесно связано с самовоспитанием и считается его составной частью: у человека развивается умение самостоятельно организовывать свою деятельность по приобретению новых знаний. Результатом работы по самообразованию может быть обобщенный опыт деятельности педагога, который будет основанием для повышения квалификационной категории.

*Повышение квалификации педагогов ДООУ* – важное звено в целостной общегосударственной системе образования педагогических кадров, комплексный и творческий процесс, в котором осуществляется не только практическое обучение воспитателей методам и приемам работы с детьми, но повышение их профессиональной компетенции.

Само определение понятия «компетентность» отражает различные аспекты профессионализма педагога: постановку целей и задач педагогической деятельности; мотивацию учебной деятельности; обеспечение информационной основы педагогической деятельности; разработку программ и принятие педагогических решений; организацию учебной деятельности и т. д.

Приоритет в системе повышения квалификации сегодня должен быть отдан формам, ориентированным: 1) на активизацию самостоятельной профессионально – гностической деятельности педагогического работника, обеспечивающей его профессиональное самовыражение, анализ достоинств и недостатков собственной профессиональной деятельности; 2) на создание, разработку и (или) внедрение научно-методической продукции (учебные программы, учебные пособия, учебные материалы, разработки учебных занятий и воспитательных мероприятий, различных социально-образовательных проектов и т.п.) и организацию освоения педагогами и руководящими работниками.

Необходимой составляющей профессионализма человека является профессиональная компетентность – наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области,

а также выраженная способность эти знания и навыки применять. Понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности.

К профессиональной компетентности относятся:

1. *Специальная, или деятельностьная профкомпетентность* – характеризует владение деятельностью на высоком профессиональном уровне и включает не только наличие специальных знаний, но и умение применить их на практике.

2. *Социальная профкомпетентность* – характеризует владение способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества, принятыми в профессиональном сообществе приемами профессионального общения.

3. *Личностная профкомпетентность* – характеризует владение способами самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональной деформации. Сюда же относят способность специалиста планировать свою профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения, видеть проблему.

4. *Индивидуальная профкомпетентность* – характеризует владение приемами саморегуляции, готовность к профессиональному росту, неподверженность профессиональному старению, наличие устойчивой профессиональной мотивации.

Нормативные требования к профессиональной деятельности находят отражение в квалификационной характеристике воспитателя. В ее структуру входят базовые знания, умения, навыки, необходимые и достаточные для того, чтобы успешно действовать. Очевидно, что в динамичном, развивающемся обществе невозможно раз и навсегда достичь нужного уровня квалификации. Отсюда следует необходимость повышения квалификации как формы ценностно-смыслового, содержательного и технологического обогащения системы профессиональной деятельности.

В качестве показателей готовности воспитателей дошкольных образовательных учреждений к развитию своей профессиональной компетентности можно выделить:

- высокий уровень мотивации к преобразованию профессиональной педагогической деятельности;
- адаптивность к изменениям в профессиональной педагогической среде (перестройка своей деятельности в связи с появлением изменений в дошкольном образовании и расширением вариативности образовательных услуг);
- способность выйти на надситуативный уровень в решении педагогических ситуаций; к постановке вариативных и комплексных целей профессионально-педагогической деятельности и поиску способов их решения посредством планирования педагогических задач;

- способность осваивать новые профессиональные компетенции, обновлять формы и методы педагогической деятельности;
- умение анализировать собственную профессионально-педагогическую деятельность и перестраивать ее на основе освоения новой учебной и научной информации;
- умение решать профессиональные педагогические задачи не по стереотипному образцу, а на основе рефлексивного анализа ситуации.

Мы считаем, что сегодня главное для педагога – научить его использовать свои личностные и профессиональные резервы, строить индивидуальную систему педагогической деятельности. Поэтому на курсах повышения квалификации мы стремимся помочь педагогу работать в условиях обновленной педагогической практики, решать разнообразные задачи содержания образования, выбора методических и организационных средств, соответствующих образовательным программам нового поколения и возможностям воспитанников, а также учебно-материальной базы детского сада, дидактических и методических пособий и технологий.

Поэтому основной задачей руководителей и педагогов ДОО является необходимость самим овладеть новой методологией управления знаниями для себя и педагогов своего коллектива и создать максимально благоприятные условия для освоения каждым педагогом ДОО методологии, теории и практики управления знаниями воспитанников.

### Список литературы

1. Вебер А. В., Данилов А. Д., Шифрин С. И. К knowledge-технологии. – СПб.: Наука и техника, 2003.
2. Жилина А. И. Инновационная модель управления институтом повышения квалификации педагогов (ИПК) // Личность, общество, образование в изменяющемся мире: межвуз. сб. науч. тр. – СПб.: ЛОИРО, 2010. – С. 93–109.
3. Мартич А. Система управления знаниями // Рынок капитала. – 2001. – № 5. – С. 8.
4. Мильнер Б. З. Концепция управления знаниями в современных организациях // Рос. журн. менеджмента. – 2003. – № 1. – С. 57–76.
5. Мильнер Б. З. Управление знаниями: эволюция и революция в организации. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 176 с.
6. Современная дидактика – практике / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – М.: Изд-во ИТПи МИО РАО, 1994.

### Использование инновационных методов обучения в преподавании управленческих дисциплин

Цель данной работы – выявить влияние инновационных методов обучения на совершенствование подготовки будущих специалистов в области управления. Наиболее продуктивными в результате апробации были признаны деловые метафорические игры и кейс-метод, в процессе реализации которых у обучаемых формируется новый взгляд на способы разрешения управленческих проблем. Анализ полученных результатов показал увеличение количества студентов с высоким уровнем удовлетворенностью профессией и активно участвующих в научно-исследовательской работе. Проведенное исследование может стать основой для продолжения поисков по проблемам совершенствования обучения студентов – будущих управленцев, для выявления методов и способов повышения социальной активности будущих специалистов.

The aim of this work: to identify the impact of innovative teaching methods to improvement of the training of future specialists in the field of management. The most productive results of testing were considered the metaphoric business games and case study. During their realizations trainees forms the new look at ways of solving managerial problems. Analysis of the results showed an increase in the number of students with a high level of satisfaction with the profession, which was actively involved in research work. The study can be the basis for the continuation of searches on improving student learning - future managers, to identify methods and techniques for improving the social activity of future specialists.

*Ключевые слова:* инновационные технологии, метафорическая игра, кейс-метод, индекс удовлетворенности деятельностью.

*Key words:* innovative technologies, metaphorical game, case study, index of activity satisfaction.

Современная модернизация образования как следствие социально-экономических трансформаций обусловила и переосмысление и отчасти переоценку традиционных методов и приемов обучения в высших учебных заведениях страны, определила стремление к инвариативным технологиям обучения и управления знаниями. В связи с этим от преподавателя требуется инновационное поведение, то есть максимальное раз-

витие индивидуальности, самоактуализация, активное творчество в ежедневной педагогической деятельности. Очевидно, что традиционная подготовка специалистов, ориентированная на репродуктивные методы обучения и формирование знаний, умений и навыков в предметной области, всё больше отстаёт от современных требований. Поэтому совершенно справедливо утверждение о том, что «основой образования должны стать не столько учебные дисциплины, сколько способы мышления и деятельности. Необходимо не только выпустить специалиста, получившего подготовку высокого уровня, но и включить его уже на стадии обучения в разработку новых технологий» [2]. Следовательно, в процессе обучения важно развивать у студентов такие способности, как творческая активность, креативное мышление, умение быстро адаптироваться к изменчивым потребностям рынка. Поэтому к выпускнику вуза XXI века и, следовательно, «к системе образования в современных условиях выдвигаются очень высокие требования: она должна готовить специалистов к жизни и деятельности в широком, динамичном, быстро меняющемся мире, где перед человеком постоянно возникают нестандартные задачи» [7]. Современные инновационные разработки в обучении студентов в большой степени продиктованы применением интерактивных методов, потому что, согласно стандарту, преподаватель в интерактивной форме должен вести теперь не менее двадцати процентов аудиторных занятий по каждой дисциплине. Поэтому ведущее место в современной системе обучения должны занимать инновационные методы подготовки специалистов, от которых в будущем потребуются формирование и реализация инновационной политики. К сожалению, инновации в образовательной деятельности, т.е. использование новых знаний, приёмов, подходов, технологий для получения результата в виде образовательных услуг, отличающихся социальной и рыночной востребованностью [5], не всегда активно применяются в образовательной среде, что отражается и на качестве образования.

В связи с вышеизложенным представляется целесообразным изучение мнения преподавателей и студентов о необходимости и эффективности применения инновационных методов в образовательном процессе. Для исследования было проведено анкетирование 160 преподавателей базовых вузов Тюменской области и филиалов, ведущих управленческие дисциплины. Респонденты отвечали на ряд предложенных вопросов анкеты. На вопрос «Обучались ли Вы навыкам владения инновационными методами в преподавательской деятельности?» только 46% респондентов ответили положительно. Поэтому при оценке преподавателями своего уровня владения современными технологиями большинство (50%) отметили как средний, а остальные как низкий. Возможно, поэтому анализ показал, что 16% преподавателей проводят занятия традиционно, то есть используют лишь пассивные методы обучения, 64% предпочитают применять активные методы обучения, а инте-



рактивные применяют только 20%. В то же время 98% респондентов отметили, что более эффективными формами взаимодействия преподавателя и студентов в обучении являются активные и интерактивные. Характерно, что практически все респонденты дали положительный ответ на вопрос о необходимости обучения использованию инновационных методов в учебном процессе и выразили желание их применения в своей практике. На вопрос «Какие инновационные методы и приемы Вы предпочитаете использовать в преподавательской деятельности?» респонденты отвечали следующим образом: на занятиях используют компьютерные презентации – 74% преподавателей, имитационные технологии: игровые (деловые игры, ролевые игры на моделирование элементов профессиональной деятельности) – 19% и неигровые (кейс-технологии и др.) – 14%, инновационная образовательная проектная деятельность: создание профессионально направленных видеофильмов-1 (на данный вопрос возможны были несколько вариантов ответа). Результативность применения инновационных методов обучения по основным направлениям респонденты оценивали по пятибалльной шкале: доступность и осознанность восприятия учебного материала – 4,7 б.; саморазвитие и самообразование, систематизация знаний студентов – 4,2 б.; развитие творческой активности и креативного мышления студентов – 4 б.; формирование аналитических умений и способностей глубже проникать в сущность изучаемых процессов и явлений – 4,3 б.; повышение мотивации и уровня удовлетворенности профессией – 4,8 б.

Чтобы выявить мнение студентов по вопросам использования методов обучения и качества учебного процесса в вузе было проанкетировано 286 студентов-старшекурсников. На вопрос анкеты «Удовлетворяют ли Вас методы преподавания управленческих дисциплин в вашем учебном заведении?» 42% респондентов выразили неудовлетворение. При этом как основную причину и недостаток в работе педагогов указывали практику проведения лекционных, семинарских и практических занятий в традиционной форме, редкое обращение к активным и интерактивным методам обучения. Из инновационных методов и приемов, которые использовались в преподавании учебных дисциплин, респонденты отметили как наиболее эффективные с их точки зрения деловые игры (48%), case study (37%), профессионально направленные компьютерные презентации (12%). Респонденты также считают инновационные методы более эффективными в обучении, влияющими на повышение качества образования. По их мнению, результативность применения активных и интерактивных методов обучения высока (по пятибалльной шкале): доступность и осознанность восприятия учебного материала – 4,9 б.; саморазвитие и самообразование, систематизация знаний студентов – 4,5 б.; развитие творческой активности и креативного мышления – 4,5 б.; формирование аналитических умений и способно-

стей глубже проникать в сущность изучаемых процессов и явлений – 4,6 б.; повышение мотивации и уровня удовлетворенности профессией – 4,9 б.

Данные анкетирования студентов были доведены до сведения преподавателей, также участвующих в анкетном опросе. Закономерно, что встал вопрос о необходимости выявления основных факторов, затрудняющих использование инновационных методов в учебном процессе, и поиск путей решения существующих проблем. Преподаватели-респонденты обозначили следующие причины отставания в применении инноваций:

- неполная оснащенность учебных аудиторий компьютерными и электронными средствами обучения – 29%;

- недостаточная квалификация преподавателей в области современной компьютерной техники – 18%;

- незнание преподавателями технологии применения отдельных инновационных методов – 32%;

- отсутствие должного внимания к внедрению инновационных технологий со стороны ответственных за организацию учебного процесса – 21%.

Преодолеть обозначенные трудности, возникающие при применении инноваций, возможно. Необходимо проделать следующую работу: систематически осуществлять подготовку преподавателей по овладению инновационными технологиями обучения, стимулировать разработку преподавателями мультимедийных учебно-методических пособий; совершенствовать оснащение в учебных заведениях мультимедийных классов; увеличить количество часов для обучения работе с компьютерными обучающими программами и в сети Интернет.

Таким образом, эффективные педагогические технологии, действенные способы получения, переработки и усвоения информации, методы и приемы, основанные на инновационных видах образовательной деятельности позволяют студентам создать личный образовательный продукт путем интуиции, алгоритмов, решений, а следовательно, значительно повысить продуктивность и качество образовательного процесса [4]. Применение инноваций обеспечивает формирование и развитие у обучающихся так называемых универсальных навыков: способности принимать решения и умений решать проблемы, коммуникативных умений и качеств и т.д. [3]. Использование инновационных методов обучения в большой степени обусловлено спецификой преподаваемых дисциплин, и их выбор должен основываться на том, насколько они адекватны конкретной педагогической ситуации [1].

Особого внимания заслуживают активная и интерактивная модели обучения, построенные на взаимодействии преподавателя и студента с учетом принципов индивидуализации, гибкости, контекстного подхода, развития сотрудничества. Между преподавателем и студентом устанавли-

ливаются субъект-субъектные отношения, акцент делается на диалоговое взаимодействие. При этом соответственно меняются функции преподавателя и студента: преподаватель теперь является консультантом-координатором, а не просто исполняет информирующе-контролирующую функцию, и у студентов соответственно появляется больше возможностей для самостоятельного выбора путей усвоения изучаемого материала [6]. Несомненным достоинством инновационного обучения является и то, что учебный процесс организован таким образом, что практически все студенты оказываются вовлеченными в процесс познания.

Одним из эффективных методов формирования и развития профессиональных и социальных компетенций, позволяющим вовлечь в работу абсолютно всю студенческую аудиторию, выступает метафорическая деловая игра [8]. Особенность данного вида деловой игры состоит в том, что для ее проведения используются разнообразные метафоры: сказки, притчи, легенды, которые передают по аналогии проблематику реальной ситуации и современные проблемы, с которыми чаще всего сталкиваются специалисты в области управления. По справедливому замечанию исследователя и бизнес-тренера М. Паркин, метафоры могут предложить новый взгляд на проблему и выявить неожиданные способы ее разрешения [8,с.143]. Д. Лакофф и М. Джонсон также справедливо полагают, что если «картина стоит сотни слов, то метафора стоит тысячи картин, так как она динамична, и каждый ее трактует по-своему» [8.с.143]. Таким образом, использование метафорического материала на занятиях у студентов через включение в коммуникационный процесс способствует умению обнаружить разные способы решения той или иной управленческой проблемы, позволяет активизировать творческие способности участников деловой игры. Не менее важно для обучения и то, что метафорические игры способствуют также взаимопониманию между участниками, учат ценить разные точки. Во время метафорической деловой игры преподаватель помогает искать способы разрешения той или иной проблемы, стимулируя их творческую активность. При этом он должен правильно проводить анализ ситуации и уметь делать вывод, не потеряв при этом ни одной точки зрения. Здесь преподаватель должен выступать в качестве менеджера и режиссера обучения, а не транслятора учебной информации, тогда как обучающийся должен выступать в качестве субъекта деятельности [8,с.144]. При проведении подобной интерактивной формы работы с обучаемыми преподаватель должен уметь выявлять индивидуальные личностные и профессиональные качества студентов для оказания им помощи в разрешении сложных проблем, возникающих в метафорической игре. Данная форма работы позволяет научить студентов аргументировать свое мнение, вносить идею, владеть культурой дискуссии и спора, что, без сомнения, связано с организацией коммуникационного процесса [9, с.94]. Конечно

же, важен и исходный материал, используемый для проведения метафорической игры. Сюжет сказки должен быть хорошо известен всем участникам метафорической деловой игры, чтобы можно было, не увлекаясь сказочным сюжетом, искать новые решения вначале сказочной ситуации, а затем и близкой к ней по смыслу реальной управленческой проблемы.

Как показывает наша практика проведения подобных метафорических игр в нескольких филиалах Тюменского университета, расположенных в Ямало-Ненецком автономном округе и г. Ишиме, студенты, вовлеченные в подобные занятия, отличаются и навыками самосовершенствования своей когнитивной и эмоциональной сферы, что важно не только для будущего специалиста, но и для нравственной личности. В связи с этим обращение к метафорической игре, для которой, в первую очередь, характерно стимулирование активного отклика на проблемные ситуации, с которыми сталкивается специалист и человек в процессе профессиональной деятельности, представляется вполне оправданным.

Описываемый тип обучения имеет ряд существенных дидактических преимуществ, способствующих установлению эффективного межкультурного коммуникационного процесса, в числе которых:

- инициативная позиция студентов в учебном процессе;
- усвоение учебного материала через познание мира и активный с ним диалог;
- самостоятельный творческий поиск ответов, основывающийся на имеющемся опыте с одновременным его обогащением и последующим поиском истины;
- выработка рефлексии, саморефлексии и умений осуществлять психофизиологическую коррекцию собственной деятельности [9, с.94].

Благодаря этому данная форма работы формирует, по нашему мнению, адекватное отношение студентов к современной культуре в широком смысле, способам накопления социального опыта и восприятия социальной среды, что в дальнейшем, несомненно, скажется на уровне их социальной зрелости в целом. Как показывает наш опыт работы, метафорические игры, основанные, прежде всего, на коммуникационном процессе, значительно повышают творческую активность участников, способствуют появлению стремления к освоению новых знаний, помогают решать достаточно сложные проблемные вопросы современного управления, а также помогают моделировать процесс принятия управленческих решений по организации эффективной деятельности и разрабатывать предложения по совершенствованию механизма предоставления услуг населению.

Как показывает наша практика преподавания управленческих дисциплин, использование данного метода (метафорических игр) позволяет повысить и уровень удовлетворенности профессией (для определения

уровня удовлетворенности использовалась методика, разработанная Н.В. Кузьминой в Ленинградском университете им. А. Жданова). Очевидно, что чем больше привлекательных сторон видит студент в будущей деятельности, тем более глубоким и положительным является отношение к ней. Несомненно, что внутренняя заинтересованность в проблеме обычно ведет к неординарным решениям, в конечном счете, к креативности [10, с.91].

Опытно-экспериментальная работа проводилась нами со студентами первого курса направления «Менеджмент» Тюменского государственного университета (2012–2014 гг.). В эксперименте участвовало 88 студентов филиалов Тюменского государственного университета в Ямало-Ненецком национальном округе: из них 44 входило в контрольную группу, 44 – в экспериментальную группу. Студенты контрольной и экспериментальной группы имели одинаковую успеваемость. В контрольной группе использовалась традиционная методика преподавания управленческих дисциплин, в экспериментальной – систематическое и целенаправленное преподавание с активным использованием метафорических игр на практических занятиях. После года экспериментальной работы было выявлено, что 33% студентов экспериментальной группы перешли на более высокий уровень удовлетворенности профессией (индекс удовлетворенности изменился с 0,34 на 0,54 по методике профессора Н.В. Кузьминой). При традиционном обучении лишь у 27% студентов контрольной группы отмечается изменение уровня удовлетворенности профессией (с 0,34 на 0,4). Также выявлено, что студенты экспериментальной группы показывают и более высокий уровень качественной успеваемости – 52% по сравнению с контрольной группой – 37,5% [10, с.91].

Таким образом, можно заключить, что метафорические игры важны в преподавании управленческих дисциплин, поскольку их целенаправленное использование формирует креативно мыслящих специалистов с высоким индексом удовлетворенностью профессией, что необходимо как для повышения качества образовательного процесса, так и для развития общества в целом. Кроме того, важно, на наш взгляд, что подобный способ обучения студентов способствует формированию самостоятельной и ответственной личности, которая сможет правильно оценить трудности, возникающие при решении той или иной управленческой задачи, и преодолеть их.

В вузовской подготовке активно применяются методы анализа конкретных ситуаций – case study. В учебном процессе используются различные виды кейсов: ситуации-проблемы, ситуации-оценки, ситуации-иллюстрации, ситуации-упреждения («Брейнсторм», «Мозговой штурм», «Дерево решений», «Анализ казусов», «Лестницы и змейки», «Переговоры и медиация» и др.). Кейс-метод, по нашему мнению, способствует не только освоению учебной информации, но и обучает важным для со-

временного менеджера компетенциям. Метод анализа кейсов – наиболее приемлемая, по мнению многих исследователей, интерактивная технология, так как направлена скорее на формирование новых психологических умений, чем на освоение знаний[10,с.89]. Данная форма работы позволяет преподавателю создавать такие ситуации, которые позволили студентам выйти за рамки эгоистической позиции и помогли креативно реализовывать возможности совместной деятельности, необходимой для будущих менеджеров. Сущность этой технологии состоит в том, что учебный материал подается обучаемым в виде микропроблем, а знания приобретаются в результате активной исследовательской и творческой деятельности по разработке решений предлагаемых ситуаций. Как показывает практика использования кейс-метода в процессе преподавания управленческих дисциплин, данная технология активизирует обучаемых, что, в свою очередь, повышает эффективность профессиональной подготовки, а также изменяет уровень учебной мотивации за счёт стимулирования интереса обучаемых к учебному процессу. Как отмечается исследователями, кейс-метод как форма обучения и активизации учебного процесса позволяет успешно решать следующие задачи, важные для современной подготовки специалистов в области менеджмента: овладение навыками и приемами всестороннего анализа ситуаций из сферы будущей профессиональной деятельности; отработка умения востребовать дополнительную информацию, необходимую для уточнения исходной ситуации; приобретение навыков применения теоретических знаний для анализа практических проблем; наглядное представление своеобразия принятия решения в ситуации неопределенности и т.д. [11,с.112]. При использовании данного метода важно учитывать, что кейсы следует разрабатывать и реализовывать в системе обучения студентов направления «Менеджмент» с учетом ряда характеристик, обеспечивающих эффективность их использования в обучающих программах: во-первых, кейс должен соответствовать целям обучения; во-вторых, кейс должен быть максимально приближен к будущей реальной профессиональной деятельности; в-третьих, задание должно быть подобрано таким образом, чтобы можно было пользоваться разными путями для поиска вариантов решения, материал кейса не должен быть устаревшим, его следует обновлять параллельно с изменениями в реальной практике[11, с.112] На наш взгляд, кейс-метод для обеспечения высокой результативности предъявляет и особые требования и к преподавателю. В процессе реализации кейс-метода преподаватель не ограничивает свободу мысли студентов, открывает простор для реализации интеллектуального и творческого потенциала студентов. Важно, на наш взгляд, что данная технология способствует формированию не только креативно мыслящего профессионала, но и сознательной ответственной личности, которая в дальнейшей деятельности сможет правильно оценить трудности, возникающие при решении той

или иной управленческой задачи, и, самое главное, преодолевать их. Обмен информацией и сотрудничество оказывают положительное влияние на все три компонента креативности: компетентность, умение творчески мыслить, мотивацию. Любой человек получает больше удовольствия от работы, если у него есть возможность сотрудничать и обмениваться информацией, что повышает внутреннюю мотивацию. Внутренняя мотивация студентов – будущих менеджеров возрастает, когда они видят, что окружающие увлечены деятельностью. Кейс-метод позволяет, по нашему мнению, научить студентов аргументировать свою позицию, вносить интересные идеи и ставить творческие цели, а также следить за своими эмоциями и психологически верно вступать в процесс общения с другими людьми, что необходимо для креативно мыслящего профессионала. В проведении кейс-технологии, как показывает наша практика, важен и исходный материал для анализа управленческой ситуации. Материал, отобранный для проведения кейс-метода, должен отражать реальные проблемы. Необходимо, по нашему мнению, чтобы проблемы кейса были в некоторой степени известны студентам, чтобы они не увлекались повествованием, а искали пути решения ситуации. Кроме того материал должен содержать все необходимые данные для разрешения управленческой проблемы, в противном случае решение будет односторонним: интересны для формирования компетенций будущего менеджера те ситуации, которые дают несколько возможных ответов.

Как показывает наша практика преподавания управленческих дисциплин, кейс-методы наиболее продуктивны в работе со студентами, имеющими некоторый опыт практической работы. Использование данного метода в нашей практической деятельности позволило повысить и уровень удовлетворенности профессией (для определения уровня удовлетворенности использовалась методика, разработанная Н. В. Кузьминой).

Опытно-экспериментальная работа проводилась со студентами первого курса направления «Менеджмент» Тюменского государственного университета (2012-2014 гг.). В эксперименте участвовало 88 студентов: из них 44 входило в контрольную группу, 44 – в экспериментальную группу. В контрольной группе использовалась традиционная методика преподавания управленческих дисциплин, в экспериментальной – систематическое и целенаправленное преподавание с активным использованием кейс-метода. После года экспериментальной работы было выявлено, что 36% студентов экспериментальной группы перешли на более высокий уровень удовлетворенности профессией (индекс удовлетворенности изменился с 0,34 на 0,54). При традиционном обучении лишь у 28% студентов контрольной группы отмечается изменение уровня удовлетворенности профессией (с 0,34 на 0,4). Также выявлено, что студенты экспериментальной группы показывают и более высокий уро-

вень качественной успеваемости – 52% по сравнению с контрольной группой – 37,5%. Студенты экспериментальной группы более активно участвовали в научно-исследовательской работе: из них – три стали призерами международных конференций (Москва, Казань), написано за 2013-2014 гг. 42 статьи в сборники трудов международных конференций (в начале опытно-экспериментальной работы было написано только две статьи на вузовскую конференцию), 18 студентов активно работают по исследованиям кафедры менеджмента, маркетинга и логистики, у студентов контрольной группы научная активность ниже: написано 8 научных статей, не наблюдается и активного участия на конференциях. Таким образом, можно предполагать, что кейс-метод важен в преподавании управленческих дисциплин: его использование формирует креативно мыслящих специалистов с высоким индексом удовлетворенностью профессией, что необходимо как для повышения качества образовательного процесса, так и для развития общества в целом. Проведенное исследование показывает, что вопросы о том, как наиболее эффективно организационно и методически правильно построить образовательный процесс в вузе, актуальны. Благодаря творческому использованию активных технологий процесс обучения становится более интересным и эффективным. Инновационная деятельность в образовании должна быть направлена на повышение качества образования, создание новых креативных образовательных технологий, повышение профессионального уровня педагогов, конкурентоспособности вузов и выпускников.

### Список литературы

1. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций. – М.: Владос, 2010. – 648 с.
2. Мелехина Е.А. Инновационная деятельность преподавателя как актуальная проблема в контексте реформирования системы высшего профессионального образования // Преподаватель высшей школы в XXI веке: труды междунар. науч.-практ. интернет-конф. – Ростов н/Д: Аркоп, 2008. – Сб. 6. – Ч. 1. – 384 с.
3. Михайличенко Т.А., Громова О.Б. О реализации ФГОС в техническом ВУЗе // Высшее образование в России. – 2011. – № 10. – С. 89–95.
4. Постольникова Е.М. Использование креативных методов в образовательном процессе [Электронный ресурс]. – URL: <http://nsportal.ru/shkola/literatura/library/2011/11/07/ispolzovanie-kreativnykh-metodov-v-obrazovatelnom-protse>
5. Сакович С. М. Инновационные технологии и методы обучения в профессиональном образовании [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.mai.ru/events/sfiro/articles/sec1/sakovich.doc>
6. Сармина Г.К. Инновационные технологии в среднем профессиональном образовании [Электронный ресурс]. – URL: [http://sociosphera.com/publication/conference/2014/229/innovacionnye\\_tehnologii\\_v\\_srednem\\_professionalnom\\_obrazovanii/](http://sociosphera.com/publication/conference/2014/229/innovacionnye_tehnologii_v_srednem_professionalnom_obrazovanii/)
7. Черкасов М.Н. Инновационные методы обучения студентов // Инновации в науке: материалы XIV междунар. заоч. науч.-практ. конф., 19 нояб. 2012 г. / под ред. Я. А. Полонского. – Новосибирск: СибАК, 2012.



8. Черноморченко С.И. Использование инновационных технологий в переподготовке муниципальных служащих. // Вестн. ЛГУ им. А.С.Пушкина. – Т. 3. Педагогика. – 2012. – № 1. – С. 141–146.

9. Черноморченко С.И. Роль инновационных технологий в формировании творческой активности студентов направления «Менеджмент» // Инновации в науке : материалы X междунар. заочн. науч.-практ. конф., 22 мая 2012 г. / под ред. Я. А. Полонского. – Новосибирск: СибАК, 2012. – С.89–97.

10. Черноморченко С.И. Инновационные технологии формирования креативности в процессе преподавания «Теории менеджмента» // Инновации в науке: материалы XI междунар. заочн. науч.-практ. конф., 15 авг. 2012 г. / под ред. Я. А. Полонского. – Новосибирск: СибАК, 2012. – С.87–93.

11. Черноморченко С.И. Инновационные методы работы преподавателя-куратора студенческой группы в высшем учебном заведении // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина. – Т. 3. Педагогика. 2013. – № 4. – С. 107–117.

### Умственное воспитание школьников: содержательные аспекты

В статье раскрывается содержание умственного воспитания школьников в процессе обучения на основе психолого-педагогических характеристик категорий: «воспитание», «развитие», «познание» и «познавательная деятельность», «интеллект» и «интеллектуальная деятельность», «развивающее обучение», «умственное развитие», «продуктивное мышление». Рассмотрено понятие «интеллектуальное воспитание» в его современной трактовке и соотнесено с определением «умственное воспитание», которое исследовано на основе контент-анализа понятия. Выделены взаимосвязанные аспекты умственного воспитания: повышение продуктивности интеллектуальной деятельности ученика за счет развития продуктивного мышления; формирование высокопродуктивной умственной деятельности с учетом индивидуального своеобразия склада ума. Обоснована необходимость разработки современных психолого-педагогических методов развития продуктивного мышления школьников для решения проблемы умственного воспитания учащихся и повышения качества образовательного процесса в современной общеобразовательной школе.

The article deals with the content of mental education of pupils in the learning process on the basis of psychological and educational characteristics of the category of «cognition» and «cognitive activity», «intellect» and «intellectual activity», «cognitive development of pupils», «productive thinking». Considered the notion «intellectual education» in its modern interpretation, and correlated with the definition of "mental upbringing", which has been investigated on the basis of the content of a notion. Allocated interrelated aspects of mental upbringing: increasing the productivity of the intellectual activity of the pupils through the development of productive thinking; formation of a highly intellectual activity, taking into account individual peculiarities of mentality. Substantiated the necessity of working out of modern psychological and pedagogical methods of development of productive thinking of pupils to solve the problem mentally-developing training and improving the quality of the educational process in the modern school.

*Ключевые слова:* познавательная деятельность, интеллект, умственное воспитание, умственное развитие, продуктивное мышление, творческие способности, содержание и методы обучения

*Key words:* cognitive activity, intelligence, mental bringing up, mental development, productive thinking, creativity ability, content and teaching methods.

В условиях многомерных трансформаций во всех сферах общества последних десятилетий значительно возрос интерес к вопросам развития и воспитания детей и молодежи. Данная проблема имеет ведущее значение не только для научно-педагогического сообщества, но и для государства и общества в целом. Об актуальности проблематики воспи-

тания подрастающего поколения говорится в ежегодном послании Президента РФ Федеральному собранию (декабрь 2012), в Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг., утвержденной Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761.

Современная образовательная парадигма, сформулированная в федеральных нормативных документах и программах (Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», федеральные образовательные стандарты второго поколения, Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, Программа развития воспитательной компоненты образовательных учреждений и др.), определяет государственно значимые ориентиры научного поиска, уделяя большое внимание умственному воспитанию и интеллектуальному развитию подрастающего поколения как одному из стратегически важных направлений современного отечественного образования.

Новые тенденции в развитии современного образования, ориентированные на целенаправленное интеллектуальное развитие обучающихся, требуют современного осмысления теории воспитания.

Общие задачи и принципы воспитания средствами образования представлены в федеральных государственных образовательных стандартах, где воспитательная деятельность рассматривается как компонента педагогического процесса в каждом общеобразовательном учреждении, охватывает все составляющие образовательной системы школы, что направлено на реализацию государственного, общественного и индивидуально-личностного заказа на качественное и доступное образование в современных условиях [13].

Фундаментирующей новеллой Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» является четкое закрепление понятийного аппарата, в основе которого лежат категории: образование, воспитание, обучение, которые содержательно раскрываются в статье 2 данного закона: 1) образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов; 2) воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства; 3) обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобрете-

нию опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни [19].

Сегодня под воспитанием в социальном и педагогическом смысле все больше понимается создание условий для развития личности ребенка, его духовно-нравственного становления и подготовки к жизненному самоопределению, содействие процессу взаимодействия педагогов, родителей и обучающихся в целях эффективного решения общих задач.

Перед образовательной системой ставится задача: организовать обучение таким образом, чтобы оно максимально обеспечивало развитие интеллектуального потенциала личности. Поэтому важно обратить особое внимание на проблему умственного воспитания подрастающего поколения в условиях современной школы.

Как следует из анализа современных федеральных нормативных документов, ключевой идеей современной образовательной политики является идея развития. В этой идее заключаются следующие цели: 1) создание необходимых условий для развития личности; 2) запуск механизмов развития и саморазвития личности и самой системы образования; 3) превращение образования в действенный фактор развития общества; 4) преемственность образования.

Термин «развитие» имеет очень широкое применение и является довольно свободным термином, так как обозначает процессы, имеющие фундаментальное значение.

Для педагогической теории важно понимание развития как прогрессивного изменения, ведущего к более высоким уровням дифференциации и организации на всех фазах развития человека. Здесь подразумевается положительный характер прогресса, увеличение эффективности функционирования, улучшение, обогащение и усложнение.

Развитие как характеристика качественных изменений объектов проявляет новые формы бытия, инноваций и нововведений в сопряжении с преобразованием их внутренних и внешних связей. Выражая прежде всего процессы изменений, развитие предполагает сохранение (системного) качества развивающихся объектов [11].

Однако границы применения общенаучного понятия «развитие» в педагогике не определены. Синтезируя наиболее устоявшиеся определения, приходим к выводу, что развитие это процесс и результат количественных и качественных изменений человека. Оно связано с постоянными, непрекращающимися изменениями, переходами из одного состояния в другое, восхождением от простого к сложному, от низшего к высшему. В человеческом развитии проявляется действие универсального философского закона взаимоперехода количественных изменений в качественные и наоборот.

С точки зрения педагогики, развитие есть результат активного взаимодействия внутренних природных сил человека (ребенка) и социальных условий. Воспитание по отношению к развитию играет ведущую роль, оно определяет уровень, широту и глубину этого развития.

Педагогика широко использует другое междунучное понятие – формирование. Формирование – процесс становления человека как социального существа под воздействием всех без исключения факторов: экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических и т. д. Воспитание – один из важнейших, но не единственный фактор формирования личности. Формирование подразумевает некую законченность человеческой личности, достижение уровня зрелости, устойчивости.

Развитие личности – сложный процесс объективной действительности. Для углубленного изучения этого процесса современная наука идет по пути дифференцирования составных компонентов развития, выделяя в нем физическую, психическую, духовную, социальную и другие стороны.

В психологии считается общепризнанным, что обучение, построенное с учетом психологических закономерностей развития мышления, ведет за собой умственное развитие. Однако проблема связи и взаимодействия между учением школьника и его умственным развитием изучена еще недостаточно. Само понятие умственного развития трактуется разными исследователями по-разному. Не в полной мере достигнута определенность и в педагогическом осмыслении содержания понятия «умственное воспитание».

Содержание как философская категория означает определяющую сторону целого, совокупность его частей, отображает внутреннюю основу существования предмета (явления), побудительную силу, являющуюся источником развития предмета (явления).

Содержание рассматривается в сопоставлении с формой как способом существования и выражения содержания. Содержание воспитания всегда определяется толкованием его сущности, его целью.

Если цель воспитания – «всестороннее и гармоническое развитие личности», то и содержанием становятся некие «стороны», обозначенные как «умственное, нравственное, трудовое, эстетическое, физическое воспитание» [14, с. 165]. Подобное толкование воспитательного процесса традиционно для отечественной социально ориентированной педагогики, вполне корректно для гносеологического подхода к теории воспитания.

Современная педагогическая наука рассматривает умственное воспитание как процесс формирования интеллектуальной культуры, познавательных мотивов, умственных сил, мышления, мировоззрения и интеллектуальной свободы личности [2, с. 24].

Содержание умственного воспитания составляют: развитие интеллекта посредством развития всех познавательных функций человека: психических процессов ощущения, восприятия, памяти, мышления, воображения; умственное просвещение учащихся в области наук, деятельности, общения; формирование механизмов самообразования, самообучения, самоорганизации, умственной деятельности; развитие индивидуальных интеллектуальных способностей учащихся [2, с.62]. Средство умственного воспитания – обучение.

Умственное воспитание (как приобщение к интеллектуальной культуре человечества) – это систематическое и целенаправленное педагогическое воздействие на ребенка и взаимодействие с ним с целью развития его ума и формирования мировоззрения. Оно протекает как процесс овладения общеисторическим опытом, накопленным человечеством и представленным в знаниях, умениях, навыках.

В современной педагогической литературе термин «умственное воспитание» трактуется довольно широко. Наиболее устоявшиеся определения данного термина рассматривают умственное воспитание как комплекс воспитательных методов и приемов, ориентированных на формирование и организацию различных интеллектуальных способностей, на развитие психических функций воспитуемого, а также на выработку заинтересованности в процессе познания окружающего мира и себя.

В современных научных исследованиях в области педагогики и федеральных нормативных документах акцентированы идеи интеллектуального воспитания школьников в условиях современного общеобразовательного учреждения, что позволяет говорить о новых тенденциях в развитии отечественного образования, связанных с пересмотром основных компонентов школьного образования: его назначения, содержания, критериев эффективности форм и методов обучения, функции учителя.

Современная трактовка понятия «интеллектуальное воспитание» дана в Программе развития воспитательной компоненты в общеобразовательной школе, разработанной специалистами ФГАУ «Федеральный институт развития образования», ФГАУ ДПО «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», ФГНУ «Институт психолого-педагогических проблем детства» РАО и др. Согласно дефинициям данной программы содержание понятия «интеллектуальное воспитание» представлено следующими аспектами:

- формирование у обучающихся общеобразовательных учреждений представлений о возможностях интеллектуальной деятельности и направлениях интеллектуального развития личности;
- формирование представлений о содержании, ценности и безопасности современного информационного пространства;

– формирование отношения к образованию как общечеловеческой ценности, выражающейся в интересе обучающихся к знаниям, в стремлении к интеллектуальному овладению материальными и духовными достижениями человечества, к достижению личного успеха в жизни» [13].

На наш взгляд, понятие «умственное воспитание» близко по содержанию, но не идентично понятию «интеллектуальное воспитание». Мы рассматриваем понятие «умственное воспитание» в более широком содержательном контексте, при этом «интеллектуальное воспитание» рассматривается нами как вид умственного воспитания и логически входит в содержание понятия «умственное воспитание». Умственное воспитание направлено на развитие ума, всего комплекса психических функций, включая интеллект, память, мышление, воображение, целостный психический аппарат, интеллектуальные и нравственно-эстетические чувства. Умственное воспитание включает духовно-нравственную составляющую, что позволяет способствовать целенаправленному формированию мировоззрения школьников.

Таким образом, современное осмысление содержания понятия «умственное воспитание» связано с ключевыми дефинициями: ум, интеллект, мышление, развитие.

В философии понятие «ум» трактуется как особая функция психической деятельности организмов с высокоразвитым и сложно дифференцируемым мозгом, которая заключается в адекватном отражении закономерностей и явлений окружающей жизни; способность получать, преобразовывать информацию, вырабатывать новые знания, принимать рационально обоснованные решения, формулировать цели и контролировать деятельность по их достижению, оценивать ситуации, возникающие в окружающем мире» [20, с. 470]. В толковом словаре живого великорусского языка В. И. Даля ум определяется как «познавательная и заключительная способность человека; способность мыслить», при этом высшая степень ума определяется как разум (*intelectus*, *Vernunft*), являющийся составной частью духовной способности человека» [8, с. 494].

Ум проявляется в объеме, характере и содержании знаний, в динамичности умственной деятельности (разнообразии подходов к явлениям действительности), в системности (упорядоченности знаний), в критичности (способности оценить результат), способности к обобщениям (широта ума), в осознанности существенных связей данного знания с другими, с ним соотносящимися (глубина ума); свободной переключаемостью на многообразные другие виды деятельности (гибкость ума), в творческом познании и стремлении к нему, в способностях, памяти, характере основной деятельности, ее успешном осуществлении.

Теоретик умственного воспитания Э. В. Ильенков рассматривал ум как умение соотносить общие правила с фактически складывающимися в жизни и потому каждый раз неповторимыми, непредусмотренными,

неожиданными в силу индивидуального стечения обстоятельств. Ум можно определить как способность выносить суждение о единичном факте с высоты общей культуры. Если нет способности (умения) самостоятельно соотносить этот запас с индивидуально неповторимой ситуацией – ума нет вообще. Есть его отсутствие – глупость. Даже при огромном запасе знаний. Ум – это умение самостоятельно видеть и осмысливать жизнь, действительность во всем ее многообразии, в ее развитии, в ее собственных (а не придуманных) противоречиях, противоположностях и контрастах – во всей ее конкретности [9, с. 25]. И.В. Ильенков справедливо утверждал, что ум, интеллект формируются только в ходе индивидуального освоения умственной культуры, созданной трудом всех предшествующих поколений людей. «Ум есть не что иное, как эта исторически развившаяся умственная культура, превратившаяся в ходе образования в личное достояние, в личную собственность индивида. Ничего другого в составе «ума» нет» [9, с. 29]. Поэтому первым условием воспитания ума И. В. Ильенков определял полноценный и открытый для всех доступ к всемирному наследию духовной культуры.

Для умственного воспитания важно обеспечить получение ребенком систематизированных знаний – организованных в определенной последовательности и полноте, что позволяет рассматривать и использовать их как единое целое. Ориентация на систематизацию способствует актуализации предварительно полученных знаний и глубокому пониманию тех, которые формируются. В процессе усвоения систематизированных знаний возможно формирование общей стратегии познавательной деятельности школьников – от выделения предмета к установлению его связи с другими предметами, рядом с которыми он существует. Со временем происходит анализ его отдельных свойств в системе функциональных связей с другими предметами. Следовательно, необходимым элементом содержания умственного воспитания является усвоение систематизированных знаний об окружающем мире.

Умственное воспитание, ориентированное на развитие интеллектуальных способностей человека, интереса к познанию окружающего мира и себя, предполагает: развитие силы воли, памяти и мышления как основных условий познавательного и образовательного процессов; формирование культуры учебного и интеллектуального труда; стимулирование интереса к работе с книгой и новыми информационными технологиями; а также развитие личностных качеств: самостоятельности, широты кругозора, способности к творчеству.

При всем разнообразии современных толкований категории «умственное воспитание» наблюдается отсутствие единого подхода к определению данного термина, его содержательная неопределенность. Считаем, что потенциал систематизированных идей, представленный в отечественных классических исследованиях в области теории воспитания, в полной мере не осмыслен в настоящее время и не только сохраняет



свою актуальность, но и является богатейшим источником продуктивных приложений для развития современной педагогической теории и практики.

В развитие идеи умственного воспитания большой вклад внесли педагогические взгляды К.Д. Ушинского. Мысль о том, что учение должно быть процессом умственного труда, процессом активной познавательной деятельности учащегося, красной нитью проходит через все дидактическое учение великого русского педагога.

Умственное воспитание, как замечал К. Д. Ушинский, должно развивать способность детей к наблюдению – целенаправленному сбору фактов о предметах и явлениях действительности с целью их анализа и толкования. Правильно организованное наблюдение способствует воспитанию у детей сосредоточенного внимания и углубляет их интерес к познанию мира.

Системное использование средств умственного воспитания обеспечивает общее развитие ребенка, приобретение им знаний об окружающем мире, формирование его познавательных способностей.

В высказываниях К. Д. Ушинского, раскрывающих его понимание основных средств и способов умственного развития учащихся в процессе обучения, обнаруживается более глубокое понимание этой проблемы, чем то, которое до него существовало в педагогике. Впервые в педагогике К. Д. Ушинский, указав на роль изучения наук в умственном развитии, подчеркнул в этом же плане значение усвоения идей, лежащих в основе той или иной науки.

По-новому подошел К. Д. Ушинский и к выяснению роли самостоятельности учащихся в их умственном развитии: самостоятельность учащихся в процессе учения, в его понимании, соответствует потребностям психической природы человека и закономерностям ее развития.

Но особенно ценным в разработке проблемы умственного воспитания и развития мышления является указание К. Д. Ушинского на то, что необходимо сочетать развивающее влияние научного содержания и познавательной самостоятельности учащихся и разработка им дидактического метода, обеспечившего такое сочетание [4].

К. Д. Ушинский считал, что процесс учения при всей своей специфике и отличии от процесса научного познания имеет общую с ним основу: учащийся в процессе обучения под руководством учителя проходит путь, пройденный человечеством в науке.

Умственное развитие, по Ушинскому, является результатом взаимодействия двух факторов: системности (постепенно приближающейся к научной) усваиваемых знаний и умственной активности учащихся в процессе обучения. Влияние этих факторов К. Д. Ушинский сочетал в рациональном диалектическом методе, согласно которому обучение строится на основе организуемой и направляемой учителем мыслительной

деятельности учащихся, а результатом этого процесса является система знаний [18].

Взгляды К. Д. Ушинского раскрывают постановку и решение им проблемы умственного развития учащихся в общедидактическом плане.

Концепция умственного развития, выдвинутая другим известным педагогом В. И. Водовозовым, имеет некоторые особенности, но в своей принципиальной основе сходна с концепцией развития мышления К. Д. Ушинского. Так, в концепции Водовозова нет положения Ушинского о том, что развитие мышления учащихся должно быть подчинено формированию обобщающих идей, развиваемых в уме ребенка усвоением системы знаний.

С другой стороны, в высказываниях В. И. Водовозова мы видим развитие и более четкую формулировку мыслей о том, что процесс обучения, строясь на основе развития мышления учащихся, должен привести их к овладению методами познания, что, на наш взгляд, является принципиально важным для постановки вопроса о психологических условиях развития продуктивной умственной деятельности учащихся в процессе обучения [3].

По В. О. Сухомлинскому, умственное воспитание – это процесс приобретения знаний и формирования научного мировоззрения, развития познавательных и творческих способностей, выработки культуры умственного труда, воспитание интереса и потребности в умственной деятельности, в постоянном обогащении научными знаниями, в применении их на практике [16].

Важнейшим средством умственного воспитания является обучение, в процессе которого происходит умственное развитие. «Как без азбуки человек не может читать, так без умственного развития, без гибкой живой мысли невозможно умственное воспитание» [16, с. 77].

В современной педагогической науке содержание умственного воспитания строится на понимании таких категорий, как познание и познавательная деятельность, интеллект и интеллектуальная деятельность, умственное развитие учащихся и др.

Рассмотрим психолого-педагогическую характеристику указанных категорий.

Познание есть отражение и воспроизведение действительности посредством мышления. «Познание носит социально и культурно-опосредованный исторический характер и в большинстве случаев предполагает более или менее ярко выраженное осознание используемых средств и способов познавательной деятельности» [14, с. 161].

Под познавательной деятельностью в педагогике понимается активное взаимодействие человека с окружающей средой, направленное на удовлетворение его познавательных потребностей. Познавательная деятельность является предпосылкой для успешного усвоения обучаю-

щимися социального опыта, т. е. осуществления им учебной деятельности [12].

Психологи отмечают, что сформировавшаяся познавательная деятельность – это деятельность умственная, обобщенная, сокращенная, автоматизированная [17, с. 204].

Интеллектуальная деятельность есть сознательная самоорганизация познания мира человека, активное стремление познавательной (мыслительной) деятельности [2, с. 63].

Фундаментальной характеристикой умственного процесса является интеллект. В психологической науке существует множество возражений, связанных с определением интеллекта: принято считать, что не существует общепринятого определения этого термина, а потому он не приемлем как научное понятие. Г. Айзенк отмечает, что «определение должно вытекать из теории, и по мере того как теория развивается, определение, вытекающее из нее, становится все более приемлемым и более ясным» [1]. Существует по крайней мере три совершенно различных концепции интеллекта: биологическая, психометрическая и наиболее широкая концепция социального интеллекта.

В первом приближении можно сформулировать, что интеллект – это совокупность умственных функций (сравнение, абстракция, образование понятий, суждений, умозаключений и т. д.), которые превращают восприятия в знания или критически пересматривают уже имеющееся знание. Чем меньше производится затрат на осуществление умственных функций, тем выше степень интеллекта.

Интеллект человека формируется индивидуальной системой умственных способностей. Эти способности возникают в ходе умственной деятельности. Скорость и качество развития способностей зависит от суммы уже имеющихся умственных способностей и их сочетания. Поэтому можно сказать, что уровень интеллекта определяется совокупностью способностей и, как следствие, их комплексной способностью к организации частичных функций процесса познания. Таким образом, умственная деятельность должна рассматриваться в неразрывном единстве с интеллектом.

В отечественной психологии умственное развитие человека определяется как качественно своеобразный тип его функционирования, характеризующийся возникновением качественно новых психологических образований и переходом психологической системы на новый уровень функционирования (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов).

Умственное развитие – это количественные и качественные изменения, происходящие в когнитивных характеристиках индивида со временем. Умственное развитие представляет собой динамическую систему, определяющуюся как усвоением общественного опыта в ходе деятельности ребенка, под влиянием стихийного и целенаправленного обучения, так и созреванием органической основы [12].

Умственное развитие характеризуется совокупностью знаний, умений и набором умственных действий, которые сформировались в процессе приобретения этих знаний. Таково общепринятое в отечественной психологии понимание умственного развития. По существу, умственное развитие – это характеристика способов, форм и содержания мышления человека.

Многие психологи в поисках конкретных показателей умственного развития обращаются к анализу умственной деятельности учащихся, осуществляемой в процессе школьного обучения, к характеристике целостной учебной деятельности. В качестве таких показателей рассматриваются: интериоризация, т.е. преобразование практических (внешних) предметных действий в умственные действия (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина); обучаемость, т. е. способность усваивать знания, приемы работы, характеризуемая темпом продвижения (Б. Г. Ананьев, З. И. Калмыкова); способность к обобщенному переносу мыслительных операций на новый материал, в новые условия (Е. Н. Кабанова-Меллер).

Многие исследователи ищут показатели умственного развития в особенностях познавательных психических процессов, преимущественно в характеристиках мышления и памяти. Это связано с тем, что именно отмеченные психические функции обеспечивают усвоение поступающей информации и адаптацию индивида к окружающей среде, рассматриваемую как конечную цель функционирования когнитивной сферы человека.

Так, в качестве показателей уровня умственного развития выдвигаются: знания и мыслительные операции (Д. Н. Богоявлинский, Н. И. Менчинская, А. А. Люблинская, А. Н. Леонтьев); оперирование абстрактными отношениями, содержательными обобщениями, теоретическое мышление (В. В. Давыдов, А. З. Зак); категориальное обобщение, отношения замещения, использование символического плана (Н. Г. Салмина и др.); логическое мышление, анализирующее наблюдение (Л. В. Занков); внутренний план действий, т. е. способность действовать «в уме» (Я. А. Пономарев).

Исследуя ассоциативную природу умственной деятельности на основе принципа системности, Ю. А. Самарин дал классификацию уровней умственной деятельности в зависимости от характера объединения ассоциаций в системы соответствующего уровня в границах содержания школьных учебных предметов и раскрыл системно-динамический характер продуктивной умственной деятельности [15].

Н. А. Менчинская, исследуя проблему умственного развития, исходит из положений, связывающих данную проблему с двумя категориями явлений. Во-первых, умственное развитие предполагает накопление фонда знаний как необходимого условия мышления. Во-вторых, для характеристики умственного развития важны те умственные операции, с

помощью которых приобретается знание, т. е. характерной чертой умственного развития является накопление особого фонда хорошо отработанных и прочно закрепленных умственных приемов, которые можно отнести к интеллектуальным умениям [10]. Иными словами, умственное развитие характеризуется и тем, что отражается в сознании, и еще в большей степени тем, как происходит отражение.

Ни один из выделяемых показателей умственного развития не является исчерпывающим, полностью отражающим особенности когнитивной сферы индивида на отдельных этапах развития. Однако следует особо выделить показатели творческого мышления, характеризующие уровень умственного развития: творческое преобразование материала в проблемной ситуации (О. К. Тихомиров, В. Н. Пушкин); интеллектуальную инициативу как продолжение поиска новых знаний за пределами требований конкретной задачи (Д. Б. Богоявленская); гибкость мышления, умение находить новые способы решения (Я. А. Пономарев); прогнозирование, целеполагание (А. В. Брушлинский, О. К. Тихомиров), системность и динамичность умственной деятельности (Ю. А. Самарин, А. Ф. Эсаулов). Данные показатели наиболее существенны для понимания природы продуктивной умственной деятельности.

Таким образом, проблема умственного воспитания учащихся в процессе обучения имеет непосредственное отношение к вопросам развития мышления и формирования высокопродуктивной умственной деятельности. Более того, психологические и педагогические взгляды на процесс развития мышления позволяют считать, что процесс умственного развития ориентирован, прежде всего, на развитие мышления, формирование его продуктивных качеств [5; 21].

Современные концепции процесса обучения, ориентированного на развитие продуктивного мышления учащихся, различаются, на наш взгляд, прежде всего тем, как задан (смоделирован) в обучении учебный материал, выступающий как объект познания ученика. В этом можно убедиться, сравнив концепции и опыт экспериментального обучения В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, Б. И. Коротяева, И. Я. Лернера, М. И. Махмутова, П. И. Пидкасистого, В. Г. Разумовского. Все авторы отмечают, что существенно важным в определении характера познавательной деятельности учащихся является отбор и создание таких логических конструкций знания, которые могли быть для ученика инструментом творческого познания и преобразования мира. Так, В. В. Давыдов основу такой конструкции видит в совокупности учебных задач, направленных на анализ школьниками условий происхождения теоретических понятий и овладения соответствующими обобщенными способами действий [7].

Мы можем попытаться сейчас подытожить сказанное и сформулировать в общем виде найденное отношение между процессами умственного воспитания, обучения и умственного развития.

С точки зрения педагогики, развитие есть результат активного взаимодействия внутренних природных сил человека (ребенка) и социальных условий. Воспитание по отношению к развитию играет ведущую роль, оно определяет уровень, широту и глубину этого развития.

Из целого ряда исследований в области психологии, философии и педагогики следует, что умственное воспитание как таковое есть основа умственного развития индивида, а равно его семьи и общества в целом.

Умственное развитие в широком смысле слова возможно лишь при условии получения детьми крепких, сознательно усвоенных знаний и идей, для превращения их в знания способов и методов познания действительности. Важнейшим средством умственного воспитания является обучение, в процессе которого происходит умственное развитие.

Отношение обучения и развития обстоятельно рассмотрено в рамках теории развивающего обучения, основанной на признании взаимосвязи обучения и развития, раскрытие которой позволяет найти стимулирующее влияние и то, как определенный уровень развития способствует реализации обучения. Согласно данной теории, процессы развития не совпадают с процессами обучения и идут вслед за процессами обучения, создающими зоны ближайшего развития [6]. Обучение с этой точки зрения не есть развитие, но правильно организованное обучение ребенка ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Таким образом, обучение есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека [7].

Вторым существенным моментом является представление о том, что хотя обучение и связано непосредственно с ходом детского развития, тем не менее, они никогда не совершаются равномерно и параллельно друг другу. Между процессом развития и процессом обучения устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя описать и ограничить единой априорной умозрительной формулой.

Умственное воспитание обуславливает сдвиг в умственном развитии ребенка в процессе правильно организованного обучения, стимулирующего движение внутренних психических процессов и развитие его психических функций.

Обучение в условиях массовой общеобразовательной школы еще не достигло уровня, отвечающего современным требованиям, стимулирующим умственное развитие ребенка. Среди важнейших причин, с одной стороны, недостаточная разработанность и стихийное использование содержания образования, сопряженного с усвоением и применением фактической и обобщенной информации, и методов познания действительности, с другой стороны.

С психологической точки зрения, движущей силой умственного воспитания является метод познания как системообразующий компонент процесса учебно-воспитательного процесса. Одна из причин недостаточной обеспеченности усвоения знаний и их формализма кроется в том, что учащиеся не вооружают средствами и способами познания, мотивированным отношением к ним. В обучении крайне недостаточно уделяется внимания методологии познания. Это вопросы о роли научного факта в познании, о формах изложения знаний, этапах научного познания, законах науки и закономерностях научного познания и т. д. Без осознания учителем этих вопросов и их учета в учебном процессе трудно представить себе успешное умственное воспитание в современной школе.

Умственное воспитание имеет два взаимосвязанных аспекта: во-первых, повышение продуктивности интеллектуальной деятельности ученика (за счет развития репродуктивной и продуктивной сторон мышления, познавательной активности, систематизации и углубления знаний) и, во-вторых, рост индивидуального своеобразия склада ума (на основе учета индивидуальных познавательных склонностей, предпочитаемых способов познания, избирательности в выборе учебного материала и т. д.) в процессе формирования высокопродуктивной умственной деятельности [5; 21].

В контексте задачи умственного воспитания содержание школьного образования должно быть существенным образом пересмотрено. Вопросы содержания образования и методов обучения, стимулирующих плодотворное развитие ребенка, на наш взгляд, приобретают принципиальное значение при современном осмыслении ключевых категорий теории умственного воспитания.

Вопрос о том, как должен быть организован процесс умственного воспитания учащихся, каким должно быть его содержание и какова роль метода познания в освоении знаний и развитии мышления школьников является ключевым и для современной теории обучения.

При построении процесса воспитания, ориентированного на целенаправленное формирование умственных качеств воспитанников (мышления, речи, воображения, памяти, познавательных творческих способностей, умений самообразования и др.) особой разработки требует проблема нахождения условий соработы учителя и учащегося, взаимодействия участников познавательного процесса, оптимальных с позиций обеспечения наибольшей эффективности коллективного творческого поиска.

Объективные психологические закономерности процесса познания недостаточно учитываются в современной педагогической практике. Знания учащимися усваиваются в «готовом виде», оставляя в стороне сам процесс получения нового знания, полный сложностей и противоречий, что не соотносится с законами психического, в частности умственного, развития. Условия обучения не стимулируют процесс продуктивно-

го мышления школьников как основы для творческой деятельности, а скорее тормозят его и, следовательно, тормозят умственное развитие детей, которое происходит именно в процессе реализации способа учебно-познавательной деятельности [5].

Ведущая роль в сформированной познавательной (умственной) деятельности принадлежит методу познания, который является и средством освоения знаний и средством развития мышления учащихся. Отсюда вытекает главная задача умственного воспитания школьников – выработка метода научного познания действительности.

Подытоживая сказанное, мы приходим к убеждению, что решение педагогической проблемы умственного воспитания школьников, направленного на развитие их индивидуальных интеллектуальных возможностей посредством развития всех познавательных функций индивида; повышение продуктивности умственной деятельности, умственное просвещение учащихся в области наук, деятельности, общения; формирование механизмов самообразования, самообучения и самоорганизации умственной деятельности, связано с разработкой современных психолого-педагогических методов развития продуктивных сторон мышления школьников и условий творческой взаимореализации субъектов учебно-познавательной деятельности в процессе обучения и воспитания как основы для всестороннего и гармонического развития всех сторон личности ребенка.

### Список литературы

1. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд // *Вопр. психологии.* – 1995. – № 1. – С. 111–131.
2. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
3. Водовозов В. И. Избранные педагогические сочинения / сост. В. С. Аранский; под ред. В. З. Смирнова. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 632 с.
4. Глебова М. В. Дидактические взгляды К. Д. Ушинского на постановку и решение проблемы умственного развития учащихся // *Europ. Social Sci.* – 2011. – № 9. – С. 45–54.
5. Глебова М. В. Результаты экспериментального исследования особенностей развития продуктивного мышления у современных школьников // *Компетентностный подход в образовании: проблемы и пути модернизации моногр.* / под общ. ред. Т. С. Фещенко. – Новосибирск: СИБПРИНТ, 2012. – С. 107–143.
6. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // *Психология науки и образования.* – 1996. – № 4. – С. 5–18.
7. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.:ИНТОР, 1996. – 544 с.
8. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. – Т. 4. – СПб.: Диамант, 1996. – 688 с.
9. Ильенков И.В. Философия и молодость // *Философия и культура.* – М.: Политиздат, 1991. – С. 18–30.
10. Менчинская Н. А. Вопросы умственного развития ребенка. – М.: Знание, 1972. – 32 с.



11. Новейший философский словарь / под ред. А. А. Грицанова. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. – 1280 с.
12. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол. М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М.: БРЭ, 2003. – 528 с.
13. Программа развития воспитательной компоненты в общеобразовательной школе [Электронный ресурс]. – URL : [http://edumiass.ru/files/norm\\_akts/\\_20130731\\_pismo\\_minobrnauki\\_rossii.pdf](http://edumiass.ru/files/norm_akts/_20130731_pismo_minobrnauki_rossii.pdf)
14. Российская педагогическая энциклопедия / гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: БРЭ, 1993. – Т.1. – 608 с.
15. Самарин Ю. А. Психологические основы системности и динамичности умственной деятельности школьников (среднего и старшего школьного возраста): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1955. – 36 с.
16. Сухомлинский В. А. об умственном воспитании / сост. М. И. Мухин, ред. Н. Я. Ярмаченко и др. – Киев: Рад. школа, 1983. – 224 с.
17. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: МГУ, 1984. – 344 с.
18. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.
19. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по сост. на 2014 год: с комм. юристов.– М.: Эксмо, 2014. – 800 с.
20. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
21. Холодная М.А. Интеллектуальное воспитание личности в условиях современного школьного образования // Современная психология / под ред. В. Н. Дружинина. – М.:ИНФРА-М, 1999. – С. 668–680 с.

### Качество образования в поликультурной школе

В статье рассматривается качество образования в поликультурной школе. Автор предлагает понимать качество образовательного процесса как суммарный показатель качества результата, качества среды и качества содержания педагогического процесса. В статье представлены критерии и индикаторы качества образования и способы его оценки в поликультурной школе.

Article is devoted to defining the quality of education in a multicultural school. The author proposes to understand the quality of the educational process, as a summary indicator of the quality of the result, the quality of the environment and the quality of the content of the educational process. The article presents the criteria and indicators of the quality of education and the means of assessment in a multicultural school.

*Ключевые слова:* поликультурное образование, поликультурная школа, качество образования, билингвы, инофоны, критерии качества.

*Key words:* multicultural education, multicultural school, the quality of education, bilingual, inofony quality criteria

Одним из дискуссионных вопросов, решаемых в образовании, является вопрос о качестве образования. В Законе об образовании РФ [6] оно определяется как комплексная характеристика образования, выражающая степень его соответствия федеральным государственным образовательным стандартам и федеральным государственным требованиям (образовательным стандартам и требованиям, устанавливаемым университетами) и (или) потребностям заказчика образовательных услуг, социальным и личностным ожиданиям человека. Качество образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, обеспечивается посредством установления федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных государственных требований, а также осуществления государственного контроля и надзора в сфере образования, формирования общероссийской системы оценки качества образования (Закон об образовании ст. 8 п. 12) Качество образования определяется, с *одной стороны*, степенью соответствия целей и результатов образования на уровне конкретной системы образования и на уровне отдельного образовательного учреждения, с *другой*, соот-

ветствием между различными параметрами в оценке результата образования конкретного воспитанника. Это система показателей (нормативов) знаний, умений, навыков, норм ценностно-эмоционального отношения к миру и друг другу, которая отражает степень удовлетворения, ожидания различных участников процесса образования от предоставляемых образовательных услуг, а также степень достижения поставленных целей и задач.

В своей работе мы ориентированы на качество образовательного процесса, которое синтезируется из следующих качеств: качества образовательной программы; качества потенциала научно-педагогического состава, задействованного в образовательном процессе; качества потенциала обучающихся (на входе учебного заведения — качества потенциала абитуриентов, на выходе — качества потенциала выпускников); качества средств образовательного процесса (материально-технической, лабораторно-экспериментальной базы, учебно-методического обеспечения, учебных аудиторий, транслируемых знаний и др.); качества образовательных технологий; качества управления образовательными системами и процессами (управленческих технологий в образовании) [3].

Таким образом, качество образования (КО) в поликультурной школе – это суммарная оценка показателей:

$$КО = КР + КПО + КРО, \text{ где}$$

**коэффициент результата (КР)** – степень удовлетворенности всех участников педагогического процесса его результатами.

Критерии оценки конечного результата:

- итоговая аттестация достижений учащихся, которая служит для контроля освоения предметных и метапредметных результатов;
- удовлетворенность родителей организацией обучения и воспитания в школе.

Трудность обучения детей в поликультурной школе обусловлена ее неоднородным составом по степени освоения языка. В равных долях среди всех детей-мигрантов в ней учатся билингвы и инофоны. *Учащиеся-билингвы* – это учащиеся, в семьях которых говорят как на своем родном языке, так и на русском языке. Многие из таких учеников никогда не были на своей исторической родине. Для учащихся билингвов русский язык является почти родным. К тому же в школе они еще изучают и иностранный язык. Как правило, такие учащиеся коммуникабельны, они свободно говорят по-русски, пишут грамотно, не испытывают затруднений в использовании официально-делового, публицистического, научного стилей речи. *Учащиеся-инофоны* – это учащиеся, чьи семьи недавно мигрировали. Эти дети владеют иными фоновыми знаниями, русским же языком они владеют лишь на пороговом уровне, на так называемом бы-

товом уровне. При этом такие ученики часто не понимают значения многих употребляемых ими слов, так как дома родители в основном общаются со своими детьми на родном языке. В школе же учащиеся-инофоны вынуждены общаться с учителями, с одноклассниками только на русском языке. Преодоление языкового барьера создает для таких учащихся определенные трудности.

Общие проблемы, характерные для обеих групп учеников выражаются:

- в слабом знании детьми-мигрантами русского языка, вследствие чего детям с трудом даются не только гуманитарные предметы, но и естественно-научные;

- наличия различий между ребенком-мигрантом и основными учащимися школы в языке, способе думать, образе жизни, привычках, в результате чего возникает культурная и социальная дистанция;

- затрудненности контакта родителей с учителями-предметниками, классным руководителем и членами родительского комитета в силу объективных причин.

**Коэффициент педагогического образования (КПО)** – состояние всех компонентов педагогической системы (содержания технологий и методик, форм реализуемой деятельности) и процессов организации образовательно-воспитательной работы: планирования, координации и мотивации сотрудников.

Критерии:

- реализация Федеральных государственных образовательных стандартов.

- наличие системы индивидуализации обучения, обеспечивающей личностно-ориентированный характер обучения.

- диверсификация используемых образовательных технологий;

- применение в школе специальных программ, способствующих адаптации учащихся-мигрантов в социуме.

*Поликультурное образование* (с гр. – многокультурное) – это образование, построенное на идеях подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды. Целью такого образования является формирование умения общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий, воспитание понимания своеобразия других культур, искоренение негативно-го отношения к ним. Это направление современного образования, целью которого является формирование этнокультурной компетентности учащихся, которое способствует приобщению учащихся к родной этнической культуре [1, 4].

КПО – это преодоление и нивелирование рисков, характерных для всех школ с многонациональным составом учащихся. Традиционно выделяют:

- этнориски – нарушение социальных дистанций между различными этническими группами;

- коммуникативные риски: а) невладение (слабое владение) русским языком; б) проблема двуязычия; в) коммуникативная, интерактивная и перцептивная стороны общения в поликультурной образовательной среде;

- риски социокультурной адаптации;

- психологические риски (риски, связанные с состоянием психического здоровья);

- риски профессионального самоопределения и трудоустройства (старшая школа).

**Коэффициент ресурса образования (КРО)** представляет собой состояние материальной базы учреждения и его кадровый ресурс.

#### **Критерии КРО:**

- наличие комфортной, психологически безопасной для всех субъектов образовательной среды в школе, классе;

- в школе созданы и востребованы условия для повышения квалификации специалистов по вопросам развития всех аспектов поликультурной школы;

- школа является открытой образовательной системой с широким спектром социального взаимодействия.

Оценка КРО включает:

- обеспечение организационно-правовых документов, определяющих деятельность школы на уровне локальных актов;

- использование современного технического оборудования, позволяющего максимально индивидуализировать образовательный процесс и обеспечить автоматизацию методической службы школы (контроль и планирование);

- осуществление современного образовательного менеджмента, включающего матричную систему управления, делегирование исполнительных функций всем участникам образования, обеспечение инновационной деятельности в творческих группах педагогов [2, 5].

В стратегии развития системы образования Санкт-Петербурга 2011–2020 гг. «Петербургская школа 2020» сформулирована главная цель петербургской школы: обеспечение равенства и доступности качественного воспитания и образования для разных и равных детей. «Равные и разные» – это и дети-мигранты, требующие к себе повышенного внимания не только школы, но и общества в целом. В процессе осуществления опытно-экспериментальной работы в ГБОУ СОШ № 122 центрального района Санкт-Петербурга по теме «Разработка и апробация эффективных моделей деятельности ОУ в условиях поликультурного образования» были адаптированы критерии и индикаторы качества образования, разработанные немецкими коллегами для школ Вены и модифицированы для определения качества образования в поликультурной школе России.

*Критерии качества школы и их индикаторы***А. Система образования****I. Цели обучения / методы преподавания****1.1. Когнитивные цели обучения**

Критерии	Индикаторы
Стандартом являются межпредметное обучение, преподавание и занятия, выходящие за рамки одного предмета. Целью является соединение школьного и внешкольного обучения	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Учителя одной параллели в курсе материала, методики преподавания по отдельным предметам и умеют их реализовать</li> <li>• Используются такие методы, как обучение командой учителей и др.</li> </ul>
Цель обучения можно сформулировать по Сократу, когда речь идёт о любопытстве: хотеть что-то знать – удивляться – думать вместе, следовать за ходом мыслей – творчески подойти к решению	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Учащиеся не боятся задавать вопросы. Эти вопросы включаются в урок</li> </ul>
<p>Целью обучения становятся самостоятельно организованная учёба при индивидуальном подходе, а также ответственность учащихся; умение работать в команде</p> <p>Учащимся оказывается (в т. ч. индивидуально) содействие и перед ними ставятся задачи согласно их способностям и возможностям</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Внедрение новых образовательных технологий занимает определённое место и является целью для всех предметов.</li> <li>• Такие методы, как проектное обучение, открытые формы обучения, непосредственное представление результатов, оценка, портфолио, известны и используются</li> <li>• Согласно поставленным целям используется максимально большое количество методов и средств информации в соответствии с учебным материалом, уровнем обучения.</li> <li>• Учащиеся могут сами распознавать различные методы работы и использовать их самостоятельно, например, при написании рефератов</li> <li>• Учителя знают об уровне знаний своих учеников и готовы всегда принять этот момент во внимание. У них есть методы и инструменты для анализа</li> <li>• Есть <u>клубы</u>, помогающие учиться, специальные курсы, дифференцированное обучение</li> <li>• Урок и его содержание соответствуют учебным целям и общей ситуации в классе</li> </ul> <p>Регулярно даётся информация об общей и специфической (по конкретному предмету) технологии обучения</p>

## I. 2. Социальные цели обучения

Критерии	Индикаторы
Социальное развитие учащихся также является целью обучения	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Социальные цели обучения, как и когнитивные, известны ученикам и родителям, а также согласованы с ними</li> <li>• Имеют место такие формы работы как «социальное обучение»</li> <li>• Классные команды регулярно обсуждают вопросы социального развития, проблемы и конфликты в классах (классные конференции)</li> </ul>

### Поведение/отношение учителя – поведение/отношение учащихся

Критерии	Индикаторы
Ожидания учителя относительно успеваемости и способностей учеников является позитивным.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• От учащихся ожидают хорошие результаты учебы</li> <li>• Добрые и доверительные отношения</li> <li>• Доминирующими средствами мотивации являются похвала, одобрение, побуждение</li> <li>• Ученики и учителя обязательно вместе смеются на уроке хотя бы один раз. Ученики с удовольствием идут в школу</li> </ul>
<p>Преподавание, урок в первую очередь ориентированы на ученика</p> <p>Учитель на уроке сохраняет баланс между состоянием быть ведомым и ведущим</p> <p>Проработка максимально большого количества материала не является целью урока. Главным является понимание материала большинством учащихся</p> <p>Учитель в целом хорошо умеет объяснять и отвечать на вопросы</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Учителя формулируют свои требования и объяснения максимально понятно</li> <li>• Большинство учеников понимает объяснения учителя и следует им</li> <li>• Можно с уверенностью сказать, что также и дети из семей эмигрантов могут внимательно следить за происходящим на уроке и участвовать во всех формах работы</li> </ul>

### Домашние задания

Критерии	Индикаторы
Домашние задания соответствуют способностям учеников	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Они не должны выполняться родителями и репетиторами</li> </ul>
Домашние задания соответствуют временным ресурсам учащихся	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Количество и объём домашних заданий координируется</li> <li>• Учитываются занятия во вторую смену</li> </ul>
Из домашних заданий извлекается непосредственная польза для дальнейших занятий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Домашние задания проверяются учителями регулярно и вовремя с точки зрения помощи и указаний</li> </ul>

## В. Система воспитания

### Внеурочная деятельность

Критерии	Индикаторы
В целом школу можно рассматривать как место, где встречаются для диалога учителя, ученики и родители	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Руководство школы, учителя, ученики, родители идентифицируют себя со школой</li> <li>• Родители – эмигранты рассматривают школу как место встреч. Они часто приходят в школу и их часто приглашают в школу</li> </ul>
Из этого следует, что существует определённая культура праздников	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Есть праздники, в которых принимают участие все школьные партнёры. Проводятся выставки, презентации проектов, на которые приглашаются родители и друзья</li> <li>• В школе регулярно проводятся мультикультурные / полиэтнические праздники</li> </ul>
Используется культурный потенциал школы. Школа рассматривается как местный культурный центр	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Проводятся спортивные, музыкальные и литературные мероприятия</li> <li>• Школа имеет контакты с культурными и спортивными организациями</li> <li>• Инициативы учителей, родителей, учеников, относящиеся к проблемам региона, поддерживаются, реализуются и документируются</li> <li>• Учащихся знакомят с культурой, традициями, обычаями и праздниками других этнических групп, представленных в школе</li> </ul>

### Социальный климат в классах и в школе

Критерии	Индикаторы
Учителя и ученики чувствуют себя хорошо в школе	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Дети редко болеют</li> <li>• Ученики редко пропускают занятия</li> </ul>
Школьные партнёры уважительно относятся друг к другу. Учащиеся являются полноправными партнёрами-собеседниками	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Учителя и ученики приветствуют друг друга</li> <li>• Учителя отзываются о своих коллегах или о других учениках в присутствии родителей или учащихся нейтрально, уважительно</li> </ul>
Родители являются партнерами для сотрудничества Руководство школы открыто для пожеланий и критики со стороны всех участников образовательного процесса	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Учителя поддерживают постоянный контакт с родителями</li> <li>• Опекуны регулярно информируются со стороны школы о проблемах учащихся с учёбой или поведением</li> <li>• Часто проводятся заседания с участием школьных партнёров</li> <li>• Руководство школы принимает участие в родительских собраниях</li> </ul>
Формирование классов осуществляется на основе понятных всем критериев	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Почти нет «проблемных классов»</li> <li>• Нет так называемых «классов мигрантов»</li> </ul>



## Интеграция

Критерии	Индикаторы
<p>Есть готовность в рамках предоставляемых возможностей данной школы интегрировать в учебный процесс детей, требующих особого подхода</p> <p>Сюда относятся: высокоодарённые дети, этнические меньшинства, дети, требующие специальной педагогической поддержки, дети-инвалиды, дети с отклонениями в поведении и т.д.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Для интеграции особых групп создаются специальные рамочные условия и предоставляются необходимые ресурсы (тренинг, обучение учителей, УМК)</li> <li>• Общественность информирована о том, что в данной школе имеет место данный вид интеграции</li> </ul>
Наряду с немецким языком в школе ценятся и другие языки и рассматриваются как дополнительная квалификация	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Учащимся предоставляется возможность выбрать свой родной язык в качестве обязательного иностранного языка, даже если этого предмета нет в расписании занятий (дополнительный урок)</li> </ul>
В школе получает развитие родной язык каждого учащегося	<ul style="list-style-type: none"> <li>• В школе проводятся уроки на родном языке, изучается родной язык учащихся, например, арабский, персидский, русский, турецкий, венгерский и т.д.</li> </ul>

## С. Школьное партнёрство и внешние связи

Критерии	Индикаторы
Школьные партнёры регулярно получают информацию о процессах, происходящих в школе (бюджете, мероприятиях, изменениях в расписании, новых аспектах школьной программы и т. п.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Регулярно проводятся родительские собрания, на которых обсуждаются социальные проблемы, проблемы, касающиеся учёбы. Для этих встреч всегда есть помещения в распоряжении школы</li> <li>• Презентация информации максимально ясна и наглядна</li> <li>• На родительских собраниях есть ведущий. Классные руководители для этого проходят специальные курсы</li> <li>• Приёмные дни для родителей организованы максимально удобно для родителей и учителей</li> </ul>
Родители-эмигранты имеют равные права в вопросах принятия важных для школы решений	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Предлагается информация на разных языках. На родительских собраниях информация переводится на родной язык родителей и детей</li> <li>• Регулярно на родном языке учащихся и родителей предоставляется информация в письменной форме</li> </ul>
Поиск и принятие решения осуществляется всеми партнёрами	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Школьные партнёры имеют право принимать участие в принятии решений, в тех рамках, которые прописывает закон</li> <li>• Мнение партнёров играет важную роль в составлении школьной программы (включая программу развития школы)</li> <li>• Школьные партнёры привлекаются и для решения других вопросов, связанных с дополнительными предложениями школы (необязательные предметы, упражнения, автономное разделение и т. д.)</li> <li>• Школа обращается к родителям-эмигрантам и объясняет сложные организационные проблемы школы и на их родном языке (в случае необходимости посредством переводчика)</li> </ul>

## D. Система управления

Критерии	Индикаторы
Школьное руководство сообщает своим учащимся, учителям, родителям, что оно готово взять на себя ответственность за управление школой	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Руководство школы быстро принимает решения, если это необходимо в сложившейся ситуации</li> <li>• Руководство не откладывает решение проблем на более поздний срок, а непосредственно решает их</li> <li>• Для реализации определённых задач и проектов заключаются обязательные соглашения со всеми участниками учебного процесса</li> <li>• Школьное руководство подключает учителей к задачам управления, в таких случаях об этом все информированы</li> <li>• Руководство наделяет кого-либо определёнными полномочиями, только если это необходимо. Руководство правильно распределяет задания и поручения</li> </ul>
Конференции и заседания готовятся очень тщательно, о ходе проведения и распорядке дня сообщается заранее	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Конференции начинаются и заканчиваются вовремя</li> <li>• Тема (смысл, значение) конференции всем известна</li> <li>• Известно и понятно, кто руководит заседанием</li> <li>• Функции разделены: ведение конференции, протокол; наглядный материал и др.</li> <li>• Руководство избегает ненужных общих конференций, с присутствием большого количества участников, когда отдельные вопросы лучше и эффективнее будет обсудить в небольших группах (экономия времени)</li> </ul>
Руководство заботится о том, чтобы учителя, учащиеся и родители, общественность получали всю необходимую для них информацию	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Существует информация для родителей (письма) и подробные планы в начале каждого учебного года, семестра, обязательные родительские собрания для всех классов осенью или в особых случаях, доска объявлений для учащихся с расписанием, дополнительными занятиями, приёмными часами, выпадающими занятиями и т. д.</li> <li>• Руководство школы заботится о создании актуального материала о школе для будущих учеников этой школы (программа, профиль школы, информация для клиентов). Руководство заинтересовано в передаче информации о школе средствами массовой информации (прессе, телевидению, Интернету)</li> <li>• Руководство задействовано в подготовке и проведении дня открытых дверей в школе</li> </ul>
В своей работе школьное руководство выделяет наиболее важные аспекты, приоритеты, а также то, что менее важно. Сотрудникам могут также выделять приоритеты	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Функции и задачи в административной команде (директор, администрация школы, заместители, секретари, классные руководители, составители расписания, научные сотрудники) строго распределены, так что не возникает трений в различных ситуациях.</li> <li>• Руководство школы знает все необходимые предписания, инструкции относительно управления школой, так что не возникает необходимости вмешательства вышестоящих инстанций.</li> <li>• Развитие интеграции рассматривается руководством школы как всё более чёткая цель.</li> </ul>

## Профессионализм и повышение профессионализма персонала

Критерии	Индикаторы
Для учителей и дирекции важна их квалификационная характеристика. Они анализируют свою работу и стремятся улучшить результаты	<ul style="list-style-type: none"> <li>Учителя и руководство имеют желание и возможность получить обратную связь, отзыв со стороны</li> <li>Обратная связь со стороны, отзыв являются основой для дальнейших мероприятий, направленных на развитие профессионализма</li> </ul>
На основе учебного плана выделяются специфичные для школы приоритеты, все вносят свой вклад для достижения поставленных целей (общее понимание относительно стандартов качества)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Школьная программа зафиксирована в письменном виде и известна родителям и учащимся</li> <li>Периодически проверяется, насколько эффективными являются принятые соглашения</li> </ul>
В поле зрения школы и отдельных учителей актуальные требования к выпускникам	<ul style="list-style-type: none"> <li>Контакты с образовательными учреждениями, сферой экономики и производственная практика учителей используются для накопления опыта и расширения интересов</li> <li>Полученные знания будут учтены и использованы в образовательной программе школы</li> </ul>
Школа признаёт интеграцию как важную цель работы	<ul style="list-style-type: none"> <li>Предложение школы: занятия на различных родных языках учащихся, немецкий язык как иностранный и как второй язык предлагаются в достаточном объёме</li> <li>В школе работают учителя - эмигранты</li> <li>Учителя немецкого языка как иностранного и как второго языка имеют специальную подготовку</li> <li>Учителя знакомятся с этническими особенностями и с межкультурным подходом к работе</li> </ul>
В педагогическом коллективе на профессиональном уровне происходит регулярный обмен опытом по вопросам преподавания и воспитания	<ul style="list-style-type: none"> <li>Проходят встречи учителей-предметников, работающих в одном классе</li> <li>Совместное планирование и координация на уровне предметов и классов рассматривается как часть подготовительной работы</li> <li>Организационные меры содействуют сотрудничеству, напр., сроки, время в расписании</li> </ul>
Внутри команды есть чёткие соглашения касательно целей и имеется чёткое распределение ответственности	<ul style="list-style-type: none"> <li>Подготовка и проведение заседаний эффективны и результативны</li> <li>Проводится повышение квалификации по способам повышения культуры заседаний</li> </ul>
Существует общий концепт повышения квалификации, который отвечает целям и приоритетам школы	<ul style="list-style-type: none"> <li>Есть совместные мероприятия по повышению квалификации, касающиеся всей школы. Повышение квалификации находится в непосредственной связи со школьной программой</li> <li>Есть ответственное лицо, координирующее повышение квалификации учителей</li> </ul>
Есть ряд мероприятий по повышению квалификации касательно организации и управления школой	<ul style="list-style-type: none"> <li>Руководство регулярно принимает участие в мероприятиях по повышению квалификации, если возможно, то на такие мероприятия приглашаются и представители педагогического коллектива</li> <li>Управленческие кадры обучаются на соответствующих курсах, регулярно принимают участие в мероприятиях по повышению квалификации</li> </ul>

## Использование ресурсов и потенциала – самостоятельное управление знанием, менеджмент знаний

Критерии	Индикаторы
Школа стремится учиться на положительных примерах, брать самое лучшее	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Школа поддерживает связи с другими школами и осуществляет обмен, в т.ч. на международном уровне</li> </ul>
Для развития преподавания используется собственный потенциал, а также учитываются рекомендации со стороны.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Всем известно, над какими проектами работает школа (напр. новая культура учёбы, социальное обучение и т.д.)</li> <li>• Есть ответственное лицо для каждого проекта</li> <li>• Есть широкие возможности поближе узнать о проектах, над которыми сам не работаешь</li> <li>• Проекты открыты и для «новичков»</li> <li>• Есть база, собрание материалов, куда регулярно поступают материала от учителей и которой могут пользоваться все учителя</li> </ul>
Интеграция рассматривается как шанс	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Регулярно проводятся проекты межкультурного содержания</li> <li>• Все учителя знают, что интеграция является важной целью, и сами инициируют проекты по языковой и культурной интеграции учащихся</li> <li>• Родители – эмигранты привлекаются к проведению проектов в школе</li> <li>• Родителей приглашают в качестве экспертов, докладчиков для руководства данными проектами</li> <li>• Учителя знают, каким образом они могут использовать компетенции родителей для школы</li> </ul>

### Список литературы

1. Джуринский А. Н. Поликультурное воспитание в современном мире. – М.: Прометей, 2002.
2. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999.
3. Иванов С. А., Писарева С. А., Пискунова Е. В. Разработка школьной программы мониторинга качества образования : метод. пособие. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 319 с.
4. Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова Л. Л. Поликультурное образование - актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3–10.
5. Палаткина Г.В. Этнопедагогические факторы мультикультурного образования: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003.
6. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г.

**Моделирование распределённых методических систем переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия**

В статье показаны подходы и принципы моделирования распределённых методических систем переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия. Описание компонентов модели проведено на примере Центра повышения квалификации ЛГУ им. А.С. Пушкина.

The article describes the approaches and principles modeling of distributed learning systems retraining and professional development of teaching staff in terms of networking. Description of model components held by the example of the training Center LGU A. S. Pushkin.

*Ключевые слова:* распределённые методические системы, повышение квалификации, сетевое взаимодействие

*Key words:* distributed methodical system, training, networking

Понятие «распределённые системы» существует в ряде наук: физике, информатике, логистике, радиофизике, управлении технологиями в промышленности и др.

Как методическое понятие «распределённая система» в педагогической литературе обозначено недостаточно. Это понятие в информатике относится к системам, характеризующим силу связей взаимодействующих компьютеров, различие между ними составляют такие свойства, как доступность для удаленных клиентов и поддержка прозрачности распределения информации.

Между тем в образовании, в том числе педагогическом, всё острее становится необходимость создания методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, предполагающего формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять деятельность по сбору, обработке, передаче, хранению информационного ресурса; продуцированию информации и др.

Именно информатизация образования представляется трансфер-зоной для развития теории распределённых методических систем.

По мнению И.В. Роберт, трансфер-зона – это поле для инноваций, осуществляемых в образовании по законам из других наук, и прежде всего в связи с необходимостью решения научных проблем, привнесенных в эту науку в результате развития информатизации образования. Существенные признаки трансфер-зон, которые в традиционных научных областях появились в виде определенных научно-практических областей, позволяют отнести их к определенной традиционной науке, в рамках которой они решают проблемы, развивающие информатизацию образования [6].

«Сетевое взаимодействие», изначально понимаемое как взаимодействие в сети Интернет, на самом деле представляет более широкое понятие. В педагогических исследованиях разрабатывается понятие «сетевое сообщество», его определение связывается с созданием в сети Интернет и методическим сопровождением виртуальных и реальных сообществ для совместного решения проблем и организации коллективной деятельности. Сегодня сетевое объединение создаёт благоприятные условия для педагогических и социальных инициатив: появляются региональные сети общественной социальной и правовой защиты населения, расширяются формы самоуправления: возникают объединенные педсоветы, советы объединения, советы молодых учителей. Примерами могут служить такие виртуальные сетевые сообщества, как «Сетевое взаимодействие школ» (<http://www.school-net.ru>), «Сетевые исследовательские лаборатории «Школа для всех»» (<http://www.setilab.ru>), «Сеть творческих учителей» (<http://www.it-n.ru>) «Сетевое взаимодействие вузов» и много других, деятельность, которых влияет на преобразование педагогического образования.

Межвузовское сетевое взаимодействие, влияющее на изменения в педагогическом образовании, осуществляется через ассоциации, союзы, консорциумы и другие формы сетевых формирований, целью которых является улучшение коммуникаций между высшими учебными заведениями и интенсификация процессов академического и научного обмена. В качестве примера сетевого взаимодействия межвузовской кооперации педагогических вузов можно привести сетевое объединение вузов «Педагогические кадры России», в котором на сегодняшний день состоит 37 вузов-участников [2]; Сибирский образовательный педагогический консорциум, в который вошли Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Сибирский федеральный университет, Краевой институт повышения квалификации работников образования и пять педагогических колледжей и «Сетевой педагогический университет», созданный тремя педагогическими вузами Поволжья и Урала.

Результаты анализа литературы и образовательной практики (анализ тематики опытно-экспериментальной работы образовательных организаций, анкетирование коллег информационно-методических центров, педагогов педагогических вузов, ученых, исследующих различные

аспекты педагогического образования) показали, что сетевое взаимодействие в педагогическом образовании осуществляется на разных уровнях как опосредованно, так и непосредственно.

Потребность в сетевом взаимодействии инициирует процессы моделирования сетей, где в качестве важнейших выступают принципы:

- *непрерывности* – предполагает постоянное пополнение педагогом новых знаний, содержание которых соответствует индивидуальному опыту и совокупности уже имеющихся знаний;

- *диалогичности* – формирование готовности к диалоговому и полилоговому общению;

- *открытости* – представление педагогической общественности своего педагогического (методического) опыта в различных его проявлениях, активное взаимодействие с различными структурами и организациями;

- *саморегуляции* (каждый участник взаимодействия определяет функции самостоятельно);

- *гибкости* – для свободного продвижения педагога в образовательном пространстве необходимо обеспечить максимальную гибкость и вариативность форм обучения;

- *свободы выбора*, участия в педагогических сообществах (педагогу предоставляется право самостоятельно входить в то или иное сообщество и выходить из него, определять форму взаимодействия «face –to–face», скайп, и т. д.);

- *распространения знаний, (взрыв обучения)*- безостановочное распространение волны знаний в форме множества их фрагментов (Мэттью Мердок, Трейна Мюллер);

- *системы новых правил* обучения: 1) непрерывного изменения, 2) организационной схемы обучения, 3) миграции знаний, 4) преодоления предубежденности, 5) виртуальной вовлеченности, 6) личной практики, 7) «большого пальца или эффективной обратной связи», 8) глобального позиционирования, 9) устойчивой орбиты и 10) саморегуляции и самозащиты.

Кроме принципов, пояснения требует содержание концептуальных подходов к проектированию моделей сетевого взаимодействия учреждений педагогического образования.

*Полипарадигмальный* подход рассматривает наличие различных систем миропонимания, по-разному описывающих и объясняющих смысл существования отдельного субъекта, объекта, педагогических сообществ и в целом форм цивилизации и культуры.

*Социокультурный* подход при проектировании определяет совокупность приемов и способов, в основе которых лежит рассмотрение системы педагогического образования в сложном противоречивом соотношении социума и культуры, их динамике, историческом развитии.

*Кластерный* подход ориентирует проектирование сетей внутри образовательных кластеров, которые на современном этапе создаются в регионах внутри образовательных систем.

*Синергетический* подход ориентирует процесс проектирования моделей на учет рисков и получения не всегда прогнозируемых результатов, появления различных отрицательных проявлений.

*Ресурсный* подход ориентирует процесс проектирования на учет человеческих, материальных, социокультурных и иных ресурсов региона, образовательных организаций – участников сетевого взаимодействия.

*Системогенетический* подход ориентирует процесс проектирования на учет существующих элементов системы, сохранения традиций, преемственности при включении новых элементов и изменении существующих связей.

Принимая во внимание представленные выше подходы и принципы, имеет смысл с целью оптимизации начинать моделирование распределённых методических систем с учётом выделенных нами на основе теории Т. Парсонса функций структурных компонентов сетевых образовательных взаимодействий [3].

Основные структурные компоненты сетевых взаимодействий – субъект (актор), цели, условия, вектор выбора – целесообразно описывать через такие их функции, как адаптация, целедостижение, интеграция и латентность.

Однако многообразие сетевого взаимодействия, его полиструктурность, многополярность и поливариативность предполагают возможность рассмотрения функций структурных компонентов образовательных взаимодействий и на других теоретических основаниях, которые позволят раскрыть актуальные тенденции сетевого взаимодействия. Это согласуется с положениями теории Т. Парсонса о том, что более полное описание социальных взаимодействий целесообразно с привлечением других теорий.

Для описания функций сетевого взаимодействия инструменты исследования могут быть избраны в зависимости от приоритетов политики качества, реализуемой в регионе, образовательной организации, профессиональном сообществе.

На основании выделенных функций структурных компонентов педагогического образования спроектированы пилотные модели сетевого образовательного взаимодействия в учреждениях различного уровня различных сфер образования – высшего профессионального педагогического образования, среднего, дополнительного, смешанного (разноплановые и разноуровневые).

*Образовательная сеть.* А. И. Адамский определяет ее как совокупность субъектов образовательной деятельности, предоставляющих друг другу собственные образовательные ресурсы с целью повышения результативности и качества образования друг друга. Под образователь-



ной сетью понимается целостность субъектов образования (включая и другие субъекты социокультурной среды), осуществляющих ценностно-смысловое профессиональное взаимодействие, нацеленное на достижение значимых социально-образовательных результатов [1].

Отдельные аспекты, связанные с организацией сетевого взаимодействия педагогов в рамках реализации программ Intel «Обучение для будущего», Microsoft «Партнёрство в образовании», нашли отражение в работах Е.Д. Патаракина [5]. Автор выделяет закономерности, характерные для развивающегося виртуального профессионального образовательного сообщества.

*Виртуальный класс* рассматривается как образовательная среда, созданная в виртуальном пространстве с целью расширения доступа к передовым практикам получения образования посредством удаленного взаимодействия обучающихся и преподавателей с помощью персональных компьютеров. Исследования, касающиеся виртуальных сетевых сообществ, начались на Западе в начале 90-х гг. XX в. В них фигурируют такие понятия, как: «virtual community» (виртуальное сообщество), указывающее на виртуальный характер агрегации людей в киберпространстве; «online community» (онлайновое сообщество, сообщество «на связи»), получившее свое название в противопоставление офлайн сообществам и указывающее на интерактивность общения и взаимодействия людей в киберпространстве в реальном времени.

Сетевое взаимодействие в цепи общеобразовательных учреждений, организаций дополнительного профессионально-педагогического образования, педагогических вузов проявляется в различных формах сетевой активности учителей, педагогов вузов, андрагогов, создающих педагогические сообщества разных моделей.

Проведенный анализ современных моделей сетевого взаимодействия в системе педагогического образования членами лаборатории инноватики в педагогическом образовании ФГНБУ «ИПОиОВ РАО» показал их огромное разнообразие, подтвердил интерес к данному направлению исследований.

Приведем примеры различных моделей сетевого взаимодействия как источника развития педагогического образования: модель организации дополнительного образования детей в школе; модель дополнительного образования (на основе институциональной и (или) муниципальной системы дополнительного образования детей); инновационно-образовательная модель; «Школьный округ», «Образовательный округ»; «Ресурсный центр»; «Свободная академическая сеть»; «Паритетная (автономная) кооперация общеобразовательных учреждений»; «Художественно-эстетический центр»; «Обучение и социализация детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве Новосибирской области»; «Сетевое взаимодействие вузов как инновационный тип отношений образовательных учреждений»; «Внутривузов-

ская профессиональная социализация студентов»; «Образовательные учреждения профессионального образования (кластерного типа) на базе вузов» (опыт Ставропольского края); «Послевузовская профессиональная социализация молодых специалистов»; «Партнерские взаимоотношения»; «ситуационная модель», «адаптивная модель», «модель проектов»; «внутришкольная сетевая модель», «модель использования внешних ресурсов»; «Концентрированная сеть», «Распределенная сеть», модель цепи, концентрированная координационная модель и др.

Анализ выявленных моделей сетевого взаимодействия в педагогических сообществах позволил их дифференцировать на основе выделенных признаков (целевая установка, мотивация; состав, связи, содержательная направленность, количество участников сообщества, стабильность состава; уровень открытости, длительность). Установлено, что наиболее популярными являются модели региональные, вариативные, открытые.

В региональных моделях учитываются целевые установки, структура образовательной системы региона, социокультурные особенности и др.

Вариативные модели, определяемые разным составом участников сети, включают педагогические колледжи, педагогические вузы, организации дополнительного профессионально-педагогического образования как самостоятельные субъекты. К вариативным моделям мы относим педагогические вузы или организации дополнительного профессионального образования разных субъектов Российской Федерации и др.

Кроме того, выделяем модели, отличающиеся по степени открытости (открытые, полуоткрытые, закрытые); целевым установкам, мотивации направленные на распространение инновационного педагогического опыта, информационного назначения; по стабильности состава (относительно устойчивые, неустойчивые); длительности (постоянно действующие, кратковременные) и др.

В ходе анализа выяснилось, что в контексте моделей сетевых сообществ, термин «модели» используется в упрощенном варианте и в большей степени отражает состав участников сообщества, а не закономерности, механизмы, связи, что обозначает проблему методологического характера на уровне научного понимания термина.

Моделирование и использование модели тесно связано с прогнозированием. Модель обеспечивает прогноз и делает его более полным и обоснованным, но это возможно только на базе уже выявленных тенденций, исторического опыта, выделенного и интерпретированного на основе ретроспективного анализа, экспертных оценок экстраполяции тенденций на будущее, концептуального истолкования фактов.

Модель – «мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отражая и воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что её изучение дает новую информацию об объекте» [10]

Моделирование предусматривает проведение опытов, расчетов, наблюдений, логического анализа на моделях, чтобы по результатам такого исследования можно было судить о явлениях, происходящих в действительных объектах [1], что наблюдается редко.

Моделирование в области сетевого взаимодействия осложняется рядом факторов, которые связаны, во-первых, с многофакторностью социальных явлений и процессов; во-вторых, с наличием субъективного фактора, в силу чего модели, как правило, носят не детерминированный, а стохастический характер; в-третьих, с тем, что факторы и условия, определяющие социальные явления, обычно складываются из качественных признаков, которые труднее поддаются количественному описанию, чем это имеет место в естественных процессах.

Современные модели сетевого взаимодействия в качестве условий моделирования распределённых методических систем переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров представляют собой большое многообразие, они отличаются по структуре, содержанию, участникам, целевым установкам; в число участников вовлекаются все большее число субъектов педагогического образования. Современные модели сетевого взаимодействия в системе педагогического образования методологически еще не до конца проработаны, требуется философский, методологический, социологический анализ (принципы, подходы, правила и т. д.). Обозначим базовые типы моделей:

1. *Концентрированная сеть*: в качестве центра может выступать либо уже существующее образовательное учреждение, на базе которого аккумулируются все возможные ресурсы, либо вновь организуемый центр. Концентрированная модель может выражаться в двух основных вариантах – ресурсной и координационной.

2. Ресурсно-концентрированная – центральным звеном ресурсной концентрированной модели будет выступать ресурсный центр, к которому могут обратиться все участники сетевого взаимодействия

3. Координационно-концентрированная модель – ориентирована на создание регулирующего центра, который направляет и координирует деятельность по достижению той цели, ради которой и стало формироваться сетевое взаимодействие.

Для рационального описания моделей сетевого образовательного взаимодействия, по Т. Парсонсу, необходимы показанные выше четыре компонента (актор, цель, ситуация, нормативная ориентация).

Проиллюстрируем, как могут быть представлены компоненты сетевого образовательного взаимодействия на примере Центра повышения квалификации Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина.

1. *Акторы взаимодействия*. Ими могут быть как отдельные субъекты (преподаватели вуза, педагоги школ, воспитатели дошкольных учреждений Ленинградской области), так и коллективные (школы, методиче-

ские объединения, педагогические сообщества, самообучающиеся сообщества, проектные и творческие группы, разновозрастные группы учеников и учителей и др.).

Кроме того, акторы взаимодействия с ЛГУ им. А.С. Пушкина могут быть представлены:

- на международном уровне («Норвежское агентство по непрерывному образованию» (VOX); Датский институт культуры; Центр образования взрослых Таллинского университета (Эстония); Кызылординский государственный университет им. Коркыт Ата (Казахстан) и др.);

- Всероссийском уровне (МОУ «Гимназия №1» г. Норильск, Красноярский край; «Ярославское училище культуры (техникум)»; Правительство Ярославской области; МБУ «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Виктория» г. Норильска, Красноярский край; Управление муниципального заказа и потребительского рынка Администрации Таймырского Долгано-Ненецкого муниципального района г. Дудинка, Красноярский край и др);

- региональном уровне (образовательные учреждения Ленинградской области и Санкт-Петербурга) [8; 9].

2. Цели сетевого взаимодействия определяются потребностями реагирования на внешние вызовы системе образования и внутренние потребности удовлетворения образовательных запросов. Например, внешние – введение новых ФГОС; внутренние профессиональные запросы для педагога – поиск адекватных технологий обучения, внутренняя потребность отдельного слушателя – поиск либо самой необходимой информации, либо адекватных способов её получения.

3. Ситуация действия сетевого взаимодействия – условия и средства достижения цели. Этот компонент имеет характеристики, обусловленные региональной спецификой системы педагогического образования: образовательной политикой всей системы образования или образовательной организации, географическим расположением субъекта образования, уровнем квалификации педагогов, потребностью региона в педагогах и других специалистах.

4. Нормативная ориентация актора сетевого взаимодействия: характеризует предпочтения и направленность выбора адекватных средств достижения цели. В конкретном случае этот компонент может характеризовать выбор формы сетевого взаимодействия в образовательном процессе, очную или дистанционную на основе платформы Blackboard.

При моделировании распределённых методических систем, указывает И. В. Роберт, с чьим мнением мы согласны, необходимо не забывать о причинах, обуславливающих возникновение возможных негативных последствий психолого-педагогического характера:

- 1) потенциальные негативные последствия, связанные с психологическими аспектами восприятия компьютерного дизайна;

2) противоречия, связанные с философскими аспектами информационного взаимодействия, реализуемого рассматриваемыми технологиями;

3) психологическая неготовность преподавательского корпуса к применению постоянно усложняющейся компьютерной техники;

4) неприятие определенной части специалистов в области образования самого факта изменения парадигмы учебного взаимодействия, основанной на потенциальной равнозначимости субъектов этого взаимодействия (ученик – учитель – обучающая система);

5) повышающимися требованиями обеспечения психологической комфортности информационного взаимодействия в виртуальных экран-ных мирах;

6) ориентация разработчиков систем, реализованных на базе дан-ных технологий, на современные прикладные области, а не на образо-вательные цели и др.[7].

В перспективе моделирование распределённых методических сис-тем ориентировано на развитие парадигм образования, процессы его модернизации, повышение значимости педагогического образования в жизни общества и государства, на развитие направлений психолого-педагогических наук, связанных с информатизацией образования; со-вершенствование связей компьютеризации со всеми сферами жизне-деятельности, востребованностью дистанционных форм обучения в сис-теме непрерывного педагогического образования, а также необходимостью развития информационных технологий обучения и их научно-методического сопровождения по педагогическим специальностям и на-правлениям педагогических наук.

### Список литературы

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высш. шк., 1980. – 36 с.

2. Договор о создании сетевого объединения высших учебных заведений «Педагогические кадры России». URL:[http://tspu.ru/about\\_us/activities/international\\_cooperation/docum/dogovor\\_setevoe.doc](http://tspu.ru/about_us/activities/international_cooperation/docum/dogovor_setevoe.doc)

3. Иванова С. В. Функции компонентов сетевых образовательных взаимодействий в системе педагогического образования // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. – 2014. – № 4.

4. Концепция Базового центра технологий распределенного учебного процес-са по педагогическим специальностям в системе непрерывного образования. – URL: <http://www.unipioneer.ru/conception.html>

5. Патаракин Е.Д. Использование учебной компьютерной аналитики для под-держки совместной сетевой деятельности субъектов образования // Образователь-ные технологии и общество (Educational Technology & Society). Т. 17. – 2014. – № 2. – С. 538–554.

6. Роберт И.В. Методология информатизации образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://ito.su/40/plenum/Robert.html?PHPSESSID=pfs18etqpmcevg1cva1erl05l3>
7. Роберт И.В. Подготовка научно-педагогических кадров информатизации образования [Электронный ресурс]. URL: [http://www.iiorao.ru/iio/pages/izdat/ison/publication/ison\\_2011](http://www.iiorao.ru/iio/pages/izdat/ison/publication/ison_2011)
8. Сиялова И.А. Партнерство: школа – университет // Высокое качество и лидерство в образовании – 2013: сб. докл. Междунар. науч.-практ. конф. – Т. 3. – Астана: АОО «Назарбаев – интеллектуальные школы», 2013. – С. 32–37.
9. Сиялова И.А. Современная методология профессионального развития соотечественников, проживающих за рубежом // XVIII Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф., 22–23 апр. 2014 г. – Т. II / под общ. ред. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. – С. 89–96.
10. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования: статьи и лекции. – Рига: Эксперимент, 1993.
11. Яковлева, Н. И. Социокультурные основы модернизации системы переподготовки педагогических кадров: автореф. дис. ... канд. пед наук, 13.00.01. – М., 2007.

## РЕЦЕНЗИЯ

*Е. Куля, Т. Малишевски*

### **Русско-литовская монография о формировании профессиональных компетенций как пример успешного международного андрагогического сотрудничества**

На протяжении многих десятилетий образование для взрослых являлось важной сферой международного сотрудничества. Его ценность признают не только теоретики и практики, работающие в области общественных и гуманитарных наук, или политики, заинтересованные в образовании, но и отдельными объединениями, которые, наблюдая за решениями, принятыми в разных странах, могут воспользоваться (и пользуются) ценными консультациями на тему, каким образом создать свое образовательное предложение и / или модернизировать свои проекты в области неформального образования, предусмотренные для членов их сообщества [Малишевски, Соларчук-Швец 2007, с. 9–11]. Достаточно вспомнить такие институциональные решения, признаваемые в мире в качестве открытых университетов, кружков самообразования, народных средних школ или университетов третьего возраста, чтобы увидеть, что те учебные и организационные формы, которые хорошо работали в одной из стран, были практически немедленно «взяты на вооружение» – после определенной доработки под местные условия – другими странами, вновь подтверждая их универсальность и эффективность. То же самое было с теоретическими категориями, на протяжении многих лет выделяемыми для анализа феноменов, образования для взрослых, несмотря на то, что они – позвольте добавить – часто (слишком часто? Е.К., Т.М.) опирались на определенный стереотип относительно действующих политических «трендов». Такие категории, как грамотность, активная работа в сфере культуры или производственное обучение оказали сильное влияние на историю образования для взрослых второй половины XX в. в разных странах. В течение последней четверти века, главным образом под влиянием взаимодействия между наукой и политикой, эти категории были дополнены следующими: гражданское воспитание, мультикультурализм, социальная интеграция, социальный капитал, устойчивое развитие, непрерывное образование, образование для рынка труда, и т. д. [Малишевски 2002, с. 144-153; Куля, Пэнковска 2012 а, с. 272–285].

В настоящее время категория компетенции также стала чрезвычайно важной, оправданной с точки зрения процесса познания для анализа

образовательных феноменов. Результатом этого стало заметное развитие теоретического мышления в данной области в исследованиях европейских и американских представителей гуманитарных и общественных наук, а также создание ряда отчетов об образовательной практике, анализирующих развитие компетенций (профессиональных, социальных, гражданских, культурных, образовательных, религиозных, этических, эмоциональных, лингвистических и т. д.).

Монография под названием «Непрерывное образование как условие развития профессиональных компетенций», совместно подготовленная российскими и литовскими авторами и опубликованная в мае 2013 г., стала примечательным примером исследования компетенций взрослых. Она была создана при сотрудничестве Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина (ЛГУ им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург) и Университета Витовта Великого (УВВ, Каунас). Группа из 26 авторов из обеих стран принимала участие в написании данной монографии. С литовской стороны проект координировали профессор Наталия Мажейкене (проректор по развитию УВВ, Каунас) совместно с доцентом Аушрой Руткене (УВВ) и профессором Маргаритой Тересевичене (также УВВ), а с российской стороны – профессор Николай Лобанов (директор научно-исследовательского института социально-экономических и педагогических проблем непрерывного образования) и профессор Вячеслав Скворцов (ректор ЛГУ им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург).

Полное исследование было опубликовано ЛГУ им. А. С. Пушкина на двух языках: русском – под названием «Непрерывное образование как условие развития профессиональных компетенций» [335 страниц, ISBN 978-5-8290-1271-7; 978-5-8290-1273-1 (рус.)] (Лобанов, Мажейкене, Скворцов /ред./ 2013b) и английском – под названием “Continuous education as a prerequisite of the development of professional competences” [280 страниц, ISBN 978-5-8290-1271-7; 978-5-8290-1275-5 (англ.)] (Lobanov, Mažeikienė, Skvortsov /Eds/ 2013a). Таким образом, издание доступно на двух основных языках конференции, что заслуживает особого внимания, поскольку обеспечивает более широкое принятие результатов исследования отдельных авторов, а также их анализ и некоторое обобщение. Рецензенты данного документа (по одному из обеих стран) гарантируют высокий уровень содержательности текстов. Профессор Семен Вершловский, известный российский андрагог, обладающий значительными достижениями в научном мире, выступил рецензентом с российской стороны проекта. С литовской стороны издание рецензировала профессор Вильгельмина Вайчюнене.

Монография, представленная в данном обсуждении, состоит из 18 статей, написанных авторами из обеих стран. Из общего числа работ, включенных в издание, девять подготовлены российскими учеными и девять – учеными из Литвы. Таким образом, совместный характер по-



бликации очевиден также и с количественной точки зрения: одинаковое количество работ представлено с обеих сторон.

Издание было разделено на семь частей, освещающих следующие темы:

1) Духовно-моральные и психолого-педагогические основы профессиональных компетенций в парадигме непрерывного образования (В. А. Мосолов, А. М. Новиков, И. В. Воловик).

2) Университеты как научные центры инноваций и непрерывного образования (В. Н. Скворцов).

3) Концептуальные и парадигматические аспекты профессиональных компетенций в контексте непрерывного образования (Н. Мацянке, Т. Ю. Ломакина, Г. Мазейкис, Г. Гедвилене и С. Карасявичюте).

4) Образование в негосударственных учреждениях и профессиональное образование на заводе в системе непрерывного профессионального образования (Н. А. Лобанов и Т. В. Прок, Л. Д. Тюличева).

5) Непрерывное образование как субъект и объект трансформации и модернизации и отражение этих процессов в профессиональных компетенциях (З. Лудека, А. Волунгевичене, В. И. Ключкин и А. С. Мищенко, М. Тересявичене и А. Руткене, Н. Маскалюнене и Л. Каминкене).

6) Непрерывное образование как субъект и объект исследований (Н. Мазейкене и А. Дорелайтене, Й. Рускус, В. Зидзюнайте и Н. Пилейчикене).

7) Непрерывное образование в сфере культуры и искусства: признаки формирования профессиональных компетенций (М. Б. Глотов).

Мы не будем подробно обсуждать содержание монографии в этой рецензии, но обратим внимание на несколько более общих наблюдений. Как внешние наблюдатели российских и литовских достижений в сфере образования для взрослых и андрагогики, мы считаем особенно интересным то обстоятельство, что, несмотря на разный политический, социальный и культурный опыт России и Литвы, обе страны испытывают одинаковую тягу к обоим направлениям исследований развития профессиональных компетенций и процессам формулирования обобщений или создания теорий о роли непрерывного образования. С одной стороны, это свидетельствует о том, что рассмотрение проблем, связанных с практикой профессионального образования для взрослых и развитием андрагогики (и педагогики работы), с которыми сталкиваются современные общества всех европейских стран, иногда является схожим и таким образом определяет направление национальных (в данном случае российских и литовских) исследований и практических мер относительно сферы, обсуждаемой в данной монографии, описываемой в нашей рецензии. С другой стороны, это четко свидетельствует о проникновении идей и концептов, а также организационных форм, которые мы обозначили в начале, также подтверждается теоретиками и практиками образования для взрослых в Литве и России. Еще более интересен тот факт,

что такое же впечатление можно получить, анализируя результаты парного научного проекта под названием «Непрерывное образование как социальный факт», совместно реализованного ЛГУ им. А. С. Пушкина (Санкт-Петербург) и Университетом Яна Кохановского в Кельце в 2011 году [Lobanov, Skvortsov 2011a; Лобанов, Скворцов 2011b; см. также: Малишевски 2012].

Мы поздравляем научное сообщество Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина (Санкт-Петербург) и Университета Витовта Великого (Каунас) с выходом нового издания и ожидаем, что научное сотрудничество, установленное между центрами андрогогики, вскоре принесет дальнейшие интересные плоды в форме совместных исследовательских проектов и публикаций.

Кроме того, мы хотим отметить, что за последнее десятилетие ЛГУ им. А. С. Пушкина (Санкт-Петербург), который выпустил рецензируемое российско-литовское издание (аналогично российско-польской публикации, изданной три года назад), превратился в важный центр европейской андрагогической мысли. Без сомнения, это случилось благодаря конференции, посвященной образованию для взрослых и проводимой ежегодно с 2002 г. совместно с ЮНЕСКО и другими организациями в соответствии с основной идеей вестника «Непрерывное образование для устойчивого развития» (Lifelong learning: continuous education for sustainable development) [например: Куля 2011; Куля, Пэнковска 2012b; Kula 2013], ежегодно издаваемого под аналогичным заголовком в виде работ, созданных на основе выступлений с конференции [напр.: Maliszewski 2010; там же: 2011; <http://lifelong-education.ru/ru/>; <http://lifelong-education.ru/en/>].

### Список литературы

1. Kula E. IX Międzynarodowa Konferencja Naukowa “Kształcenie przez całe życie. Kształcenie ustawiczne dla trwałego rozwoju”: Sankt Petersburg, 2–4 czerwca 2011 // Rocznik Andragogiczny. – Vol. 18. – P. 313–316.
2. Kula E. Sprawozdanie z XI Międzynarodowej Konferencja Naukowa Kształcenie przez całe życie. Edukacja ustawiczna dla zrównoważonego rozwoju, Sankt Petersburg, 31 maja –2 czerwca 2013 r. // Rocznik Andragogiczny. – Vol. 20. – P. 421–424.
3. Kula E., Pękowska M. Rola szkolnictwa wyższego w rozwoju kształcenia ustawicznego w Europie i w Polsce // Rocznik Andragogiczny. – Vol. 19. – P. 272–285.
4. Kula E., Pękowska M. X Międzynarodowa Konferencja Naukowa Kształcenie przez całe życie. Edukacja ustawiczna dla zrównoważonego rozwoju, Sankt Petersburg, 01–03.06.2012 // Rocznik Andragogiczny. – Vol. 19. – P. 272–285.
5. Continuous education as a prerequisite for the development of professional competences: monography / arr. N.A. Lobanov, A. Rutkiene, M. Tereseviciene; under sci. edit. N.A. Lobanov, N. Mazeikiene, V.N. Skvortsov; Pushkin LSU, Res. Inst. Soc.-Econ., Ped. Probl. Of Cont. Educ. – SPb.: Pushkin LSU, 2013. – 280 p.
6. Непрерывное образование как условие развития профессиональных компетенций: моногр. / сост. Н. А. Лобанов, А. Руткене, М. Тересевиичене; под науч. ред.

Н. А. Лобанова, Н. Мажейкене, В. Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013.– 335 с.

7. Lobanov, N.A., Skvortsov, V.N. (eds), arr.: Lobanov, N.A, Kula, E., Pełowska M.] (2011a), Continuous education as a social fact: monograph, Saint-Petersburg, 2011.

8. Лобанов Н.А., Скворцов В.Н. (ред.), сост.: Лобанов Н.А., Куля Е., Пэнковска М., Непрерывное образование как социальный факт: моногр. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2011.

9. Maliszewski T. Folk High School–School for Life. On Traditions of Adult Education in the Context of Educational Needs of the Future // E. Sapia-Drewniak, Z. Jasiński, H. Bednarczyk (eds) Adult Education at the Beginning of the 21st Century. Theoretical and Practical Contexts. Opole-Radom-Bonn: Opole University. – P. 144–153.

10. Maliszewski T., Solarczyk-Szwec H. Wstęp. // T. Maliszewski, H. Solarczyk-Szwec (eds), Edukacja dorosłych w Europie. Wybrane aspekty komparatystyczne // Edukacja Dorosłych. – Vol. 54–57. – No. 1–4. – P. 9–11.

11. Maliszewski T. Lifelong Education. – Vol. 8, Saint Petersburg 2010: Rosyjski rocznik edukacji dorosłych, “Rocznik Andragogiczny”, Vol. 17. – P. 410–412.

12. Maliszewski T. Непрерывное образование для устойчивого развития. труды междунар. сотр. / под ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова // Образование через всю жизнь: труды междунар. сотр. – Т. 7. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2009 // Edukacja Ustawiczna Dorosłych. – Vol. 73. – No. 2. – P. 168–170.

13. Малишевски Т. Новейшие результаты российско-польского сотрудничества в области непрерывного образования и андрогогике // Вестн. ЛГУ им. А. С. Пушкина. Т. 3: Педагогика. – 2012. – № 1. – С. 170–175.

14. <http://lifelong-education.ru/ru/>

15. <http://lifelong-education.ru/en/>

## Сведения об авторах

**Алави Абдулракиб Абдулмажид**, кандидат юридических наук, доцент кафедры филологии и страноведения, Российский исламский институт (Россия, г. Казань), e-mail: rakibalawi@yahoo.com

**Баулин Евгений Алексеевич**, аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: natali@szags.ru

**Быкова Наталья Николаевна**, кандидат педагогических наук, декан факультета информатики и прикладной математики Санкт-Петербургского государственного экономического университета, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: natali@szags.ru

**Бирюкова Ольга Васильевна**, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург)

**Глебова Марина Владимировна**, кандидат педагогических наук, профессор Российской Академии Естественных наук, Управление образования Администрации г. Прокопьевска, заместитель начальника управления образования Администрации г. Прокопьевска, (Россия, г. Прокопьевск), e-mail: mvg.office@mail.ru

**Гусакова Виктория Олеговна**, кандидат искусствоведения, докторант кафедры педагогика РГПУ имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: victoryspb78@mail.ru

**Егоров Андрей Николаевич**, кандидат технических наук, доцент кафедры химии и химической технологии, ФГБОУ «Тюменский государственный нефтегазовый университет» (Филиал г. Тобольск), e-mail: egorovagi@list.ru

**Егорова Галина Ивановна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой химии и химической технологии, ФГБОУ «Тюменский государственный нефтегазовый университет» (Филиал г. Тобольск), e-mail: egorovagi@list.ru

**Жукова Оксана Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дополнительного профессионального образования, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург)

**Иванова Светлана Васильевна**, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт педагогического образования и образования взрослых Российской академии образования», (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: nisveko@yandex.ru

**Ильина Ирина Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и спорта, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: irina0810@mail.ru

**Коваленко Виктория Викторовна**, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: kovalenko-vikt@yandex.ru

**Куля Ева**, доктор исторических наук, доцент, Университет Яна Кохановского (Польша, г. Кельце)

**Макашина Ирина Илхамовна**, доктор педагогических наук, доцент, действительный член Академии педагогических и социальных наук, профессор кафедры иностранных языков, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, (Россия, г. Новороссийск), e-mail: irmak@inbox.ru

**Малишевский Томаш**, преподаватель, доктор гуманитарных наук, академический учитель, Поморский университет города Слупск, (Польша, г. Слупск)

**Овчинникова Татьяна Сергеевна**, доктор педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: ots58@inbox.ru

**Парфёнова Татьяна Васильевна**, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: tihvinrus@rambler.ru

**Потапенко Ольга Анатольевна**, кандидат филологических наук, доцент, Филиал Тюменского государственного университета в г. Ишиме, (Россия, Тюменская область, г. Ишим), e-mail: potapenko@mail.ru

**Седов Владимир Анатольевич**, директор, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Гимназия №227 Фрунзенского района (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: v-a-sedov@school227.ru

**Седова Нелли Владимировна**, доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: v-a-sedov@school227.ru.

**Сиялова Ирина Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая Центром повышения квалификации, доцент кафедры дополнительного профессионального образования, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург)

**Скворцов Вячеслав Николаевич**, доктор экономических наук, профессор, ректор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: viachieslav.skvortsov@mail.ru

**Суртаева Надежда Николаевна**, доктор педагогических наук, профессор, Заведующая Лабораторией инноватики в педагогическом образовании, Институт педагогического образования и образования взрослых Российской академии образования, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (Россия, Санкт-Петербург)

**Филатова Лидия Борисовна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики профессионального образования, Заполярный филиал Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина (Россия, г. Норильск); e-mail: FilatovaLB@bk.ru

**Черноморченко Светлана Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский государственный университет (Россия, г. Тюмень), e-mail: chernomorchenko@rambler.ru

**Шайхуллин Тимур Акзамович**, кандидат педагогических наук, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой филологии и страноведения, Российский исламский институт (г. Казань), e-mail: stimur2008@yandex.ru

**Шац Игорь Константинович**, доктор медицинских наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: shatzik@pochta.ru

## ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПРИСЫЛАЕМЫМ В ЖУРНАЛ

Для публикации в «Вестнике Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина» (серия педагогика) принимаются научные статьи, отражающие широкий спектр проблем философии образования, теории и методологии образования, этнопедагогике, проблемы теории и практики коррекционной педагогики и дефектологии, теории и методики обучения и воспитания.

Обязательным условием публикации результатов кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

### Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

#### 1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Arial, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5, с. 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье **УДК**.

#### 2. Автореферат

Содержит:

- название статьи и Ф. И. О. авторов на русском и английском языках;
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами;
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

### **3. Сведения об авторе**

Содержат фамилию, имя, отчество полностью, место работы, должность, ученую степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статью, оформленную в соответствии с прилагаемыми требованиями, можно отправить по электронной почте: e-mail: [vestnikpedagogika@gmail.com](mailto:vestnikpedagogika@gmail.com)

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакторскую правку (не меняющую смысла) в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.



Для заметок

Для заметок

Для заметок

*Научный журнал*

**Вестник**

**Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина**

**№ 3**

**Том 3. Педагогика**

Редакторы: *О.В. Мамуркина, Т.Г. Захарова*  
Технический редактор *А.А. Беляева*  
Оригинал-макет *А.А. Беляевой*

---

Подписано в печать 30.09.2014. Формат 60x84 1/16.  
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 11,25. Тираж 500 экз. Заказ № 1093

---

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина  
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10