

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
БУРЯТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

В Е С Т Н И К
БУРЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Выпуск 1

ПЕДАГОГИКА

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук



Редакционный совет «Вестника БГУ»

С.В. Калмыков, чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф. (председатель); И.К. Шаранхаев, канд. физ.-мат. наук, доц. (зам. председателя); Н.Н. Татарникова (зам. председателя, директор Издательства БГУ); Т.С. Базарова, канд. пед. наук, доц.; Д.И. Бураев, д-р ист. наук, проф.; А.В. Гаськов, д-р пед. наук, проф.; Н.Ж. Дагбаева, д-р пед. наук, проф.; Ц.З. Доржсүэв, д-р биол. наук, проф.; С.С. Имихелова, д-р филол. наук, проф.; Л.П. Ковалева, канд. филол. наук, проф.; К.Б-М. Митупов, д-р ист. наук, проф.; В.Е. Хитрихеев, д-р мед. наук, проф.; И.И. Осинский, д-р филос. наук, проф.; М.Н. Очиров, д-р пед. наук, проф.; М.В. Бадмаева, д-р филос. наук, доц.; В.В. Хахинов, д-р хим. наук, проф.

Редакционная коллегия серии

Н.Ж. Дагбаева, д-р пед. наук, проф. (гл. редактор); Г.Ц. Молонов, д-р пед. наук, проф.; И.А. Маланов, канд. пед. наук, доц.; З.И. Пазникова, канд. пед. наук, доц.; Ю.Г. Резникова, канд. пед. наук, доц.; Г.И. Рогалева, канд. пед. наук, доц.; И.Д. Трофимова, канд. пед. наук, доц.; Г.Н. Фомицкая, д-р пед. наук, доц.; Ч.Н. Цыренжапова (отв. секр.)

Научное издание

ВЕСТНИК БУРЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Выпуск 1

ПЕДАГОГИКА

Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-36152 от 06 мая 2009 г.
Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Перевод на английский язык
А.Ц. Эрдынеев

Редактор Р.В. Хабдаева
Компьютерная верстка Т.А. Олоевой

Свидетельство о государственной аккредитации
№ 1289 от 23 декабря 2011 г.

Подписано в печать 25.01.13. Формат 60 x 84 1/8.
Усл. печ. л. 26,04. Уч.-изд. л. 22,42. Тираж 1000. Заказ 364.

Издательство Бурятского госуниверситета
670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24 а
E-mail: riobsu@gmail.com

© Бурятский госуниверситет, 2013

ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.018.523

© Н.Н. Балданова, И.А. Маланов

Развитие духовно-творческого потенциала личности на основе изучения культур народов Востока в условиях сельской национальной школы

В данной статье раскрыты основные формы организации урочной и внеурочной деятельности учащихся сельской национальной школы по развитию творческого потенциала учащихся на основе изучения культур народов Востока.

Ключевые слова: духовно-творческий потенциал личности, общие и специальные способности, развитие духовно-творческого потенциала индивида.

© N.N. Baldanova, I.A. Malanov

The development of spiritual and creative potential of personality on the basis of study of cultures of peoples of the East in the conditions of rural national school

The article is devoted to the main forms of organization of academic and extra-curricular activities of rural national school pupils on the development of creative potential of pupils on the basis of study the cultures of peoples of the East.

Keywords: spiritual and creative potential of personality, general and special abilities, development of spiritual and creative potential of individual.

Данный период развития России выдвигает на первый план проблему развития духовно-творческого потенциала личности, способной достойно жить и трудиться в современном обществе [3]. Об этом же сказано в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: «Общеобразовательные учреждения должны <...> раскрывать способности и таланты молодых россиян, готовить их к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире» [1, с. 6]. Рассмотрение данной проблемы возможно только в связи с одним из важнейших психологических феноменов – творческим потенциалом.

Особенность решения данной проблемы в условиях России заключается в ее особом географическом положении: она находится одновременно и в Европе, и в Азии, что и определяет особенности развития ее культуры [6]. По мнению ведущих ученых, педагогов, традиционное отечественное образование ориентировано пре-

имущественно на философско-педагогические концепции Запада, направленные на формирование рационального способа познания мира. Но реалии современного индустриального общества приводят к осознанию односторонности, узости рационального мировоззрения, основанного на естественно-научном знании. Достижения в области техники и технологии разрушили гармонию взаимоотношений человека и природы. Поэтому образование, ориентированное на западную педагогическую традицию, во многом обединяет духовное становление личности, в то время как восточная образовательная традиция предполагает духовное самосовершенствование личности, основанное на интуитивно-чувственном способе познания себя и окружающего мира. Это подразумевает непрерывное развитие личности как восхождение к своему духовному началу и человеческой сущности.

Модернизационные процессы в российском образовании требуют переосмыслиния концеп-

туальных основ развития современной школы. Школа должна развиваться на основе гармоничного сочетания западных и восточных педагогических традиций, что позволит обогатить ее образовательное пространство и найти оптимальные пути для самореализации личности учащегося. Диалог культур Востока и Запада даст возможность каждому человеку вобрать то духовное богатство, которое создано на протяжении многих тысячелетий восточными и западными народами. А это позволит не только решить ряд глобальных проблем, стоящих ныне перед человечеством, но и раскрыть творческий потенциал индивида, найти ему смысл своего бытия. Таково мнение ученых, которые занимаются исследованием взаимодействия, контактов двух великих культур, ведущих, с одной стороны, к упрочению и разнообразию восточных и западных культур, с другой – к формированию мировой культуры [6].

Проблема определения направления дальнейшего развития стоит и перед школьным образованием Агинского Бурятского округа.

Округ территориально близок к странам Восточной Азии (Китай, Монголия, Тибет и др.), и его население имеет тесные исторические, экономические и культурные связи с народами этих стран. Жители данного региона одними из первых среди бурятских родов приняли буддизм, пришедший из Монголии и Тибета и оказавший огромное влияние на развитие духовной культуры и просвещения бурятского народа.

В данной статье на примере сельской бурятской национальной школы МОУ «Ага-Хангильская средняя общеобразовательная школа им. Б.Б. Барадина» (Забайкальский край, Агинский Бурятский округ) мы хотим изложить опыт разработки педагогическим коллективом концептуальных основ программы развития школы и ее реализации в ходе экспериментальной работы под руководством кандидата педагогических наук, И.А. Маланова и при активном сотрудничестве заместителя директора школы по научно-методической работе Н.Н. Балдановой. Сутью эксперимента являлось развитие духовно-творческого потенциала учащихся при изучении культур народов Востока [2].

Выдающиеся педагоги (Я.А. Коменский, Г.И. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев, В.И. Водовозов, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий и др.) указывали на необходимость развития национальной школы, важнейшей задачей которой станет воспитание духовно-нравственной, творческой личности.

Основу концепции программы развития школы составляют теоретические положения, изложенные в трудах зарубежных и отечественных ученых-психологов и педагогов: Д.Б. Богоявленской, А.В. Брушлинского, Д. Гилфорда, И.Я. Лernerа, С.Л. Рубинштейна и др. Также в разработке нашей концепции мы опирались на теоретические основы развития творческого потенциала и детской одаренности, также раскрытые в научных исследованиях Е.Н. Дзятковской, И.М. Кыштымовой, С.А. Павловой, Т.В. Доржиевой, Т.Л. Цыреновой.

Творческий потенциал любого человека характеризуется рядом особенностей, которые являются признаками творческой личности. Его значимой характеристикой является креативность как способность преобразовывать осуществляющую деятельность в творческий процесс, способность замечать и формулировать альтернативы, подвергать сомнению, умение вникать в проблему и в то же время оторваться от действительности, увидеть перспективу, умение видеть знакомый объект с новой стороны, в новом контексте. Проявлением творческого потенциала личности являются способности, одаренность, талант, гениальность. В толковом словаре В. Даля «способный» определяется как «годный к чему-либо или склонный, ловкий, пригодный, удобный». Понятие «способный» определяется через соотношение с успехами в деятельности. Иногда способности считают врожденными, «данными от природы». Однако научный анализ показывает, что врожденными могут быть лишь задатки, а способности являются результатом их развития. Возникшая на основе задатков, способности развиваются в процессе и под влиянием деятельности, которая требует от человека определенных способностей. Вне деятельности никакие способности развиваться не могут. Ни один человек, какими бы задатками он ни обладал, не может стать талантливым математиком, музыкантом или художником, не занимаясь много и упорно соответствующей деятельностью. К этому нужно добавить, что задатки многозначны. На основе одних и тех же задатков могут развиваться неодинаковые способности в зависимости опять-таки от характера и требований деятельности, которой занимается человек, а также от условий жизни и особенностей воспитания.

Теоретический анализ выявил, что под духовно-творческим потенциалом ученые понимают интегрированную систему интеллектуально-познавательных, психофизиологических, социально-культурных и морально-этических эле-

ментов целостной социально-психологической структуры индивида

Духовно-творческий потенциал личности, определяющий эффективность ее деятельности, характеризуется не только ценностно-смысловыми структурами, сложившимися у человека, понятийным аппаратом мышления, но и некоторыми психологическими особенностями личности. К ним можно отнести потребности и интересы, уровень развития интеллектуальных способностей. Условием развития духовно-творческого потенциала в целом является деятельность человека, главным образом, учебная и профессиональная. Именно в деятельности происходит формирование мотивационной сферы, коммуникативных компетенций, происходит самореализация личности. Самореализация является одной из фундаментальных потребностей личности, однако пути и формы самореализации индивидуальны и своеобразны.

Выдающийся отечественный психолог Г.А. Рубинштейн [4] сформулировал основное правило развития способностей – по «спирали»: от задатков к способностям – в этом состоит путь развития личности. Творческие задатки присущи каждому человеку, но лишь реализация творческого потенциала делает человека творческой личностью. При определении понятия «талант» подчеркивается его врожденный характер. Талант определяется как дарование к чему-либо, дарование как способность, данная богом. Иными словами, талант – это врожденные способности, обеспечивающие высокие успехи в деятельности. Талант – это сочетание способностей, дающее возможность самостоятельно и оригинально выполнять какую-либо сложную деятельность. Одаренность рассматривается как состояние таланта и степень его выраженности.

В педагогике сложилась определенная классификация способностей по следующим основаниям (Г.К. Селевко и А.Г. Селевко) [5].

- По уровню (степени совершенства) – слабые, средние, высокие, одаренность, талант, гениальность.

- По личностной сфере: академические (ярко выраженные способности учиться), трудовые (в области практических умений и навыков), творческие (нестандартное мышление и видение мира), умственные (умение мыслить, анализировать, сопоставляя факты), исполнительские, физические.

- По общности проявления: общие (активность, критичность, быстрота, внимание), специальные (музыкальные, художественные, матема-

тические, литературные, конструктивно-технические и т. д.).

Общие способности необходимы для выполнения различных видов деятельности. Например, такая способность как наблюдательность, нужна и художнику, и писателю, и врачу, и педагогу. Организаторские способности, распределение внимания, критичность и глубина ума, хорошая зрительная память, творческое воображение должны быть присущи людям многих профессий. Самой общей и в то же время самой основной способностью человека является аналитико-синтетическая способность. Благодаря ей человек различает отдельные предметы или явления в сложном их комплексе, выделяет главное, характерное, типичное, улавливает самую суть явления, объединяет выделенные моменты в новом комплексе и создает что-то новое.

Специальные способности являются условиями, необходимыми для успешного выполнения какого-либо одного конкретного вида деятельности. К ним относится, например, музыкальный слух, музыкальная память и чувство ритма у музыканта, «оценка пропорций» у художника, педагогический тakt у педагога и т. п.

Свобода личности – важнейшее условие развития творческого потенциала. Категории свободы личности и свободы выбора следует рассматривать как проблему свободы выбора видов деятельности. Здесь имеются в виду именно творческие занятия и их место в череде всех занятий, которые осуществляются не под давлением «внешней цели», а благодаря глубокой внутренней мотивации, т. е. виды деятельности, которые учащийся выбирает сам с ростом его творческой активности и формированием ключевых компетенций. Творческая личность – это личность с определенным набором нравственных, эмоциональных, нравственно-волевых качеств. В основе ее деятельности лежат мотивы поведения и деятельность, в которой эти мотивы могут реализоваться оптимально и для человека, и для общества.

Изучение теоретических основ творчества, творческого потенциала и способностей позволило педагогическому колективу разработать образовательный проект «Духовный потенциал восточных цивилизаций как фактор саморазвития и самореализации личности» в МОУ «Ага-Хангильская средняя общеобразовательная школа им. Б.Б. Барадина» (Забайкальский край, Агинский Бурятский автономный округ – АБАО) (2).

Суть инициативы заключается в создании педагогической системы, основанной на культурно-историческом наследии ценностей восточных цивилизаций. Миссия школы: воспитание гармонично развитой личности.

З этапа эксперимента рассчитаны на период с 2004 по 2010 г.

Для организации мониторинга развития учащихся в ходе эксперимента по реализации образовательного проекта нами были изучены наиболее приемлемые в сельской национальной школе зарубежные и отечественные методики и диагностики по выявлению духовно-творческого потенциала учащихся. На основе изученных методик была разработана система мониторинга, обеспечивающая диагностику развития эксперимента, что позволяло эффективно управлять этим процессом, вовремя вносить корректизы в его динамику.

Следующим этапом стало создание определенных условий для формирования и развития творческих способностей личности ребенка в процессе учебной и внеучебной деятельности. Для этого совместно с учениками, учителями, членами группы социально-психологического сопровождения и родительской общественностью была разработана «Модель выпускника АХСОШ», которая состоит из нескольких интеграционных характеристик и включает в себя: творческий, коммуникативный, познавательный и художественный потенциалы. Творческий состоит из следующих компонентов: творческое мышление, креативность; способность к самоопределению и самореализации; разносторонние интересы.

Также были предусмотрены разнообразные формы изучения богатейшего наследия культур народов Востока. В образовательных учреждениях Агинского Бурятского автономного округа уделяется большое внимание исследовательской деятельности учащихся, которая является условием формирования интересов, способствует успешной социализации школьников, позволяет углубить знания учащихся об истории и культуре русского, бурятского и восточных народов. Одной из форм подведения итогов этой деятельности является организация и проведение научно-практических конференций. В Ага-Хангильской средней школе им. Б. Баадина стали традиционными «Малые Баадинские чтения» для учащихся 9-11-х классов. Одно из основных направлений школы – краеведение, которое формирует готовность воспитанников школы жить и трудиться в своем селе, районе, крае, участвовать в их развитии, социально-

экономическом и культурном обновлении. Именно поэтому впервые в нашей школе 8 ноября 2006 г. была проведена районная научно-практическая конференция (НПК) «Юный краевед», на которую собрались 70 юных исследователей 4-8 классов из всех школ Могоитуйского района. С каждым годом число участников увеличивается. Основные цели НПК: приобщение подрастающего поколения к национальной культуре, обычаям и традициям родного народа, его духовным и нравственно-эстетическим ценностям; обновление содержания патриотического воспитания; ознакомление учащихся младшего и среднего возраста с основами научно-исследовательской деятельности. На секциях заслушиваются исследования школьников по историческому и литературному краеведению, природоведению, этнографии, декоративно-прикладному искусству.

В школе ежегодно подводятся итоги научно-исследовательской работы учащихся, и юные исследователи снова продолжают поиски и сбор материалов по истории родного края. Изучение местного исторического, культурного и литературного материала помогает юным гражданам осознавать себя как элемент своего рода, народа, страны. Ежегодно наши дети занимают призовые места на районных и окружных НПК «Шаг в будущее» и всероссийских НПК «Шаг в будущее», «Юность. Наука. Культура». В центре их исследований – жизнь и научное наследие великого земляка, ориенталиста, этнографа Б.Б. Баадина, чье имя носит наша школа. Это не только крупный ученый-ориенталист, но и патриот, горячо любящий свой народ и свою родину. Это просветитель бурятского народа, автор исторических пьес и рассказов, он организовывал учительские курсы, составил «Букварь», был членом редакции журнала «Бурятиеведение». Несколько экземпляров данного журнала и другие материалы о деятельности нашего земляка предоставили в дар школьному музею сотрудники ИМБИТ СО РАН (г.Улан-Удэ). На их основе школьниками подготовлены доклады: «По следам буддийского паломника», «Творчество Базара Баадина для детей», «Базар Баадин – исследователь родного края», «Литературное творчество Базара Баадина» и др.

Большое внимание руководители учебно-исследовательской деятельности учащихся уделяют изучению местного материала, истории родного края, культуры народов Востока. Например, один из лучших докладов в школе ученицы 11-го класса Даримы Ойдоповой «Изучение способов письма народов мира на примере берестяных памятников монгольского народа» (рук. Н.Н. Балда-

нова) в 2006 г. занял I место на региональной НПК «Храни свои корни» и был рекомендован для участия во Всероссийском конкурсе «Моя малая родина». В 2007 г. доклад ученицы 11-го класса Цыргегмы Бадяновой «Исследование первого памятника уйгуро-монгольской письменности XIII в.» (рук. Н.Н. Балданова) также занял I место на региональной НПК «Храни свои корни». В 2006 г. лауреатом Премии Президента России стал ученик 11-го класса Алдар Балданов – победитель VIII окружной научно-практической конференции и выставки молодых исследователей «Шаг в будущее» в рамках всероссийской научно-социальной программы для молодежи и школьников «Шаг в будущее». Опубликована его книга «Сосновый бор «Цырик-Нарасун» в исследованиях юного натуралиста». В 2012 г. с отличием закончил ВСГУТУ (г. Улан-Удэ), аспирант, продолжает научные исследования, связанные с кочевыми цивилизациями, в 2012 г. получил патент за модернизацию юрты.

Большая работа по ознакомлению учащихся с традиционными занятиями восточных народов, а также приобщение к прикладному искусству монголоязычных народов ведется в цехе народных промыслов под руководством учителя технологии Ц.Ц. Бабуевой. Члены Совета старейшин школы знакомят девочек 6-7-х классов с изготовлением швейных бытовых изделий: домашние тапочки, плетеные коврики, веревки из конского волоса. Эти изделия также представляются на выставках и конкурсах народных ремесел школьников района, округа, региона. Активное участие в наших мероприятиях принимают ученики МОУ СОШ с. Угдан (Читинский район), которые рассказывают о традициях и обычаях читинских бурят. Приобщение к прикладному творчеству на основе этнических традиций требует включения учащихся в исследовательскую деятельность в этом направлении.

Цех народных промыслов Ага-Хангильской средней школы продолжает эту линию на основе исследовательских проектов по изготовлению национальных костюмов. Презентации проектов проходят на традиционных Барадинских чтениях, районных и окружных научно-практических конференциях, таких, как «Шаг в будущее». Коллекция костюмов «Дыхание Востока», подготовленная учащимися 10-11-х кл. Даримой Найдановой и Ириной Рабдановой, имела большой интерес не только у зрителей Агинского округа, но и на IX Международном конкурсе высокой моды национального костюма «Этно-Эрато» (Москва, 2010 г.). В номинации «Подающий надежды кутюрье» девочки получили

один из главных призов конкурса – золотую иголку с бриллиантом. В будущем они готовятся к участию в Международном фестивале, который пройдет в Республике Монголия.

Наш выпускник Тимур Болотов, автор проектов по бурятскому музыкальному искусству (рук. Н.Н. Балданова), в данное время – солист популярного музыкального театра-студии «Урагша» (г. Улан-Удэ) – финалист Международного телевизионного монголо-китайского конкурса «Гурбан Дабан», где был награжден медалью «Лучший народный талант – 2010», очень ярко выступил в Монголии на Всебурятском фестивале «Алтаргана-2010», завоевал медаль Чингисхана.

Оюна Тудупова – автор проектов о писателях и поэтах Аги (рук. Н.Н. Балданова) – в 2009 г. за кончила с красным дипломом ВСГАКИ. Актриса Бурятского драматического театра им. Хоца Намсараева, модель. Роли: Сы-Фын «Гроза» Цао Юй, реж. Кондратьев В.И; Небесная девушка «ОНтохон одхондоо» и др. Снималась в фильмах «Ищите женщину»; «Отчаяние»; в клипах местных режиссеров. Параллельно работает в бурят-монгольском передвижном театре-юрте «Нуудэлчин». В 2009 г. получила театральную награду «Лучший дебют года» в Бурятии за роль Сы-Фын.

Реализация образовательного проекта предполагает воспитание патриотизма у школьников, формирование духовности, чувства любви к родному краю, уважение традиций предков. Эта проблема остро стоит не только перед педагогами нашей школы, но и перед образовательными учреждениями всего нашего региона. Одна из основных задач педагогического коллектива – разработка программ и элективных курсов, направленных на становление личности ребенка через использование краеведческого материала с учетом возрастных и психологических особенностей детей. Нами разработана программа по литературному краеведению «Писатели и поэты Аги». Предлагаемый материал об истории развития литературного движения в округе предполагает расширение краеведческого кругозора, развитие творческих способностей школьников. При подготовке к мероприятиям ребята ведут поисковую исследовательскую работу в краеведческих отделах библиотек школы, района, округа, изучают творчество писателей-земляков, работают в архивах и музеях.

Развитие творческого потенциала школьников – одно из основных направлений нашей работы. Наиболее благоприятным (сензитивным) периодом для усвоения общих принципов обще-

ния и его языковых средств, а также для развития творческого мышления является младший и подростковый возраст. Роль работы по формированию речевых умений и навыков учащихся национальных школ возрастает именно на этом этапе. Поэтому, занимаясь развитием речи учащихся, мы ориентируемся на зону ближайшего развития ребенка. Это повышает эффективность работы по формированию и совершенствованию речевых умений и навыков через работу с текстом, формируется коммуникативная компетенция. Возьмем, к примеру, изучение родословного древа семьи. Оно всегда вызывает интерес не только учащихся начальных и средних классов, но и их родителей. К проекту «Моя родословная» ученики средних классов готовятся долго и тщательно. Составляют генеалогическое древо своих семей, беседуют с родственниками, разрабатывают исследовательские проекты. В дневниках проекта участники проекта отмечают важность и пользу данной работы.

На занятиях литературного кружка вместе с учениками знакомимся с лучшими образцами художественного слова русских и бурятских писателей и поэтов, а также Агинского Бурятского округа, Китая, Монголии, Японии. Ребята пробуют свои силы в поэзии, стихи публикуются в местной прессе, подготовлен небольшой сборник авторских стихов учащихся «Степные жаворонки». Вместе с учениками средних и старших классов мы разработали проект рукописной книги «Великий сын Аги степной», посвященный великому земляку-просветителю бурятского народа Б.Б. Барадину (передан в дар школьному музею).

Большая роль в литературном краеведении отводится исследовательской деятельности. Произведения писателей и поэтов Аги ценные в педагогическом отношении, оказывают большое влияние на воспитание ума, характера, воли, развивают нравственные чувства ребенка. В целом, краеведение формирует готовность выпускников школы жить и трудиться в своем селе, районе, крае, участвовать в их развитии, социально-экономическом и культурном обновлении.

Велики возможности нового педагогического направления – музейной педагогики, которая располагает специальными методами и средствами приобщения человека к культурному наследию с помощью бесценных сокровищ, хранящихся в музее и его запасниках. Включение музеев нашего села и округа в образовательно-воспитательный процесс школы – большая помощь для учителя в развитии интереса ребенка к окружающему миру. Учителя нашей школы также приобщаются к музейной педагогике и

создают условия, при которых ребенок будет воспринимать разнообразные явления и факты культуры, соотнося их с собственной жизнью и накопленным опытом. Если учитель владеет методами музейной педагогики – значит, владеет новыми эффективными методами образования и воспитания на основе включения предмета в учебно-воспитательный процесс.

В с. Ага-Хангил имеется действующий сельский музей им. Л.Л. Линховоина. Открыт он в 1989 г. по просьбе жителей села увековечить память великого земляка – певца, народного артиста СССР Лхасарана Лодоновича Линховоина.

В рамках юбилейных мероприятий 31 октября 2008 г. открылся школьный музей им. Б.Б. Барадина. Как и в других школах, наш школьный краеведческий музей рассказывает об истории школы, судьбах выпускников. К открытию музея подготовлена выставка учителей школы, выпускников, которые прославили нашу школу. Центральное место занимает экспозиция, посвященная жизни и деятельности нашего выдающегося земляка – Б. Барадина. Результаты поисковой деятельности учащихся – это альбомы, буклеты о жизни и деятельности выпускников – ага-хангильцев.

В музеях проводятся классные часы, тематические и обзорные экскурсии, подготовленные школьниками, уроки мужества.

Неоднократно в музее нашей школы были гости из Монголии, Китая, Японии, которых интересует малая родина и научное наследие Б.Б. Барадина. Они проводили беседы, мастер-классы, показывали видеофильмы о своих странах.

Таким образом, разработка данного образовательного проекта, определившего программу развития школы и опыт многолетнего эксперимента свидетельствуют, что деятельность педагогического коллектива по развитию духовно-творческого потенциала личности на основе изучения культур народов Востока в условиях сельской национальной школы дает положительные результаты в итоге системной работы всех участников образовательного процесса, способствует конкурентоспособности наших выпускников при поступлении в вузы, адаптации к современным социальным условиям, помогает им достойно жить и трудиться в XXI в.

Литература

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009.

2. Духовный потенциал восточных цивилизаций в нравственном воспитании учащихся: сб. ст. – Чита, 2010. – 240 с.
3. Кыштымова Т.М. Креативность школьников: психосемиотический подход: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Иркутск, 2008. – С. 15.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976. – С. 235-236.
5. Селевко Г.К., Селевко А.Г. Социально-воспитательные технологии. (Профессиональная б-ка учителя). – М.: Народное образование, 2005. – 254 с.
6. Семенникова Л.И. Россия в мировом сообществе цивилизаций: учеб. пособие. – М., 1995.

Балданова Надежда Николаевна, заместитель директора по научно-методической работе, редактор редакционно-издательского отдела, Бурятский госуниверситет. 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а. Тел. 8-983-335-05-82.

Маланов Иннокентий Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, Бурятский госуниверситет, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а.

Baldanova Nadezhda Nikolaevna, deputy director for scientific and methodological work, editor of publishing department, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin str., 24a. Ph. 8-983-335-05-82.

Malanov Innokenty Alexandrovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Buryat State University. 670000, Ulan-Ude, Smolin str., 24a.

УДК 376.5

© *Е.А. Бугдашкина, Е.Д. Вишнякова*

Педагогическая поддержка как средство развития одаренности детей в современной гимназии

В статье освещается опыт создания программы развития гимназии для работы с одаренными детьми в аспекте современных тенденций развития общего среднего образования.

Ключевые слова: гимназия, индивидуализация образовательного процесса, личностно-ориентированный подход, Федеральная целевая программа «Одаренные дети», гуманистизация образования.

© *E.A. Bugdashkina, E.D. Vishnyakova*

Pedagogical support as a means of development of children's giftedness in modern gymnasium

This article highlights the experience of creating a gymnasium development program for working with gifted children in the aspect of the main contemporary trends in general secondary education.

Keywords: gymnasium, individualization of educational process, personality centered approach, the Federal Purpose Program «Gifted children», humanization of education.

Актуализация проблемы одаренности обусловлена изменениями, произошедшими в последней четверти XX в.: качественный скачок в развитии новых технологий повлек за собой резко возросшую потребность общества в людях, обладающих нестандартным мышлением, вносящих новое содержание во все сферы жизнедеятельности, умеющих ставить и решать новые задачи. Современные тенденции социального развития ставят перед школой новые цели, поскольку не только владение компьютером, совершенное знание нескольких языков, а особый – более свободный, более креативный образ мышления будет являться залогом социального успеха каждого, а значит, залогом процветания нации.

Одаренность по-прежнему остается загадкой для большинства учителей и многих родителей. Мы вынуждены констатировать тот факт, что

такие понятия, как «одаренность» и «одаренные дети» нуждаются в точном определении. Единой общепринятой концепции одаренности нет, но вместе с тем есть большое количество серьезных разработок, раскрывающих различные аспекты этого явления.

В течение последних десятилетий проблема создания концептуальных моделей одаренности продолжает оставаться одной из наиболее интенсивно обсуждаемых в мировой психологопедагогической науке. Различные модели новых, часто оригинальных концептуальных решений, предлагаются многими исследователями (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, Э. Де Боно, Е. Гонг, В.Н. Дружинин, К. Клюге, А.М. Матюшкин, Р.М. Милгрэм, Дж. Рензули, В.И. Панов, С.М. Рис, А.И. Савенков, Р.Дж. Стренберг, А. Танненбаум, Дж. Фельдхаусен, Дж. Фримен, К.А.

Хеллер, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, В.С. Юркевич, Е.Л. Яковлева и др.).

В решении данной проблемы ученые едины в утверждении, что:

- интеллектуальные способности людей являются ресурсом человеческой цивилизации;
- одним из решающих факторов экономического развития в современных условиях является интеллектуальное производство, а важнейшей формой собственности – собственность интеллектуальная;
- интеллектуальное творчество является неотъемлемой стороной человеческой духовности и условием личной свободы людей, выступает в качестве социального механизма.

В настоящее время в муниципальной системе образования работу с одаренными детьми осуществляют многие учреждения: гимназии, лицеи, учреждения дополнительного образования. Систематически проводятся различные предметные олимпиады, фестивали и творческие конкурсы, в ходе которых выявляется много талантливых, одаренных детей в различных сферах деятельности.

Основные проблемы и противоречия, которые существуют в современной практике работы образовательных учреждений в этом направлении, заключаются в следующем:

- в отсутствии своевременной профессиональной диагностики одаренных детей, учитывающей возрастную и скрытую одаренность, позволяющей выявить индивидуальные возможности и интересы детей;
- фрагментарный характер работы с детьми, мотивированными на успех в учебной деятельности, поскольку не является приоритетным направлением работы школ;
- не сформированные в системе общего образования необходимые кадровые, учебно-методические и материально-технические ресурсы для эффективной работы с одаренными детьми;
- острейший дефицит в учебных планах, программах и учебных пособиях, в которых бы учитывались потребности и индивидуальные особенности детей с более высокой скоростью и продуктивностью усвоения изучаемого материала.

- необходимость учета негативных личностных качеств одаренного ребенка таких, как эгоцентризм и неспособность принять точку зрения другого человека, более слабое физическое развитие по сравнению со сверстниками (так как одаренный ребенок предпочитает интеллектуальные занятия), неумение строить отношения, стремление всегда быть правым в споре, неспособность идти на компромисс, стремление командовать.

Комплексный анализ сложившейся ситуации выявил необходимость создания системы целенаправленного обучения, социальной и психолого-педагогической поддержки одаренных детей в Российской гимназии № 59. Определенным гарантом создания психологического-педагогических условий для развития и обучения одаренных детей в нашем образовательном учреждении явилась обновленная Федеральная комплексная программа «Одаренные дети» на 2011-2015 гг.

Разработанная программа была направлена на решение следующих задач: обоснование системы выявления, поддержки и развития одаренных детей; разработка научно-методического обеспечения психологического сопровождения детей с высокой познавательной мотивацией; повышение профессионально-педагогического потенциала коллектива гимназии для работы с детьми. Администрация гимназии определила условия совершенствования системы сохранения и укрепления здоровья детей, школьной инфраструктуры, обеспечивающей эффективную реализацию программы поддержки и развития детей с высокой познавательной мотивацией.

Разработка образовательной программы гимназии осуществляется на основе принципа индивидуализации, предусматривающего уровневую дифференциацию содержания обучения с учетом особенностей и интересов учащихся, на основе конкретных условий гимназии (кадровых, учебно-методических, информационно-технических и т.д.), а также интеграции содержания программ основного и дополнительного образования.

Первым организационно-содержательным компонентом данной программы является трехступенчатый процесс развития детей с высокой познавательной и творческой мотивацией (табл. 1).

Таблица 1

Процесс развития одаренных детей

Ступени обучения	первая ступень (начальная школа)	вторая ступень (основная школа)	третья ступень (средняя полная школа)
Формы организаций	коллективные, групповые, индивидуальные	групповые (малые и парные группы), индивидуальные	индивидуальные
Ведущие методы	наблюдение, частично-поисковый, экспериментальный	поисковый, исследовательский и проектный	исследовательский, проектирование
Характер взаимодействия учителя и ученика	работа под руководством учителя начальных классов при участии	работа под руководством учителя-предметника при участии научного руководителя, мастера в творческой деятельности	самостоятельное исследование при опосредованном научном руководстве
Формируемые компетенции	учебно-познавательные и общекультурные	коммуникативные, информационные	ценностно-смысловые, компетенция личностного совершенствования
Виды деятельности	мобильные исследовательские лаборатории, включение учащихся в групповые и индивидуальные эксперименты познавательного характера	полевые экспедиции по направлениям (археологические, фольклорные, экологические и др.). Включение детей в работу над групповыми и индивидуальными проектами, имеющими социальную значимость.	стажировка учащихся в научных учреждениях региона; участие учащихся в творческой деятельности театральных, художественных и музыкальных студий, в музейном деле; вовлечение школьников в разработку и реализацию социально значимых проектов районного, городского и республиканского уровней

Вторым компонентом данной системы является научное сопровождение и поддержка детей с высокой познавательной и творческой мотивацией, которое предполагает не только привлечение научных специалистов, а выход на новый уровень интеграции с академической наукой (участие школьников в исследовательских проектах научных учреждений).

Обучение на всех трех ступенях строится на основе гибких форм организации учебно-воспитательного процесса, способствующих формированию интеллекта, навыков исследовательского труда, ориентированных на личностные способности обучающихся и их развитие через различные виды деятельности. Ведущее место в обучении принадлежит методам творческого характера (проблемным, поисковым, эвристическим, исследовательским, проектным) в сочетании с методами самостоятельной, индивидуальной и групповой работы.

Гимназия реализует следующие направления содержания образования, основу которых составляют учебные программы углубленного изучения предметов филологического, социаль-

ного, гуманитарного, информационно-технологического и экономического профилей.

Учебный план гимназии предусматривает участие всех гимназистов в проектно-исследовательской деятельности. В настоящее время в гимназии осуществляет свою деятельность Гимназическое научное общество. В его структуру входит 7 предметных секций: начальная школа, естественнонаучная, социальная, математики и информатики, гуманитарная, филологическая и секция художественно-эстетического цикла. К деятельности секций широко привлекаются преподаватели кафедр вузов города. Целенаправленная, планомерная совместная с преподавателями вуза работа в научном обществе помогает учащимся сформировать навыки самостоятельной исследовательской работы, что впоследствии облегчит выпускникам гимназии освоение программ высшего профессионального образования.

Ежегодно учащиеся гимназии участвуют в школьных, городских, республиканских и всероссийских научно-практических конференциях, где становятся победителями и призерами.

Третьим компонентом системы мы определяем психолого-педагогическое сопровождение формирования творческого потенциала личности учащегося на этапах выявления, поддержки и развития. Для эффективного осуществления психолого-педагогического сопровождения необходима организация непрерывного процесса повышения квалификации педагогов через краткосрочные курсы, подготовку специалистов в условиях системы вузовского и поствузовского образования (магистратура, аспирантура и др.). «Одаренный учитель – одаренный ученик» – это правило реализуется через курсовую и консультационную подготовку, работу по индивидуальным методическим темам, поддержку молодых специалистов. В гимназии используются новые формы и технологии организации методической работы: совершенствование планирования, аналитическая деятельность, использование активных управленческих технологий, деловые игры, проблемно-практические семинары.

Одной из особенностей гимназии является психологическое сопровождение каждого ученика с первого момента его появления в школе и до самого выпуска. Психологическая служба школы ведет большую работу по определению наклонностей и способностей учащихся по предметам, планирует системные психолого-педагогические мероприятия, вырабатывает новую модель взаимоотношений «учитель – ученик», «взрослый – ребенок», «личность – личность». Проводятся практические занятия по теме «Формирование умений самоопределения, самоорганизации», на ежегодных школьных научно-практических конференциях в секции «Психология» учащиеся представляют различные исследовательские работы и проекты на различные темы («Знаешь ли ты свои способности», «Личная ответственность за успех в учебной деятельности» и т.д.)

Результатами работы педагогического коллектива гимназии за последние годы является формирование банка авторских методических разработок учителей, развивающих программ и технологий обучения одаренных детей. Начиная с открытия гимназии, педагогами основного и дополнительного образования были составлены и получили положительную рецензию педагогов высшей школы девять авторских программ учебных дисциплин, реализующих принципы развивающего обучения. Все учителя аттестованы на высшую и первую категории, 22 педагога – лауреаты профессиональных конкурсов различных уровней.

Внеурочная деятельность имеет большое значение в выявлении одаренности и особых способностей детей, поскольку дает возможность проявить себя в разных видах деятельности, создает благоприятные условия для развития одаренной личности. Формы работы с одаренными учащимися многообразны: кружки по интересам, индивидуальное обучение или обучение в малых группах, создание творческих проектов, мастер-классы, творческие лаборатории, система творческих конкурсов, фестивалей, научно-исследовательские конференции и др.

Дополнительное образование предоставляет каждому ребенку возможность свободного занятия в различных творческих объединениях с учетом их индивидуальных склонностей и имеет гибкий график работы. Личностно-деятельностный характер образовательного процесса позволяет решать одну из основных задач дополнительного образования – выявление, развитие и поддержку одаренных детей. Среди студий художественно-эстетического цикла особой популярностью пользуются Образцовая хоровая студия «Соловушка», где опытный педагог приобщает детей к прекрасному миру музыки, учит петь, преподает азы музыкальной грамоты, работает по программе музыкальной логопедии, учит правильной артикуляции при произношении звуков. В процессе работы кружка из числа детей выделяются те, кто демонстрирует особую одаренность, они становятся солистами хоровой студии и работают по дополнительной индивидуальной программе. Современное исполнение хоровой музыки сочетается с работой хореографа, и многие песни сопровождаются двигательной активностью. Руководитель хоровой студии приобщает детей к постановке музыкальных сказок и мюзиклов, которые с успехом демонстрируются на новогодних представлениях в школе, подшефных детских садах, детском доме «Малышок», в социальном учреждении «Доверие». Также в деле эстетического воспитания способствуют школьный оркестр духовых инструментов, хореографический ансамбль «Фантазия», индивидуальные занятия и работа в малых группах по классам «Флейты», «Гитары».

Особое значение участие детей в этих кружках, а также в театральной студии «Золотой ключик» имеет для детей одаренных в творческом плане, но не совсем успешных в учении.

Содержание гимназического образования ориентировано не только на интеллектуальное развитие учащихся, но и включение их в социально-культурную и практическую деятельность, развитие их творческого потенциала.

Формирование социальной компетентности учащихся также является важной задачей общего воспитания детей. В гимназии создана детская общественная организация «Гимназическое братство», которая объединяет всех учащихся гимназических классов. Руководит организацией «Совет гимназистов», избираемый из числа учащихся сроком на один год путем всеобщего тайного голосования, от каждого класса по два представителя. Как правило, в Совет гимназистов бывают избраны дети с ярко выраженным лидерскими качествами, умеющие организовать коллектив учащихся, распределять роли, планировать свою деятельность. Председателем гимназистов избирается ученик 10-го или 11-го класса. Постоянную помощь в работе Совета оказывает заместитель директора по воспитательной работе. Дети получают возможность участвовать в работе школьного самоуправления, вносить предложения по организации школьной жизни, развивать и совершенствовать свои лидерские качества. Школьным психологом регулярно проводятся тренинги для членов Совета гимназистов, направленные на развитие лидерских качеств. Особое значение имеет введенный в школьную практику предмет «Риторика», на уроках которого учат правильно формулировать свои мысли и аргументировано отстаивать свою точку зрения. Работа в школьном самоуправлении не только развивает лидерский потенциал учащихся, но и творческие способности. Так, дети сами пишут сценарии школьных мероприятий или отдельных номеров выступления, готовят декорации и оформляют школу к праздничным событиям. Для организации творческих дел создается разновозрастная группа, объединенная одной целью и общими интересами, что также способствует социальной зрелости учащихся.

Внеклассная воспитательная работа не ограничивается только школьными мероприятиями, учащиеся всегда имеют возможность участвовать в фестивалях и конкурсах разного уровня. Так, ежегодно учащиеся гимназии принимают активное участие в городской и республиканской интеллектуальной игре «Эрудит», занимают призовые места. Изначально в школьную команду интеллектуалов набирались учащиеся, успешно осваивающие школьную программу, «отличники» и «хорошисты в учебе», результаты участия были достаточно высоки, но победа в игре все еще была недосягаема. В прошлом году было принято решение набрать в команду учащихся с нестандартным мышлением, пусть и не

совсем успешных в учебе, учащихся, чьи интересы и познавательная активность выходят далеко за пределы школьной программы. В сложных, нестандартных, не подчиняющихся каким-либо правилам ситуациях, где требуется не столько фактическое знание, сколько гибкая логика, неординарное мышление, такие учащиеся способны принимать верные и порой неожиданные решения. Команда, сформированная таким образом, стала победителем не только городского уровня игры, но и заняла призовые места в личном и общем зачете, получила право участвовать в этом году в республиканском этапе конкурса, минуя этап городской.

Следует отметить, что творческая, насыщенная интересными событиями школьная жизнь, высокие результаты участия гимназистов в различных формах независимой аттестации позволили найти понимание в среде родительской общественности, осуществляющей активную помощь в учебно-воспитательном процессе. Родители принимают участие в подготовке проектных и исследовательских работ, помогают в организации различных форм внеурочной деятельности. К примеру, экскурсий (для сбора материала) в различные города, исторические места и организации (посещение учащимися Народного хураала Республики Бурятия, Городского совета депутатов с интервьюированием видных политических деятелей). Активно участвуют в работе родительских конференций, семинаров и т.д. Систематическое освещение в средствах массовой информации результатов деятельности гимназии вызывает интерес со стороны общественности к проблеме воспитания и обучения одаренных школьников, а у учащихся гимназии формирует чувство гордости за свою школу.

Выпускники Российской гимназии успешно продолжают свое обучение в лучших вузах Республики Бурятия и России, а также в вузах Европы, США и ближнего зарубежья.

За годы работы гимназии из более чем шестисот выпускников 112 человек окончили школу с золотой и 98 – с серебряной медалью. Учащиеся гимназии ежегодно становятся призерами и победителями городских, республиканских, всероссийских и международных олимпиад и конкурсов. Я. Кононов – победитель XIII Международной астрономической олимпиады (Италия, 2008г.), XIV Международной астрономической олимпиады (Китай, 2009 г.), призер Международной юниорской естественнонаучной олимпиады (Корея, 2008 г.), победитель V Международной математической олимпиады среди сту-

дентов университетов Юго-Восточной Европы (Румыния, 2011 г.); В. Күшэева – призер Всероссийской олимпиады по английскому языку 2010 г., А. Земеров – победитель XII ежегодной Всероссийской открытой олимпиады «Созвездие» в (2011 г.), А. Дорошкевич – победитель XIII ежегодной Всероссийской открытой олимпиады «Созвездие» (2012 г). Только в 2011–2012 гг. учащиеся гимназии получили 164 диплома разного уровня. Кроме того, гимназисты активно участвуют в различных программах по международному обмену школьников, обучаясь в образовательных учреждениях Германии и США. Таким образом, программа дает свои плоды. В рейтинге образовательных учреждений и муниципалитетов Республики Бурятия в рамках программы комплексной оценки эффективности региональной системы образования гимназия занимает лидирующие позиции в течение последних трех лет.

Вместе с тем в результатах деятельности гимназии можно выделить некоторые трудности объективного и субъективного характера, обусловливающие ряд недостатков:

- сложившаяся односторонность в организации учебно-воспитательного процесса, выражаяющаяся преимущественно в интеллектуальном развитии учащихся, в ущерб укреплению их здоровья и трудовой подготовки;

Бугдашина Елена Александровна, учитель английского языка Российской гимназии № 59, г. Улан-Удэ. Тел. (301-2)448329.

Вишнякова Елена Демьяновна, учитель французского языка Российской гимназии № 59, г. Улан-Удэ. Тел. (301-2)448329.

Bugdashkina Elena Alexandrovna, a teacher of the English language, Russian gymnasium № 59, Ulan-Ude. Ph. (301-2) 448329.

Vishnyakova Elena Demyanovna, a teacher of the French language, Russian gymnasium № 59, Ulan-Ude. Ph. (301-2) 448329.

УДК 371.14

© Е.Г. Вдовина

Структура образовательной программы «Баланс» для работы с классными руководителями по воспитанию толерантного поведения старшеклассников

В статье описана структура и тематический план разработанной и апробированной авторской образовательной программы «Баланс». Данная программа может быть использована для повышения уровня профессиональной деятельности классных руководителей по воспитанию толерантного поведения подростков.

Ключевые слова: толерантное поведение, профессиональная деятельность классного руководителя, организация воспитательной работы со старшеклассниками.

- недостаточная подготовленность педагогов к работе с детьми с высокой учебной мотивацией;

- потребность в улучшении школьной инфраструктуры, неудовлетворяющей требованиям программы поддержки и развития одаренных детей.

Сохранение и развитие одаренности – это проблема прогресса общества, реализации его творческого потенциала и судьбы нашего будущего поколения.

Литература

1. Концепция Федеральной целевой программы «Одаренные дети» на 2007-2010 гг. // Российская газета [сайт]. URL: <http://www.rg.ru/2007/02/02/deti-rossii-dok.html>
2. Федеральная программа «Одаренные дети» должна продолжать свою работу [сайт]: РИА «Новости» // URL: <http://www.rian.ru/>
3. Рензулли Дж.С., Рис С.М. Модель обогащенного школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренных детей // Современные концепции одаренности и творчества; под ред. Д.Б. Богоявленской. – М., 1997.
4. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе. – М., 2000.
5. Концепция развития МБОУ Российская гимназия № 59.

Structure of an educational program «Balance» for work with class teachers on education of tolerant behavior of seniors

In the article the structure and thematic plan of the developed and approved author's educational program «Balance» is described. This program can be used for increase a level of professional activity of class teachers on education of teenagers tolerant behavior.

Keywords: tolerant behavior, professional activity of class teacher, organization of educational work with seniors.

Система российского образования на современном этапе развития общества претерпевает существенные изменения, связанные с введением новых федеральных государственных образовательных стандартов. Успешность реализации предполагаемых нововведений напрямую зависит от уровня профессиональной компетентности педагогов.

Проблемы, с которыми сталкивается современная школа, – осложнения межэтнических отношений, расслоение населения на «богатых и бедных», нетерпимость к человеку другой веры и др. – объясняют практический интерес к исследованиям в области толерантности. Решить задачу воспитания толерантного поведения с помощью таких методов, как беседы, викторины, экскурсии невозможно. Воспитание толерантного поведения старшеклассников находится в сфере ценностных и смысловых установок, которые актуализируются в ходе диалогового взаимодействия и обусловлено уровнем профессиональной деятельности классного руководителя. Образовательная программа «Баланс» учитывает психологическое содержание педагогической толерантности как профессионально важного качества классного руководителя и основано на аксиологическом подходе, который связан с личностным ростом педагога, способностью к саморазвитию и наполнению профессиональной деятельности новым содержанием [2].

Образовательная программа «Баланс» направлена на:

- формирование отношения педагогов к своей профессиональной деятельности как смысловому пространству личностного и профессионального толерантного самовыражения;

- обучение классных руководителей методам и приемам, способствующим воспитанию толерантного поведения подростков и старшеклассников;

- индивидуализацию воспитательных технологий каждым педагогом в собственной профессиональной деятельности.

Методологическую основу программы составили:

- на общенаучном уровне: общая теория деятельности (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, Г.П. Щедровицкий и др.), идеи системного подхода (В.П. Бесpalко, И.В. Блауберг и др.), философско-психологические основы периодизации развития человеческой субъектности (В.И. Слободчиков); психологическая теория профессионального развития личности (А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева и др.), проектно-программный подход к управлению процессами развития (Н.Г. Алексеев, О.Б. Алексеев, Ю.В. Громыко, С.И. Котельников, В.С. Лазарев, С.В. Наумов и др.).

- на конкретно-научном уровне: основы формирования и самовоспитания личности педагога в системе образования, создания обусловленных ситуаций и микроклимата в коллективе, повышения мотивационного уровня педагога (И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик и др.).

Структура программы включает в себя три функциональных модуля.

1-й модуль «Толерантный педагог» ориентирован на саморефлексию классных руководителей и коррекционно-развивающую работу с их личностными смыслами и смысловыми установками в системе профессиональной деятельности. Модуль включает 16 академических часов лекционно-практических занятий (4 занятия по 4 часа).

2-й модуль «Воспитательные технологии диалогового взаимодействия» ориентирован на овладение навыками обсуждения с подростками и старшеклассниками нравственных дилемм конструирования и организации дискуссий, «сократовских бесед». Модуль включает 12 академических часов лекционно-практических занятий (3 занятия по 4 часа).

3-й модуль «Воспитание толерантного поведения в классном коллективе» ориентирован на развитие у классных руководителей навыков управления групповыми процессами в коллективе (межличностными отношениями в процессе их развития, сплочения, принятия решений и нормативного давления), соотнесение воспитательных методов и приемов с динамикой

групповых процессов. Модуль включает 16 академических часов лекционно-практических занятий (4 занятия по 4 часа).

Возможны два варианта реализации образовательной программы:

1-й вариант. 3 сессии в период школьных каникул:

Конец августа – модуль «Толерантный учитель» (4 дня по 4 часа).

Ноябрь – модуль «Воспитание толерантного поведения в классном коллективе» (4 дня по 4 часа).

Январь – модуль «Воспитательные технологии диалогового взаимодействия» (3 дня по 4 часа).

Достоинство данного варианта – погружение в проблему, соответствующее более полному осознанию проблемы и освоению методик воспитания толерантного поведения подростков.

2-й вариант. 1 раз в неделю по 4 часа – 11 встреч.

Достоинство данного метода – отработка навыка работы с программой «Баланс» на практике происходит одновременно с профессиональной деятельностью; более качественно осуществляется саморефлексия профессиональной деятельности участниками программы, возникают уточняющие вопросы по процедуре воспитательных технологий к ведущему программы.

Структура занятий

Каждое занятие состоит из нескольких структурных компонентов:

1) упражнение для создания эмоционального настроя на занятие;

2) мини-лекция с использованием интерактивного взаимодействия с участниками программы и выполнением практического задания;

3) воспитательная методика (упражнение, игра), иллюстрирующая содержательный и методический аспект проблемы занятия;

4) работа участников программы в микротрупах по закреплению теоретического и практического материала;

5) рефлексия целесообразности («Зачем?») и своевременности («Как?») применения воспитательного метода в повседневной работе с классом.

Возможные затруднения и проблемы при изучении программы:

- нежелание педагогов преодолевать стереотипы мышления;
- наличие психологических защит и неумение работать в условиях открытости целевых установок;

- сведение диалогического опыта к обычным вопросно-ответным отношениям.

Для эффективной реализации программы ведущий программы должен учесть ряд требований:

1) до начала реализации программы провести организационно-методическую работу с администрацией образовательного учреждения с целью приведения в соответствие запроса администрации с содержанием самой программы;

2) на вводном занятии необходимо провести анкетирование или собеседование с участниками программы с целью выявления их уровня готовности к ее изучению;

3) изучение образовательной программы необходимо начинать с модуля «Толерантный педагог», в процессе которого происходит актуализация личностной заинтересованности слушателей в освоении программы и осознание своих профессионально-личностных проблем, связанных с предлагаемой тематикой;

4) работа с участниками программы должна строиться на основе рефлексии их профессиональной деятельности; содержание предлагаемых игр и дискуссий должно помогать эффективному решению имеющихся личных и профессиональных проблем педагогов;

5) нужно нацелить участников программы на дальнейшую саморефлексию собственных толерантных установок и рефлексию профессиональной деятельности по воспитанию толерантного поведения подростков и старшеклассников.

Ресурсы, которые необходимы для эффективной реализации программы:

1) ресурс времени. Участники программы должны быть освобождены от уроков в день проведения занятий;

2) постоянный состав участников на протяжении всей программы;

3) программа предполагает активные формы взаимодействия участников друг с другом. Помещение для занятий должно быть:

- достаточно просторным для перемещения людей, а также столов и стульев в зависимости от характера заданий;

- изолированным от учебных аудиторий, где ведется учебный процесс;

- оснащено аудио- и видеоаппаратурой для просмотра видеосюжетов и создания музыкального фона в период демонстрационных игр и заданий участников программы.

Промежуточные результаты реализации программы отражены в таблицах к каждому заня-

тию и являются продуктом индивидуальной (групповой) деятельности участников програм-

мы и предметом рефлексии в конце каждого занятия.

Таблица 1

Тематический план образовательной программы «Баланс»

№	Наименование разделов и тем	Всего часов	В том числе		Форма внутреннего контроля
			лекции	практ.	
1.	Толерантный педагог	16	3,5	12,5	
1.1.	Вводное занятие. Работа с понятиями	4	1	3	Составление схемы целей и задач Самодиагностика
1.2.	Личностные и профессиональные ценности педагога	4		4	Дискуссия «Толерантный педагог». Самодиагностика
1.3.	Развитие навыков толерантного мышления	4	1,5	2,5	Саморефлексия
1.4.	Развитие навыков ассертивного поведения	4	1	3	Саморефлексия
2.	Воспитательные технологии диалогового взаимодействия	12	3	9	
2.1.	Дискуссия как метод диалогового общения	4	1	3	Отработка схемы использования разных типов вопросов в дискуссии.
2.2.	Метод «Сократовская беседа»	4	1	3	Построение дискуссии с использованием метода
2.3.	Методика работы с нравственными дилеммами	4	1	3	Конструирование дилеммы по заданным характеристикам
3.	Воспитание толерантного поведения в классном коллективе	16	4	12	
3.1.	Деятельность классного руководителя по воспитанию толерантного поведения в классном коллективе на этапе номинальной группы	4	1	3	Задачи классного руководителя на этапе номинальной группы (таблица)
3.2.	Деятельность классного руководителя по воспитанию толерантного поведения в классном коллективе на этапе группы-ассоциации	4	1	3	Задачи классного руководителя на этапе группы-ассоциации (таблица)
3.3.	Деятельность классного руководителя по воспитанию толерантного поведения в классном коллективе на этапе группы-кооперации	4	1	3	Задачи классного руководителя на этапе группы-кооперации (таблица)
3.4.	Деятельность классного руководителя по созданию толерантной среды в классном коллективе на этапе группы-автономии и группы-коллектива	4	1	3	Задачи классного руководителя на этапе группы-автономии и группы-коллектива (таблица)

Ожидаемые (итоговые) результаты реализации программы

Педагогическая толерантность классных руководителей представляет собой единство сознания, эмоционально-волевой сферы и действий и может быть выражена тремя взаимосвязанными компонентами: когнитивным, эмоционально-волевым, деятельностино-практическим. Эффек-

тивность когнитивного компонента участников, прошедших обучение по образовательной программе «Баланс», связана с осознанием адекватных методов формирования толерантных установок старшеклассников на разных этапах развития классного коллектива.

Повышение уровня эмоционально-волевого компонента педагогической толерантности

классных руководителей связано с саморефлексией профессиональной деятельности с позиции саногенного мышления, проектированием эффективной модели общения со старшеклассниками в ситуациях, связанных с наличием антагонизма в межличностных отношениях.

Повышение уровня деятельностно-практического компонента педагогической толерантности происходит за счет отработки методов диалогического взаимодействия (алгоритм «Сократовской беседы», конструирование и обсуждение нравственных дилемм) и технологий организации и проведения коллективно творческих дел, деловых и ролевых игр. У классных руководителей отрабатывается навык управления ролевой структурой классного коллектива, психолого-педагогической поддержки непопулярных членов группы.

Вдовина Елена Григорьевна, соискатель, Алтайская государственная педагогическая академия, директор Городского детского оздоровительно-образовательного (профильного) центра «Потенциал». E-mail: vdovole@yandex.ru

Vdovina Elena Grigoryevna, competitor of the Altay state pedagogical academy, director of the City children's improving and educational (profile) center «Potential». E-mail: vdovole@yandex.ru

УДК 373.3.016

© Л.Н. Габеева

Развитие самоконтроля у младших школьников как фактор успешности их учебной деятельности

В статье рассматривается проблема развития самоконтроля у младших школьников. Представлена модель развития самоконтроля у младших школьников как фактора успешности их учебной деятельности.

Ключевые слова: самоконтроль, начальная школа, учебная деятельность, развитие.

© L.N. Gabeeva

The development of self-control in primary school as a factor of their successful learning activities

The article deals with the problem of self-control development in primary school pupils. A model of self-control development in primary school pupils has been represented as a factor for their successful learning activities.

Keywords: self-control, primary school, learning activities, development.

Динамичные разносторонние изменения, происходящие в современном обществе, усложняют процессы адаптации человека к новым условиям. Особенно остро стоит проблема эффективного управления собственной деятельностью, требующего компетентного выполнения регулирующей и контролирующей функций, овладения действиями самоконтроля. Вышесказанное имеет большое значение для учащихся младшего школьного возраста, когда их ведущая учебная деятельность находится в стадии становления и эффективность

ее во многом зависит от уровня развития произвольности самоконтроля.

В отечественной педагогике недостаточно полно исследованы проблемы развития самоконтроля у школьников как целостного явления, как сложной системы со всеми входящими в нее компонентами; вопросы осуществления самоконтроля на всех этапах учебной деятельности. В психологии вопросы развития самоконтроля рассмотрены более глубоко (В.В. Давыдов, Л.Б. Ительсон, А.С. Лында, А.К. Маркова, М.И. Эльконин и др.) [4]. В современных исследованиях

(А.Б. Воронцов, Л.В. Абакумова) на наш взгляд, вопросы самоконтроля рассматриваются без учета такого важного в начальном образовании фактора, как семья.

Практика показывает крайне низкий уровень развития самоконтроля у подавляющего большинства школьников. Причину данного явления мы видим в том, что контроль как компонент учебной деятельности осуществляется учителем, а ученик освобождается от необходимости самостоятельно контролировать и оценивать ее в силу недостаточности мотивации.

Анализ ряда научных педагогических, психологических, методических исследований позволил выявить основные противоречия между:

- возрастающим значением самоконтроля в учебной деятельности и недостаточной разработанностью теоретических основ самоконтроля учащихся в контексте личностно-ориентированного образования;

- осознанием необходимости самоконтроля в обучении младших школьников и отсутствием научно-обоснованного взаимодействия всех субъектов образования по его развитию;

- потребностью в формировании положительной мотивации младших школьников к самоконтролю и отсутствием соответствующей современной педагогической технологии.

Выявленные противоречия делают необходимым системный поиск путей и средств, развивающих самоконтроль младших школьников, обеспечивающих успешность их учебной деятельности.

В нашей исследовательской работе мы исходили из предположения, что для развития самоконтроля как фактора успешности учебной деятельности младших школьников необходимо выполнение следующих педагогических условий: формирование положительной мотивации к самоконтролю у младших школьников; осуществление взаимодействия всех субъектов образовательного процесса (учителя, ученика, родителей), обеспечивающего активизацию самостоятельной деятельности учащегося и повышение эффективности развития самоконтроля в учебной деятельности; осуществление программы диагностики в учебной деятельности; оптимизация отбора учебного материала, необходимого для развития самоконтроля.

В психолого-педагогической литературе отражены различные подходы к определению понятия самоконтроля (СК) (Б.Г. Ананьев, А.Я. Арут, П.П. Блонский, А.А. Бодалев, Л.И.

Божович, В.В. Давыдов, Л.Б. Ительсон, А.С. Лында, А.К. Маркова, Г.С. Никифоров и др.). Авторы одних работ рассматривают самоконтроль как личностное качество, другие считают самоконтроль важнейшим компонентом в системе саморегуляции. Педагоги считают самоконтроль важнейшим учебным умением. В учебной деятельности самоконтроль определяется как способ учения, представляющий собой определенные действия обучающихся, а именно: определение критерии оценки, эталонов; проверка хода и результатов своей деятельности.

Но при всем разнообразии определений в это понятие обязательно входит такой элемент, как сопоставление своего действия (его хода) или его результата (или того и другого вместе) с эталоном, образцом. В одних случаях под образцом понимают заданный результат действия, в других – образцом является сам порядок выполнения основного действия, содержание и последовательность его операций. Исходя из поставленных перед нами задач исследования и анализа имеющихся определений, мы определяем «самоконтроль младших школьников» как развивающееся на основе их природных задатков и имеющихся психологических особенностей умение критически оценить свое поведение и умственную деятельность под руководством педагогов и семейного окружения в процессе учебной деятельности.

Выявленные педагогические условия развития самоконтроля у младших школьников, которые отражены в гипотезе, позволили создать нам модель развития самоконтроля.

Модель включает в себя:

- цель – развитие самоконтроля у младших школьников;

- задачи: развитие у младших школьников умений критически оценить свое поведение и умственную деятельность и на этой основе добиться стоящих перед ними ближайших и актуальных целей учебной деятельности;

- совокупность условий формирования положительной мотивации к самоконтролю: контроль со стороны учителя, контроль со стороны родителей, взаимоконтроль «ученик-ученик», взаимоконтроль «ученик-учитель»;

- показатели развития самоконтроля: уровень наличия потребности в СК (стремление к самопроверке и отношение к внешнему контролю), уровень овладения приемами прогнозирующего, пооперационного и итогового СК (способность действовать по заданному образ-

цу, умение действовать строго по инструкции, способность придерживаться плана проверки, способность к программированию и планированию, умение выполнять поставленную задачу и руководить своими действиями в соответствии с заданными правилами); уровень произвольного СК (умение принять учебную задачу, самостоятельность, сосредоточенность, включаемость в работу);

- результат самоконтроля – новообразование младших школьников, которое влияет на успешность учебной деятельности.

В формировании положительной мотивации к самоконтролю учащегося ведущую роль играет его самопознание и активность в учебной деятельности, а также внутренние и внешние условия.

На наш взгляд, самопознание совершается: во-первых, путем анализа результатов своей собственной деятельности, своего поведения, сопоставления этих результатов с результатами своих сверстников, с общепринятыми нормами; во-вторых, путем осознания отношения других людей к себе и отдельных качеств личности, поведения, деятельности; в-третьих, путем самонаблюдения своего состояния, мыслей и чувств. Активность как качество личности иногда рассматриваем как внимательность, расположенность, живое соучастие в общем процессе, быстрое реагирование на изменение обстоятельств деятельности.

Внутренними условиями мы считаем способность к целеполаганию, умение сличать полученный результат с намеченными целями и устанавливать расхождения между ними, способность критически оценивать свою работу, умение осуществлять коррекцию своей деятельности. Внешними условиями, влияющими на развитие самоконтроля, мы считаем сложность выполняемой деятельности, окружающую среду (освещение, шум и т.д.), режим труда и отдыха. Чрезмерное напряжение, переутомление, состояние эмоционального стресса, монотонность в работе ведут, как правило, к ослаблению самоконтроля и, соответственно, к возрастанию вероятности ошибочных действий [5].

Определение уровня развития самоконтроля у младших школьников осуществлялось с помощью критериев, которые в модели представлены показателями, выявленными на основе изучения психолого-педагогической литературы (А.Л. Венгер, И.В. Тухман, Т.В. Чередникова) [7].

Спроектированная нами модель развития самоконтроля у младших школьников в учебной деятельности представляется нам целостной, т.к.

все составляющие ее компоненты взаимосвязаны друг с другом и работают на конечный результат, представленный в модели новообразованием личности ребенка – самоконтролем, являющимся фактором успешной учебной деятельности.

В исследовании нами описан педагогический эксперимент. Результаты диагностики констатирующего этапа экспериментальной работы свидетельствуют о достаточно низком уровне самоконтроля у младших школьников при поступлении в начальную школу, который объясняется тем, что дети не могут еще держать под контролем свою умственную деятельность, а также тем, что существует проблема развития самоконтроля у детей дошкольного возраста. Большая часть педагогов признает необходимость развития самоконтроля у учащихся при усвоении предметных знаний, умений и навыков. Однако не все учителя, признающие необходимость данной работы, считают себя компетентными в этих вопросах и основной причиной считают недостаточную психологическую и методическую подготовленность.

Результаты констатирующего эксперимента определили необходимость целенаправленной работы по развитию самоконтроля у младших школьников в рамках учебного процесса. Организация экспериментальной работы строилась с учетом психологических особенностей развития самоконтроля младших школьников. В соответствии с этим мы выделили следующие основные направления обучающего эксперимента: 1) подготовка учителей к реализации условий развития самоконтроля у младших школьников; 2) обоснование для родителей и учащихся необходимости развития самоконтроля как фактора успешности учебной деятельности; 3) формирование положительной мотивации к самоконтролю у младших школьников.

Для реализации первого направления работы был разработан и проведен курс «Развитие самоконтроля у младших школьников в процессе обучения». Задачами данного курса являлись: 1) формирование целостного представления о сущности и психологических особенностях самоконтроля младших школьников как свойстве субъекта; 2) создание педагогических условий развития самоконтроля.

Занятия проводились не только с учителями экспериментальных классов, но и с учителями начальных классов городских школ в виде семинаров, организованных городским управлением образования.

На этапе работы по второму направлению обучающего эксперимента учитель проводил

работу с родителями по формированию педагогических знаний по развитию самоконтроля и в целом по организации учебной деятельности их детей. Работа происходила одновременно на трех уровнях: теоретическом, практическом и технологическом. Во время проведения семинаров, дискуссий, «круглых столов» создавались условия для активного включения каждого родителя в совместную деятельность по обсуждению педагогической проблемы, связанной с особенностями развития и воспитания детей [6]. Педагог также использовал рефлексивные приемы на этапе обсуждения результатов совместной деятельности.

Итогом реализации третьего направления обучающего эксперимента и модели развития самоконтроля у младших школьников стала методическая разработка курса: «Развитие самоконтроля у младших школьников в учебной деятельности». Курс рассчитан на три года начальной школы. Основными задачами курса являются: формирование потребности детей в осуществлении самоконтроля через критическую оценку своих действий и их результатов; обогащение знаний о самоконтроле; обучение осуществлению проверки по готовому образцу; развитие умения учащихся обнаруживать ошибки в действиях своих товарищей, учитель; развитие самостоятельности, самоорганизации; повышение познавательного интереса, активности; развитие умственных способностей.

В процессе проведения обучающего эксперимента мы использовали многообразие методов, форм и средств обучения, в содержание занятий внесли игровые моменты [1]. Старались, чтобы дети не механически выполняли учебные

действия, а подходили к этому творчески, были эмоционально заинтересованными в происходящем. Взаимодействие с детьми осуществлялось в диалоговом режиме, при этом отказались от критики и оценки, поощрялись самостоятельные суждения учащихся.

В эксперименте участвовало 142 учащихся общеобразовательных школ Республики Бурятия, 28 учителей и 78 родителей.

Результаты устных и письменных опросов по каждому ученику определялись на основе экспертной оценки педагогов, методистов по установленным ранее показателям и заносились в карту наблюдения в виде эквивалента уровня: нулевой, низкий, средний, высокий. На основании индивидуальных карт наблюдений, которые заполнялись в течение трех лет обучения, для каждой из трех экспериментальных баз составлялись сводные карты уровня развития самоконтроля.

Оценка уровня развития самоконтроля у каждого учащегося осуществлялась по трем критериям: потребность к самоконтролю; владение приемами итогового, пооперационного и прогнозирующего самоконтроля; произвольный самоконтроль. Экспертные данные обрабатывались с помощью методов математической статистики.

Начальный срез определения уровня развития самоконтроля у младших школьников проведен в конце первого полугодия первого года обучения. В конце второго и третьего класса соответственно проведены промежуточный и итоговый срезы. Состояние уровня развития самоконтроля на начало, середину и конец эксперимента представлено в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная динамика изменения уровня развития самоконтроля
(в % от общего количества учеников)

		Начальный срез			Промежуточный срез			Итоговый срез		
		Низ.	Сред.	Выс.	Низ.	Сред.	Выс.	Низ.	Сред.	Выс.
ЭБ 1	КК	25	62,5	12,5	20,84	62,5	16,66	16,66	62,5	20,84
	ЭК	42,3	50	7,7	19,23	53,84	26,93	3,85	57,7	38,45
ЭБ 2	КК	33,33	53,34	13,33	30	56,67	13,33	23,33	60	16,66
	ЭК	33,33	51,85	14,82	14,81	62,96	22,23	0	74,07	25,93
ЭБ 3	КК	62,5	31,25	6,25	50	43,75	6,25	43,75	50	6,25
	ЭК	42,1	52,6	5,3	21,05	63,16	15,79	5,26	73,68	21,06

Из данных таблицы видно, что в ходе эксперимента произошло увеличение числа учащихся, достигших высокого уровня развития самокон-

троля, в среднем на 3,89% в контрольных группах и на 19,2% – в экспериментальных группах. Количество учащихся с низким уровнем само-

контроля уменьшилось в среднем на 12,36% от общего количества в контрольных группах и на 36,2% – в экспериментальных группах. Количество учащихся, достигших среднего уровня, в среднем увеличилось на 8,47% от общего количества в контрольных группах и на 17% – в экспериментальных группах.

Сопоставляя полученные данные, мы отмечаем положительную динамику развития самоконтроля у учащихся экспериментальных групп по сравнению с учащимися контрольных групп.

Итогом нашего экспериментального исследования стало определение уровня успеваемости младших школьников. Для его определения был использован метод экспертной оценки. Экспертами выступили классные руководители начальных классов, в которых учились испытуемые. Им была предложена схема оценки успешности учебной деятельности в общем и по отдельным предметам. Эксперты оценивали каждого ребенка по предложенной схеме.

Уровень успешности в учебной деятельности младших школьников мы выявляли по окончании каждого учебного года обучения по двум уровням: низкий и высокий.

При обработке экспериментальных данных мы использовали два параметра: самоконтроль учащихся и успеваемость. Применив метод ранговой корреляции по Спирмену, мы выявили, что коэффициент ранговой корреляции равен 0,97, т.е. достаточно высок и говорит о том, что между величиной самоконтроля и успеваемостью учащихся существует статистически достоверная зависимость.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о более значимом развитии в экспериментальных группах, чем в контрольных, и росте уровня успешности учебной деятельности. Чем выше оказался уровень развития самоконтроля у учащегося, тем выше уровень успешности его учебной деятельности. Данный факт до-

казывает эффективность сформулированных педагогических условий развития самоконтроля у младших школьников в условиях личностно-ориентированного образования.

Проведенная нами опытная работа подтвердила первоначально выдвинутое предположение и показало общедидактическую значимость внедрения результатов в практическую деятельность. Вместе с тем она не исчерпывает всей полноты изучаемой проблемы. К проблемам, требующим дальнейшего исследования, относятся также вопросы содержания и организации развития самоконтроля в учебной деятельности.

Литература

1. Волков Б.С. Младший школьник. Как помочь ему учиться. – М.: Академический Проект, 2004. – 144 с.
2. Габеева Л.Н. Формирование самоконтроля у учащихся младших классов на уроках математики // Вестн. Бурят. ун-та. Сер. 8. Теория и методика обучения естественно-математическим дисциплинам. – Улан-Удэ, 2004. – Вып. 1. – С. 163-169.
3. Габеева Л.Н. Психологические особенности формирования самоконтроля у младших школьников в процессе изучения математики // Вестн. Бурят. ун-та. Сер. 8. Теория и методика обучения естественно-математическим дисциплинам. – Улан-Удэ, 2004. – Вып. 2. – С. 142-148.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996. – 544 с.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
6. Работа с родителями: пособие для учителей начальных классов общеобразовательных учреждений / М.П. Осипова, Г.А. Бутрим, И.А. Мельничук [и др.]; под общ. ред. М.П. Осиповой, Г.А. Бутрима. – Мн.: Экоперспектива, 2003. – 480 с.
7. Тухман И.В. Развитие самоконтроля в учебной деятельности младших школьников // Начальная школа. – М., 2004. – №.2. – С. 20-24.

Габеева Лариса Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математических и естественных наук Бурятского госуниверситета. Тел. (301-2)442395.

Gabeeva Larisa Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of mathematics and natural sciences, Buryat State University. Ph. (301-2)442395.

УДК 371.398

© *А.А. Дворкина-Самарская, Т.В. Афанасенко*

Формирование у первоклассников универсальных учебных действий на занятиях кружка по астрономии «Звездочет»

Работа посвящена исследованию возможности формирования универсальных учебных действий и первоначальных астрономических представлений первоклассников в рамках программы внеурочной деятельности с астрономическим содержанием «Звездочет».

Ключевые слова: универсальные учебные действия, астрономическое образование, младшие школьники.

© *A.A. Dvorkina-Samarskaya, T.V. Afanaseenko*

Formation of comprehensive learning activities in the first graders at the extracurricular lessons on astronomy «Stargazer»

The article deals with a possibility of formation of comprehensive learning activities and initial astronomical concepts in the first graders within extracurricular program «Stargazer» that has astronomical content.

Keywords: comprehensive learning activities, astronomical education, school junior educational level.

Современная школа претерпевает ряд изменений, новые социальные запросы определяют цели образования как общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся. Собственно, одна из основных идей введения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) – это получение учащимися не готовых знаний, а умения добывать знания и пользоваться ими на практике.

Развитие личности ребенка в системе образования обеспечивается, прежде всего, через формирование универсальных учебных действий (УУД), которые выступают инвариантной основой образовательного процесса. Овладение учащимися универсальными учебными действиями создает возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений. В более узком (собственно психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Концепции развития универсальных учебных действий (например, концепция, разработанная под руководством А.Г. Асмолова [1]) призваны конкретизировать требования к результатам общего образования и дополнить традиционное содержание образовательных программ. Большое внимание в стандартах нового поколения уделяется развитию ребенка в системе внеклассной работы.

В целях подготовки к переходу на новые стандарты начального образования в Усольском районе Иркутской области проводились семина-

ры, совещания, встречи, обсуждения. Кроме того, в 2011/12 учебном году две средних школы Усольского района – Белореченская и Белая (п. Средний) – стали экспериментальной площадкой по апробации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Участниками эксперимента, кроме учителей начальных классов, стали и учителя-предметники этих школ: они разрабатывали программы кружков и факультативов, содержание которых было направлено на решение одной из важнейших задач школьного образования – формирование у учащихся универсальных учебных действий. Для этого были выделены ставки педагогов дополнительного образования.

Нам как преподавателям физики и астрономии хорошо известно плачевное состояние астрономии в современной школе: на сегодняшний день ее системного изложения в школе нет [2]. При этом астрономия является мировоззренческой наукой, стержнем, вокруг которого формируется целостная картина мира. Поэтому мы считаем важнейшей задачей поиск путей и способов преодоления безграмотности школьников, системного изложения учебного материала с целью формирования научного мировоззрения школьников. Поэтому, когда в связи с введением ФГОС на начальной ступени образования в МОУ Белой СОШ появилась возможность за счет часов ставки педагога дополнительного образования ввести экспериментальную программу, была выбрана тематика и разработана программа астрономического образования для первоклассников «Звездочет» [3]. Программа явля-

ется тематической и рассчитана на 1 час в неделю (23 часа в год).

Для более полной реализации требований ФГОС в школе было разработано и внедрено несколько программ внеурочной деятельности. Это позволило конкретизировать задачи программы «Звездочет». В качестве основной было выбрано формирование коммуникативных УУД.

Задачи программы:

- развитие познавательного интереса, любознательности, абстрактного мышления младших школьников;
- формирование пространственных и временных представлений;
- развитие умения слушать и наблюдать различные явления, включаясь в активную беседу по обсуждению увиденного, прослушанного, прочитанного;
- формирование коммуникативных умений и навыков в процессе совместной деятельности.

Для успешного формирования коммуникативных УУД у младших школьников при освоении этой программы, учитывая возрастные особенности детей, были выбраны преимущественно интерактивные и игровые методы обучения. Интерактив – образовательная технология, основанная на взаимодействии внутри группы и свободе обучаемого в выборе образовательных задач. Принципиальными линиями интерактива являются линия переживания опыта в диалоге и линия рефлексии, что, несомненно, является эффективным способом формирования коммуникативных УУД. Например, на одном из занятий кружка «Звездочет» при изучении темы «Солнечная система» используется интерактивная форма обучения – «Круглый стол».

Цели занятия:

- ознакомить с понятием «Солнечная система», ее строением;
- способствовать развитию умения слушать, формулировать вопросы; умения анализировать, обобщать полученную информацию; умения определять второстепенную и основную информацию; навыков инициативного сотрудничества в поиске и сборе информации.

Ход занятия

Организационный момент.

Круглый стол «Солнечная система».

Учитель предлагает рассмотреть проблему «Что собой представляет Солнечная система?»

Каждый ребенок задает учителю любой вопрос, касающийся данной проблемы. Учитель отвечает. Таким образом, собирая информацию, обсуждая ее за «круглым столом», ребята отражают полученное представление о Солнечной системе в виде схемы-плаката и представляют свой результат, комментируя его.

Учитель корректирует представленную модель. Затем рассказывает о том, что на самом деле представляет собой Солнечная система. Показывает презентацию «Солнечная система».

Рефлексия.

Неотъемлемой частью современной организации обучения является рефлексия. Именно через нее происходит осмысление не только информации, но и самого себя, что является одним из немаловажных аспектов формирования УУД.

Кружок «Звездочет» посещали ученики первых классов Белой школы (п. Средний, Усольский район Иркутской области). В первых классах нашей школы обучается 68 детей, из них 15 человек посещали в течение года занятия «Звездочета». Для оценки сформированности УУД у этих обучающихся на каждого ребенка была заведена карта оценки следующих умений: умение соблюдать нормы социального поведения, умение формулировать мысль, умение взаимодействовать со взрослым и сверстниками, умение публично высказываться, умение презентовать результат.

Оценка уровня вышеперечисленных умений велась путем индивидуального наблюдения за ребенком. В оценивании принимали участие классные руководители и учителя-предметники. Диагностическая карта заполнялась в сентябре и мае. Учителя оценивали ребенка по пятибалльной шкале, после чего выводилось среднее значение (табл. 1).

Результаты данной диагностики говорят о положительной динамике развития коммуникативных универсальных учебных действий первоклассников, участвовавших в реализации программы «Звездочет». Особенно хорошо ребята научились формулировать свои мысли, высказываться, презентовать свои работы и результаты. Несколько хуже результат по формированию норм социального поведения, но формирование личностных УУД не было целью данной программы.

Таблица 1

Результаты диагностики универсальных умений у первоклассников

Умения	Нормы социального поведения		Умение формулировать мысль		Взаимодействие со взрослым и сверстниками		Умение публично высказываться		Умение презентовать результат	
	Сентябрь	Май	Сентябрь	Май	Сентябрь	Май	Сентябрь	Май	Сентябрь	Май
Время диагностики										
Средний балл	3,83	4,12	3,3	4,48	3,9	4,47	3,17	3,89	2,91	3,69
Результат	+0,29		+1,18		+0,57		+0,72		+0,78	

Для анализа эффективности деятельности экспериментальных площадок по окончании учебного года комитет образования Усольского района провел мониторинг по оценке предметных результатов в первых классах. Мониторинг охватил основные предметы: математику и русский язык. Специфика данной проверки заключалась в том, что проверялось не только знание предмета, но и уровень сформированности универсальных учебных действий обучающихся. Анализируя результаты мониторинга, можно сказать, что все ученики, участвовавшие в программе «Звездочет», справились с выполнением работ как по математике, так и по русскому языку и достаточно хорошо выполнили задания, требовавшие владения универсальными учебными действиями.

Кроме того, для определения уровня представлений по астрономии, сформированных у первоклассников в ходе освоения программы внеурочной деятельности «Звездочет», были составлены тестовые задания. Результаты выполнения этих заданий позволяют говорить о том, что задача по формированию первоначальных представлений по астрономии у младших школьников, выполнена. Абсолютно все ученики справились с выполнением теста.

Разработанная программа внеурочной деятельности «Звездочет» не только позволяет формировать первоначальные представления по астрономии у первоклассников, составляющие основу научного мировоззрения, но и способствует развитию коммуникативных универсальных учебных действий, что было подтверждено результатами диагностики.

Литература

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Левитан Е.П. Необходимость принципиально нового подхода к решению проблемы школьного астрономического образования в России // Современная астрономия и методика ее преподавания: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. (г. Санкт-Петербург, 24-26 марта 2004 г.). URL: <http://www.astronet.ru/db/msg/1197730/01.html>.
3. Афанасенко Т.В. Формирование астрономических представлений младших школьников в рамках авторской программы дополнительного образования «Звездочет» // Избранные проблемы астрономии: материалы науч.-практ. конф. «Небо и Земля» (г. Иркутск, 22-24 ноября, 2011 г.) науч. ред. С.А. Язев.– Иркутск: Изд-во Иркут. гос. ун-та. – 2011. – С. 341-344.

Дворкина-Самарская Антонина Анатольевна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры физики Восточно-Сибирской государственной академии образования. E-mail: dsantonina@gmail.com,

Афанасенко Татьяна Владимировна, магистр физико-математического образования, Восточно-Сибирская государственная академия образования. E-mail: tatafanas@rambler.ru

Dvorkina-Samarskaya Antonina Anatolievna, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, department of physics, East Siberian State Academy of Education. E-mail: dsantonina@gmail.com

Afanasenko Tatiana Vladimirovna, master of physical and mathematical education, East Siberian State Academy of Education. E-mail: tatafanas@rambler.ru

УДК 377.016:33

© Ю.Р. Дондупова

Особенности экономического образования студентов непрофильных специальностей среднего профессионального учреждения

Статья посвящена особенностям экономического образования студентов непрофильных специальностей среднего профессионального учреждения. Рассмотрены требования к современному молодому специалисту в условиях рыночной конкуренции и содержание федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования.

Ключевые слова: экономическое образование, экономическая компетентность, профессиональные компетенции, модульное обучение, преподавание экономических дисциплин.

© Yu.R. Dondupova

Peculiarities of economic training of students of non-core specialties in secondary vocational institution

The article is devoted to peculiarities of economic training of students of non-core specialties in secondary vocational institution. The requirements for a young specialist in the conditions of market competition and the content of Federal state educational standards of secondary vocational education have been considered.

Keywords: economic training, economic competence, professional competence, modular training, teaching of economic disciplines.

Модернизация профессионального образования направлена на созидание и развитие социально-экономической и культурной жизни общества. Сегодня назрела необходимость изменений в характере социальных требований к образованию, ориентации на формирование творческой, инициативной, ответственной, способной предпринимать конструктивные и компетентные действия в различных видах жизнедеятельности личности, отличающейся высокой конкурентоспособностью и ролевой мобильностью. Поэтому особое внимание уделяется экономическому образованию. В этом состоит суть социального заказа – учить будущего специалиста познавать и самосовершенствоваться в разных областях (экономического воспитания, формирования новой экономической культуры, развития умений пользоваться инструментами экономического выбора, осуществления перспективных проектов).

В современных социально-экономических условиях особая роль в подготовке специалистов отводится экономическому образованию студентов негосударственного образовательного частного учреждения (далее – НОЧУ) «Бурятский финансово-кредитный колледж». Оно призвано сформировать экономическое мышление и привить навыки рационального экономического поведения, создать предпосылки для продолжения профессионального обучения и практической деятельности. Изучение экономики связано с другими дисциплинами – математикой, информатикой, историей, географией, правовым обще-

ствованием и т.д. Это позволяет создать у студентов колледжа адекватное, панорамное представление об окружающем мире, сформировать личность современного, всесторонне образованного, человека и гражданина. Анализ экономического образования в ряде учреждений показывает, что его качество зависит от оптимального сочетания самостоятельного курса экономики с другими обществоведческими курсами, от максимального использования межпредметных связей [1].

На сегодняшний день, несмотря на то что накоплен определенный опыт и разработано информационное и учебно-методическое обеспечение образовательного процесса, подходы к профессиональной подготовке специалистов на современном этапе значительно обновляются.

Согласно концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 гг., в российском образовании начаты системные изменения, направленные на обеспечение его соответствия как требованиям инновационной экономики, так и запросам общества. При этом приоритетными направлениями в этой сфере являются приведение содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствие с современными потребностями рынка труда и повышение доступности качественных образовательных услуг [2].

Действенным механизмом создания обновленного образовательного пространства среднего профессионального образования является фе-

деральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (ФГОС СПО).

В ФГОС третьего поколения реализован принципиально новый подход, разработанный на модульно-компетентностной основе. В разделе «Характеристика профессиональной деятельности выпускников» обозначены область, объекты профессиональной деятельности выпускника. Подробно освещены виды деятельности будущего специалиста в соответствии с базовой или углубленной подготовкой. В разделе требований к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы указаны общие и профессиональные компетенции, которыми должен обладать будущий специалист, требования к программно-методическому обеспечению учебного процесса.

Современное образование становится непрерывным в течение всей жизни. Под непрерывным понимается дополнительное образование специалистов, обеспечивающее оперативное обновление востребованных компетенций. Возможность учиться и переучиваться для подавляющего большинства людей молодого и среднего возраста в процессе освоения тех или иных образовательных модулей, которые необходимы им в определенный момент профессиональной карьеры, – это требование времени.

Согласно «Рекомендациям по реализации образовательной программы среднего (полного) общего образования в образовательных учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования в соответствии с федеральным базисным учебным планом и примерными учебными планами для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования» (письмо Департамента государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования Минобрнауки России от 29.05.2007 № 03-1180) экономика в учреждениях среднего профессионального образования (далее – СПО) изучается с учетом профиля получаемого профессионального образования [3].

При освоении специальностей «Операционная деятельность в логистике», «Право и организация социального обеспечения» дисциплина «Экономика» изучается в колледже как профильный учебный предмет (в объеме 102 ч.).

Образовательная программа по дисциплине «Экономика» ориентирована на достижение следующих целей:

- освоение основных знаний об экономической деятельности, экономике России;
- развитие экономического мышления, потребности в получении экономических знаний;
- воспитание ответственности за экономические решения, уважения к труду и предпринимательской деятельности;
- овладение умением подходить к событиям общественной и политической жизни с экономической точки зрения, используя различные источники информации;
- формирование готовности использовать приобретенные знания о функционировании рынка труда, сферы малого предпринимательства и индивидуальной трудовой деятельности для ориентации в выборе профессии и траектории дальнейшего образования.

Основу образовательной программы составляет содержание, согласованное с требованиями федерального компонента государственного стандарта среднего (полного) общего образования базового уровня. В программу включено профессионально направленное содержание, необходимое для усвоения профессиональной образовательной программы, формирования у обучающихся профессиональных компетенций. Особое внимание в программе уделяется формированию у обучающихся современного экономического мышления.

Экономическая подготовка студентов колледжа (в соответствии с новыми стандартами) осуществляется по образовательной программе учебной дисциплины «Экономика».

В содержание учебной дисциплины входит изучение следующих разделов:

1. Экономика и экономическая наука;
2. Семейный бюджет;
3. Рыночная экономика;
4. Труд и заработка плата;
5. Деньги и банки;
6. Государство и экономика;
7. Международная экономика.

В результате изучения учебной дисциплины «Экономика» обучающийся должен:

знать/понимать:

- функции денег, банковскую систему, причины различий в уровне оплаты труда, основные виды налогов, организационно-правовые формы предпринимательства, виды ценных бумаг, факторы экономического роста;

уметь:

- приводить примеры факторов производства и факторных доходов, общественных благ,

российских предприятий разных организационных форм, глобальных экономических проблем;

- описывать: действие рыночного механизма, основные формы заработной платы и стимулирования труда, инфляцию, основные статьи госбюджета России, экономический рост, глобализацию мировой экономики;

- объяснять: взаимовыгодность добровольного обмена, причины неравенства доходов, виды инфляции, проблемы международной торговли;

использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни:

- для получения и оценки экономической информации;

- составления семейного бюджета;

- оценки собственных экономических действий в качестве потребителя, члена семьи и гражданина [3].

Правильный подход к преподаванию экономики по новым стандартам позволит обеспечить целостность и преемственность восприятия студентами экономических знаний между общеобразовательной школой, колледжем и вузом, а также сочетать теоретические формы проведения занятий с практическими: написанием учебно-исследовательских работ, решением задач, проведением тренингов, деловых игр, моделированием и участием в работе учебных заведений.

На первой ступени обучения очень важно сформировать у обучающихся знания, необходимые для понимания природы экономических процессов, места и роли экономики в жизни людей, основных экономических закономерностей, связи микро- и макроэкономических явлений.

На следующей ступени в преподавании экономики упор делается на углубление знаний по основам экономической теории и ее прикладным аспектам, изучение видов и форм предпринимательской деятельности, формирование навыков самостоятельного принятия нестандартных решений в сложных ситуациях, профессиональную ориентацию и овладение элементарными профессиональными навыками.

Особенностью современной системы среднего профессионального образования, как известно, является практикоориентированность, которая должна обеспечиваться 60-70% содержания основных профессиональных образовательных программ по разным специальностям. Учитывая этот факт, обучение студентов экономике на втором этапе целесообразно осуществлять с опорой на практические формы подготовки [1].

Это возможно, если в преподавании максимально использовать активные методы обучения.

Активные методы обучения создают необходимые условия для развития умений самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой ситуации, находить свои подходы к решению проблем, устанавливать деловые контакты с другими учащимися, оказывают большое влияние на подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности, у них развиваются творческие способности, устная речь, умения формулировать и высказывать свою точку зрения, активизируется мышление. Использование преподавателями активных методов в процессе обучения способствует преодолению стереотипов в обучении, выработке новых подходов к профессиональным ситуациям, развитию творческих способностей студентов.

В этой связи на первый план в учебном процессе колледжа должны выйти такие методы обучения, как деловые игры, метод проектов, кейс-анализ, «мозговой штурм», метод Дельфи. [4]. Рассмотрим в общем виде их сущность и специфику применения в процессе подготовки молодых специалистов в колледже.

Деловая игра – это метод имитации принятия управлеченческих или производственных решений в искусственно смоделированных ситуациях, осуществляемый по заданным правилам. Имитационное моделирование реальных условий профессиональной деятельности специалиста, как правило предполагающих наличие одной или нескольких проблемных ситуаций, позволяет представить во всем многообразии служебные, социальные и личностные связи. Например, студентам предлагается участие в игре «Рынок кофе», где каждый из них будет играть роль оптового покупателя или оптового продавца кофе (производители кофе являются оптовыми продавцами, а владельцы коммерческих магазинов – оптовыми покупателями кофе). После объявления «Рынок открыт» студенты идут на место торгов, где ищут партнеров для заключения сделки по купле-продаже партии кофе. После того как продавец и покупатель пришли к соглашению о взаимоприемлемой цене и решили совершить сделку, они регистрируют ее на специальных карточках. Игра проводится в 5 раундов (каждый по 3 минуты). После объявления «Рынок закрыт» студенты должны подвести итоги их торговой деятельности в листе учета результатов. Преподаватель определяет победителей игры – продавца и покупателя, получивших наибольшую прибыль. В ходе обсуждения результатов игры победителям следует предоста-

вить возможность рассказать о своих действиях и причинах успешного результата [5].

Существенным дидактическим потенциалом для формирования экономической компетенции будущих выпускников также обладает метод проектов как способ достижения педагогической цели через детальную разработку научной или практической проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осозаемым результатом. Это совокупность действий студентов в их определенной последовательности для достижения поставленной задачи – решения проблемы, лично значимой для обучающихся и оформленной в виде некоего конечного продукта. Приведем пример метода применения проектов при изучении темы «Доходы населения и проблемы их формирования». На фазе проектирования в вводной беседе должны быть определены цели и круг проблемных вопросов. Выбор проблемных вопросов был обусловлен различными причинами. Участники ориентировались на жизненный опыт своих родителей (которым пришлось пережить потерю работы, переквалификацию, потерюбережений в результате экономического кризиса) или семьи, где занимались частным бизнесом и могли подсказать своим детям, как выжить в современных экономических условиях. На стадии моделирования (с этапами построения моделей, оптимизации, выбора), самостоятельно разбившись на группы, студенты приступили к обсуждению проблемы проекта: выживание в современных экономических условиях. Определена цель: разработать рекомендации по различным вопросам экономической деятельности. На стадии конструирования (с этапами декомпозиции, агрегирования, исследования условий, построения программы) студенты сообщили о тех направлениях, над которыми будут работать: 1-я группа – «Как защитить свои доходы», 2-я группа – «Разработка памятки потребителя», 3-я группа – «Преимущества и недостатки работы на себя, на частного предпринимателя и на государство», разработали план решения отдельных проблемных вопросов проекта и дальнейшего оформления результатов решения. Технологическая стадия включила реализацию и оформления проекта. На рефлексивной стадии была проведена оценка и самооценка, совместное обсуждение результатов проекта.

В процессе преподавания экономических дисциплин активно используется метод «кейс-анализ» – анализ студентами, объединенными в подгруппы, реальной или гипотетической ситуации и разработка критериев решения проблем и

программы действий. Анализ ситуации предполагает выделение не только фактов, сколько признаков проблемы и ее факторов. Залогом проблемности является самостоятельная выработка обучающимися собственных предложений. Пример метода «кейс-анализ» – «Эластичность спроса на бензин в Улан-Удэ и Республике Бурятия. Студентам необходимо выбрать методику оценки и прогнозирования спроса, провести социологические опросы потребителей, опросы продавцов, дать экспертные оценки, провести рыночные эксперименты. Выявить преимущества и недостатки существующих методик оценки и прогнозирования спроса.

Метод «мозгового штурма» включает в себя следующие основные этапы: подготовка, генерация идей, анализ и оценка идей. Для решения какой-либо проблемы, как правило, создается две группы участников (по 7–10 чел.): «генераторы идей» будут предлагать идеи, а «эксперты» – заниматься их анализом. Работу групп организует ведущий, задача которого – сформулировать задачу, распределить участников по группам, обеспечить фиксацию идей. Главным условием является «разведение» во времени процессов выдвижения гипотез и их оценки. Это позволяет студентам свободно обсуждать проблему, высказывать как можно больше идей в непринужденной, неформальной обстановке. Пример, Придумайте новый вид товара или услуги, который бы пользовался широким спросом покупателей независимо от пола и возраста в XXI веке.

Метод Дельфи помогает выбрать из предлагаемой серии альтернатив лучшую. Он применим практически в любой ситуации, требующей прогнозирования спроса, конкуренции, положения фирмы и продукта на рынке и т.д. Например, выявлено пять причин снижения спроса на какой-либо вид услуг. Какую следует назвать главной и устранивать в первую очередь? Для удобства подсчета делают специальную таблицу. Участники обсуждения сначала ранжируют все причины по степени важности. На первое место каждый ставит ту альтернативу, которую считает самой главной, а на пятое – второстепенную. Затем каждая альтернатива оценивается по 10-балльной системе в зависимости от издержек, связанных с той или иной причиной снижения спроса. При этом за высший балл принимается 1, а за низший – 10. На третьем этапе оба результата по каждой альтернативе перемножают и находят сумму произведений. Наименьшая сумма укажет на причину, которую надо устранять в первую очередь. Метод Дельфи особенно эф-

фективен, когда участники обсуждения – компетентные в своей сфере эксперты, но, тем не менее, положительно зарекомендовал себя в учебном процессе колледжа на старших курсах [6].

Таким образом, исходя из особенностей экономического образования студентов непрофильных специальностей в Бурятском финансово-кредитном колледже», программа учебной дисциплины «Экономика» опирается на широкое использование активных методов обучения, что позволяет развить познавательные навыки студентов и творческое мышление, сформировать экономические компетенции, способствует повышению мотивации к успешной профессиональной деятельности.

Литература

1. Мисайлова А.Ю. Требования к экономической подготовке студентов колледжа в современном профессиональном образовании // Интернет-журнал «Науковедение». – 2011. – №7. – С. 2-8.

2. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы. Утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 61.

3. Гомола А.И. Экономика. Примерная программа учебной дисциплины для профессий начального профессионального образования и специальностей среднего профессионального образования. – ФГУ «ФИРО» Минобр. науки России. – 2008.

4. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия. – 2008. – 368 с.

5. Плешакова М.В., Чигиринская Н.В., Шаховская Л.С. Деловые игры в экономике: методология и практика: учеб. пособие. – М.: КНОРУС, 2008. – С. 80-86.

6. Шумова И.В. Активные методы обучения как способ повышения качества профессионального образования // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.) – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 57-61.

Дондупова Юлия Ракшаевна, преподаватель по экономическим дисциплинам НОЧУ Бурятского финансово-кредитного колледжа. E-mail: yuka2530@mail.ru

Dondupova Yulia Rakshaevna, a lecturer on economic disciplines, Buryat Financial-Credit College. E-mail: yuka2530@mail.ru

УДК 376.1

© O.N. Kibalova

Реализация здоровьесберегающих технологий в практике современной школы интернатного типа

В статье на основе анализа теоретических исследований и собственной педагогической практики автора обоснована актуальность и представлен практический опыт реализации здоровьесберегающего подхода в организации образовательного процесса evenkской школы-интерната.

Ключевые слова: физическое и психическое здоровье детей, социальные проблемы здоровьесбережения в особых климатических условиях Крайнего Севера, здоровьесберегающий подход в разработке программы инновационного развития школы.

© O.N. Kibalova

The realization of health saving technologies in the practice of modern school of boarding type

In the article on the basis of the analysis of theoretical researches and the author's own pedagogical practice, the urgency is grounded and practical experience of realization of health saving approach is represented in the organization of educational process in the Evenk boarding school.

Keywords: physical and psychical health of children, social problems of health saving in special climate conditions of the Extreme North, health saving approach to working out a program of innovative development of school.

В условиях рыночной экономики, высокой конкуренции значение здоровья резко возрастает. Работодателям нужны физически и психиче-

ски здоровые, профессионально компетентные работники. В уставе Всемирной организации здравоохранения понятие «здоровье» трактуется

как состояние полного физического, духовного и социального благополучия.

Физическое здоровье предполагает двигательную активность человека, рациональное питание, соблюдение правил личной гигиены и безопасного поведения в повседневной жизни, оптимальное соотношение умственного и физического труда, умение отдыхать.

Условия психического здоровья – понимание человеком своего внутреннего мира, осознание своей индивидуальности, чувства и переживания, увлечения и интересы, способности и знания, отношение к сверстникам, родным, саморазвитие в контексте гуманистического взаимодействия с окружающим миром.

Социальное здоровье определяется прежде всего условиями жизни человека, его труда, отдыха, питания, жилья, а также уровня культуры воспитания и образования.

Духовное здоровье понимается как система мышления, отношение к окружающему миру и ориентация в нем.

Таким образом, здоровье человека – это его способность сохранять соответствующую возрасту и полу психофизическую устойчивость в постоянно меняющихся условиях внешней среды.

Отсутствие здоровьесберегающей среды, распространение наркотических средств и психотропных веществ, низкая культура здорового образа жизни в настоящее время представляют серьезную угрозу здоровью нации, экономике страны, социальной сфере и правопорядку. Анализ статистических данных проекта комплексной оценки эффективности региональной системы образования (КОЭРСО), отражающих состояние психического и физического здоровья школьников Республики Бурятия, свидетельствует о постоянном ухудшении показателей здоровья. Так, в период с 2009 по 2012 г. невротические симптомы увеличились на 11-14% (повышенная тревожность, утомляемость, раздражительность, снижение настроения, школьные страхи и т.д.); острота зрения снизилась в 1,8 раза; заболевания желудочно-кишечного тракта увеличились в 2,9 раза; искривление позвоночника – в 0,8 раза. К этим показателям необходимо добавить еще и социальные болезни, такие, как наркомания, таксикомания, рост числа юных курильщиков и подростков, часто употребляющих алкоголь.

Состояние здоровья учащихся, как известно, существенно влияет на эффективность учебной деятельности детей, конечные показатели работы школы в целом. Новое понимание роли образова-

ния в современном мире как основания социально-экономического развития страны актуализирует проблему сохранения и укрепления здоровья школьников, решение которой стало одним из приоритетных направлений национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» [3].

Реализация этого направления в Багдаринской эвенкийской школе-интернате имеет свою, особую, специфику. В последние годы в школе также наблюдается рост факторов, которые в комплексе отражаются на успеваемости и работоспособности учащихся: возрастают учебные нагрузки, приоритет в организации досуга все чаще отдается просмотру видео- и кинофильмов и компьютерным играм, что, несомненно, сказывается на состоянии здоровья подрастающего поколения, способствует развитию гиподинамики, гипоксии. Кроме того, неблагоприятные климатические условия Баунтовского района, приравненного к районам Крайнего Севера (сухой климат с резкими перепадами атмосферного давления, дисбаланс микроэлементов в воде), пополняют перечень неблагоприятных факторов, отрицательно сказывающихся на состоянии здоровья учащихся. Учет этих многочисленных физиолого-гигиенических и психофизиологических проблем, а также четкое понимание того, что здоровые дети – это, прежде всего, здоровое будущее северного Баунта, привели педагогов и руководителей школы к выводу о необходимости принятия специальных мер по сохранению и укреплению здоровья школьников.

Так, в Программе перспективного развития школы выделен отдельный блок, который называется «Я здоровый человек», в котором сконсолидированы усилия педагогического коллектива школы, родительской общественности – основного заказчика и пользователя образовательных услуг, органов здравоохранения, правоохранительных органов и социальных органов района по сохранению укреплению и развитию здоровья учащихся [2]. Блок включает управление мероприятия по направлениям:

- информационно-аналитическое;
- мотивационно-целевое;
- планово-прогностическое;
- организационно-исполнительское;
- контрольно-диагностическое;
- регулятивно-коррекционное.

Эффективная реализация мероприятий по данным направлениям стала возможной благодаря внедрению здоровьесберегающих педагогических технологий. Мы понимаем, что учебная деятельность, связанная с высокими умственными, физи-

ческими нагрузками, нервно-психическим напряжением, должна учитывать психофизиологические особенности детей и потому быть строго регламентированной и рационально построенной. Рационализация учебного режима строится на основе учета характера и динамики работоспособности организма учащихся на протяжении урока, учебного дня, недели, года. Мы определили составляющие компоненты физической, интеллектуальной и эмоциональной нагрузки. Физическая нагрузка школьника включает в себя количество учебных часов в течение недели, учебного года; объем домашнего задания; внешкольные дополнительные занятия. Интеллектуальная нагрузка зависит от содержания учебных программ, степени развития психики ребенка. Эмоциональная нагрузка складывается из эмоциональных переживаний, из общения со сверстниками, самоутверждения и др.

Далее с помощью анкетирования мы выявили доминирующую модальность восприятия учебного материала. Анкета состояла из следующих вопросов:

1. Когда учитель объясняет новый материал, вы предпочитаете:

- а) видеть иллюстрации;
- б) чтобы материал громко зачитывали;
- в) чтобы учитель привел примеры.

2. Что Вас больше всего отвлекает во время занятий:

- а) люди, входящие и выходящие из комнаты;
- б) громкий звук телевизора;
- в) чувство голода и жажды.

3. Когда вы произносите слово, обозначающее какой-либо предмет:

- а) думаете о том, как он выглядит;
- б) произносите слово про себя;
- в) ощущаете запах, вкус, цвет...

4. Вы готовитесь к тесту:

а) составляете перечень вопросов и отмечаете галочкой выученное;

б) обсуждаете с друзьями или родителями ответы;

в) делаете рисунок, соответствующий материалу, и мысленно проходите все ступени внутри.

5. Ваши действия, когда вы входите в класс:

- а) смотрите на плакаты на стене;
- б) говорите с соседями по парте;
- в) ходите по классу.

6. Как поведете себя во время ссоры с родителями:

- а) сделаете сердитое лицо;
- б) закричите;
- в) с сердитым видом выйдете из комнаты.

7. Вы только что поссорились с одним из друзей. Как вы расскажете об этом своему лучшему другу?

- а) напишете записку о том, что случилось;
- б) позвоните другу и расскажите обо всем;
- в) подождете, пока не встретите друга, и изобразите в лицах, что случилось.

8. Когда слушаете музыку, вы:

- а) видите образы, навеваемые музыкой;
- б) напеваете музыку;
- в) танцуете под музыку.

9. Что вы предпочитаете?

а) читать книгу с большим количеством иллюстраций;

- б) слушать рассказ;
- в) отгадывать кроссворд.

Обработка полученных данных.

Если больше ответов под буквой:

а) визуал (улавливает информацию через зрительный анализатор);

б) аудиал (воспринимает информацию на слух);

в) кинестетик (хорошо развита моторная память, получает информацию, касаясь руками).

Результаты анкетирования представлены в таблице:

Таблица 1

Итоговые данные анкетирования

	11а	11б	10а	10б	9а	9б	8а	8б	7а	7б	6а	6б	5а
визуал	7	8	3	6	5	4	5	6	7	4	1	14	11
аудиал	8	8	8	5	9	7	9	7	6	13	5	10	10
кинестетик	4	2	6	4	8	6	6	7	4	10	5	5	12

Как видно из таблицы, в школе больше ребята с аудиальным восприятием информации (через слуховой анализатор), причем в средней параллели количество аудиалов и визуалов почти одинаковое. В средней параллели много ребят с кинестетическим восприятием информации.

На основе полученных данных мы составили рекомендации для учителя по организации обучения школьников с разной доминирующей модальностью, что позволяет эффективно выстроить урок.

1. Для визуалов: чтение, использование письменных упражнений; представление информации в виде письменных инструкций и заданий; опорных конспектов, схем, таблиц.

2. Для аудиалов: активное использование диалога; устные задачи и прослушивание текстов, аудиокассет; просмотр видеофильмов, упражнения;

3. Для кинестетиков: смена видов деятельности на уроке, игры и соревнования; использование муляжей, динамических поз.

Конечной целью реализации данной технологии является повышение мотивации педагогов и учащихся к ведению здорового образа жизни, укреплению физического, духовного, психологического, нравственного здоровья.

Деятельность школы по здоровьесбережению предусматривает и создание квалифицированной службы здоровья, способной не только отслеживать здоровье детей, но и принимать конкретные меры для его улучшения. Данная технология предполагает разработку:

- интегрированных курсов, способствующих формированию у учащихся представлений о ценности здоровья и ресурсах собственного организма, приобретению навыков здорового образа жизни;
- системы оздоровительных, профилактических, коррекционных мероприятий для всех участников образовательного процесса;

• здоровьесберегающей инфраструктуры школы;

• информационно-экспертных мероприятий с целью обеспечения эффективности управления образовательным процессом по сохранению здоровья учащихся.

Таким образом, в процессе реализации программы сложилась определенная система технологий и методик работы, внедрение которых позволяет ожидать следующих результатов:

- создание благоприятной образовательной среды, способствующей сохранению здоровья, воспитанию и развитию личности;
- снижение уровня заболеваемости учащихся;
- сформированность у учащихся устойчивых навыков здорового образа жизни;
- успешная социальная адаптация детей с проблемами в развитии и ограниченными возможностями здоровья; детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Литература

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. – М.: Изд-во Ось-89, 1997.
2. Программа перспективного развития ГБОУ «Багдаринская эвенкийская школа-интернат среднего (полного) общего образования» Баунтовского района Республики Бурятия на 2011-2015 гг.
3. Фомицкая Г.Н. Развитие региональных систем внешней оценки качества общего образования в условиях модернизации. – Улан-Удэ, 2012. – 320 с.

Киболова Ольга Николаевна, заместитель директора по социальной работе Багдаринской эвенкийской школы-интерната среднего (полного) общего образования». Тел. 8(30153)51179.

Kibalova Olga Hikolaevna, deputy principal for social activities, Bagdarin Evenk boarding school of secondary (comprehensive) general education. Tel. 8(30153)51179.

УДК 373.3.016

© О.Г. Ким

Содержание и формы деятельности младших школьников в малых группах на уроках музыки

В статье освещены содержание и специфика учебной деятельности младших школьников в малых группах, создание которых проектируется на задачи обучения учащихся музыке и способствует их продуктивной реализации. Статья адресована широкому кругу специалистов, стремящихся индивидуализировать работу на уроке, полнее реализовать потребности и способности современных школьников, и призвана содействовать оптимизации их деятельности в свете современных требований к образовательному процессу.

Ключевые слова: музыкальное образование учащихся, младшие школьники, формы обучения, малые группы, шумовой оркестр, соловьи, знатоки, ценители, инструменталисты.

© O.G. Kim

The content and the form of younger students' activity in small groups at the lessons of music

The article deals with the content and peculiarities of younger students' learning activity in small groups. The creation of small groups is projected on the learning objectives of music and promotes their successful realization. The

article is addressed to a wide range of professionals who want to individualize the classroom activities, fully realize the needs and abilities of today's students, and it provides to optimize their performance in the light of current requirements to educational process.

Keywords: music education of students, younger students, forms of education, small groups, a noise band, nightingales, scholars, connoisseurs, judges, instrumentalists.

Взаимодействие учащихся младшего школьного возраста друг с другом является основой для организации групповой формы деятельности в начальных классах общеобразовательного учреждения. Форма организации обучения учащихся – это структура деятельности в процессе обучения младших школьников, которая подразумевает налаживание, упорядочивание, организацию системы взаимодействия педагога с учениками при работе над конкретным содержанием учебной деятельности [7, с. 87].

Традиционно разделяют фронтальную, групповую и индивидуальную формы организации учебной деятельности. Фронтальная форма предусматривает деятельность всего класса над общим заданием, когда дети работают друг с другом сообща, при опосредованном руководстве педагога. Индивидуальная форма работы младших школьников подразумевает организацию деятельности каждого учащегося над единым или разными заданиями, которые дети выполняют самостоятельно, практически не взаимодействуя с одноклассниками, – при непосредственном управлении учителя.

Групповая форма учебной деятельности – это способ организации работы младших школьников на уроке, который характеризуется непосредственным взаимодействием сверстников внутри группы и прямым сотрудничеством между учителем и его учениками. Она способствует эффективности усвоения учебного материала, упорядочивает учебный процесс и благотворно влияет на взаимоотношения учащихся внутри группы.

Групповая форма учебной деятельности подразумевает осуществление дифференцированных или одинаковых заданий малыми группами учеников (2 – 6 человек) при их взаимодействии – сотрудничестве внутри групп и при непосредственном управлении педагога.

«Малая группа» – это практически не меняющаяся по составу группа учащихся, которая находится в постоянном взаимодействии друг с другом, а также приводит к эмоционально – личностному ориентированию и специфическим межличностным связям. Данная группа в условиях образовательного процесса является незаменимой и весьма продуктивной формой взаимодействия младших школьников, при этом выполняя коммуникатив-

ные, познавательные, развивающие и нравственно – воспитательные задачи.

Также представляется реальной возможность решения и ряда других учебных и воспитательных задач, в ходе которых происходят различные изменения:

- формируются быстрее и продуктивнее понятия, умения, навыки, на которые тратится гораздо меньше сил и времени, чем во время фронтального обучения;
- младшие школьники гораздо комфортнее и уютнее чувствуют себя в школе и испытывают огромное удовольствие от совместной деятельности на уроках;
- повышается объем изученной и пройденной программы, а также прочность его понимания и запоминания;
- прибавляются такие качества как, человечность и теплота, желание помочь однокласснику;
- изменяется характер взаимоотношений между сверстниками: уменьшается агрессия, безразличие, нетерпимость друг к другу;
- увеличиваются возможности реализаций творческих, индивидуальных способностей школьников и разнообразия их познавательной деятельности;
- усиливается сплоченность группы, так как появляются общие цели и задачи;
- учащиеся начинают лучше чувствовать и понимать самих себя и одноклассников, относиться к себе и друг к другу с большим интересом и пытетом;
- младшие школьники активно помогают в учебе своим сверстникам, а также с большим уважением относятся к работе учителя;
- возрастает требовательность к самому себе, следовательно, каждый участник малой группы гораздо лучше себя контролирует и реальное оценивает свои возможности;
- формируются навыки, которые важны и значимы для жизни в обществе: чувство такта, ответственность, самостоятельность, умение вести себя, учитывая мнения, желания и возможности других людей.

Опишем подробнее принципы формирования малой группы. Сами группы и их состав образуются на разных этапах урока, исходя из психологических, дидактических и управлеченческих целей педагога и результатов наблюдения. Каждая

сформированная группа продолжает свою деятельность столько времени, сколько ей необходимо для реализации поставленной задачи. Предназначенная для каждой группы конкретная задача строго ограничивается по времени и по окончании данного времени дети предъявляют результаты своей работы (иногда педагогически важнее не результат, а сам процесс совместной деятельности учащихся).

В.К. Дьяченко обозначил признаки групповой работы следующим образом [2, с. 102]:

- наличие единой цели у всех участников группы;
- разделение обязанностей труда, его функций и привлечение учащихся к учету, контролю, управлению;
- организованное сотрудничество, доверие и взаимопомощь внутри коллектива;
- поощрение внимания и заботы всех о каждом и наоборот;
- создание равных благоприятных условий для успешной деятельности каждого учащегося.

Включение младших школьников в различные виды совместной работы на уроке способствует повышению ее продуктивности как в отношении результата, так и со стороны развития каждого ученика и самой группы; формируют условия для эффективного и благоприятного развития большинства учащихся начальных классов. Для того, чтобы группа дошла до высокой степени взаимодействия, необходимо время и тщательная подготовка учителя.

Музыка – это такой предмет, где невозможно обойтись без сотрудничества и взаимодействия. На уроке музыки необходимо не только заинтересовать учащихся данным предметом, но и показать младшим школьникам воспитательную силу музыкального искусства, которая способна заставить людей, общество и мир измениться к лучшему. Используя различные средства, способы, методы организации сотрудничества и взаимодействия во время урока с учениками можно решить самые сложные проблемы обучения.

Урок музыки должен быть предметом, отличающимся от других предметов тем, что погружает ребенка в мир возвышенных чувств, эмоций, образов, мыслей, форм общения, которые обусловлены художественно – образной природой искусства.

Выбирая групповую деятельность учащихся на уроках музыки, необходимо использовать индивидуальный и дифференцированный подход в организации деятельности школьников, учитывать их музыкальные способности, увлечения, интересы и

предпочтения в разнообразных видах и способах работы на уроке (изучение творчества композиторов, игра на различных инструментах, пение, слушание музыки и т.д.).

Высокие результаты и умение сотрудничать в группе на уроках музыки обусловлены не только навыками, способностями, знаниями, но и мотивацией целеполагания, которое определяется не только практическими достижениями учащихся на уроке, но и их выступлениями в классе перед своими сверстниками, на различных мероприятиях и тематических концертах. Младший школьник с высоким уровнем мотивации, который стремится получить положительные результаты, усердно трудится ради достижения намеченных целей.

Задача музыкального воспитания – комплексное и полноценное развитие нравственно-эстетических чувств каждого учащегося младшего школьного возраста, его творческого воображения и музыкальных способностей. На уроках необходимо создавать благоприятные условия для действительного воплощения самого себя в творчестве каждому школьнику, несмотря на различные индивидуальные возможности.

Сама групповая форма деятельности на уроке музыки занимает 15-20 минут всего времени. При этом фронтальная форма работы предусматривает общее развитие младших школьников на основе использования основных видов деятельности (изучение новой темы, слушание музыки, вокально-хоровая работа). Однако в групповой деятельности непосредственно развиваются самые сильные стороны конкретного ученика, и потому она оказывается особенно эффективной.

Например, невозможно получить продуктивный результат в пении у всего класса, так как в начальной школе имеется немалое количество детей с плохими вокальными данными, слабой координацией голоса и слуха, и для учащихся процесс вокальной деятельности вызывает определенные трудности. Поэтому самых поющих мы отделяем в отдельную группу – это – «соловьи». А остальные дети могут себя намного лучше проявить в других видах деятельности, которые разграничены по определенным группам, это – инструменталисты, шумовой оркестр, «знатоки» и «ценители».

Обозначим, что подразумевается под каждой группой:

1. Соловьи – группа детей, обладающих наиболее яркими вокальными данными. Пение – активный процесс деятельности в постижении музыкального искусства, которое способствует творческому развитию учащихся.

2. Инструменталисты – дети, которые умеют играть на различных традиционных музыкальных инструментах. Они – средство приобщения к музыке, а игра на них – одно из самых продуктивных направлений в развитии творческой самостоятельности учащихся младшего школьного возраста. Несмотря на то, что это практическая деятельность, ученик ее не потребляет, а создает, находится в самой музыке, а не за ее пределами.

Игра на музыкальных инструментах вызывает большой интерес у школьников, придает разнообразие содержанию урока, способствует развитию музыкального ритма, памяти, тембрового, гармонического слуха, выработке исполнительских качеств; воспитывает любовь к групповому музикованию и постоянно побуждает учащихся к проявлению творческой инициативы.

3. Шумовой оркестр – учащиеся, которые обладают не столько хорошим звуковысотным слухом, сколько прекрасным чувством ритма. Дети играют «в оркестр», легко используя при этом разнообразные шумовые инструменты и получают простор для импровизации, фантазии, творчества.

Шумовые инструменты делятся на две группы:

а) ударные – звуковысотные инструменты, представляющие собой резонансовый ящик и ряд пластинок определенной высоты из дерева или металла (ксилофоны, металлофоны);

б) ударно-шумовые инструменты без определенной звуковысотности (деревянные и кожаные барабаны, бубны, бубенцы, тамбурины, треугольники, маракасы, трещотки, кастаньеты, румбы, литавры и др.).

Игра в шумовом оркестре стимулирует слуховое восприятие школьников, дает им возможность почувствовать себя соучастниками творческого процесса и пробуждает живой интерес к музыке.

4. Знатоки – школьники, которые не обладают ярко выраженным музыкальным слухом, чувством ритма, вокальными способностями, но зато имеют хорошую память и отличаются хорошими мыслительными способностями. Данные дети очень хорошо владеют музыкальной информацией (биография композиторов, их сочинения, сопоставления различных по содержанию и характеру произведений и т.д.)

5. Ценители – группа школьников, которые умеют и любят не только слушать, но и слышать музыку. Как правило, такие дети лучше других слышат и запоминают музыкальные фрагменты из произведений различных композиторов, различают на слух различные стили музыки и тем самым расширяют свой запас восприятия и освоенного музыкального репертуара.

Таким образом, групповая форма деятельности учащихся младшего школьного возраста на уроках музыки ускоряет и улучшает процесс обучения, развивает личностные, волевые качества детей, создает возможности для достижения целей и задач обучения и воспитания, а также развивает творческие способности и способствует формированию ученического сообщества, в котором каждый реализует свои индивидуальные потребности и возможности в непосредственном общении с другими учащимися и соотносит свои творческие успехи с общими.

Литература

1. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – 2-е изд. стереотип. – М.: Академия, 2000. – 440 с.
2. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 187 с.
3. Дьяченко В. К. Развивающее обучение и новейшая педагогическая технология. – Красноярск: КК ИПК РО, 1998. – 229 с.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд. – М.: Академия, 2000. – 378 с.
5. Подласый И.П. Педагогика: учеб. пособие. – М., 1996. – 574 с.
6. Саушкина И.А. Новые технологии воспитания в начальной школе. Альманах современной науки и образования № 10. – Тамбов: Грамота, 2012. – 405 с.
7. Социальная педагогика: курс лекций: учеб. пособие / под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 380 с.
8. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе. – Омск, 1989. – 143 с.

Ким Ольга Германовна, аспирантка кафедры истории и теории музыки и музыкального образования Московского городского педагогического университета. E-mail: olgak1m@yandex.ru

Kim Olga Germanovna, graduate student, department of history and theory of music and music education, Moscow City Pedagogical University. E-mail: olgak1m@yandex.ru

УДК: 378.147

© Н.Л. Кольчикова

Формирование этнической и российской идентичности в процессе литературного образования в национальной школе

В статье рассматривается проблема формирования этнической и российской идентичности на основе диалога культур в процессе литературного образования в национальной школе Республики Хакасия. Предложены пути и приемы поэтапного изучения родной и русской литературы на основе диалога культур.

Ключевые слова: диалог, культура, подход, процесс, идентификация, формирование.

© N.L. Kolchikova

Formation of ethnic and Russian identity in the process of teaching literature in national school

The article considers a problem of formation of ethnic and Russian identity on the basis of a dialogue of cultures in the process of teaching literature in national schools of the Republic of Khakassia. The ways and methods of gradual study of native and Russian literature are proposed on the basis of a dialogue of cultures.

Keywords: dialogue, culture, approach, process, identification, formation.

Современный период в истории и образовании России – время смены ценностных ориентиров. Этим обусловлена новая социальная ситуация развития учащихся, которая привела к трудностям в формировании гражданской позиции, гражданской идентичности. Стала очевидной актуальность перехода к новой стратегии воспитания – социальному конструированию гражданской идентичности [5; 25], в соответствии с Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков, 2009). Несмотря на то, что в сфере образования накоплен опыт внесения в его содержание ценностной компоненты, образовательный процесс все еще остается системой передачи объективных знаний о фактах и закономерностях внешнего мира и еще далеко не в полной мере ориентирован на общее развитие личности и становление ценностного сознания. Российская идентичность – осознание принадлежности к гражданам российского государства, а также представления о своей национальной истории, культуре, современном состоянии и будущих перспективах развития, о своем месте среди других стран и характере взаимоотношений с ними.

Отечественные авторы полагали, что развитие национального самосознания способствует воспитанию этнической (национальной) толерантности. Так, Н.А. Бердяев считал, что общечеловеческое проявляется через национальное, мысль об опасности национального обезличивания звучит в трудах И.А. Ильина. Единственно

возможный путь к становлению духовности лежит через национальное воспитание.

Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, И.С. Кон, А.Б. Орлов и др. отмечают, что в общей структуре личности самосознание выступает как сложное интегративное свойство ее психической деятельности, центральное ее «образующее». С одной стороны, оно как бы фиксирует итог психического развития личности; с другой – в качестве внутреннего регулятора поведения самосознание является одним из необходимых внутренних условий непрерывного развития личности, устанавливающим равновесие между внешними влияниями, внутренним состоянием личности и формами поведения. Составной частью самосознания личности является ее национальное самосознание.

Ведущим направлением в изучении национального самосознания личности в зарубежной психологии является теория социальной идентичности Г. Тэжфела и Дж. Тернера. Этническая идентичность в ней рассматривается как часть социальной идентичности личности, понимаемой как отождествление себя с той или иной социальной группой. Основные положения теории сводятся к следующему: познание человеком собственной идентичности происходит через социальную категоризацию и социальное сравнение; социальная идентификация – процесс, посредством которого индивид помещает себя в ту или иную категорию, а социальная идентичность – это итог процесса идентификации – отождествление себя с группой. В социальной идентичности выделяется три связанных между со-

бой компонента: когнитивный – знание индивида о своей принадлежности к группе; ценностный – наличие позитивных или негативных коннотаций (оценок) принадлежности к группе; эмоциональный – принятие либо «своей», либо «чужой» группы на основании первых двух показателей. Эмоциональный компонент заключается в переживании индивидом различных чувств: любви, гордости, ненависти и т.д.; индивиды стремятся к положительному образу себя как личности и той группы, к которой они принадлежат; если социальная идентичность не удовлетворяет членов группы, они стремятся либо покинуть ее, либо поднять ее статус [1].

В отечественной психологии сложился деятельностный подход к анализу социальной идентичности. В центре анализа – объективные условия, в которых находится группа. К ним относятся: степень законности статусных различий между группами, принадлежность к большинству или меньшинству, конкурентный или кооперативный характер взаимодействия, степень зависимости индивида от группы, успех или неуспех групповой деятельности и ряд других. Трансформации этнической идентичности как составной части национального самосознания в постсоветском пространстве изучаются Т.Г. Стефаненко, Н.М. Лебедевой, Г.У. Солдатовой, В.Н. Павленко, Л.И. Науменко, Н.Л. Ивановой. Проблемы этнических миграций и аккультурации – в центре внимания Н.М. Лебедевой, В.В. Гриценко, межэтнической напряженности и этноцентризма – Г.У. Солдатовой, И.Б. Андрушак, С.В. Рыжовой.

Сложность исследования проблемы национального самосознания связана с тем, что при его описании нет терминологической определенности. Для обозначения осознания человеком собственной этнической принадлежности привлекается сразу несколько понятий: **национальное самосознание** (В.С. Мухина, О.С. Новикова); **этническое самосознание** (Ю.В. Арутюнян, Ю.В. Бромлей, Л.М. Дробижева, В.П. Левкович, И.А. Хотинец); **этническая идентичность** (Э.Ц. Данзанова, Н.М. Лебедева, Г.У. Солдатова, Т.Г. Стефаненко). В некоторых случаях используются термины **«этничность» и «этническая самоидентификация»**. Отметим, что отчасти терминологическая путаница вызвана не точным употреблением терминов «нация», «этнос», «национальность» и «народ». В нашей стране долгое время использовалось только понятие «национальное самосознание». Это было связано с преимущественным исследованием титульных народов союзных и автономных рес-

публик, с использованием в традициях отечественной науки понятия «нация» в значении этнонационации – этнической общности. Сейчас, когда начали изучаться народы, не имеющие своей государственности, а нация стала приобретать значение согражданства, стало все чаще использовать понятие «этническое самосознание». В последние годы в отечественной литературе широко используется термин «этническая идентичность», заимствованный из работ западных психологов («ethnic identity»).

Как считают А. Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и другие, в требования к результатам формирования гражданской идентичности у учащихся средней школы входят: в рамках когнитивного компонента (знание о своей этнической принадлежности, освоение национальных ценностей, традиций, культуры; освоение общекультурного наследия России и общемирового культурного наследия и т.д.). В рамках ценностного и эмоционального компонентов требования включают: эмоционально положительное принятие своей этнической принадлежности, ориентация в системе моральных норм и ценностей и их иерархизация; чувство гордости за свою страну, уважение истории; уважение и приятие других народов России, межэтническая толерантность и т.д. Деятельностный компонент определяет условия формирования основ гражданской идентичности: умение вести диалог на основе равноправных отношений и взаимного уважения, выполнение моральных норм, умение строить жизненные планы и т.д.

Показателями сформированности гражданской идентичности у подростков выступают такие качества личности, как гражданственность, патриотизм и социально-критическое мышление, обеспечивающие когнитивную основу свободного жизненного выбора личности. Соответственно, необходимо обеспечить формирование у учащихся образа России в единстве ценностно-смыслового, исторического, патриотического контекстов; развитие толерантного сознания и коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве. Воспитание толерантности как моральной ценности складывающегося в России гражданского общества, понимание и уважение иного образа мыслей является необходимым условием жизни в поликультурном обществе, формирования гражданственности и патриотизма.

Основные этапы формирования этнической и российской идентичности в процессе литературного образования рассматриваются нами с учетом общих закономерностей возрастного разви-

тия учащихся. Психологи считают наиболее важным для формирования этнической и гражданской идентичности период от 10 до 14 лет. Наиболее благоприятный период – возраст младших подростков (10–11 лет) – характеризуется мифологическим восприятием мира, особенной эмоциональностью, целостностью, эмпатией. К 12–14 годам уже формируется этническая идентичность, это возраст усиленной «социализации», активного формирования рефлексивного слоя сознания, роста интенции к осмыслению своих и чужих действий, выстраивания собственной линии поведения. Ранняя юность (15–17 лет) характеризуется устойчивыми и интенсивно протекающими процессами взросления: развивается самостоятельность, инициативность, складывается мировоззрение, формируются идеалы, гражданские и нравственные чувства, укрепляется самосознание и самооценка.

Петербургский методист М.П. Воюшина считает, что мотивы саморазвития, формирования нравственных ориентиров начинают осознаваться детьми в начальной школе, но «результаты, видимо, можно получить лишь в среднем или старшем звене школы» [2]. Именно эти мотивы с учетом возрастных возможностей и потребностей учащихся способствуют формированию их гражданской идентичности. Признание приоритета субъектной активности читателя в процессе смыслообразования, являющегося механизмом становления мира человека, его ценностных ориентаций позволяет уточнить аксиологический аспект мотивации читательской деятельности. Мотивационные механизмы смыслообразования выделили А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев [3, с. 9]. Осознанные смыслообразующие мотивы ведут к пониманию личностного смысла. Психологи, характеризуя систему мотивов учебной деятельности, особо выделяют личностные и социальные мотивы. Личностные мотивы характеризуют потребности и установки личности, взятые вне конкретного предметного контекста. К их числу в связи с проблемой аксиологизации литературного образования следует отнести мировоззренческие мотивы: открытия духовных, нравственных оснований бытия, гражданских ценностей, ориентации, самоопределения в жизненных ценностях, выстраивания их иерархии, духовного, нравственного самосовершенствования. Важным социальным мотивом, связанным с аксиологическим аспектом литературного образования, является мотив соотнесения вечных ценностей бытия, искусства и ценностей современного социума.

Анализ данных, полученных при проведении анкетирования (исследовалось отношение к себе как члену этноса и члену более широкой общности – к себе как гражданину России), свидетельствует о положительном отношении большинства подростков к себе как хакасу (55,1%) и к себе как россиянину (49,3%). Но в то же время у определенной части (27,5%) в оценке себя как хакаса выявлено эмоционально-негативное отношение. У 17,4% выявлено нейтральное отношение к себе как хакасу, что на 12% меньше, чем при оценке себя как россиянина. Таким образом, оценка себя как хакаса остается небезразличной для испытуемых. Изучение самоотношения в структуре национального самосознания подростков мы продолжили исследованием отношения подростков к своей национальной принадлежности (параметр «отношение к своей национальной принадлежности» – анкета «Этническая идентичность»). По данным анкетирования 50,7% подростков позитивно оценивают национальную принадлежность («просто нравится быть хакасом»; «потому что люблю Хакасию» и т.д.). При этом важно учитывать такие специфические особенности этнической сферы человека, как мифологизированность, интимность, неосознаваемость, сложность, противоречивость и т.д. (Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г., 2000; Сикевичм, 1999; Солдатова Г.У., 2000).

Для создания модели изучения родной и русской литератур на основе диалога культур в целях формирования этнической и российской идентичности нами был внесен ряд изменений в содержание школьной программы по хакасской и русской литературе. В предлагаемой модели сочетаются жанрово-родовой, тематический и типологический принципы к распределению и организации изучаемого материала. К сквозным темам относятся следующие: *человек и природа – личность и общество*. Динамика содержания от 5 к 11 классу такова: *национальные ценности – общечеловеческие ценности – национальный характер – национальная картина мира – национальный менталитет* – как ценностные основы формирования этнической и общероссийской идентичности. Методические приемы работы со спецификой национальной картины мира в каждом классе должны быть направлены на раскрытие ценностно-смыслового ее содержания через присущие ей универсальные черты: онтологические, гносеологические, аксиологические и методологические.

По ведущему типу деятельности в зависимости от возрастных особенностей перечень приемов будет усложняться от класса к классу – от

методических к герменевтическим. С точки зрения универсальных учебных действий, приемы работы с художественным текстом активизируют самопознание и смыслообразование, ценностное самоопределение, построение собственно го и художественного смысла, развитие творческого мышления, рефлексии. На их основе разработана система аналитических умений, развивающихся у учащихся в процессе системной работы, и приемов работы на уроках родной и русской литературы. Так, умения видеть, выделять, осмысливать, понимать и толковать способствуют постепенному постижению национальной картины мира в художественном тексте. В 5-6-х классах рекомендуем работать с национальными, культурными образами-символами с помощью таких приемов, как ассоциирование, актуализация читательского опыта, выделение ключевых слов, литературные параллели, культурологический и исторический комментарий. В то же время у учащихся формируется умение выявлять этнокультурную специфику литературного произведения (быт, географические реалии, пейзаж), которые продолжают формироваться в 7-8-х классах, наряду с понятиями и представлениями о литературном герое, его национальном характере и позиции автора. Так, например, в 5-м классе, анализируя русские и хакасские волшебные сказки, опираемся на главный структурный признак построения сказочного пространства: «свое» и «иное» царство. В русской сказке это «дом» и «тридевятое царство», а в хакасской – «дом» и царство «Эрлих-хана», в русской сказке – «дом» – «изба», в хакасской – «юрта»; в русской сказке место действия – «чисто поле», «лес», в хакасской – «горы», «степь», «тайга». В 6-м классе сопоставляем национальный характер через описание внешности, костюма на примере героического эпоса, черт этнического характера в русской и хакасской прозе.

В 7-9-х классах складываются представления о культурных взаимосвязях и национальных различиях авторов русской и хакасской литературы, формируется умение давать через образ-символ культуроцентическое объяснение идеино-смыслового содержания художественного произведения. Так, через призму национальных символических образов – ирбен, толган, менгир, курган, к которым не всегда можно подобрать эквивалент в русской культуре, а так же героев-символов – Абахай-Пахта, Ханза-пиг и т.д. (прием аналогии, культурные параллели), – вводим учащихся в историко-культурный контекст и приближаем к раскрытию важной темы «Родина». В этом возрасте на уровне национального

сознания формируется этническая и российская идентичность. Учащиеся на уровне учебных действий овладевают умениями сопоставлять жанры русского и хакасского фольклора – сказки, мифы, пословицы, загадки, героический эпос.

В 9-м классе осуществляется переход на новый, более высокий уровень понимания предмета, которое соответствует возникающему у юных читателей интересу к проблемам самоопределения человека, к его внутреннему миру и мировоззренческому кредо. Процесс самопознания и самоопределения читателя как личности впервые ставит перед ним вопрос о культурно-исторической ценности «нового» и «старого», индивидуально-творческого и традиционного, национального и мирового. Возникает своеобразная ситуация «смыслового» и «ценностного» путешествия во времени, что способствует формированию исторического мировоззрения, выявлению типологически сходных явлений родной и русской литературы (древнетюркская поэзия и «Слово о полку Игореве»). Таким образом, проводятся культурные параллели, осуществляется исследовательская работа. На данном этапе используются приемы актуализации архетипических образов-символов: образы гор, степи, неба, солнца, луны, круга, огня, дороги. Задача учителя заключается в том, чтобы показывать ценность смысла, заключенного в символе.

На следующем этапе модели литературного образования (10-11 кл.) в учащихся воспитывается стремление подняться на авторский уровень миропонимания, понять и принять авторскую оценку героя, задача 10-11-х классов – изучение исторического развития национальной литературы. Учащиеся усваивают такие теоретические понятия, как традиция и новаторство, национальное своеобразие литературы, специфика искусства.

Таким образом, диалог культур в системе литературного образования в национальной школе предполагает включение репрезентативных произведений, «представляющих концепты культуры, определяющие важнейшие характеристики национальной картины мира», способных порождать «поле культурных смыслов». А также обязательное включение произведений, являющихся образцами диалога культур, с привлечением соответствующего материала о русско-хакасских связях и о некоторых типологически созвучных явлениях русской и хакасской культуры. Предусматриваются синхронизация, «состыковка» ряда тем, взаимосближающих родную и русскую литературы на основе смысловой и художест-

венной соотнесенности произведений; выявление набора «устойчивых схем и образов», мифологем, универсалий, архетипов, концептов как оснований традиционности и новаций; продуманная организация литературного материала с учетом необходимости развития речи учащихся; использование разнообразных форм учебной деятельности (урок-путешествие, урок-диалог, интегрированный урок, урок-презентация, урок-проект, элективные курсы, внеklassная и внешкольная работа).

Литература

1. Агеев В.С., Толмасова А.К. Теория социальной идентичности и ее эмпирические верификации // Психология самосознания: хрестоматия. – Самара, 2000. – С. 626-629.

Кольчикова Наталья Лаврентьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры литературы Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. E-mail: pollik21@mail.ru

Kolchikova Natalia Lavrentyevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of literature, N.F. Katanov Khakass State University. E-mail: pollik21@mail.ru

УДК 373.3.016

© A.C. Корытова

Интерактивные формы развития социального творчества старшеклассников в процессе политической социализации

Статья посвящена проблеме развития социального творчества старшеклассников. Представлен опыт использования интерактивных форм оптимизации данного качества личности в процессе их политической социализации

Ключевые слова: социальное творчество, политическая социализация.

© A.S. Korytova

Interactive forms of the development of social creativity of high school students in the process of political socialization

This article is devoted to the problem of the development of social creativity in high school students. The experience of the use of interactive forms for optimization of this personality feature in the process of political socialization has been presented.

Keywords: social creativity, political socialization.

Динамичное развитие современного общества может обеспечить активная созидающая личность. Период становления демократии и правового государства обуславливает потребность в таких человеческих качествах, как социальная активность, политико-правовая грамотность, активная гражданская позиция и социальное творчество. Механизмом, обеспечивающим поступательное развитие современного общества, наряду с перечисленными качествами является, по нашему мнению, социальное

творчество. Под социальным творчеством мы понимаем особую характеристику человеческой деятельности, которая направлена как на преобразование социальной среды, так и на самого субъекта деятельности в процессе его социализации.

Обобщая основные существующие подходы к определению понятия «социальное творчество», можно сделать вывод о том, что творчество – это всегда создание чего-либо нового, а социальное, соответственно, должно происходить в

области общественных отношений. В настоящей статье мы рассмотрим формирование этого качества личности у старшеклассников в процессе их политической социализации, какие интерактивные формы являются наиболее эффективными, исходя из нашей практики работы.

По мнению большинства исследователей, именно период обучения в школе является наиболее благоприятным для формирования социально творческой личности, так как это период становления собственных мировоззренческих ценностей, жизненной позиции, своего собственного «Я». Вне общества процесс социализации подростка довольно трудно представить, стало быть проявление своих возможностей реально лишь в социальной среде.

Одной из методик развития социального творчества является разработанная И.П. Ивановым система коллективных творческих дел. Согласно этому подходу, который, безусловно, опирается на более ранние разработки в этой области, развитие личности происходит по следующим направлениям:

- познавательно-мировоззренческое (накапливаются знания, формируются политические взгляды, убеждения, идеалы);
- эмоционально-волевое (влияет на высокие гражданские чувства, стремления, интересы, потребности);
- действенное (появляются общественно необходимые умения, навыки, привычки, способности, черты характера).

Ученым были выделены соответствующие вышеперечисленным сторонам развития личности методы товарищеской воспитательной заботы:

- метод убеждения (познавательно-мировоззренческая);
- метод побуждения (эмоционально-волевая);
- метод приучения (действенная).

Данный подход к развитию социальной активности и социального творчества является одним из классических, поэтому мы его применили и в нашей опытно-экспериментальной работе.

В рамках нашего исследования мы рассматриваем развитие социального творчества старшеклассников в процессе политической социализации. Многие исследователи, ученые и педагоги сходятся во мнении о том, что современная личность должна быть грамотна и активна в политico-правовой сфере.

Понятие «политическая социализация» возникло по аналогии с понятием «социализа-

ция». Впервые оно было введено американским социологом Ф. Гиддингсом и французскими социо-психологами в конце XIX в. Они понимали под социализацией процесс развития социальной природы человека. В современной научной литературе понятие «социализация» широко используется для описания процесса формирования личности под воздействием социальной среды, хотя его природа трактуется по-разному.

Содержательное определение в области социального развития молодежи мы находим у А.В. Мудрика, который трактует социализацию как «развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизведения культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах. Сущность социализации состоит в сочетании приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества» [5]. Такая трактовка процесса социализации представляется нам наиболее полной.

Также два аспекта этого понятия выделяются известным в этой области ученым Н.А. Головиным, который указывает то, что она есть сторона, «эпифеномен, общей социализации, обеспечивает включение граждан в господствующую политическую систему посредством включения во всю общественную структуру» [3].

В широком смысле этого понятия политическая социализация означает политически релевантный аспект общей социализации, который возникает вследствие того, что между всеми подсистемами общества существуют определенные связи и отношения. «Она выражается, прежде всего, в политической идентичности и либо в принципиальной конформности системе, либо в критическом отношении к ней» [3].

В более узком значении Н.А. Головин характеризует политическую социализацию как детали включения граждан в господствующую политическую систему в ходе интеграции в общественную структуру и взаимосвязи между этими деталями.

Для оптимизации процесса социализации, в том числе и политической, необходимо учитывать следующие, внутренние компоненты ее технологий:

- мотивационный;
- содержательный;
- методический;
- диагностический.

Применительно к нашему предмету исследования, а именно – развитию социального творчества учащейся молодежи в процессе ее политической социализации, следует учесть некоторые особенности во всех вышеперечисленных компонентах технологии социализации.

Так как специфика социализации старшеклассников обусловлена особенностями юношеского возраста, то и присутствие всех вышеперечисленных компонентов должно обеспечиваться в ходе реализации образовательного процесса.

Содержательный компонент технологии политической социализации включает в себя те мероприятия, которые призваны в наиболее эффективной форме осуществлять поставленные цели (специализированные курсы, образовательные программы и т.д.).

Методический компонент технологии политической социализации в ходе нашего эксперимента представлен комплексом, включающим преимущественно интерактивные методы обучения.

Деятельностный компонент социального творчества старшеклассников в процессе их политической социализации был оптимизирован посредством игрового характера взаимодействия участников образовательно-воспитательного процесса, использованию аналогий между содержанием занятий и жизненным опытом участников, а также широкому использованию средств визуальной и пластической экспрессии. Данные условия были нами соблюдены во всех технологиях при работе со старшеклассниками.

Так, для старшеклассников была разработана и проведена *организационно-деятельностная игра* «Кто в школе хозяин?», к ходу которой было предложено оценить работу всех органов школьного самоуправления, какие существуют на данный момент в их учебном заведении. В ходе данного анализа необходимо было использовать стикеры трех цветов: красный (плохая работа), желтый (средний уровень эффективности) и зеленый (полностью удовлетворены работой школьного самоуправления (ШСУ)). Учащиеся были разделены на группы по 3-5 человек, в каждой из которых должны были решить, каким цветом отметить то или иное структурное подразделение ШСУ, причем на стикере необходимо было написать объяснение своего выбора. Выявление школьных проблем, как выяснилось, процесс сложный, трудоемкий, и поэтому технология проведения организационно-деятельностной игры должна была содействовать тому,

чтобы школьники четко смогли себе представить и разграничить те проблемы, решение которых от них не зависит по объективным причинам, а также проблемы, которые в состоянии решить они сами. Поэтому школьные проблемы нами были разделены на те, что касаются условий обучения, и те, которые относятся к сфере взаимоотношений, дисциплины и т.д.

Ученикам было предложено обратить свое внимание именно на отрицательные стороны, касающиеся организации учебно-воспитательного процесса. Данное задание воздействует на эмоционально-ценостный компонент социального творчества личности, так как обсуждение и наглядное выражение его результатов призвано побудить школьников к совместному решению существующих проблем, вследствие появления потребностей в этом, хотя механизмы действий еще не определены.

Для того чтобы наметить с участниками игры пути решения вышеперечисленных проблем, необходимо совместно определить механизмы взаимодействия учеников школы между собой и с преподавательским коллективом для более эффективной и конструктивной работы, учебы, отдыха и т.д. Такой механизм уже существует – это система школьного самоуправления, которая как раз и призвана обеспечить развитие третьего компонента социального творчества личности – деятельностного. Далее, на третьем этапе организационно-деятельностной игры «Кто в школе хозяин?», нами было предложено распределить стикеры с недостатками, выделенными учениками в организации учебно-воспитательного процесса, среди органов школьного самоуправления. В результате ученики наглядно продемонстрировали возможности в управлении, а также решении определенного перечня существующих проблем.

Четвертый этап игры был призван побудить участников самим определить наиболее важные компоненты «идеальной» школы. Появившаяся мотивация что-то реально исправить должна была найти свое выражение в совместном принятии «Конституции» школы. Для этого группам было дано еще одно задание: определить по пять основных, самых насущных, законов школьного самоуправления. И вновь по принципу наиболее повторяющихся стикеров был составлен своеобразный рейтинг законов, которые и вошли в проект школьной конституции.

Таким образом, поэтапная работа, которая в конечном итоге должна была воздействовать на формирование ценностей, отвечающих требованиям эффективной и конструктивной организа-

ции учебно-воспитательного процесса в средних общеобразовательных учебных заведениях, достигла своей изначальной цели.

Нужно отметить, что все задания игры были направлены на выстраивание логики рассуждений. Последнее задание стало для участников эксперимента наиболее затруднительным. Причиной этого стал сам характер задания, так как предыдущие отличались лишь тем, что необходимо было выявить недостатки существующей в школе обстановки, а когда дело дошло до конструктивных предложений и даже в какой-то мере законотворчества, то, безусловно, возникли затруднения, и было затрачено больше отведенного на его выполнение времени.

Таким образом, проведенная игра наглядно показала, что человек только тогда принимает на себя ответственность и проявляет инициативу, когда чувствует себя субъектом деятельности, творцом, участвует в принятии решений. Кроме того, важно отметить, что именно деятельность педагога, классного руководителя должна стимулировать активность, самостоятельность, творчество в принятии решений самими учащимися, которые, естественно, не должны ощущать себя объектами управляющего воздействия.

Другая обучающая программа была разработана и использована для студентов средних специальных учебных заведений. Программа включала в себя разнообразный набор мероприятий, основной целью которых стало повышение уровня политico-правовой грамотности молодежи, воздействие на эмоционально-волевые качества и побуждение к активному участию в политической жизни своего города, республики и страны в целом. Для реализации образовательной программы было создано *студенческое волонтерское движение «Молодежный потенциал»* по принципу работы – «равный обучает равного». Тьюторскую помощь движению оказали преподаватели кафедры политологии и социологии БГУ, а актив составили студенты отделения политологии исторического факультета БГУ.

Для воздействия на когнитивную компоненту социального творчества личности (то есть для повышения политico-правовой грамотности среди студентов средних специальных учебных заведений) была разработана специальная лекция на тему «Избирательное право». Для повышения познавательного интереса к данному занятию лекция проходила с мультимедиа сопровождением, включающим схемы, таблицы, фотографии известных политиков, а также вы-

держки из законодательства по избирательному праву.

Следующий этап образовательной программы заключался в организации и проведении интерактивного семинара, который позволил продемонстрировать степень усвоения изученного в ходе предыдущей лекции материала.

Для этого были разработаны различные варианты проблемных задач, содержащих ситуации, происходящие во время предвыборной кампании и непосредственно в день выборов. Интерактивный семинар предполагал разрешение проблемных задач по группам. Еще одним элементом задания являлось представление правильного варианта ответа в театрализованной форме. Этот этап обучающей программы вызвал наибольший интерес у участников нашего исследования.

Результатом использования проблемных задач на тему избирательного права и выборов во время проведения интерактивного семинара стало вовлечение студентов-слушателей курса в активное обсуждение серьезных проблем в неформальной форме. Это, безусловно, способствовало повышению интереса к данной теме, а также закреплению полученных знаний на практике.

Также участниками волонтерской группы был создан видеоролик, посвященный незаконным, так называемым «черным», избирательным технологиям, которые все чаще используются на выборах. Демонстрация фильма с его последующим обсуждением были призваны воздействовать именно на эмоционально-ценностную компоненту социального творчества личности участников проекта. После наглядного подтверждения того, что с помощью силы или денег возможно прийти к власти, и что от адекватной реакции молодежи на подобного рода действия зависит дальнейшая жизнь в нашем обществе, в аудиториях разворачивались серьезные дискуссии. В ходе совместного обсуждения нами были намечены решения по формированию деятельностного компонента и механизмов противодействия проявлениям незаконного влияния на людей, особенно на молодежь.

Заключительным мероприятием образовательной программы «Молодежный потенциал» стало проведение тематической командной игры «Выбирать и быть избранным». Игра предполагала цель обобщить полученные в ходе реализации проекта знания, продолжить воздействие на эмоциональное состояние участников исследования, их ценности, идеалы, а также создать условия для проявления актив-

ности, инициативности, ответственности за происходящие в жизни общества изменения. Игра включала соревнования команд по заданным конкурсам, среди которых была викторина «Проверь себя», индивидуальное задание «Если бы я был депутатом», конкурс «Все на выборы!», а также конкурсы для болельщиков. Проведенная работа позволяет сделать вывод о необходимости проведения подобного рода мероприятий. Использование активных педагогических технологий по вовлечению в процесс политической социализации учащейся молодежи, а также применение принципа «равный обучает равного» способствуют изменению сознания молодежи и влияют на повышение политической активности.

Наша опытно-экспериментальная работа включала в себя целый комплекс мероприятий и технологий, среди которых хотелось бы выделить *обучающие тренинги и семинары* на Фестивале молодого избирателя: «Школа оратора», «Школа молодого автора», «Школа организации избирательной кампании с привлечением молодежи»; «Школа современных избирательных технологий»; работу секции «Обществознание» в летнем лагере для старшеклассников «Школа юного исследователя»; участие в работе Клуба политологов, Школы молодого политолога. Данная форма работы способствует накоплению опыта общественно-политической жизни молодежи.

С целью изучения уровней социального творчества старшеклассников в процессе их политической социализации мы провели соответствующую диагностику, в которой были применены такие методы психолого-педагогического исследования, как анкетирование, тестирование, беседы.

Корытова Анна Сергеевна, старший преподаватель кафедры политологии и социологии Бурятского государственного университета. Тел. (301-2)216447.

Korytova Anna Sergeevna, senior lecturer, department of political science and sociology, Buryat State University. Ph. (301-2)216447.

Необходимо отметить, что ранжирование сфер общественной жизни для старшеклассников продемонстрировало преимущественное значение духовной сферы (42%), на втором месте – экономическая (35,8%) и социальная сфера (35,4%), и некоторые из опрошенных указали, что политика находится для них на последнем месте (9,1%). Полученные данные в полной мере соответствуют возрасту наших испытуемых. В данный период жизни они далеки от политических процессов. Но мероприятия проведенные в рамках нашего исследования позволили изменить данную картину. Значимость политической сферы в жизни старшеклассников, участвовавших в опросе, выдвинулось на второе место (45,2%).

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что выявленная положительная динамика всех компонентов социального творчества свидетельствует о возможности воздействовать на оптимизацию процесса развития данного качества личности посредством инновационных педагогических подходов.

Литература

1. Белобородов Н.В. Ребятам мечту дарить. Опыт социального творчества. – М.: Щербинская типография, 2002. – 115 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.: ил. – 285 с.
3. Головин Н.А. Теоретико-методологические основы исследования политической социализации. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004.
4. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. – М.: Педагогика, 1989.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М.: Академия, 2000.

УДК 376.1

© З.Б. Лопсонова

Ценностные ориентации современных дошкольников

В статье представлены результаты исследования, проведенного среди детей старшего дошкольного возраста, по изучению особенностей формирования их ценностных ориентаций.

Ключевые слова: мир детства, социализация, детская субкультура, ценностные ориентации.

© Z.B. Lopsonova

Value orientations of modern preschool children

The article gives the results of the research carried out among senior preschool children. It has been aimed at the study of peculiar features of formation of their value orientations.

Keywords: world of childhood, socialization, children subculture, value orientations.

В условиях радикальных социальных изменений, происходящих в обществе, особую актуальность приобретает идея самоценности детства в жизни человека. Детство необходимо рассматривать как этап подготовки человека к взрослой жизни, сегодняшнее детство – это завтрашнее будущее общества. Дети похожи в своем поведении, любознательности, непосредственности, но, несмотря на это, социальная среда, культура, ценности семьи, потребности родителей накладывают отпечаток на их развитие.

В своем исследовании мы изучили разные мнения и попытались обобщенно и целостно рассмотреть мир детства, а именно – особенности социализации, культуры, субкультуры современного дошкольника.

В широкомасштабном исследовании «Проблемы дошкольного детства в поликультурном пространстве изменяющейся России» (в рамках гранта РГНФ кафедры дошкольной педагогики РГПУ им. Герцена г. Санкт-Петербург) приняло участие 200 детей старшего дошкольного возраста, 50 педагогов, 50 родителей Республики Бурятия. Исследование проводилось на базах МДОУ №111, 86, 71, 58 г. Улан-Удэ. Для анализа нами были взяты четыре блока из программы исследования: «Я и мои ценности», «Я и детский сад», «Я и моя семья», «Я и мир вокруг меня».

Рассмотрим результаты диагностики, проведенной с детьми подготовительной логопедической группы детского сада №111 «Дашенька» г. Улан-Удэ Республики Бурятия. Нами было опрошено 22 ребенка в возрасте от 5,5 до 6,9 лет. Детям было предложено ответить на серии вопросов об их ценностных предпочтениях.

На вопрос: «Что ты любишь больше всего на свете?» 18% опрошенных детей назвали своих родителей, своих братьев и сестер. Такое же

количество детей отметили, что они любят различные сладости: арбуз, мороженое, морковь, вкусно приготовленную еду. Любовь к домашним животным, а именно к кошкам и собакам проявляют 9% детей. 36% детей любят заниматься различными видами деятельности такими, как рисование, купание в речке, катание на коньках, ловля рыб. Предпочтение свободным играм дома, на улице, компьютерным играм, отдали 23% детей.

Больше всего дети не любят проигрывать в настольно-печатных играх («Шашки», «Домино», «Лото»), не любят, когда им мешают заниматься любимым делом; заставляют делать то, чего они не любят; когда ломают их игрушки, не играют с ними, не дружат; не любят пьяных людей; манную кашу, сложное задание. Из ответов становится понятно, что дети в этом возрасте дорожат дружбой со своими сверстниками и очень огорчаются, если их не принимают в совместные игры. Также детям не нравится, если родители заставляют их что-то делать, когда они заняты игрой.

Радостные впечатления, положительные эмоции дети получают во время поездок всей семьей на отдых (9%) и когда у родителей хорошее настроение. Также дети радуются радуге на небе, дождю, фейерверку, хлопушке, новым играм, друзьям, возможности играть на компьютере.

На вопрос: «Что ты будешь делать, если станешь волшебником?» дети ответили по-разному: часть детей (18%) представили возможности волшебника, который может что-то наколдовать своими волшебными силами. Например, «наколдовать что-то хорошее: игрушки сестренке, деньги маме или расколдовать чары злого волшебника». Также волшебство дети связывают с

различными превращениями (13%): «превращу брата в лягушку, папу – в орла, маму – в бабочку». Следует отметить, что, превратившись в волшебника, многие дети стремятся сделать добро окружающим людям, улучшить обстановку в доме, помочь нуждающимся людям. Лишь один ребенок высказался достаточно агрессивно, что он уничтожит всех пауков и насекомых (Доржи С.).

На вопрос: «*Ты чего-нибудь боишься?*» 22,7% опрошенных ответили, что ничего не боятся, 36% детей боятся всевозможных жуков, тараканов, тигров, больших собак, кошек. Некоторые дети (9%) боятся «нападения на них или на их маму врагов», такое же количество детей боятся темноты, что является проявлением естественных страхов. Конечно, нельзя не отметить тот факт, что 18% детей боятся отрицательных киногероев. Так, дети боятся вампиров, ужастиков, чудовищ, привидений. Лишь у небольшой части детей наблюдается страх за жизнь и благополучие своих близких, особенно за маму.

Далее были заданы вопросы, направленные на выявление собственных умений детей: «*Что ты умеешь делать? Чему научился? А чему бы ты хотел научиться?*». У 32% детей доминирует желание овладеть школьными умениями (читать, делать уроки, научиться писать и др.). Данная ситуация объясняется тем, что дети собираются в этом году в школу. Также мы выяснили, что для детей логопедической группы важным является умение правильно выговаривать слова, звуки (13% «умею выговаривать звук «ц» и др.»). Костя Л. отметил, что умеет выходить в Интернет. Дети умеют рисовать, гулять на улице, двое мальчиков из группы отметили, что они «умеют драться». В перспективе дети хотели бы научиться кататься на скейтборде, делать всевозможные трюки, прыгать, как в цирке, самостоятельно делать покупки в магазине (9%), пылесосить, делать подарки, боксировать, научиться плавать. Желание овладеть тем или иным умением, возможно, продиктовано установками, которые родители дают детям в семье.

На вопрос: «*Чем бы ты стал заниматься, если бы тебе разрешили делать все?*». На первое место дети ставят желание играть (22,7%), на втором месте стоит желание «долго играть на компьютере» (18%), на третьем месте – заниматься специфически детскими видами продуктивной деятельности: рисовать, лепить, вырезать, раскрашивать. У мальчиков особенно проявляется желание бегать на улице, не спать в детском саду. Например, Костя Л. «топил бы печку на даче, кормил собаку, купил бы кошку и

отправился в путешествие по дальним странам». Также дети желали бы заниматься чтением, письмом в тетрадях по прописи. Семен Ш. пригласил бы всю группу в гости к себе домой.

Из ответов детей видно, что они больше всего любят гулять на улице, играть с друзьями в догонялки и другие подвижные игры, рисовать, собирать пазлы, рассматривать книжки, играть с животными. И одно из самых больших увлечений современных детей – это желание играть в компьютерные игры.

Наибольшую трудность для детей вызвал вопрос: «*Что ты будешь делать, если на свете останутся одни дети?*» Следует отметить, что 41% детей просто были не готовы к такому вопросу, они никогда над этим не задумывались и у них никто не спрашивал об этом, поэтому они отказались или затруднились дать ответ. Ответы остальной части детей характеризовались проявлением беспомощности, полной растерянности: «буду звать на помощь, искать взрослых, грустить без мамы и папы», а также были и ответы оптимистического характера: «верну взрослых обратно с помощью волшебной палочки» (Настя Т.). Таким образом, дети всеми путями хотят вернуть взрослых. Примерно пятая часть опрошенных детей считает, что они будут также играть с детьми, при этом серьезно не задумываясь о том, как будет обустроена жизнь в обществе без взрослых. Даниил Г. сформулировал проблемный вопрос: «А кто тогда будет рожать детей?»

Интересные данные мы получили относительно представлений детей о своем будущем: «*Что ты будешь делать, если вдруг станешь взрослым?*» Дети считают, что прежде всего, им необходимо устроиться на работу, стать, например, «строителем, как папа». Большинство детей сделали акцент на том, что нужно работать, чтобы получать большие деньги. Доржи С. достаточно четко определяет перспективы своей жизни: «построю дом, куплю машину, женюсь». Примерно треть детей отмечает, что будут заботиться о детях, учить их буквам, самостоятельно ходить в магазин.

Полученные данные свидетельствуют о том, что дети правильно понимают обязанности взрослых, вместе с тем у некоторой части детей все же отсутствуют четкие представления.

Представления детей о том, каких людей можно считать хорошими или плохими, выглядели следующим образом: хороший человек это тот, кто помогает людям, жалеет, лечит, спасает, не дерется, не ругается, умный. К числу хороших людей дети отнесли своих сверстников из

группы, своих родителей. К числу плохих людей были отнесены: бомжи, бандиты, люди, которые всех обзывают, убивают, проявляют жадность, занимаются воровством, дерутся, ругаются.

Следующий вопрос был достаточно трудным для детей, но, несмотря на это, дети попытались дать ответ. Вопрос был сформулирован следующим образом: «*Без чего человек не может жить счастливо?*». Примерно половина опрошенных детей ответили: без воды, еды, воздуха. Часть детей отметили: без дома, а также без развлечений, денег, игрушек, телевизора, радости, сердца. Некоторые отметили, что человек не сможет жить счастливо без детей, других людей.

Интересны данные, касающиеся представлений детей о том, зачем нужна человеку природа. Дети отмечают, что природа нужна для того, чтобы дышать, чтобы жить, остальная часть детей затруднились ответить. Также были и короткие ответы: «выращивать овощи, фрукты, детей кормить, чтобы было хорошо человеку».

Следующий вопрос: «*Ты хочешь быть на кого-нибудь похожим? На кого?*» Большинство детей из числа опрошенных (42%) хотят быть похожими на своих родителей, на своих братьев и сестер (13%), на героев мультфильмов (Питер Паркер, Пеппи Длинный чулок и др.), кинофильмов (13%), на русалку, ни на кого не хочет быть похожим только один ребенок из группы. Ответы детей свидетельствуют, что большим авторитетом для детей, примером для подражания являются для них в первую очередь, конечно же, их родители. На втором месте после родителей стоят их старшие братья и сестры, на третьем месте герои мультфильмов.

Из мультгероев мальчики хотят быть похожими на Бэтмена, «потому что он сильный и добрый», на Черепашку ниндзя «потому что сильный», на Флэша, так как «он быстро бегает», на Человека-паука – «очень как у него костюм», на Рейнджера, «потому что он мне нравится, он дерется, ездит на мотоцикле», на Чебурашку, потому что «он добрый», на Панду – «он сильный, отдал свои силы». Девочки больше восхищаются такими героями, как Хлоя «потому что она главная блондинка», Фиалка из Суперсемейки, Мила из «Лунтика», Пуговка из «Папиных дочек», потому что «она забавная и смешная», на Текну, «потому что она красивая». Для мальчиков важно выражение силы в выбранных ими героях, умений, а для девочек больше – красота, внешние характеристики геройни.

Старшие дошкольники, особенно девочки, хотят быть похожими на свою маму (32%), потому что «мама милая, хорошая, красивая», а

мальчики (27%) хотят быть похожими на своих пап, так как они «сильные, добрые, умные, хорошие». Также девочки хотят быть похожими на Вику из фильма «Моя любимая няня», потому что она смешная, Артем А. – на старшего брата, так как он большой.

При ответе на вопрос: «*На кого из других ребят ты хотел бы быть похожим? Почему?*» примерно одна треть детей дали отрицательный ответ, они не хотят быть похожими на кого-либо из своих сверстников. Часть детей отмечает, что хотели бы быть похожими на старшего брата или сестру, а из числа своих сверстников называли редко.

Приведем пример из протокола наблюдений:

Костя: «На Артема, так как он играет со мной, ждет меня».

Бэла: «На Свету, потому что у нас одинаковые юбки и куртки».

Даниил: «На Булата, потому что игрушки у него красивые».

Оля: «На Сашу, потому что у нее длинные волосы и красивые колготы».

Максим: «На Аюра, потому что он мой друг».

Для того, чтобы определить отношение ребенка к самому себе, был задан вопрос следующего характера: «*Скажи, когда ты бываешь доволен собой? Недоволен собой? Дети довольны собой в ситуациях когда:*

- «ребята меня понимают»;
- «смотрю мультики»;
- «нахожусь дома»;
- «меня не ругают»;
- «мама мной довольна»;
- «рисую и у меня хорошо получается»;
- «играю, назначают дежурным в группе»;
- «приходят гости».

И наоборот, недовольны собой дети в следующих ситуациях:

- «что-то не получается»;
- «окружающие не обращают внимания»;
- «не хотят разговаривать»;
- «дразнят меня»;

Из ответов детей видно, что им комфортно, когда родители ими довольны. Удовлетворенность или недовольство собой дети связывают с эмоциями, которые они переживали в разных ситуациях, но при этом они не сумели выразить отношение к себе, оценку своей деятельности. Чаще в ответах детей находили отражение моменты переживания радостных чувств, связанных с просмотром любимого мультфильма, оказания помощи близким, покупки любимой игрушки, удовлетворенности родителей их пове-

дением. И эти чувства дети выдавали как за удовлетворенность собой. С оценкой деятельности смогли связать лишь часть детей: «доволен собой, когда рисую и у меня что-то получается», «когда не могу справиться с легким заданием, я недоволен собой». Таким образом, у детей имеются не совсем точные представления и понимание того, что значит быть довольным или недовольным собой. Дети не совсем правильно осмысливают данное понятие, сводя его к испытанным ранее чувствам от радостных переживаний. Также для детей старшего дошкольного возраста, как видно из их ответов, немаловажное значение имеет отношение сверстников лично к нему. Дети внутренне эмоционально переживают, когда сверстники не хотят с ними общаться, дразнят, отсюда проявление недовольства собой.

Таким образом, на формирование ценностных ориентаций современного ребенка старшего дошкольного возраста оказывают влияние различные социокультурные факторы, среди которых – среда, телевидение, общение со сверстниками, ценности семьи. Для каждой стадии детства характерны свои интересы, идеалы, игры, отношения, словом, все то, что составляет детскую субкультуру.

Нам было интересно узнать мнение детей о своем детском саде, о месте, где они проводят большую часть времени. Детям были заданы следующие вопросы:

Когда ты приходишь утром в группу, кто тебе радуется, кто тебя ждет? Скажи: дети в группе тебя любят? У тебя много друзей? Что тебе нравится в детском саду больше всего? У вашей воспитательницы всегда хорошее настроение? А плохое бывает? Почему? Что тебе нравится в твоих воспитателях? Если ты не успеваешь выполнить задание на занятии, что делает воспитатель?

Анализ результатов выявил, что дети любят играть в детском саду, что в детском саду нравятся «подруги, воспитатель, девочки и мальчики», им нравится «заниматься на занятиях», «гулять, спать». Дети идут охотно в детский сад и в хорошем настроении, зная, что их ждут и будут им рады.

Беседа с детьми об их отношении к воспитателю показала, половина детей отмечают, что у воспитателя бывает плохое настроение, 14,2% ответили, что иногда воспитательница «ругает», 42,8% ответили, что всегда у воспитательницы хорошее настроение. Большинство детей отмечают, что у воспитательницы бывает плохое настроение, когда они не слушаются ее, «она сердится». Также плохое настроение, когда у воспи-

тателя «болит голова». Таким образом, дети понимают, что их плохое поведение является причиной снижения настроения у воспитателя, и наоборот. Детям нравится, что воспитатели их «воспитывают», объясняют, читают книжки, и когда они «веселые». Дети обращают внимание на внешность воспитателя (глаза, лицо, красивая одежда), часть детей отмечают их доброту, ум, справедливость. Большинство детей ответили, что воспитатель им помогает, часть детей ответили, что доделывают на другом занятии. Ася С. отметила, «воспитатель ругает, поэтому надо успевать».

Таким образом, анализ отношения детей к детскому саду показывает, что им комфортно там находиться. Чаще в ответах детей присутствовали моменты переживаний радостных чувств, связанных с приятной деятельностью в детском саду, удовлетворенностью родителей их поведением. Были, конечно, такие дети, которые затруднялись ответить на поставленный вопрос. В целом, дети очень внимательны к окружающему миру и достаточно к нему позитивно настроены.

Следующий блок вопросов был направлен на изучение представлений детей о себе и своей семье. Детям были предложены вопросы: «*Что тебе нравится в твоей семье? Что ты любишь делать дома, Что вы делаете вместе с родителями? Зачем нужны родители?*»

Большая часть опрошенных детей любят свою семью, маму, папу, братьев, сестер, свой дом; 14% ответили, что им нравится, как бабушка или мама «вкусно готовят». Такое же количество ответили, что им нравятся их комнаты, то, как им читает мама. Один ребенок ответил, что ему «нравится, когда с ними живет папа». Большинство детей любят дома играть, «любят смотреть телевизор» (например телепередачу «Спокойной ночи, малыши») и «играть на компьютере», «любят помогать маме или папе» (21,4%), 7% ответили по-разному: шить одежду куклам; слушать музыку; лежать на постели; рисовать. Таким образом, как мы видим, дети любят заниматься различными видами деятельности.

Родители нужны детям для того, чтобы «воспитывали, водили в детский сад, помогали засыпать, кормили, покупали вещи». Например, Дима Ф. ответил, «чтобы кормить нас с Аленой (сестрой)». В целом мы видим, что дети связывают ответ с функциями родителей в семье.

Со своими родителями дети играют в настольные игры; ходят к дедушке, в магазин, куда-то едут; спят, рисуют, читают, смотрят телевизор (мультфильмы), кушают, мастерят поделки. Как мы видим, у каждого ребенка свой ответ на

этот вопрос, и лишь 7% ответили, что они ничего не делают.

На вопрос: «Когда ты вырастешь, ты хотел бы, чтобы у тебя была семья, похожая на твою?». Все дети ответили положительно, а один мальчик добавил, чтобы еще и «папа был».

В блоке представления детей о себе и окружающем мире содержался вопрос следующего характера: «*Когда ты вырастешь, то кем станешь?*». Почти половина опрошенных детей перечислили профессии своих родителей: «продавец», «маникюрист», «помощник машиниста», «фотограф». Вторая половина детей назвали различные профессии: летчик, военный, модель, врач, гонщик, фотомодель, ремонтник. Никита Х. мечтает стать «рыцарем», Ася С. «цветочником или Мэри Кэй». Лишь небольшая часть детей (7,5%) ответили, «что пока еще не решили, кем они будут».

Для выявления увлечений современных детей был задан вопрос: «*Назови самые главные для тебя вещи: компьютер, мобильный телефон, телевизор, Интернет, игрушки, книги? Почему?*». 43,3% опрошенных детей ответили, что главное для них это «книги и игрушки». Дети любят игрушки, потому что они «очень красивые», а книги – «чтобы много знать». 42,4% назвали «Интернет», потому что «в нем можно все найти», или «много игр можно скачать», 21,9% ответили – «сотовый телефон».

Таким образом, из ответов мы видим, что характерно увлечение игрушками и книгами, но так как мы живем в «веке информации» в нашу жизнь все больше и больше входит компьютер, соответственно и Интернет, а современные дошкольники уже об этом хорошо осведомлены.

Для выявления отношения детей к школе был задан вопрос: «*Зачем нужно учиться в школе?*» Большинство опрошенных детей ответили: «чтобы много знать» или «чтобы все знать». Остальные дети ответили: «чтобы получать пятерки», «чтобы быть умными», «чтобы на работу устроиться, чтобы буквы знать», «чтобы заниматься», «буквы изучать, математику слушать». Таким образом, мы видим, что дети имеют достаточно четкие представления о школе, знают, чем там занимаются, что учат, отмечают, что школа нужна для знаний и там можно узнать все, что их интересует.

Желание учиться в школе проявляют 96,2% опрошенных детей. Дети очень хотят в школу, чтобы получать новые знания. В ответах детей звучит стремление к обретению самостоятельности. Также были ответы такого плана, как «хочу», «весело изучать скелеты», «там не спят и

пятерки получают», «да, хочу получить образование».

На вопрос: «*Что ты любишь рисовать?*» большинство девочек отвечают: «человечков, кукол», а мальчики – «роботов, Человека-паука». Остальная часть детей любят рисовать город, дома, животных, природу, человека, лес, принцесс.

Для выявления интересов детей относительно того, что слушают дети, был задан вопрос: «*Назови свои любимые песни?*». 20,7% назвали песню «Уходи и дверь закрой», 74,3% опрошенных детей назвали различные песни, такие как «Чунга-чанга», «Бай-бай», «Ля-ля», группа «Ранетки», «Мама, милая мама», «Кузнецик», «Здравствуй, мама», «Фонарики», «Мама, знаешь мама».

На вопрос: «*Назови свои любимые игры?*» 43,2% ответили, что любят играть в компьютерные игры, мальчики в основном называют такие игры, как машины, шашки, шахматы, морской бой, «войнушка». Девочки отдают предпочтение таким играм, как дочки-матери, прятки, догонялки, куклы. Самая любимая техника для детей: компьютер, телевизор, машина, сотовый телефон, самолет.

Для большинства детей сказки – это их любимые книги. Им нравятся такие сказки, как: «Золушка», «Доктор Айболит», «Снежная королева» и другие. Наряду со сказками дети называют свои любимые мультфильмы: «Маленькая фея», «Том и Джерри». Таким образом, видно, что дети любят как зарубежные, так и отечественные сказки, возможно, некоторые они видели и по телевизору, очень любят книжки и особенно рассматривать в них картинки.

Из телепередач дети любят смотреть программу «Спокойной ночи, малыши!», различные мультфильмы, сериалы «Счастливы вместе». Среди прочих называют «Звездный час», «Трансформеры», «Гуманоиды». Детям нравятся такие фильмы, как сериалы «Папины дочки», «Студенты», «Моя любимая няня», «Ранетки». Из мультфильмов дети любят «Том и Джерри», «Доктор Айболит», «Ну, погоди!», «Смешарики», «Лунтик», «Скуби-дью», «Аладин», «Кот Леопольд», «Зорро», «Чип и Дэйл», «Утиные истории», «Чародейки», «101 далматинец», «Дети-шпионы».

Таким образом, из ответов детей мы увидели их отношение к детскому саду, к своей семье, родителям. Анализируя ответы детей, мы попытались представить мир современного ребенка, его интересы, потребности, отношения. Современный ребенок любит свою семью, родителей,

детский сад является носителем системы ценностей. Ребенок достаточно хорошо ориентируется в ближайшем окружении, представляет свое настоящее и будущее. Ребенок способен оценивать то, без чего не могут обойтись люди, знает, что нужно беречь природу. Старшие дошкольники достаточно четко осознают необходимость обучения в школе, позитивно настроены на успешное обучение. Для детей характерна высокая потребность в действиях. Предпочтения детей разнообразны: игровая, изобразительная, музыкальная, двигательная и др.

Современные дети активно интересуются мобильным телефоном, компьютером, Интернетом, телевизором. Им нравится совместно с родителями просматривать телепередачи, они мечтают стать сильными, смелыми, как герои мультфильмов. Дети интересуются новой техни-

кой, сложными роботами-трансформерами, коллекционируют биоников. Круг увлечений детей достаточно разнообразен. Наши дошкольники стремятся стать самостоятельными, что необходимо для будущего школьника. В то же время дети испытывают большую потребность в общении со взрослыми, с членами своей семьи.

В целом, маленькие улан-удэńцы любят свой детский сад, хорошо относятся к своему воспитателю. Они испытывают чувство симпатии к своим сверстникам, проявляют желание с ними играть, многому учатся друг у друга, берут с них пример. В коллективе сверстников в ДОУ формируются начальные навыки коммуникации, сотрудничества, взаимопомощи. Наши дошкольники на жизнь смотрят достаточно позитивно, ясно представляют свое будущее.

Лопсонова Зинаида Баторовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики начального и дошкольного образования Бурятского госуниверситета. E-mail: Lopsonova@mail.ru.

Lopsonova Zinaida Batorovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of pedagogy of primary and preschool education, Buryat State University. E-mail: Lopsonova@mail.ru.

УДК 371.3

© И.А. Маланов

Методологические основания исследования современной социально-педагогической реальности

В статье исследуется проблема осмыслиения современной социально-педагогической реальности. Автором анализируется развитие теории и практики образования в связи с динамикой изменения социально-культурного пространства, выявляются методологические основания исследования социально-педагогической реальности в контексте постнеклассической рациональности.

Ключевые слова: методологические основания, философская антропология, педагогика постклассической реальности, феноменология, рефлексивно-гуманистический подход.

© I.A. Malanov

Methodological foundations of modern socio-educational reality research

In the article the problem of understanding the current social and educational reality is studied. The author analyzes the development of theory and practice of education in relation to dynamics of socio-cultural environment changing, identifies methodological foundations of social and educational reality research in the context of post nonclassical rationality.

Keywords: methodological foundations, philosophical anthropology, pedagogy of post-classical reality, phenomenology, reflexive and humanistic approach.

Для определения методологических оснований исследования социально-педагогической реальности необходимо проанализировать научно-педагогические работы, выполненные, с одной стороны, в методологии традиционной педагогики, с другой стороны, работы, в которых анализировались традиционные теоретические

построения и опыт осмыслиения педагогических явлений в русле синергетического и герменевтического подходов, входящих в содержание актуальной теории педагогики.

Такой анализ предполагал выявление содержательных проблем современного образования, обусловленных динамикой социокультурных

трансформаций, начавшихся в России в начале 1990-х гг., и особенностями изучения этого процесса педагогической теорией и практикой.

Область основных педагогических проблем, определяющих вектор исследовательского поиска в рамках нашей работы для анализа педагогической реальности, нашла отражение в трудах, посвященных философским дискуссиям 20-х гг. XX в. о философии и мировоззрении, в работах Е.П. Белозерцева (1989-1994), О.А. Абдуллиной (1989-1994), Е.В. Бондаревской (1990-1994), В.В. Краевского (1983-1994), В.И. Гинецинского (1992-1994), Г.А. Глотовой (1990), О.В. Долженко (1991-1994), В.И. Журавлевой (1990-1994), И.В. Захарова (1991), Л.В. Карасева (1992), Е.С. Ляхович (1991), В. Сагатовского (1991), В.В. Серикова (1992-1994), Ю.М. Орлова (1991), В.А. Сластенина (1976-1994) и др.

В результате содержательного анализа дискуссии нами были выделены следующие педагогические проблемы, определяющие основные тенденции развития современной педагогической науки: какова сущность человека в современных условиях? Каково его место и предназначение в мире? Какова сущность образования и его роль в современном обществе? Какова миссия учителя в современном социально-культурном пространстве? Каковы пути становления личности и развития образования? Как должны строиться взаимоотношения учителя и учащегося в современном образовательном процессе?

Системный анализ выделенных аспектов проблемного поля современной педагогической науки, на наш взгляд, позволит выявить методологические основания нашего исследования.

В философии и гуманистике, накопивших богатейший опыт духовного постижения того, «что есть человек», многократно предпринимались попытки определить важнейшие черты человеческой природы. В концепциях философов, ученых выделялись разум, универсальность деятеля-преобразователя, стремление и способность к творчеству, социальность, долг, совесть и др. Современная философская антропология, опирающаяся на синтез знаний наук о человеке, выделяет такие идеи, характеризующие сущность человеческой природы: не столько биологическое, сколько существо духовное, способное к «чистому созерцанию вещей», постоянно пребывающее в состоянии поиска и самосовершенствования, имеющее постоянную потребность в неустанной активности, культурообразующем творчестве, обладающее неограниченной адаптивностью к своему социальному окружению.

Выводы философских антропологов опираются на естественнонаучный и социально-исторический материал [1].

Исходя из понимания современной философской антропологией человека как «духовного существа» и опираясь на данные системного анализа выделенного круга проблемных направлений нашего исследовательского поиска, мы пришли к выводу об актуальности идей русской философии для развития проблемного поля педагогической науки. Особенно близок нашему исследованию вывод русской философии «в понимании природы подлинной духовности: понимание мира и человека как целостности, представляющей собой органическое единство индивидуальностей; или как диалога трансценденции и экзистенции, имманентных друг другу; или где любовь выше воли к власти» [9].

Анализ трудов философского наследия представителей русского религиозного возрождения Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, И.О. Лосского, В.В. Розанова, В.С. Соловьева, С.Л. Франка, П.А. Флоренского, С.Н. Булгакова и других позволил обнаружить совокупность идей, способствующих адекватному осмыслинию состояния российского общества. Положения русской философии о реальности, вере, бытие и онтологических принципах его организации, со-бытии, образовании, человеке, диалоге, слове транслировали отношения эквивалентности в понимании состояния российского общества начала 1990-х гг., когда в общественном сознании актуализировались процессы обретения свободы, себя, собственной культуры, мира. Несмотря на то, что в советский период развития отечественного философского знания большая часть смыслов русской философии по идеологическим причинам оказалась невостребованной, эти смыслы удерживались в онтологии мировой философии и зафиксировались в методологии гуманитарного познания универсалиями добра, любви, понимания, восхождения, получив развитие в идее о возможностях человека в созидании себя, в идее самоответственности, понятиях коммуникации и неявного знания (М. Хайдеггер, К. Ясперс), в понимании феноменальности рационального, интуитивного и эмоционально-ценостного постижения смыслов (Х.-Г. Гадamer, П. Рикер, Ю. Хабермас).

Особое место в воззрениях о человеке и его предназначении занимает философия русских космистов: И.Ф. Одоевского, А.В. Сухово-Кобылина, И.Ф. Федорова, К.Э. Циolkовского, В.И. Вернадского, А.А. Чижевского. Примечательно, что именно в России, ставшей родиной

научного учения о биосфере и перехода ее в ноосферу и открывшей реальный путь в космос, уже с середины прошлого века вызревало уникальное направление научно-философской мысли.

По мнению космистов, человек – это существо еще промежуточное, находящееся в процессе роста, далеко не совершенное, но вместе с тем сознательно-творческое, призванное преобразить не только внешний мир, но и собственную природу. Речь, по существу, идет о расширении прав сознательно-духовных сил, об управлении духом материей и одухотворенности мира и человека. И именно творческая, преобразующая деятельность человека как созидающая сила «восстания» противостоит силам падения, законы энтропии, умирания, распада.

Идеи русской философской антропологии нашли отклик в работах современных российских исследователей и отразились в какой-то мере на их мировоззрении. Так, анализ работ В.И. Гинецинского, В.И. Журавлева, В.В. Краевского, Н.Д. Никандрова, Е.Н. Шиянова и др. о возрождении гуманистической парадигмы образования; трудов А.Я. Данилюка, О.В. Долженко, В.В. Краевского, В.М. Кларина, И.Я. Лernera, В.А. Сластенина, Г.П. Щедровицкого и др., раскрывающих основные положения философии воспитания и образовательных систем; работ Н.В. Волоховой, А.Ф. Степанищева и др. о сближении философии и педагогики; работ В.И. Беляева, М.И. Мухина и др. по гуманизации образования; трудов Б.З. Вульфова, Ю.М. Орлова, Ю.В. Сенько и др., в которых исследуются проблемы профессиональной рефлексии и понимания; трудов Х. Ортеги-и-Гассета и др. о культуроторвторческой стороне саморазвития; трудов Е.П. Белозерцева, В.П. Зинченко, Г.Б. Корнетова, М.К. Мамардашвили, А.В. Мудрика, Н.Д. Никандрова и др. об образовании как одной из составляющих культуры и цивилизации и человеке как уникальном феномене; работ Б.С. Гершунского, О.В. Долженко и др. о современном состоянии образования, его феноменальности; трудов Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, Е.В. Бондаревской, В.П. Зинченко и др. о человеке как субъекте собственной жизнедеятельности и саморазвития; результатов исследований С.С. Шевелевой синергетической модели образования показал, к концу XX в. методология традиционной педагогики вступила в интенсивное взаимодействие с методологией гуманитарного познания (феноменологическое направление, идеи философской герменевтики, синергетический

подход). Это явилось предметом полемического обсуждения и способствовало возрастанию интереса к историко-философскому обоснованию педагогического знания, с одной стороны, и к особенностям его приращения, с другой стороны. Предметом интереса исследователей, в частности, стали труды К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, П.П. Блонского, работы Н.К. Крупской, А.С. Макаренко и др., анализ которых способствовал пониманию специфики становления и познания в педагогике определенной картины мира, реализуемой в образовании. Педагогика объективна по факту существования человека, определений этапов его развития, формированию тех или иных знаний, умений и навыков, но остается субъективной по существу прироста педагогических знаний, их нахождению, выведению постулатов, истин, правил и т. д., касающихся процесса становления человека, обретения им самого себя, образования. В этом заключается суть противоречия, а именно – как совместить и найти точки пересечения и преломления формальной и экзистенциальной аргументации в определении наиболее целесообразных и эффективных путей становления личности, развития ее духовной составляющей.

Анализ проблемного поля современной педагогики показал, что вопросы понимания человека становятся все более выраженным в условиях масштабности и глубины процессов, произошедших в России в конце XX – начале XXI в. Ряд научных направлений конституирует в качестве объекта исследования развивающуюся образовательную ситуацию как некий результат иного взгляда на человека, где мерилом его смыслообразования являются выбор, диалогическое общение, мультикультурное образование и др. Эти комплексные характеристики растворены в конкретной реальности, что делает их безупречными по факту влияния на человека, но практически недоступными в описании. Они есть мир окружающий, мир внутренний, и возможности их сопредельности пока не являются однозначными и открытыми. Только в процессе извлечения смысла и структуры существующих и формирующихся понятий можно приблизиться к постижению сущности человека и образованию этой сущности.

Ситуация общественного развития развернулась таким образом, что дискуссия об объективно- или субъективно-ориентированном образовании уже не дает развивающего эффекта научному знанию, как и дискуссия о том, педагогика – это наука и искусство. Противоречие между объек-

но- и субъектно-ориентированным образованием, в широком смысле, отсутствует как таковое. Это разные уровни целостного педагогического знания, исходящие из специфики развития педагогической науки.

Для объектно-ориентированного образования остались действительными положения традиционной педагогики, согласующиеся в следовании некоему образцу, который возможно достичь доведенными до совершенства методами. Однако в современной ситуации этот образец отсутствует, поэтому данная система проявляет неустойчивость, но реализует себя посредством адаптационных механизмов. В этом состоит сильная сторона традиционной педагогики, которая стремится открыть человеку Мир, пока он не сделал этого сам, показать ему тот вариант Мира, для пребывания в котором достаточно овладеть известными и принимаемыми большинством смыслами, что поддерживается приоритетом предметного принципа (знаниевой составляющей) образовательного процесса.

Субъектно-ориентированное образование определяется совокупностью идей (идея непрерывности образования и его содержания, идея вероятности и неопределенности в развитии человека, идея выбора, идея динамики со-существования человека и Мира и т.д.), транслирующих опережающее развитие образования, в котором человек способен сам творить смыслы открывающегося Мира.

Анализ результатов педагогических исследований социокультурной ситуации конца XX – начала XXI в. показывает, что классический стиль научного мышления, исходящий из объектной представленности мира, не вписывается в динамику развивающейся педагогической науки. Деятельностный стиль научного мышления, свойственный неклассической науке, несмотря на качественно новые подходы, обозначил некоторое внутреннее противоречие, связанное с обсуждением места разных сфер человеческой деятельности и культуры в исследовательской практике.

В теории совершается нелинейное, комплементарное движение в сторону постнеклассической рациональности, в сторону понимания ряда явлений как феноменов, что, однако, не является сменой стилей мышления в куновском варианте. Смена парадигм предполагает оформление знаковых систем, философских компонентов, ценностных установок и схем решения конкретных задач, функционирующих в соответствии с не-противоречивыми целями становления человека в определенный момент времени. В педагогике

же происходит оформление разных стилей рациональности. В зависимости от того, как выражают себя изучаемые явления (в объектной или феноменальной значимости), в зависимости от постановки исследовательских вопросов (феноменального, казуального или стратегического) актуализируется тот или иной стиль рациональности.

Сопоставительный анализ выделенного круга содержательных педагогических проблем показал, что вопрос о методологии педагогики – это вопрос поиска понимания современной педагогической реальности в соотнесении педагогики классической рациональности и педагогики постнеклассической. Результаты системного анализа и контент-анализа существующих педагогических позиций по анализируемым проблемам позволяют сделать вывод о том, что происходит рефлексия методологии педагогики, направленной на осмысление имеющихся опытов, существующих в теории принципов и закономерностей.

Современные исследования педагогической реальности опираются на совокупность четырех сформировавшихся подходов: цивилизационного, аксиологического, культурологического, личностно-ориентированного. Обнаруживая себя в диалектической связи в системном анализе педагогических явлений, они позволяют рассматривать их в заданный момент времени посредством характеристик и количественных параметров. С начала 1990-х гг. активно стала выявляться совокупность антропологического, культурологического, синергетического и герменевтического подходов в исследовании педагогических явлений. Однако тонкость, как показывает анализ, состоит в том, что эту совокупность сложно определять как самостоятельное направление развития педагогической науки. Скорее, она заявляла себя по принципу дополнительности к существующей методологии педагогики, хотя признаки неклассического стиля рациональности были очевидны. Возможно, сложности в определении самостоятельности обусловлены той альтернативностью, с которой заявила о себе названная совокупность относительно традиционной педагогики, на тот период времени испытывавшей последствия деидеологизации. В современной ситуации присутствие совокупности данных подходов в феноменальном ряду педагогической науки безусловно.

Предпринятый анализ показал, что обнаруживается принципиально другая доминантность образования, которая нуждается в методологических основаниях осмыслиния и разработанном понятийном аппарате. Следуя мысли П. Флорен-

ского, что слова языка не творятся и не сочиняются, а находятся или отыскиваются [8], в процессе аналитической работы мы допустили невекторность педагогической методологии и предположили, что существуют методологические основания осмыслиения педагогической реальности, позволяющие определить феноменальность современного образования, выражающуюся образовательным пространством. Особую роль в выделении методологических оснований исследования сыграли труды В.С. Ильина, В.В. Краевского, Н.К. Сергеева и др., содержащие опыт системного подхода в образовании, работы Е.В. Бондаревской, раскрывающие особенности феноменологического обзора педагогических явлений, работы И.А. Колесниковой, содержащие анализ педагогической реальности в русле межпарадигмального подхода, работы А.Ф. Закировой, И. Сулимы по педагогической герменевтике, работы Н.М. Борытко, выполненные в русле гуманитарно-целостного подхода и раскрывающие множественность описания воспитательных пространств, труды Л.И. Новиковой и ее научной школы по определению специфики воспитательного пространства, труды В.И. Данильчука, Е.И. Сахарчук, В.В. Серикова по проектированию образовательных систем и роли коллективного педагогического субъекта, работы В.И. Гинецинского, А.П. Лиферова о структурировании мирового образовательного пространства и интеграционном потенциале регионов мира.

Проведенные исследования показали, что к середине 1990-х гг. педагогика в значительной степени была в состоянии готовности выводить системы категорий для обсуждения и дальнейшего изучения целого ряда педагогических явлений, актуализированных новой социальной практикой. Дискуссионными стали суждения о педагогической реальности, качестве человека, образовательном пространстве, образовании как встрече, целях педагогической деятельности, о воспитательном пространстве и т. д. Этим объективно педагогическое знание актуализировало собственную противоречивость, которая, по мнению ряда авторов, состояла в удерживании педагогической практикой вторичности положения человека и первичности социально-нормативных ориентиров, обусловившей несостоятельность некоторых дидактических и воспитательных решений рассматриваемого периода и неуспешность реформирования в сфере образования. Обращению к «очеловеченной» части педагогического знания препятствовало недос-

таточное понимание педагогическим сообществом (учителями, педагогическими работниками), что и человек, и сама система образования только по формальным признакам повторяют свое состояние советского периода. Появление в языке педагогики термина «адаптированная система образования» подтвердило, что в современной социокультурной ситуации, в процессах модернизации образования по-прежнему наблюдается «адаптация» как способ подгонки человека к отлаженной системе, подгонки системы к нормативным показателям, несмотря на неоднородность условий, в которых развивается российская система образования. Согласно предложенной А.П. Лиферовым классификации регионов в мировом образовательном пространстве, в составе российских регионов также существуют регионы, активно реагирующие на интеграционные процессы, и инертные регионы [5]. Как показал анализ образовательных процессов, Бурятии в 90-е гг. ХХ в. одной из первых откликнулась на интеграционные тенденции. Содержательно мы имеем дело с системой образования, которая утрачивает характеристики «знанияевой» очерченности развития человека, и регионально неоднородна. Стратегическая цель – удовлетворение образовательных потребностей населения путем формирования динамичной системы образования, сочетающей как адаптивные, так и признаки опережающего развития – является системность образования, но пути ее достижения многовариантны. И в этой многовариантности понимание специфики связи человека и мира через образование приобретает одно из самостоятельных значений в определении качественных изменений его содержания, способного по-разному отображать заявленную цель.

Современное образование, становясь в зависимости от экономической целесообразности, сферой духовного производства, по-прежнему несет в себе культуроформирующий признак как системное качество. Феномен культуры неоднороден, но его часть, которая содержит состав ценностей, ценностных ориентаций, идеалов, упорядоченных знаний и др., то есть образцы, составляет сущность образования. В современной ситуации они уже не подлежат прямому переносу вследствие произошедших изменений, но образование отражается в человеке образцами, устоявшимися, выверенными временем конструктами, изменения в которых происходят крайне редко. Это согласуется с определением образования, соотносимым с понятием «образ», так как образование всегда будет давать человеку

возможность восходить, становиться лучше, познавать себя. И в этом смысле отображение образования в человеке – это не акты передачи, а встреча, а затем со-бытие человека и мира. Покоясь в своей духовной основе на образцах культуры, образование в объективированном выражении ценностей, ценностных ориентаций, идеалов, упорядоченных знаний выдерживает императивную направленность на образец в каждой из сфер приложения и ориентацию на развитие индивидуальности человека.

Отображение образования в человеке находится в диалектической связи с отображением человека в образовании. Иначе говоря, образцы высокой духовности, императивности, упорядоченности со-бытийствуют с так называемой наличной социальностью. Человек, в широком смысле входящий в образование, приходит с своей собственной историей, индивидуальной ситуацией, которая изначально только по формальным признакам признается за степень готовности человека к восприятию образовательной практики, содержательно – она аккумулирует противоречия, впоследствии вбрасываемые в образование и корректирующие его влияние. Вероятно, эти противоречия, заложенные в культурном дискурсе (культура «образца» и культура «ситуации»), являются и смысловой основой динамики образования, и сущностью текста, создаваемого человеком, познающим мир в призме этой динамики.

Чем определеннее эта диалектичность и динамика образования проявляют себя в образовательной практике, тем актуальнее становится поиск ответа на вопрос о целях и ценностях педагогической деятельности, призванной «восполнить разрыв между культурой и формирующимся человеком» [10], об учителе, способном ее осуществлять. При этом ключевым моментом поиска является осмысление видов педагогической реальности, приобретающее контуры теории, чей прикладной потенциал состоит в определении образовательных событий, которые без участия учащих не могли бы быть обнаружены и развиваться, ориентируя их деятельность на раскрытие уникальности человека, детерминирующую его субъектной активностью.

Анализ ряда работ, посвященных реализации достижений педагогической науки в образовательной практике, показал, что не все образовательные стратегии, концепции, программы, методики принимаются учителями, педагогическим сообществом, корректирующими цели педагогической деятельности. Проведенный анализ также показал, что рационалистически опре-

деленная духовная сфера личности или рационально определенный комплекс духовно-нравственных качеств по-настоящему не работает в нормальном живом человеке, подверженном любым изменениям, часто противоречащим ситуации или натуре, но, тем не менее, составляющим самый большой пласт его жизни и самый мучительный жизненный сценарий. Это можно рассматривать как явления с недостаточностью или избыточностью условий, но в то же время как события, в которых отображение образования в человеке произошло, но отображения человека в образовании не случилось. Точка рассмотрения обусловлена методологическими основаниями осмысливания педагогической реальности, по-разному определяющими роль учителя, преподавателя, и содержание педагогической деятельности, тем самым прямо и косвенно подтверждая необходимость целостного теоретического построения, способствующего выбору практики образования, направленной на раскрытие уникальности входящих в нее субъектов.

Анализ ряда исследований, осмысление положения о зарождении в отечественной педагогике личностно-ориентированной методологии как выражения методологии гуманитарного знания обоснованно привели к выделению методологических оснований видов педагогической реальности. Это методологические основания, аккумулирующие в себе нематериализованное знание о человеке и Мире, которые познают себя вне объектов, вне вещей, путем понимания и порождения новых смыслов, одним из вариантов построения которых является рефлексивно-гуманистический подход, опирающийся на глубину сущностной философии, лежащей в основе отечественной педагогики (в том числе и в советский период). В исследовании под сущностной философией понимается русская философия, которая в контексте рефлексии образует необходимый баланс западноевропейской классичности, в русле которой развивалась отечественная педагогика длительный период времени. Отличительной чертой русской философии является понимание восхождения к целостности, соборности, которые органично входят в значение термина «русская идея» как идеи особой судьбы и предназначения России [11].

Изучение источников показывает, что именно качества целостности, соборности являются специфичными для отечественной философии, отображающей глубинные личностные образования человека, живущего в этой стране. Понятие «целостность» прослеживается в становлении русского, советского, российского обществ,

что косвенно отразилось в практике успешностью различного рода социальных проектов, направленных на массовость, единство, поиск национальной идеи и др. В понятии «соборность» акцент делается на этической значимости человеческого коллективизма [11], что не противоречит движению общества к осознанию ценности индивидуальности, означающей уникальность человека, его неповторимость как в целостности «я», так и в наборе специфических свойств. Понятие «целостность» (прим.: целость – производное от целый; [12: 364-365]) означает неповрежденность явлений, состояний, смыслов, содержащихся в миропонимании человека и общества и обуславливающих их целостность. Перечисленные качества обосновывают особенность использования в русской философии местоимений «я», «ты», «мы». «Мы-бытие» дано как переживаемая реальность, глубоко укорененная форма бытия. Общество – лишь внешнее обнаружение и отражение «мы». «Мы-бытие» – это самоочевидное единство, представляет единство рациональности и иррациональности [11]. Производным моментом бытия «мы» является «Я-бытие», создающее первичную внутреннюю основу всякого Я. Исходя из этого, во внутренней основе всякого Я лежит природа духовной общности и способная к развитию уникальность «Я-Ты». Таким образом, русская философия возвращает в педагогику категории «я», «мы», «бытие» как глубинные образования человека, не отягощенные ни идеологическими установками, ни грузом накопленного опыта отработанного колLECTIVизма как социального (внешнего) образования личности, тем самым формулируя методологические основания осмыслиения многомерности личности человека в его целостном осознании обществом.

Исходя из того, что образование – это социокультурный феномен, совокупность педагогических явлений, сосредоточившая в себе связи человека и мира, разработка теории и практики образования не может не полагаться на вероятность обнаружения смыслов как отображения со-бытия связи человека и мира. В самой этимологии слова «образование» заключен смысл, транслируемый человеком самому себе и рождающий его образ в тонкой ткани мироощущений, получаемой из мира, творимого духовностью нации, ее культурно-историческим опытом. Через образование человек беседует с миром, наполненным знанием, слагая его в цельное миросозерцание. И это большая умственная и нравственная работа, актуальную потребность в

которой испытывает не каждый, но в той или иной степени ее совершает. Так, существует вероятность наступления общественного интереса к образованию, вероятность экономическая, экологическая и любая другая, так как связи человека и мира возникают из бесконечно возможного раскрытия жизни. Вероятностно-ориентированный метод обнаружения смыслов актуален, поскольку извлекает феноменальность образования в моменты общности и различий относительно социальной жизни. С одной стороны, удерживая духовный опыт, но выражая его современным языком, с другой стороны, определяя ряд выборов, обладающих стратегией комплементарности.

Этот метод мы обусловливаем подходами отечественной философии по причине того, что человек-образование-мир – это общение, общение множества «я», «ты», «мы», «другой», общение, рождающее смыслы и тексты, единицей которых является слово.

«Первое и главное произведение народной словесности есть самое слово, язык народа. Слово – не случайная комбинация звуков, не условный знак для выражения мысли, а творческое дело народного духа, плод его поэтического творчества. Это художественный образ, в котором запечатлено наблюдение народа над самим собой и над окружающим миром» [2].

Анализ философско-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что русская традиция оставила нам общие категории всеединства: бытие и диалог. Образование полагает себя диалогическим бытием, в котором формируются способности к самоизучению, саморазвитию, самодвижению человека и общества. По словам М. Бахтина, «заочная правда о человеке превращается в омертвляющую ложь». Только необходимость ответа и соответствие в момент со-бытия делают образование «живым», значимым и целостным. Основой диалога также является слово. «В слове человек находит новый для себя мир, не внешний и чуждый его душе, а уже переработанный и ассимилированный душой другого, открывает существо с такими же потребностями и поэтому способное разделять чувствуемые или темные стремления» [7: 125]. Слово есть настолько средство понимать другого, насколько оно средство понимать себя. В отдельном лице оно назначено посредствовать между новым восприятием и находящимся вне сознания прежним запасом мысли. «Слово заставляет пользоваться сокровищами своего прошедшего». Диалогичность образования такова,

что понимание будет предполагать непонимание, тем более что каждое речевое выражение – творческий акт и несет в себе печать неповторимости. Слово может быть определено как смысл понимаемой сущности. Глубинную основу теоретической картины слова составляет представление о том, что существующие сущности и смыслы открыты реальному опыту живого человека, а реально ощущаемые явления несут в себе «определенную смысловую закономерность и определенный существенный принцип и силу» [3: 24]. Сущности смыслонаправлены, так как открываются человеку через реально воспринимаемые явления, которые их выражают. Поэтому мы считаем, что образование является лично переживаемым общением человека и мира, объединяющим духовный опыт, настоящее и проекцию в будущее.

Одним из основных положений вероятностно-ориентированной философии является положение: бытие есть всегда истолкованное бытие. Образование – это со-бытие, в широком смысле и само бытие, занимающее большую часть жизни человека. Оно нуждается в истолковании, которое предполагает движение мысли от представлений о данном феномене к смыслам, им порождаемым. Следуя положениям отечественной философии, обозначим это движение как следование от образа к смыслу. В работах А. А. Потебни, П. А. Флоренского, А. Ф. Лосева раскрывается специфика этого следования. Образ рождается словом произнесенным. «Слова суть прежде всего конкретные образы, художественные произведения, хоть и в малом размере» [3: 28]. Слово – орган самоорганизации личности, форма ее исторического бытия [6]. По мысли С.Л. Франка, в слове собрана в один фокус историческая воля целого народа, потому, произнося его, человек вонзает в пространство эту волю [13]. Этим обусловлена его способность воздействовать на мир [3]. Рожденный образ подразумевает адекватную знаковую систему выражения. Знаковость обладает актуальностью существования, образ находится в обладании сущностью. На индивидуальном уровне слияние актуального существования человека и его сущности приводит к обретению смысла образования. На уровне массовом к обретению смысла образования приводит слияние актуальных форм существования общества и его духовной безопасности как сущности жизни. Обретение смысла образования способствует новому прочтению мира, в котором образование как со-бытие становится текстом, образовательным пространством человека и общества.

Для развития образования становится важным понимание такого движения. Влияние субъективных ожиданий человека и потребности общества на выбор того или иного образования безусловно, но виртуально, несмотря на то, что престиж образования и статус педагогической профессии в обществе оцениваются как высокие, когда образованиеозвучно представлениям о нем. В современной ситуации обнаруживается достаточно моментов различий. Более того, очевиден разрыв актуального существования человека и его развития, актуальных форм существования общества и его ожиданий. Поэтому в самом понимании образования должны произойти изменения, что позволит истолковывать его в моментах общности. По сути – это особое искусство, близкое к собственно искусству. «Художник не сочиняет из себя образа, но лишь снимает покровы с уже, и притом примерно, существующего образа». Образ – это та самая реальность, но более высокого уровня, так как включает в себя состояние души говорящего. В создании этой реальности принимают участие сильнейшие представления, тем самым вытесняя слабейшие и обозначая ясность «тех представлений, коих части мыслимы все и притом с полной определенностью взаимных отношений» [7: 116]. Развитие слова в понимающем продолжается тем, что образ предмета от объясняющего, чего-то близкому к самому лицу, движется к самостоятельному существованию, находя его в других или выражая в слове. Это лицо будет понимать себя, потому что получит доказательства существования в другом такого же образа, который до сих пор был его личным достоянием.

Педагогическая реальность – это реальность, обладающая качеством личностного достояния каждого человека. Для понимания образования важно, как обнаруживает себя эта реальность в конкретном человеке, в обществе. Поэтому создание образа этой реальности сближает субъектов образования, так как включает в себя состояние души каждого, а всякий образ прочнее удерживается в памяти, если мы в состоянии разложить его наглядное впечатление в описание. Это начало со-бытия, диалога.

Анализ показал, что образ – это самоотнесение вещи или субъекта, или его самосознания, когда субъект отождествляет себя с собою, с одной стороны, и себя как осмысленно слитого с иным, причем познающий себя субъект различает иное в отношении себя, и это иное является для него, как иное, раздельным и внешним объектом. Через образ слово есть сама действительность в широком смысле этого понятия. В слове

обоснована вся глубинная природа социальности во всех бесконечных формах ее проявления. Тайна слова, образа как моста понимания, заключается в общении с предметами и другими людьми. Создать образ – значит быть в состоянии приближаться к вещи или удаляться от нее. Отсутствие обращения к этому созданию при разработке любых образовательных проектов или реформенных действий ведет к отсутствию главного – целостного представления о том, что может или должно произойти, и выбрасыванию субъектов образования за пределы со-бытия и диалога. Феноменальность современного образования в том и обнаруживает себя, что без целостного представления и с выброшенным субъектом, оно превращается в инструмент, в производство дипломов, с которым позволительно соответственно обращаться: стандартизировать, модернизировать, адаптировать вне его стратегии, каузальности, иначе говоря – нивелировать системные признаки в пользу ситуативной потребности.

«Человек есть существо, создающее символы» [3: 138]. Понятно, что образ, рожденный звуком, необходимо закрепляется в языке. Под языком понимается всякая осмысленная выраженность, все, что так или иначе может быть «знаком внутреннего». Для реальности образования важно, чтобы субъекты, включенные в него, понимали друг друга и те явления, которые они обозначают. В слове необходимо достижение адекватности предмету. Знаки, по своей сути, компоненты целостной системы взаимосвязи человека с миром культуры. Образ и знак должны быть взаимосвязаны. И если мы полагаем образовательное пространство, то в прямой связи с этим находится и поиск знаков этого образа. Этот момент и является собой как вероятное непротиворечивое сопряжение образовательного пространства и образовательной среды, где среда выступает знаками. Языковые знаки, знаки объективированные не функционируют независимо друг от друга, а образуют систему, правила которой определяют закономерности их построения, осмыслиния и использования. В образовании в широком смысле слова все должно быть «говорящим», иначе образовательное пространство, его выраждающее, утратит диалогичность.

Образ и знак – представители смысла в менталитете. И образ, и знак – составляющие смысла, это то, что создает идею – арену полного формулирования смысла. Это является результатом диалогического познания, когда субъекты образования обретают личностный смысл, с од-

ной стороны, осознают со-бытие в образовании, с другой стороны. Человек как носитель смыслов выступает их генератором и преобразователем, он «оказывается владеющим исчислением. Личность открыта миру, она оказывается способной совершать действия, порождаемые новыми смыслами. Эти действия могут становиться всеохватывающими, будучи направленными не только на изменение общества, но и на преобразование Мира» [4: 167]. Носителю образования необходимо быть в обладании целостным взглядом, когда ни один знак не дается вне смысла общих идей. Тогда в его глазах педагогическая реальность не только приобретает динамические свойства, но и размывает, сама оправдывая свое движение.

Вероятностно-ориентированный метод обнаружения смыслов позволяет педагогической науке открыть способность образования предоставить возможности, исследовать феноменальность образования как совокупности текстов, со-бытий встреч человеком и миру. Существенное влияние на характер исследования имеют: ментальная картина мира, с которой человек сверяет свои поступки и ориентации среди вещей и со-бытий реальной жизни; главнейшая функция картины мира (роль связующей силы, направленной на консолидацию человеческого сообщества) и совокупность тематических категорий и допущений (Духовность – Человечество - Всеобщая), находящаяся в центре каждой картины мира; индивидуальный комплекс сложившихся или вероятных убеждений. Рефлексивно-гуманистический подход в педагогике может понять и интерпретировать полагаемые сущности, вероятностную приближенность общества и человека к миру посредством образования.

Таким образом, осмысление современной педагогической реальности с учетом накопленного в педагогике методологического опыта обеспечивается системным, личностно-ориентированным, синергетическим, герменевтическим, антропологическим, онтологическим, культурологическим подходами, принципами теоретической и практической рефлексии, построенными на рефлексивном отношении педагога в со-бытии развивающегося человека и мира.

Взятые в совокупности эти методологические основания в исследовании составляют рефлексивно-гуманистический подход, который позволяет осмысливать виды педагогической реальности. Он способствует пониманию их множественности и определяет по степени «вчитываемо-

сти» обучающим (образованием) текста человека, находящегося в со-бытии мира, и вероятности у него отношения рефлексивного, принимая как виды педагогической реальности образовательную и культурно-образовательную среду, и определяет как педагогическую реальность образовательное пространство.

Литература

1. Акинфиева Н. Социальная целесообразность стратегических изменений в российском образовании // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2005. – №4. – С. 23-25.
2. Кузьминов Я. Реформа образования: причина и цели // Отечественные записки. – 2002. – № 1. – С. 91-105.
3. Лосев А.Ф. Философия имени. – М., 1990. – 269 с.
4. Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектоника личности. – М.: Прометей, МГПИ им. В.И. Ленина, 1989. – 325 с.
5. Николаева В.С. Проект многопрофильной социально-адаптивной школы. – М.: Изд-во Междунар. пед. акад., 2000. – 31 с.
6. Панюкова Ю.Г. К проблеме средовой идентичности: психологическая репрезентация пространственно-предметной среды обыденной жизни // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 133-142.
7. Потебня А.А. Слово и миф.– М.: Правда, 1989. – 622 с.
8. Розин В.М. Смысл и особенности гуманитарного образования // Современная высшая школа. – 1992. – № 1-4. – С. 14-20.
9. Сагатовский В.Г. Продолжить прерванный путь (русская философия и современность // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 1991. – №5. – С. 75.
10. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
11. Современная философия: словарь и хрестоматия. – Ростов н/Д: Феникс, 1995. – 511 с.
12. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Совр. слово, 2001. – 928 с.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.

Маланов Иннокентий Александрович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Бурятского госуниверситета. Тел. (301-2)210411.

Malanov Innokenty Alexandrovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of pedagogy, Buryat State University. Ph. (301-2) 210411.

УДК 373.3.016

© И.Г. Моргунова

Возможности урока технологии в формировании логических универсальных учебных действий у младших школьников

В статье описываются методические особенности процесса формирования у младших школьников логических универсальных учебных действий на уроке технологии на примере умения анализировать объекты.

Ключевые слова: урок технологии, младшие школьники, познавательные универсальные учебные действия, логические универсальные учебные действия, анализ объектов.

© I.G. Morgunova

Possibilities of a lesson of technology in formation of logical universal educational actions at elementary school pupils

The article describes methodological features of the process of formation by elementary school pupils the logical universal educational actions at a lesson of technology on an example of skill to analyze objects.

Keywords: lesson of technology, elementary school pupils, cognitive universal educational actions, logical universal educational actions, analysis of objects.

Проблеме формирования универсальных учебных действий у учащихся разных ступеней обучения в условиях образовательных учреждений различных типов посвящено значительное количество научных и методических публикаций. Активно исследуются ее психологические, дидактические, воспитательные и развивающие аспекты. Вместе с тем у учителей-практиков еще

нет достаточно четкого представления о конкретных путях и способах формирования у школьников определенных УУД в процессе изучения учебных дисциплин.

Универсальность этих действий (то есть всеобщность, пригодность для многих случаев) обуславливает их надпредметный или метапредметный характер, что в свою очередь обес-

печивает целостность общекультурного, личностного и познавательного развития ученика. Понимание особой значимости этих действий в эффективном осуществлении школьниками учебной деятельности как специфической разновидности познавательной деятельности, подводит педагогов к выводу о том, что в основе их формирования лежит достаточно сложная мыслительная деятельность, опирающаяся на интеллектуальную активность детей. Следовательно, приоритет в формировании и их дальнейшем развитии принадлежит теоретическим учебным курсам, обеспечивающим учеников фундаментальными знаниями. А вот роль дисциплин прикладного характера, таких, как технология, в этом процессе весьма незначительна. Эта позиция в корне неверна.

Задача данной статьи – вскрыть и проанализировать возможности предметной области «Технология» в формировании и развитии у младших школьников универсальных учебных действий (УУД). В качестве примера мы взяли блок познавательных УУД, а в этом блоке выбрали группу логических учебных действий. Это обширная группа, включающая такие универсальные учебные действия как:

- 1) анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);
- 2) синтез – составление целого из частей, в т. ч. самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов;
- 3) выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;
- 4) подведение под понятие, выведение следствий;
- 5) установление причинно-следственных связей, представление цепочек объектов и явлений;
- 6) построение логической цепочки рассуждений, анализ истинности утверждений;
- 7) доказательство;
- 8) выдвижение гипотез и их обоснование;
- 9) постановка и решение проблемы;
- 10) формулирование проблемы;
- 11) самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера.

Ограниченный объем статьи не позволяет нам детально рассмотреть методические особенности формирования у младших школьников всех перечисленных выше логических УУД на уроке технологии. Мы остановили свой выбор на одном, а именно: анализе объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных).

Аналитическая деятельность для детей младшего школьного возраста достаточно сложна в силу возрастных особенностей их восприятия и мышления. Дети в этом возрасте еще плохо анализируют, но совсем не потому, что это им пока недоступно. Исследования психологов доказывают, что многие операции анализа им вполне доступны. В.А. Крутецкий, давая характеристику восприятия младшего школьника, отмечал: «Младшие школьники неточно и ошибочно дифференцируют сходные объекты. Это связано с возрастной слабостью аналитической функции при восприятии. Однако не следует думать, что учащиеся I и II класса вообще не способны к анализу, к вычленению признаков, деталей. Порой младшие школьники замечают такие детали, которые ускользают от внимания взрослого. Детям свойственна слабость углубленного, организованного и целенаправленного анализа при восприятии. Часто они выделяют случайные детали, на которые не обратит внимания взрослый, существенное же и важное при этом не воспринимается. Таким образом, имеет место самое общее, глобальное «схватывание» предмета, связанное с его узнаванием, и на этом фоне совершенно случайное восприятие отдельных и часто несущественных деталей и особенностей» [1; 59]. Следовательно, дети не анализируют не потому, что к анализу они не готовы в силу возрастных особенностей своего развития, а потому что их этому никто целенаправленно не учит.

Урок технологии создает уникальную возможность для целенаправленного обучения детей операциям анализа, как никакой другой урок, т.к. ученикам приходится анализировать реальный объект: его можно подержать в руках, рассмотреть со всех сторон, снять или переместить отдельные детали, заглянуть внутрь. Мысленный анализ здесь может сочетаться с реальным разбором предмета на части. Таким образом, выделение в объекте главного, существенного, самого сложного или второстепенного, вспомогательного происходит значительно легче, т.к. мыслительные операции сочетаются с практическими действиями, позволяющими контролировать и уточнять данные, полученные путем абстрактных рассуждений.

Обучение анализу объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных), умение дифференцировать признаки и выделять существенное в объекте приходит не сразу. Младший школьник воспринимает в первую очередь внешние признаки, которые могут быть и несущественными, а просто самыми яркими,

привлекающими внимание. В процессе обучения детей этого возраста анализу можно выделить ряд постепенно усложняющихся ступеней.

1 ступень. Процесс обучения анализу в период, когда дети еще не умеют бегло читать (I-II четверть 1-го класса), следует начинать с рассмотрения и описания образца. Такие задания аналогичны тем, которые они выполняли на занятиях по развитию речи в детском саду и уроках обучения грамоте в школе. Особенность этих заданий заключается в том, что дети не дают точную количественную характеристику рассматриваемого объекта (например, мячика), а только описывают его некоторые качества: большой, круглый, красный, резиновый, с гладкой блестящей поверхностью. Такая работа учит детей внимательно рассматривать предмет, видеть его, замечать в нем важные, значимые качества, правильно называть их (подбирать точные определения). Однако анализом в полном смысле такую деятельность назвать пока нельзя. На ее основе, например, невозможно составить план предстоящей работы, или внести изменения в конструкцию объекта, т.к. выделенных качеств для этого недостаточно. Это анализ на описательном уровне. Но это необходимый подготовительный этап, который должен постепенно подвести детей к выделению существенных и значимых признаков объекта, т.е. к его подлинному анализу.

Например, на уроке лепки с натуры несложных форм, описывая яблоко (или его восковой муляж) первоклассники говорят: «Яблоко большое, желтое, но бочок у него розовый», «Яблоко круглое». Учитель уточняет: «Круг – плоская фигура, а разве наше яблоко плоское? На что оно похоже?» Ученики: «Нет, яблоко не плоское. Оно, как мячик. Как шарик». Учитель: «Правильно, оно не шар, но формой на шар похоже. А какое еще яблоко?» Ученики: «Яблоко гладкое, блестящее, румяное, вкусное». Так учитель постепенно помогает детям уяснить, что описать предмет – это значит подробно ответить на вопрос «Какой он?». А чтобы ответить на этот вопрос, нужно выделить его разнообразные признаки, как существенные, так и несущественные.

2 ступень. Чуть позже к рассмотрению и описанию добавляется анализ образца. Проанализировать образец – это значит уяснить для себя его устройство (конструкцию), т.е. мысленно «разобрать» его на составляющие части и детали. На основе этого анализа чаще всего в дальнейшем осуществляется планирование работы, внесение изменений в конструкцию, разработка вариантов изделия и т.п. [2].

Как показало наше исследование, дети в этом возрасте овладевают анализом конкретного предмета на достаточном уровне. При этом полнота анализа (т.е. его операционный состав) может быть разной. Младшим школьникам при условии целенаправленного обучения и определенной подготовительной работе (см. 1-й этап) вполне доступен анализ реального объекта, в процессе которого они могут качественно выполнять до 10 операций анализа таких, как:

- 1) определение общей формы изделия, *
- 2) выделение главных частей, *
- 3) определение назначения главных частей,
- 4) выделение деталей, *
- 5) определение назначения главных деталей,
- 6) определение самых сложных деталей, *
- 7) определение второстепенных деталей,
- 8) определение материалов,
- 9) определение вида соединения деталей и частей, *

10) определение способа соединения деталей и частей.

Данный перечень операций анализа отражает и его полноту, и его логику, т.е. последовательное продвижение от общих признаков и свойств объекта к частным, особым. Мы полагаем, что этот перечень достаточно полон и выполнение более углубленного анализа в этом возрасте нецелесообразно и неоправданно. В структуре анализа можно выделить основные операции, которые позволяют судить о том, насколько полно и правильно он осуществлен учеником. Поэтому в определенных трудовых ситуациях количество операций анализа может быть существенно сокращено, и выполняться могут только основные (помечены *).

На практике анализ образца – это всегда беседа учителя с учениками. Основу ее, как и любой беседы, составляет хорошо продуманная система вопросов, направляющая мышление детей в нужное русло, позволяющая ему развернуться, обеспечивающая логику размышлений ребенка. При разработке системы вопросов особые требования предъявляются к их последовательности. Учитель должен быть твердо убежден, что именно этот вопрос следует задать первым, а за ним обязательно должен идти такой-то вопрос, а таким-то вопросом лучше всего завершить анализ. Не менее важной является и формулировка вопросов: насколько она точна, конкретна, немногословна, однозначна.

Для того чтобы помочь детям произвести анализ образца изделия на уроке технологии, учитель может направлять их мышление с помощью, например, такой системы вопросов:

- Назовите изделие. Как его можно применить? (Для чего оно нужно?)
- Какую общую форму оно имеет? (На что похоже по форме?)
- Какие части есть у этого изделия?
- Какую они имеют форму?
- Каково назначение каждой части?
- Какая часть самая главная?
- Какая часть самая сложная?
- Из каких деталей собрано изделие (каждая часть)?
- Есть ли в изделии части, которые состоят из одной детали? Какие?
- Есть ли среди деталей одинаковые? Сколько их?
- Какую форму имеет каждая деталь?
- Из каких материалов выполнены детали?
- Как соединены детали в изделие?
- С помощью чего выполнено соединение?

3 ступень. Изменение структуры и логики анализа объекта.

Метапредметность действия предполагает его свободное практическое применение учащимися в постоянно изменяющихся условиях и ситуациях учебной деятельности. Поэтому УУД должны обладать такими важными качествами, как гибкость, динамичность, широта переноса. Однако использование в учебном процессе алгоритмических предписаний, жестко задающих структуру деятельности, не способствует появлению таких качеств. Действие, сформированное с опорой на жесткие предписания, также будет жестким, негибким, шаблонным. Возможность его переноса в новые условия деятельности резко снижается. Применение учащимися усвоенных учебных действий в постоянно изменяющихся условиях и ситуациях ведет к изменению структуры действий, «приспособливая» его к этим условиям, тем самым придавая ему универсальность [3].

Следует иметь в виду, что структура и логика анализа объектов с целью выделения существенных признаков может меняться в зависимости от того, с какой целью производится анализ. Поэтому можно выполнять только те операции анализа и в такой логической последовательности, которая обеспечивает наиболее эффективное достижение определенной цели в определенных условиях деятельности. Это и есть гибкость и динамичность учебного действия.

Моргунова Ирина Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и предпринимательства ПИ Бурятского госуниверситета. E-mail: imorgunova59@mail.ru

Morgunova Irina Gennadievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of technology and entrepreneurship, Pedagogical Institute, Buryat State University. E-mail: imorgunova59@mail.ru

Так, если на основе анализа образца изделия должен быть составлен план его изготовления, то выполняются те операции анализа, которые помогают понять не только, как изделие устроено, но и какие действия нужно будет выполнить и в каком порядке. Кроме того, все операции анализа осуществляются в такой последовательности, которая непосредственно подводит учеников к определению порядка работы. Например, определение частей изделия, его деталей, материалов для каждой детали, способов скрепления.

В случае, если анализ образца проводится в целях усовершенствования его конструкции, то могут появляться другие операции анализа, изменяться их последовательность, что ведет к изменению структуры действия. Например, определение частей изделия, их назначения, деталей, самой сложной по конструкции детали, материалов, вида и способа соединения, необходимых изменений.

Анализ образца может проводиться в процессе сравнения двух объектов с целью определения их сходства или различия. (На уроках технологии младшие школьники чаще определяют сходство объектов с тем, чтобы выполнить объект по аналогии). Например, определение главных частей в двух объектах, сравнение их по форме, определение основных деталей, сравнение их по форме, определение материалов и способа соединения.

Таким образом, состав и общая структура учебного действия анализа объектов с целью выделения признаков, претерпевают существенные изменения в зависимости от условий его применения. Это ведет к формированию достаточно гибкого, динамичного действия, обладающего свойством универсальности.

Литература

1. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников: кн. для учителей. – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.
2. Моргунова И.Г. Урок трудового обучения (технологии) в начальных классах: учеб. пособие. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2006. – 193 с.
3. Моргунова И.Г. Формирование трудовых умений у младших школьников. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2006. – 124 с.

УДК 37.013.73

© Н.А. Перекусихина

Ценностно-целевые приоритеты русского космизма как мировоззренческой основы образовательного процесса

Автор обосновывает обращение педагогической науки к ценностным приоритетам русского космизма; предлагает классификацию основных ценностных отношений личности (к себе самому, другим равноправным субъектам и Миру), позволяющую раскрыть систему целей образования в контексте философии русского космизма.

Ключевые слова: аксиологический подход, ценностные основания педагогики, русский космизм.

© N.A. Perekusikhina

Value and aim priorities of the Russian cosmism as a world outlook basis of educational process

The article substantiates the appeal of pedagogical science to value priorities of the Russian cosmism; he proposes a classification of personality's main value relations (to itself, to other equal subjects and to the world) that allows to reveal a system of educational aims in the context of philosophy of the Russian cosmism.

Keywords: axiological approach, value foundations of pedagogy, the Russian cosmism.

Сегодня общепризнанной является методологическая функция философии по отношению к педагогике, что обуславливается самой сущностью философского знания, мировоззренческого по своей природе, и решаемым задачам осмысливания места человека в мире, выявления его взаимоотношений с миром. Философия является теоретической платформой как осмысливания педагогического опыта, так и создания педагогических концепций.

В зависимости от определенной философской концепции изменяется и система ценностей, которые, являясь квинтэссенцией философского миропонимания, конкретизируются в воспитательном идеале, а впоследствии – в образовательных целях, подлежат усвоению всеми участниками образовательного процесса.

В настоящее время определены некоторые философские учения, которые выступают как методологические основания для педагогических концепций, а именно: прагматизм, экзистенциализм, неопозитивизм, диалектический материализм и др. На наш взгляд, в данный перечень правомерно было бы внесение такого философского учения, как русский космизм, поскольку многие авторы при определении ценностных основ образования в качестве философско-методологической основы обращаются к идеям русского космизма (Н.А. Асташова [1], И.А. Колесникова [8], А.В. Хуторской [17] и др.). В частности, С.А. Иванов констатирует, что «идеи русского космизма несут в себе эпистемный, аксиологический, мировоззренческий, ин-

струментальный и психотерапевтический смысл, поэтому обладают мощным потенциалом для полноценного личностного развития каждого человека» и могут «обогатить философско-методологическую основу универсального образования и естественно-научного как его части» [6, с. 119]. Н.В. Исакова отмечает, что данное философское направление имеет глобальный, всеобъемлющий и всепроникающий характер, вследствие чего многие идеи русского космизма «могут использовать для создания качественно нового мировоззрения, предполагающего осознание человеком своей сознательно-активной роли в объективном ходе исторического процесса» [7, с. 15].

Заслуживает внимания и утверждение Л.В. Фесенковой о том, что идеи русского космизма становятся особенно популярными в наше время, поскольку оказываются в русле напряженных поисков истины о человеке и мире, определяя особенности мировоззренческой позиции нашего современника и выражаясь в феномене «космичности сознания», обусловленном наступлением космической эры [14, с. 361-362].

Несомненная востребованность мировоззренческих идей русского космизма в педагогической науке (в частности, идей Н.А. Бердяева, К.Н. Вентцеля, В.И. Вернадского, Н.К. и Е.И. Рерих, В.С. Соловьева и других), привела к тому, что в настоящее время на их основе начинают формироваться целые педагогические направления, в частности, «ноосферное образование» и «гуманная педагогика».

Аксиологический подход к исследованию педагогической реальности, являясь одним из приоритетных в настоящее время, ориентирует на диалог представлений о сущности такого понятия, как «ценность» с тем, чтобы в наибольшей степени удовлетворить потребности педагогической теории и практики. В самом общем представлении ценность – то, что чувства людей диктуют признать стоящим перед всем и к чему можно стремиться, созерцать, относиться с уважением, признанием, почтением [15, с. 507]. Опираясь на исследование И.В. Бабуровой, можно утверждать, что в рамках педагогической науки ученые все активнее обращаются к категории «отношение» («ценостное отношение») и, проводя исследования, опираются на отношениящийся подход: «в явном или неявном виде данный подход присутствует в тех концепциях воспитания, где цель воспитания предполагается достигать путем воспитания отношений личности к важнейшим объектам действительности» [2, с. 18].

Данная точка зрения позволяет рассматривать понятие «ценность» как равнозначное понятию «ценостное отношение личности» – особому виду взаимосвязи между объектом и субъектом (или между субъектами), который обусловлен положительной значимостью объекта для субъекта (выявляемой в процессе их взаимодействия) и определяет направленность личности.

Нам представляется, что для педагогической теории и практики наиболее применимо следующее структурирование ценностных отношений личности (каждое ценостное отношение представляет собой группу ценностей, характеризующуюся одной направленностью):

-ценостное отношение к миру (Абсолюту); данная группа ценностей может включать такие ценности, как вера в Высшую Реальность, постижение смысла своей жизни и места в Мире, выход за пределы повседневности и взгляд на свою жизнь с позиции вечности, внутреннюю гармонию и сопричастность Мирозданию; в самом общем плане отношение к Миру характеризуется включенностью человека в Мир как нечто большее, чем он сам, осознание человека себя частью Мироздания, Универсума;

- ценостное отношение к самому себе; ценности, заключенные в данную группу отражают понимание человеком того, какие объекты (реальные и идеальные) будут способствовать удовлетворению человека жизнью. Они являются результатом самоотождествления,

выяснения образа «реального Я», а также конструирования «идеального Я», движения от «реального Я» к «идеальному Я», т.е. самосовершенствования;

- ценностное отношение к другим, отличным от себя; группа ценностей, характеризующих отношение человека к Другим (не только людям, поскольку некоторые авторы (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин) говорят о необходимости субъектификации личностью иных живых существ), предполагает наличие в ценностно-смысловой сфере личности ценности Другого (человека, группы, человечества, Планеты, любого живого существа...) как субъекта, имеющего свои чувства, мысли, желания, возможности, т.е. человек рассматривает Другого как равноправного партнера по общению и взаимодействию.

Данная систематизация ценностей является развитием идеи С.Л. Рубинштейна, который, характеризуя человека как субъекта, выделил три его основных отношения – к миру, к другим людям и к себе [12, с. 308]. Предложенная структура ценностных отношений, на наш взгляд, является наиболее адекватной современным представлениям о природе человека, ее можно применить как для систематизации личностных ценностей, так и для группировки социальных ценностей, которые отражаются в ценностно-целевых приоритетах образования.

Анализ характерных черт русского космизма привел к определению трех аксиологических системообразующих акцентов, позволяющих установить ценностно-целевую направленность образования и соответствующих представленной классификации ценностных отношений.

Первый акцент – идея взаимосвязи Человека и Космоса как основание всего мировоззрения русского космизма.

Еще О.Д. Куракина в 1993 г. предложила трактовку русского космизма как «мировоззрения живого нравственного Всеединства человека, Человечества и Вселенной в их отношении к Творцу и Творению» [9, с. 9]. В свою очередь, З.Н. Хабибуллина уточнила, что при характеристике русского космизма нужно исходить из двух его существенных сторон, первая из которых связана с богословской проблемой отношения Творца и творения (Бога и мира), в рамках которой проводится различие между Абсолютным началом, человеком и космосом, а вторая сторона связана с тем, что центральным ядром отечественной философии является концепция

«вседединства», из которой вытекают практически все другие построения отечественных мыслителей [16, с. 7].

Таким образом, определяющим во взаимоотношениях Человека и Космоса является феномен «вседединства», смысл которого исследователями русского космизма понимается как:

- «органическое целое», каковым воспринимается как Вселенная в целом, так и каждый ее элемент;
- органическая включенность человека в систему универсальных мировых связей [10, с. 4];
- рассмотрение бытия человека не только в социальном или только в природном плане, а в контексте бытия в целом [5, с. 11].

Основной характеристикой данного явления в контексте педагогического целеполагания, на наш взгляд, должно явиться «постоянное ощущение человеком своей органической, неразрывной и действенной связи с космосом» [7, с. 15].

Второй акцент – осмыслиение сущности Человека, его места и миссии в мироздании.

С.П. Позднева и Р.В. Маслов определяют в качестве главной проблемы русского космизма связь двух миров – космоса и внутреннего мира человека [11, с. 105], следовательно, человек в русском космизме всегда рассматривается не как отдельная индивидуальность, и даже не как человек «социальный», а как «человек космический», органичная часть космического единства, способная реализовать свою активную природу в деле творческого изменения мироздания.

Доминирующая в русском космизме «космическая точка зрения» на человека и происходящее на Земле приводит к пониманию человека, неограниченного рамками привычного и близкого земного окружения при решении мировоззренческих и смысложизненных проблем.

Стремление рассматривать человека в связи с остальным миром как органической целостностью приводит к изменению представлений о предназначении человека. Необходимо понимать, что движущей пружиной философского поиска русского космизма является эсхатологическая устремленность к «новому небу и новой земле» (идея Апокалипсиса как возвещения будущего Царствия Божьего). Исходя из этого, Рогулин В.Е. смысл русского космизма определяет следующим образом: спасение и преображение мира, его целенаправленная эволюция в качественно новое, более совершенное состояние на основе эволю-

ционного совершенствования главного субъекта этого процесса – человека [13, с. 21]. Этот смысл обуславливает как активное освоение человеком космического пространства, так и предшествующую этому процессу эволюцию человечества, заключающуюся в физическом совершенствовании и духовно-нравственном преображении.

Т.В. Бернюкович подчеркивает, что в центре внимания русского космизма стоит вопрос: «Способен ли человек, ощущив себя частицей Вселенной, преобразить собственную природу, внешний мир и даже обрести бессмертие?» [4, с. 5]. Данный вопрос является основополагающим и для педагогической науки, поскольку именно образование, ставящее своей целью возышение и усовершенствование человеческой природы, поднятие сознания человека на общечеловеческий и космический уровень способно дать ответ – возможно ли создание «качественно нового мировоззрения, предполагающего осознание человеком своей сознательно-активной роли в объективном ходе исторического процесса» [7, с. 15].

Третий акцент – необходимость рассмотрения Человечества в своей совокупности как единого субъекта эволюционного процесса, что актуализирует не только проблему взаимоотношений Человечество – Космос, но и взаимоотношений людей друг с другом, а также взаимоотношений с иным разумом – Природой.

Согласно взглядам Н.В. Башковой, общей для космистов интенцией является стремление к гармоничному соединению человечества – сознательным и добровольным действием – с общим эволюционным потоком космической жизни [3, с. 174], при этом человечество именно как единое целое выступает основным элементом общей эволюции органического мира.

В свою очередь, В.Е. Рогулин подчеркивает, что «свой космический долг человечество может выполнить, действуя только как единая семья всех народов» [13, с. 25]. Русскими космистами отвергаются любые формы человеческой разобщенности, отстаивается принцип всечеловечности, причем для русского космизма характерно понимание этого единства.

Вследствие этого, в основе мировоззрения как результата образования, опирающегося на идеи русского космизма, должно находиться осознание своей доли ответственности за благополучие родной планеты и человеческого рода.

Идеалом общества для русских космистов является Человечество как совокупность свободных личностей, устремленных в едином

творческом порыве к божественной Красоте и Гармонии в соответствии с универсальными космическими законами эволюции. Данный идеал, провозглашенный философией русского космизма, настолько глобален, что заключает в себе цели и смыслы не только нынешнего, но и многих будущих поколений землян, и стремление к нему бесконечно. Грандиозная цель человеческого существования, заключающаяся в осознании и принятии на себя ответственности за воссоздание мира в единстве и гармонии, по мысли русских космистов, касается каждого человека, т.к. обновление мира всегда начинается с собственной души.

Идеалом же человека в данном аксиологическом контексте выступает творческая личность, свободная от эгоистических желаний и устремлений, осознавшая свою ответственность перед Космосом и Человечеством, постоянно стремящаяся к обретению максимального единства и гармонии с ними. Вследствие этого центральным компонентом образования должен быть поиск и обретение ребенком собственного жизненного смысла, своей жизненной цели в контексте осознания смысла бытия человечества и всего Мироздания в целом.

Исходя из данных мировоззренческих посылок, целью образования становится развитие у ребенка способности к всестороннему самосовершенствованию через творческое созидание собственной личности и совершенствованию мира через внешнее творчество.

Задачи образования, отражающие аксиологические идеи русского космизма, можно сформулировать следующим образом:

- воспитание ребенка как гражданина Всеобщей; результатом должно явиться осознание человеком общности своей жизни с жизнью космической;

- воспитание ребенка как свободной творческой личности (развитие индивидуальности, личного самосознания); результатом должно явиться осознание индивидом смысла своей жизни во взаимосвязи со смыслом существования человечества и мира;

- воспитание ребенка как члена общества (развитие социального сознания) и как части природного сообщества; результат – осознание человеком своего единства с человечеством как совокупностью индивидуумов, поднимающейся к более высоким формам гармонического существования, и единства с жизнью Планеты.

Многие русские космисты (К.Н. Вентцель, В.И. Вернадский, Н.Ф. Федоров, К.Э. Циолковский и др.) придавали глобальное значение обра-

зованию, которое должно вернуть себе изначальный смысл и назначение – способствовать становлению человека как творца будущего. Аксиологические идеи русского космизма, постепенно становясь составляющей педагогики XXI в., неизменно будут этому способствовать.

Литература

1. Асташова Н. А. Аксиологическое образование современного учителя: методология, концепция, модели и технологии развития: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Брянск, 2001. – 498 с.
2. Бабурова И.В. Воспитание ценностных отношений школьников в образовательном процессе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Смоленск, 2009. – 45 с.
3. Башкова Н.В. Преобразование человека в философии русского космизма. – М.: КомКнига, 2007. – 224 с.
4. Бернютевич Т.В. Русский космизм: Н.Ф. Федоров, К.Э. Циолковский, В.И. Вернадский: учеб. пособие. – Чита: ЗабГГПУ, 2007. – 112 с.
5. Волошина М.А. Утопический элемент в воззрениях русских космистов и его эволюция: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.03. – Хабаровск, 2006. – 18 с.
6. Иванов С.А. Развитие ноосферного миропонимания у учащихся 5-7 классов в процессе изучения естествознания: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Екатеринбург, 2001. – 256 с.
7. Исакова Н.В. Феномен глобальности в философии русского космизма: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.03. – Краснодар, 2004. – 23 с.
8. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы. – Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84-89.
9. Куракина О.Д. Русский космизм как социокультурный феномен. – М.: МФТИ, 1993. – 184 с.
10. Плеханов Е.А. Педагогика русского космизма. – Владимир: ВГПУ, 2004. – 256 с.
11. Позднева С.П., Маслов Р.В. В.И. Вернадский: русский космизм и ноосферное мышление // Ноосферное образование в евразийском пространстве. Т. 2. От ноосферного образования – к ноосферной России: в 2-х кн. Кн. 1. – СПб.: Астерион, 2010. – 367 с.
12. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / под ред. А.В. Брушлинского. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 576 с.
13. Рогулев В.Е. Русский космизм и современное альтернативное движение в поиске новой цивилизационной модели. – Рязань: Изд-во Ряз. обл. ин-та развития образования, 1999. – 188 с.
14. Фесенкова Л.В. Русский космизм сегодня // Философия русского космизма: сб. статей. – М.: Новое тысячелетие, 1996. – С. 360-373.
15. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 576 с.

16. Хабибулина З.Н. Русский космизм: учеб. пособие. – Уфа: РИО БашГУ, 2005. – 120 с.

17. Хоторской А.В. Философия русского космизма как аксиологический базис отечественного обра-

зования // Философия – образование – общество: труды научного семинара; под ред. В.А. Лекторского. – М.: НТА «АПФН», 2005. – Т. II. – С. 142-152.

Перекусихина Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования Владимирского госуниверситета. E-mail: Perekusihina_Natalia@mail.ru.

Perekusikhina Natalya Alexandrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of preschool education, Vladimir State University. E-mail: Perekusihina_Natalia@mail.ru.

УДК 373.29371.21:37.15.324-053.4

© И.В. Тимонина, О.Л. Середа, С.В. Мильситова

Реализация индивидуально-дифференцированного подхода в формировании готовности дошкольников к обучению в школе на ступени предшкольного образования

В статье рассматриваются проблемы формирования готовности дошкольников к обучению в школе на этапе предшкольного образования. Авторами предлагается использовать индивидуально-дифференцированный подход в работе с дошкольниками в условиях ДОУ.

Ключевые слова: предшкольное образование, индивидуально-дифференцированный подход, готовность дошкольников к обучению, уровни готовности к обучению, воспитательно-образовательная среда ДОУ, познавательная активность.

© I.V. Timonina, O.L. Sereda, S.V. Milsitova

Implementation of individually differential approach in shaping a readiness of preschool children to school learning at the stage of preschool education

The article deals with the problems in shaping a readiness of preschool children to school learning at the stage of preschool education. The authors offer to use an individually differential approach while working with preschool children in conditions of preschool educational institutions.

Keywords: preschool education, individually differential approach, readiness of preschool children to learning, levels of readiness to learning, educational environment of preschool educational institutions, cognitive activity.

Подготовка ребенка к школе в современных условиях сегодня стала особенно актуальной в преддверии введения предшкольного образования. Поиск эффективных способов выравнивания стартовых возможностей первоклассников заставляет ученых и практиков по-новому взглянуть на подготовку ребенка к обучению в школе. Одним из вариантов такого плана мы считаем использование в рамках дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) индивидуально-дифференцированного подхода в формировании готовности дошкольников к обучению в школе.

Проблема учета индивидуальных различий дошкольников и их дифференциированного обучения не одно десятилетие привлекала ученых и практиков, т. к. эта проблема является одной из острых дискуссионных тем в современной теории и практике.

На наш взгляд, осуществление индивидуально-дифференциированного подхода в формировании готовности дошкольника к обучению в шко-

ле помогает решить задачу формирования определенных знаний, умений и навыков, необходимых первокласснику для дальнейшего обучения.

В ходе эксперимента по формированию готовности дошкольников к обучению в школе в воспитательно-образовательной среде ДОУ мы достаточно широко использовали индивидуально-дифференцированный подход, т.к. наряду с учеными и практиками, считали, что степень готовности к школе у каждого дошкольника индивидуальна. Поэтому процесс формирования готовности к школе в практике детского сада мы осуществляли в рамках ВОК (воспитательно-образовательного комплекса) и педагогической студии-класса «Семья успеха», ориентируясь на индивидуальные особенности каждого ребенка, а также с учетом микрогрупп, созданных на основании показателей уровня готовности дошкольников к учебному процессу в современной школе.

Для реализации индивидуально-дифференцированного подхода к дошкольникам на практике

нами использовались разные варианты. Один из них – это учет типологических особенностей личности ребенка.

На наш взгляд, единство типологии тех или иных особенностей личности обусловлено объективной необходимостью, т.к. совершенно очевидна потребность в том, чтобы:

- показать динамику перехода дошкольника из одной группы уровня готовности в другую с целью дальнейшей перспективы работы с ребенком;

- наглядно представлять возможности ДОУ по реализации групповой и коллективной работы с дошкольниками;
- создать систему индивидуальной работы с каждым ребенком из группы.

Перед началом организации индивидуальной работы с дошкольниками разного уровня готовности к школе мы создали алгоритм реализации данного процесса на практике (в модуле «Профессионал» ВОК).

Изучение особенностей ребенка (физиологические, психологические, интеллектуальные, социальные)

Согласование действий педагогического коллектива ДОУ и семьи по вопросам воспитания и обучения ребенка дошкольного возраста

Создание развивающей воспитательно-образовательной среды в условиях ДОУ и семьи, способствующей формированию готовности дошкольника к обучению в школе

Ознакомление педагогического коллектива с новыми научными исследованиями и программами по осуществлению индивидуальной работы с дошкольниками

Разработка индивидуальных и групповых форм работы с дошкольниками разного уровня готовности, а также методических рекомендаций для педагогов и родителей в рамках ВОК

Обеспечение полноценной индивидуальной работы с дошкольниками и семьей по повышению уровня готовности

Совместное проведение (педагогический коллектив и родители) анализа полученных результатов

Создание для дошкольников с разным уровнем готовности к школе корректирующей программы, направленной на формирование готовности ребенка к школе

Рис. 1. Алгоритм организации индивидуально-дифференциированной работы с дошкольниками по повышению уровня готовности к школе

Данный алгоритм предусматривает работу всех субъектов воспитательно-образовательного процесса, направленного на изучение особенностей каждого ребенка, ознакомление с научными исследованиями, сотрудничество ДОУ и семьи, создание развивающей воспитательно-образовательной среды ДОУ, разработку индивидуальных и групповых форм работы по повышению уровня готовности дошкольника к обучению (рис. 1).

Нами применялись разные формы и методы работы с дошкольниками по осуществлению индивидуально-дифференцированного подхода в воспитательно-образовательном процессе муниципальных дошкольных образовательных учреждений (МДОУ) №11 и №219 г. Кемерово на занятиях в подготовительных группах. Эксперимент показал, что подготовительные группы неоднородны по своему составу, поэтому дошкольники были разделены на подгруппы с учетом их межличностных взаимоотношений, особенностей темперамента, познавательной активности.

В процессе педагогического наблюдения (непосредственного и опосредованного) мы заметили, что работа в группах с дошкольниками с диаметрально противоположными динамическими характеристиками чаще всего неэффективна. Дошкольники с преобладающим холерическим и сангвеническим типами темперамента (большая импульсивность) были более эмоционально возбудимы и активны на занятиях, чем

дошкольники с меланхолическим и флегматическим типами темперамента (малая импульсивность).

С учетом того, что протекание процессов возбуждения и торможения у дошкольников с разными особенностями темперамента различно, то повышенная активность одних препятствует включению в учебную и игровую деятельность других, не создает временного резерва для возможности поразмышлять, подумать, понять задание, проанализировать ход выполнения задания менее активными дошкольниками и т.п. Тем самым создаются психологические барьеры для дошкольников с разными типами темпераментных особенностей: снижается мотивация к обучению и не развивается познавательная активность, нарушаются межличностные отношения в коллективе.

Совместно с психологами ДОУ сформировали две подгруппы в подготовительных группах: «активную» (85 чел.) и «менее активную» (130 чел.). Совместно с психологами мы использовали методики П.А. Симонова и П.М. Ершова по определению типа темперамента у дошкольников.

На основе этого нами были подобраны методы и приемы, как активизирующие деятельность ребенка и познавательные процессы в целом, так и методы, позволяющие сформировать такие качества личности, как: умение слушать друг друга, терпимо реагировать на собственную неудачу и др.

Таблица 1

Взаимосвязь методов и приемов обучения с уровнем познавательной активности дошкольников (N=215)

Группа	% дошкольников	Доминирующий тип темперамента	Уровень познавательной активности	Методы и приемы обучения
Активная	68%	преобладание сангвенического и холерического	высокий и выше среднего	Фронтальная; групповая; индивидуальная; игры; физкультминутки; демонстрация; индивидуальная; парная работа; использование изобразительной деятельности; наблюдение; экскурсии.
Менее активная	32%	преобладание флегматического и меланхолического	ниже среднего и низкий	

В таблице 1 представлены методы и приемы обучения дошкольников, применяемые нами для разных групп дошкольников.

Методы и приемы, применяемые для «активной» группы дошкольников:

- метод решения мыслительных задач (прием использования мерок, знаков для моделирования и конструирования);
- методы активизации мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, классификация);
- познавательные игры (драматизация и театрализация);
- методы конструктивного взаимодействия воспитателя и ребенка.

Методы и приемы, применяемые для «пассивной» группы дошкольников:

- методы стимулирования и мотивации интереса к учению (создание ситуации успеха в обучении; создание ситуации неожиданности, новизны и др.).
- познавательные игры (сюжетно-ролевые и др.).

Задачей этого этапа экспериментальной работы было: создать воспитательно-образовательную среду, позволяющую дошкольникам со схожими темпераментными характеристиками, уровнем познавательной активности включаться в разные виды деятельности и успешно преодолевать индивидуальные трудности.

В ходе эксперимента, несмотря на разный темп занятий и подобранные специальные методы и приемы обучения, содержание материала занятий было усвоено в той и другой подгруппах на 85% (за исключением одного – двух детей, которые изначально показывали низкий уровень познавательной активности).

В работе с данными группами мы учитывали характерные черты и особенности каждого ребенка. Нами были разработаны рекомендации по взаимодействию с детьми, имеющими различные темпераментные характеристики, а также коррекционные игры и упражнения.

Состав групп менялся в зависимости от вида занятий, поэтому на каждое занятие мы предусматривали, какие аспекты будут являться наиболее важными в ходе данной деятельности (формирование усидчивости или повышенная активность, уровень развития каких-либо способностей, мотивация, взаимоотношения в группе среди сверстников и т.д.).

Индивидуально-дифференциированный подход осуществлялся нами совместно с педагогическим коллективом ДОУ с участием психологов и физиологов, а также на основании регу-

лярно проводимых наблюдений за дошкольниками и диагностики роста уровня их готовности к обучению в современной школе. В работе с разными группами дошкольников мы учитывали ряд принципов, позволяющих формировать готовность дошкольника к обучению в школе: принцип сохранения «фазы» современного детства (защита детского сознания и миропонимания от негативного влияния «мира взрослых»); принцип организации многофункциональной предметно-пространственной среды ДОУ и др.

Так, в ходе нашего эксперимента мы создали «зонированное» пространство, в котором каждый ребенок мог бы найти место для жизнедеятельности в течение дня. Основываясь на темпераментных особенностях, выделенных нами двух групп дошкольников, была создана своя пространственная зона:

- создающая возможности для максимальной двигательной активности (для подвижных игр, спортивный уголок, инвентарь для совместных игр со сверстниками и даже сцена для «выступления» и т.д.);
- зона для спокойного времяпровождения, с учетом создания атмосферы психологической разгрузки (уголок, который отделен от основной комнаты для места уединения).

Динамическая характеристика психической деятельности (т.е. проявление темперамента) не имеет самодовлеющего характера; в большинстве случаев она зависит от содержания и конкретных условий деятельности ДОУ, от отношения ребенка к тому, что он делает, и к тем условиям, в которых он в данный момент находится.

Наблюдения педагогического коллектива ДОУ показали, что со временем вспышки агрессивного поведения дошкольников имели тенденцию к снижению, процессы возбуждения и торможения у большинства дошкольников обеих групп стали адекватными, что отразилось и на занятиях. Создание психологического комфорта в группе позволило снизить (на 20%) уровень заболевания.

Основной работой для нас была индивидуально-дифференциированная работа с дошкольниками разного уровня готовности к обучению в школе: **«готов», «в стадии готовности», «условно готов», «не готов»**. По методике Колесниковой Е. В. мы выделили четыре группы готовности дошкольников к обучению в школе для дальнейшей индивидуальной работы с ними. В эксперименте приняли участие 450 дошкольников (период с 2005 по 2011 г). Среднестатистические показатели за эти годы и формы работы с

данными группами отражены в таблице 2 и свидетельствуют, что работа с каждой группой строилась с учетом разнообразных видов и форм деятельности (индивидуальные и групповые занятия, ролевые игры, драматизация, совместные

занятия с педагогом, психологом и логопедом, выполнение заданий и проектов, создание творческих образов героев сказок, мультфильмов и т.д.).

Индивидуальная работа с дошкольниками разного уровня готовности
к обучению в школе (N=450), %

Таблица 2

Уровень	Формы работы	Субъекты взаимодействия	Абсолютное число (октябрь)	Абсолютное число (май)
готов	Индивидуальные занятия с целью поддержания высокого уровня; - творческие проекты; - самостоятельный поиск информации, решений и т.д.; - повышенный уровень сложности заданий; - создание образов героев сказки, драматизация.	<ul style="list-style-type: none"> ● педагоги ДОУ ● учителя начальной школы ● психолог ● родители ● сверстники 	8	10
в стадии готовности	Групповые и индивидуальные занятия; - задания в рамках усвоения программы с элементом творческого подхода; - привлечение к созданию собственных проектов; - использование ролевых, спортивных, дидактических игр.	<ul style="list-style-type: none"> ● педагоги ДОУ ● учителя начальной школы ● психолог ● родители ● сверстники 	445	60
условно готов	Преобладание форм групповой работы с целью повышения уровня знаний (опыт и знания других детей); - индивидуальные занятия; - совместные занятия педагога и психолога; - необходимость дополнительных занятий дома, не превышая норм для данного возраста; - ролевая игра.	<ul style="list-style-type: none"> ● педагоги ● психолог ● логопед и др. специалисты ● родители ● сверстники 	227	115
не готов	Преобладание индивидуальных занятий, бесед по повышению (или приобретению) мотивации к обучению в школе; - групповые занятия для расширения кругозора и ЗУН; привлечение к заданиям, требующим элементы самостоятельности; - осуществление контроля за выполнением заданий; - дидактические игры, игры на развитие психологических процессов и способностей, повышения самооценки.	<ul style="list-style-type: none"> ● педагоги ● родители ● психолог ● узкие специалисты ● возможно участие медработника с целью контроля физического состояния 	220	115

Результат проделанной нами работы отражается в положительной динамике: рост количественных показателей в группах с уровнем готовности «**готов**» (с 8 до 10%) и «**в стадии готовности**» (с 45 до 60%); снижением количественного показателя в группах с уровнем готовности дошкольников к обучению в школе «**условно готов**» (с 27 до 15%) и «**не готов**» (с 20 до 15%).

Эффективность работы в группах оценил и педагогический коллектив ДОУ. Так, для дошкольников с уровнем готовности «**готов**» занятия усложнялись заданиями проблемного, экспериментального характера, где требовалось искать неординарное решение (решить задачу разными способами; подобрать варианты окон-

чания сказки; сочинить рассказ на заданную тему и т.д.).

Для группы с уровнем «*в стадии готовности*» основной акцент делался на увеличение работоспособности и развитие творческой активности (создать свой план действий; украсить комнату, используя различные материалы; подобрать рифмы; придумать загадки; проиллюстрировать праздник и т.д.).

Для групп с уровнем готовности «*условно готов*» и «*не готов*» занятия проводились с целью сформировать мотивацию желания учиться и овладеть общими навыками, необходимыми для обучения в школе (например, развитие моторики, познавательных процессов; совместный поиск решений задачи; поиск предмета по наглядному плану и т.д.).

Для дошкольников с уровнем готовности «*в стадии готовности*» и «*условно готов*» эффективной оказалась работа в малых группах. Им интересно было работать на занятии и искать решения поставленных задач с другими детьми их уровня. Мы проводили и индивидуальные занятия с дошкольниками, позволяющие более детально выявить индивидуальные особенности данного ребенка, т.к. работа в группах не всегда давала достаточное представление о развитии в целом дошкольника и его готовности к учебному процессу.

Особое внимание в индивидуальной работе или в работе в малых группах мы уделяли уровню сложности заданий и их направленности. Для дошкольников уровня готовности «*готов*» подбирались задания проблемного характера, требующие поиска неординарных решений, творческого подхода.

Для дошкольников уровня «*в стадии готовности*» к процессу обучения мы предлагали задания на развитие комплексного подхода к исследованию предмета, нацеливали их на рассмотрение его с разных точек зрения (формы, цвета, объема и т.д.), просили создавать «творческие проекты» изучаемых объектов (использование предметов для других целей и ситуаций).

С дошкольниками уровня готовности «*условно готов*» занятия строились с перспективой повторения дома. Для них прописывались рекомендации, цели и задачи занятий и пункты наименьшего усвоения материала, чтобы родители проработали его дома совместно с детьми.

Особую сложность вызвала работа с группой дошкольников уровня готовности к школе «*не готов*». Большое внимание здесь требовало создание комфортной психологической обстановки, для того чтобы ребенок мог успокоиться, сосре-

доточиться, настроиться на учебный процесс. Обычно занятия с такими дошкольниками проходили в удаленном от игровой комнаты помещении, т.к. шум рассеивал внимание ребенка и отвлекал от занятий. Особые рекомендации давались родителям для работы с ребенком дома. Предпочтение индивидуальным занятиям с детьми уровня «*не готов*» объяснялось еще и тем, что данные дети нуждались в особом контроле выполнения заданий.

Что касается субъектов взаимодействия с дошкольниками каждого уровня готовности к школе, то ими были педагоги, психолог, сверстники, родители. Для некоторых групп требовалось дополнительно специалисты того или иного профиля. Так, для дошкольников уровня готовности «*готов*» к учебному процессу мы проводили занятия с участием учителей начальной школы, чтобы познакомить будущих первоклассников с требованиями школы и показать, что им есть к чему еще стремиться. А для дошкольников, например, уровня «*не готов*» требовалось постоянное наблюдение не только педагогов, психологов, логопедов, но и медработника, т.к. переутомление на занятии могло вызвать недомогание ребенка, а ослабленное физическое состояние не приводило к глубокому пониманию и усвоению знаний и выработке практических умений. Поэтому с дошкольниками уровня готовности «*не готов*» в состоянии психологического дискомфорта на момент занятия проводить его не рекомендовалось.

Параллельно с занятиями учебного плана мы активно использовали дидактические игры как индивидуальные, так и групповые (коллективные). Все игры, которые использовались нами в дидактических целях, мы разделили на два вида в зависимости от основного содержания игровых действий. В одном случае – содержание игры составлял дидактический материал, действия с которыми облекались в игровую форму. Например, дошкольники, разделившись в группе на команды, соревновались в нахождении ошибок в примерах и т.п. Учебные действия (счет, исправление ошибок и т.д.) выполнялись в игровой форме.

В другом случае дидактический материал вводился как элемент ролевой игры, которая являлась как по форме, так и по содержанию основной. Так в игру-драматизацию со сказочным сюжетом, где каждый в группе играл роль, определенную содержанием сказки, был использован дидактический материал по математике (счет и запись чисел на доске и т.д.). Дошкольники перевоплощались в героев сказки (Незнайка, Знай-

ка, Буратино, Мальвина и т.д.). Саму постановку учебной задачи педагог-воспитатель осуществлял с использованием сюжета игры. Диалоговое общение «педагог-ребенок» осуществлялось от имени сказочного героя.

Дидактические и ролевые игры позволили индивидуализировать работу во всех группах в разных видах деятельности. С опорой на познавательную деятельность нами применялись различные виды игр:

- игры, ориентированные на исполнительскую деятельность дошкольников. С помощью этих игр дошкольники с уровнем готовности «*не готов*» к учебному процессу обучались выполнять действия по образцу (например, мозаичный узор по образцу);
- игры, ориентированные на выполнение воспроизводящей деятельности. Дидактические игры данного плана были направлены на формирование вычислительных навыков в пределах десяти («Поднимись по лесенке», «В космос», «Математическая рыбалка» и др.). Данный вариант игр использовался во всех группах, но с разным уровнем сложности;
- игры, в которых была запрограммирована конструирующая деятельность («Контролер», «Светофор», «Инопланетянин» и др.);
- игры, с помощью которых дошкольники осуществляли преобразующую деятельность, где задания носили проблемный характер («Числа – перебежки», «Математический брейн-ринг», «Хитрая буква» и др.);
- игры, включающие элементы поисковой и исследовательской деятельности («горячее – холодное», «Лабиринт», «Кто быстрее» и др.).

Практически все варианты дидактических, сюжетных и ролевых игр использовались нами во всех группах, с учетом уровня сложности и создавали атмосферу психологического комфорта и многообразия видов деятельности.

Приведем примеры работы с конкретными детьми подготовительной группы разного уровня готовности:

1. По результатам тестов Андрей У. был определен в группу уровня готовности «*не готов*». Во время проведения исследования по уровню готовности к школе, у дошкольника выявились следующие данные: слабое развитие моторики и координации мелких движений (испытывал большие трудности держать в руке карандаш, проводить линии); неразвитость волевых и эмоциональных показателей готовности (нежелание идти в школу, отказ от выполнения заданий); низкий уровень развития познавательных про-

цессов и способностей (рассеянное внимание, отсутствие направленности на запоминание, сниженная интеллектуальная активность). Ребенок постоянно испытывал трудности на занятиях, ему необходимо было не раз объяснять задание, повторять инструкцию. Результат тестирования по большинству показателей готовности к школе был низкий, практически все задания были выполнены неверно.

Психолог охарактеризовал мальчика как «трудного ребенка»: проблемы в коммуникативной сфере (тихий, боязливый, замкнутый в общении со взрослыми и неактивный в общении со сверстниками). Проблема в общении дошкольника с детьми и взрослыми вытекает из семейного положения мальчика: в семье доминировал либеральный стиль общения со стороны матери (позволение всего, отсутствие наказаний и отката), а также на манеру поведения ребенка повлияло отсутствие мужского воспитания мальчика (отца и дедушки нет).

Логопед также отметила нарушения в артикуляционном аппарате: медлительность речи, нарушение фонематического слуха, неправильное произношение некоторых звуков, «бедный» словарный запас, структурная однотипность грамматического построения предложений.

С точки зрения физиолога неуспешность в учебной деятельности дошкольника основана и на том, что у ребенка слабое здоровье, имеются функциональные нарушения работы головного мозга (повышенное внутричерепное давление, была черепно-мозговая травма).

Все сведения послужили поводом для создания индивидуальной программы в работе с этим дошкольником, т.к. требовались особые методические приемы и щадящий режим в процессе обучения. Так, с мальчиком занимались в большей степени индивидуально и не более пяти – десяти мин. Раз в неделю ребенок занимался с психологом и логопедом, на некоторые занятия приглашали маму и давали рекомендации по работе с тем или иным материалом. Маме было предложено заниматься дома дополнительно, четко следя рекомендациям и индивидуально-коррекционной программе специалистов. Также особое значение воспитатель стал уделять социальной позиции ребенка в группе, вовлекая его в процессуально-событийные, ролевые игры, иногда даже определяя ему позицию лидера. Особое внимание уделялось, конечно, состоянию здоровья Андрея, т.к. любое переутомление не дало бы положительных результатов в работе.

Постепенно Андрей У. стал чувствовать себя увереннее, появилось желание заниматься, т.к.

ребенок стал понимать значение учения и не опасался ошибок, за которые его раньше ругали педагоги и дразнили сверстники. В процессе дальнейшей работы с ребенком нами было отмечено повышение его работоспособности и устойчивости внимания на занятиях, поскольку педагог ориентировался не на группу детей, а учитывал индивидуальные особенности данного ребенка. Стало наблюдаваться изменение учебных навыков: положительная динамика в развитии мелкомоторной и предметно-ориентированной деятельности дошкольника (бывшие каракули превратились в более четкие линии, что говорит о его прогрессирующем зрительно-моторном развитии). Регулярные занятия с логопедом и дома с мамой тоже дали положительный результат и приблизили его по этому показателю к уровню готовности **«условно готов»** к обучению в школе. Мальчик стал строить предложения семантически и структурно грамотно, в соответствии с требованиями к данной возрастной группе. Логопеду удалось за год сформировать фонемный ряд глухих и шипящих звуков, научить «слышать» меняющиеся звуки (напр. *коза – коса* и т.д.), чего раньше Андрей У. просто не умел делать, а также определять порядок звуков в слове, указывать первый, последний или средний звук. Таким образом, создание благоприятной психологической атмосферы для Андрея и изменение режима работы с ним в ДОУ и семье позволили, не меняя количества и содержания занятий, продолжать заниматься и достичь положительных результатов в готовности к школе.

2. Примером кардинально противоположного (уровня **«готов»**) по уровню готовности ребенка к школе служит ситуация Саши М. Мальчик воспитывался в неполной семье (в основном бабушкой), с четырех лет ходил в школу раннего развития, где ребенок дополнительно занимался английским, математикой, развитием речи. Конечно, такой ребенок выделялся из группы богатым словарным запасом, широтой кругозора, любознательностью, имел завышенную самооценку (он уже достаточно хорошо читал и считал, чем, в свою очередь гордился и даже зазнавался). У таких детей очень часто возникают проблемы в общении со сверстниками и взрослыми. Конфликты с детьми и педагогами привели к тому, что ребенок потерял интерес к обучению, и перестал адекватно реагировать на учебный процесс в целом, регулярно заниматься и стал часто пропускать занятия в детском саду.

Проведенная диагностика определения уровня готовности данного дошкольника к обучению в школе в начале года не дала высокого резуль-

тата по тесту Керна–Йерасика и Л.А. Венгера. Обеспокоенные родители и педагоги, не желающие терять талантливого мальчика, совместно с психологом разработали индивидуальную программу для занятий с Сашей, в основном, ориентированную на поддержание познавательной мотивации и формирование коммуникативной активности. Ребенку давались дополнительные индивидуальные задания. Работа в группе со сверстниками выстраивалась с ориентацией на использование организаторских способностей мальчика в коллективе, не выделяя его как лидера, но при этом сохраняя уважение к достоинству ребенка.

Работа с психологом была, пожалуй, самой трудной в начале, т.к. необходимо было сформировать адекватную самооценку у мальчика, настроить его на доброжелательное отношение с другими ровесниками и показать значение взрослого (педагога) в его жизни. Особую работу психолог проводил с родителями Саши, которые считали его талантливым и очень развитым ребенком. Совместные действия родителей и психолого-педагогического коллектива ДОУ помогли родителям признать ошибки в воспитании и скоординировать совместную работу с ребенком. Психолого-педагогическая деятельность педагогов и психолога ДОУ, а также родителей позволили повысить мотивационную готовность ребенка к обучению и поддержать познавательный интерес дошкольника к окружающей действительности.

К сожалению, все трудности невозможно устраниить в дошкольный период. Индивидуальную работу с детьми следует продолжать и в первом классе, основываясь на полученных данных исследования дошкольников в ДОУ, равно как и в последующих исследованиях, необходимых для организации учебной деятельности. В своей работе мы использовали данные по результатам обследования дошкольников психофизиологической лабораторией ЦНО КемГУ, а также индивидуальные рекомендации данной лаборатории.

Индивидуально-дифференциированный подход применялся нами и на занятиях в студийно-классе «Семья успеха», прежде всего в работе с родителями дошкольников, а также с педагогическими коллективами МДОУ № 11, МДОУ №219 (в рамках ВОК).

Таким образом, можно сделать вывод, что при индивидуально-дифференциированной работе с дошкольниками разного уровня готовности к обучению в школе, прослеживается положительная динамика. Этому также благоприятству-

ет созданная нами воспитательно-образовательная среда в ДОУ и слаженная работа педагогического коллектива, а также реализация воспитательно-образовательного комплекса (ВОК) по формированию готовности дошкольников к обучению в школе.

Timonina Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета, г. Кемерово, ул. Красная, 6. Тел. 7(3842)583912.

Sereda Ольга Леонидовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета, г. Кемерово, ул. Красная, 6. Тел. 7(3842)583912.

Mильситова Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета. E-mail: milsitova@yandex.ru

Timonina Irina Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, intercollegiate department of general and university pedagogy, Kemerovo State University. Kemerovo, Krasnaya, 6; +7(3842)583912.

Sereda Olga Leonidovna, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer, intercollegiate department of general and university pedagogy, Kemerovo State University. Kemerovo, Krasnaya, 6; +7(3842)583912.

Milsitova Svetlana Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, intercollegiate department of general and university pedagogy, Kemerovo State University. E-mail: milsitova@yandex.ru

УДК 378.016

© Г.Н. Фомицкая

Внешняя оценка эффективности инновационных процессов в региональной системе общего образования

В статье с позиции научных обоснований определяются направления развития инноваций в региональной системе общего образования и подходы к внешнему оцениванию их эффективности.

Ключевые слова: система оценки, региональная система образования, направления развития, кластеры образовательных инноваций.

© G.N. Fomitskaya

External evaluation of effectiveness of innovation processes in a regional system of general education

The article outlines on scientific ground the directions of innovation development in a regional system of general education and approaches to external evaluation of their effectiveness.

Keywords: system of evaluation, regional system of general education, directions of development, clusters of educational innovations.

Современное образование рассматривается как социально-культурная и социально-экономическая система, от эффективности которой зависят показатели качества жизни, уровня развития страны, ее конкурентоспособности и международного авторитета. В связи с этим повышение качества образования выступает главной целью реформирования системы, одной из трех основных составляющих модернизации: качества, доступности, эффективности образования. Отметим, что модернизация в большей степени коснулась общеобразовательной школы, и поэтому возникла необходимость изменения системы оценки качества общего образования.

Образовательное оценивание в мировой образовательной практике имеет три назначения – отбор для обучения на следующем уровне образования, сертификация и повышение качества образования. Сложность заключается в несопоставимости, разнородности показателей качества общего образования в образовательных системах различного уровня, находящихся в независящих от них и существенно отличающихся условиях. Несовершенство системы оценки качества общего образования федерального уровня инициирует необходимость ее моделирования на уровне региона.

Система оценки – это есть сочетание политики, структур, практик и инструментов, направленных на получение объективной и достоверной информации о достижениях учащихся, деятельности ОУ, качестве реализуемых образовательных программ. Она состоит из двух систем: системы внутреннего и внешнего оценивания.

Объектом нашего исследования стала региональная система внешней оценки качества общего образования, которая представляет собой совокупность всех оценочных систем и процедур, позволяющих определить результат образования, эффективность деятельности ОУ, установить уровень качества образования в регионе. Внешняя оценка рассматривается нами как единая система элементов, их свойств и характеристик, функционирование и развитие которых носят закономерный характер, и позволяет получить аргументированное представление о состоянии, степени соответствия реально достигаемых образовательных результатов требованиям общества, социальным и личностным ожиданиям.

В связи с этим внешняя оценка качества общего образования отражается в таких категориях, как независимый контроль, или образовательный аудит, оценивание, мониторинг, общественная экспертиза, эвалюация качества, бейч-маркинг (использование достижений науки, передового организационного, методического и технологического опыта в реализации внешней оценки качества общего образования).

Региональная система общего образования в РБ представляет собой особую, управляемую и саморазвивающуюся систему, которая имеет сложную структуру, специфические особенности развития, разнообразие внешних связей. Особенности социальной среды, образовательные запросы региона, его социально-экономические возможности, культурно-исторические традиции, потребности человека и общества обуславливают характер инновационных процессов, представленных как инновации административно-научного типа, кластеры образовательных инноваций, целенаправленное продуктивное введение изменений в систему образования. Так, пять основных инновационных направлений комплексного проекта модернизации образования, реализуемых в системе общего образования Республики Бурятия, изначально рассматривались как инновации административно-научного типа, в ходе которых были внесены существенные изменения в систему: введено нормативно-подушевое финансирование, новая

система оплаты труда, появились автономные образовательные учреждения, создана основа для развития региональной системы оценки качества образования, расширилось участие общественности в управлении образованием. Вместе с тем мы выявили, что эффективность от целенаправленного введения изменений в систему образования была достигнута в большей мере за счет активной позиции самих ОУ, которые в ходе эксперимента имели возможность не только изменить свой статус, а что, самое главное, изменить отношение общественности к школе. Школе как социальному институту удалось сплотить вокруг себя различные группы местного сообщества для решения проблем образования, создать сеть институциональных единиц – управляющих советов (факт – 100% по ср. с 2006 г. – 25%), оказывающих реальное влияние на управление школьным образованием. Это способствовало созданию экспериментальной инфраструктуры региональной системы общего образования Бурятии, выделению кластеров образовательных инноваций, основу которых составляют ОУ. Сегодня в Бурятии статус «Федеральная экспериментальная площадка» имеют 31 школа, 12 школ подтвердили статус «Кандидат ФЭП», 5 образовательных учреждений имеют статус «Авторская школа». 87 ОУ за три года реализации КПМО получили государственную поддержку в размере 1 млн рублей. 58 школ в 2011 г. получили статус стажерской площадки.

Именно инновационное движение способствовало созданию и концептуальному обоснованию внешней оценки качества общего образования, основная цель которой заключается в выявлении объективных рассогласований между общественными ожиданиями и реальными образовательными результатами; формировании информационной основы для принятия проектно-программных управленческих решений, обеспечивающих удовлетворение образовательных потребностей населения, поступательное развитие системы общего образования, влияющее на социально-экономическое развитие республики.

Внешняя оценка качества общего образования в регионе осуществляется на четырех уровнях: индивидуальном, образовательного учреждения, муниципальной системы образования, региональной системы общего образования. Исходя из цели, внешняя оценка имеет две подсистемы: информационную и экспертную.

Модель внешней оценки представляет собой управляемые показатели, определяющие наличие индивидуальных образовательных результатов, эффективность деятельности образователь-

ного учреждения, муниципальной и региональной образовательных систем. Мы отдаём отчет в том, что она является достаточно общей функциональной моделью, не исключает совмещения в рамках одной организации различных функций (мониторинговой и экспертной), или, например, прямой работы потребителей (имеющих необходимую квалификацию) непосредственно с информационной подсистемой, минуя экспертную подсистему. Все эти возможности не противоречат приведенной структуре, т.к. при этом любой субъект будет действовать по правилам, установленным для соответствующей функциональной подсистемы. Точно так же мы никоим образом не исключаем того, что инструментами системы внешней оценки будет активно пользоваться (и уже пользуется) сама система образования в лице органов управления образованием и образовательных учреждений. Внешняя оценка может предоставить им уникальный материал для формирования своих программ развития и повышения конкурентоспособности на рынке образовательных услуг, для привлечения инвестиций. Проблема, с которой мы столкнулись при определении показателей, состояла в том, что несмотря на значительный международный и федеральный опыт, комплекс индикаторов качества образования для региона является в определенной мере адресной разработкой. Трудность заключается в выстраивании логической цепи от приоритетов образовательной политики региона до конкретного продукта (аналитика, презентационный материал), отвечающего тем или иным интересам пользователей как внутри системы образования, так и за ее пределами.

Мы разработали комплекс индикаторов, которые составили основу интегральных показателей, представленных в обобщенной структуре. Это позволило выделить два ключевых показателя: потенциал образовательного учреждения (системы) и индивидуальные достижения выпускников образовательного учреждения, которые составили основу интегративного показателя качества деятельности образовательной системы. Математические расчеты подтвердили правомерность такого подхода.

Сложившиеся на сегодняшний день на государственном уровне рамки внешних оценочных процедур являются достаточно жесткими. В основном они представлены в виде ЕГЭ и ЕМЭ, которые являются внутреотраслевыми показателями, определяющими соответствие полученных знаний основным дидактическим единицам ФГОС. По ним невозможно определить сформированность социального опыта ученика, уровень

его социализации, спрогнозировать поведение в особой, необычной, непривычной для него ситуации. Вместе с тем база индивидуальных данных позволяет рассчитать на основе учебных достижений учащихся массу разных величин. Поэтому в процессе реализации модели были разработаны и апробированы новые формы внешней оценки на региональном уровне. Наибольшее распространение получила технология экспертизы, которая имеет разные вариации относительно объекта оценивания, технология портфолио, тестирования, олимпиады, электронный мониторинг, межмуниципальные экспертные он-лайн-конференции, муниципальные экспертные экспедиции, публичная гражданская экспертиза, образовательный форум. Образовательная экспертиза как способ оформления и предъявления социального заказа системе образования наиболее ярко проявилась в ходе конкурса общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, проводимого в Республике Бурятия в рамках реализации ПНП «Образование».

Публичная гражданская экспертиза начала действовать с 2006 г. и была связана с экспертизой инновационных проектов школ. За два года в ней приняло участие 139 школ: в 2006 г. – 25 школ (39% от общего количества участников, из них 9 на ТВ, 16 – выездные), 2007 г. – 61 школ (56%, 13 – ТВ, 48 – выездные), 2008 г. – 53 школы (76,8%, 17 – ТВ, 36 – выездные).

Новые формы внешнего оценивания – электронный проект КОЭРСО, рейтингование муниципалитетов и школ – позволили привлечь к участию в процедурах различные министерства и ведомства республики. Расчет сделан на то, что взаимодействие в одном проекте тех, кто модернизирует систему образования, и тех, кто модернизирует экономику, социальную сферу, производство товаров и услуг, власть, должно привести к признанию образования инвестиционной сферой и добавить дополнительные основания для появления нового финансового норматива, увеличения трансфертной заявки. Организация внешней оценки качества общего образования позволила привлечь в качестве экспертных институтов 9 организаций, зарекомендовавших себя активными партнерами инновационных образовательных процессов в республике, создать институт экспертов. Экспертиза инновационной педагогической деятельности в рамках приоритетного национального проекта «Образование» позволила отработать механизмы отбора лидеров образования, включающие в себя дея-

тельность профессиональных сообществ, гражданских институтов и участие СМИ.

Начиная с 2006 г., в экспертизе образовательных программ и проектов приняли участие 9 организаций. Так, например, в 2008 г. приказом Минобрнауки РБ от 31.01.08 №107 об объявлении конкурса в качестве экспертных организаций были утверждены: Профсоюз работников народного образования и науки РБ, БРО ООО «Всероссийское педагогическое собрание», АНО «Педагогическая инициатива», АНО МОЦ «Магистр», РОО по поддержке и развитию попечительской деятельности «Союз попечителей РБ», РОО «Родительское сообщество РБ».

Благодаря активной позиции экспертного сообщества, на конкурсной основе удалось выявить лидеров в общем образовании РБ, лучших по достижениям, педагогическую элиту. Впервые в январе 2009 г. осуществлена общественная экспертиза уровня подготовленности к инновационной деятельности директоров школ республики. Эти факты свидетельствуют о том, что региональная система внешней оценки качества общего образования динамично развивается.

Разработанная нами концепция развития региональной системы внешней оценки качества общего образования доказала свою состоятельность благодаря сочетанию модели и инновационного движения в образовательной системе республики. Привлечение экспертов из разных регионов страны позволило получить оценку

модели на федеральном уровне. Залогом успешности стала экстраполяция концепции и модели в другие регионы со схожими социально-экономическими и geopolитическими условиями. Мы полагаем, что дальнейшее развитие системы должно осуществляться на основе результатов прогнозного анализа функционирования системы общего образования региона, выявления ее проблемного поля и точек роста, определения состояния качества общего образования. Необходимо создание инновационного элемента, который бы объединил все направления процессов модернизации региональной системы общего образования и ее внешней оценки. Таковым, на наш взгляд, может выступить региональный ситуационный центр, где должен быть создан банк формализованных управлеченческих решений, позволяющих оперативно реагировать на различные мониторинговые комбинации, оцениваемые на определенный момент как, например, благоприятствующие или тревожные, стабильные или критичные для дальнейшего развития общества.

Литература

1. Цыренов В.Ц. Формирование универсальных учебных действий – основа стандарта начального общего образования // Программа развития региональных систем образования. – Улан-Удэ: Бэлиг. – С. 41-45.

Фомицкая Галина Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики Бурятского госуниверситета. E-mail: galinaf1961@mail.ru

Fomitskaya Galina Nikolaevna, doctor of pedagogical sciences, head of the department of pedagogy, Buryat State University. E-mail: galinaf1961@mail.ru

К 37.043.2 – 055

© В.Ц. Цыренов

Проблема социокультурной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья

В статье автор исследует сущность понятия «социокультурная интеграция», рассматривает возможность интегрированного обучения в решении проблемы социокультурной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: интеграция, социокультурная интеграция, интегрированное обучение, инклюзивное обучение.

© V.Ts. Tsyrenov

The problem of sociocultural integration of disabled children

In the article the author researches the essence of the concept «sociocultural integration», he considers a possibility of integrated education to solve the problem of sociocultural integration of disabled children.

Keywords: integration, sociocultural integration, integrated education, inclusive education.

Общесоциальные и общекультурные изменения обусловили смену жизненных ценностей россиян, моделей их поведения, оснований для идентификации. Разрушение ведущих социокультурных институтов советского общества ввергло огромные массы людей в состояние «культурного шока». Современный человек теряет себя в социуме, который предстает перед ним непредсказуемым, поражает контрастами между декларируемым и реальным.

Такая ситуация характерна для большинства социальных групп, испытывающих значительный стресс в быстро меняющейся ситуации. Особенно данная проблема актуальна для социально неадаптированных категорий населения, в частности, людей с ограниченными возможностями здоровья.

Тенденция увеличения в нашей стране количества детей с нарушениями развития затрудняет их доступ к социокультурным и образовательным ресурсам. Ограниченностю существующих форм обучения и воспитания, соответствующих потребностям и возможностям детей данной категории, многочисленные проблемы их адаптации и социокультурной интеграции в общество (как следствие ущербной вторичной социализации) позволяют сделать вывод о несовершенстве социальной и образовательной политики в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья. До сих пор в образовательной политике российского государства доминирующей является ориентация на образование таких людей в специализированных учебных заведениях.

В настоящее время в рамках модернизации системы российского образования, усиления гуманизации социокультурных отношений, повышения внимания к индивидуальному развитию личности многие ученые приходят к пониманию необходимости институциализации интегрированных моделей образования как наиболее соответствующих принципам демократического государства. Интегрированное образование рассматривается в качестве одного из важнейших институтов включения в общество детей с различным уровнем психического и физического развития как за рубежом (Т. Бут, Д. Дарт, Д. Лу-

кас, К. Мейджер, М. Оливер, М. Пэйломбайро, К. Сэйлисбери, А. Уорд, С. Хегарти, У. Холловуд), так и в России (Л.И. Акатов, А.Н. Гамаюнова, Е.Л. Гончарова, Н.Н. Малофеев, Э.В. Миронова, Н.М. Назарова, М.И. Никитина, Г.Н. Пенин, В.Н. Сводина, А.Г. Станевский, Л.И. Тигранова, С.Г. Шевченко, Н.Д. Шматко).

Интегрированное обучение выступает как наиболее эффективное средство достижения конечной цели – вхождения человека с ограниченными возможностями здоровья в общество. Для этого необходимо создать условия, позволяющие получить качественное образование, коррекционную помощь, трудовую подготовку. Только в таких условиях можно будет удовлетворить потребности детей с ограниченными возможностями здоровья в комплексной реабилитации, сочетающей медицинскую, психолого-педагогическую и социальную помощь (В.З. Кантор, 2003; Г.Н. Пенин, 2005; Г.Д. Тарасова, О.С. Орлова, 2005). При этом речь, в первую очередь, должна идти о социокультурной интеграции, которая предполагает социальную адаптацию ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общую систему социальных отношений в процессе продуктивного взаимодействия с окружающей средой.

Осознание понятия «социальная ситуация развития» (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин) объясняет необходимость интеграции, убедительно показывает благоприятное влияние условий интегрированного обучения, требующего от ребенка и его окружения значительных усилий, но представляющих большие возможности в саморазвитии. Л.С. Выготский (1983) одним из первых обосновал идею интегрированного обучения. Он указывал, что специальная школа вместо выведения ребенка из изолированного мира обычно развивает в нем навыки, которые ведут его к еще большей изоляции. Поэтому задачей воспитания и обучения ребенка с нарушением развития является его интеграция в жизнь и создание условий для компенсации его недостатка каким-либо другим путем.

Понятие «интеграция» интерпретируется как восстановление, восполнение; объединение в единое целое каких-либо частей, элементов [5].

С психологической точки зрения, «интеграция» рассматривается «как внутригрупповой процесс – состояние группы, характеризующееся упорядоченностью внутригрупповых структур, согласованностью основных компонентов системы групповой активности, устойчивостью субкоординационных взаимосвязей между ними, стабильностью и преемственностью их функционирования, признаками, свидетельствующими о психологическом единстве, целостности социальной общности; иерархически организованная совокупность внутригрупповых процессов, обеспечивающих достижение названного состояния [4, с. 140].

В педагогических исследованиях под «интеграцией» понимается путь, ведущий к целостности, комплексности, позволяющий раскрыть закономерности в педагогических явлениях, процессах, системах; выявлять и конструировать иерархические связи между элементами систем; как средство построения педагогических моделей (Ф.Ф. Королева, 1970; И.П. Яковлев, 1980).

В коррекционной педагогике «интеграция» определяется как полное, равноправное включение во все необходимые сферы жизни социума, достижение возможности полноценной независимой жизни и самореализации в обществе в соответствии с особыми потребностями (Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Л.М. Шипицина).

Сущность понимания интеграционных процессов определена мировым сообществом Концепцией нормализации (Нирье, 1976) и состоит в том, что люди с ограниченными возможностями при соответствующих условиях могут усвоить социально значимые навыки и стереотипы поведения, которые считаются необходимыми для нормального социального функционирования наравне с другими членами общества, для того чтобы жить в обществе независимой жизнью в соответствии со своими особыми потребностями (Н.М. Назарова, 2004). Эта концепция явилась основой интеграционной модели современной социальной политики западных стран.

Интеграционные процессы в системе специального образования сформировались не сразу. Они закреплены в международных и российских документах, отражают позицию общества и государства по отношению к лицам с проблемами в развитии: Декларация прав ребенка (принята Генеральной Ассамблеей ООН в 1959); Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (1960); Декларация о правах инвалидов (принята Генеральной Ассамблеей ООН в 1975); Конвенция о правах ребенка, принятая ООН (ратифицирована Поста-

новлением Верховного Совета СССР от 13.06.1990 г.); Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей (1990); Закон РФ об образовании (1992) и др.

Представленные документы отражают осуществляемое в образовательных учреждениях совместное со сверстниками обучение детей, которые имеют особые потребности при обеспечении индивидуальной специальной помощи и поддержке.

Анализ проводимого исследования показал различные подходы со стороны зарубежных (А. Гаспарис, Э. Куль, Л. Сале, Дэвид Родригес, К. ван Рейсвейк, Ф. Хугебум, Х. Ольсен, П. Эванс и др.) и отечественных ученых (В.Г. Гончарова, Э.И. Леонгард, Н.Н. Малофеев, 2001; З.П. Медведева, 2001; Н.М. Назарова, 2000; М.И. Никитина; Е.А. Стребелева, 2001; Т.В. Фуряева, 1999; Л.М. Шипицина, 1998; Н.Д. Шматко, 2001; и др.).

Отечественная концепция интегрированного обучения (Н.Н. Малофеев, 1996, 1997; Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова, 1999; Н.Д. Шматко, 2000) предполагает обязательную раннюю комплексную помощь каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья. Внедрение этой модели в практику обучения обеспечивает людям с различными дефектами равные права в получении образования и является важным условием их социальной адаптации. Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья вместе с нормально развивающимися детьми имеют очевидные преимущества: такой ребенок постоянно находится среди сверстников, его мышление и поведение формируются в естественной социально-воспитательной среде, он не отрывается от семьи и привычных бытовых условий. Вместе с тем такая модель обучения обязательно должна предусматривать сохранение физического и психического здоровья ребенка.

В ходе научно-практических поисков (Т.В. Пельмская, Н.Д. Шматко, 1996; Э.И. Леонгард, 1998; и др.), связанных с проблемами интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, были выявлены условия, необходимые для их успешного обучения в общеобразовательной среде: раннее выявление дефекта и оказание медико-психологического-педагогической помощи таким детям; отбор, обоснованно рекомендующий интегрированное обучение; наличие специальных образовательных условий в учебном заведении; готовность родителей к оказанию помощи своему ребенку и т.д.

Условия, необходимые для успешного интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, должны обеспечивать государственные муниципальные и негосударственные органы, родители, педагогический, медицинский и другой персонал, участвующий в образовательном процессе.

Наиболее значимыми принципами образования лиц с ограниченными возможностями здоровья на этапе социокультурной интеграции являются: принцип педагогического оптимизма; принцип ранней педагогической помощи; принцип коррекционно-компенсирующей и реабилитационной направленности образования лиц с ограниченными возможностями здоровья; принцип деятельностиного подхода в обучении и воспитании; принцип социально адаптирующей направленности образования; принцип развития мышления, языка и коммуникации; принцип необходимости специального педагогического руководства; принцип продуктивного взаимодействия.

По определению Р.Г. Аславой (2005), ключевым понятием для определения целей и задач интегрированного обучения является «единое образовательное пространство». Включение проблемного ребенка в это пространство обеспечит ему условия для овладения программой обучения в соответствии с индивидуальными возможностями.

В этом случае интеграция рассматривается как цель обучения: выпускник, имеющий дефекты развития, должен войти в общество, интегрироваться в нем как полноценный и полноправный, способный к самостоятельной жизни, взаимодействию с окружающими людьми, продуктивной деятельности и удовлетворению основных человеческих потребностей (С.Э. Андерсен, Э. Холштейн, 1983; А. Леве, 1983; А. Маслоу, 2003).

С этих позиций интегрированное обучение выступает как наиболее эффективное средство достижения конечной цели. Для этого необходимо создать условия, позволяющие получить качественное образование, коррекционную помощь, трудовую подготовку. Только в таких условиях можно будет удовлетворить потребности лиц с ограниченными возможностями здоровья в комплексной реабилитации, сочетающей медицинскую, психолого-педагогическую и социальную помощь (В.З. Кантор, 2003; Г.Д. Тарасова, О.С. Орлова, 2005). При этом речь, в первую очередь, должна идти о социокультурной интеграции, которая предполагает социальную адаптацию ребенка с ограниченными возможно-

стями здоровья в общую систему социальных отношений в процессе продуктивного взаимодействия с окружающей средой.

На наш взгляд, реабилитация детей будет более эффективна в условиях социокультурной интеграции, если будет подкреплена социально-педагогической защитой (Н.В. Антипьева, 2002; А.П. Коновалова, О.А. Денисова, 2005) [1, 3].

Обобщение исследований по данной проблеме позволило нам сформулировать определение социокультурной интеграции. *Социокультурная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья* – это соединение различных элементов социума и социальной среды в единое пространство; введение в разные среды одной системы или одних технологий; соединение в микро- и макросоциуме элементов разных культур или внедрение в различные культуры единой системы социальных норм.

Мы полагаем, что проблема социокультурной интеграции должна решаться через построение комплексного многоуровневого психолого-педагогического пространства. При этом построение пространства предполагает следующую последовательность: смысловое обоснование создаваемого пространства; установление иерархии структуры и места человека в ней; взаимодействие элементов механизмов пространства; создание благоприятных условий для субъект-объектного взаимодействия; использование диагностических критериев, позволяющих качественно оценить динамику и результат.

Принципами системы интегрированного обучения и воспитания, по мнению Л.М. Кобриной, являются [2]:

1. Оптимизация социокультурной среды обитания ребенка с отклонениями в развитии (в качестве ведущего условия адаптации выступает социально-психологическая среда – актуальное пространство его обитания, условие формирования и реализации интеллектуальных, психических и физических возможностей).

2. Содержательная целостность образовательного процесса, его соответствие реальной жизни.

3. Принцип реалистичности, требующий решения задач обучения, реабилитации и адаптации с опорой на апробированные и доказавшие свою эффективность методы и способы.

4. Принцип единства и взаимодополняемости индивидуализации и интеграции в содержании и формах учебной, трудовой, культурно-досуговой деятельности.

5. Принцип деятельностьного подхода к организации процесса интеграции, который обязыва-

ет гибко, динамично, оперативно перестраивать и изменять формы работы в соответствии с социальным заказом.

6. Комплексность мероприятий.

Эти принципы реализуются в социальной среде детей с проблемами в развитии, условиями организации которой (по определению Л.И. Аксеновой, 2001) являются:

- обеспечение условий для жизни и воспитания ребенка в родной семье;

- интеграция ресурсов государственной и общественной сфер в пространстве социальной помощи лицам с нарушениями и их семьям;

- целостный подход к организации социально-педагогической деятельности в пространстве социальной помощи на основе взаимосвязи между различными компонентами, ее составляющими (включая правовые, социально-медицинские, социально-психологические, образовательные и другие аспекты);

- единство действий семьи и социальных институтов в пространстве социальной помощи (создание системы социальных служб с обязательным обучением родителей и других членов семьи специфическим способом общения, воспитания и обучения ребенка и включением их в процесс социально-педагогической деятельности);

- обеспечение интегрированного обучения детей с отклонениями в среде здоровых сверстников в соответствии с индивидуальными программами обучения, включающими обучение социально значимым навыкам и стандартам поведения в обществе;

- обеспечение взрослых людей с отклонениями в развитии жилищными условиями, позволяющими им вести независимую жизнь в обществе;

- внедрение специальных программ по профессиональному обучению таких лиц, содействию в их трудоустройстве и поддержке в трудовой деятельности.

В своем докладе на международной конференции Н.Н. Малофеев (2001) указывал, что отечественная концепция интегрированного обучения должна строиться на трех основных принципах: интеграция через раннюю коррекцию, интеграция через обязательную коррекционную помощь ребенку, интеграция через разноуровневые модели: комбинированную, частичную, временную и полную.

Формами интеграции, развивающимися в нашей стране, являются (Л.И. Шипицина):

- *интернальная интеграция* внутри системы специального образования (например: слабо-

слышащие дети и дети с тяжелыми нарушениями речи, дети с нарушениями интеллекта и сенсорной сферы интегрированы в соответствующие специальные образовательные учреждения для глухих (слабослышащих) или слепых (слабовидящих) детей, где обучаются в отдельных классах);

- *экстернальная взаимодействие* специального и массового образования. В дошкольных учреждениях комбинированного вида с учетом уровня развития и индивидуальных особенностей развития детей апробированы к российским условиям (З.П. Медведева, Т.В. Фуряева, Н.Д. Шматко):

- *комбинированная интеграция* дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим или близким норме, самостоятельно себя обслуживающие, по 1-2 чел. воспитываются в массовых группах, получают систематическую коррекционную помощь учителя-дефектолога и педагога-психолога;

- *частичная интеграция* – дети (по 1-2 чел.), еще не способные наравне со здоровыми сверстниками овладевать программными требованиями, пребывают лишь часть дня в группе normally развивающихся сверстников;

- *временная интеграция* – воспитанники специальной группы вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития и навыков самообслуживания объединяются со здоровыми детьми не реже 1-2 раз в месяц для проведения мероприятий воспитательного характера;

- *полная интеграция* дети (по 1-2 чел.) с отклонениями в развитии, соответствующие или близкие по уровню психофизического и речевого развития возрастной норме, самостоятельно себя обслуживающие, психологически готовые к совместному со здоровыми сверстниками обучению, включаются в обычные группы общеразвивающего детского сада учреждения «Начальная школа-детский сад», при этом они должны получать коррекционную помощь.

Различные формы интегрированного обучения детей, имеющих ограниченные возможности, в обычном классе массовой школы обусловлены выбором родителей и приближенным к возрастной норме уровнем общего развития ребенка. При этом необходимо реализовывать индивидуальный подход с учетом особых потребностей данного ребенка и осуществлять специальную коррекционную помощь.

Важным аспектом социокультурной интеграции является разработка и реализация индивидуальных программ реабилитации, предусматривающих соответствие медицинских, пси-

хологических, педагогических и социальных мер индивидуальным возможностям конкретных людей, имеющих нарушения развития (как по содержанию, так и по форме). Индивидуальная программа реабилитации ставит своей целью интегрировать человека с ограниченными возможностями здоровья в общество.

Реализацию программ реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляют педагоги. К сожалению, сегодня в России в целом отсутствуют квалифицированные кадры, готовые работать с такими детьми, не создана система их профессиональной подготовки с учетом изменившихся требований. Это должно стать целой государственной системой, вырасти в развитую инфраструктуру, включающую раннюю помощь, квалифицированное комплексное многоуровневое психолого-педагогическое сопровождение ребенка в раннем, дошкольном и школьном возрастах, различные формы его социализации, предпрофессиональное обучение и обеспечение посильной работой. Организация комплексного многоуровневого психолого-педагогического пространства, социокультурная интеграция, безусловно, будут способствовать повышению качества предоставляемых образовательных услуг с учетом специфики настоящего времени, способствуя, в первую очередь, социальному-психологической реабилитации лиц с сенсорными нарушениями.

Эффективность процесса интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья может быть достигнута за счет включения в образовательный процесс специальных (коррекционных) образовательных учреждений и общеобразовательных учреждений; учреждений дополнительного образования; центров: психолого-педагогического сопровождения, реабилитационных, семьи, раннего вмешательства, детского творчества; семьи, воспитывающей ребенка с дефектами развития; создания воспитывающего, развивающего, социализирующего пространств. Их взаимодействие будет составлять основу для оптимального функционирования комплексного, многоуровневого психолого-педагогического пространства. В качестве результата построения комплексного многоуровневого психолого-педагогического пространства мы будем рассматривать создание механизма взаимодействия между субъектами деятельности и уровень социокультурной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья.

Определяя позицию по отношению к интеграции, в т.ч. и к лицам с ограниченными возможностями здоровья, необходимо разработать

такую модель, которая осуществляла бы взаимодействие структур массового и специального образования, не приводила к свертыванию специальных образовательных учреждений, не блокировала развитие системы дифференциированного специального образования, позволяла оптимально решать задачи социокультурной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья и модернизации системы специального образования.

Одной из наиболее перспективных форм интегрированного образования, принятых за основу в развитых странах Запада, является инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в массовой школе вместе со здоровыми сверстниками, дающее лучшие результаты в подготовке детей к последующей жизни и их включению в общество.

Развитие инклюзивного образования в России – веление времени и позиция социально-ориентированного государства, принявшего как член ООН обязательства по принятию и реализации общепринятых в мировой практике стандартов по отношению к детям-инвалидам. Успешность реализации этих обязательств зависит не только от государства, но и от позиции общества по отношению к лицам с ограниченными возможностями вообще и к их образованию, в частности. Идея совместного обучения и воспитания детей-инвалидов и здоровых детей встречает возражения со ссылками на отсутствие условий для их осуществления: материальных, организационных, финансовых, менталитета населения и педагогических работников.

Вообще, в нашей стране проблема образования детей с ограниченными возможностями здоровья в последние годы была направлена на поиск оптимальной модели образовательного учреждения, которое будет ориентировано на их интеграцию в общество. Однако дело не в модели или типе образовательного учреждения, а в организации индивидуального образовательно-воспитательного пространства ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому одним из способов решения данной проблемы является проектирование и разработка инклюзивного образовательного пространства, в рамках которого будет реализована возможность решения важной педагогической задачи – социокультурная интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, для полноценной социокультурной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо не только развивать различные формы интегрированного

образования, но и исследовать потенциал инклюзивного образовательного пространства такого ребенка с целью создания оптимальных условий для его социокультурной адаптации и социокультурной интеграции в окружающий социум.

Литература

1. Антипьева Н.В. Социально-педагогическая защита инвалидов в Российской Федерации. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – С. 223.
2. Кобринова Л.М. Интегрированное обучение в сельской школе как средство оптимизации учебного процесса. – СПб.: Наука-Питер, 2005. – С. 176.
3. Коновалова А.П., Денисова О.А. Социально-педагогическая защита инвалидов в условиях дополнительного образования. – М.: Наука-Питер, 2005. – С. 144.
4. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990. – С. 140.
5. Словарь русского языка. – М., 1981. – С. 671.

Цыренов Владимир Цыбикжапович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Бурятского государственного университета. E-mail: volod_1963@mail.ru.

Tsyrenov Vladimir Tsybikzhapovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of pedagogy, Buryat State University. E-mail: volod_1963@mail.ru.

ВОПРОСЫ ИСТОРИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА

УДК 3735:39(512.31)

© Ц.Р. Базаров

Проблемы модернизации сельской школы российских регионов

Дана краткая характеристика особенностей развития общего образования в сельской местности Республики Бурятия. Выделены перспективы развития сельской школы в современных социально-экономических условиях. Показаны возможности и пути решения ключевых вопросов модернизации сельской школы в современных условиях на примере Гаргинской средней школы Курумканского района Республики Бурятия.

Ключевые слова: сельская школа, развитие, моделирование.

© Ts.R. Bazarov

Problems of rural school modernization in the regions of Russia

A brief description of the features of general education development in rural area of the republic of Buryatia has been done. Prospects for development of rural school in contemporary socio-economic conditions have been highlighted. The possibilities and ways to solve the key issues of rural school modernization in contemporary conditions have been shown on the example of Gargin's secondary school in Kurumkansky district, Republic of Buryatia.

Key words: rural school, development, modeling.

В статье рассматриваются проблемы адаптации сельских школ к постоянно меняющимся социально-экономическим и образовательным условиям современного общества. Сельские школы разнообразны по наполненности, территориальному расположению, социальному окружению, национальному составу, выполняют задачи удовлетворения образовательных потребностей сельских детей и их трудовой подготовки, а также ответственны за социокультурную и социально-педагогическую функции (3).

В образовательном пространстве России сельская школа занимает значительное место. Это 70,4% от всех общеобразовательных школ страны, в них обучается 28,8% от общего числа учащихся, работает 41% всех педагогов (3).

Для решения проблемы сельских школ Министерством образования и науки Республики Бурятия реализованы:

- целевая программа «Оптимизация сети сельских общеобразовательных учреждений в Республике Бурятия на 2006–2008 гг.», утвержденная постановлением Правительства Республики Бурятия от 6 марта 2006 г. №65;

- «Концепция оптимизации сети сельских общеобразовательных учреждений в Республике Бурятия на 2007–2008 гг.», утвержденная поста-

новлением Правительства Республики Бурятия от 22 декабря 2006 г. №416.

На сегодняшний день в республике реализуются программы «Развитие образования на селе», «Компьютеризация сельских школ», «Школьный автобус», «Ремонт аварийных школ в сельской местности», направленные на сохранение, поддержку и развитие образования на селе.

Перед сельскими школами большие социальные задачи: способствовать сохранению и укреплению семейно-общинных форм жизни и воспитания, чтобы растущий человек укоренялся в родной местности, приобщался к традициям, ценностям отечественной истории и культуры, всесторонне развивался. Современная сельская школа взяла на себя функцию, может быть, ей не свойственную в рамках обычной системы: изменить ситуацию вокруг, активизировать сельский социум, постепенно превращаясь в центр устойчивого духовно-нравственного и социально-экономического развития села и источник культурно-образовательных инициатив.

В данное время 30 сельских школ республики вошли в состав университетских комплексов. С целью расширения доступности среднего и высшего профессионального образования в сельских районах республики открываются фи-

лиалы, развивается сеть довузовской подготовки учащихся на базе общеобразовательных комплексов вузов.

В системе дополнительного образования педагоги знакомят учащихся с основами производства сельского хозяйства на уровне современной науки (агроэкология, агрономия, рыночная экономика, агробизнес и т.п.), с современной техникой (тракторы, автомобили, комбайны и другие сельскохозяйственные машины), с современными технологиями и организацией механизированных сельскохозяйственных работ. Принята и реализуется республиканская программа «Развитие подсобных хозяйств школ».

Среди перспектив развития сельской школы можно выделить следующие: превращение малокомплектных школ в филиал базовой (опорной) школы, развитие дистанционного образования, создание интернатов, центров раннего развития детей, общеобразовательных учреждений «Агрошкола», «Агролицей».

Продолжается качественное изменение деятельности учреждений профессионального образования, ориентированной как на личные потребности обучаемых, так и на рыночный спрос специалистов технического, общественно-гуманитарного профиля, информационных технологий, сферы сервиса. Учреждения начального профессионального образования, обеспечивая молодым людям получение доступного и бесплатного профессионального образования, осуществляют подготовку квалифицированных рабочих. Ряд учреждений РБ работает в режиме инноваций. В 16 учреждениях начального и среднего профессионального образования открыта подготовка по новым специальностям: «Электромонтер в сельском хозяйстве», «Мастер обществостроительных работ», «Хозяйка усадьбы» и др. Продолжается работа по созданию на базе учреждений начального и среднего профессионального образования центров непрерывного профессионального образования, предусматривается реализация программ допрофессиональной подготовки.

Чрезвычайно важно в условиях развития во всем мире интеграционных процессов во всем мире сохранить свою самобытность и тот особый интеллектуальный и нравственный потенциал, который свойственен образованию Бурятии. В последние годы повсеместно началось приобщение детей к народным истокам, изучаются и возрождаются лучшие традиции народной педагогики. Ориентация на принцип народности в процессе регионализации образования способствует сохранению и развитию традиций,

понятий и этнокультурных представлений своего народа и представителей других национальностей региона. Важнейшей и неотъемлемой функцией становится воспитание, которое сегодня является приоритетным направлением в образовательной политике Республики Бурятия. В сложных социально-экономических условиях нужен совершенно новый взгляд на воспитание и современные научно-обоснованные и апробированные технологии, где талант педагога, дарование ученика и мудрость родителей получили бы полную реализацию. Основной задачей в данное время является создание в образовательных учреждениях всех типов и видов гуманистических воспитательных систем, направленных на развитие индивидуальности каждого ребенка. Главной целью и результатом воспитания должен стать личностный рост ученика.

При этом стратегическими приоритетами на предстоящие годы являются:

- консолидация различных социальных групп и отдельных личностей в ситуации роста социального разнообразия общества, обеспечивающая снижение вероятности социальных, политических, экономических, этнических и религиозных конфликтов;

- выделение в качестве ключевой задачи системы образования формирование «социального лифта», позволяющего представителям различных групп и социальных слоев общества посредством социальной, академической и профессиональной мобильности преодолевать различные неравенства и достигать профессионального и личностного успеха;

- проектирование образования как института успешной профессиональной социализации, обеспечивающего развитие социально-экономического ресурса государства и приводящего через накопление человеческого капитала к накоплению государственного капитала.

Покажем возможности и пути решения этих ключевых вопросов моделирования в сельской школе на примере Гаргинской средней школы Курумканского района Республики Бурятия, работающей в статусе федеральной экспериментальной площадки. Гаргинская средняя школа находится в 400 км от столицы республики – г. Улан-Удэ. В селе проживают буряты и татары. Основное занятие жителей – животноводство.

О необходимости инновационных преобразований в школе выявили путем анкетирования детей и их родителей.

Мнения учащихся старших классов о своих учителях подтверждают это: ученики в анкетах написали, что считают своих учителей в боль-

шинстве хорошими людьми и принимают за образец своего поведения.

Однако учащиеся очень хорошо осознают отставание их школы от требований изменяющегося мира, высказывают неудовлетворенность состоянием учебно-воспитательной работы.

Чтобы повысить мотивацию к учению и престиж школы в целом, учащиеся предлагают:

- больше учить тому, что необходимо для жизнедеятельности человека;
- учителям знать потребности своих учеников;
- отказаться от «дежурных» массовых мероприятий, заниматься интересными и увлекательными делами;
- научить учиться;
- создать обстановку взаимопонимания и сотрудничества между учителями, учениками, родителями;
- строже, требовательнее, принципиальное оценивать их знания, умения, навыки и т.д.

Изучение мнений родителей о деятельности школы также указывает на взаимную неудовлетворенность. Родители сетуют на слабые знания учащихся, оторванность школы от жизни. Они считают, что школе надо в первую очередь повысить качество преподавания базовых учебных предметов. В анкетах, которые заполняли родители – бывшие выпускники школы, названы многие недостатки работы школы: интересы выпускников бедны, они не имеют культурных «корней», плохо знают историю своего села, слабо представляют народные промыслы, не знают местных обычаяй и традиций и т.д. Каковы же образовательные потребности учащихся школы и их родителей? Изучение их мнения, проведенное методом анкетирования, показывает, что наибольшим спросом у учащихся пользуются такие предметы, как биология, физкультура. Практически не пользуются спросом обществознание, химия, физика.

Все названные предметы принадлежат к числу базовых, основных учебных дисциплин. Такое отношение к ним свидетельствует о том, что учащиеся школы далеко не в полной мере осознают запросы рынка труда и современного производства. Дело здесь в состоянии преподавания этих дисциплин. Среди предметов, при изучении которых учащиеся испытывают наибольшие затруднения, названы математика, химия, иностранный язык и физика.

Школа далека от жизни села, склонна к академическим, «закрытым» от окружающего социума способам жизнедеятельности.

Кадровые и материальные возможности школы, учет пожеланий учащихся и родителей, особенностей окружающего социума указали на необходимость развития школы в таких направлениях, как:

- возрождение крестьянства, восстановление культурных традиций народа, особенностей самой школы, создание учебно-воспитательной системы открытого типа, построенной на принципах единства обучения детей, учета образовательных потребностей и обеспечения каждому школьнику такого уровня компетентности, который необходим для нормальной жизнедеятельности в условиях села;
- развитие различных форм образования, создающих условия для интеграции школы в сельскую социокультурную среду, в сельскохозяйственный труд;
- формирование экологического сознания как внутреннего регулятора поведения учащихся в окружающей природной и социальной среде, превращение школы в реальный фактор экологического оздоровления села;
- формирование эстетического отношения к природе, воспитание активных участников возрождения села;
- всемерная поддержка детской индивидуальности, одаренности, развитие склонностей, свободы сфер жизнедеятельности, способов самореализации в мире культуры и сельскохозяйственного труда.

Выполнение сельской школой социально-восстановительных функций по отношению к селу возможно лишь при условии воспитания и подготовки к этому своих выпускников. Поэтому исходной задачей проектирования нового типа сельской школы явился образ ее выпускника.

Поворот современного общества к гуманистическим ценностям определяет стратегическую цель образования: воспитание человека культуры, свободной, творческой, гуманной личности, социально защищенной и адаптированной к современной социокультурной ситуации, способной к жизнетворчеству.

Применительно к сельской школе эта цель означает воспитание человека культуры, способного стать рачительным хозяином земли, осознающим свою ответственность за процессы обновления села, возрождение национальных традиций российского крестьянства.

Мы поддерживаем специалистов, исследующих проблему стандартов качества образования, которые приходят к мнению, что «синтетичность качества сельской жизни и сельскохозяйственного

производства требует фундаментального энциклопедического образования сельского жителя (сельского труженика, фермера, менеджера агробизнеса, сельского специалиста и т.п.), которое не только не уступало бы городскому, но по уровню универсальности, энциклопедичности базового образования даже превосходило его» (3).

Существенной характеристикой выпускника сельской школы является способность быть хозяином земли. Вопрос о земле, так и нерешенный многими поколениями людей, сегодня вновь актуален. Без его решения нельзя проектировать будущее сельской школы, если речь идет о воспитании хозяина своей земли. Хозяин земли – это ее собственник, хранитель жизни, целитель ее болезней, ответственный за все происходящее на земле. Чтобы быть таковым, выпускник сельской школы должен быть готовым к землепользованию и хозяйствованию на земле. Он должен быть экономически грамотным, нравственно культурным, иметь крестьянское самосознание, планы, связанные с жизнью на селе. Выпускники современной сельской школы готовятся к жизни в условиях рыночного хозяйства, диалога культур, новой религиозности, повышения роли частного сектора. Адаптация к этим условиям требует от них практического владения основами экономики и агрономии, компьютерной грамотности, умения пользоваться сельскохозяйственной техникой, навыков общения, знания народных обычаяев; уважительного и бережного отношения к хлебу, к результатам сельскохозяйственного труда; уважения к старшим, к их труду, знаниям, жизненному опыту; особого отношения к школе как духовному центру села, источнику культуры и детей, и взрослых. Особое значение в воспитании хозяина земли имеют знания и уважительное отношение к обычаям и традициям своего народа. Выпускник сельской школы вправе ожидать, что школа и семья помогут ему стать настоящим хозяином крестьянского подворья и приусадебного участка, овладеть технологиями обработки земли, ухода за животными, выращивания и хранения, переработки и реализации сельскохозяйственных продуктов и другими умениями и навыками, необходимыми хозяину земли, сельского дома и приусадебного участка. Только воспитав такого человека, сельская школа может стать реальным фактором развития села и новых способов хозяйствования, в т.ч. и фермерства.

В соответствии с социальным заказом, модель проектируемой школы включает четыре взаимосвязанных компонента: образование, культура, сельскохозяйственный труд, экология.

Вкратце раскроем содержание каждого из них.

В связи с идеей о влиянии школы на развитие села образование в нашей модели имеет социально-терапевтическую (оздоровительную, культурно-созидающую, адаптивную, экологически охранительную и другие гуманитарные) функции. Выполнение этих функций предписывает школе:

- быть школой массовой, т.е. не осуществлять отбор контингента учащихся ни по одному признаку;
- гарантировать всем учащимся получение базового общего среднего образования, которое необходимо для нормальной жизнедеятельности в условиях села и города;
- обеспечить освоение выпускниками школы базовых компонентов культуры: культуры потребностей, культуры познания, культуры труда, культуры общения, духовной культуры, культуры самовоспитания;
- обеспечить поддержку одаренности как норму жизнедеятельности учителей и учащихся, предоставить детям возможность выбора дополнительного содержания образования в соответствии с их способностями, склонностями и желаниями, исходя из реального образовательного потенциала школы и ее окружения;
- обеспечить высокий престиж знаний, творчества, мастерства в любом деле через создание эмоционального поддерживающего фона, атмосферы духовности, инициативности;
- исключить возможность ущербной самооценки учеников, утвердить в них веру в свои способности, создать условия для позитивного самоутверждения каждого школьника в учении, сельскохозяйственном труде, опытничестве, техническом и художественном творчестве и других сферах самореализации личности.

Долгое время образование в нашей стране развивалось вне контекста мировой и национальной культуры. Его основные параметры задавались идеологией. Сейчас настало время вернуть образование в контекст культуры. Это означает его ориентацию на общечеловеческие ценности, мировую и национальную духовную культуру, гуманизацию содержания, освоение гуманистических технологий обучения и воспитания, создание в образовательных учреждениях среды, формирующей личность, способную к творческой самореализации в современной социокультурной ситуации.

Образование в контексте культуры означает включение в учебный процесс культурологиче-

ского содержания, требующего разработки новых учебных планов, программ, курсов. Поэтому были разработаны элективные курсы по МХК, «Фольклор Гаргинской долины», «Гаргинские персонажи» и др. Культурологический подход предполагает также открытость школы социокультурной среде, проведение занятий в музее, библиотеках, использование развивающей предметной и предметно-культурной среды.

Разрабатывая концепцию сельской школы нового типа, мы учитывали, что существующей школе присущ технократизм, выражавшийся в преобладании средств труда над целью, а цели – над смыслом и интересами трудящихся. Естественно, что в таких условиях трудовое образование в сельской школе было подменено так называемой «трудовой подготовкой» школьников по профессиям, определяемым производственным окружением и теми условиями, которые формируют «заказ» народному образованию данного конкретного села.

Такая «трудовая подготовка» отрицательно сказывалась на общем интеллектуальном развитии самого школьника, отнимая у него время на приобретение исполнительских навыков с программированным набором различного рода инструкций, правил и таким образом становилась тормозом социальной подготовленности будущего члена общества. Теоретический посыл «трудовой подготовки» сводился к простой схеме обучения школьников примитивным профессиональным навыкам и умениям, как правило, заканчивающегося выдачей какого-либо документа, например, на управление трактором, оператора машинного доения, полевода, овощевода и т.п.

В результате, получив аттестат об окончании школы и удостоверение краткосрочных курсов специалистов, из школы выходили в жизнь функционально неграмотные люди. При такой постановке трудового обучения утрачивается интеллектуальное пространство трудового образования молодежи, снижается интерес к учебе и труду. Это подтверждает тезис о том, что существующая трудовая подготовка в сельской школе не обеспечивает познание и овладение школьниками общественными отношениями сельхозпроизводства, а также методами управления этими отношениями.

Естественно, что такая подготовка школьников к жизни и труду лишила их как самостоятельности в выборе профессий, так и широкой трудовой культуры – основы формирования современного квалифицированного работника. И главное, стала тормозом развития их активности,

интереса к изобретательству, передовым развивающим технологиям производства, например, передовым технологиям обработки почв, выращивания различного рода овощей и садовых культур, а также лишила учащихся инициативности – главного аргумента успешности трудовой деятельности в обучении. В результате у них нередко формировалось отвращение к продуктивной сельхоздеятельности, ослаблялись их трудоспособность и трудолюбие, закреплялось представление о самом труде как неизбежном наказании, обрекающим работника на вечное существование «от получки до получки», представление о сельскохозяйственном труде как тяжелом и грязном. Отсюда у сельских школьников возникало непреодолимое стремление уехать из села в город, желательно большой, с многочисленными учебными заведениями, чтобы получить специальность и остаться там в любом качестве.

Концептуальный подход к реализации проектируемой модели школы в части «Сельскохозяйственный труд» предполагал переосмысление целей, содержания, способов трудового обучения сельских школьников и построение такой системы, которая обеспечит подготовку их не только как рабочего, умеющего выполнять какую-либо одну функцию, а целостной личности хозяина земли, владеющего необходимым комплексом знаний и умений для осуществления научно-обоснованной технологии сельскохозяйственного труда по избранному направлению. Это позволит:

а) сделать обучение рациональным и конкурентоспособным, соответствующим потребностям сегодняшнего дня, развитию фермерского хозяйства;

б) заинтересовать школьников в необходимости приобретения нужной для жизни профессии, что сделает обучение более эффективным;

в) побудить общество в большей степени финансировать такую школу, которая готовила бы необходимые квалифицированные кадры для села.

Все это будет способствовать не только подготовке квалифицированных кадров для села, но и сделает сельскохозяйственное производство более эффективным, производительным и профессиональным.

А мотивы ответственного отношения к окружающей среде хорошо согласуются с нравственными мотивами долга, общественной и личной пользы.

Экологическое образование и воспитание призваны обеспечить формирование экологических убеждений учащихся, которые включают:

- убеждение в том, природа и памятники культуры принадлежат всем, включая грядущие поколения;
- убеждение, что охраны и сбережения требует все многообразие ландшафтов и экосистем Земли, весь генофонд биосферы;
- убеждение в своей причастности и ответственности за состояние окружающей среды и др.

Экологическое воспитание будет осуществляться в комплексе и системно через все учебные предметы, монокурс «Экология и нравственность», спецфакультативы, средства внеklassной деятельности. Его педагогические формы могут быть самые разнообразные: экологические кружки, школьные научные объединения и общества, ролевые игры, экологический театр, экологический музей, экологический марафон, праздники в селе и микрорайоне, туристско-экологический маршрут и тропа, школьные лесничества, полевые практикумы, лагеря труда и отдыха и т.д. Внеклассной работе экологического характера придана краеведческая направленность. В школе стал работать кружок эколого-биологического туризма «Тэрэнги». Изучение экологических ситуаций на примере своего края, непосредственного природного окружения стало средством не только осознанного понимания научных основ взаимодействия природы и общества, но и способом духовного обогащения, нравственного и эстетического воспитания детей. Дети стали участвовать в научно-практических конференциях различного уровня, вплоть до международных.

Интегративный подход к экологическому образованию нашел дальнейшее углубление путем развития его связей с нравственным, эстетическим, экономическим и другими сторонами воспитания будущего хозяина земли. Внутренними механизмами формирования у школьников ответственного отношения к окружающей среде, готовности к практической деятельности по ее защите и улучшению становятся следующие мотивы:

- гражданско-патриотические, основанные на желании приумножать богатство природы и культуры, связанные с чувством долга перед обществом по сохранению окружающей среды;
- гуманистические, выражющиеся в стремлении проявить добро, сострадание по отношению ко всему живому, желание защитить его;

• эстетические, проявляющиеся в потребности охранять красоту окружающей среды, ее эстетические достоинства;

• научно-познавательные, связанные с пониманием сложных связей общества, человека, природы и культурного наследия, стремлением познавать законы развития природы и культуры;

• гигиенические, исходящие из понимания значения среды как фактора здоровья человека, желания сохранить ее оптимальные биофизические и химические параметры;

• экономические, основанные на признании природы источником ресурсов для развития производительных сил общества, научно-технического прогресса, понимания невосполнимости культурных утрат окружающей среды.

Таким образом, характеристика основных компонентов спроектированной модели сельской школы позволяет заключить, что в целом она отличается следующими особенностями:

• гуманитарной и экологической направленностью, ориентацией на общечеловеческие ценности и жизненно важные проблемы восстановления села и крестьянства;

• культурологическим подходом к образованию, направленностью на превращение школы в социокультурный центр села и организацию соответствующей культурно-образовательной среды, открытой социуму;

• интегративным характером образовательных процессов, изучением в едином комплексе природы, человека, культуры, сельскохозяйственного производства, установлением межпредметных связей и формированием у учащихся общей картины мира;

• практической ориентированностью на трудовую деятельность в сельском хозяйстве, в которой максимально реализуются ценностные ориентации, интересы и способности человека, умело сочетающего заботливое, бережное отношение к земле, технике, окружающей природе с культурными потребностями личности и учащимся в социально-экономическом обновлении села.

Такая работа внесет существенные изменения в структуру учебного плана и содержание обучения: введение качественно новых (интегративных) учебных предметов, усиление гуманистического компонента образования, изменение программ и др.

Литература

1. Бесpalко В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.

2. Гершунский Б.С. Россия: образование и будущее: (Кризис образования в России на пороге XXI в.). – Челябинск, 1992.

3. Гурьянова М.П. Сельская школа и социальная педагогика. – Минск: Амалфея, 2000.

4. Поташник М.М. Инновационные школы России – М., 1996.

Базаров Цырен Раднаевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Бурятского государственного университета. E-mail: fktrc2003@inbox.ru

Bazarov Tsyren Radnaevich, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of pedagogy, Buryat State University. E-mail: fktrc2003@inbox.ru

УДК 373.2.016

© Г.М. Борликов

Инновационные направления развития региональной системы профессионального образования

В данной статье рассмотрены проблемы инновационного развития профессионального образования на региональном уровне. Проанализированы факторы, обуславливающие необходимость активизации инновационной деятельности. Основное внимание в работе акцентировано на том, что в регионах центрами формирования инновационной экономики являются классические университеты с развитой инфраструктурой.

Ключевые слова: образование, модернизация, инновационное развитие, инновационная инфраструктура, кластер.

© G.M. Borlikov

Innovative trends in the development of regional system of professional education

The article deals with the problems of innovative development in the sphere of professional education at a regional level. The factors conditioning a necessity of innovative development activization have been analyzed. Particular attention in the article has been paid to the argument that classical universities with their developed infrastructure are the centers of innovative development formation.

Keywords: education, modernization, innovative development, innovation infrastructure, cluster.

Современный этап цивилизационного развития характеризуется переходом к инновационной экономике, которая базируется на эффективной системе разработки и внедрения новых технологических решений в различные сферы деятельности.

В связи с этим главным ресурсом становится человек, его способность осуществлять и воспринимать инновации, соответственно, важнейшее место в экономическом развитии ведущих мировых держав занимает инновационная деятельность, которая должна являться приоритетом для государств, стремящихся найти собственную нишу и прочно занять определенные позиции в мировой экономике.

Необходимость активизации инновационной деятельности в Российской Федерации продиктована процессами глобализации и интеграции страны в мировое сообщество, которые требуют поиска собственного места национальной экономики в мировом хозяйстве. Экспорт сырьевых ресурсов и продуктов их первичной переработки уже не в состоянии обеспечить стабильное по-

ложение на мировых рынках. Необходимо развитие отраслей по выпуску высокотехнологичной продукции, имеющей некоторые преимущества перед зарубежными аналогами, либо вообще не имеющей аналогов. В этих условиях главной задачей инновационной экономики является не только поставка на внутренний и внешний рынок конкурентоспособной продукции, пользующейся относительно устойчивым спросом, но и постоянное поддержание данной конкурентоспособности на высоком уровне.

Вместе с тем преодоление сырьевой направленности невозможно лишь за счет привлечения на внутренний рынок иностранных инвесторов. Достигнутый в последние годы экономический рост во многом обусловлен ростом цен на основные виды экспортируемого сырья и увеличением добычи нефти, газа, руд цветных и черных металлов.

И повышение профессионального образования позволит снять напряжение в отрасли научно-технического потенциала, именно этого ресурса не было у большинства передовых стран,

когда они начинали свое индустриальное развитие несколько десятилетий назад.

В нашей стране в ходе проводимых реформ удалось сохранить научно-технический потенциал, достаточный для решения актуальных проблем ее социально-экономического развития. Однако неразвитость инновационной деятельности не позволяет в полной мере получать отдачу от достижений отечественной науки. В результате большинство перспективных научных разработок оказываются нереализованными, что не позволяет привлечь дополнительные источники финансирования научно-исследовательской деятельности. По этой причине труд научных работников должным образом не оплачивается, происходит отток кадров, бесполезное рассеивание научно-технического потенциала страны. В этом аспекте развитие инновационных процессов должно не только сохранить научный потенциал, но и способствовать его дальнейшему развитию.

В перспективе ориентиром развития страны становится инновационный тип развития, в основе которого лежит непрерывный и целенаправленный процесс поиска, подготовки и реализации нововведений, позволяющих повысить эффективность функционирования общественного производства и степень реализации потребностей общества.

На современном этапе в РФ наблюдается снижение инновационной активности, что связано со значительным коммерческим риском инвестирования инновационной сферы, необходимостью вложения большого объема инвестиционных ресурсов и длительным сроком окупаемости, несовершенством правового обеспечения научно-технической и инновационной деятельности, спецификой внутреннего рынка.

Одной из основных проблем в экономике является неразвитость связи науки с производством и действенных механизмов доведения научно-технологической продукции до уровня товара. А, как известно, наиболее эффективной моделью взаимодействия науки, образования и производства, связующим звеном между разработчиком и потребителем инновации, между научной идеей и ее практическим воплощением, является инновационная инфраструктура.

Модернизация системы профессионального образования на региональном уровне направлена на социально-экономическое развитие субъектов РФ и кадровое обеспечение реализации инновационных проектов. Классические университеты в регионах являются центрами формирования и развития инновационной экономики. Диверсификация деятельности региональной системы

профессионального образования предполагает проведение исследований, связанных с научно-методическим обоснованием каждого направления деятельности, с формированием отраслевых кластеров. Оптимизация управления качеством подготовки специалистов, направленная на реализацию целей модернизации, позволит сформировать новую модель региональной инновационной системы профессионального образования.

Инновационная инфраструктура университета – это система взаимосвязанных и взаимодополняющих организаций и форм, а также порядок их взаимодействия, которые обеспечивают реализацию этапов инновационного процесса, начиная с технологического освоения законченной научной разработки. Инновационная инфраструктура является одним из основных элементов национальной инновационной системы. Последняя включает в себя совокупность правовых, финансовых, социально-экономических и информационных институтов, характерных для данного государства и оказывающих влияние на условия протекания инновационных процессов [4].

Формирование инновационной инфраструктуры региональной системы профессионального образования должно происходить на основе оптимизации системы управления в условиях ее модернизации, обеспечивающей научно-методическое прогнозирование и анализ развития образования, мониторинг, статистику для интеграции науки, образования и производства на основе имеющихся научно-исследовательского и организационно-технического потенциалов университета – ФГБОУ ВПО «Калмыцкий государственный университет» и инновационных предприятий региона [1].

Калмыцкий государственный университет является в регионе не только интегрированным пространством для образовательной, научно-исследовательской и производственной деятельности структурных подразделений КалМГУ, но и региональной технико-внедренческой зоной для реализации инновационных проектов и развития малого научно-исследовательского предпринимательства по профильным направлениям образовательной деятельности университета.

Становление инновационно-технологического комплекса КалМГУ как базового элемента национальной инновационной региональной системы профессионального образования Республики Калмыкия, способно обеспечить трансформацию научных знаний в конкурентоспособный на международном рынке товар.

Интеграция КалМГУ в экономическое, социальное и интеллектуальное пространство Рес-

публики Калмыкия позволит активно участвовать в модернизации ведущих кластеров региональной экономики (агропромышленного, строительного) в рамках системного взаимодействия университета со структурными подразделениями, академическими институтами, органами власти, предприятиями региона и другими субъектами рыночной экономики [3].

Коллективом авторов разработана схема взаимодействия и сотрудничества ФГБОУ «Калмыцкий государственный университет» с ведущими академическими и научными организациями: Южным отделением РАО, Северо-Кавказским научным центром, Калмыцким институтом гуманитарных исследований РАН, Калмыцким научно-исследовательским институтом сельского хозяйства. Результаты исследования были внедрены в образовательный процесс Калмыцкого государственного университета и использованы в системе повышения квалификации работников муниципальных органов управления Республики Калмыкия, национально-региональной системы образования, академической мобильности студентов, профессорско-преподавательского состава КалмГУ, Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Южного Федерального университета, Астраханского государственного университета, Казанского (Поволжского) Федерального университета, Атырауского государственного университета им. Х. Досмухamedова (Казахстан).

В Калмыцком государственном университете по заданию Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках аналитической Федеральной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009/11 годы)» коллективом авторов было проведено ис-

следование на тему «Формирование инновационной инфраструктуры региональной системы профессионального образования на основе оптимизации системы управления в условиях модернизации», был разработан Проект мероприятий по формированию инновационной инфраструктуры Калмыцкого государственного университета на 2011-2015 гг. [2]. В этом проекте воплощены идеи авторов о создании и обосновании эффективной модели региональной инновационной системы профессионального образования, основанной на функционировании отраслевых кластеров как механизма оптимизации управления качеством образования в условиях модернизации. В настоящее время проект находится на стадии реализации.

Литература

1. Борликов Г.М., Манцаев Н.Г. Региональные университеты в период модернизации системы профессионального образования // Миссия регионального университета в формировании культурно-образовательного пространства: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Элиста, 2010). – Элиста: Изд-во КалмГУ, 2011.
2. Формирование инновационной инфраструктуры региональной системы профессионального образования / под ред. проф. Г.М. Борликова, З.О. Кекеевой. – Элиста: Изд-во Калм. ун-та, 2012.
3. Шамова Т.И. Кластерный подход к развитию образовательных систем // Взаимодействия образовательных учреждений и институтов социума в обеспечении эффективности, доступности и качества образования региона: материалы X Междунар. образовательного форума: 2 ч. (Белгород, 24-26 окт. 2006 г.) – Белгород: Изд-во БелГУ, 2006.
4. Национальный центр по мониторингу инновационной инфраструктуры научно-технической деятельности и региональных инновационных систем. – URL: <http://www.miiris.ru>

Борликов Герман Манджиевич, доктор педагогических наук, профессор, президент Калмыцкого государственного университета, заведующий кафедрой технологии и менеджмента профессионального образования. E-mail: president@kalmsu.ru

Borlikov German Mandzhievich, doctor of pedagogical sciences, professor, president of the Kalmyk State University, head of the department of technology and management of vocational education. E-mail: president@kalmsu.ru

УДК 37.017.93

© П.С. Быргазов

Феномен духовности в отечественной системе образования с 1991 по 1993 г.

В статье рассматриваются вопросы влияния православия на систему образования в постсоветской России. На основе анализа статей, опубликованных в журнале «Педагогика», автор попытался осмыслить изменения педагогических идей начала 90-х гг. XX в. по проблеме формирования духовности.

Ключевые слова: религия и педагогика, религиозное мировоззрение, духовность, духовное возрождение, воспитание, светская культура, православие, свобода совести.

© P.S. Byrgazov

The phenomenon of spirituality in the national education system from 1991 to 1993

The article considers the issues of Orthodoxy influence on the education system in post-Soviet Russia. On the basis of the analysis of articles published in the journal «Pedagogy» the author attempted to understand changes in pedagogical ideas of the early nineties of the XXth century on the problem of spirituality formation.

Keywords: religion and pedagogy, religious worldview, spirituality, spiritual revival, education, secular culture, Orthodoxy, the freedom of conscience.

Идея духовного начала в образовании всегда была характерна для русской традиционной школы. Вплоть до революции 1917 г. источником духовности считалось православие, потом вектор духовности поменялся, и роль религии взяла на себя коммунистическая идеология. Как до, так после революции, в России существовала совершенно определенная и всем доступная нравственная модель общества, некий идеал Человека. И если целью христианства можно назвать достижение святости и Царства Небесного в жизни после смерти, то коммунизм поставил целью построить это царство здесь – на земле. Общество советского времени высоко ценило такие качества, как честность, трудолюбие, ответственность, каждый подрастающий гражданин имел перед глазами образ строителя коммунизма, преданного служению идеи социалистического равенства. Все изменилось с момента распада Советского Союза, не стало прежней системы ценностей, но и новой никто не формулировал. Сама идея духовности, искаженная советским режимом, но не потерявшая все же, теперь претерпела столь значительные изменения, что стала едва узнаваема. Образовавшийся в то же время интерес к разного рода учениям и нетрадиционным религиям привел общество к полной духовной дезориентации, в которой стали возникать новые, неизвестные доселе идеалы и ценности. В связи с этим, в 90-е гг. ХХ в. особенное развитие приобретают исследования тех или иных аспектов феномена духовности, рассмотрение его с разных точек зрения. Среди них работы, посвященные изучению сущности феномена духовности и различных сторон его проявления и функционирования в педагогической среде. В настоящее время изучение этих работ имеет особую актуальность для истории педагогики.

Задолго до распада СССР в сфере педагогической деятельности появляются критические

суждения в адрес существующей системы образования. Состояние образовательной системы определяется как кризисное. Е.Г. Ильяшенко в ряду причин кризиса отмечает упадок командно-административной системы и исчерпанность ресурсов ее развития [2]. Тоталитарный режим с начала 30-х и до середины 80-х гг. ХХ в. полностью монополизировал и унифицировал школу, лишил ее основных источников развития – общественной инициативы, внутреннего многообразия. По мнению Э.Д. Днепрова, огосударствление школы стало основной причиной кризиса. Кризис государственной системы образования в 90-х гг. ХХ в. отразился на страницах педагогических изданий. Так, в 12-м номере журнала «Советская педагогика» за 1990 г. публикуется статья И.В. Метлик [6] с критикой одностороннего атеистического воспитания. В статье были представлены факты, явно свидетельствующие об упадке атеистического воспитания в школах Москвы. Согласно данным проведенного исследования, впервые в истории советской школы достаточно широко и свободно стало практиковаться непосредственное изучение религиозного мировоззрения, а деятельность по научно-атеистическому воспитанию учащихся была практически полностью прекращена. Атеизм как идеология больше не господствовал в умах советских людей, его место должна была занять другая картина мира.

В сфере педагогической деятельности огромное значение имело принятие Верховным Советом Советского Союза закона о свободе совести. Было принято постановление о пересмотре учебных программ на предмет устранения из них антирелигиозной пропаганды. Казалось бы, началось новое время, но на самом деле процесс пересмотра сильно затянулся, требовалось немало времени для создания альтернативы советской системе воспитания.

Со стороны представителей Русской Православной Церкви обозначилось стремление к теснейшему сотрудничеству, в ходе многочисленных конференций и «круглых столов» неоднократно поднималась тема о необходимости включения православного наследия в основание светской культуры. Предстоятель РПЦ Святейший Патриарх Алексий выразил надежду на то, что духовная и светская культуры больше не будут жить во вражде или порознь, но встанут на путь сотрудничества. Относительно современного положения религии в школьной системе Патриарх высказался следующим образом: «Я помню, еще осенью 1990 г. Верховный Совет Советского Союза, принимая закон о свободе совести, вынес постановление, предусматривающее пересмотр учебных программ на предмет устраниния из них антирелигиозной пропаганды. До сих пор это, к сожалению, не сделано...» [5, с. 33]. Затем состоялась встреча Святейшего Патриарха Алексия с членами Российской академии образования во главе с президентом РАО А. В. Петровским, где прозвучала мысль о возрождении религиозного образования.

В частности предлагалось введение особого предмета, который знакомил бы детей с основами православной веры и религиозного мировоззрения, но со стороны представителей системы образования последовало лишь признание необходимости введения предмета религиоведения в школе, который даст минимум знаний о мировых религиях, но и не станет навязывать преимущества одной веры над другими [3]. Стоит отметить, что даже введение религиоведения в состав школьных предметов не было реализовано до настоящего времени.

В педагогической среде 90-х гг. XX в. сложилась сложная ситуация противостояния светских и религиозных взглядов на воспитание. Школа, отказавшись от атеизма, упорно не допускала к себе религию, что привело, в конце концов, к образованию идеологического вакуума без устойчивых нравственных и моральных основ. Возникло как бы противостояние светского и религиозного подходов к воспитанию.

Сторонники светского подхода старались «очеловечить» духовные идеалы, максимально соотнести их с человеческой природой, исключив любые религиозные составляющие. Главным стало стремление брать из сокровищницы христианства лишь то, что совместимо с условиями современной культурной жизни, как бы адаптировать религию к самому себе и отбросить все мистические предрассудки в лице Таинств и богослужений. При этом игнорировался тот факт,

что в Православии актуальным был вопрос, как всю свою жизнь привести в согласие с требованиями христианского совершенства? Религия, как изначальный носитель и хранитель духовности продолжает восприниматься в светских научных кругах лишь как дополнение к научному мировоззрению. Наука, по мнению В.И. Гараджи [1], призвана отделить из религии концентрат нравственности и духовности и привнести его в научное мировоззрение, освободив при этом от самой религии. Такой путь заранее обречен на тупиковое развитие, ведь сами по себе религиозные нравственные ценности теряют свое значение в чуждой им среде, в отрыве от своей основы – веры в Бога.

Вскрывая проблемы взаимодействия религии и школы, Л.А. Кудаева [4] пишет о том, что отношение к религиозным конфессиям носит в общественном сознании противоречивый характер, и в общеобразовательной школе, с одной стороны, религия рассматривается как необходимый элемент национальной культуры, с которым связывается духовное возрождение общества, формирование исторического и национального самосознания. С другой стороны – сохраняется негативное отношение к религии, вызванное свойственным советскому периоду и не изжитым до сих пор воинствующим атеизмом. В целом автор склоняется к тому, что процесс религиозно-нравственного просвещения не должен навязывать ту или иную религию, но призван создать условия для свободной реализации выбора между верой и неверием. И в этом есть, несомненно, зерно истины. Свободная от идеологии школа не может пропагандировать ту или иную религию, но дать базовое представление о них она обязана – ведь сделать выбор ребенок может лишь тогда, когда располагает достаточным объемом информации.

Последователи религиозного подхода придерживаются идеи о ведущей роли Русской Православной Церкви в деле духовного возрождения России, особенно в области образования. Православие как исторически сложившееся нравственное ядро государства должно снова занять свое место, но без влияния на подрастающее поколение это невозможно. Полемика между светским и религиозным подходом в 90-е гг. XX в. чаще всего касается вопросов о мере влияния Церкви на школьную систему образования. Необходимость создания новых основ воспитания (которые ранее базировались на морали атеизма) приводит к поиску некоей новой системы мировоззрения, которая отвечала бы современным требованиям общества и за-

полнила бы образовавшийся в стране идеологический вакuum.

Идеология потребления, основанная на принципе личного обогащения, с 1991 г. стала главнейшим тормозом развития не только экономической, но и культурной составляющей страны. В условиях, когда идеи эгоизма возведены на пьедестал ценностей, будут обречены на провал все попытки воспитать нравственного гражданина страны, тем более на фоне приоритета обучения над воспитанием. Становится ясным тот факт, что предложенные Русской Православной Церковью пути спасения подрастающего поколения от безнравственности и вседозволенности в большинстве своем отвергнуты, а процесс воспитания практически не осуществляется. Школа сделала ставку на интеллект, умственные способности, но в плане формирования личности дети предоставлены сами себе.

Итак, за период с 1990 по 1993 г. в периодическом издании «Педагогика» был выявлен круг авторов, так или иначе занятых изучением феномена духовности, это И.В. Метлик, А.Ф. Никитин, Е.В. Квятковский, Б.Т. Лихачев, Л.А. Попов, М.Г. Тайчинов, Л.В. Кутьева, В.М. Мальцева, Б.З. Вульфов, В.А. Мескин и др. Среди многообразия мнений ясно просматриваются как минимум три направления в осмыслении феномена духовности – светское, религиозное, окторелигиозное.

С традиционных светских позиций феномен духовности рассматривается А.Ф. Никитиным, Е.В. Квятковским, Б.Т. Лихачевым и Б.З. Вульфовым как явление, представляющее собой высшее проявление нравственности в человеке. Чаще всего духовность ассоциируется с такими качествами человеческой личности как образованность, гражданственность, интеллектуальность, культурность, жажда познания, стремление к самоанализу и самосовершенствованию, совестливость, самоотдача, богатство внутреннего мира, творческая самореализация. Характерным для светского осмысления феномена духовности является стремление «очеловечить» духовные идеалы, максимально соотнести их с человеческой природой, исключив любые религиозные составляющие. Основой светской духовности призвано стать научное мировоззрение.

Религиозное направление связывает возрождение духовности с возрождением религиозной жизни в обществе, а упадок духовности и нравственности – с многолетней атеистической пропагандой. По мнению приверженцев данного направления (И.В. Метлик, о. Борис Ничипоров,

М.Г. Тайчинов, Л.В. Кутьева, В.М. Мальцева) совершенно необходимо тесное взаимодействие Церкви и школы, в частности, это проявляется в различных образовательных мероприятиях и введения в школе специального предмета, посвященного вопросам религии. Представители религиозного направления рассматривают феномен духовности с точки зрения традиционной для России православной веры. Согласно православному мировоззрению, только союз с Богом приносит человеку подлинный мир в душе, проявляющийся в жизни по совести, смирении, милосердии, в нравственной чистоте души и незамутненности сердца.

Самую малочисленную группу составляют последователи окторелигиозного направления (Л.А. Попов, Ю.И. Горбунов), которое еще можно назвать псевдонаучным, оккультным или мистическим. Основой данного направления является идея о конструктивном, творческом осмысливании всего духовного наследия, некоем синтезе духовного потенциала всех религий и учений. Феномен духовности понимается как нечто универсальное, объединенное новой религиозной системой (например, теософии).

Итак, содержание феномена духовности в педагогической сфере претерпело глубокие изменения в связи со сменой коммунистического государственного режима на демократический строй. Новая политика позволила свободнее рассматривать границы духовности, не ограничиваясь атеистическим содержанием, но расширяя понимание самого феномена духовности религиозными и мистическими взглядами. С другой стороны, разнообразие в интерпретации феномена духовности повлекло за собой потерю единого, общепринятого смысла используемой терминологии – феномен духовности стал пониматься и как приобщение к культурному достоянию человечества, и как путь религиозного совершенствования, и как способ нравственного самовоспитания. В педагогике начала 90-х гг. прошлого столетия тенденции к раздроблению единого общего понимания феномена духовности на множество частных теорий отразились с особенной силой. В систему образования стали активно внедряться идеи православного толкования феномена духовности, которые положили начало возрождению религиозной педагогической мысли в России.

Литература

1. Гараджа В.И. Свобода совести в общеобразовательной школе // Педагогика, 1996, №4. – С. 18-23.

2. Ильяшенко Е.Г. Педагогическая антропология в России: история и современность. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 130 с.
3. Круглый стол: культура, образование, религия // Педагогика. – 1995. – №5. – С. 50-63.
4. Кудаева Л.А. Религиозно-нравственное просвещение в общеобразовательных учреждениях России // Педагогика. – 1998. – № 8. – С. 69-74.
5. Массовая культура и нравственность. «Круглый стол» в издательском отделе Московского Патриархата // Педагогика. – 1990. – № 9. – С. 61-70.
6. Метлик И.В. Религия в школе: опыт изучения проблемы // Педагогика. – 1990. – № 12. – С. 36-42.
7. Тайчинов М.Г. Религиозная культура и воспитание // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 38-40.

Быргазов Павел Сергеевич, аспирант кафедры педагогики Восточно-Сибирской государственной академии образования. E-mail: byrgazoff@yandex.ru

Byrgazov Pavel Sergeevich, postgraduate student, department of pedagogy, East-Siberian State Academy of Education. E-mail: byrgazoff@yandex.ru

УДК 378.147

© Д.А. Дмитриев

Информационное обеспечение технологии аналитической деятельности в управлении образовательным учреждением

В статье рассмотрена система информационного обеспечения аналитической деятельности управления образовательным учреждением представлена виде однородных информационных единиц (блоков), анализ которых позволяет дать сущностную характеристику одному из объектов управленческого или образовательного процессов.

Ключевые слова: педагогическая информация; информационное обеспечение; информационный подход; аналитическая деятельность; информационные блоки; технология анализа; управление.

© D.A. Dmitriev

Informational support of technology of analytical activity in the management of educational institution

In this article we consider a system of informational support of analytical activity in educational institution management represented as homogeneous information units (blocks), which analysis can provide the essential characteristics to one of the objects of administrative or educational processes.

Keywords: educational information; informational support; informational approach; analytical activities; news items; analysis technology; management.

Современное развитие управления идет не только по пути приспособления к существующим условиям, но и по пути их преобразования, и в ходе своей профессиональной деятельности руководители школ решают не только текущие задачи, но и ставят перспективные цели, стремясь обеспечить их достижение не любой ценой для всего социума и самого образовательного учреждения, а исходя из знания законов развития общества, образовательной системы и управления ею.

В управлении образовательным учреждением используют целый ряд методов для получения информации. Какой из них рационально применить – решают в каждом отдельном случае в зависимости от задач и объекта исследования. При этом обычно используют не один ка-

кой-нибудь метод, а ряд методов, взаимно дополняющих и контролирующих друг друга.

Информация есть условие обеспечения управления, и ее сущностная специфика обусловлена функциями сопровождения процессуальных объективирующих компонентов. Руководитель образовательной системы должен учитывать естественную рассогласованность целей различных субъектов педагогической системы, выявлять все точки зрения и осуществлять их интеграцию с учетом того, что общая сводная информация часто значительно отличается от информации, полученной от отдельного конкретного источника.

Отношения, сравнения, анализ и синтез составляют основу информационного подхода исследований всех без исключения социальных процессов [1, 2, 3 и др.]. Информационный под-

ход базируется на исследовании и изучении конкретного объекта с его взаимоотношениями и взаимосвязями с внешними объектами и внутренними средами. Информационный подход имеет важное значение, ибо в основе его лежит одна из главных целей любого исследования – получение конечных результатов, имеющих практическое приложение.

Информация обладает в управлении определенными специфическими качествами как носитель содержания. Управление, являясь видом деятельности, представляет собой опыт реализации системообразующей функции в социальных организациях [4, 5].

В этом контексте информация для управления не только значима, но и представляет жизненную основу, т.к. управление само есть процесс движения и определенной переработки информации.

Т.к. повышение эффективности управления образовательной системы связано с уровнем информационного обеспечения, и руководители должны иметь обязательный объем информации о состоянии и развитии всех процессов в системе [6-9], то первое, с чего должен он начать свою деятельность, – постоянная, повседневная работа с информацией.

Одним из основных требований к повышению эффективности управления является наложенная система обратной связи в образовательной системе, которая обеспечивает многосторонний анализ информации для принятия свое-временного и правильного управленческого решения.

Без эффективной системы информационного обеспечения, когда отсутствуют полнокровные информационные потоки между подсистемами управления, само осуществление управления образовательной системой принимает самые негативные черты, выражющиеся в необоснованных, неграмотных, нереальных, авторитарных решениях, которые вызывают их неприятие всеми субъектами педагогического процесса.

Руководитель образовательной системы осуществляет свои управленческие функции лишь на основе доступной ему информации о состоянии объекта управления. Все это требует организации информационного обслуживания (предоставления необходимой информации в нужное время и место), создания информационной среды, способствующей выполнению поставленных целей [10, 11, 12]. Осуществление таких действий называется информационным обеспечением управленческой деятельности.

Итоговый анализ результатов деятельности – самый сложный его вид, требующий от руководителя глубокого знания предмета, осуществляется по окончании учебного года на основе собранных при помощи педагогического мониторинга, в соответствии с информационными базами данных блоков, составляющих предмет анализа. Педагогический мониторинг – это форма организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирование ее развития [13].

Анализ итогов учебного года – процесс, разворачивающийся во времени с определенной последовательностью действий, для чего необходимо определить направления аналитической деятельности всех его осуществляющих субъектов, т.е. очертить предмет анализа, которым является педагогический процесс или наиболее значимые совокупности его сторон, составляющих, показателей, характеристик, и рассматривается он как сложная, целостная система, анализируемая при помощи метода педагогического анализа и его принципов.

Проанализировать развитие учебно-воспитательного процесса и его результаты одному руководителю в полном объеме очень сложно, да и практически невозможно, поэтому надо эту проблему решать методом «главного звена», при котором, «если анализируется сложный и объемный процесс, характеризующийся большим количеством показателей, черт и признаков, разносторонними фактами и явлениями, значение которых для проникновения в сущность этого процесса далеко неравнозначно, то в нем для анализа выделяются наиболее важные его составляющие – узлы процесса, состояние и развитие которых в течение всего учебного года оказалось особенно сильное влияние на формирование конечных реальных результатов педагогического процесса. Информация, определяющая сущностные характеристики этих составляющих педагогического процесса, группируется в блоки. Такой отбор есть орудие борьбы с нестройностью и беспорядком информационной основы анализа, без чего, собственно говоря, он и не может быть осуществлен на научном уровне» [14, с. 34].

Каждый рассматриваемый блок является системой относительно однородных информационных единиц, взаимодействующих между собой, образующих целостную систему, анализ которых позволяет дать сущностную характеристи-

стику одному из объектов педагогического процесса.

В разработанной технологии анализа результатов итоговой деятельности образовательной системы формирование системы информационного обеспечения управления направлено на управление по результатам, для чего создаются определенные информационные блоки.

Информационные блоки подразделяются на *целевые*, куда входят информация с I по VI блоки [15], обеспечивающая постановку целей образовательного учреждения, и *деятельностные* – с VII по XIII блоки [16], направленные на создание условий, обеспечивающих достижение целей.

1 группа – целевые блоки:

Блок 1 – «Базовое образование», целью которого является определение уровня развития учащихся, тенденции его формирования, качества знаний, умений, навыков и выяснения источников низкого качества знаний.

Анализ этого блока – один из самых трудных и самый объемный по содержанию информации. Знания, умения и навыки учащихся необходимо рассматривать не в отрыве от развития личности, а как инструменты ее развития, анализируя которые, надо обязательно прослеживать связи преемственности. Анализ результатов этого блока желательно осуществлять отдельно и последовательно по начальному, среднему и старшему звеньям во взаимосвязи и взаимозависимости.

Блок 2 – «Дополнительное образование», целью которого является определение уровня состояния и эффективности работы по развитию творческого потенциала учащихся.

В анализе информации данного блока выделяются основные тенденции развития творческих способностей детей, инновационной деятельности, и ее влияние на обновление содержания педагогического процесса, создание условий для инновационной работы, обеспечение соответствующего уровня ее научности и системной целенаправленности, взаимодействие с системой дополнительного образования и использование ее ресурсов, определяется степень удовлетворенности учащихся дополнительным образованием и формами обучения.

Блок 3 – «Готовность к продолжению образования», целью которого является определение уровня и состояния работы с учащимися по самоопределению и профессиональной ориентации учащихся.

Анализируются особенности комплектования школы, профориентационная работа с учащимися, действенность во взаимодействии с высшими, средними и начальными профессиона-

нальными учебными учреждениями, готовность к продолжению образования.

Блок 4 – «Формирование воспитанности учащихся, целью которого является определение уровня и состояния воспитательной работы по формированию личности учащихся.

Анализируется состояние уровня воспитанности учащихся, тенденции в изменениях параметров качеств личности, формирование и развитие органов ученического управления.

Блок 5 – «Обеспечение здоровья и здорового образа жизни, целью которого является определение уровня состояния здоровья, физического развития детей, действенности проводимой оздоровительной работы и ее продуктивности.

Анализируются условия, обеспечивающие определенный уровень здоровья, соответствующую психологическую среду и здоровый образ жизни, соблюдение санитарно-гигиенического режима и системы рационального питания.

Блок 6 – «Организация социо-психологического мониторинга учащихся, целью которого является определение уровня профессиональной ориентации учащихся, их социальных установок и психологического состояния.

Анализируется состояние работы по профессиональной направленности учащихся, формирование классных коллективов и социальная адаптация обучающихся, уровни психологического состояния.

2 группа – деятельностные блоки:

Блок 7 – «Работа с родителями учащихся, целью которого является определение уровня взаимодействия семьи и школы, ее эффективность и действенность воспитания.

Анализ информации, включенной в этот блок, необходимо вести в ракурсе разъяснения того факта, что единство школы и семьи в воспитании ребенка является одним из основных источников его развития, прочности, осознанности его знаний, умений и навыков, рассматривается уровень организации сотрудничества родителей и школы в деле воспитания.

Блок 8 – «Кадровое обеспечение учебно-воспитательного процесса, целью которого является определение уровня кадрового обеспечения педагогического процесса и состояния работы с педагогическим коллективом.

Анализируется информация по состоянию и кадровому обеспечению педагогического процесса, система повышения квалификации и переподготовки, эффективность мер по стимулированию творческой деятельности учителя, по повышению ее результативности.

Блок 9 – «Методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса», целью которого является определение уровня состояния методической работы и ее продуктивности.

Анализируется состояние методического обеспечения учебно-воспитательного процесса, использование педагогических технологий, формирование педагогически целесообразного единства учебных программ и учебно-методических комплексов, подбор учебных программ по предметам, содержательная и методическая их стыковка.

Блок 10 – «Материально-техническое обеспечение», целью которого является определение уровня состояния материально-технической базы педагогического процесса.

Анализируется состояние материально-технической базы образовательного процесса, определяются пути ее совершенствования, выявляются основные сбои в коммунальных обеспечивающих системах.

Блок 11 – «Финансовое обеспечение», целью которого является определение уровня обеспеченности финансовыми средствами.

Анализируется финансовое состояние школы, возможности и результаты привлечения внебюджетных средств и их соотношение к поступившим бюджетным средствам.

Блок 12 – «Внутришкольное управление», целью которого является определение степени влияния внутришкольного управления на развитие учебно-воспитательного процесса и его результативность.

Анализируется состояние внутришкольного управления, система внутришкольного контроля, формирование коллектива учреждения.

Блок 13 – «Социальное партнерство школы с другими учреждениями», целью которого является определение уровня взаимодействия школы с учреждениями и организациями, эффективности и единственности совместной деятельности в воспитании, развитии и формировании личности ребенка.

Анализируется состояние совместной работы с организациями, учреждениями, взаимодействие с шефствующей организацией, формирование общественной составляющей управления школой.

Анализ информации по блокам повторяется ежегодно, информация накапливается целенаправленно, ее сбор проводится с использованием различных методов и способов. По каждому блоку определено содержание информации, лица, которые производят ее сбор в определенные сроки, анализируют и хранят. В этом случае

практическая познавательная деятельность руководителя образовательной системы формируется в процессе педагогического анализа информации о деятельности системы в целом.

Образовательная система, представляя собой единое целое, в то же время состоит из отдельных компонентов, которые, интегративно взаимодействуя, обусловливают ее системную сущность.

Таким образом, как и все системы, образовательная имеет определенную архитектонику – сочетание частей в одном стройном целом. Поскольку описание педагогического процесса представляет собой описание системы, то естественно, что «технология – это проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике» [17].

На основе связей всех элементов образовательной системы можно выделить одиннадцать составляющих блоков, которые имеют определяющее влияние на конечные результаты деятельности.

Каждый из блоков состоит из большого количества подсистем и может быть декомпозирован до элементарного уровня. Количество блоков и направлений в нем определяются особенностями образовательного учреждения и могут меняться в зависимости от его отличий, поэтому данная схема является примерной, на основе которой образовательное учреждение, в каждом конкретном случае, создает свою систему, что свидетельствует о возможностях ее массового использования, что и происходит в настоящее время.

Анализ результатов проводится по этим системообразующим компонентам (блокам), состояние и развитие которых определяют результаты деятельности.

Система информационного обеспечения на базе информационных массивов способствует практической познавательной деятельности руководителя в процессе педагогического анализа информации о деятельности системы в целом [18-21 и др.].

Каждый информационный блок является системой относительно однородных информационных единиц, взаимодействующих между собой, образующих целостную систему, анализ которых позволяет дать существенную характеристику одному из объектов педагогического процесса.

Управленческая деятельность требует от руководителей постоянного анализа состояния дел, решения объективно поставленных задач. Управление непосредственно связано с информацией, информационными процессами и от

степени достоверности и полноты имеющейся информации зависит эффективность управления, поэтому в технологии анализа результатов итоговой деятельности школы формирование системы информационного обеспечения управления направлено на управление по результатам.

Технология анализа результатов работы образовательной системы (ТАПРОС) показывает не только *что* и какие итоговые результаты необходимо анализировать, но и *как*, в какой последовательности его необходимо осуществлять [22, 23 и др.].

Технология анализа результатов работы представляет собой совокупность научно-обоснованных приемов и способов деятельности по конструированию педагогического процесса, направленных на реализацию образовательных целей.

Литература

1. Ярыгин О.Н., Роганов Е.С. Ментальные модели: основа и препятствие для аналитической деятельности // Вектор науки ТГУ. Сер.: Экономика и управление. – 2012. – №3. – С. 64-68.
2. Коростелев А.А. Теоретический аспект ролевого значения аналитической деятельности руководителей образовательных учреждений во внутришкольном управлении // Вестник психотерапии. 2007. № 24 (29). – С. 96-100.
3. Пудовкина Н.Г. Значение аналитической деятельности в управленческом цикле // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2011. – №4. – С. 234-236.
4. Коростелев А.А. Стратиграфия уровней управления в социальных и образовательных системах // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2010. – №3. – С. 75-78.
5. Пудовкина Н.Г. Функция анализа в управленческом цикле // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2011. – №2. – С. 167-170.
6. Дмитриев Д.А. Основные факторы инновационного развития кадрового потенциала руководителей муниципальной системы образования // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – №4(8). – С. 135-138.
7. Денисова О.П. Оценка деятельности образовательной организации на основе аналитического подхода // Вестник Бурят. гос. ун-та. – 2012. – №1. – С. 78-83.
8. Коростелев А.А. Технология анализа результатов работы образовательной системы на основе информационного обеспечения // Информатика и образование. 2008. – № 7. – С. 121-124.
9. Коновалова Е.Ю. Методика обучения слушателей презентации различной информации // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2012. – №8. – С. 186-189.
10. Коростелев А.А. Особенности регламентации аналитической деятельности в управлении образовательным учреждением // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 1. – С. 192-195.
11. Дмитриев Д.А. Использование информационных технологий в управлении образовательным учреждением // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2011. – №4. – С. 87-90.
12. Денисова О.П. Совершенствование аналитической подготовки специалистов на основе технологии анализа // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2011. – №4. – С. 82-85.
13. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. – М.: Педагогическое общество России, 1999.
14. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой (для директоров и заместителей директоров школ). – М.: Педагогический поиск, 1997.
15. Коростелев А.А. Особенности «пирамиды целей» в управлении образовательным учреждением // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология. – 2010. – № 2. – С. 67-71.
16. Коростелев А.А., Деобальд Н.В. Стратиграфическое построение информационного обеспечения аналитической деятельности внутришкольного управления // сб. науч. тр. Sworld по материалам междунар. науч.-практ. конф. 2009. – Т. 14. – № 2. – С. 66-69.
17. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
18. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность: оценка уровня информационного обеспечения // Вектор науки ТГУ. Сер.: Экономика и управление. – 2012. – №3. – С. 36-42.
19. Коновалова Е.Ю. Использование лингвистических переменных в осуществлении аналитической деятельности управления образовательными системами // Вестник Бурят. гос. ун-та. – 2012. – №1. – С. 96-102.
20. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность управления: теоретический аспект // Вектор науки ТГУ. Сер.: Экономика и управление. – 2012. – №2. – С. 206-209
21. Ярыгин О.Н., Роганов Е.С. Понятие и функции рефлексии в педагогике и аналитической деятельности // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. 2012. – №3(10). – С. 264-268.
22. Коростелев А.А. Методологические подходы к использованию информационных технологий в аналитической деятельности руководителей школы // Информатика и образование. – 2008. – № 9. – С. 108-112.
23. Коростелев А.А. Определение уровней и качества аналитической деятельности управления на основе технологии анализа результатов работы образовательной системы (ТАПРОС) // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2011. – №4. – С. 153-155.

Работа выполнена в рамках госзадания по теме № 461201 «Методология аналитической деятельности управления образованием».

Дмитриев Дмитрий Андреевич, младший научный сотрудник научного образовательного центра «Перспектива», аспирант Тольяттинского госуниверситета. E-mail: Jordan-dima@yandex.ru.

Dmitriev Dmitry Andreevich, junior scientific researcher, scientific educational center «Perspektiva», postgraduate student, Toglyatti State University. E-mail: Jordan-dima@yandex.ru .

УДК 372.881.161.1

© Е.Ю. Коновалова

Особенности лексического использования табличной формализации в аналитической деятельности

В статье рассмотрены лексические аспекты в реализации различных методик педагогического анализа, а также их проявление при использовании табличной формализации в технологии анализа.

Ключевые слова: педагогический анализ; лексические особенности в аналитической деятельности; аналитическое чтение.

© E.Yu. Konovalova

Features of lexical use of tabular formalizaytion in analytical activities

The article describes the lexical aspects of implementation of various methods in pedagogical analysis, as well as their manifestation by using a tabular formalization in technology of analysis.

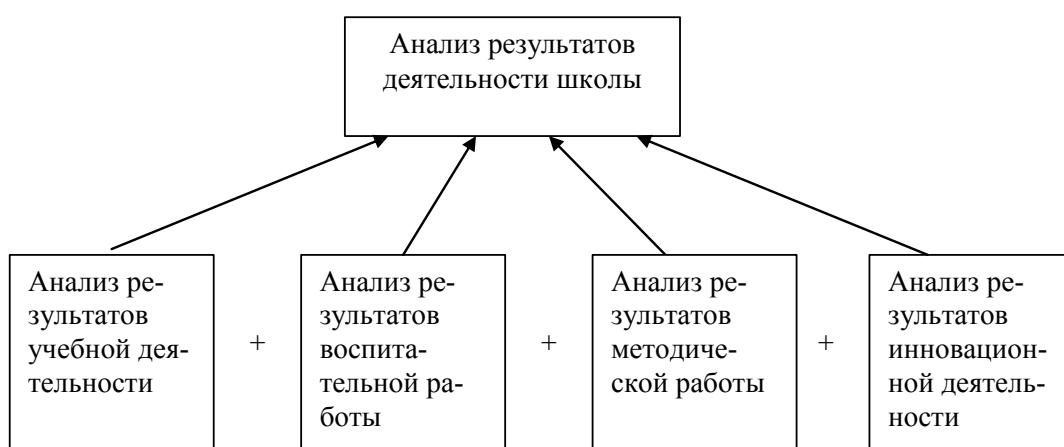
Keywords: pedagogical analysis; lexical features in analytical activities; analytical reading.

В современной управленческой практике в образовательных учреждениях большое распространение получили две методики педагогического анализа: 1) анализ итоговых результатов по направлениям деятельности руководителя и его заместителей [1, 2], 2) логика анализа итогов учебного года [3].

В первом случае общешкольный анализ за учебный год состоит из четких разделов ответственности руководителей и заместителей за оп-

ределенное направление деятельности: анализ учебной работы, анализ методической работы, анализ воспитательной работы и т.д. (схема 1), поэтому единого документа не образует. В результате многие показатели того или иного направления имеют различные значения в отдельных разделах анализа, что во многом обусловлено тем, что каждый заместитель директора ведет статистику по своему фронту работы.

Схема 1



Характерной особенностью данного вида анализа является то, что руководитель и его заместители имеют различную предметную профессиональную подготовку и, соответственно,

переносят ее на проведение анализа, в результате чего каждый раздел имеет свою колоритную особенность: у руководителя-филолога – практически целый описательный «роман», у руково-

водителя-математика – преобладают таблицы и цифры и очень сжатая текстовая часть и т.д. Иными словами, в таких видах отчета хорошо прослеживается личностное отношение к педагогическому анализу, в результате чего можно с уверенностью сказать: сколько руководителей в образовательном учреждении, столько анализов работы и подходов к нему. В своей основе такой подход к анализу результатов деятельности образовательного учреждения больше напоминает отчет о проделанной работе, и во многих случаях с анализом его связывает только название. Оценки работы всей системы при этом не проходит (а только ее частей), и в основном анализируются не результаты, а направления деятельности руководителя или его заместителей. Как следствие – конкретные цели на следующий учебный год не определены и часто подменяются средствами. Связь с планом работы образовательного учреждения на следующий учебный год прослеживается только исключительно в своей сфере деятельности. Отличительная черта такого анализа – текстовый подход, вследствие чего он имеет очень большой объем (200–250 стр.) и труден для восприятия из-за своего огромного формата. При таком подходе к анализу результатов работы образовательного учреждения за учебный год руководителями, в основном это касается завучей, основное внимание уделяется количеству и объему, исходя из принципа «чем больше, тем лучше». В результате не только вникнуть в него, а просто прочитать такой «фолиант» с огромным количеством цифр, фактов, личностных отношений к ним, является достаточно проблематичным занятием, и как следствие – многие руководители читают только выводы в конце анализа.

Хотя многие исследователи в области управления школой [4-9 и др.] отмечают огромные

недостатки «текстового» подхода к анализу результатов деятельности образовательного учреждения, необходимо признать, что во многом сложившаяся ситуация порождена публикациями в учебных пособиях, в которых приведены примеры осуществления анализа результатов деятельности почему-то исключительно только по начальной школе. В результате многие руководители образовательных учреждений стали осуществлять аналогичный подход к анализу результатов деятельности, но только уже с наложением на свое направление работы.

Во втором случае, анализируя каждый из конечных результатов, руководитель школы выявляет связи между ними и факторами, которые более всего повлияли на формирование результатов. Вначале выявляются главные факторы, повлиявшие на результат (качество преподавания, качество воспитательного процесса, работа школьной библиотеки, влияние родителей и сверстников). Затем руководитель школы выбирает нужное из собранной за год информации об основном факторе, что дает ему возможность оценить направленность обучения на формирование познавательных интересов учащихся, общих учебных умений и навыков, установить зависимость результата от работы учителя.

По мнению авторов [3], качество и объективность анализа повышаются, если включить еще одну связь – направленность внеурочной деятельности на формирование результата. В этом случае появляется возможность выявить причины успешного (или неуспешного) достижения запрограммированного результата.

Какой бы компонент ни анализировал бы руководитель образовательного учреждения, он всегда должен выходить на конечный результат (рис. 1).

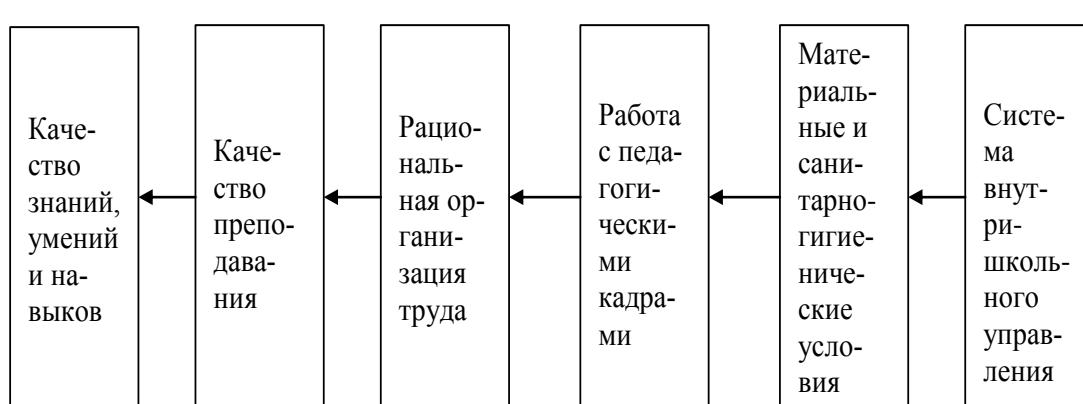


Рис. 1. Логика анализа итогов учебного года

После анализа итогов года ставятся задачи на новый период, и чтобы реализовать аналитическую деятельность на демократической основе, накануне учебного года, когда идет распределение поручений, школьные коллективы, отдельные группы учащихся получают задания, за выполнение которых будут нести ответственность. В этом случае ответственный обязан обеспечить весь цикл управления по данному вопросу, начиная от сбора информации и ее анализа, до постановки задач и их решения.

Как и в первом случае, этот анализ носит описательный характер, где в основном анализируются факторы, повлиявшие на результат. Причины сбоев в деятельности системы управления и учебно-воспитательного процесса выявляются слабо, и в основном результаты просто констатируются, поэтому отследить необходимые пути ликвидации низких результатов не представляется возможным.

Постановка целей, тем более пооперационных, на следующий учебный год в анализе практически не осуществляется. Наблюдаются несогласованность между анализом и планом работы [10].

Необходимо отметить, что из-за большого перечня анализируемых вопросов анализ в чистом виде практически не встречается, поэтому очень часто осуществляется в комбинации с первой методикой осуществления анализа результатов деятельности образовательного учреждения, и, как следствие, отчет имеет также большой текстовый объем.

Наиболее существенным недостатком рассмотренных методик педагогического анализа является описательный характер осуществления анализа результатов. Этот недостаток подталкивает к «бумагомании» при его осуществлении, приводящий к тому, что главное внимание уделяется его количественному объему. Кроме того, неограниченность формата приводит к тому, что очень часто анализ рассредоточивается на несущественные детали, а главное упускается. В своем большинстве части анализа не связаны между собой, что приводит к восприятию его как отдельно взятых сегментов, а не единого целого.

На основе учета недостатков существующих методик анализа итоговых результатов работы в муниципальной системе образования г. Тольятти была разработана и апробирована технология анализа результатов работы образовательной системы (ТАРРОС) «Landrail» [11, 12].

ТАРРОС представляет собой совокупность научно-обоснованных приемов и способов дея-

тельности по конструированию педагогического процесса, направленных на реализацию учебно-воспитательных целей, и выглядит в виде блочной системы, имеющей табличную форму, которая является наиболее оптимальной для его проведения, т.к. имеет заданные параметры действий, где процесс описывается в пошаговой, поэтапной последовательности действий.

Кроме того, переход на такую форму вызван тем, что чисто текстовые варианты анализа исчерпали свои возможности, о чем свидетельствуют гигантские «фолианты» так называемого анализа объемом по 200-250 и более печатных страниц. В связи с вышеуказанным недостатком, тексту анализа необходимо задавать жесткую форму, которая предотвратит его «сползание» к описательному. Данная проблема решается внедрением и последовательным оформлением табличной формы, регламентирующей структуру проводимого анализа.

Каждый блок начинается с названия направления деятельности образовательного учреждения, которое будет анализироваться, и постановки цели анализа данного направления. Без постановки цели анализ проводится ради анализа и является проформой, поэтому цель должна быть четкой и емкой, охватывающей основные задачи анализа каждого направления блока.

Предлагаемая табличная форма состоит из пяти взаимосвязанных последовательных частей:

- фактические результаты в сравнении с прогнозируемыми за прошедший период;
- выявленные противоречия между фактическими и прогнозируемыми результатами;
- возможные причины противоречий;
- возможные пути решения;
- целевые задачи на следующий учебный год [4, 6, 12, 13].

Использование табличной формы при анализе результатов позволяет:

- увидеть весь процесс анализа от фактических результатов до постановки целей;
- избежать ненужных вводных и промежуточных слов;
- просмотреть глубину осуществления анализа;
- оценить уровень аналитической деятельности;
- и, самое главное, технология анализа понятна всем без исключения, читабельна, информативна и наглядна (в отличие от существующих описательных вариантов).

Кроме того, необходимо отметить, что управленческие и педагогические работники образовательного учреждения для восприятия информационного содержания ТАПРОС «Landrail» должны совершенствовать умения аналитического чтения как компонентом языковой компетентности, которые требуют не только прочтения аналитической информации, но и глубокого проникновения в суть самого проведенного анализа. Таким образом, чтение аналитической информации в технологии анализа является серьезным управленческим трудом, требующим больших затрат умственных, физических, моральных и волевых сил, а также достаточно большого количества времени.

Литература

1. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой (для директоров и заместителей директоров школ). – М.: Педагогический поиск, 1997. – 80 с.
2. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Тольятти, 2003. – 183 с
3. Внутришкольное управление: вопросы теории и практики / под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Педагогика, 1991. – 192 с.
4. Коростелев А.А. Особенности регламентации аналитической деятельности в управлении образовательным учреждением // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2012. – № 1. – С. 192-195.
5. Денисова О.П. Совершенствование аналитической подготовки специалистов на основе технологии анализа // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2011. – №4. – С. 82–85.
6. Коновалова Е.Ю. Использование лингвистических переменных в осуществлении аналитической деятельности управления образовательными системами // Вестник Бурят. гос. ун-та. – 2012. – № 1.1. – С. 96-102.
7. Пудовкина Н.Г. Значение аналитической деятельности в управленческом цикле // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2011. – №4. – С. 234-236.
8. Ярыгин О.Н., Роганов Е.С. Ментальные модели: основа и препятствие для аналитической деятельности // Вектор науки ТГУ. Сер. Экономика и управление. – 2012. – №3. – С. 64-68.
9. Регион: Управление образованием по результатам. Теория и практика / под ред. П.И. Третьякова. – М.: Новая школа, 2001. – 880 с.
10. Коростелев А.А. Особенности «пирамиды целей» в управлении образовательным учреждением // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2010. – № 2. – С. 67-71.
11. Коростелев А.А. Технология анализа результатов работы образовательной системы на основе информационного обеспечения // Информатика и образование. – 2008. – № 7. – С. 121-124.
12. Коростелев А.А. Определение уровней и качества аналитической деятельности управления на основе технологии анализа результатов работы образовательной системы (ТАПРОС) // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2011. – №4. – С. 153-155.
13. Ярыгин А.Н. Особенности применения информационных технологий в аналитической деятельности внутришкольного управления // Вестник Бурят. гос. университета. – 2012. – №1. – С. 128-132.
14. Коростелев А.А. Порядок осуществления аналитической деятельности внутришкольного управления // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2011. – №1. – С. 88-92.

Работа выполнена в рамках Комплексной программы научно-исследовательских работ «Развитие профессионально-педагогического образования: научные основы и инновации» на 2011-2015 гг. Тема исследования № 1.28: Методология аналитической деятельности управления образовательным учреждением.

Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков Поволжского государственного сервиса. E-mail: 203konovalova@rambler.ru .

Konovalova Elena Yurevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of Russian and foreign languages, Povolzhsky State University of Service. E-mail: 203konovalova@rambler.ru

УДК 372.016

© Н.А. Лацико

Обоснование необходимости использования аналитического подхода при оценке уровня сформированности экономической компетентности специалистов

В статье дается обоснование необходимости использования аналитического подхода для оценки уровня сформированности экономической компетентности. Автор анализирует принципы аналитического подхода, определяет сущность понятия «экономическая компетентность».

Ключевые слова: компетентность; аналитический подход; экономическая компетентность; принципы аналитического подхода; саморазвитие.

© N.A. Latsko

Substantiation of necessity of the use of analytical approach to assessment the level of formation of economic competence in experts

This article provides a substantiation of necessity of the use of analytical approach to assessment the level of formation of economic competence. The author analyzes the principles of analytical approach, defines the essence of a concept «economic competence».

Keywords: competence, analytical approach, economic competence, principles of analytical approach, self-development.

Использование аналитического подхода в формировании экономической компетентности обусловлено необходимостью избежать субъективного отношения к будущим специалистам при подготовке в высшей школе, нелогичности в самой системе подготовки кадров в вузе в связи с переходом на бакалавриат и магистратуру.

Аналитический подход представляет собой оценку различной информации об объекте или системе на основе определенных измерителей и показателей, способствующих определению уровней и результативности деятельности как объекта, так и всей системы в целом [1].

В конечном итоге аналитический подход направлен на определение эффективности деятельности объекта или системы на основе оценивания различных аспектов аналитической деятельности с целью получения универсальной оценки их результативности.

Аналитический подход основывается на следующих *принципах*:

- информационной достаточности – наличие достоверных и адекватных сведений о функционировании системы [2, 3];
- проблемно-ситуационного единства – рассмотрение недостатков, противоречий и проблем в совокупности сдерживающих факторов развития системы [4];
- причинно-следственной связности – рассмотрение в совокупности возникающих причин и возможных их последствий для функционирования или развития объекта или системы;
- планово-оперативного построения – выделение плановых и оперативных воздействий, направленных на развитие и функционирование системы;
- целевой направленности – введение измерителей целевых показателей и построение «дерева» целей системы [5];

– языковой функциональности – описание объекта в соответствии с принятыми терминологическими понятиями [6];

– неопределенности – учет неопределенности и случайности в системе [7].

Исследуемое понятие *экономической компетентности специалиста* – это интегративная многоуровневая профессиональная характеристика личности, определяющая ценностное отношение к профессии, профессиональным знаниям и умениям в области экономики, взятых в единстве.

Только качественно новая система образования, основанная на компетентностном подходе, может дать выпускнику возможность выбирать индивидуальный путь становления, развития личности, профессионального и карьерного роста.

Компетентностная основа – это единство базовых, универсальных компетенций, взаимосвязанных с совокупностью личностных качеств, формирующихся через предметную деятельность для эффективной адаптации к соответствующей деятельности и ее качественного преобразования [8 и др.].

Компетентность специалиста – мера его включенности в профессиональную деятельность.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. предусматривается обновление содержания образования на основе *компетентностного подхода*, под которым понимают совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [9].

Согласно модели В.Э. Штейнберга [10], определение уровней экономической компетентности специалиста на основе аналитического подхода должно быть рассмотрено как часть процесса саморазвития (рис. 1).

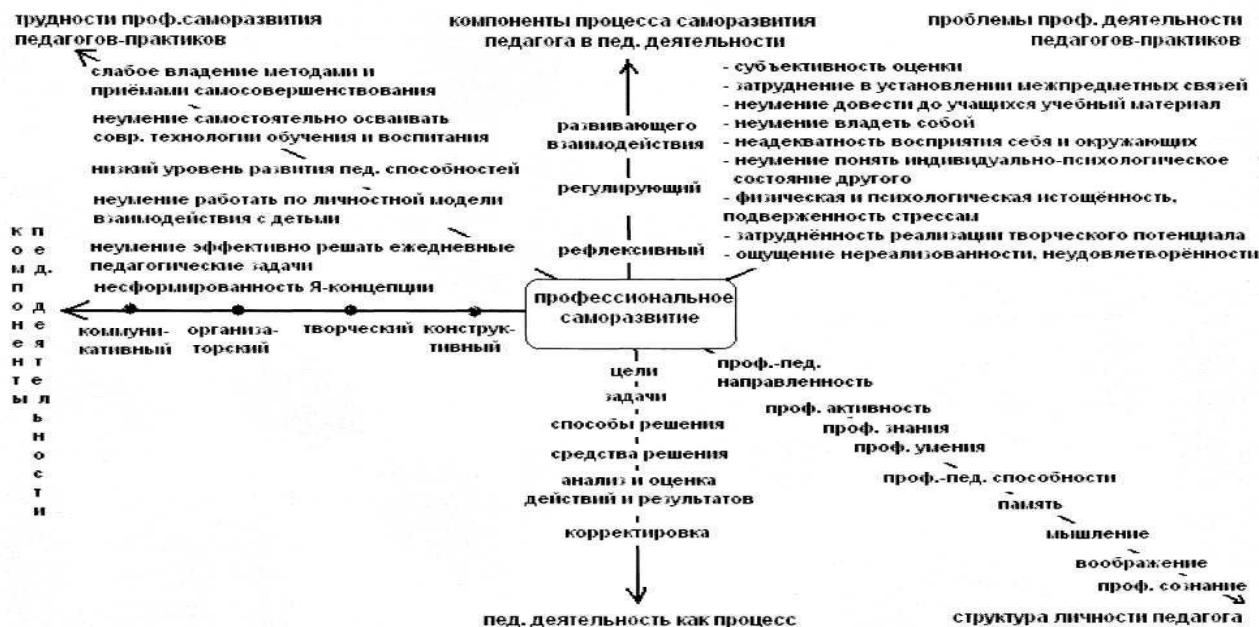


Рис. 1. Психологические аспекты саморазвития и профессионального саморазвития

Профессиональное саморазвитие специалиста на компетентностной основе предполагает рассмотрение следующих факторов:

- внешние – содержание обучения, наличие практических навыков, умений в той или иной сфере деятельности и/или предварительная подготовка в данной области деятельности;
- внутренние – высокий уровень самосознания и ответственности будущего учителя, его стремление в процессе обучения достичь определенной, заранее поставленной цели.

Т.к. профессиональное саморазвитие специалиста предполагает его собственное развитие в профессиональной деятельности, следовательно, наиболее значимыми компонентами структуры личности будут: профессиональная активность и направленность; профессиональные знания и умения; профессиональные способности: память, мышление, воображение; профессиональное самосознание.

По В.И. Слободчикову [11], *саморазвитие* – существенная форма бытия, процесс, который начинается вместе с жизнью и разворачивается внутри нее. Но человек может и не быть субъектом «саморазвития», т.к. эту роль чаще всего на себя берет общность, в которой индивид проживает, а потому требуется волевое усилие для саморазвития.

Учитывая все особенности аналитического подхода и специфику процесса саморазвития, была разработана критериально-уровневая шка-

ла по каждому компоненту модели, а именно: личностный, когнитивный, деятельностный, эмоционально-волевой, процессуальный, мотивационный.

На формирующем этапе эксперимента встал вопрос об оценке уровня сформированности экономической компетентности в целом, а не отдельных ее элементов, в качестве которых выступали знания студентов по дисциплинам подготовки.

Таким образом, наиболее близкой для оценки сформированности уровня экономической компетентности будет схема, которая включает в себя следующие компоненты:

- анализ исходной ситуации;
- анализ возможностей выбора;
- выбор решения;
- оценка последствий решения и его корректировка [12].

Соответственно, оценке подлежат и сами цели вуза. Поэтому по направлениям подготовки при формулировании целей внимание каждого преподавателя должно быть сконцентрировано на достижении самых значимых, существенных результатов их реализации. В связи с этим цели должны удовлетворять следующим требованиям:

- вызывать у исполнителей желание и настойчивость в их достижении;
- быть реальными, справедливыми и достижимыми;

- соответствовать фактической интенсивности труда;
- предусматривать вознаграждение или наказание по результатам их выполнения [12].

Определенное влияние на образовательную деятельность вуза оказывают факторы государственного и муниципального воздействия в части законодательных условий их деятельности.

Соответственно, внешние и внутренние факторы в зависимости от конкретных условий и особенностей функционирования образовательной системы могут быть уточнены, дополнены, детализированы, определяться объемами, количеством, коэффициентами (отношениями), долями (процентами) и другими показателями.

Аналитический подход исследует как формирование экономической компетентности в целом, так и формирование ее отдельных компонентов. В отличие от большинства дисциплин, имеющих определенную формализацию, использование аналитического подхода предполагает, что в некоторых ситуациях возможно принятие неформализуемых (интуитивных) решений, которые оказываются наиболее рациональными в данный момент.

Несмотря на свою универсальность, использование аналитического подхода в оценке результативности деятельности объекта или системы имеет достаточную ограниченность из-за достаточно большой вероятности субъективизма со стороны оценивающего специалиста или эксперта.

Литература

1. Пудовкина Н.Г., Коростелев А.А., Ярыгин О.Н. Аналитическая компетентность и уровни реализации аналитической функции управления. – Тольятти: ТГУ, 2011.

2. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность: оценка уровня информационного обеспечения // Век-

тор науки ТГУ. Сер. Экономика и управление. – 2012. – №3. – С. 36-42.

3. Коростелев А.А. Технология анализа результатов работы образовательной системы на основе информационного обеспечения // Информатика и образование. – 2008. – № 7. – С. 121-124.

4. Коростелев А.А. Аналитическая деятельность: выявление противоречий на основе ТАРРОС «Landrail» // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2012. – №3(10). – С. 123-127.

5. Коростелев А.А. Особенности «пирамиды целей» в управлении образовательным учреждением // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2010. – № 2. – С. 67-71.

6. Коновалова Е.Ю. Особенности проявления языковой компетентности руководителей образовательных учреждений в аналитической деятельности // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. 2012. – №3(10). – С. 114-117.

7. Пудовкина Н.Г., Коростелев А.А. Аналитическая деятельность руководителей образовательных учреждений: теория и практика. – Тольятти: ТГУ, 2011.

8. Кондурап М.В. Понятия компетенция и компетентность в образовании // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. – 2012. – №1. – С. 189-192.

9. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17.11. 2008 г. № 1662-р.

10. Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика (монография). – М.: Народное образование, 2002. – 304 с.

11. Слободчиков В.И. Деятельность как антропологическая категория // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С. 48 – 57.

12. Ковалишина Г.В. Системный подход в оценке эффективности управления фирмой // URL:<http://www.auditfin.com/fin/2002/2/rkovalishina/rkovalishina.asp>

Работа выполнена в рамках Комплексной программы научно-исследовательских работ «Развитие профессионально-педагогического образования: научные основы и инновации» на 2011-2015 гг. Тема исследования №1.28: Методология аналитической деятельности управления образовательным учреждением.

Лацко Наталья Алексеевна, старший преподаватель кафедры менеджмента организации Сахалинского госуниверситета. E-mail: Lack0@rambler.ru

Latsko Natalia Alekseevna, senior lecturer, department of organization management, Sakhalin State University. E-mail: Lack0@rambler.ru

УДК 371.03:502

© С.В. Мильситова, Н.А. Шмырева,
Е.В. Журавлева, И.В. Тимонина*Посвящается светлой памяти
Натальи Александровны Ложниковой*

Роль образовательных учреждений в сохранении и укреплении здоровья учащейся молодежи

В статье определена роль образовательных учреждений в сохранении и укреплении здоровья учащейся молодежи, в формировании ценностного отношения к здоровью.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесберегающие образовательные технологии, валеология, здоровый образ жизни.

© S.V. Milsitova, N.A. Shmyreva,
E.V. Zhuravleva, I.V. Timonina

Role of educational institutions in preservation and strengthening of students health

The article defines the role of educational institutions in preservation and strengthening of students health and development of valuable attitude to health.

Keywords: health, health saving educational technologies, valeology, healthy lifestyle.

Одной из первостепенных составляющих комфорtnого существования человека, движущей силой его жизнедеятельности, личностного роста, успешности как в профессиональной сфере, так и в повседневной жизни является хорошее состояние здоровья. В настоящее время в физическом развитии учащейся молодежи имеются серьезные проблемы, а именно: происходит ухудшение здоровья, наблюдается высокий уровень заболеваемости, значительная часть молодежи ведет нездоровыи образ жизни. Проблема здоровья осложняется малоподвижным образом жизни, длительным пребыванием в закрытых помещениях, увлечением вредными привычками. Среди педагогических причин отмечается интенсивность учебного процесса, недостаточное просвещение о проблеме здоровья и правилах ведения здорового образа жизни, неразработанность программ и методических рекомендаций по формированию навыков ценностного отношения к собственному здоровью, что и составляет актуальность выдвинутой нами проблемы.

В научных трудах отмечается, что здоровье следует рассматривать на основе философского, медицинского, гигиенического, физиологического, валеологического, педагогического подходов. Философский подход рассматривает «здоровье» в феноменологическом, аксиологическом и других аспектах, соотнося с представлениями о смысле и ценности жизни; медицинский подход

предполагает признание здоровья как отсутствие болезней; гигиенический подход рассматривает здоровье с позиций факторов, ему угрожающих (в системе образования этот подход реализуется в регламентациях СанПиНов); физиологический подход используется для оценки здоровья человека (показатели его физиологических процессов: чем ближе они к установленным нормами и согласованы друг с другом, тем крепче здоровье); валеологический подход основан на принципах комплексного, междисциплинарного рассмотрения здоровья человека, процессов сохранения, укрепления и формирования его физического, психического (душевного) и духовно-нравственного «здравья» в их неразрывном единстве; педагогический подход основывается на следующих установках: во-первых, здоровьем должны заниматься медики (то есть система здравоохранения), во-вторых, учебный процесс не должен наносить заметного вреда здоровью обучающихся [4].

Следует отметить, что для нашего исследования важно понимание «здравья» с позиции педагогической науки, т.к. педагогика рассматривает условия, способствующие сохранению и укреплению здоровья человека; разрабатывает цели и задачи, содержание, технологии, направленные на формирование устойчивой мотивации сохранения и укрепления здоровья, приобщения человека к здоровому образу жизни.

По нашему мнению, решение проблемы сохранения и укрепления здоровья человека связана с активностью личности в выборе и выполнении действий и поступков, способствующих укреплению систем организма, его адаптации к окружающей действительности, гармонии и благополучию физического, психического и социального здоровья.

Учитывая, что понятие «сбережение» имеет два различных значения: первое – откладывать, а не расходовать; второе – позволять ресурсам работать, а «сберечь» – значит не истратить, не израсходовать понапрасну, без надобности что-либо, «здоровьесбережение» мы понимаем как не истратить, не израсходовать понапрасну, без надобности, здоровье. Понятие «здравьесбережение» рассматривается как система мер, направленных на сохранение здоровья человека. Здоровьесбережение учащейся молодежи предполагает систему государственных, общественных мероприятий, обеспечивающих гармоничное духовное и физическое развитие студентов, предупреждение заболеваний, а также деятельность, направленную на сохранение и повышение уровня их здоровья [4].

Наше исследование предполагает выделение личностного аспекта здоровьесбережения – отношение личности к своему здоровью как к ценности, поскольку такое отношение позволяет выстроить систему действий, способствующих сохранению и укреплению здоровья учащейся молодежи. Отношение описывается через интерес, мотивы, эмоции, установки личности обучающегося. Понимая интерес как избирательное отношение личности к объекту в силу его личностной значимости; мотив как преобладающее отношение, побуждение; эмоции как механизм переживания отношений; установки как готовность к целенаправленной деятельности, мы считаем, что совокупность вышеперечисленных понятий служит формированию устойчивой мотивации учащейся молодежи к здоровьесбережению, активности субъекта выполнять здоровьесберегающие действия.

Кроме того, потребность и необходимость выполнять действия, направленные на сохранение и укрепление здоровья, отношение учащейся молодежи к своему здоровью как к ценности, наличие ответственности за собственное здоровье, на наш взгляд, являются необходимыми условиями для того, чтобы быть здоровым. Поэтому важно актуализировать у обучающихся формирование ответственного отношения к своему здоровью.

Известно, что большую роль в здоровьесбережении человека играют различные факторы.

В научной литературе известны различные классификации факторов, мы остановимся на общеизвестных: внешних и внутренних группах факторов:

- внешние факторы (экзогенные), которые в значительной степени регулируются обществом; сюда входят социальные факторы (воспитание, быт, работа), они являются определяющими в формировании образа жизни;
- внутренние факторы (эндогенные) – это отношения, интересы, желания, потребности человека к здоровьесбережению.

К факторам внешней среды, оказывающим влияние на организм, следует отнести: энергетические воздействия (включая физические поля), динамический и химический характеры атмосферы, водный компонент, физические, химические и механические характеристики поверхности Земли, характер биосистем местности и их ландшафтных сочетаний; сбалансированность и стабильность климатических и пейзажных условий и ритма природных явлений.

Увеличение уровня механизации и автоматизации трудовых процессов привело к резкому уменьшению физического труда и увеличению психических нагрузок. Урбанизация и городской образ жизни приводят, среди прочего, к некоторому отставанию эмоционального развития личности от роста интеллектуального начала.

Средства массовой информации со ссылкой на статистические источники сообщают: ежегодно население страны убывает на 3 млн. чел.; рождаемость снизилась вдвое, а на одну семью приходится 0,8 ребенка. Детская смертность в России в 2 раза больше, чем в экономически развитых странах Европы, таких как Германия, Швейцария, Франция и др. Да и по продолжительности жизни Россия на 130-148 месте в мире. В 40 из 79 российских регионах продолжительность жизни населения сократилась на 5-7 лет (мужчины до 54-57; у женщин 60-65 лет). По уровню и продолжительности жизни наша страна на 20 лет отстает от европейских стран. Как известно, 40% мужчин не доживает до пенсии.

Особенно тяжелое положение складывается в крупных промышленных центрах, таких, как Кемерово – столица Кузбасса. Загрязнение атмосферы в нем превышает санитарные нормы в 10 раз и более; 10-12% населения страдает психическими нарушениями при средних значениях этого показателя – 4-5% [3].

Надо отметить, что и образ жизни современного человека не соответствует здоровому обра-

зу жизни. Он характеризуется гиподинамией и гипокинезией, перееданием, информационной перегруженностью, эмоциональным перенапряжением, злоупотреблением лекарственными препаратами, что и приводит, в конечном счете, к развитию так называемых болезней цивилизации. Поэтому проблемы формирования здорового образа жизни являются важнейшими для молодого поколения.

Как известно, под образом жизни большинством людей понимается устойчивый, сложившийся в определенных общественно-экологических условиях способ жизнедеятельности человека, проявляющийся в нормах общения, поведения, складе мышления. При этом важнейшее значение в обеспечении образа жизни приобретает личностный компонент, который предполагает установление образа жизни в зависимости от наследственных типологических особенностей человека, наследственно обусловленных или приобретенных заболеваний либо нарушений состояния его регуляторно-адаптивных систем или иммунитета, уровня валиологического воспитания, жизненных целевых установок, имеющихся доступных социально-экономических условий.

Статистические данные показывают, что за последние два десятилетия состояние здоровья учащейся молодежи ухудшилось настолько, что сформировались такие устойчивые негативные тенденции, которые связаны с увеличением распространенности факторов риска, способствующих возникновению нарушений здоровья и развития, с ростом заболеваемости и инвалидности. Следует отметить, что сохраняется тенденция роста заболеваемости по обращаемости к врачам на 2-4% в год, увеличивается распространенность хронической патологии, снижается количество здоровых детей во всех возрастных группах.

И Кузбасс с его техносферной специализацией не исключение: в среднем более 35% дошкольников, 60% школьников и 85% студентов имеют хронические заболевания и нуждаются в стационарном лечении [3].

Как известно, только здоровый человек в полном объеме способен к активной саморегуляции поведения, к формированию индивидуальных программ здорового образа жизни, к продуктивной и творческой общественной деятельности. Поэтому в современном социуме поднимается значимость и ценность здоровья, ведь здоровье занимает доминирующее место в структуре человеческих ценностей.

Осознанное принятие ценностей здорового образа жизни и здоровья на современном этапе развития общества становится не просто значимым, а ведущим фактором в обеспечении устойчивого развития общества и общественных отношений. Задачи формирования, укрепления и сохранения природного, генетически детерминированного здоровья человека, живущего в напряженной информационно-энергетической среде, создания экологически и эмоционально-комфортной среды общения и труда становятся приоритетными для человека.

Именно обеспечение здорового развития каждого гражданина общества определяет жизнестойкость общества, государства в будущем. Поэтому мы считаем, что необходимо в государственной политике переориентироваться от преимущественной аккумуляции сил в «зонах риска» на профилактику их возникновения, на решение проблем воспитания жизнестойкости каждой личности, общества и государства в целом.

Цели современного образования с позиции сохранения здоровья можно определить достаточно четко: развитие природных возможностей ребенка, сохранение здоровья в дошкольном и младшем школьном возрасте, обеспечение физического развития и социального созревания в подростковом периоде, физического, нравственного самосовершенствования и социально-психологической адаптации учащихся в старших классах, профессиональной адаптации студентов и педагогов.

В этой связи очевидна роль преподавателя в формировании представлений учащейся молодежи о культуре здоровья, повышении интереса учащейся молодежи к здоровьесберегающим технологиям.

Мы считаем, что компетентность педагога в вопросах здоровья – важная составляющая его профессиональной культуры, требующая постоянного изучения вопросов рациональной организации учебного процесса, разработки и внедрения профилактических программ и здоровьесберегающих технологий.

Несомненно, состояние здоровья учащихся образовательных учреждений во многом зависит от организации специализированной системы условий образовательной среды.

Содержание и организация воспитательно-образовательного процесса учреждений образования на всех уровнях должны быть направлены на формирование у учащейся молодежи потребности в здоровье и здоровом образе жизни. В обобщенном виде именно комплекс концептуально взаимосвязанных между собой задач, со-

держания, форм, методов и приемов воспитания и обучения, сориентированных на развитие учащейся молодежи с учетом сохранения здоровья, воспитания личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирования представления о здоровье как ценности и мотивации на ведение здорового образа жизни и определяется как здоровьесберегающие образовательные технологии.

Генеральной стратегией реализации здоровьесберегающих образовательных технологий является такая организация воспитательно-образовательного процесса, при которой качественное обучение, развитие и воспитание учащейся молодежи происходит без нанесения ущерба здоровью. Грамотное решение этой задачи позволит решить также и другие, непосредственно с ней связанные: формирование и укрепление здоровья учащейся молодежи, воспитание культуры здоровья, а также сохранение здоровья педагогов.

Формирование культуры здоровья начинается с повышения грамотности всех педагогов по вопросам здоровья и здоровьесберегающих технологий, включения специальных предметов (валеология, культура здоровья и др.) в расписание занятий, что позволяет сформировать здоровьесберегающее пространство образовательного учреждения. Необходимо, чтобы и сами молодые люди ощущали ответственность за состояние своего зрения, осанки, нервной системы, понимали, что только совместными усилиями можно получить необходимые результаты.

Наиболее полно взаимосвязь между образом жизни и здоровьем выражается в понятии «здоровый образ жизни». Здоровый образ жизни объединяет все, что способствует выполнению человеком профессиональных, общественных и бытовых функций в оптимальных для здоровья условиях и выражает ориентированность личности в направлении формирования, сохранения и укрепления как индивидуального, так и общественного здоровья.

С позиций генетической природы современного человека и ее соответствия условиям жизнедеятельности принято определять здоровый образ жизни как способ жизнедеятельности, соответствующий генетически обусловленным типологическим особенностям данного человека и конкретным условиям жизни, направленный на формирование, сохранение и укрепление здоровья и полноценное выполнение человеком его социально-биологических функций.

Здоровый образ жизни как система складывается из трех основных взаимосвязанных и

взаимозаменяемых элементов, трех культур: культуры питания, культуры движения и культуры эмоций. Отдельные оздоровительные методы и процедуры не дают желательного и стабильного улучшения здоровья, потому что не затрагивают целостную психосоматическую структуру человека.

В основе здорового образа жизни лежат биологические (возрастной, энергетический, укрепляющий, ритмичный, аскетичный) и социальные (эстетический, нравственный, волевой, самоограничительный) принципы. Реализация этих принципов сложна, противоречива и не всегда приводит к желаемому результату. Одна из основных причин этого – отсутствие прочной, сформированной с раннего детства мотивации на сохранение и укрепление своего здоровья.

Но сложившаяся система образования не в полной мере способствует формированию здорового образа жизни, поэтому знания взрослых людей о здоровом образе жизни не стали их убеждениями. В образовательных учреждениях рекомендации по здоровому образу жизни учащимся часто налагаются в назидательной и категоричной форме, что не вызывает у них положительной реакции. А взрослые, в том числе педагоги, редко придерживаются указанных правил. Молодые люди не занимаются формированием своего здоровья, т.к. это требует волевых усилий, а в основном занимаются предупреждением нарушений здоровья и реабилитацией утраченного.

Поэтому в настоящее время наблюдается парадокс: при абсолютно положительном отношении к факторам здорового образа жизни, особенно в отношении питания и двигательного режима, в реальности их используют лишь 10-15% опрошенных нами педагогов и учащихся. Это происходит из-за низкой активности личности, поведенческой пассивности.

Поэтому следует отметить, что здоровый образ жизни должен целенаправленно и постоянно формироваться в течение жизни человека, а не зависеть от обстоятельств и жизненных ситуаций. В этом случае он будет являться рычагом первичной профилактики, укрепления и формирования здоровья, будет совершенствовать резервные возможности организма, обеспечивать успешное выполнение социальных и профессиональных функций независимо от политических, экономических и социально-психологических ситуаций.

Педагоги и медики отмечают, что падение общего здоровья учащейся молодежи происходит потому, что мало кто из них ведет здоровый

образ жизни. А ведь именно здоровый образ жизни и является главным профилактическим мероприятием от различных заболеваний.

Какой бы совершенной ни была медицина, она не может избавить каждого от всех болезней. По нашему мнению, решение проблемы сохранения и укрепления здоровья учащейся молодежи связано с активностью личности в выборе и выполнении действий и поступков, способствующих укреплению всех систем организма, его адаптации к окружающей действительности, гармонии и благополучию физического, психического и социального здоровья.

Мы считаем, что смыслообразующим компонентом здоровьесбережения является мотив, вызывающий активность в здоровьесбережении, поскольку мотивы, связанные с отношением молодых людей к здоровью, его укреплением и сохранением, его интересами, потребностями, желаниями являются побудительной силой, подталкивающей их к деятельности, направленной на укрепление, сохранение и сбережение здоровья.

Кроме того, на наш взгляд, пути решения проблемы здоровьесбережения учащейся молодежи должны сводиться к освоению целенаправленных действий, основанных на знании природы человека, сущности здоровья и защитных сил организма; формированию личной мотивации на сохранение и укрепление здоровья; воспитанию культуры здоровья; формированию оздоровительных стратегий в условиях учебы, занятий

спортом и их реализации; освоению методов ведения образовательной деятельности в здоровьесберегающем режиме; использование комплекса доступных естественных стимуляторов (двигательная активность, психоэмоциональное воздействие, средства восстановления) и др.

Таким образом, содержание учебно-воспитательного процесса образовательных учреждений должно быть направлено на формирование представлений о здоровье как значимой ценности, мотивации на ведение здорового образа жизни. Эффективным средством решения проблемы здоровьесбережения является использование в образовательной практике здоровьесберегающих технологий.

Литература

1. Здоровьесберегающее сопровождение воспитательно-образовательного процесса: учеб. пособие / под ред. Э.М. Казина. – Кемерово, 2005. – 215 с.
2. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика: учеб. пособие / под ред. Э.М. Казина; ред. коллегия: Н.Э. Касаткина, Е.Л. Руднева, О.Г. Красношлыкова и др. – Кемерово: Изд-во КРИПКИПРО, 2009. – 347 с.
3. Казин Э.М., Блинова Н.Г., Литвинова Н.А. Основы индивидуального здоровья человека: учеб. пособие. – М.: Владос, 2000. – 189 с.
4. Панчук Н.С., Шмырева Н.А. Формирование здоровьесберегающей ответственности студентов вуза. – Кемерово, 2011. – 133 с.

Мильситова Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета. E-mail: milsitova@yandex.ru

Шмырева Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета. E-mail: n.shmireva@yandex.ru

Журавлева Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета. Кемерово, Красная, 6; +7(3842)583912.

Тимонина Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета. Кемерово, Красная, 6; +7(3842)583912.

Milsitova Svetlana Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, intercollegiate department of general and university pedagogy, Kemerovo State University. E-mail: milsitova@yandex.ru

Shmyreva Nataliya Aleksandrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, intercollegiate department of general and university pedagogy, Kemerovo State University. E-mail: n.shmireva@yandex.ru

Zhuravleva Elena Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, intercollegiate department of general and university pedagogy, Kemerovo State University. Kemerovo, Krasnaya, 6; +7(3842)583912.

Timonina Irina Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, intercollegiate department of general and university pedagogy, Kemerovo State University. Kemerovo, Krasnaya, 6; +7(3842)583912.

Стратегия разработки концепции развития ОУ

В статье на основе анализа теоретико-методологических подходов к разработке проблемы развития инноваций в системе общего образования приведен опыт разработки стратегии и концептуально обосновано инновационное развитие evenkской школы-интерната.

Ключевые слова: стратегия инновационного развития учреждения общего образования, программа развития, этнические образовательные традиции, национально-региональный компонент содержания общего образования.

© O.A. Odinaeva

Strategy of working out a conception of educational institution development

In the article the experience of working out a strategy has been described and the innovative development of the Evenk boarding school has been conceptually substantiated on the basis of the analysis of theoretical and methodological approaches to the problem of innovations development in the system of general education.

Keywords: strategy of innovative development of general education institution, program of development, ethnic educational traditions, national-regional component of general education content.

Анализ роли образования в современном мире позволяет сделать вывод о том, что система образования не соответствует темпам развития общества. Сложившаяся социокультурная ситуация актуализирует проблему поиска новых направлений и форм работы образовательной системы, что позволит ей выполнять историческую миссию обеспечения целостности общественной жизни, реализации функции развития социума, культуры, их воспроизводства и сохранения.

Возможность продуктивного решения проблемы осложняется отсутствием у руководителей различного уровня научно обоснованной политики, позволяющей перейти отдельным образовательным учреждениям и системе образования в целом к системному опережающему развитию.

Анализ научно-педагогических исследований по данной проблеме показывает, что для ее решения необходимо определение целей и задач образования, обозначение принципов и закономерностей развития и функционирования общеобразовательного учреждения в новом режиме, обоснование организационных, социально-экономических и содержательных инноваций как в самом образовательном процессе, так и в управлении им.

Разработка программы развития школы – одна из основных и первостепенных задач управления образовательным учреждением. Не видя и не представляя будущего своей школы, невозможно эффективно и качественно организовать процесс ее функционирования сегодня, а тем более ее дальнейшее развитие. Успех школы за-

висит от умения видеть цель, предопределять возможности развития, прогнозировать спектр ее изменений.

Отметим, что в настоящее время инновационному развитию общеобразовательных учреждений придается первостепенное значение. В связи с этим нам представляется необходимым сделать акцент на сущность понятия «инновационное развитие образовательного учреждения». Так, М.Ю. Келигов рассматривает развитие как упорядоченный, постепенно развивающийся целостный процесс, формирующийся как между компонентами, так и внутри них. Так же, как тело и душа определяют сущность человека, основными компонентами, определяющими специфику и направления жизнедеятельности школы, должны являться устав и программа развития. И если первый устанавливает ее юридический, структурный статус (тело), то программа развития наполняет школьную жизнь содержанием.

Нам близка позиция Т.В. Орловой, которая утверждает, что подлинно развивающейся школой можно считать ту, «которая реализует три принципа: 1) развитие свойств и качеств учителя и ученика; 2) развивающее обучение, обеспечивающее внедрение программ и образовательных технологий; 3) специальная разработка средств и условий, обеспечивающих развитие ученика и учителя». Эти три принципа были положены в основу разработки инновационной программы развития школы.

Концепция инновационного развития образовательного учреждения представляет собой сложную динамическую систему теоретико-

методологических и технологических знаний, которая направлена на повышение эффективности и качества общеобразовательной подготовки школьников через определение:

- концептуальных оснований образовательного процесса, обеспечивающих повышение его качества (интеграционного единства личностно-ориентированного, деятельностного и диалогического – в подсистеме «личность»; приоритета культурологического при единстве антропологического, генетического и исторического – в подсистеме «образовательный процесс»; учета потребностей рынка труда – в подсистеме «результат – качество»);

- содержания образовательного процесса, ориентированного на социокультурные ценности;

- механизмов преобразования и интенсификации позитивных количественных изменений параметров образовательного процесса в новые качественные аналоги, соответствующие поставленной цели.

Особо отметим, что при разработке стратегии инновационного развития образовательного учреждения с национальной спецификой, каким является Багдаринская эвенкийская школа-интернат среднего (полного) общего образования, необходимо акцентировать внимание на внутришкольную политику, позволяющую школьникам эффективно реализовать национальное самоопределение. Тонкое соотношение между воспитанием толерантности и этнической идентичности, между учетом исторических корней, традиций и обычаяев своего народа, сохранением культуры своего народа и формированием человека мира; между воспитанием патриотизма и недопустимости национализма, экстремизма важно в школах, где обучаются дети разных национальностей. Поэтому вопросы этнокультурного и поликультурного воспитания также являются приоритетными направлениями в развитии школы.

Отметим, что программу развития разрабатывают заинтересованные в этом люди: начиная со школьников (кто в принципе и является адресатом всех школьных преобразований) и заканчивая социальным окружением образовательного учреждения, в роли которого могут выступать социальные партнеры ОУ, а также местная администрация, представляющая интересы государства.

Исходя из этого, Программа развития школы должна быть направлена на:

- развитие качеств личности учителя и ученика;
- внедрение развивающих программ и образовательных технологий;
- создание условий для развивающего обучения;
- создание условий для этнической самоидентификации учащихся.

Эффективность реализации инновационной программы развития школы зависит от учета конкретных организационно-педагогических условий, которые предполагают разработку информационного, организационного и социально-психологического обеспечения управляемой деятельности. При этом следует иметь в виду, что сформировавшаяся информационная база используется в качестве комплексного средства ее совершенствования. Существенным признаком реализации инновационной программы развития школы является возможность осмысливания информации всеми субъектами управления (руководителями, службой качества, педагогическим коллективом). Среди стандартных процедур наиболее эффективным является бенчмаркинг, где предполагается использование достижений науки, передового организационного, методического и технологического опыта в разработке и реализации инновационной программы развития школы.

При этом должны учитываться следующие положения:

- для ликвидации двойственности организационной структуры нужно ориентировать все основные подразделения учреждения на реализацию миссии и стратегических целей школы;
- функции управления администрации школы должны смещаться в зоны планирования и анализа результатов выполнения планов, а функции служб учреждения – в зоны качественного выполнения стандартных процессов и процессов непрерывного совершенствования своей деятельности;
- трансформация культуры управления должна начинаться со смены приоритетов: рассмотрение информационного обеспечения должно предшествовать рассмотрению материально-энергетического;
- каждый из учебных курсов выступает одновременно в роли и «поставщика» и «потребителя», то есть каждый преподаватель выдвигает требования к качеству преподавания «чужих» дисциплин и удовлетворяет запросы преподавателей к качеству процессов и результатов своей деятельности.

Социально-психологическое обеспечение стратегического управления качеством общего образования в школе включает в себя управление социальным развитием организации; социально-психологический климат и доминирующий стиль руководства в коллективе; мотивацию профессиональной деятельности в режиме стратегического управления; управление инновациями; развитие корпоративной культуры; управление конфликтами и стрессами; управление безопасностью; поддержание работоспособности коллектива; оценку труда; обучение и повышение квалификации персонала; адаптацию и готовность к профессиональной деятельности в режиме стратегического планирования.

Особое место в стратегии управления инновационным развитием общеобразовательного учреждения занимает оценка. Значимость системы оценки для общего образования отражена в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа»: «Эффективное управление современной школой невозможно без адекватной обратной связи – системы оценки качества образования, введения инновационных механизмов добровольной оценки качества, включая системы оценивания силами профессионально-педагогических объединений...». Вышеизложенное убеждает в том, что для эффективной системы управления образовательным процессом в школе необходима система мониторинга текущих, конечных и отдаленных результатов образования.

Основным инструментом мониторинга является школьная система оценки качества образования, предметом которой выступают качество профессиональной деятельности педагогов по реализации программы развития школы, качество образовательной программы, качество учебных, внеучебных и метапредметных достижений школьников. Таким образом, школьная оценка качества образования складывается из трех составляющих – качества условий, качества процесса и качества результатов обучения.

Для реализации заявленного проекта (концепция инновационного развития школы-интерната) нами выделено 5 инновационных направлений, работа по которым предполагает введение инноваций в систему работы коллектива.

Первое направление. Разработка и апробация новых моделей системы образования: модель перехода на образование по новым ФГОС; модель образования учащихся 10-11 классов по индивидуальным образовательным маршрутам (в условиях такой школы, где количество уча-

щихся 10 и 11 классов в сумме не превосходит 25 человек).

Второе направление. Внедрение в процесс обучения инновационных педагогических технологий. Средством реализации концептуальных позиций является перевод из эпизодических и единичных применений инновационных технологий обучения в разряд систематических и мас совых. Использование деятельностных технологий обучения (метода проектов, проблемного обучения, модульного обучения, разноуровневой дифференциации и др.) позволит достигнуть поставленных любой программой, стандартом образования целей по каждому предмету другими методами, альтернативными традиционным, опираясь при этом на достижения отечественной дидактики, педагогической психологии.

Третье направление. Реализация программы «Я – здоровый человек». Актуальными для каждой школы являются вопросы сохранения и укрепления здоровья. Работа школы в этом направлении сводится к созданию службы здоровья, которая должна стать основным механизмом реализации системного подхода ко всей оздоровительной деятельности школы. Видами деятельности службы станут организация комплексной диагностики здоровья учащихся (введение электронных паспортов здоровья); экспертиза различных сторон учебно-воспитательного процесса; организация профилактической работы в школе; наполнение здоровьесберегающим содержанием всех дисциплин учебно-воспитательного процесса школы; введение пятидневной учебной недели в 1-8 классах; создание условий для инклюзивного образования.

Четвертое направление. Реализация программы «Я и мое будущее». Для изучения склонностей и способностей ребенка в школе используется психолого-педагогическая диагностика детей. В условиях нового содержания образования совместная работа всех специалистов (психолог, педагоги, логопед, педиатр) позволит определить уровень способностей, возможностей и интересов ребенка, что станет основой для построения его индивидуального образовательного маршрута, для выбора модулей внеурочной деятельности.

Пятое направление. Реализация программы «Я – сын своего народа». Приоритетной для школы является работа по этнокультурному воспитанию и образованию. Основной идеей данного блока является организация дистанционного обучения по дисциплинам национально-регионального компонента через заключение договоров о взаимовыгодном сотрудничестве с

эвенкийскими школами или школами, где обучаются дети-эвенки Бурятии и других регионов. Это эвенкийский язык, литература народов Севера, география, биология и история территорий компактного проживания эвенков, технологии, ИЗО и физическое развитие.

По каждому блоку разработаны критерии, показатели и индикаторы, что позволяет отслеживать эффективность реализации программы развития, своевременно реагировать на возникающие проблемы, вносить необходимые корректировки в планы работы.

Таким образом, стратегия разработки концепции инновационного развития учреждения общего образования выстраивается на основе

программы развития школы с учетом стратегий развития национальной образовательной системы, региональных особенностей, этнических образовательных традиций и собственного опыта образовательного учреждения.

Литература

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» / Министерство образования и науки Российской Федерации // Актуальные документы. – 2010. – 21 янв.

2. Орлова Т.В. Технология развития школы: теория и практика. Кн. 1: Стратегия развития общеобразовательных учреждений. – 2-е изд. – М.: Academia АПК и ППРО, 2005. – 190 с.

Одинаева Оксана Александровна, заместитель директора по научно-методической работе Багдаринской эвенкийской школы-интерната среднего (полного) общего образования.

Odinaeva Oksana Alexandrovna, deputy director for research and methodological activities, Bagdarinskaya Evenk boarding school of secondary (complete) general education.

УДК 378.1

© *O.L. Подлиняев, К.А. Морнов*

Борьба парадигм в современном образовании

В статье анализируются методологические противоречия, существующие между двумя стратегиями современного образования: социодинамической и субъектнодинамической. Характеризуются сущность и содержание социодинамического и субъектнодинамического подходов к образованию, дается их сравнительная характеристика. Рассматривается место современного отечественного образования в контексте альтернативных парадигм.

Ключевые слова: социодинамический подход, субъектнодинамический подход, образовательная парадигма, гуманизация образования.

© *O.L. Podlinyaev, K.A. Mornov*

The struggle of paradigms in modern education

The article analyzes methodological contradictions between two strategies of modern education: they are sociodynamic and subjective and dynamic ones. The essence and content of sociodynamic and subjective and dynamic approaches to education are characterized, their comparative characteristic is given. The article considers the place of the modern Russian education in the context of alternative paradigms.

Keywords: sociodynamic approach, subjective and dynamic approach, educational paradigm, humanization of education.

В начале прошлого века выдающийся американский философ и педагог Джон Дьюи писал: «Вся история педагогической мысли отмечена борьбой двух идей: идеи о том, что обучение – это развитие, идущее изнутри, что оно основано на природных способностях; и идеи о том, что обучение – это формирование, идущее извне и представляющее собой процесс преодоления природных наклонностей и замещения их при-

обретенными под внешним давлением навыками» [7].

Данный тезис Дьюи остается актуальным и для современного образования; в мировой психологико-педагогической науке сегодня можно выделить два парадигмальных направления, имеющих диаметрально противоположные взгляды на природу человека и динамику его личности: социодинамический и субъектнодинамический подходы.

Социодинамический подход (как ясно из его названия) в качестве основного фактора развития личности заявляет социальную среду. С точки зрения данного подхода исходная человеческая сущность пассивно нейтральна; развитие индивидуума происходит исключительно за счет внешних воспитательных и образовательных воздействий.

Педагогическая стратегия, построенная на социодинамическом подходе, направлена на управление поведением и сознанием личности со стороны различных воспитательных, образовательных, социальных систем. Личность формируется по каким-либо заранее заданным критериям, стандартам, которые определяются так называемыми социальными заказами.

Смысл воспитания с позиции социодинамических педагогических систем заключается в формировании сущности человека и модификации его поведения внешними факторами. К ним относят среду (микро-, мезо- и макросоциальное окружение) и целенаправленные формирующие влияния со стороны субъектов педагогических отношений – учителей, воспитателей, психологов, родителей. При этом личность воспитанника здесь рассматривается в качестве объекта этих влияний

Воспитание как целенаправленное воздействие взрослого на ребенка считается в контексте социодинамической парадигмы главным фактором формирования личности последнего. Данное воздействие, как правило, облекается в форму различных технологий, которые, несмотря на кажущееся многообразие, имеют в своей основе лишь разновидности воздействия на поведение и сознание человека.

Конечным результатом социодинамически ориентированной педагогики является «человек сформированный», в которого извне «вложена» желаемая социально значимая сущность.

Социодинамический подход имеет достаточно глубокие исторические и научные корни. К теоретическим предшественникам социодинамических идей в области философии можно отнести английского философа, политического деятеля Джона Локка, который первым возвел социодинамические концепции в ранг научного учения. В работе «Опыт о человеческом разуме» [9] Локк ввел в науку теорию так называемой «Чистой доски» (*Tabula Rasa*), исходя из которой все люди от рождения абсолютно одинаковы. У младенца нет никаких «врожденных добродетелей» и сознание его подобно чистому листу или же чистой доске. Все, что будет написано на этой доске, зависит только от среды и воспита-

ния. Исключительно окружающая среда, воспитание и образование делают человека добродетельным или безнравственным, образованным или невежественным, великим или безвестным. Например, при «воспитании» ребенка в преступной среде можно получить только преступника; сын ремесленника, находясь с рождения в своей семье, способен стать лишь ремесленником, а сын крестьянина – крестьянином.

В дальнейшем социодинамическая теория, отрицающая существование внутренних источников личностного развития, получила продолжение в трудах французского мыслителя К.А. Гельвеция, который в своем произведении «*О человеке, его умственных способностях и его воспитании*» провозгласил всемогущество воспитания, утверждая, что «воспитание может все», в том числе и воспитать гения из любого ребенка.

Значительное влияние на становление социодинамической парадигмы оказал марксизм («бытие определяет сознание»), а также такое философское течение конца XIX в., как эмпириокритицизм.

В психолого-педагогической науке социодинамическая парадигма, как официальная научная стратегия, начала формироваться в начале XX в. и связана, прежде всего, с появлением бихевиоризма (от англ. behaviour – поведение). Он утверждает возможность формирования личности исключительно через воздействие на ее поведение со стороны внешних факторов. При этом не признается наличие как внутренних источников личностного развития в самом индивидууме, так и каких-либо врожденных качеств, существенно влияющих на развитие.

Первым ученым, открыто объявившим себя бихевиористом, стал американский психолог Д.Б. Уотсон. В статье «Психология с точки зрения бихевиориста», которую оценивают как «психологический манифест» социодинамической парадигмы, Уотсон заявил следующее: «Психология с точки зрения бихевиориста – чисто объективный раздел естественных наук. Ее теоретическая цель – предсказание поведения и управление поведением. Интроспекция не принадлежит, по существу, к ее методам» [20, с. 24]. Уотсон отрицает понятие «субъектность» и утверждает, что вся сущность человека детерминирована внешней средой: «Вся человеческая деятельность обусловлена средой, независимо от генетических различий» [19, с. 36].

В этой же работе Уотсон провозглашает главный тезис социодинамической педагогики, смысл которого в том, что воспитание всемогу-

щее и судьба индивидуума зависит только от воспитания и среды: «Доверьте мне десяток здоровых нормальных детей и дайте возможность воспитывать их так, как я считаю нужным; гарантирую, что, выбрав каждого из них наугад, я сделаю его тем, кем задумаю: врачом, юристом, художником, коммерсантом и даже нищим или вором, независимо от его данных, способностей, призвания или расы его предков» [34-35]. Единственным объектом изучения бихевиористской психологии стало поведение, а все понятия, связанные с субъективными личностными проявлениями, исключались из пространства исследования как надуманные и несуществующие.

Дальнейшее развитие социодинамического подхода в психолого-педагогической науке связано с работами американского психолога Б. Ф. Скиннера, который критически относился к классическим бихевиористам за полное отрижение генетических характеристик, а также за упрощенный, неаналитический подход к объяснению поведения. Скиннер не отвергал напрямую существования субъективных качеств в человеческой природе: «Возражение против внутренних состояний состоит не в том, что они не существуют, а в том, что они не значимы для функционального анализа» [16, с. 56]. В то же время в области понимания идей относительно структуры личности, процесса ее развития и социального поведения Скиннер занимает наиболее ортодоксальную социодинамическую позицию.

В теории Скиннера личности, как субъекта опыта, не существует; личность – это всего лишь сумма паттернов поведения. Различные ситуации обуславливают различные образцы реакций. При этом каждая реакция основана на предыдущем опыте и частично на генетических свойствах. Таким образом, анализ человеческой сущности сводится к правильному пониманию причин поведения (функциональному анализу). Такие категории, как творчество, достоинство, свобода, ответственность, воля, Скиннер объявляет объясняющими фикциями, то есть ложными понятиями, которые используются людьми вследствие непонимания истинных причин наблюдалого поведения.

Таким образом, с точки зрения социодинамического подхода, личность – это всего лишь пассивный реципиент внешнего воздействия, которое и определяет конечный итог ее развития. Претензии человека на авторство собственной судьбы, на существование какой-либо свободы действий – полная иллюзия. Иллюзией признается и обратная сторона свободы – ответ-

ственность; поскольку индивидуум детерминирован социумом, является продуктом своей среды, он не несет ответственность за собственные интеллектуальное, духовное, нравственное, психическое и другие «эго – состояния». Если человек достигает успеха в науке, искусстве, творчестве, в иных сферах деятельности, это, по существу, не его заслуга – таким его сделал социум, в котором удачно сочетались как целенаправленные подкрепители поведения (идущие в основном из пространства обучения и воспитания), так и спонтанные. Если же, напротив, человек не достиг успеха в жизни, если его поведение асоциально или преступно, то это также вина не его, а все тех же внешних факторов, неудачно определивших конечный итог развития (формирования) данного индивидуума.

Следовательно, для формирования благополучной личности и для создания благополучного общества в целом те социальные структуры, функции которых в той или иной форме имеют отношение к управлению поведением человека и контролю за ним (семья, школа, армия, тюрьма, церковь и т. д.), должны создавать среду, обеспечивающую путем селективных подкреплений формирование социально приемлемых и социально полезных форм поведения и эlimинирование из поведенческого репертуара девиантных и делинквентных проявлений. При этом индивидуальность, неповторимость отдельной личности могут только помешать процессу ее «целенаправленного» формирования; как говорил Скиннер: «Только изгнав автономного человека, мы можем превратить реальные причины человеческого поведения из недоступных в манипулируемые» [17, с. 32].

Принципиальной альтернативой социодинамической парадигме является парадигма субъектнодинамическая, которая рассматривает человека как автора собственной жизни, несущего ответственность как за взаимоотношения с внешним миром, так и за собственное «эгостояние» (психическое, нравственное, интеллектуальное, физическое и т.д.).

Субъектнодинамические концепции отрицают социодинамическую идею о доминирующем влиянии среды на развитие человека: «...воспитание и обучение – только бледные мазки на ярком полотне человеческого характера» [21, с. 4], «...человек есть не что иное как то, чем он делает себя сам» [15, с. 321].

Субъектнодинамическая парадигма также имеет свою глубокую историю. Ее основополагающие идеи появились еще в философии и культуре Древнего Востока и античного перио-

да; в частности, были основой философии древнекитайских мыслителей Лао-Цзы и Конфуция; утверждались в трудах древнегреческих философов, стали фундаментом гуманитарных наук в эпоху Возрождения.

Значительное влияние на становление субъектнодинамических концепций оказала экзистенциальная философия (С. Кьеркегор, Н.А. Бердяев, К. Ясперс), феноменология (Э. Гуссерль, Ф. Брентано), гуманистическая психология (К. Роджерс, А. Маслоу).

Одной из ключевых категорий субъектнодинамической парадигмы является свобода. Свобода – это главное, что отличает человека от всего нечеловеческого. Обретая себя как субъекта жизнетворчества, человек обретает и свободу, которая является основным источником и движущей силой его существования. Человек может отказаться от свободы, поскольку, по словам Н.А. Бердяева, быть свободным гораздо труднее, чем быть рабом: «Свобода порождает страдание. Можно уменьшить страдание, отказавшись от свободы» [4, с. 16]; однако отказ человека от свободы – это также частный случай свободы.

Согласно субъектнодинамической парадигме, смысл свободы состоит в том, что человек не является объектом, формирующимся под воздействием социума, равно как и не является «продуктом» биологического, животного начала, а «выбирает» самого себя, создает себя своими действиями и поступками в каждый момент своей жизни. Таким образом, человек свободен в творении собственной жизни, несет полную ответственность за все в ней совершенное и не может оправдывать себя, ссылаясь на внешние обстоятельства. «Свобода есть не право, а обязанность» [325].

Человек свободен сам детерминировать действующие на него социальные силы; в то же время он свободен выбрать путь отказа от этой свободы и подчиниться влиянию внешних воздействий – такой путь ведет к потере индивидуальности, конформизму, деструктивному поведению. Таким образом, человек не только свободен осуществлять свой жизненный выбор, но и полностью ответствен за него. Свобода – это всегда ответственность за эту свободу. Если реализация свободы не сопряжена с ответственностью, то она может привести к произволу. В. Франкл считал целесообразным статью Свободы на восточном побережье Соединенных Штатов дополнить статуей Ответственности на западном побережье [21].

В то же время из данной логики следует, что не может быть и ответственности без свободы. К

примеру, в среде работников образования традиционны жалобы на то, что «современные учащиеся абсолютно безответственны». Однако при этом педагоги, как правило, упускают из виду тот факт, что современный ученик не имеет свободы практически ни по одному параметру школьной жизни. Вполне естественно, что полное отсутствие свободы обуславливает полное отсутствие ответственности. Человек не может и не должен нести ответственность за чужие выборы.

На официальном уровне в современном отечественном образовании субъектнодинамический подход все чаще заявляется в качестве парадигмального основания, что выражается в таких «педагогических лозунгах» и декларациях различных реформ, как «гуманизация», «демократизация», «личностно-ориентированная педагогика», «гуманская педагогика» и т.д. В связи с этим проанализируем, на какой парадигме действительно базируется отечественное образование и официальная психолого-педагогическая наука.

В большинстве случаев понятие «личность» трактуется в отечественных философских и психолого-педагогических источниках с точки зрения исключительно социодинамического подхода: «Личность – это совокупность социальных свойств, приобретенных... в результате воздействия окружающей среды на ребенка, под регулирующим влиянием обучения и воспитания. Воспитанию принадлежит решающая роль в формировании личности человека» [6, с. 304]; «Личность – это человеческий индивид как субъект социальных отношений» [11, с. 61]. «Личность – это человек, который достиг определенного, достаточно высокого уровня своего психического развития. Психическое развитие ребенка, формирование его личности может быть понято лишь в рамках его социализации, то есть усвоения им продуктов накопленного людьми социального опыта» [5, с. 56-57]. «Личность ... – социальная характеристика человека, указывающая на те его качества, которые формируются под влиянием общественных отношений. Как личность человек формируется в социальной системе путем целенаправленного и продуманного воспитания» [12, с. 87].

Подобные определения личности являются основой для утверждения приоритета формирующих воздействий в педагогике и, по словам А.Б. Орлова, они вообще «...лишают права считаться личностью подавляющее большинство взрослых, не говоря уже о детях» [10, с. 46].

Если обратиться к основным источникам и факторам развития личности, то с точки зрения отечественной педагогики все они находятся исключительно во внешней среде. Сама личность не имеет внутренних источников и механизмов развития; таким образом, личностная реализация предполагается только за счет внешних факторов.

В качестве примера рассмотрим фрагмент параграфа «Основные факторы развития личности» из учебника «Педагогика»: «...факторами развития человека считают наследственность, среду и воспитание», здесь же оговаривается, что «не допускается преувеличение роли наследственности в развитии личности». По наследству может передаться только «анатомо-физиологическое строение человеческого организма, цвет кожи, глаз, волос, телосложение, особенности нервной системы». Главным же фактором, определяющим личностную сущность, «является воспитание, которое обеспечивает целенаправленное, сознательно организуемое влияние воспитателей на воспитуемых» [11, с. 16].

Таким образом, самой личности как субъекта и автора собственной жизни среди названных факторов нет. Исходя из этой логики можно сделать вывод, что сама личность к процессу собственного становления никакого отношения не имеет; она не причастна к собственному личностному росту. Речь идет только о «формировании» путем внешних воздействий.

Такие основополагающие научные утверждения предполагают жесткую и директивную педагогическую практику: за человека определяют цель его развития, за него составляют, «продумывают» план осуществления данного процесса.

В конечном итоге человека (ребенка) принуждают полностью отказаться от собственного, индивидуального пути развития, от становления своей уникальной и неповторимой сущности и принять пути личностного «формирования», а также ценности и нормы, навязанные извне как со стороны управляющих макросоциальных структур (определяющих социальный заказ), так и со стороны педагогических систем (данный заказ исполняющих).

В то же время еще А.И. Герцен утверждал: «Подчинение личности обществу, народу, человечеству – продолжение человеческих жертвоприношений». Л.Н. Толстой, отстаивавший идеологию индирективной педагогики, отмечал: «Воспитание как умыщенное формирование людей по известным образцам не плодотворно, не законно и не возможно».

Современные отечественные ученые, ориентированные на субъектнодинамический подход в психолого-педагогической науке, продолжают эти идеи; в частности, В.П. Зинченко пишет: «Не надо формировать, а тем более «формовать» соответствующего человека. Ему надо лишь помочь (или хотя бы не мешать) стать самим собой. В этом, по-видимому, заключена подлинная философия культурной педагогики, которая должна быть педагогикой не ответного, а ответственного действия» [8, с. 251].

Нейрофизиологи, изучающие последствия доминирования в отечественном образовании социодинамической и по своей сути авторитарной идеологии, приходят к достаточно пессимистическим выводам: «Мы наблюдаем, с одной стороны, нарастающий переход детей на ситуативный тип мировосприятия и мироотражения, а с другой стороны, мы видим переход с внутреннего мыслетворения на внешнее инструктивно-информационное психопрограммирование. У детей теряются способности к рождению собственных мыслей, не развивается свободный творческий интеллект. На смену ему приходит интеллект психопрограммируемый» [2, с. 12].

Отечественный врач и физиолог В. Ф. Базарный называет такой тип интеллекта «зомби-интеллектом»; в ряде исследований им было доказано, что «зомби-интеллект», являющийся продуктом прескриптивных педагогических технологий, – это информационный (т.е. внечувственный и внеопытный) интеллект, формирующийся исключительно за счет внешнего информационно-инструктивного программирования. «Зомби-интеллект» – это интеллект с отрешенными от жизни операционно-расчетными способностями, развивающийся за счет потребления все новых и новых порций готовой информации, но не способный на творческий поиск и какую-либо самостоятельную активность. «Зомби-интеллект» – это паразит, который может только потреблять в неограниченных количествах рожденную другими информацией, превращающий своего носителя в живую психопрограммируемую машину» [2, с. 13].

Таким образом, в отечественной психолого-педагогической науке (также как и во всей истории мировой педагогики) очевидно противостояние двух парадигм – социодинамической и субъектнодинамической. Современное отечественное образование вышло на достаточно противоречивый этап своего развития. С одной стороны, очевиден кризис социодинамически ориентированной педагогики; попытки частично «очеловечить» авторитарную педагогику, внося

в нее элементы субъектнодинамического подхода при сохранении прескриптивной стратегии, изначально обречены на неудачу.

С другой стороны, субъектнодинамическая парадигма и ее ведущие идеи часто встречают неприятие как у представителей государственных и административных структур, так и у значительного числа педагогических работников, а иногда и родителей.

Государство, особенно тоталитарное, не заинтересовано в развитии субъектнодинамической образовательной стратегии, так как видит в ней прямую угрозу своим авторитарным устоям. По словам Д.А. Белухина, «в тоталитарном государстве не может не быть тоталитарной педагогики, нивелирующей личности «под одну гребенку», так как миллионами одинаковых по мыслям и действиям людей легче управлять. По сути, наш процесс воспитания есть насильтственный акт унифицированного программирования личности ребенка согласно некоему эталону, который сконструировало общество» [3, с. 52]. При этом самоактуализированными, неконформными, свободными людьми манипулировать невозможно.

Руководящие структуры системы образования различных уровней зачастую оказывают сопротивление попыткам учебных заведений перейти в своей деятельности на субъектнодинамические стратегии, поскольку они ведут к самоорганизации и автономии последних; в то время как (по словам А. Б. Орлова) «администрация ... расценивает власть над подчиненными (учителями, учащимися) как ценность, превышающую по своей значимости ценности учения и развития» [10, с. 120].

Учителя и воспитатели, не приемлющие субъектнодинамическую идеологию, как правило, или опасаются потери приоритета привычных «аксессуаров» педагогического процесса – стандартов, программ, технологий и т.д., что ведет к выходу на неролевой уровень межличностных отношений с учащимися (такие опасения возникают вследствие низкой самооценки учителем собственной личности как самостоятельной ценности); или же опасаются потери управления и контроля над процессом «формирования» личности ребенка.

Родители, отрицающие субъектный подход, чаще всего также исходят из неверия в возможность конструктивного саморазвития человека. В ряде случаев такое неприятие объясняется стремлением родителей «сформировать» ребенка по своим представлениям, навязывая ему свои ценности и образ жизни; здесь, как правило,

присутствует желание (часто бессознательное) реализовать через детей собственные неудавшиеся «жизненные программы».

В отечественном образовании противоречие между необходимостью смены авторитарной педагогической концепции на субъектнодинамическую и неготовностью (неспособностью) к этому значительного количества работников образования обостряется еще и феноменом, специфичным для сегодняшнего дня: титул «инженеры человеческих душ», обязывающий, кроме всего, подготавливать детей к будущей жизни, адаптировать их к социальному, возложен на учителей – наиболее дезадаптированных членов современного общества. По данным социологических исследований Ж.Т. Тощенко количество российских учителей, осознающих себя жертвами социальных обстоятельств, превысило все критические пределы. В последнее десятилетие появился специальный термин, обозначающий это явление: «виктимизация». Это «превращение человека в жертву объективных условий жизни» [18, с. 9].

Процесс парадигмального переосмысливания целей и ценностей современного отечественного образования не может быть осуществлен «сверху» какими-либо указами или реформами как минимум по двум причинам:

- во-первых, как справедливо отмечает Ю.В. Аннушкин, «к сожалению, практически все составляющие реформы отечественного образования, которая сейчас реализуется, разрабатывались если не в обстановке секретности, то с абсолютным игнорированием мнения педагогического сообщества» [1, с. 32];

- во-вторых, этот процесс может быть начат только конкретными людьми, желающими видеть себя, своих детей, своих учеников свободными, неповторимыми, самоактуализирующими личностями.

Безусловно, такой процесс труден; он требует не только изменения содержательных и процессуальных компонентов образования, но прежде всего изменения мировоззрения, способов мышления, бытия и взаимоотношений. Не случайно К.Р. Роджерс завершил свою фундаментальную книгу, посвященную теории и практике субъектнодинамического образования, следующими словами: «Мудрость приходит не со временем или возрастом, ее дает принятие жизненных вызовов, извлечение уроков из ошибок и накопление опыта. Нарушение прежнего равновесия новым опытом – это и есть учение в подлинном смысле. Давайте поверим детям и самим себе. Давайте все вместе выйдем на свободу – *свободу учиться*» [14, с. 523].

Литература

1. Аннушкин Ю.В. Экзистенциальный анализ свойств виртуальной реальности // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования. Сер.: Педагогические науки. – Иркутск: ВСГАО, 2012. – Вып. 16. – С. 29-33.
2. Базарный В.Ф. Школьный стресс и демографическая катастрофа России. – Сергиев Посад, 2004.
3. Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики: курс лекций. – М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – Ч. 1. – 319 с.
4. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. – М.: Республика, 1994. – 480 с.
5. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.
6. Большая Советская Энциклопедия – М.: Гос. науч. изд-во, 1954. – Т. 25. – С. 304-305.
7. Дьюи Д. Школа и общество / пер. с англ. Г.А. Лучинского. – М.: Гос. изд-во, 1924. – 175 с.
8. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
9. Локк Дж. Опыт о человеческом разуме // Соч.: в 3 т. – М., 1985. – Т. 1. – С. 78-582.
10. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // Вопросы психологии. – 1995. – № 2.
11. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А. Сорокин и др.; под ред. Ю.К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
12. Подласый И.П. Педагогика: учебник для студ. высших пед. учеб. заведений. – М.: Просвещение; Владос, 1996. – 432 с.
13. Подлиняев О.Л. Очерки о теориях личности в психологии и их педагогических проекциях: учеб. пособие. – Изд. 3-е, испр. и доп. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2008. – 160 с.
14. Роджерс К.Р., Фрейберг Д. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
15. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов: сб. / Ф. Ницше, З. Фрейд, Э. Фромм и др.; сост., общ. ред. и предисл. А.А. Яковлева. – М.: Политиздат, 1989. – С. 319-324.
16. Скиннер Б.Ф. Оперантное поведение // История зарубежной психологии: тексты. – М., 1986. – С. 60-95.
17. Скиннер Б.Ф. Технология поведения // Американская социологическая мысль: тексты. – М., 1994. – С. 30-46.
18. Тощенко Ж.Т. Метаморфозы современного общественного сознания // Социологические исследования. – 2001. – № 6.
19. Уотсон Дж. Бихевиоризм // Хрестоматия по истории психологии. – М., 1980. – С. 34-44.
20. Уотсон Дж. Психология с точки зрения бихевиориста // Хрестоматия по истории психологии. – М., 1980. – С. 17-34.
21. Франкл В. Человек в поисках смысла: сб. / под общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева; вступ. ст. Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

Подлиняев Олег Леонидович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Восточно-Сибирской государственной академии образования. E-mail: pol@psu.isu.ru

Морнов Константин Алексеевич, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Братского государственного университета. E-mail: Mornov.KA1983@yandex.ru

Podlinyaev Oleg Leonidovich, doctor of pedagogical sciences, professor, department of pedagogy, East Siberian State Academy of Education. E-mail: pol@psy.isu.ru

Mornov Konstantin Alexeevich, senior lecturer, department of pedagogy and psychology, Bratsk State University. E-mail: Mornov.KA1983 @ yandex.ru

УДК 37.013

© Н.Ц. Ринчинов, Г.Г. Дондокова

Содержание инновационной деятельности по внедрению стандартов нового поколения

В статье рассматриваются подходы к внедрению федерального государственного образовательного стандарта начального профессионального образования нового поколения на основе практического опыта апробации стандартов третьего поколения и анализа результатов первоначального мониторинга в ПУ №8 в рамках экспериментальной площадки Министерства образования и науки Республики Бурятия.

Ключевые слова: компетентностный подход, рекомендации по внедрению стандартов нового поколения, учебный процесс и производственная деятельность.

Content of innovation activity on introduction the standards of new generation

The article considers the approaches to introduction the new generation federal state educational standard of primary professional education on the basis of practical experience in approbation of the third generation standards and on the results of original monitoring in Professional school №8 within the experimental site of Ministry of Education and Science of the Buryat Republic.

Keywords: competence approach, recommendations on introduction the standards of new generation, academic process and production activity.

Содержание инновационной деятельности по внедрению стандартов нового поколения рассмотрено нами в четырех аспектах: проведение образовательного маркетинга; мониторинг образовательных стандартов как механизм повышения качества начального профессионального образования, проектирование содержания профессионального образования, управление инновационной деятельностью по внедрению стандартов нового поколения.

Известно, что научной основой для определения принципов диверсификации подготовки специалистов в условиях рыночных отношений является образовательный маркетинг. Именно маркетинговый подход способствует всесторонней реализации потенциала образовательного учреждения в условиях рынка. Для нас важно, что маркетинг – это философия цивилизованного предпринимательства, определяемая как стратегия и тактика поведения участников рыночных отношений. Его потенциал важно нацелить на решение главной задачи образования – эффективное создание личности как носителя, потребителя и пользователя национального и мирового интеллектуального потенциала. Миссия маркетинга в образовании – формирование и реализация стратегии приращения ценности человека. Как отмечает А.П. Панкрухин, целевой результат маркетинговой деятельности – это наиболее эффективное удовлетворение потребностей личности – в образовании, учебного заведения – в развитии и благосостоянии, организаций-заказчиков – в росте кадрового потенциала, общества – в расширенном воспроизведстве совокупного личного и интеллектуального потенциала [1, с. 238]. Главную роль среди всех субъектов маркетинга играет человеческая личность – это учащиеся и их родители, поскольку все они являются пользователями и конечными потребителями знаний, осуществляющие конкретный выбор будущей профессии, места, форм обучения, источников финансирования, а в конечном итоге – выбора места работы. Вокруг личности

налаживается весь механизм маркетинга и объединяются субъекты рынка.

Таким образом, относительно образовательных учреждений маркетинг можно рассматривать как концепцию управления деятельностью образовательного учреждения: многотипный моноотраслевой, когда номенклатура подготавливаемых профессий ориентируется на конкретную отрасль; однотипный межотраслевой, когда подготовка ведется по профессиям из разных отраслей со схожим содержанием труда; многотипный межотраслевой, когда подготовка ведется по совершенно разным с точки зрения содержания обучения и характера труда профессиям, относящимся к разным отраслям [2, с. 29].

Образовательное учреждение оказывается незащищенным при первом типе диверсификации, а стабильным – при последнем. Хотя надо учитывать, что осуществление образовательного процесса при последнем типе диверсификации наиболее трудоемко. Изменение своего типа возможно, подстроив ее к потребностям рынка. Маркетинг в области начального профессионального образования важен для собственного развития системы в современных условиях повышения качества подготовки рабочих кадров и специалистов. Основной составляющей маркетинговой политики образовательного учреждения является анализ рынка труда и рынка образовательных услуг. Практическим результатом такого анализа является осуществляемая нами диверсификация подготовки.

Реализация образовательного маркетинга позволила образовательному учреждению остановиться на третьем принципе диверсификации, когда подготовка ведется по совершенно разным с точки зрения содержания обучения и характера труда профессиям, относящимся к разным отраслям, – это *многотипный межотраслевой принцип*.

Для стимулирования педагогов образовательного учреждения к системному и правильному введению образовательных стандартов на-

ми осуществлена реализация федерального компонента государственного образовательного стандарта и проведен мониторинг определения результатов аprobации в образовательном процессе.

Мониторинг как отслеживание документов государственных стандартов нами осуществлялся на различных этапах его внедрения в образовательный процесс: при повышении квалификации персонала; разработке рабочих учебных планов и программ на основе требований к содержанию обучения по профессии; подготовке материально-технической базы образовательного учреждения; выборе технологий обучения, разработке учебников, методических пособий, средств обучения, разработке тестовых заданий при обучении и контроле качества обучения.

Для осуществления обратной связи с органами управления образования Республики Бурятия нами в ходе образовательного мониторинга разработаны «Рекомендации по содержанию инновационной деятельности государственного образовательного стандарта начального профессионального образования третьего поколения».

В ходе педагогического мониторинга определены педагогические средства в учебно-воспитательном процессе и дидактические средства (содержание, формы, методы обучения, режим учебной работы и др.), адекватные целям реализуемых ФГОС НПО.

При отборе технологий и средств обучения значимыми для системы начального профессионального образования считаем следующие:

- технология развития критического мышления;
- технология проблемного обучения;
- технология личностно-развивающего диалога;
- технология индивидуализации и дифференциации обучения.

Для осуществления мониторинга результатов образовательной деятельности преподавателей и мастеров производственного обучения при введении новых стандартов нами выделены следующие направления:

- 1) компетентность в преподаваемой дисциплине;
- 2) компетентность в организации информационной основы деятельности обучающихся;
- 3) компетентность в организации воспитательной работы;
- 4) компетентность в установлении контактов с родителями и общественностью;

- 5) компетентность в субъект-субъектных условиях деятельности;
- 6) наличие системы работы с одаренными детьми;
- 7) компетентность в выстраивании индивидуального образовательного маршрута обучающихся;
- 8) компетентность в разработке образовательных программ;
- 9) компетентность в использовании современных образовательных технологий;
- 10) креативная компетентность педагога;
- 11) компетентность в организации здоровьесберегающих условий образовательного процесса.

Государственная значимость мониторинга в обновлении содержания и качества начального профессионального образования ставит перед нами задачу вовлечения в аprobацию стандартов практически всех педагогов. Задачей следующего этапа мониторинга – «отодвинутого мониторинга» – является развитие системы «связи с общественностью»: центрами занятости, работодателями, осуществление в республике программы маркетинговых исследований.

Процесс внедрения новых ФГОС для училища становится инновационным процессом, так как педагогический коллектив занимается проектированием новой модели подготовки рабочих кадров, в результате которой предполагается создание новой модели образовательного учреждения – образовательного бизнес-инкубатора.

Несмотря на преемственность стандартов второго и третьего поколения, переход к работе в условиях новых стандартов сопровождается появлением противоречий между устоявшейся работой в условиях ранее действовавших стандартов и теми изменениями, которые вносят стандарты нового поколения. Противоречия становятся фактором развития инновационных образовательных систем и поводом разработки системы нововведений в научно-методическом обеспечении образовательного процесса.

Это реализуется через систему педагогических средств, методов и форм обучения, которая представлена в виде новых учебных программ, методического пакета технологий, диагностических методик.

Психолого-педагогическое сопровождение индивидуально-личностного развития учащихся представляет собой систему диагностических, развивающих, коррекционных действий в соответствии с внедряемой системой менеджмента качества.

В режиме локального эксперимента подробно разрабатывается экспериментально-исследовательская программа – инновационная образовательная программа «Интеграция образовательного процесса с производственной деятельностью в рамках компетентностного подхода».

Возможности дальнейшего развития инновационной образовательной программы заключаются в создании образовательного бизнес-инкубатора, что дает возможность решить многие социальные и экономические проблемы выпускников по трудуоустройству, а также появится возможность вовлечения в творческую активность выпускников-воспитанников детских домов и детей с врожденными аномалиями. В результате деятельности образовательного бизнес-инкубатора появляется возможность создания с участием учащихся малых ученических фирм, производителей продукции, отработать механизмы генерации «новой волны» предпринимателей.

Одним из результатов образовательной технологии малой учебной фирмы может быть доход от практической деятельности учащихся и хорошие перспективы превращения предпринимательского творчества в очень доходную рефлексию.

Малая учебная фирма – это модель организации, которая отражает деятельность реально существующих компаний по переработке мяса. Фирма является местом обучения, где рабочие места учащихся соответствуют рабочим местам мясной и перерабатывающей промышленности. Деятельность фирмы основана на выполнении единичных и мелких заказов организаций, малых предприятий и частных лиц по изготовлению мясной продукции на оборудовании учебно-производственной лаборатории – ресурсного центра училища.

В этом случае учебная фирма выступает как одно из звеньев производственного процесса предприятия-заказчика. В компетенцию данных предприятий и частных предпринимателей, выступающих социальными партнерами, входит организация производственной практики учащихся – работников фирмы, аттестация, руководство и рецензирование выпускных квалификационных работ и трудоустройство выпускников.

С учетом роста объемов производства мясопродуктов в регионе мясоперерабатывающие предприятия Республики для обеспечения конкурентоспособности переходят на новый качественный уровень с использованием современного оборудования и могут выдавать социальный за-

каз на выпускников учащихся училища по этим профессиям.

В училище также разработана программа повышения ресурсной обеспеченности образовательного процесса в учебных фирмах и квалификации преподавателей специальных дисциплин и мастеров производственного обучения. Это позволит в значительной степени повысить качество подготовки выпускников в соответствии с запросам работодателей и их востребованность и мобильность на рынке труда.

Обучение по педагогической технологии «Малая учебная фирма» начинается с 1 курса. Так, учащиеся 1 курсов на стадии подготовительного периода обучения изучают оборудование, ознакомливаются с техникой безопасности, охраной труда, учатся определять основные технологические процессы и т.д., учащиеся 2 курсов способны принимать заказы на изготовление продукции, разработку технологической документации (в основном технологические карты), в том числе с экономическим обоснованием стоимости заказа и готовят технологическую документацию («проект») на его выполнение. Реализация проекта – изготовление продукции – получается учащимся третьего курса, а также учащимся второго курса в конце учебного года.

Во время учебно-производственного процесса теоретические знания, полученные учащимися при изучении специальных дисциплин, закрепляются на практике в учебно-производственных лабораториях. По мере получения практических навыков и знаний учащиеся продолжают повышать свою квалификацию в малых учебных фирмах.

Реализация технологии «Малая учебная фирма» позволяет:

- интегрировать теоретическое и практическое обучение;
- существенно углубить профессиональные знания и развить социальные и предпринимательские компетенции учащихся по обучаемым профессиям;
- открыть в училище новые востребованные на рынке труда рабочие профессии;
- обеспечить потребности социальных партнеров в квалифицированных рабочих кадрах и организацию производственной практики на базе предприятий – социальных партнеров.

Следовательно, каждый обучающийся участвует в производственном процессе, приобретает умение выстраивать трудовые отношения в коллективе и закрепляет практические навыки рабо-

ты на всех стадиях заказа: от простого рабочего до руководителя фирмы.

Работа в малых учебных фирмах обеспечивает получение реальных знаний в области технологий, экономики, менеджмента и предпринимательства, дает навыки, необходимые для дальнейшего повышения рабочей квалификации, овладения смежными профессиями и продолжения образования.

Устойчивость результатов инновационной образовательной программы обусловлена модернизацией училища как образовательного учреждения, что обеспечивает постоянное развитие училища:

- наблюдается становление качественно новой инфраструктуры подготовки рабочих кадров в малых учебных фирмах (формирование новой модели выпускника в рамках новой модели образования);

- модернизация взаимоотношений с предприятиями – социальными партнерами, расширяется производственная деятельность училища по выполнению заказов сторонних лиц в учебно-производственных лабораториях училища;

- дорабатывается концепция взаимодействия и интеграции училища с социальными институтами и механизм удовлетворения спроса потребителей;

- проанализирован собственный опыт развития и изучен опыт других учебных заведений.

Управление процессом реализации стандартов в училище складывается из управления целями и системой управленческих действий по реализации ФГОС профессионального образования, содержанием, средствами, результатом, для чего создаются условия становления всех компонентов этой деятельности (материальные, морально-психологические и др.). На уровне целей, содержания и т.д. важную роль играет организа-

ция методической работы в училище. Базовый процесс в методической работе обозначен как функционирование в условиях развития. Нами выбраны содержательные лидеры по всем направлениям – категорированные преподаватели и мастера производственного обучения, которым поручено выбор и освоение определенной теории; внедрение или отказ от теории; осмысление результатов. Примерами могут служить лучшие УМК преподавателей как образец педагогической деятельности по введению образовательных стандартов. Результатом методической работы является подготовка в полном объеме документации для организации образовательного процесса по новым ФГОС НПО. Рабочие программы учебных дисциплин и программы профессиональных модулей подготовлены к представлению на экспертизу.

Таким образом, управление системой нововведений, которая предусмотрена экспериментально-исследовательской программой, осуществляется эффективно по следующим направлениям: система работы образовательных учреждений в условиях реализации ГОС нового поколения; система управления качеством образования в соответствии с системой менеджмента качества; система мониторинга образовательных стандартов, мониторинг выпускника и т.д.

Литература

1. Панкрухин А.П. Маркетинг образовательных услуг в высшем и дополнительном образовании. – М.: Интерпракс, 1995.
2. Казакевич Н.М. Концептуальные основы создания многоступенчатых и многопрофильных учебных заведений // Научные основы разработки стандартов профессионального образования: сб. науч. тр. – М.: ИРПО МО РФ, 1994.

Ринчинов Николай Цырендоржиеевич, директор Бурятского филиала Сибирского государственного университета телекоммуникаций и информатики, аспирант Бурятского государственного университета. E-mail: npo_8@mail.ru

Дондокова Галина Галсановна, кандидат педагогических наук, начальник научно-методического отдела, доцент кафедры высшей и прикладной математики Бурятского филиала Сибирского государственного университета телекоммуникаций и информатики. E-mail: gdondokova@mail.ru

Rinchinov Nickolay Tsyrendorzhievich, director, Buryat Branch of Siberian State University of Telecommunications and Informatics, postgraduate student, Buryat State University. E-mail: npo_8@mail.ru

Dondokova Galina Galsanova, candidate of pedagogical sciences, chief of scientific and methodological sector, associate professor, department of higher and applied mathematics, Buryat Branch of Siberian State University of Telecommunications and Informatics. E-mail: gdondokova@mail.ru

УДК 811.161.1

© Л.Ц. Тарчимаева

Тестирование как современная форма педагогического контроля в обучении русскому языку иностранцев

В настоящее время одним из наиболее эффективных средств поэтапного и итогового контроля в обучении иностранному языку считается тест. Типовые тесты по РКИ представляют собой систему стандартизованных заданий, предназначенных для измерения в сопоставимых величинах (баллах и процентах) знаний, навыков и умений иностранных граждан по всем видам РД и языковой компетенции. Процесс обучения РКИ рассматривается как последовательное достижение сертифицируемых и промежуточных уровней.

Ключевые слова: российская система тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ), типовой тест по РКИ, уровни, критерии, оценка.

© L.Ts. Tarchimaeva

Testing as a modern form of pedagogical control in teaching Russian language to foreigners

At present testing is considered to be one of the most effective means of staged and final control of students' progress in teaching foreign language. Russian as a foreign standard test is a system of standardized tasks aimed at measuring in comparable values (in scores and percentage) foreign learners' knowledge and skills in all kinds of Speech Activities and language competence. The whole process of Russian as a Foreign Language learning is regarded as the gradual process of acquisition certified Language Proficiency levels.

Keywords: Russian testing system in the Russian language as a foreign one (TORF), Russian as a Foreign standard test, levels, criteria, evaluation.

Успех в обучении иностранному языку во многом зависит от того, в какой степени качество знаний учащихся находится в поле зрения преподавателя и какое внимание он уделяет профилактике ошибок. В настоящее время одним из наиболее эффективных средств поэтапного и итогового контроля в обучении иностранному языку считается тест. Основное отличие теста от традиционной контрольной работы состоит в том, что он основывается на измерении, которое гарантирует объективность и независимость. Тогда как оценка традиционной контрольной работы, как известно, не лишена субъективизма преподавателя, поскольку основана на впечатлении преподавателя, не всегда свободного от личных симпатий или антипатий по отношению к тому или иному обучающемуся. В то же время тестовый контроль не исключает, а, напротив, дополняет имеющийся богатый потенциал различных вариантов контрольных заданий по русскому языку как иностранному (РКИ).

Тесты по русскому языку как иностранному стали активно вводиться в практику преподавания РКИ с 1994 г. в связи с созданием и распространением российской государственной системы тестирования (ТРКИ/TORFL). Тестирование в обучении РКИ проводится для выявления уровня владения языком в целом и в определен-

ном виде речевой деятельности, способностей к определенному виду речевой деятельности, а также трудностей в овладении тем или иным видом речевой деятельности и возможного способа их преодоления.

Тесты по РКИ представляют собой систему стандартизованных заданий, предназначенных для измерения в сопоставимых величинах (баллах и процентах) знаний, навыков и умений иностранных граждан по всем видам речевой деятельности и языковой компетенции. В основе системы ТРКИ лежит шестиуровневая шкала, соответствующая общеевропейской шкале уровней: элементарный, базовый, I сертификационный, II сертификационный, III сертификационный, IV сертификационный. Они дополняются тестами по русскому языку как средству делового общения и по языку специальности (профессиональными модулями). Тест общего владения является единым для всех тестируемых по избранному уровню. Тесты по языку специальности соответствуют существующей номенклатуре специальностей. В связи с этим в современной педагогической практике весь процесс обучения РКИ представляет собой последовательное достижение промежуточных и сертифицируемых уровней. Сертификаты о владении РКИ, которые выдаются зарубежным гражданам, прошедшим тестирование, имеют статус международных.

Характерными чертами теста, предназначенного для определения уровня владения языком, являются:

- 1) простота процедуры выполнения;
- 2) стандартность структуры;
- 3) малая дозировка учебного материала;
- 4) доступность обратной связи;
- 5) возможность непосредственной фиксации результатов;
- 6) количественное выражение качества выполненного задания.

При этом важно, чтобы организация теста и его формат были надежными и технологичными, а тестовые результаты валидными и достоверными.

Всеми указанными параметрами обладает типовой тест по РКИ, разработанный ведущими специалистами-тестологами в области РКИ. Типовые тесты по всем шести уровням общего владения языком активно используются в учебном процессе для комплексной проверки исходного уровня коммуникативной компетенции иностранцев по русскому языку и в качестве итогового контроля. Данные тесты представляют собой методически целесообразно организованный языковой и речевой материал определенного уровня владения РКИ, воспроизводящий модель, структуру, содержание тестового (сертификационного) экзамена. Тест каждого уровня содержит систему заданий по пяти субтестам («Лексика. Грамматика», «Чтение», «Письмо», «Аудирование», «Говорение»), предназначенную для измерения в сопоставимых величинах (баллах и процентах) знаний, навыков и умений иностранцев, изучающих русский язык. Следовательно, оценке подвергается владение всеми видами речевой деятельности, что определяет содержание и задачи каждой части субтеста («Чтение», «Письмо», «Аудирование», «Говорение»), а также уровень языковой компетенции посредством субтеста «Лексика. Грамматика».

Коротко охарактеризуем их. В субтесте «Чтение» проверяется понимание основной информации и идеи автора (ознакомительное чтение) и полное понимание (изучающее чтение). В субтесте «Письмо» проверяется адекватность речевого поведения тестируемого при решении следующих коммуникативных задач: 1) в области репродукции – умение записать основное содержание предъявленного текста (с опорой на вопрос); 2) в области продуцирования – умение построить письменное высказывание на предложенную тему в соответствии с коммуникативной установкой. Например: Вы хотите получить в России интересную работу. Напишите о себе.

Изложение информации должно быть полным, логичным и связанным (Типовой ТРКИ-1, 1999).

В субтесте «Аудирование» проверяется:

- 1) понимание основного содержания монолога;
- 2) понимание основного содержания диалогов, коммуникативных намерений его участников. В субтесте «Говорение» проверяются навыки и умения, необходимые для общения в форме диалога, монолога. Например: *Примите участие в диалоге. Ответьте на реплику собеседника: Привет, Виктор. Почему ты такой невеселый? Что-нибудь случилось?* (Типовой ТРКИ-1, 1999).

В субтесте «Лексика. Грамматика» объектом оценки является правильность использования лексико-грамматических средств в соответствии с нормами современного русского языка, т.е. собственно языковые навыки и умения: 1) различать значения лексических единиц; 2) правильно употреблять предложно-падежные формы имён; 3) адекватно использовать глагольные формы и 4) правильно построить простое и сложное предложения. Объем языковой компетенции определяется тематико-ситуационным и интенциональным содержанием конкретного уровня, описанным в Стандартах (требованиях) по РКИ. При этом иностранный учащийся должен правильно понимать и употреблять языковые средства как в рамках отдельного предложения, так и при осуществлении коммуникативной речевой деятельности.

Методика преподавания РКИ входит в цикл педагогических наук и имеет тесную связь прежде всего с дидактикой. Тестовые задания по РКИ выстроены в соответствии с основными дидактическими принципами. В частности, принципы проблемности и развивающего обучения хорошо прослеживаются в формах тестовых заданий для разных языковых уровней. Известно, что на начальном этапе обучения владение языком базируется на заданных извне содержательно, функционально и структурно упрощенных блоках. Учащийся в основном репродуцирует и затем старается приспособить свою речь к выученной форме. На среднем этапе (ТРКИ-1) продукция речи все еще близка к репродукции, но на продвинутом этапе (начиная со второго сертификационного уровня) иностранец уже демонстрирует способность к творческому общению, самостоятельно продуцирует ситуативно и тематически обусловленные речевые действия, близкие к речевым действиям носителя языка в различных сферах общения.

В этой связи в тестах элементарного уровня (ЭУ), базового уровня (БУ) – начальный этап обучения, первого сертификационного уровня

(ТРКИ-1) – средний этап обучения – в основном используются задания закрытой формы. Это, как правило, тесты множественного выбора, где из представленных ответов нужно выбрать один или несколько правильных вариантов. Сочетание правильной формы и неправильных альтернативных ответов призвано «проверять» размышления тестируемого, стимулируя для этого необходимые мыслительные операции.

На продвинутом этапе обучения (второй, третий и четвертый сертификационные уровни) задания усложняются и имеют открытую форму, не предусматривающую готовых ответов. Учащийся должен самостоятельно их представить, используя предложенную ему или собственную произвольную программу построения высказывания, рассуждения.

Так, например, в субтесте «Письмо» (третий уровень) тестируемый должен написать эссе на актуальную социально-культурную тему: «Физическое и духовное здоровье народа и роль государства в оздоровлении нации». Испытуемый должен дать определение проблеме, охарактеризовать объективные и субъективные причины ее возникновения и возможные общественные последствия, выразить собственное отношение к проблеме и предложить возможные пути ее решения. При проверке качества выполнения таких заданий тестеры определяют адекватность решения поставленной коммуникативной задачи, а также оценивают форму, композиционную структуру высказывания, умение пользоваться средствами связи в речи, соответствие языковых средств порождаемого текста нормам современной русской речи и т.д.

Также в тестах продвинутого уровня обучения (второй, третий, четвертый сертификационные уровни) активно используются задания на установление соответствий. Так, в субтесте «Чтение» присутствуют задания логического типа на установление правильной последовательности: учащийся получает «неорганизованный» текст из реплик разговора между субъектом А и субъектом Б; задача испытуемого – расположить эти реплики в правильной последовательности, используя с этой целью предложенные символы – буквы. А в субтесте «Лексика. Грамматика» проверка языковой и коммуникативно-речевой компетенции осуществляется при помощи заданий на установление синонимических соответствий (связь между элементами двух и более множеств). В субтесте «Говорение» (второй, третий, четвертый сертификационные уровни), который также базируется на разнообразных заданиях открытого типа, тестируемый

должен принять участие в обсуждении определенной социально значимой проблемы, провести разговор по телефону по заданной ситуации, деловой разговор, направленный на разрешение конфликтной ситуации и т.д. Такие задания имеют большой потенциал для проверки не только коммуникативных, но и интеллектуальных и творческих умений иностранца. В целом содержание тестов, процедура проведения тестирования и подведения итогов соотносятся с современными требованиями коммуникативного владения русским языком как иностранным и разработанными для каждого уровня стандартами по русскому языку как иностранному.

Критерии оценки, выработанные специалистами-тестологами и реализуемые сегодня на практике, имеют несколько компонентов. Это, прежде всего, «содержательный компонент», включающий оценку адекватности, полноты и точности решения коммуникативной задачи как единого целого или как совокупности промежуточных оценок, выраженных либо в баллах, либо через градацию качественных определений: «выражено», «выражено неадекватно», «выражено неадекватными средствами», «искажено», «не выражено», которые также соотносятся с определенными количественными измерениями. Кроме того, содержательный компонент оценивает соблюдение стилистических норм и норм речевого этикета.

Также в субтестах по видам речевой деятельности оцениваются параметры: «интенция», «композиционная структура и форма», «языковые средства». Параметр «интенция» (второй, третий, четвертый уровни), находясь в тесном соотношении с «содержательным компонентом», опирается на оценку адекватности/уместности выбранных языковых средств заданному коммуникативному намерению. При решении коммуникативных задач иностранец должен уметь вербально реализовывать речевые интенции, а также блоки речевых интенций, которые моделируют собственно коммуникативный процесс, регулируют поведение и взаимодействие коммуникантов, выражают их оценочные позиции.

«Композиционная структура и форма» предполагает соблюдение логики высказывания, адекватность формы и структуры изложения содержанию и интенциям текста. Параметр «языковые средства» определяет степень сформированности языковой и речевой компетенции тестируемого в соответствии с возможной реализацией заданной программы. Оценивается соответствие использованных лексико-грамматических, фонетических и интонационных средств нормам со-

временного русского языка. В частности, учитывается наличие коммуникативно значимых ошибок (лексико-грамматические ошибки, ведущие к искажению смысла высказывания и вызывающие непонимание или недостаточно точное понимание у адресата) и коммуникативно незначимых ошибок (лексико-грамматические ошибки, которые не нарушают понимания) в соответствии с уровнем владения языком, при этом за ошибки, относящиеся к более высокому уровню, баллы не снимаются.

Кроме указанных параметров при оценивании выполнения тестовых заданий по продуктивным видам речевой деятельности (на невысоких уровнях) возможно начисление поощрительных баллов за оригинальность решения задачи, использование выразительных средств языка в рамках, допустимых при решении данной коммуникативной задачи.

Таким образом, тестирование позволяет фиксировать динамику формирования коммуникативной компетенции иностранца, изучающего русский язык, как в отдельных видах речевой деятельности, так и в их взаимосвязи, и таким образом комплексно оценивать уровень общего владения языком. Результаты проверки тестов анализируются преподавателем и служат для него, с одной стороны, показателем уровня знаний учащихся, а с другой – самооценкой работы самого преподавателя, что позволяет ему внести необходимые корректизы в процесс обучения и тем самым предупредить повторение ошибок. Систематическое тестирование стимулирует активность и внимание учащихся, повышает их ответственность при выполнении учебных заданий и мотивацию.

Разумеется, ТРКИ как сравнительно молодая система имеет ряд проблем, требующих дальнейшего обсуждения и доработки. В частности, ученые-методисты продолжают исследовать вопросы, касающиеся формы и содержания тесто-

вых заданий по отдельным языковым аспектам [1], а также критериев оценки в тестировании отдельных видов речевой деятельности [2] и др. Этот интерес свидетельствует об актуальности системы ТРКИ, которая прочно вошла в педагогическую практику как в России, так и за рубежом, заняла там достойное место и продолжает развиваться и совершенствоваться.

В целом система ТРКИ как универсальный метод всеобъемлющей проверки языковых знаний, речевых навыков и умений иностранных учащихся в области русского языка представляет собой прогрессивное явление в общем развитии истории педагогического контроля. В настоящий момент она наиболее полно отвечает педагогическим целям российского образования, поскольку позволяет сопоставить не только качество работы в области преподавания РКИ у разных педагогов в различных учебных заведениях, но и, являясь важным инструментом языковой политики правительства РФ и составной частью международной системы тестирования по иностранным языкам, наряду с TOEFL (США), UCLES (Великобритания), Zertifikat Deutsch (Германия), DALF (Франция) и др. способствует продвижению русского языка в мире.

Литература

1. Андрюшина Н.П. Контроль устной речи при тестировании по русскому языку как иностранному // Мир русского слова и русское слово в мире: материалы XI Конгресса МАПРЯЛ. – Варна, 2007. – Т. 6(2).
2. Балыхина Т.М., Нетесина М.С. Тестирование звучащей речи: лингвопрагматические и управленические аспекты // Мир русского слова и русское слово в мире: материалы XI Конгресса МАПРЯЛ. – Варна, 2007. – Т. 6(2).
3. Иванова А.С. Контроль в обучении русскому языку как иностранному // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного / под ред. С.А. Хаврониной. – М.: Изд-во РУДН, 2002.

Тарчимаева Любовь Цыреновна, кандидат философских наук, доцент, директор центра подготовки и тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку Бурятского госуниверситета. E-mail: lubava_03@mail.ru

Tarchimaeva Lyubov Tsyrenovna, candidate of philosophical sciences, associate professor, director of the center for training and testing foreign citizens in the Russian language, Buryat State University. E-mail: lubava_03@mail.ru

УДК 574.71.54

© Л.Е. Халудорова

К проблеме развития нравственно-экологической компетентности педагога

В настоящей статье рассматриваются вопросы развития компетентности педагога в системе постдипломного образования, осмысливается понятие «нравственно-экологическая компетентность» педагога, подходы к трактовке и критерии сформированности данного понятия.

Ключевые слова: компетентность, нравственно-экологическая компетентность педагога, критерии определения компетентности.

© L.E. Khaludorova

To the problem of development of moral and ecological competence of a pedagogue

This article discusses the issues of pedagogue's competence development in the system of post diploma education, a concept of pedagogue's «moral and ecological competence», approaches to interpretation and criteria of formation of this concept are interpreted.

Keywords: competence, moral and ecological expertise of pedagogue, criteria for determining competence.

Компетенция, компетентность, компетентностный подход – эти понятия стали наиболее часто употребляемыми в современном образовательном пространстве. Появляются новые научные подходы к их толкованию: отечественный и зарубежный варианты. Вместе с тем до сих пор в науке нет единого языка его описания, понимания и объяснения. Именно этот факт, с одной стороны, способствует континуальности изучения данного феномена и множественности его трактовок. С другой стороны, творческий подход к осмыслению понятия – это «способность человека постигать и реализовывать возможность» (Сёрен Кьеркегор). С этой точки зрения много возможностей интерпретации данного понятия. Это зависит от сферы знаний, где оно употребляется, и от творческого подхода самого исследователя.

Итак, компетентный человек – это знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области человек. Компетенции – это права, полномочия, должностные обязанности. И.Л. Лerner и И.К. Журавлев определяют компетентность как круг полномочий какого-либо органа или должностного лица, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом [4]. Понятие «компетентность», на наш взгляд, является производным от понятия «компетенция». Компетенция представляет собой норму, требование к образовательной подготовке, образовательный результат, а компетентность – это состоявшееся личностное качество с конкретным опытом деятельности в той или иной сфере. Таким образом,

компетентность можно определить как интегративное качество личности, основанное на знаниях, опыте, проявляющееся в общей способности и готовности личности к самостоятельной и успешной деятельности. Это владение соответствующей компетенцией и сложившейся личностное качество.

В наших научных поисках исследуется развитие нравственно-экологической компетентности педагога. Во-первых, если говорить об отдельно взятой экологической компетентности, то оно как понятие гораздо шире экологических знаний, умений и навыков. Это целый смысловой ряд, включающий в себя не только когнитивную, но и мотивационную, поведенческую составляющие, связанные с развитием нравственных потребностей, мотивов, выбором, отношениями, основанными на знаниях общечеловеческих ценностей. Во-вторых, экологическая компетентность связана с нравственными ценностями, которые проявляются в том, что компетентный педагог не будет ждать рецептов, инструкций, а вступит в динамично изменяющуюся жизнь с уже сложившимся творческим, проектно-конструктивным, духовно-личностным опытом для решения экологических проблем в социоприродной среде. В-третьих, (это можно подтвердить мнением Н.Ж. Дагбаевой [1]) сегодня уже недостаточно иметь лишь определенный объем экологических знаний (хотя знания – основа), необходима этико-экологическая позиция и соответствующая ей деятельность человека. В-четвертых, А.Н. Захлебный и Е.Н. Дзятковская

считают, что содержание экологического знания в большей мере аксиологично, чем познавательно [2]. В интегрированной форме оно несет (транслирует) основу гуманистических ценностей – заботу о сохранении условий жизни, здоровья и безопасной жизнедеятельности. Вышеобозначенные основания способствуют появлению такого синтетического понятия, как «нравственно-экологическая компетентность». Следовательно, под нравственно-экологической компетентностью педагога мы понимаем такое интегративное качество личности, которое проявляется в устойчивом убеждении, определяющем потребности, мотивы сохранения и развития окружающей социоприродной среды, ориентирующем на осознанное, позитивное отношение к этой среде, регулирующем поведение в ней, основанном на знаниях и умениях, необходимых в экологически сообразной деятельности.

Теперь возникает закономерный вопрос о том, по каким критериям можно определить уровень сформированности нравственно-экологической компетентности. Для этого в системе постдипломного образования была организована специальная работа по разработке именно критериев, определяющих потребности, мотивы, отношение и поведение в окружающей социоприродной среде. Они проектировались и обсуждались совместно со всеми педагогами, поскольку это касалось педагогов разных предметных областей, педагогов дополнительного образования.

В результате этой деятельности можно было наблюдать следующее. Если у педагога был высокий уровень сформированности нравственно-экологической компетентности, то он активно участвовал в экологически ориентированной совместной деятельности, становился субъектом этой деятельности и проявлял готовность и способность к самообразовательной, социально ориентированной и проектно-конструктивной деятельности как составляющей нравственно-экологической компетентности. К примеру:

1. Самообразовательная деятельность – способность и готовность самостоятельно:

- находить, обрабатывать, отбирать, систематизировать, обобщать и использовать необходимую экологически ориентированную образовательную информацию;

- ставить цели, планировать, организовывать индивидуальный процесс экологически ориентированного образования и траекторию личностного развития, выявляя собственные человеческие ресурсы;

- аргументированно доказывать свою точку зрения в экологически ориентированном пространстве;

- выявлять, корректировать, оформлять, решать проблемы, возникающие в экологически ориентированном самообразовании; видеть новые проблемы, вытекающие из прошлого опыта.

2. Социальна значимая деятельность – способность и готовность:

- организовать собственную деятельность, связанную с решением экологически ориентированных образовательных задач;

- организовать взаимодействие, взаимопомощь, диалог между всеми участниками экологически ориентированного образовательного процесса;

- развивать экологически ориентированную деятельность в общении (умение эффективно взаимодействовать с людьми, устанавливать контакты, согласовывать действия, работать в паре, группе, слышать и слушать других, задавать вопросы концептуального плана, быть толерантным и разрешать конфликты);

- развивать эмоционально-чувственное восприятие в общении с окружающей социоприродной средой;

- оценивать социальные и личностные ориентиры, связанные с состоянием окружающей среды;

- критически рассматривать и осмысливать с гуманитарной точки зрения явления и события, связанные с экологически ориентированными вопросами в мире, России, регионе.

3. Конструктивно-проектировочная деятельность – способность и готовность:

- разрабатывать экологически ориентированную программу собственной деятельности, деятельности группы, школы, разных сообществ, заинтересованных в решении экологически ориентированных проблем;

- устанавливать экологически ориентированные внутрипредметные и межпредметные связи изучения дисциплин для создания целостной картины мира (естественнонаучной, художественной, личностной);

- проектировать нелинейную организацию экологически ориентированной образовательной деятельности;

- определять и использовать в деятельности наиболее рациональные формы, методы, технологии экологически ориентированного образовательного процесса;

- развивать при решении экологических проблем умения тактические, стратегические, творческие, многомерно мыслить;

- комбинировать элементы теории и практики для порождения целостного, нового знания;
- консультировать, направлять, помогать своим подопечным при овладении ими новыми видами деятельности при совместном моделировании, проектировании.

Также во время курсовой подготовки и переподготовки педагогов по вопросам развития их нравственно-экологической компетентности особое внимание обращалось на проведение рефлексии. Каждое занятие с педагогами завершалось рефлексией, что также способствовало определению уровня сформированности нравственно-экологической компетентности. Среди возможных способов такой рефлексивной активности явились «вопросы самому себе» – очень эффективный, но незаслуженно мало используемый метод субъективного познания. Идея вопросов самому себе принадлежит Карлу Роджерсу [3]. Наиболее значимые вопросы себе можно условно объединить в следующие группы.

1. Достаточно ли хорошо я осознаю, что большинство взрослых – это люди достаточно зрелые, самостоятельные и критичные, со своей индивидуальностью, своими сложившимися ценностями, взглядами, имеющие богатый жизненный, профессиональный опыт?

2. Достаточно ли ясно я понимаю реальные потребности и интересы этих людей, их мотивы и запросы, с которыми они обращаются к системе экологического образования? Готов ли я построить экологически ориентированное обучение так, чтобы каждый мог найти для себя что-то полезное при решении своих профессиональных или жизненных проблем?

3. Что я могу дать (помочь увидеть и понять, поставить вопрос, задуматься, рассказать...) взрослым людям, кроме того, что они и сами могут узнать о вопросах экологии из книг или других источников?

4. Есть ли у меня собственная позиция по экологическим вопросам, в чем она состоит и достаточно ли обоснована? Какие нравственно-экологические ценности я актуализирую и отстаиваю в процессе обучения, и в чем его смысл лично для меня? Что из содержания экологического обучения значимо для меня?

5. Умею ли я активизировать и включить в процессе экологического обучения ресурс инди-

видуального опыта, знаний и способностей самих взрослых обучающихся?

6. Достаточно ли я уважителен и толерантен, чтобы внимательно и терпимо относиться к неизбежному разнообразию индивидуальных мнений и оценок взрослых людей? Готов ли быть, прежде всего, собеседником и консультантом, помогающим глубокому и многоаспектному рассмотрению изучаемых экологических вопросов на уровне диалога?

7. Могу ли я быть открытым и гибким в той мере, которая необходима для работы с взрослыми людьми, и при этом – не утрачивать собственной позиции? Достаточно ли у меня богатый арсенал содержания и методов экологически ориентированного обучения?

Естественно, данный перечень вопросов – только один из возможных способов осознания педагогом собственного развития. Поэтому наиболее целесообразно инициировать конструирование системы «вопросов себе» совместно с теми, кто готов на них отвечать. Таким образом, освоение педагогом позиции субъекта деятельности предполагает умение самостоятельно формулировать цели, планировать, отбирать способы и средства для достижения цели, осмысление педагогом своей роли, переосмысление собственной деятельности, т.е. переход педагога к новой системе своего профессионального бытия в контексте требований компетентностного подхода. Этим самым хочется сказать, что нравственно-экологическая компетентность педагога начинается с работы над собой, с осознания цели и смысла экологически ориентированной деятельности.

Литература

1. Дагбаева Н.Ж. Экологическое образование школьников в изменяющихся социоприродных условиях. – Улан-Удэ, 2007.
2. Захлебный А.Н., Дзятковская Е.Н. Надпредметность школьного экологического образования // Образование в интересах устойчивого развития: опыт регионов. – Улан-Удэ, 2008.
3. Роджерс К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем // Семья и школа, 1987. – №10. – С. 22-24.
4. Современная дидактика: теория и практика // под науч. ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М., 1993. – 346 с.

Халудорова Любовь Енжаповна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Республиканского института кадров управления и образования. E-mail: L.E.Khaludorova@mail.ru.

Khaludorova Lubov Enzhapovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of pedagogy and psychology, Republican Institute of Management and Education Staff. E-mail: L.E.Khaludorova@mail.ru.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

УДК 796.83+796.5

© O.V. Алексеева

Развитие профессиональной подготовки по спортивно-оздоровительному туризму в регионе

В статье раскрываются сущность понятия «регион», его основные компоненты и аргументируется взаимосвязь с профессиональным туристическим образованием. Обосновывается положение, что сфера туризма является открытой системой, которая функционирует под влиянием внешних и внутренних факторов. В работе приводятся условия и факторы развития туризма в регионе и взаимодействия с профессиональной подготовкой. Поясняется модель обучения студентов по спортивно-оздоровительному туризму в региональном вузе.

Ключевые слова: регион, региональная среда, профессиональное туристическое образование, региональный подход.

© O.V. Alexeeva

Development of professional training on sports and health improving tourism in the region

In the article the essence of a concept “region”, its main components are revealed and the interrelation with professional tourism education is argued. The statement, that a sphere of tourism is an open system, is substantiated. It functions under the influence of external and internal factors. The paper presents the conditions and factors of tourism development in the region and cooperation with training. A model of teaching sports and health improving tourism to students in a regional university is explained.

Keywords: region, regional environment, professional tourism education, regional approach.

Россия как регион, обладающий уникальным природным, культурным потенциалом и представляющий интерес со стороны зарубежных туристов как новое направление путешествий, имеет все условия для развития различных видов туризма. Приграничное месторасположение ряда регионов РФ обуславливает развитие в них туризма, ориентированного в основном на рынки прилегающих стран и обслуживание трансграничных туристских потоков. По оценкам экспертов, в 2025 г. количество рабочих мест, связанных с туризмом в России, превысит в перспективе шесть миллионов человек, из них полтора миллиона человек, или четверть, будут заняты в Сибирском и Дальневосточном федеральных округах (Воронов Ю.П., Суслов В.И., 2007).

Понятию «регион» присуще свойство многозначности, под ним подразумевают различные понятия, его содержание зависит от того, какой конкретный аспект жизни оно отражает в социально-экономической географии, региональной экономике, теории государственного управления, политологии. В нашем понимании регион – это территория, обладающая некоторой общностью природ-

ных условий, туристическими ресурсами и сложной системой отношений в удовлетворении потребностей, а также запросов по восстановлению жизненных сил человека средствами туризма. При этом туристические ресурсы в своей основе формируют туристско-рекреационный потенциал территории, представленный двумя категориями – природно-рекреационными и рекреационно-познавательными.

Однако, как показывают результаты социологических опросов, жители Дальнего Востока и Забайкалья, особенно молодежь, не видят себя в регионе. Здесь наблюдаются миграционные потоки в центральные районы и дальнее зарубежье. В связи с этим на данный момент существует проблема закрепления населения и развития социальной инфраструктуры.

Процессы реформирования экономики России требуют новых подходов в регионе. «Стратегия социально-экономического развития Сибири до 2020 года» позволяет нам определиться с понятием «Сибирь», которое включает в себя территории 12 субъектов Российской Федерации, входящих в состав Сибирского федерального округа, – Рес-

публики Алтай, Республики Бурятия, Республики Тыва и Республики Хакасия, Алтайского, Забайкальского и Красноярского краев, Иркутской, Кемеровской, Новосибирской, Омской и Томской областей. При этом к одной из приоритетных отраслей развития Сибири относятся образование и туристско-рекреационная сфера, главными направлениями в которых являются формирование сервисной туристической инфраструктуры, обеспечение бизнеса до уровня, соответствующего мировым стандартам. Решение поставленных задач позволит сформировать условия на территории Сибири, которые обеспечат модернизацию социальной инфраструктуры, включая образование, социальную защиту, физическую культуру и спорт, повышение привлекательности регионов.

Туризм в регионе может представлять открытую социально-экономическую систему, которая состоит из взаимосвязанных и взаимодействующих под влиянием внешних и внутренних факторов элементов, таких как туристы, инфраструктура туризма, региональная среда, туристические организации и иные структурные образования, деятельность которых направлена на предоставление услуг клиентам в соответствии с их потребностями и возможностями на основе действующих норм и правил [11]. По мнению специалистов, туризм позволяет снизить безработицу в стране. В соответствии с Федеральным законом Российской Федерации на территории страны формируются особые экономические зоны туристско-рекреационного типа. Кардинальными изменениями явилось открытие экономических зон рекреационного типа в Российской Федерации, до 2016 г. планируется создать в семи особо экономических зонах этого типа около 64 тыс. рабочих мест, а с учетом мультипликативного эффекта в смежных отраслях около 155 тыс. рабочих мест. В результате создания подобной системы ожидается рост занятости населения. «Практика показывает, что успешное развитие туризма, а, следовательно, массовое привлечение потенциальных туристов зависит от действий, направленных на сохранение культурных, исторических и природных ресурсов местности» (Гулиев И.А., 2007).

Используя классификацию на основе трех типов туристического природопользования (туристско-оздоровительный, туристско-спортивный и туристско-познавательный), спортивно-оздоровительный туризм можно характеризовать по предоставлению услуг и обозначить его место и профильное назначение среди данных типов. Считается, что *туристско-оздоровительный тип* природопользования предназначен

для удовлетворения потребностей в оздоровлении физических и психических сил человека. К этому типу относят санаторно-курортные учреждения или места, наделенные природными лечебными свойствами (минеральные источники, лечебные грязи, воздух, соли и др.). Здесь услуги спортивно-оздоровительного туризма используются в рамках производства туристического маршрута для активного отдыха.

Отдельно выделяют *туристско-спортивный* тип природопользования, который предназначен для удовлетворения потребностей человека в полном восстановлении физических сил за счет использования специального туристско-спортивного и физкультурно-оздоровительного режима, включая тренирующий режим. Данный тип специализирован для активных видов занятий, т.е. является платформой для спортивно-оздоровительного туризма. Используются такие природные ресурсы, как национальный парк, природный парк, природно-исторический парк, экологический парк, природный заказник, заповедник, городской лес и др.

Как показывает практика, за последние годы специализированные туристические фирмы по активному отдыху предоставляют потребителям не только маршруты с активными способами передвижения, но и включают показ культурно-познавательных объектов, т.е. искусственно созданные человеком ресурсы и объекты показа. В связи с этим *туристско-познавательный* тип природопользования способствует развитию интеллектуальных и духовных сил человека, его воспитанию и приобщению к природным и культурным ценностям.

Особую категорию ресурсов представляют историко-культурное наследие региона, религия и этнокультурные особенности коренных народов, сохранивших вековые традиции природопользования и тесного общения с природой. Среди объектов культурного наследия особый интерес представляют формы живой традиционной культуры, отражающие культурные навыки и традиции обустройства жизненного пространства конкретных людей, проживающих на определенной территории [10].

В соответствии с законом «Особые туристско-рекреационные зоны в РФ» Байкальский регион является особой экономической зоной туристско-рекреационного типа. Планируется создание особой экономической зоны туристско-рекреационного типа «Байкальская гавань» и особой экономической зоны «Байкал», что приведет к расширению возможностей для реализации населением Республики Бурятия предпринимательского и трудового потенциала (табл. 1).

Таблица 1

Развитие туристско-рекреационной сферы		
Создание особой экономической зоны туристско-рекреационного типа "Байкальская гавань"	Минэкономразвития России, Минспорттуризм России, Правительство Республики Бурятия	2007–2020 гг.
Создание центра туризма "Гора Соболина" в рамках особой экономической зоны туристско-рекреационного типа	Минэкономразвития России, Минспорттуризм России, правительство Иркутской области	2010–2014 гг.

Эффективное функционирование особых туристско-рекреационных зон невозможно без высококвалифицированных кадров. Исходя из того, что для развития туристско-рекреационной зоны Байкальского региона потребуется более 12 000 компетентных специалистов разного уровня, возникает необходимость регулирования вопросов подготовки кадров для данной территории [9]. Общая потенциальная емкость всех видов туризма оценивается в Бурятии 2,5 млн человеко-дней в год. Общая рекреационная емкость прибрежной полосы оз. Байкал составляет 1-1,2 млн человеко-дней в год [9].

Потенциальный спрос на услуги туристского комплекса в целом и по видам на Байкальской природной территории обусловлен прежде всего отдыхом на Байкале. В рейтинге регионов России по наибольшему интересу со стороны иностранных туристов Байкал занимает 4-е место. По прогнозам, в регионе будут лидировать такие виды туризма, как стационарный отдых на туристических базах, базах отдыха, санаториях, экологический и спортивно-оздоровительный [8]. Озеро Байкал, которое в плане развития туризма представляет мировую ценность, является предпосылкой для организации активно-познавательных водных туров. Зоны для развития активных видов туризма размещаются на территориях с малой концентрацией населения, с низкой плотностью дорожной сети, с обособленными, находящимися на значительном расстоянии друг от друга населенными пунктами в естественной не тронутой человеком природной среде.

Стратегия социально-экономического развития Республики Бурятия до 2027 г. призвана обеспечить устойчивое развитие и формирование эффективных форм хозяйствования, инновационных и инвестиционных механизмов развития экономики, в том числе и сферы туризма. На основании этого правительством республики обозначены и предложены мероприятия новой программы до 2013 г. В Стратегии выделяется ряд приоритетов, при этом особое внимание направлено на формирование системы профессиональной подготовки кадров с высшим и средним

образованием, а также благоприятной бизнес-среды для развития кластеров (агропищевого, туристского, строительного).

Развитие динамики рынка туризма Бурятии считается положительным. Здесь с 2006 до 2010 г. увеличился общий поток в 2,8 раза, из них 2,3 – объем сферы услуг. Согласно данным агентства «Эксперт РА», в 2010 г. Бурятия по туристическому потенциалу с 45-го поднялась на 10-е место и занимает лидирующие позиции среди регионов Дальнего Востока и Забайкалья. Согласно статистическим данным, количество обслуженных туристов увеличилось на 47%, из них количество прибытий по внутреннему туризму увеличилось на 56,2%, численность работников – на 10, 3% [8].

Наиболее предпочтительными для туристов являются территории, наименее освоенные хозяйственной деятельностью: юго-западный район, охватывающий Хамар-Дабан и горные системы Тункинской котловины; северный, включающий северную и северо-западную часть Северо-Байкальского района; южный – район водных путешествий по р. Селенге и ее притокам. Кроме того, территория озера Байкал включает семь заповедников и четыре парка федерального значения, новые подходы к решению вопросов посещения данного региона требуют особого внимания с позиции природоохранности. А.Д. Абалаков отмечает высокий уровень активно-познавательного туризма в Витимском, Сохондинском, Даурском, Джергинском, Байкало-Ленском, Баргузинском и Байкальском заповедниках. В Забайкальском, Прибайкальском, Тункинском национальных парках более активно организуются пешеходные, водные и горнолыжные туры.

Природные особенности Республики Бурятия позволяют выделить зоны для проведения как категорийных походов, так и походов выходного дня. Считается, что необходимым условием развития территории является формирование единой туристско-рекреационной системы, при этом эффективное функционирование невозможно без высококвалифицированных кадров [5]. В числе факторов, негативно влияющих на развитие сферы туризма, является *кадровая про-*

блема. По социологическим данным, 60% населения некоторых перспективных для развития туристических районов республики проявляет интерес и желание работать в сфере туризма. Поэтому в ряду первоочередных мер предусматривается организация специальной подготовки кадров во всех профессиональных звеньях, включая высший руководящий состав, руководителей структуры, подразделений, менеджеров туризма, гидов-проводников и другие.

В условиях происходящих изменений социальной и рыночно-экономической ситуации профессиональная деятельность подвержена модификации. Однако в настоящее время спрос на массовое высшее образование не сочетается с реальной востребованностью выпускников вузов на рынке труда в регионе, что, в свою очередь, осложняет неравномерность и разнородность направлений социально-экономического развития регионов, обусловленную в том числе историческими, географическими и демографическими особенностями.

Взаимосвязь региональной среды для развития туризма и занятости рынка труда в профессиональной деятельности отрасли формирует образовательную среду. Поэтому вопросы по обеспечению сферы туризма необходимыми кадрами выдвигают задачи образовательного плана. В сфере отечественного образования признана проблема создания современной концепции системы образования в области туризма. В соответствии с этим для развития туризма в России было намечено формирование кадрового обеспечения, где исполнителями определены учебные заведения, в том числе и высшая школа.

Однако во многих регионах выпускники данного профиля сталкиваются с рядом проблем трудоустройства. Существует недопонимание между учебными заведениями, обеспечивающими предложение, и туристическими предприятиями, у которых есть спрос на выпускников, которое не позволяет в полной мере решить проблемы качества подготовки в вузе для сферы туризма. Как показал анализ научных исследований, в учебном процессе вузов недостаточно обеспечивается качество теоретических знаний, не на должном уровнерабатываются необходимые профессиональные компетенции на практике у студентов, что не способствует их трудоустройству, адаптации и послепрофессиональном образованию.

Нами выполнен анализ учебных заведений России, которые обеспечивают подготовку кадров по спортивно-оздоровительному туризму. Было выявлено, что в 2004 г. в России обучением по специальности «Рекреация и спортивно-

оздоровительный туризм» занимались всего 4 вуза, по данным Министерства образования и науки РФ на 2012 г., такую подготовку осуществляют 18 вузов [12].

Увеличение числа посетителей на оз. Байкал и возрастающая потребность в активном отдыхе обеспечивают необходимость формирования специализированного туристского продукта, для организации которого востребованы специфичные специалисты:

- менеджеры рекреации и туризма, занимающиеся разработкой рекреационно-досуговым обслуживанием;
- организаторы и менеджеры рекреационного спорта и туризма;
- организаторы по разработке программ рекреационно-оздоровительных и реабилитационных мероприятий в туристско-оздоровительных группах и санаторно-курортных комплексах и рекреации;
- специалисты, отвечающие за разработку и реализацию специальных циклов рекреационных и туристских занятий.

От кадров рекреации и спортивно-оздоровительного туризма требуются знания технологий рекреативно-оздоровительной, реабилитационной и туристической направленности. Необходимы кадры, которые способны оказать услуги в области организации активного отдыха и реабилитации граждан в учреждениях санаторно-курортного лечения и профилактики заболеваний, владеющих иностранными языками и обеспечивающих безопасность отдыха (Алексеева О.В., 2008).

Региональный подход является частью содержания образования, который отражает национальное и региональное своеобразие истории, культуры, экономики и обуславливает особые потребности и интересы в области профессиональной деятельности. На наш взгляд, региональная подготовка должна способствовать производственной и социальной адаптации личности и являться методическим обоснованием процесса отбора и структуризации содержания на основе регионального подхода, при этом должны учитываться этнокультурные аспекты, природно-климатические условия. Кроме того, учитывая региональный аспект, необходимо решать вопросы управления учебно-воспитательным процессом через единство теоретического, практического обучения и научно-исследовательской работы.

В Республике Бурятия обучение по спортивно-оздоровительному туризму ведется только в одном учебном заведении республики – БГУ, по направлению подготовки бакалавра и магистра

«Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм». Остальные вузы ведут подготовку в рамках различных направлений, а в частности по

«Туризму», организуют дисциплины по активным видам туризма и практики на маршрутах с активными способами передвижения (табл. 2).

Таблица 2
Система профессиональной подготовки в вузах по спортивно-оздоровительному туризму в РБ

Учреждение	Колледж, лицей (средне-специальный уровень)	Бакалавр	Магистр	Дополнительная подготовка	Научное направление
Бурятский государственный университет	10401.51 «Туризм»	034600. 62 «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм»	032103.65 «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм»	Нет	Профессионально-деятельностный подход к подготовке студентов по туризму
Восточно-Сибирская государственная академия культуры и искусств	Нет	100400.62 «Туризм»	Нет	Гид-проводник для однодневных и много-дневных путешествий	Нет
Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления	На базе 9 и 11-х классов «Туризм»	100400.62 «Туризм»	Нет	Нет	Устойчивое развитие региона
Бурятская сельскохозяйственная академия им. В.Р. Филиппова	Нет	100200.62 «Туризм»	Нет	Нет	Агротуризм

Анализ по вузам дает основание утверждать, что в регионе имеется система профессиональной подготовки по спортивно-оздоровительному туризму, которая, на наш взгляд, активно развивается и является открытой. С помощью методики В.П. Симонова (1999) выявлено, что данная система включает динамическую составляющую, такую как подготовка кадров по спортивно-оздоровительному туризму, которая является подсистемой туристического образования, при этом решаются вопросы социальной потребности региона в удовлетворении образовательных услуг и потребителей сферы туризма [1].

Основное назначение этой системы включает подготовку бакалавра и магистра по организации туристической деятельности (в частности рекреации и спортивно-оздоровительного туризма), в осуществлении которой происходит закономерная реализация личности в социальных потребностях

на рынке труда. Взаимодействие в системе осуществляется между студентами и преподавателями, поэтому, на наш взгляд, это является объединяющим фактором. При подготовке в учебных заведениях просматривается взаимосвязь как на горизонтальных, так и на вертикальных уровнях иерархии. То есть школьники или студенты могут получать образовательные услуги или осуществлять подготовку как в одном вузе, так в другом, обеспечивая тем самым себе определенный уровень подготовки по спортивно-оздоровительному туризму [1]. Кроме того, все высшие учебные заведения РБ ведут подготовку на основе ФГОС ВПО третьего поколения, т.е. реализуется компетентностный подход, что отражает решение Болонского процесса.

Однако исследования профессиональной подготовки показали, что в республике существует ряд проблем, которые требуют своего решения. Большинство учебных заведений, зани-

мающихся подготовкой кадров по туризму, недостаточно обеспечено ресурсной базой, ориентированной на профессиональную деятельность работников сферы туризма. В первую очередь существует дефицит педагогов, имеющих опыт практики в сфере обслуживания по спортивно-оздоровительному туризму.

По мнению С.Д. Намсараева, В.В. Серикова, Н.Ю. Бармина, В.А. Глуздова, Л.В. Загрековой, в образовании протекают сложные процессы регионализации (децентрализации), регионализация в сфере образования обусловлена значительными природными, экономическими, социокультурными и демократическими различиями каждого региона.

С.Д. Намсараев отмечает, что в связи с переходом профессиональных образовательных учреждений на новые федеральные государственные стандарты, с учетом потребностей специалистов в регионе, а также специфики подготовки для отраслей производства, развиваемых в данном регионе, произойдет не только перераспределение ресурсов образования (как экономических, так и кадровых), но перераспределение полномочий в решении образовательных задач. Это позволит в условиях рыночной экономики региона обеспечить сбалансированное развитие территориальной системы.

В условиях региональной подготовки по туризму должна происходить преемственность содержания как внутри учебного процесса, так и в отдельных дисциплинах. Это должно обеспечиваться практической направленностью профессионального образования с большим объемом практического обучения, разнообразием видов практики, в тесной связи с теорией и внедрением проблемного обучения дисциплин [2].

При этом любая теоретическая дисциплина должна решать практические задачи, включать конкретные проблемы отрасли того региона, в котором происходит подготовка, формировать профессиональную мотивацию у студентов, создавать учебно-профессиональные и психологические установки, ориентированные на профессиональную деятельность. Причем на начальном этапе подготовки студенты должны взаимодействовать в тесном контакте с местными туристическими фирмами и национальными, профессиональными организациями, которые помогают подготовить учебную и профессиональную практику, консультируют по содержанию подготовки, дают рекомендации по корректировке учебных планов и программ. На наш взгляд, вышеперечисленные условия дают основание для построения системы подготовки, направленной на обучение студентов спортивно-оздоровительному туризму.

Однако, рассматривая профессиональную подготовку кадров по туризму в регионе в контексте профессионально-деятельностного подхода, следует заметить, что она не означает узкую специализацию. Осуществляется общественная взаимосвязь профессии по туризму с другими профессиями, которая способствует удовлетворению социальной потребности на основе интеграции различных специальных видов деятельности при организации обучения и практической деятельности.

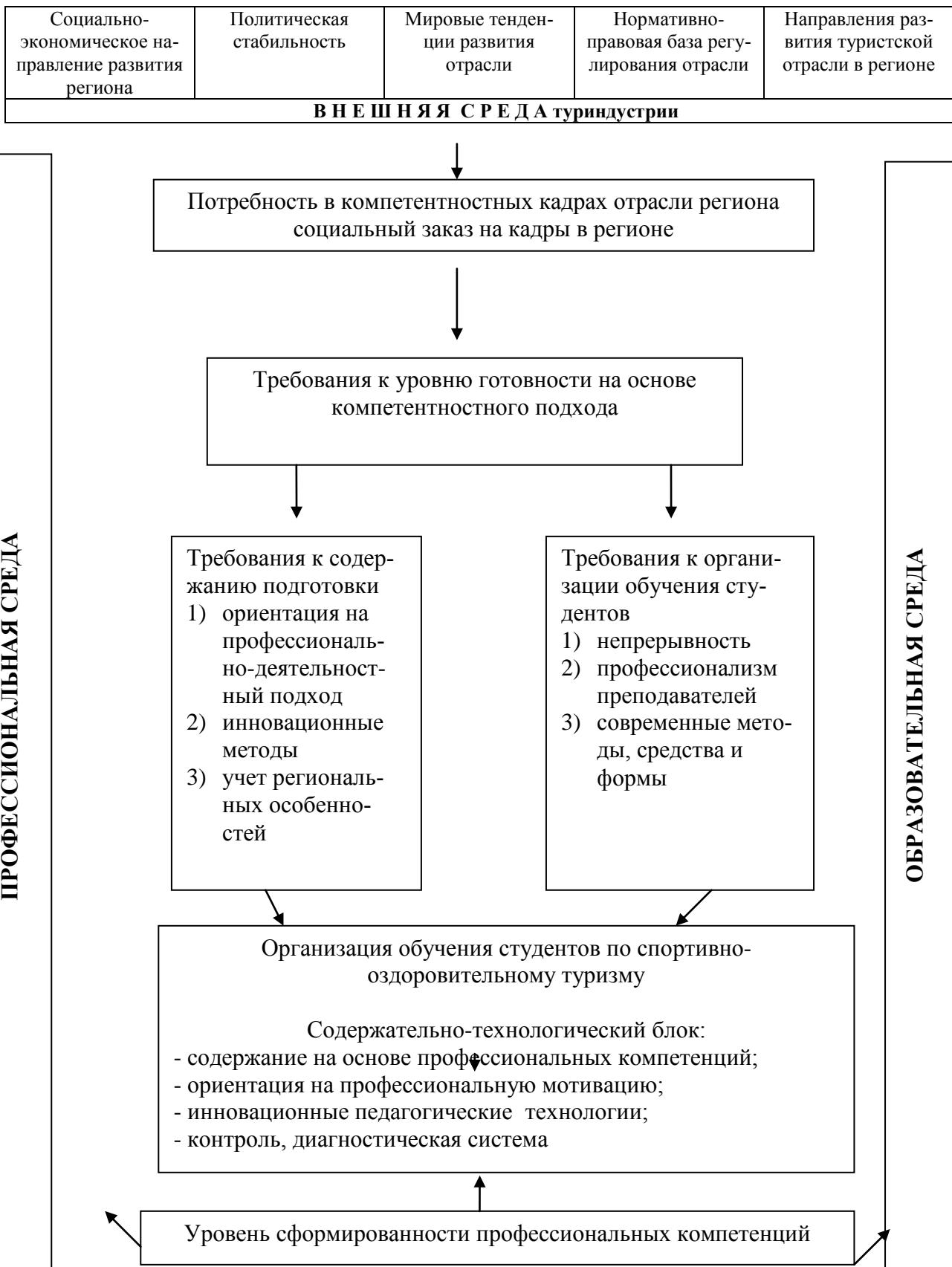
Достаточно четкую методику подготовки, основанную на взаимосвязи теоретических знаний с решением конкретных практических задач из сферы профессиональной деятельности турфирм по приему и обслуживанию туристов в определенном регионе, предлагает В.А. Щербакова. Реализация данной модели осуществлялась на основе связи учебных программ с региональной системой туристического образования и изучением рекреационной ситуации на территории.

Использование различных сторон регионального подхода в профессиональной подготовке кадров по туризму выполняла в своей работе М.М. Ахмедова. Автор выделила идеи народности, природообразности обучения и воспитания, формирование духовности определенного народа и отдельной личности. При этом, по ее мнению, подготовка кадров в условиях региона должна обеспечивать для выпускника самореализацию и удовлетворение творческого начала, формирование духовного богатства. Мы считаем, что современные подходы к регионализации в профессиональной подготовке характеризуются как исторически обусловленный, закономерный процесс.

Таким образом, анализ литературы дает основание утверждать, что профессиональное туристическое образование выстраивается в настоящее время в новую систему социального целеполагания, выдвигая на первый план задачу подготовки нового типа специалиста, обладающего конкурентоспособностью на рынке труда с момента окончания им образовательного учреждения.

Нами была построена и внедрена в учебный процесс регионального вуза модель обучения студентов по спортивно-оздоровительному туризму. В обосновании данной модели приводится взаимосвязь внешней среды туризма и профессиональной и образовательной среды. Сформулированные в ней требования к обучению студентов включают организацию и содержание подготовки, способствующие выполнению социального заказа по обеспечению компетентностных кадров отрасли региона.

Модель обучения студентов по СОТ в региональном вузе



Процессы саморазвития, происходящие в регионах страны, позволяют обобщить особенности профессиональной подготовки будущих специалистов по туризму. Во-первых, отличительной особенностью профессиональной подготовки в регионе является ориентация на общие процессы экономики, функционирующие в отраслевом виде. Во-вторых, регион рассматривается как социум, для которого необходимо создать фундамент самореализации с помощью образовательных услуг.

Таким образом, в процессе профессиональной подготовки необходимо учитывать систему мероприятий, направленных на выбор профессии с учётом особенностей личности, социально-экономической ситуации на рынке труда и на самоопределение молодежи в трудоустройстве. Основными приоритетами и особенностями развития профессиональной подготовки по спортивно-оздоровительному туризму и процесса обучения студентов в регионе могут являться:

- наличие социально-экономических, природных и культурно-исторических условий региона, позволяющих развивать спортивно-оздоровительный туризм;
- потребность компетентного обслуживающего персонала в сфере рекреации и спортивно-оздоровительного туризма;
- существующие учебные заведения, которые обеспечат профессиональную подготовку кадров для сферы активного туризма;
- наличие профессиональной среды по формированию компетенций.

Литература

1. Алексеева О.В. Развитие системы подготовки кадров по активным видам туризма в Республике Бурятия // Историко-культурное и природное наследие: проблемы сохранения, трансляции и подготовки кадров [Текст]: Проблемы государственного регулирования и управление объектами историко-культурного наследия Байкальского региона; материалы всерос. науч.-практ. конф. (Улан-Удэ, 15 мая 2007 г.) / науч. ред. В.В. Гапоненко. – Улан-Удэ: Издательско-полиграфический комплекс ФГОУ ВПО ВСГАКИ, 2007. – Вып. 6. – С. 158-165.

2. Астахова М.И. Виды и тенденции развития туризма: учеб. пособие / М.И. Астахова, В.П. Нехорошков, Л.К. Комарова. – Новосибирск: Изд-во СГУПСа, 2007. – 147 с.

3. Боголюбов В.С. Проблемы развития туризма в регионах России и пути их решения // Культурное наследие и туризм в контексте социально-экономического развития территории: сб. науч. ст. / редкол.: Г.Н. Васильевич, К.Н. Знаменская, В.Е. Рохчин. – СПб.: ИРЭ РАН, 2003. – С. 64-67.

4. Думнова Т.Г. Стратегические приоритеты и механизмы регионального развития // Устойчивое развитие туризма: опыт и инновации: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Улан-Удэ, 23–25 мая 2007 г.). – Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2007. – С. 40.

5. Залузская Н.М. Тенденции развития туризма в Бурятии // Активный туризм в Байкальском регионе: реальность и перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф. (г. Улан-Удэ, 29 марта 2012 г.) / отв. ред. И.И. Дылена. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2012. – С. 7-8.

6. Максанова Л.Б.-Ж. Региональные аспекты устойчивого развития туризма // Устойчивое развитие туризма: направления, тенденции, технологии: материалы I Междунар. науч.-практ. конф. (Улан-Удэ, 25 – 27 мая 2005 г.). – Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2005. – С. 13.

7. Севастьянова С.А. Региональное планирование развития туризма и гостиничного хозяйства. – М.: КНОРУС, 2007. – 256 с.

8. URL:<http://www.edu.ru>

Алексеева Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Национальный государственный университет физической культуры спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, кафедра социальных технологий, г. Санкт-Петербург. +7(812)3282000

Alexeeva Olga Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, P.F. Lesgaft National State University of Physical Culture and Health, department of social technologies. St.Petersburg.

УДК 372.8(378)

© Е.Ю. Азбукина, Н.А. Федорова

Обучение письменной коммуникации сотрудников технического вуза

В статье рассмотрены некоторые вопросы дидактико-методических основ обучения письменной речи сотрудников технических вузов, предложен комплекс упражнений для обучения письменной речи на примере содержания учебной дисциплины «Professional and Academic Writing» в рамках программы повышения квалификации «Английский язык в научных и инженерных целях», описаны промежуточные результаты использования на занятиях разработанного комплекса.

Ключевые слова: модернизация, непрерывное образование, письменная коммуникация, компетенции, профессионализм преподавателей нелингвистических специальностей.

© E.Yu. Azbukina, N.A. Fedorova

Teaching written communication to a staff of technical university

The paper discusses some issues of didactic and methodological bases of teaching written speech to a staff of technical universities, a set of exercises has been offered to teach writing on the example of the discipline content «Professional and Academic Writing» within the development training program «English for Scientific and Engineering Purposes», the intermediate results of the use the developed set of activities at classes have been described.

Keywords: modernization, lifelong education, writing communication, competences, professionalism of teachers of nonlinguistic specialties.

На современном этапе развития общества возрастает роль образования в экономическом и социальном процветании любой страны. Кроме этого, образование как основной фактор процесса зарождения нового всемирного сообщества способствует решению проблем, связанных с развитием личности [2]. Деятельность личности определяет качество, эффективность и успешность инновационных процессов, реализуемых в жизненных сферах. Модернизация как качественное и непрерывное улучшение технологий, экономических и социальных отношений основана на способности гражданина к саморазвитию, самосовершенствованию, на его готовности поддерживать других в их личностном развитии, потребности в сотрудничестве с людьми для достижения общих целей, принятии идей общественного блага, прогресса, лучшего будущего. Деятельность свободного, ответственного человека имеет свой источник внутри него самого. Следовательно, не изменив человека, не сформировав у него адекватную задачам модернизации систему ценностей, форм мышления и социального поведения, невозможно принципиально изменить ситуацию в стране. Поэтому в рамках данной статьи рассматриваются вопросы вовлечения современных преподавателей технического вуза в процесс непрерывного образования для достижения уровня профессионализма, отвечающего новым требованиям международного образовательного сообщества. В этом контексте большое значение уделяется компетенции в области иностранных языков, в частности, в их использовании в сфере профессиональной коммуникации.

Повышение интереса к изучению иностранных языков обусловлено, прежде всего, интеграцией России в мировую экономическую систему, что предполагает активную совместную деятельность международных партнеров в едином культурном и образовательном пространстве, в

осуществлении профессиональной кооперации в сфере производства, образования, науки и т.д. Иными словами, владение иностранным языком сегодня является одним из критериев профессиональной компетентности любого специалиста. Английский язык сегодня вне всякого сомнения является международным языком общения.

Разработка подходов к решению проблемы обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования и, в частности, в звене последипломного образования представляет собой одну из актуальных задач современной методической науки. Непрерывное образование вошло в число направлений педагогической теории и практики в середине XX века и явилось результатом быстрого научно-технического прогресса, который предопределил замену формулы «образование на всю жизнь» формулой «образование через всю жизнь».

Проблемы непрерывного образования находятся в центре внимания крупнейших международных форумов, поскольку насущность непрерывного образования понимается на всех уровнях в отдельно взятых странах. Например, в Японии в 1990 г. принят закон о непрерывном учении, в Германии в 2004 г. одобрен доклад о стратегии непрерывного учения. В числе основных задач российской Национальной доктрины образования выдвигается «непрерывность образования в течение всей жизни человека» [2].

Преподаватели Национального исследовательского Томского политехнического университета (ТПУ) не только самостоятельно участвуют в процессах модернизации, но и по роду своей профессиональной деятельности, несомненно, оказывают влияние на становление будущих профессионалов в различных отраслях жизнедеятельности. Поэтому в настоящее время одной из главных задач развития ТПУ как исследовательского университета мирового уровня

является интеграция в мировое образовательное пространство, что требует от сотрудников университета определенного уровня владения иностранным языком как средством общения в сфере профессиональной деятельности.

Образовательная деятельность в ТПУ осуществляется в рамках многоуровневой системы по широкому спектру образовательных программ в интересах развития ключевых отраслей экономики России. Основные образовательные программы вуза разработаны на базе федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) с учетом требований национальных и международных общественных профессиональных организаций, таких как Ассоциация инженерного образования России, Washington Accord, ENQHEI, ENAEE, а также критериев международной сертификации профессиональных инженеров FEANI, WFEO, APEC Engineering Register, EMF [7].

Взаимодействие с международными организациями, зарубежными фондами и программами играет важную роль в системном расширении научно-педагогических контактов и использовании опыта зарубежных коллег в целях модернизации университета. Начиная с 2005 г. международное сотрудничество ТПУ активизировалось за счет вступления в активной работы университета в 12 международных ассоциациях и консорциумах, в том числе CESAER и CLUSTER [7]. Университет стал первым российским вузом, принятым в столь авторитетные европейские организации, объединяющие ведущие технические и технологические университеты всего мира. Это побуждает сотрудников университета к активному совершенствованию иноязычной компетенции, в частности, развитию умений письменной коммуникации на иностранном языке.

Остановимся на подходе к обучению письменной коммуникации на иностранном языке сотрудников технического вуза, в число которых входят не только преподаватели. В ТПУ на кафедре методики преподавания иностранных языков Института международного образования и языковой коммуникации (ИМОЯК) для слушателей программ повышения квалификации неязыковых специальностей по направлению «Иностранный язык (английский)» на каждой ступени обучения обязательной учебной дисциплиной является «Writing», основная цель которой заключается в обучении письменной коммуникации. Указанная программа является авторской и апробируется авторами статьи в представленном варианте второй год в рамках стра-

тегии ТПУ в области международного сотрудничества.

Под письменной речевой деятельностью понимается процесс формулирования и выражения мыслей, конечным результатом которого являются фиксированные тексты, используемые обучающимися в своей профессионально-ориентированной и академической сферах письменной коммуникации (деловые письма, запросы, рекомендации, заполнение формуллюров) [1]. В процессе языковой подготовки по программам повышения квалификации по иностранному языку овладение письменной речевой деятельностью является одной из приоритетных задач.

В публикациях [3], посвященных данной проблеме, а также в соответствующих разделах учебников по методике обучения иностранным языкам детально анализируются и раскрываются место письма как средства и цели обучения иностранным языкам, роль письменной речевой деятельности в развитии коммуникативной компетенции в целом, цели обучения письменной речи; виды (жанры) текстов, которые обучающиеся должны научиться продуцировать и фиксировать в письменной форме на разных этапах обучения. Кроме этого, в указанной литературе достаточно четко определены необходимые для этого коммуникативные намерения, знания, навыки и умения.

Важной задачей преподавателя иностранного языка является обучение слушателей курсов не только письму как средству формирования навыков и умений на иностранном языке, но и письменной речи в сфере профессиональной коммуникации. В рамках программы повышения квалификации «Английский в научных и инженерных целях» в качестве результатов обучения рассматриваются умения находить партнеров в научной среде, что предполагает овладение умениями деловой переписки, представления информации о себе по формам и шаблонам деловой документации, принятых за рубежом.

Спецификой рассматриваемой в данной работе учебной дисциплины «Professional and Academic Writing» является деловая письменная коммуникация в научно-образовательной среде. Иными словами, кроме шаблонов общепринято-го делового письменного общения на занятиях и в рамках самостоятельной работы слушатели осваивают лексику научной речи, шаблоны грантовых заявок, формируют представления об информационном поиске и переписке по вопросам, непосредственно связанным с их профессиональной деятельностью, а также учатся представлять научные результаты, писать резюме,

свою биографию как ученого, так и преподавателя. Таким образом, целевой установкой на курсах становится результат, связанный с профессиональной деятельностью слушателей учебной дисциплины «Professional and Academic Writing». Этим результатом может быть также поиск и нахождение зарубежного партнера для совместного гранта, составление базы данных о научных мероприятиях за рубежом и др.

При организации образовательного процесса с сотрудниками ТПУ мы столкнулись с рядом объективных и субъективных трудностей. К этим трудностям можно отнести, прежде всего, существенную загруженность слушателей в профессиональной и личной сферах жизнедеятельности, возрастные и личностные особенности, способность воспринимать информацию и уровень владения английским языком. В данной ситуации возникла необходимость использования вариативных и гибких методов взаимодействия со слушателями, многие из которых являются состоявшимися учеными, имеющими признанный авторитет и заслуги, для того чтобы научить их преодолевать трудности письменной коммуникации на иностранном языке.

Для реализации этих задач был разработан и предложен комплекс практических упражнений для обучения письменной речи в рамках дисциплины «Professional and Academic Writing», являющейся частью программы повышения квалификации «Английский язык в научных и инженерных целях». Данная программа предлагается слушателям неязыковых специальностей, которые являются преподавателями и сотрудниками университета, владеют иностранным языком на уровне A2-B1 (Upper-Intermediate, Advanced) и имеют определенный опыт научно-исследовательской работы, в т. ч. международного сотрудничества. Основной целью дисциплины «Professional and Academic Writing» является развитие языковой компетенции преподавателей нелингвистических специальностей и сотрудников вуза в сфере письменного общения через формирование у них лексических, грамматических и стилистических навыков и развитие умений письменной речи с дальнейшим использованием изученного материала в практике письменной коммуникации с зарубежными партнерами.

Данная учебная дисциплина базируется на принципах обучения, реализуемых в рамках преподавания иностранных языков на современном уровне: междисциплинарность, практическая ориентированность содержания курса обучения, развитие критического мышления обу-

чающихся, устного опережения, систематичности и научности. Основополагающим дидактическим принципом обучения научной и академической письменной речи выступает преемственность, понимаемая как системность обучения научной письменной речи посредством последовательного, градуированного обучения, осуществления взаимозависимости и расширения формируемых знаний, навыков и умений у слушателей.

В соответствии с конечной целью обучения, непременно связанной с профессиональной деятельностью слушателя, необходимо отталкиваться от иерархии и взаимосвязи промежуточных целей, поддерживающих друг друга и работающих на конечный результат. В частности, производство научного текста предполагает владение определенной системой знаний, навыков и умений для понимания, обработки читаемого текста и для создания вторичного и собственного текста.

В данной связи обучающиеся по результатам освоения программы повышения квалификации должны иметь представление о структурно-смысловой специфике различных жанров научного текста и уметь их различать, уметь находить нужную информацию в тексте, уметь компрессировать (сжимать) текст, владеть методами и приемами структурно-смысловой организации текста, уметь использовать логико-смысловые связи внутри абзаца и цельного текста и др.

Главным условием эффективности предлагаемой системы обучения, построенной на основе принципа преемственности, является зависимость целого от его элементов. Практическая реализация принципа преемственности находит свое воплощение в постепенном усложнении методов и приемов работы со слушателями по созданию последовательно усложняющихся видов письменной речи. Предложенный комплекс упражнений предлагается иерархически в последовательной линейной логике и предусматривает пошаговое наращивание языковых, лексических, стилистических трудностей. Особое внимание обращается на освоение социокультурных норм деловой переписки, принятых в зарубежном академическом сообществе, знакомство и овладение которыми позволит преподавателям и сотрудникам ТГУ увереннее использовать их как в учебной ситуации, так и в профессиональной деятельности.

Комплекс упражнений в рамках организации учебного материала включает рецептивные, ре-продуктивные, репродуктивно-продуктивные и собственно продуктивные упражнения.

Рецептивные упражнения направлены на контроль понимания текста, на различие жанров/видов, структурно-смысовой организации абзаца/текста определенного жанра/вида научного текста, на методы развития текста параграфа, на определение логико-смысовых связей; распознавание лингвистических средств (терминов, синтаксических и параллельных конструкций, ключевой мысли, деталей и т.п.) и жанра текста.

Целевой направленностью *репродуктивно-продуктивных* упражнений является развитие текста параграфа посредством перечисления, примеров, сравнений и т.п.; обобщение информации по различным признакам; использование цитат в заданном абзаце для доказательности имеющейся информации; констатация факта/статистики с использованием средств аргументации/ссылки на авторитетный источник; формулировка опровержения данного факта/явления; обобщение ключевых моментов текста в нескольких предложениях с оценочными суждениями; расширение информации; составление библиографии; написание аннотации, тезисов, рецензий к тексту.

В комплексе упражнений предусматривается использование правил-инструкций в виде алгоритмов-действий по переработке текстов, препарированию первоисточников и производству собственных текстов. Последний вид деятельности предполагает фокусирование внимания обучающихся на структурно-композиционной специфике оформления собственных письменных произведений. Используя правила-инструкции на совместных занятиях, мы можем эффективно осуществлять управление когнитивной деятельностью слушателей в процессе обучения – от понимания чужого текста к порождению собственного.

Кроме того, авторами курса были составлены творческие задания по организации и тренинг-стимулированию деловой переписки в сфере научного и делового общения сотрудников технического вуза.

Представленный комплекс упражнений успешно апробирован на занятиях по дисциплине «Professional and Academic Writing» в осеннем семестре 2011 г. и весеннем семестре 2012 г. в группах слушателей, представленных сотрудни-

ками ТПУ – преподавателями нелингвистических дисциплин. Следует отметить, что слушатели одобрительно высказались как о самой программе, так и о способах делового взаимодействия с преподавателями во время проведения занятий. Среди положительных моментов курса обучения были названы доброжелательный психологический климат занятий, использование активных и интерактивных технологий в процессе обучения, индивидуальный подход преподавателя к каждому слушателю, что способствует не только успешному личностному развитию, но и эффективному обучению письменной коммуникации. Слушатели отметили эффективность системно-блочной организации учебного материала и комплекса рецептивных, репродуктивных, репродуктивно-продуктивных и собственно продуктивных упражнений. В заключение отметим, что совершенствование письменной коммуникации сотрудников технического вуза в системе непрерывного образования способствует не только их личностному развитию, но и повышению уровня подготовки молодых специалистов.

Литература

1. Агранович Н.Б. Вторичные тексты в коммуникативно-когнитивном аспекте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2006.
2. Азбукина Е.Ю. Роль рефлексии в профессиональном становлении педагога // Вестник ТГПУ. – 2012. – Вып. 2. – С. 90-94.
3. Журбенко Н.Л. Методика обучения созданию письменных вторичных иноязычных текстов на основе ресурсов (на материале англ. яз.): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008.
4. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка // English Teaching Methodology. – М., 2007.
5. Melekhina E. Academic writing opportunities and threats, Teaching Professional English – Enjoying Professional Communication // Proceedings of the 13th NATERussia Annual Conference. April 17-20, 2007. Voronezh, 2007.
6. Wray D., Maureen L. Teaching Factual Writing: Purpose and Structure Literacy // Writing: Processes and Teaching. 2004. Vol. 3.
7. URL:
http://portal.tpu.ru/departments/centre/cdp/img/UP_PPS/programm-5-1-5.html

Азбукина Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков (МПИЯ) Института международного образования и языковой коммуникации (ИМОЯК) Национально-исследовательского Томского политехнического университета. E-mail: azbelena@yandex.ru

Федорова Наталья Алексеевна, преподаватель английского языка кафедры методики преподавания иностранных языков (МПИЯ) Института международного образования и языковой коммуникации (ИМОЯК) Национально-исследовательского Томского политехнического университета. E-mail: fna11@yandex.ru

Azbukina Elena Yurievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of methodology of foreign languages teaching, Institute of International Education and Language Communication, National Research Tomsk Polytechnic University. E-mail: azbelena@yandex.ru

Fyodorova Natalia Alexeevna, English and French teacher, department of methodology of foreign languages teaching, Institute of International Education and Language Communication, National Research Tomsk Polytechnic University. E-mail: fna11@yandex.ru

УДК 378.1

© Е.П. Албитова, Г.И. Рогалева

Педагогическая поддержка студентов-первокурсников как средство их адаптации к вузовскому образованию

В статье представлены результаты теоретического изучения понятия «адаптация». Выделяется педагогическая сущность адаптации студентов-первокурсников в воспитательном пространстве университета. Рассматривается роль педагогической поддержки и многофакторность влияния воспитательного пространства университета на адаптацию студентов.

Ключевые слова: адаптация студентов-первокурсников, педагогическая поддержка, воспитательное пространство университета.

© E.P. Albitova, G.I. Rogaleva

Pedagogical support of freshmen as means of their adaptation to University education

The article presents results of theoretical studies of a concept of adaptation. The pedagogical essence of freshmen adaptation to educational space of University is defined. The role of pedagogical support and multi-factor impact of University educational space on students' adaptation is considered.

Keywords: adaptation of freshmen students, pedagogical support, educational space of University.

Статус студента вводит молодого человека в новую систему отношений, которая требует систематического напряжения, связанного с самоопределением и самоконтролем, самодисциплиной и самоорганизацией. В исследованиях психологов отмечается, что поступление в высшее учебное заведение совпадает с возрастным кризисом перехода от ранней юности к поздней (17–18 лет). Осуществляется переход в новую образовательную и воспитательную среду, в которой первокурсник сталкивается с ситуациями эмоционального и умственного стресса, требующими значительного изменения представлений о мире и о себе за короткий промежуток времени.

Понимание того, что университет является той «территорией», где на студента объективно оказывают действие источники воспитательного влияния; вступают в силу определенные педагогические закономерности и принципы воспитания; что система воспитания и обучения вуза – это педагогически очерченное пространство, направленное на развитие личности студента, позволяет утверждать, что воспитательное пространство университета является важнейшим условием становления субъектной позиции студента.

Определение субъектной позиции студентов исследователи связывают с процессом адаптации. Существует мнение, что смена окружающей среды является «пусковым механизмом адаптации» человека. В воспитательном пространстве университета идет процесс включения первокурсника в новую социальную среду и дальнейшее установление гармоничных взаимоотношений с другими людьми; активизации студента в процессе обучения и актуализации возможностей личности в освоении воспитательного пространства вуза.

В данной статье мы делаем попытку рассмотреть понятие «адаптация» в научных исследованиях и определить педагогическую сущность адаптации первокурсников в воспитательном пространстве университета.

Изучение проблемы адаптации как междисциплинарного и многоаспектного понятия можно встретить во многих науках. В философии понятие «адаптация» связывается с осмысливанием такого понятия, как «вписанность» человека с объектами живых природных существ и неживой природы. Сущность понятия «адаптация» сводится к изучению бытия и поведения человека, его активности, мобильности, возможностей

и способностей, т.е. тому, что дается живому созданию от природы.

В работе Аристотеля «Этическая добродетель» понятие «адаптация» трактуется как активность разума; объективно-идеалистический характер философии Г. Гегеля определяет процесс адаптации человека через тройственный цикл развития – утверждение, отрицание и отрицание отрицания. В философии «Теория морали И. Канта» определены такие составляющие понятия адаптации человека, как «этика», «мораль», «свобода», «всеобщий характер нравственных требований», «закон» и другие. М. Мерло-Понти в книге «Структура поведения» определяет возможность адаптироваться через восприятие мира человеком, другой точки зрения придерживается испанский философ Х. Ортега-и-Гассет, устанавливая главную роль адаптации в «приспособлении», необходимом для мыслительного аппарата [1, с. 301; 7, с. 118]. В экзистенциальной онтологии немецкого философа М. Хайдеггера адаптация выражается в процессе и проявляется в результате готовности человека к развитию [1, с. 403], дополняет его позицию немецкий философ, психолог К.Т. Ясперс, который определяет адаптацию в способности человека, позволяющей приспособиться к своей физической среде, к разным климатическим условиям [1, с. 356-359].

Таким образом можно отметить, что философское направление исследования адаптации человека определяет ее значение включенностью человека в окружающую его среду. Это определение позволило в дальнейшем рассматривать адаптацию в обобщенном виде, определяя ее как категорию, относящуюся к числу общих понятий, связывающих живые организмы со средой, как приспособление, необходимое для адекватного существования в изменяющихся условиях. Такой биологический образ вполне заслуженно может существовать, поскольку адаптация является одним из центральных понятий в физиологии, медицине, биологии.

Известные исследователи в области физиологии широко изучали способность живых организмов адаптироваться. И.М. Сеченов в исследованиях человеческого организма установил, что он лучше адаптируется к адекватным условиям среды. Совместные работы У. Кеннона и И.П. Павлова позволили описать особый тип взаимодействия живых организмов со средой. По теории И.П. Павлова адаптация к внешней среде – это особая форма саморегуляции поведения живого организма [1, с. 405].

Рассмотренные в исследованиях ученых определения адаптации подтверждают и развивают положение о сложности и универсальности понятия, о его гетерогенности и выделении его как неотделимого свойства живого организма.

В универсальном справочном издании «Новая иллюстрированная энциклопедия» социальная адаптация определяется как процесс взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой; включает усвоение норм и ценностей среды в процессе социализации, а также изменение, преобразование среды в соответствии с новыми условиями деятельности [8].

Социальную адаптацию исследователи выделяют в социально-психологическом, социально-профессиональном, социально-педагогическом аспекте. Каждый выделенный аспект несет в себе понятия, требующие рассмотрения для применения общего определения адаптации к условиям воспитательного пространства университета.

Рассмотрим выделенные понятия. «Психологическая адаптация» – понятие, в основе которого лежит процесс присвоения норм и ценностей сообщества. Характер психологической адаптации зависит от процесса рождения, происхождения человека, его психические особенности и качества возникают вследствие приспособления к условиям, в которых он рождается, они в последующем определяют развитие человека (Л.И. Божович) [4].

«Социальная адаптация» – это динамичное явление, которое проходит ряд стадий, важной из которой становится принятие личностью социальной роли [5]. В структуре социальной адаптации два взаимосвязанных компонента – адаптивная ситуация и адаптивная потребность. Под ситуацией понимают изменение в социальной среде, под потребностью – желание личности менять свое поведение, образ жизни под условия среды (Безюлева Г.В.). С этой позиции понятие «социальная адаптация» рассматривается в соотношении с понятием «социализация» и, как отмечает И.А. Милославова, социальная адаптация является одним из механизмов социализации, что позволяет личности (группе) включаться в структурные элементы социальной среды [2, с. 122].

Под «профессиональной адаптацией» Г.В. Безюлева понимает «овладение человеком ценностными ориентациями в рамках данной профессии, осознание мотивов и целей в ней, сближение ориентиров человека и профессиональной группы, вхождение в ролевую структуру профессиональной группы». В структуру профес-

сиональной адаптации входят элементы профессиональной деятельности: задачи, средства, предмет, способы и т.д. [5].

В.М. Шепель «педагогическую адаптацию» рассматривает как процесс «ознакомления работника с требованиями, которые принято соблюдать в коллективе, занимаясь профессиональным образованием и принимая участие в его воспитательных акциях и т.д. ...» [10]. У Н.Д. Левитова другая позиция на педагогическую адаптацию – это ситуация, в которой ученик приобретает и закрепляет необходимое его психическому состоянию новую черту личности [5]. Привлекательной является точка зрения В.А. Крутецкого, который под педагогической адаптацией понимает процесс становления совокупности навыков, социальных профессиональных компетенций [5].

Я.В. Бочарникова отмечает, что адаптация – это предпосылка активной деятельности и необходимое ее условие. В этом заключается положительное значение адаптации для успешного функционирования индивида в той или иной социальной роли. Под адаптационной способностью понимают способность человека приспособливаться к различным требованиям (социальным и физическим) среды без ощущения внутреннего дискомфорта и конфликта со средой. Успешную адаптацию студентов можно рассматривать как их включенность в новую социальную среду, учебно-познавательный процесс, новую систему отношений [3].

В концепции А.В. Петровского адаптация рассматривается как особый момент, фаза в процессе становления человека, от которой в значительной степени зависит характер его дальнейшего личностного развития [9]. Различают три формы адаптации студентов-первокурсников:

- адаптация формальная, касающаяся познавательно-информационного приспособления студентов к новому окружению, структуре высшего учебного заведения, содержанию обучения в ней, ее требованиям к обязанностям обучающегося;

- адаптация общественная, то есть процесс внутренней интеграции групп студентов- первокурсников и их объединения со студенческим сообществом в целом;

- адаптация дидактическая, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в университете.

На основе рассмотренных определений понятия «адаптация», включающих различные аспекты, мы выделяем педагогическую сущность адаптации как процесса приспособления студен-

та к обучению и воспитанию, который позволяет приобретать социальные и профессиональные компетенции. На наш взгляд, в педагогический блок факторов, влияющих на адаптацию студентов, включается педагогическая поддержка как специально организованная воспитательная работа для улучшения социального и психологического самочувствия первокурсников и организация воспитательного пространства университета. Студент и преподаватель совместно находят способы преодоления трудностей адаптации для достижения образовательной цели. Воспитательное пространство университета способствует личностной, социально-психологической адаптации студента путем создания ситуации успеха в любом виде деятельности и в общении.

Исследователи социальной адаптации студентов выделяют следующие основные трудности или самые значимые проблемы первокурсников: заметно возросший объем учебной нагрузки, сложность усвоения учебных дисциплин, трудности в отношениях с товарищами по учебе, выстраивание новой системы отношений с преподавателями. Приспособление к новым условиям требует много усилий, из-за чего возникают существенные различия в деятельности и результатах обучения. Одной из причин низких темпов адаптации студентов является несогласованность в деятельности между преподавателем и студентом при организации способов обучения и внеучебной деятельности. Трудности адаптации первокурсников – это не что иное, как трудности совмещения усилий преподавателя и студента в совместной деятельности.

Опыт работы в университете позволяет говорить о значимости и целесообразности создания адаптационных программ для первокурсников. При составлении адаптационной программы студентов следует учитывать многофакторность влияния воспитательного пространства университета и роль педагогической поддержки. Одной из эффективных форм педагогической поддержки, на наш взгляд, является и выступает институт кураторов студенческих групп. В воспитательном пространстве университета адаптацией студентов-первокурсников должны заниматься не только общеуниверситетские структуры, но и кураторы учебных групп на факультетах, преподаватели курсов психолого-педагогической направленности, студенческие творческие инициативные группы, студенческое самоуправление, советы общежитий.

Педагогическая поддержка студентов в воспитательном пространстве университета должна быть представлена системой последовательных

и взаимосвязанных действий, которая включает изучение личностных особенностей первокурсников; выявление трудностей адаптационного периода и особенностей «вхождения» первокурсников в студенческую жизнь; анализ и обобщение полученных данных; подготовку на основе данных исследований рекомендаций для кураторов и преподавателей, работающих со студентами первых курсов; проведение круглых столов по проблеме адаптации первокурсников с участием кураторов групп и студентов старших курсов; разработку и постоянное совершенствование тематических образовательных программ для студентов первых курсов; создание, апробацию и внедрение различных технологий педагогической поддержки студентов; проведение в группах студентов первого курса кураторского часа, в рамках которого будут проводиться разномасштабные мероприятия по различным тематическим программам.

Таким образом, теоретическое изучение понятия «адаптация» в различных исследованиях позволило выделить адаптацию в общем виде как процесс взаимодействия личности с социальной средой. Выделение адаптации первокурсников в воспитательном пространстве университета позволяет предполагать, что педагогической сущностью адаптации является процесс приспособления студента к обучению и воспитанию в университете, что позволяет ему приобретать социальные и профессиональные компетенции. Такое понимание ведет к необходимости проработать на теоретическом и практическом уровне содержание и функции педагогической

поддержки адаптации студентов-первокурсников в воспитательном пространстве университета.

Литература

1. Абушенко В.Л. Новейший философский словарь. – Минск: Книжный Дом, 2008. – С. 500.
2. Абульханова-Славская К.А. Личность как субъект деятельности // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / сост. В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. – С. 119-124.
3. Бочарникова Я.В. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов первого курса // Первое сентября. – 2010. – №1.
4. Батышев С.Я. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. – М.: АПО, 1999. – Т. 3. – 380 с.
5. Безюлева Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2008. – 320 с.
6. Заковортная М.В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты. – Ростов н/Д: Изд-во Северо-Кавказского научного центра высш. шк., 1999. – 200 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.
8. Новая иллюстрированная энциклопедия. Кн. 1. Аа-Н76 Ар.-М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. – 225 с.: ил.
9. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. – М.: Академия, 2008.
10. Редько Л.Л., Лобейко Ю.А. Психолого-педагогическая поддержка адаптации студента-первокурсника в вузе: учеб. пособие. – М.: Илекса, 2008. – 296 с.

Албитова Екатерина Петровна, соискатель кафедры педагогики Бурятского госуниверситета, ассистент кафедры АУФИК Забайкальского государственного университета.

Рогалева Галина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Бурятского госуниверситета. Тел. 8(3012)210411.

Aabitova Ekaterina Petrovna, competitor for candidate degree, department of pedagogy, Buryat State University, professor assistant, Transbaikal State University.

Rogaleva Galina Ivanovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of pedagogy, Buryat State University. Ph. 8(3012)210411.

УДК 378.026.9

© K.H. Апушкина

Развитие творческого мышления студентов в условиях рефлексивно-образовательной среды вуза

В статье приведена авторская интерпретация проблемы развития творческого мышления студентов. Раскрыты педагогические приемы развития рефлексии как концепты рефлексивно-образовательной среды вуза.

Ключевые слова: творческое мышление студентов, рефлексивно-образовательная среда, педагогические приемы, опытно-поисковая работа.

© K.N. Apushkina

Development of students' creative thinking in the conditions of reflective-educational environment of higher educational institution

In the article the author's interpretation of a problem of development of students' creative thinking has been adduced. Pedagogical methods of the development of reflection as a concept of reflective-educational environment of higher educational institution have been revealed.

Keywords: students' creative thinking, reflective-educational environment, pedagogical methods, experimental search work.

Проблема развития творческого мышления студентов является актуальной, так как учебный процесс вуза – это сложная система, в которой взаимодействует множество факторов. Для студента вуза творческий путь овладения знаниями характеризуется творческим поиском, соотнесением знаний, решением различных проблем жизни, науки и производства. Особую значимость проблема развития творческого мышления имеет для студентов-спортсменов, специфика профессиональной подготовки которых основана на совершенствовании их творческих навыков.

Творчество спортсменов, а также творческая специфика видов спорта нашли отражение в исследованиях по таким видам спорта, как фигурное катание, художественная и ритмическая гимнастика. Ключевые определения творчества спортсменов исследовались в рамках профессиональной подготовки тренера, изучения его личности (А.И. Балыкин, Т.В. Балыкина, А.Н. Блеер, Е.Д. Никитина).

Исследователями разработаны исходные методологические основания, обобщен значительный теоретико-экспериментальный материал, позволяющий определить направления психолого-педагогической работы по развитию творческого мышления студентов факультета физической культуры, но вместе с тем в традиционной образовательной системе вуза физической культуры недостаточно эффективно используется накопленный научный потенциал при решении данной задачи.

В связи с этим нам представляется необходимым рассмотреть понятийное поле термина «творческое мышление». В современном словаре-справочнике молодого исследователя под редакцией А.Я. Найна и З.М. Уметбаева *творческое мышление* рассматривается как способность обучаемого самостоятельно открывать новые знания и способы действий, ранее ему не известные и которые составляют содержание учебного процесса [6, с. 83]. Это определение взято нами в качестве ключевого при изучении

проблемы развития творческого мышления студентов.

Одним из педагогических условий эффективного развития творческого мышления является создание рефлексивно-образовательной среды вуза.

В педагогическом словаре категория «условие» раскрывается как [3, с. 103]:

- среда, в которой пребывает и без которой не могут существовать предметы и явления;
- обстановка, в которой что-нибудь происходит;
- данные требования, из которых стоит исходить.

В работе опираемся на понятие «педагогическое условие», которое приведено в работе А.Я. Найна и З.М. Уметбаева. По мнению авторов, это совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов и материально-пространственной среды, направленная на решение поставленных в исследовании задач [6, с. 15].

Для более полного понимания важности создания педагогических условий развития творческого мышления остановимся на характеристике выделенного в исследовании педагогического условия «создание рефлексивно-образовательной среды вуза».

Начнем описание условия с построения логической цепи основных понятий: среда => рефлексия => рефлексивно-образовательная среда вуза.

Категория «среда» является объектом исследования представителей разных наук (философов, педагогов, психологов), которые стремятся к выяснению созидательного потенциала среды и ее влияния на становление и развитие личности обучающегося.

В философском энциклопедическом словаре среда трактуется как окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, формирования и деятельности [7, с. 234].

Основополагающей идеей среды, как считает А.Я. Найн, является положение о том, что человек, взаимодействуя со средой, не только адаптируется к ней, но и по мере возможности организует эту среду [5, с. 19]. Таким образом, индивид проявляет адаптирующую активность.

Особенности развития личности в среде определяются характером деятельности в этой среде. Данное положение согласуется с психологическим принципом деятельностного опосредования, который раскрывается в работах О.А. Канопкина, М.И. Лесиной, Ф.А. Сохина, Е.В. Шороховой и др.

Рефлексия рассматривается в философской науке как средство управления изменением, развитием систем деятельности. Иначе говоря, это высшая из мыслимых категорий форма отражения мира сущностей и мира самого сознания.

Сущностная характеристика рефлексии сводится к следующим понятиям:

1) рефлексия представляет собой процесс обращения назад;

2) рефлексия – это процесс самопознания субъектом внутренних психических актов, состояний, качеств;

3) рефлексия – это осмысление человеком социальных реалий в процессе социализации на основе жизненного опыта;

4) рефлексия – процесс осознания студентами собственной деятельности, ее значимости для других людей в профессиональном общении и межличностном взаимодействии.

О.Л. Карпова определяет рефлексивно-образовательную среду как пространство жизнедеятельности личности, совокупность внешних и внутренних педагогических условий, в которых возникает возможность выбора субъектом образовательного процесса целей, методов, содержания самообразовательной деятельности, самосовершенствования [2, с. 13].

О.Ю. Малахова в качестве структурных рефлексивно-образовательных компонентов среды определяет следующие концепты [4, с. 89-90]:

• **информационно-смысловой**, который отражает профессионально и лично значимую информацию.

• **социальный**, направленный на организацию социальных отношений, знакомство с определенным опытом этих отношений, приобретение опыта, в том числе и в контакте с внешним социумом, в процессе взаимодействия с другими студентами, преподавателями, представителями других служб факультативов, студенческих ор-

ганов самоуправления, социальных служб в вузе и за его пределами.

• **материальный** – включает дизайн, имидж учреждения, архитектуру помещений и др.; наполнение помещений мебелью, информационно-предметным оборудованием (книги, видео, компьютерные программы, интернет, аудиодиск и др.)

• **технологический** – представляет различные концепции и проекты организации учебной деятельности студентов и преподавателя, направленной на построение индивидуальных траекторий профессионального и личностного развития.

• **деятельностная составляющая рефлексивной среды**. В качестве важной характеристики данной составляющей выступают самостоятельная организация обучающимися своей деятельности; наличие вариативной части в учебной деятельности студентов по отбору, рефлексии и усвоению профессионально значимой информации; участие студентов в разнообразных формах деятельности (проектной, прогностической, рефлексивной, эвристической, поисковой, продуктивной, творческой, аудиторной и внеаудиторной); использование различных форм, методов, видов деятельности, самодеятельности, что позволяет преодолеть отчуждение обучающихся от деятельности, обеспечивает удовлетворение профессиональных и личностных потребностей каждого студента, формирование культурного самоопределения и общей культуры.

• **эмоционально-регулятивная составляющая** предполагает наличие определенной атмосферы доверия, сотрудничества, саторечества, эмпатии.

К.О. Шеленговская отмечает, что процесс становления рефлексивно-образовательной среды можно представить как последовательность следующих действий: анализа и соотнесения потребностей студентов и возможностей среды; закономерного возникновения противоречия между потребностями и возможностями; включения механизмов рефлексии как средства преодоления возникшего кризиса; обеспечения изменения позиции будущего учителя по отношению к среде; выстраивания студентом вокруг себя рефлексивно-образовательной среды – от осознания себя в среде к преобразованию среды через использование рефлексивных форм деятельности студентов [8, с. 265].

На основе анализа теоретических исследований и собственной практики можно выделить

особенности образовательно-рефлексивной среды:

- она представляет собой совокупность внешних и внутренних педагогических условий, в которых возникает возможность выбора личностью целей, содержания и методов самообразования и самосовершенствования, и происходит изменение представлений о себе как о личности и профессионале;
- соразмерна развивающейся в ней личности;
- педагог и студент выступают в ней в роли субъектов;
- организация в ней носит социально-личностный характер;
- в данной среде обязательно присутствует внутреннее противоречие или субъективное затруднение;
- она культурообразна, поскольку именно в ней возможно переосмысление старых и создание новых культурных норм в процессе образования;
- рефлексивно-образовательная среда вариативна;
- предполагает выбор таких обучающих методик, в которых акцент делается не на содержании, а на способах деятельности педагога и студента;
- любая деятельность ее субъектов является креативной и исследовательской;
- направлена на формирование у ее субъектов всех видов рефлексии и развитие всех ее уровней.

Выделенные особенности рефлексивно-образовательной среды позволяют дать следующее определение изучаемого понятия. Рефлексивно-образовательная среда вуза – это совокупность внешних и внутренних педагогических условий, основными задачами создания которой выступают способность студента познавать самого себя, анализировать свои мысли, переживания, преобразовывать собственный педагогический опыт.

Создание рефлексивно-образовательной среды осуществлялось нами на протяжении всего периода обучения в вузе. При этом мы уделяли особое внимание на то, чтобы в данную среду были вовлечены как студенты, так и преподаватели.

Развитие у студентов рефлексии, стимулирование их выхода в рефлексивную позицию выступает таким методическим механизмом, без использования которого не может быть в полной

мере реализована рефлексивно-образовательная среда вуза.

Создание на учебных занятиях ситуаций развития рефлексии способствует самопознанию студентом направления подготовки «Физическая культура» себя и своих действий. В опытно-экспериментальной работе со студентами по развитию творческого мышления были использованы следующие педагогические приемы развития их рефлексии. При реализации приемов мы придерживались позиции Г.М. Коджаспарова и А.Ю. Коджаспарова, которые рассматривают прием как [3, с. 112]:

1) относительно законченный элемент воспитательной технологии, зафиксированный в общей или личной педагогической культуре;

2) способ педагогических действий в определенных условиях развития творческого мышления обучающихся;

3) элемент метода, его составная часть, определенный шаг в его реализации.

С целью стимулирования у студентов выхода в рефлексивную позицию им было предложено ответить на вопросы: «Были ли затруднения при изучении темы?», «Если да, то в чем причина затруднений?» (прием «использования вопросов»). Поиск ответа на поставленные вопросы способствует развитию навыков самонаблюдения, самоанализа, самооценки. Студенты, используя рефлексивные действия, смогут самостоятельно провести самоконтроль и самоанализ своей деятельности, размышлять над полученными результатами путем вопросов самому себе: «Что я сделал (какой результат получен?)», «Как я это сделал (какие использовал средства, способы?)», «Зачем я это сделал (с какой целью?)», «Так ли я сделал, как хотел?», «Что я буду делать впредь в подобных ситуациях?».

С этой же целью использовались следующие приемы: оценка приращения знаний «Я не знал....», «Теперь я знаю...»; работа по таблице «Знаю, хочу узнать, узнал»; рефлексия достижения цели (цель записывается на доске и в конце занятия проводится обсуждение ее достижения); рефлексия отношения к теме, мнение до и после изучения темы.

В работе апробированы данные приемы при обучении студентов дисциплины по выбору «Психология менеджмента». В ходе исследования участвовали студенты второго курса направления подготовки «Физическая культура». Полученные результаты являются подтверждением предположения о том, что педагогические приемы ведут к развитию творческого мышления

студентов в условиях рефлексивно-образовательной среды вуза.

Литература

1. Загвязинский В.И., Атаканов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
2. Карпова О.Л. Педагогическая концепция содействия развитию самообразовательной деятельности студентов вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск: Изд-во УралГУФК, 2009. – 41 с.
3. Коджаспарова Г.М., Коджаспаров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
4. Малахова О.Ю Рефлексивно-образовательная среда как педагогический феномен // Вестник ОГУ. – 2006. – № 6. – С. 84-91.
5. Найн А.Я. Инновация в образовании. – Челябинск: Челяб. фил. ИПО МО РФ, 1995. – 288 с.
6. Найн А.Я., Уметбаев З.М. Современный словарь-справочник молодого исследователя. – Челябинск: Магнитогорск, 2007. – 115 с.
7. Философский энциклопедический словарь / редкол. С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильинцев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
8. Шеленговская К.О. К проблеме рефлексивной образовательной среды вуза // Вестник Бурят гос. ун-та, 2009. – № 15. – С. 260-267.

Апушкина Ксения Николаевна, аспирант кафедры педагогики Уральского государственного университета физической культуры. E-mail: ksenja_78@mail.ru

Apushkina Kseniya Nickolaevna, postgraduate student, department of pedagogy, Ural State University of Physical Culture. E-mail: ksenja_78@mail.ru

УДК 378.14

© Г.С. Архипова

Роль вуза в развитии социокультурной компетентности будущего специалиста

Современному обществу нужны не просто высококвалифицированные специалисты, но и социально зрелые и культурные личности. Развитие социокультурной компетентности, на наш взгляд, способствует воспитанию именно такого профессионала. Этому мешает ряд противоречий, которые необходимо разрешить.

Ключевые слова: высшее образование, высококвалифицированные специалисты, воспитание, социально-культурная компетентность, развитие, личностные качества.

© G.S. Arkhipova

The role of higher educational institution in the development of sociocultural competence in a future specialist

Modern society needs not only highly-qualified specialists but socially mature and cultural personalities. We consider that sociocultural competence development contributes to upbringing of such a professional. Some contradictions, which are necessary to solve, hamper this development.

Keywords: higher education, highly-qualified specialists, upbringing, sociocultural competence, development, personal features.

Современное общество испытывает острую необходимость в специалистах, способных к непрерывному личностно-профессиональному росту и самосовершенствованию. В связи с этим необходимо создавать условия, помогающие реализовать себя и как личность, и как неповторимую индивидуальность со своими методами социальной самореализации. «Характерная черта педагогического процесса состоит не в совершенстве человека, а в усовершенствовании личности. Воспитание есть сила, довольно глубоко

действующая на психику человека, на его усовершенствование» [6].

Кроме задач по модернизации воспитательных усилий в сфере профессионального обучения существуют не менее сложные проблемы создания таких условий для личностного развития субъектов учебно-воспитательного процесса в вузе, которые позволили бы проявиться самобытности, уникальности каждой личности, выявить у нее то лучшее, что может послужить дальнейшему духовному и экономическому росту всего общества.

Сложное личностное образование, характеризующее социально-гражданскую и духовно-нравственную зрелость специалиста, представляет собой социально-культурную компетентность. Таким образом, глобальной целью образования является развитие социокультурной компетентности будущего специалиста, в которой соединяются высокий профессионализм, интеллигентность, социальная зрелость и творческое начало и которая является результатом работы всего профессорско-преподавательского коллектива.

Все компетентности в той или иной степени «вырабатываются, формируются и проявляются в социуме» [5]. Следовательно, все компетентности социальны, причем социокультурная компетентность, являясь ключевой, определяет жизнедеятельность человека в обществе, его свое временную адаптацию к меняющимся условиям социума. «Социокультурная компетентность ... является структурной совокупностью социальных ролей, норм и правил социальной группы, культурных образцов поведения, ценностных ориентаций, языка, понимания своего «Я» с позиций тех культурных характеристик, которые поощряются в обществе» [11, с. 113]. Социальный и культурный компоненты социокультурной компетентности характеризуются Г.С. Саволайнен как «комплементарные, взаимовлияющие и содержательно выступающие сферы, с помощью которых происходит построение социокультурной компетентности личности» [9, с.26]. В этом, на наш взгляд, заключаются психолого-педагогические основы становления социокультурной компетентности личности.

Высшее профессиональное образование должно подготовить молодых людей к тому, чтобы они могли выбрать индивидуальный образ жизни, оптимальные интеллектуальные, эмоциональные, физические нагрузки, подходящий тип трудовой деятельности, характер отношения с людьми. «Научиться жить – значит выработать свою позицию в жизни, свое мировоззрение, отношение к себе, к окружающему миру, понять себя, других, общественные процессы, поставить себе задачу, чтобы действовать в соответствии с ней» [4, с. 22].

Если проанализировать спрос современного рынка на специалистов, то мы видим, что предпочтение отдается не просто «высококвалифицированному специалисту», а «профессионалу», обладающему высоким уровнем интеллекта, коммуникативными способностями, умеющему строить межличностные отношения в коллективе, ищущему пути к постоянному самосовер-

шенствованию и побуждающих других к само развитию, то есть специалисту, владеющему не только своей специальностью, но и в полной мере владеющему социокультурной компетентностью. Бессспорно, в современных условиях высшая школа должна не просто готовить специалистов (знания, умения и навыки по специальности), а должна иметь своей приоритетной целью воспитание профессионалов, т.е. воспитанию личностных качеств специалиста должно уделяться не меньше внимания, нежели предметному обучению.

Опрос руководителей ряда предприятий г. Читы (2012) показал, что многие выпускники вузов не умеют креативно мыслить, не имеют собственного мнения, не готовы самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность. Данная ситуация сложилась, по нашему мнению, в силу противоречий, существующих в системе высшего профессионального образования. Наиболее значимыми, на наш взгляд, являются противоречия между:

- социальной потребностью в воспитании человека, устремленного к личностно-профессиональному саморазвитию, и отсутствием соответствующих условий в педагогическом процессе вуза;

- необходимостью воспитания специалиста, способного быстро реагировать на непредвиденные ситуации, прогнозировать возможные варианты событий, принимать оптимальные решения, и довольно низким уровнем развития самосознания студентов, неразвитой потребностью в личностно-профессиональном росте;

- необходимостью развития у будущего специалиста духа участия и победы в конкурентной борьбе и инфантильностью, инертностью многих студентов;

- насущной потребностью в специалистах-профессионалах, способных строить межличностные отношения в коллективе, и плохо развитыми коммуникативными способностями студентов;

- потребностью общества в социально-гражданской зрелости специалиста и слабой, неактивной жизненной позицией ряда студентов;

- потребностью во взаимоуважении, толерантности и некоторой агрессивностью и нетерпимостью нынешнего поколения;

- необходимостью адаптации к новому социокультурному порядку в процессе «флуктуации социокультурной системы» и недостаточной мобильностью и гибкостью студентов.

Для устранения указанных противоречий в первую очередь необходимо создание психоло-

го-педагогических условий, способствующих более полной самоактуализации личности и потребности в личностно-профессиональном росте будущего специалиста, стремящегося к активному интеллектуальному труду и самореализации. «Если образование будет устремлять человека к осознанию своих высших потребностей, к их реализации, если оно будет способствовать самоактуализации человека, то очень скоро мы будем наблюдать расцвет цивилизации нового типа» [8].

Кроме того, будущего специалиста нужно подготовить и к переходным периодам в обществе, то есть развить адаптацию к новому социокультурному порядку. По мнению П.А. Сорокина, «сам процесс флукутации социокультурной системы проходит через ряд последовательных этапов: *дезинтеграция – кризис – мобилизация сил – новый социокультурный порядок*. В условиях транзитивных периодов (дезинтеграция – кризис) возникает *ценностная неопределенность* и связанный с ней всплеск дезинтеграции. Нарушаются механизмы социального контроля, ибо происходит дезинтеграция моральных и правовых устоев, которые управляют поведением индивидов и социальных групп» [10]. Мы наблюдаем, что адаптация к новому социокультурному порядку происходит у людей, обладающих «...готовностью и способностью ... использовать теоретические знания и практический опыт для решения определенных задач» [2], то есть компетентностью. Компетентностная модель в образовании, в противоположность концепции усвоения знаний, «предполагает освоение умений, которые позволяют студенту в будущем действовать эффективно в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни» [7].

Практика показывает, что именно специалисты с гуманитарным образованием безболезненнее адаптируются в новых социально-культурных условиях и во время экономического кризиса, нежели люди с техническим или экономическим образованием. Это свидетельствует о том, что гуманитарная составляющая способствует развитию социокультурной компетентности специалиста в большей мере. Соответственно целесообразно увеличить долю гуманитарной составляющей в технических, экономических и медицинских вузах.

Педагогический процесс в вузе должен быть построен таким образом, чтобы стимулировать, направлять деятельность студента на воспитание потребности в самосовершенствовании. Необходимый в современных условиях высокий уро-

вень социальной зрелости выпускников вуза, их развитая профессиональная культура могут быть обеспечены только педагогическим процессом вуза, опирающимся на принципы гуманистической педагогики и ориентированным на их личностно-профессиональное саморазвитие. Создание необходимых для развития социокультурной компетентности условий должно способствовать максимальному духовно-нравственному и деятельности-практическому самообогащению личности для продуктивной самореализации и успешного осуществления своего социального и профессионального предназначения. В связи с этим кураторы (в процессе воспитательной деятельности) и преподаватели (во время учебного процесса) должны активно приобщать студентов к культурным ценностям, к культуре общения и поведения; должны повышать мотивацию к самостоятельной работе (чтобы для будущего специалиста постоянное самообразование стало нормой, а не принудительным «повышением квалификации» каждые пять лет).

Предварительно необходимо исследовать сущность, факторы и условия педагогического обеспечения развития социокультурной компетентности; определить критерии эффективности педагогического влияния на личностно-профессиональное саморазвитие студентов. Немаловажную роль играет климат в студенческой группе. Возрождение института кураторов является одним из положительных веяний времени. Куратор призван научить студентов создавать благоприятные взаимоотношения, основанные на взаимном уважении, поддержке и понимании, стимулирующие свободу речевого общения, предоставляющие возможность высказыванию и отстаиванию своего мнения, не ущемляя права и не унижая достоинства другого человека. Общение – немаловажный компонент социокультурной компетентности – поможет в дальнейшем будущем специалисту устанавливать в коллективе доброжелательную атмосферу, что однозначно будет способствовать слаженности в работе.

Современный специалист с высшим образованием должен быть по-настоящему культурным человеком, обладающим глубокими профессиональными знаниями и социокультурной компетентностью, стремящимся к саморазвитию. Профессия, как часть культуры, позволяет человеку реализовать себя, свой личностный и творческий потенциал, поэтому профессиональное образование должно быть нацелено на самоактуализацию личности. Задача образования – найти индивидуальный подход к студенту, по-

мочь ему найти культурное приложение своих внутренних потребностей. В частности, социальные и культурные потребности человек может реализовать в своей профессиональной деятельности.

Самодостаточная личность не останавливается на достигнутом, она стремится к повышению культурного и профессионального уровня, поскольку профессиональный уровень личности напрямую связан с «нравственными ценностями как части общечеловеческой культуры» [1, с. 12]. Именно такую личность нужно воспитывать, начиная с детского сада. Соблюдая преемственность, продолжать воспитание в школе и завершить воспитательный процесс в вузе, развив все необходимые будущему специалисту профессиональные и личностные качества. В вузе в основном завершается целенаправленный процесс воспитания личности, следовательно, воспитание студента – это заключительный этап организуемой обществом системы воспитания. Одновременно этот этап является и началом того периода в жизни личности, когда она сама берет на себя ответственность и переходит к осознанному и непрерывному самовоспитанию. К профессиональной деятельности должен приступать уже социально и культурно зрелый человек, то есть полноценная личность.

Для того чтобы быть компетентным профessionалом, человеку необходимо постоянно обновлять свои знания, уметь обрабатывать поток новой информации, быть осведомленным не только в вопросах, связанных со специальностью, но и иметь высокий общекультурный уровень и социальную компетенцию. Кроме того, молодой специалист должен иметь свою мировоззренческую позицию и гуманистические ценности и на их основе строить разнообразные социальные отношения; обладать гражданскими качествами и патриотизмом; уметь быстро адаптироваться к изменяющимся условиям жизни; уметь ориентироваться в социально-идеологической обстановке; проявлять уважение к людям; соблюдать законы государства и общества; обладать социальной ответственностью, внутренней свободой, чувством собственного достоинства, способностью к объективной самооценке, высокой социальной активностью во всех сферах жизни. «Активная личность стремится, проявляя себя в различных межличностных и профессиональных ситуациях, занять свою позицию в структуре информационных, идеологических, профессиональных и иных связях с другими людьми» [3, с. 38].

Педагогический процесс вуза должен так влиять на личность студента, чтобы вызвать у него потребность в постоянном саморазвитии. В институте задачей педагога является не просто передача знаний и умений, а привитие студенту тактично общаться со сверстниками и преподавателями; помочь в разрешении и предупреждении конфликтных ситуаций; воспитание толерантного отношения к людям; воспитание личностных качеств, необходимых будущему специалисту (дисциплина, чувство ответственности и т.д.); повышение мотивации к обучению через учебный процесс и кураторскую деятельность. Именно вуз должен стать средой творческого взаимодействия в учебной и общественной деятельности, то есть способствует социализации и повышению культурного уровня студента.

В соответствии с главной целью воспитания студентов в вузе необходимо вести воспитательную работу по четырем взаимосвязанным направлениям: воспитание гражданина-патриота, профессионально-трудовое воспитание, приобщение к научно-исследовательской деятельности и культурно-нравственное воспитание. Данные направления должны присутствовать во всех учебных формах занятий и воспитательных мероприятиях университета: на лекциях, семинарах, курсовом и дипломном проектировании, на производственной практике, в студенческом самоуправлении, а также на занятиях в кружках и секциях, в работе кураторов со студентами, в делах студенческих общественных организаций, планах воспитательной работы на всех уровнях.

В направлении «воспитание гражданина-патриота» должны быть интегрированы гражданское, правовое, патриотическое, интернациональное, политическое, семейное воспитание. К числу эффективных методов формирования гражданственности, патриотического и национального самосознания следует отнести целенаправленное развитие у студентов в ходе учебной и внеучебной деятельности лучших черт и качеств: любовь к Родине, коллективизм, высокая нравственность, культура межнационального общения, упорство в достижении цели, любовь к семье. Показателем уровня патриотического воспитания студентов является их желание участвовать в патриотических мероприятиях, знание и выполнение социокультурных традиций, уважение к историческому прошлому своей страны и деятельности предшествующих поколений, желание защищать свою страну, желание работать не только для удовлетворения своих потребностей, но и для процветания Отечества.

Важнейшую роль в процессе формирования конкурентоспособного специалиста-профессионала в вузе играет профессионально-трудовое воспитание студентов. Сущность такого воспитания заключается в приобщении студентов к профессионально-трудовой деятельности и связанным с нею социальным функциям через формирование профессиональных компетенций и в соответствии со специальностью и уровнем квалификации. Профессионально-трудовое воспитание студентов выступает в вузе как специально-организованный и контролируемый процесс (учебно-трудовая практика, трудовые десанты), приобщая студентов к профессиональному труду в ходе их становления в качестве субъектов этой деятельности. В результате профессионально-трудового воспитания у студентов должны быть сформированы профессиональные компетенции и такие качества личности, как трудолюбие, любовь к окружающей природе, экономическая рациональность, профессиональная этика, способность принимать ответственные решения, творческие способности и другие качества, необходимые специалисту в соответствии с его специализацией.

Научно-исследовательская работа становится неотъемлемой частью воспитательной деятельности вуза, поскольку студенчество является мощным резервом научных кадров страны. В процессе работы студенческих научных кружков, научных школ под руководством ведущих ученых различных областей специализации, в ходе участия в научно-практических студенческих конференциях и объединениях происходит развитие интеллектуальных способностей молодых людей, рождаются новые идеи и открытия. Показателями эффективности вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность могут быть достижение определенных результатов в научно-практической деятельности, публикации в научных изданиях разного уровня, участие в конкурсных программах, получение грантов, последовательность реализации научных проектов и др.

Культурно-нравственное воспитание включает в себя нравственное, эстетическое и физическое воспитание. В качестве критериев нравственного воспитания в системе образования выступают уровень знаний и убежденности в необходимости выполнения норм морали (например, честность, порядочность и т.д.), умения и навыки соответствующего поведения в различных жизненных и профессиональных ситуациях. В результате эстетического воспитания у студента должны быть сформированы способно-

сти к эмоционально-чувственному восприятию художественных произведений, тяга к творческой деятельности. Важное значение для становления профессионала имеет здоровый образ жизни, формирование которого необходимо начать в дошкольном учреждении, продолжить в школе и завершить в системе физического воспитания в университете. В результате культурно-нравственного воспитания у студентов должны быть сформированы такие личностные качества, как высокая нравственность, эстетический вкус, нравственно-психологическая и физическая готовность к высокопроизводительному труду, построению социально-благополучной семьи и личностному самосовершенствованию и самореализации.

Итак, воспитательная работа со студентами должна быть направлена на развитие социокультурной компетентности, то есть на формирование у студентов гражданской позиции, патриотического сознания, духовной культуры и нравственных качеств; на развитие личностных качеств, профессиональных компетенций, ответственности, культуры общения, толерантности и корректности; на укрепление и совершенствование физического здоровья.

В заключение еще раз отметим, что воспитание личности будущего специалиста наряду с обучением является приоритетной задачей вуза и должно проходить как взаимодействие и сотрудничество преподавателей и студентов в сфере их совместной учебной и внеучебной деятельности. Ведущая роль в воспитании студентов принадлежит профессорско-преподавательскому составу, ученым высшей школы, кураторам учебных групп. Совершенствование воспитательного процесса, по нашему мнению, будет более эффективно при реализации таких условий, как:

- кадровая обеспеченность воспитательной работы высококвалифицированными педагогическими работниками (например, в технических, экономических и медицинских вузах не все преподаватели имеют педагогическое образование; для них целесообразно проводить психолого-педагогические курсы в рамках высшей школы и, возможно, курсы по методике преподавания);
- организация непрерывной системы совершенствования педагогической культуры преподавателей посредством проведения педагогических форумов, конференций и т.д.;
- гуманизация и гуманитаризация системы высшей школы;
- преемственность педагогического процесса (дошкольное учреждение – школа – вуз);

- реализация принципов педагогики сотрудничества и развития активности студентов в учебной и научно-исследовательской деятельности, в общественных мероприятиях;
- развитие системы студенческого самоуправления;
- комфортность культурно-образовательной среды для развития личности студентов;
- организация свободного времени студентов, содействие разностороннему развитию личности каждого члена студенческого коллектива;
- эффективное использование гибкой системы стимулирования, поощрений и порицаний в воспитательном процессе, сочетание задач воспитательного воздействия с решением проблем социальной заботы о молодежи.

Все вышеуказанные условия относятся к социокультурной сфере. Таким образом мы можем сказать, что их реализация будет способствовать развитию социокультурной компетентности у студентов, тем самым помогая будущим специалистам занять достойное место в жизни, принести пользу обществу и государству.

Литература

1. Буева Л.П. Культура, культурология, образование // Вопросы философии. – 1977. – № 12. – С. 13-19.
2. Варданян Ю.В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материалах подготовки педагога и психолога): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 38 с.
3. Винокурова О.А. Психолого-педагогическая подготовка студентов как условие актуализации в профессиональном самосовершенствовании. – Хабаровск, 1999. – 149 с.
4. Газман О.С., Иванов А.В. Содержание деятельности и опыт работы освобожденного классного руководителя (классного воспитателя) // Проблемы воспитания и образования. – Хабаровск: Изд-во ХВАГП, 2000. – 202 с.
5. Зимняя И.Я. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
6. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. – М.: Педагогика, 1982. – 699 с.
7. Лапшина Е.Г. Компетентностный подход как условие формирования профессиональной компетентности специалиста в сельскохозяйственном вузе // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. заоч. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – Т.2. – С. 74-76.
8. Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности. – М., 1982. – С. 108-117.
9. Саволайнен Г.С. Социокультурная компетентность преподавателя высшей школы: к постановке проблемы // Вестник КрасГАУ. – 2006. – № 11. – С. 26.
10. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992. – С. 297-391.
11. Стуколова Е.А. Проблема формирования социокультурной компетентности студента // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2012. – №1(1). – С. 112-114.

Архипова Галина Степановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Читинской государственной медицинской академии. E-mail: step7galina@mail.ru

Arkhipova Galina Stepanovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of foreign languages, Chita State Medical Academy. E-mail: step7galina@mail.ru

УДК 378-057.175:796

© *B.B. Аюшеев*

К обоснованию проблемы сохранения и повышения профессиональной устойчивости преподавателей вуза средствами физической культуры

В статье проанализировано понятие «профессиональная устойчивость», раскрыты структура и подходы к его интерпретации, показана важность противостояния профессиональному выгоранию в сохранении профессиональной устойчивости, охарактеризованы условия труда преподавателей вузов.

Ключевые слова: профессиональная устойчивость, преподаватели вуза, профессиональное выгорание, средства физической культуры.

To the problem of maintaining and increasing professional stability of academic staff by means of physical culture

The article is aimed at analyzing a concept of «professional stability», a structure and approaches to its interpretation have been outlined. The importance of counteraction to professional burnout for keeping professional stability has been shown, working conditions of academic staff are characterized.

Keywords: professional stability, academic staff, professional burnout, means of physical culture.

В настоящее время происходит осознание самоценности и неповторимости человеческой индивидуальности в любой сфере деятельности. В период дальнейшей демократизации и гуманизации общества в рыночной экономике возникает потребность в воспитании таких личностных качеств, как инициативность, предпринимчивость, способность к принятию самостоятельных и нестандартных решений, психологическая устойчивость, умение вырабатывать адекватную программу действий в сложных и быстроменяющихся ситуациях. Вместе с тем деятельность индивида не должна нарушать определенные нормы социального поведения, законы, регулирующие общественно-экономическую жизнь страны и культурные традиции, моральные правила и обычаи, что очень важно для поддержания цивилизованных культурных и межличностных взаимоотношений [3].

Понятие «профессиональная устойчивость» в научном обороте появилось относительно недавно, около пятидесяти лет назад. Его ввел известный ученый-психолог К.К. Платонов. Он подразумевал под этим понятием свойство личности, в котором проявляется интенсивность, действенность и устойчивость профессиональной направленности. Профессиональная устойчивость характеризует такое слияние рабочего со своей профессией, когда профессиональная деятельность становится для человека трудовой доминантой [8]. Применительно к педагогике это понятие стало использоваться еще позже – около тридцати лет.

Проблема профессиональной устойчивости сложна и многогранна, она разрабатывается в педагогических, психологических, социологических, медицинских, междисциплинарных и других исследованиях.

Существуют различные подходы к толкованию данного понятия. Так, З.Н. Курлянд [6] профессиональную устойчивость педагога трактует как сложное интегрированное качество, обеспечивающее наряду с педагогическими способностями быстроту становления учителя как мастера своего дела, как синтез качеств и свойств личности, позво-

ляющий уверенно, самостоятельно, без эмоционального напряжения выполнять свою профессиональную деятельность с минимальными ошибками на протяжении длительного времени.

В структуру профессиональной устойчивости автор включает 4 компонента: 1) мотивационный (педагогическая направленность, уверенность в себе как в учителе, удовлетворенность деятельностью); 2) эмоционально-волевой (умение регулировать свои эмоциональные состояния, отсутствие эмоциональной напряженности, наличие волевых качеств); 3) личностный (познавательная направленность, быстрая реакция на поведение учащихся, нормальная утомляемость); 4) профессионально-педагогический (знания, умения и навыки учителя, умение принимать правильные решения в нестандартных ситуациях, наличие стремления к самообразованию).

В.Е. Пеньков [7] под понятием профессионально-личностной устойчивости педагога понимает интегративное качество, представленное следующими компонентами: 1) мотивационный (мотивы, связанные со становлением профессионально значимых качеств, мотивы, связанные с содержанием учения, мотивы, связанные с отношением к педагогической деятельности); 2) когнитивный (специальные, т.е. «предметные», знания, психолого-педагогические знания, знания о способах организации деятельности); 3) конативный (способность к саморегуляции, способность к самодеятельности, способность к педагогическому творчеству).

Понятие профессиональной устойчивости, являясь центральным, имеет такие аспекты, как формирование, адаптация, сохранение, повышение, развитие и др.

Е.А. Климов [4] выделил перечень необходимых качеств для представителей профессии типа «Человек – Человек»: умение руководить, учить, воспитывать; умение слушать и выслушивать; широкий кругозор, коммуникативная культура; душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера других людей; проектировочный подход к человеку, основанный на умении выделять его лучшие качества;

способность сопереживать; наблюдательность; глубокая и оптимистическая убежденность в правильности идеи служения народу в целом; умение решать нестандартные ситуации; высокая степень саморегуляции.

Важным условием сохранения и повышения профессиональной устойчивости является способность противостоять синдрому профессионального выгорания. Термин «выгорание» (*burnout*) в значении «сгорание на работе» первоначально использовался для обозначения состояния эмоционального истощения, которое часто наступает у людей среднего возраста, занятых в сфере оказания помощи другим людям [5]. Наиболее распространенной сегодня является трехкомпонентная модель синдрома профессионального выгорания, включающая в себя следующие составляющие.

1. Эмоциональное истощение, связанное с чувством эмоционального опустошения и усталости, которое возникает при избыточной рабочей нагрузке, когда эмоциональные ресурсы человека оказываются исчерпанными и он чувствует себя неспособным адекватно эмоционально реагировать.

2. Деперсонализация – тенденция развивать негативное отношение к человеку, отрицательное, циничное либо безразличное восприятие его: защита от негативных эмоциональных переживаний путем обращения с учеником (воспитанником, клиентом, пациентом) как с объектом:

3. Редукция профессиональных достижений, проявляющаяся в возникновении у работника чувства некомпетентности и неуспешности своей профессиональной деятельности, в редуцировании собственного достоинства, ограничении своих возможностей, способностей и обязанностей [1].

Педагог должен управлять своим эмоциональным состоянием, придавая ему конструктивный характер. Благодаря развитости этой способности педагог может ярко, образно, убедительно донести изучаемый материал до учащихся и при этом распределить свои силы таким образом, чтобы не переутомлять ни себя, ни их. Кроме того, наличие данной способности помогает педагогу, подобно артисту, не демонстрировать отрицательные эмоции, не делать их достоянием детского коллектива. Большое значение в связи с этим имеет и способность быстро переключаться и не накапливать в себе отрицательную информацию, которая может вызвать стресс. Способность к сопротивляемости развитию синдрома эмоционального сгорания в последнее время приобретает всё большее значе-

ние в связи с возрастающими нервными перегрузками.

В современных условиях, согласно исследованиям ряда авторов, важной составляющей успешной профессиональной деятельности становится умение правильно распределять свои силы и быстро восстанавливаться после перенесенных физических и психоэмоциональных нагрузок [6].

Что же касается физической культуры и спорта, то нужно отметить, что с помощью занятий физическими упражнениями можно формировать, повышать и сохранять профессиональную устойчивость представителей различных профессий. В то же время сами будущие физкультурные работники нуждаются в формировании и сохранении у них профессиональной устойчивости.

Деятельность преподавателей вуза характеризуется высокой степенью ответственности, большим объемом и неравномерностью поступления информации, дефицитом двигательной активности и в ряде случаев его нерациональной организацией [Рыжков А.Я. с соавт., 9].

Поэтому необходима *перемена вида и характера деятельности, то есть с умственной на двигательную*, – смена работы за письменным столом на физические упражнения. Активный отдых и перемена видов деятельности способствуют более быстрому восстановлению организма после утомления. Это особенно важно в тех профессиях, в которых люди значительное время находятся без движения (работники умственного труда и др.).

Проведенный анализ показал сложность и неоднозначность проблемы повышения и сохранения профессиональной устойчивости, в том числе преподавателей вуза. Вместе с тем ее решение представляется возможным благодаря различным средствам физической культуры и спорта. Об этом свидетельствуют данные о многолетней деятельности физкультурного клуба преподавателей Бурятского госуниверситета.

Содержание занятий членов клуба строится в соответствии с положениями, изложенными С.С. Даценко [2].

В наших занятиях исключены варианты технических приемов, сложных в координационном плане и требующих высокого уровня физической подготовленности (подача в прыжке, передача мяча сверху в прыжке назад, отклик, нападающие удары с ускоренных и скоростных передач, групповое блокирование и некоторые другие);

- исключены технические приемы, которые могут привести к травмам опорно-двигательного

аппарата (прием мяча снизу в падении, передача мяча сверху в падении);

- включено обучение техническим приемам, которые не входят в традиционные учебные программы по волейболу, но часто используются волейболистами массовых разрядов, что позволяет им значительно дольше удерживать мяч в игре (передача и перебивание мяча на сторону соперника кулаком стоя и в прыжке, нападающий удар «накатом» стоя и в прыжке, нападающий удар стоя с задней линии и некоторые другие);

- исключены двухтемповые атакующие комбинации и система игры в нападении через связующего игрока, выходящего с задней линии, групповые взаимодействия при блокировании, системы страховки нападающих и блокирующих игроков;

- при обучении тактике игры основной объем тренировочного времени (до 70%) отводится индивидуальным технико-тактическим действиям в нападении и защите;

- преобладают упражнения аэробной направленности (70-80%), выполняемые с малой и средней интенсивностью (ЧСС 108-125 и 126-143 уд/мин);

- отсутствует узкая специализация игроков.

В процессе занятий нами учитываются уровень физической подготовленности, способность к овладению техникой игры, способность к тактическому мышлению в игре, антропометрические данные, уровень овладения навыками игры в волейбол.

Чтобы определить способности занимающихся к овладению техникой игры, предлагаем выполнять технические приемы игры: верхняя передача над собой и вверх-вперед, нижняя и верхняя прямая подачи. По первоначальным попыткам выполнить технический прием судим о возможностях того или иного испытуемого в овладении техникой.

Затем проводим игры в волейбол, где все желающие разбиваются на команды, примерно равные по силам. Наблюдение за играми дает возможность выявить уровень овладения навыками игры в волейбол. Тот, кто имеет хорошие показатели в указанных испытаниях, как правило, быстрее других осваивает технические приемы и тактические действия и успешнее действует в игре.

Планирование занятий для начинающих имеет существенные отличия. Так, у более подготовленных волейболистов преобладает совершенствование в технике и тактике и подготовка их организма к достаточно высоким нагрузкам.

У начинающих преимущественное значение имеет обучение техническим приемам и тактическим действиям.

Игры подчинены решению задач обучения. Волейболисты приучаются применять приобретенные на занятиях умения и навыки в более сложных условиях состязаний. Все внимание на начальном этапе направлено на специальную физическую подготовку, обучение техническим приемам волейбола и тактическим действиям.

Основная форма занятий с начинающими – групповое занятие. Оно состоит из трех частей: подготовительной, основной и заключительной. Продолжительность подготовительной части – 15-25 мин, основной – 90-100 мин, заключительной – 5 мин.

В подготовительной части занятия осуществляется подготовка организма занимающихся к предстоящему изучению нового материала в основной части, совершенствованию навыков, а также к развитию двигательных качеств. В этой части занятия применяются общеразвивающие и специальные упражнения, подвижные игры и эстафеты.

В основной части происходит обучение технике, тактике, развитие физических и волевых качеств. В каждом занятии решаются две-три задачи, одна из которых – главная: либо обучение техническому приему и тактическим действиям, либо закрепление навыка выполнения приема техники или тактических умений. В зависимости от этого происходит подбор средств и распределение времени на отдельные упражнения.

В задачу заключительной части занятия входит организованное его завершение. Применяются медленная ходьба, задания на внимание.

По результатам наблюдений и бесед с членами клуба, эмоционально насыщенные занятия волейболом дают возможность живого общения в неформальной обстановке, переключаться с эмоционально и умственно напряженного, мало-подвижного и монотонного вида деятельности на физически активный, что в целом способствует повышению и сохранению их профессиональной устойчивости.

Литература

1. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. – С. 96-105.

2. Даценко С.С. Особенности оздоровительной тренировки и оценки уровня игровой подготовленности женщин 30-40 лет на занятиях волейболом // Тео-

рия и практика физической культуры. – 2007. – №5. – С. 74-75.

3. Калмыков С.В. Индивидуализация подготовки спортсменов-единоборцев в контексте культурных традиций Востока и Запада: дис. ... д-ра пед. наук в виде науч. докл. – М., 1994. – 60 с.

4. Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: МО-ДЭК, 1996. – 400 с.

5. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.

6. Курлянд З.Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1993. – 30 с.

7. Пеньков В.Е. Формирование профессионально-личностной устойчивости будущего учителя в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 1997. – 20 с.

8. Платонов К.К. Вопросы психологии труда.– М.: Медицина, 1970.– 264 с.

9. Комплексное исследование профессионального здоровья преподавателей вуза / А.Я. Рыжов, Е.А. Белякова, Д.И. Игнатьев [и др.] // Фундаментальные науки и практика: сб. науч. тр. – Т. 1. – №3. – С. 123-124.

Аюшев Виктор Владимирович, старший преподаватель кафедры физического воспитания Бурятского государственного университета. 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, тел. 89243975407. E-mail: 6535671@mail.ru

Ayusheev Victor Vladimirovich, senior teacher, physical training department. 670000, Ulan-Ude, Buryat State University, Smolin str., 24a. ph.89243975407. E-mail: 6535671@mail.ru

УДК 37.01

© Н.Ж. Дагбаева

Профессиональное педагогическое образование в российских регионах: проблемы и перспективы

В статье рассматриваются проблемы, тенденции и способы совершенствования профессионально-педагогической подготовки в региональном вузе.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка, двухуровневое образование, региональный вуз.

© N.Zh. Dagbaeva

Professional pedagogical training in Russian regions: problems and prospects

This article concerns the problems, tendencies and ways of improvement professional and pedagogical training in regional universities.

Keywords: professional and pedagogical training, two stage education, regional university.

В последнее время профессиональное педагогическое образование подвергается все большей критике, зачастую нелогичной. Фундаментальной основой всей системы российского образования, обеспечивающей его общий успех/неуспех, были и остаются учителя общеобразовательных школ, подготовленные в вузах. Нелогичность проявилась и в списке «неэффективных вузов», опубликованном Министерством образования и науки в конце уходящего года и вызвавшем большой общественный резонанс, где оказался ряд педагогических институтов и университетов. Именно им едва ли не в большей степени грозит оптимизация или закрытие.

Прежде чем предпринимать радикальные меры в высшем профессиональном образовании (в данном случае речь идет о педагогических направлениях и специальностях), необходимо

разобраться, от чего следует отказаться, а что сохранять и развивать.

Целью данной статьи является определение ключевых проблем педагогического образования в системе высшего профессионального образования и выявление общих тенденций его развития. Соответственно нужно определить его перспективы, а именно: фундаментальные основы всего российского образования.

В период радикальных реформ в конце 1980 – начале 1990-х гг. многие бывшие педагогические институты трансформировались в классические университеты. Не стал исключением и Бурятский государственный педагогический институт, ныне Бурятский государственный университет. В прошлом году вуз отметил свое 80-летие, из них уже семнадцать лет осуществляется подготовка будущих учителей в рамках клас-

ического университета. Задачи, которые решались в последние годы, были продиктованы необходимостью выработки новых учебных планов, когда уже не было большого количества часов, отведенных на педагогику, психологию, методику и технологии, педагогическую практику, в отличие от стандартов педагогического вуза. Другой спектр задач касался учета специфики региона, решения задачи обеспечения его учительскими кадрами, с одной стороны, а с другой – интеграции в мировое образовательное пространство.

Подготовка педагогических кадров в республике была неразрывно связана с Бурятским государственным педагогическим институтом, имеющим давние традиции. Однако система обучения будущих учителей в рамках классического университета существенно изменилась и в настоящее время осуществляется по трем направлениям:

- в рамках «учительских стандартов» готовятся в Педагогическом институте учителя начальных классов, технологии и предпринимательства, математики, музыки, преподаватели профессионального обучения, дошкольной педагогики и психологии;
- потенциальные кадры для образовательных учреждений готовятся в рамках «неучительских» стандартов (филологические факультеты (русский, бурятский и иностранные языки; бакалавры истории, математики, физики);
- последние выпускники в рамках дополнительной квалификации Преподаватель (учителя биологии, географии, химии, физики, обществознания, права, математики).

Таким образом, большая часть кадров для образования готовится параллельно или дополнительно к основной специальности. В этом принципиальная разница между педвузом и классическим университетом.

И если стандарты по филологии (русской, родной, зарубежной), истории, физике, математике предусматривают психологопедагогическую и методическую подготовку специалистов, включая практику, то реализация дополнительной квалификации «Преподаватель» осуществляется сложно в организационном плане. Особенно это касается педагогической практики. Соответственно качество подготовки будет отличаться. И эти специалисты, если они придут в школу, нуждаются в поддержке, наставниках, внимательном отношении к себе.

Какие еще вопросы обозначились в связи с переходом в классический университет? Это по-

теря «класса методистов», специалистов, хорошо знающих свой предмет, содержание школьного и вузовского курса по предмету, а главное – методику его преподавания. Поскольку часов не стало, молодые люди не хотят поступать в аспирантуру по специальности «Теория и методика обучения и воспитания» по разным предметам, а значит, исчезают научные школы, не востребована обществом подготовка педагогических кадров. Средний возраст ученых-методистов в вузе – 56 лет. Молодые и талантливые уехали за границу, занимаются бизнесом и политикой. Сами школы недовольны качеством подготовки: молодые специалисты приходят и не знают методики, не готовы решать задачи, которые стоят перед школой в рамках новых ФГОС. При этом учителя забывают, что обучаются на педагогических специальностях не самые лучшие выпускники школ.

В связи с переходом на двухуровневую систему подготовки педагогических кадров осуществляется разработка новых ООП, что требует больших усилий. Мы работаем с четырьмя УМО, два из которых конкурируют, главное УМО в Санкт-Петербурге до сих пор не дает примерных планов по логике ФГОС. В современных условиях преподаватель должен не только знать свой предмет, но и представлять то, что осваивает студент в целом. От самого преподавателя требуется компетенция качественно нового уровня. Особых усилий потребовало и открытие специальности «Дошкольная педагогика и психология» с использованием дистанционных технологий. Эта перспективная форма работы позволяет получить высшее образование действующим педагогам прежде всего из отдаленных районов республики, в частности Северобайкальска. Несомненно, такой путь представляется экономически выгодным для студентов, поскольку потребность в кадрах в регионе удовлетворяет именно наш вуз. Педагогические факультеты или институты в рамках классических стараются расширить перечень специальностей и программ, поскольку являются единственной структурой, которая готовит специалистов высшей квалификации. Так, в Республике Бурятия ежегодно потребность в учителях иностранного языка составляет от 38 до 50 человек, учителей начальных классов – 16-20, учителей математики – 35, физики – 32, химии, биологии – 22 человека и т.д. Выпускники идут работать переводчиками, продавцами компьютерной техники, а сельские ребята пытаются всеми способами остаться в городе.

Одной из проблем в подготовке педагогических кадров является низкий социальный статус учителя в российском обществе, маленькая оплата его труда. Согласно опросам первокурсников, поступивших в этом году на педагогические специальности Бурятского госуниверситета, основным мотивом послужило следующее: совет родителей (37%), не хотела уезжать далеко (38%), хотела стать учителем (25%). Известно, что даже развитые страны стали ощущать огромный недостаток в квалифицированных учителях, происходит снижение образовательного уровня. Об этом свидетельствует последнее исследование «Привлечение и удержание лучших учителей», проведенное Организацией экономического сотрудничества и развития. И вывод, к сожалению, очень печальный: увеличение сроков и объемов массового обучения неминуемо приводит к превращению учительства в массовую профессиональную группу. Даже в тех странах, где доля ВВП в образовании достигает 6% (в России – 3,4%) учителя не являются высокооплачиваемой группой. В российских регионах профессия учителя при всей ее малопривлекательности с точки зрения оплаты считается более стабильной и социально защищенной, особенно на селе.

Какие меры предпринимаются нами для решения всех обозначенных проблем. Необходимо увеличить число магистерских программ, чтобы обеспечить социальную защиту молодого специалиста в будущем, стать учителем уже не одного, а двух учебных предметов. Существенно увеличивается роль непрерывного образования, потому что не только в двадцать лет происходит профессиональное самоопределение. И часто люди, которые решили базовые задачи своего существования (имеют жилье, детей), готовы сменить профессию. Для них разрабатываются программы переподготовки, конечно, не 72-часовые и не полугодовые. Также важно обеспечить переподготовку бакалавра университета на базе высшего через институт непрерывного образования для получения квалификации преподавателя.

В рамках нашего региона необходима разработка и реализация региональной системы многоступенчатого непрерывного педагогического образования, обеспечивающей текущие и перспективные потребности в квалификации педагогических работников всех уровней образования. Данная система должна включать:

- создание на ступени профильной школы межрайонных педагогических или лицейских классов, которые на базе общего образования

выполняют задачу первичной педагогической профессиональной ориентации. Эту задачу мы начали решать как на базе одного района, Закаменского, так и с базовыми школами университетского образовательного комплекса в других.

- педагогический колледж, основная деятельность которого должна быть направлена на усиление профессиональной педагогической направленности и расширение спектра подготовки по педагогическим специальностям на уровне прикладного бакалавриата. Этую функцию спешно решает Бурятский республиканский педагогический колледж.

- педагогический институт, решающий проблемы пересмотра содержания образования на основе компетентностного подхода, блочно-модульного распределения учебного материала с ориентацией на комплекс дисциплин (теоретический, специальный и практический блоки, обеспечивающие формирование отраженных во ФГОС компетентностей). Усиление практико-ориентированной профессиональной подготовки, увеличение бюджета учебного времени на собственно педагогическую практику, а также видов данной практики. Расширить спектр дополнительных специальностей и специализаций, в том числе для профильных, малокомплектных и малочисленных школ, для работы в полиэтническом коллективе. Только за последние 6 лет количество ООП увеличилось в три раза;

- стажерская практика (по аналогии с врачами-интернами). Необходимо создание предметно-пространственной среды, отвечающей современным требованиям, для успешного прохождения стажерской практики.

- послевузовское образование, ориентированное на адресный подход к организации повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Организация системы непрерывного научно-педагогического образования в основном осуществляется на базе Института непрерывного образования с участием большого количества ППС Педагогического института.

Важнейшим направлением деятельности педагогического института является научно-исследовательская работа. В нашем вузе она проводится по следующим направлениям: исследование проблематики современного детства в аспекте выявления особенностей современной детской субкультуры, исследование особенностей формирования субкультуры и этнопсихологических характеристик ребенка в условиях поликультурного сообщества, изучение социально-психологических характеристик толерантности личности в условиях поликультурного общества;

апробация и внедрение в практику работы дошкольных учреждений и начальных классов школ Бурятии результатов исследований по эстетическому воспитанию средствами искусства и действительности в условиях преемственности образовательного процесса, совершенствование художественной подготовки, музыкально-эстетического воспитания младших школьников; исследование проблемы фундаментализации подготовки будущих педагогов; качество технологического образования в школе и вузе, подготовка научно-педагогических кадров; выявление особенностей языкового образования в условиях бурятско-русского двуязычия.

Институт успешно интегрирован в мировое образовательное пространство, участвуя в реализации инновационных международных эколого-образовательных проектов с коллегами из Германии, США, Японии, создана международная сеть школ, занимающаяся экологическим образованием. Активно развивается сотрудничество с университетом г. Оsnабрюк (Германия), Институтом изобразительного искусства и дизайна, Институтом дошкольного образования Монгольского государственного университета образования.

Созданы и успешно функционируют научные подразделения института: лаборатория педагогических инноваций; этнопедагогики; этнопсихологии и лаборатория предшкольной подготовки.

С целью объединения усилий научно-педагогического сообщества Бурятии и соседних регионов, а также эффективного научного сопровождения современной педагогической практики и развития лучших профессиональных традиций педагогической деятельности с сентября 2007 г. создана региональная общественная организация «Ассоциация педагогов-исследователей» – преемник НП «Университетский образовательный комплекс БГУ». В составе Ассоциации 26 общеобразовательных школ и гимназий Республики Бурятия, Агинского Бурятского округа и Забайкальского края.

В связи с новыми аккредитационными требованиями по привлечению внебюджетных средств через научные гранты и отраслевые программы важно подчеркнуть, что именно для педагогических специальностей возможности ограничены. Дальнейшее развитие Педагогического института связано с укреплением его позиций в структуре БГУ и в системе образования республики и региона, с ростом качественных и количественных (аккредитационных) показателей, с расширением профилей и уровней подготовки

специалистов и развитием материальной базы. Работа по обновлению качества и системы подготовки кадров для системы образования предполагает:

- аprobацию и анализ внедрения новых образовательных программ подготовки бакалавров по направлениям педагогического образования (разработка программ по дисциплинам конкретных профилей, совершенствование программ и учебно-методического сопровождения);
- разработку, экспертизу, аprobирование и издание учебно-методических комплексов по основным образовательным программам (рабочие учебные программы дисциплин, практик, научно-исследовательская и научно-педагогическая работа магистрантов, итоговая государственная аттестация) и последовательную подготовку к аттестации программ;
- расширение сферы применения информационных технологий в процессе обучения, активное внедрение дистанционного образования;
- переход на модульное построение учебных планов и организацию учебного процесса с использованием системы зачетных единиц
- расширение контактов и обмен опытом с образовательными учреждениями и структурами региона, прежде всего с заказчиками;
- включение студентов в социально значимую деятельность в контексте осваиваемой ими профессионально-образовательной программы (организация конкурса проектов студентов на факультете и в университете)
- повышение квалификации ППС с целью реализации контекстно-компетентностного подхода подготовки педагогических кадров и многое другое.

Среди ученых педагогики есть мнение, что в сегодняшней школе нужен не столько предметник, сколько специалист в области человекознания, специалист, который знает, как решать задачи развития ребенка, какими педагогическими средствами. Это должен быть человек, ориентирующийся прежде всего в области психологии и педагогики. Поэтому в перспективе необходимо, чтобы молодые люди в высших учебных заведениях больше обращали внимание не на математику, физику или историю, а на педагогику, психологию, социальную педагогику, чтобы быть специалистом по проблемам человека. Можно отчасти согласиться с этим мнением, но испытанный формула хорошего учителя доказана веками, которая состоит из трех компонентов: знание своего предмета, усвоение методики его преподавания и личностные качества, среди ко-

торых любовь к детям, эмпатия, нравственность являются ведущими.

Одной из форм решения проблемы нехватки кадров – это обучение в магистратуре бакалавров по предметным областям – физики, биологии, химии. Такая магистратура дает дополнительную (к «предметному» образованию) подготовку в области педагогики, психологии, теории и практики воспитания, методики преподавания, образовательных технологий, менеджмента, организации, экономики и правового обеспечения образования; предусматривает педагогическую стажировку, освоение навыков исследовательской работы. В нашем институте существует четыре программы магистров педагогики: «высшее образование», «начальное образование», «менеджмент в образовании», особое место занимает магистратура по психолого-педагогическому направлению.

Для поддержки класса методистов возможно создание при вузе Центра педагогического мастерства, где сильнейшие предметники научат лучше, чем любые методисты, во время уроков. А для самих учителей создать условия совершенствования через систему магистратуры и аспирантуры. Таким педагогам нужно дать возможность зарабатывать,

организуя курсы повышения мастерства, при этом будет осуществляться обратная связь – взаимодействие с работодателями и заказчиками педагогических кадров.

Что касается научных школ, то они нуждаются в реальной поддержке как федерального, так и регионального уровней. Например, исследование истории становления школ и науки в регионе должно финансироваться региональными структурами. На наш взгляд, нет смысла подгонять под общие критерии центральные и крупные вузы и региональные, а важно признать, что это вузы принципиально разные, служат различным целям и должны удовлетворять многие требования. Причем России абсолютно необходимо развивать и поддерживать и те, и другие. В любом случае жизнеспособная система образования обязана помогать троичникам стать профессионалами, а не считать своих молодых граждан неспособными, обвинять их в отсутствии таланта и мотивации. Даже если часть наших детей не пойдет работать в школу, это будут уже образованные люди, и повышение общего уровня образованности и воспитанности наших граждан – задача государственная.

Дагбаева Нина Жамсуюна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, директор Педагогического института Бурятского госуниверситета. Тел. (301-2) 442395.

Dagbaeva Nina Zhamsuevna, doctor of pedagogical sciences, professor, department of pedagogy, director of Pedagogical Institute, Buryat State University. E-mail: ndagbaeva@hotmail.com

УДК 378:53

© A.B. Дамбуева

Компетентностный подход в подготовке бакалавров физики в системе высшего профессионального образования

В статье рассмотрен вопрос подготовки бакалавров физики на физико-техническом факультете в условиях реализации компетентностного подхода. Формирование профессиональной компетентности студентов происходит в процессе изучения профильных дисциплин, в период прохождения учебной и производственной практик, при выполнении самостоятельных работ. На основе анкетирования получен рейтинг профессиональных компетенций.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная компетентность, профессиональная компетенция.

© A.B. Dambueva

Competence-based approach to bachelor of physics training in the system of higher professional education

The article deals with the problem of bachelor of physics training at Physics and Technology Faculty through a competence-based approach. Formation of professional competence of students is based on studying core subjects, in the period of educational and production practice, while doing the independent work. On the basis of a survey a rating of professional competences has been got.

Keywords: competence-based approach, professional competence ability, professional competence.

В современной ситуации в условиях информатизации общества основная задача вуза заключается в подготовке высококвалифицированных специалистов, способных к эффективной профессиональной деятельности. Одним из подходов, позволяющих совершенствовать профессиональную деятельность специалистов, является компетентностный подход, потребность в котором в российском образовании определяется противоречием между содержанием современного образования и «потребностями современной экономики и цивилизации» [1].

Компетентностный подход рассматривается как совокупность принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [2]. Основными критериями качества подготовки выпускников становятся компетентность, под которой понимается совокупность знаний, умений, опыта, отраженная в теоретико-прикладной подготовленности к их реализации в деятельности на уровне функциональной грамотности, и компетенция, которая объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие результата образования, интегрирует близкородственные умения и знания, относящиеся к широким сферам культуры и деятельности [3].

Важным элементом профессиональной подготовки физиков является формирование профессионально важных качеств выпускника. Для этого образовательные программы учебных дисциплин должны быть направлены на формирование не только общих, но и профессиональных компетентностей.

Исследованиям профессиональной компетентности посвящено множество работ, разными авторами предложены различные определения [4-6]. Проведенный нами анализ психолого-педагогической и методической литературы показал, что профессиональная компетентность рассматривается как интегральная характеристика личности, отражающая ее готовность в качестве субъекта к реализации профессионально значимых знаний, умений и опыта, необходимых для осуществления профессиональной деятельности.

Предложена следующая структура формирования профессиональных компетенций выпускника: 1) определение состава компетенций; 2) построение профессионально обусловленной структуры личности выпускника; 3) проектирование содержания образовательного процесса, направленного на формирование компетенций [3].

Состав и содержание компетенций выпускника направления 011200.62 «Физика» определяются в соответствии с поставленными перед вузом задачами профессиональной подготовки, которые решаются в таких видах деятельности, как научно-исследовательская, научно-инновационная, организационно-управленческая, педагогическая и просветительская. Так, в области научно-исследовательской деятельности бакалавр физики должен решать такие задачи, как освоение методов научных исследований, теорий, моделей, и обладать такими профессиональными компетенциями, как способность эксплуатировать современную физическую аппаратуру и оборудование; способность использовать специализированные знания в области физики для освоения профильных физических дисциплин.

На наш взгляд, профессиональную компетентность бакалавра физики можно рассматривать как совокупность исследовательской, экспериментальной, информационной, коммуникативной и социальной компетенций.

Рассмотрим особенности формирования профессиональной компетентности бакалавров физики на физико-техническом факультете Бурятского государственного университета. Формирование профессиональной компетентности бакалавра физики в процессе профессиональной подготовки происходит при изучении цикла профессиональных дисциплин на лекционных и практических занятиях, на занятиях по общему физическому и специальному практикумам, в период прохождения производственной и учебной практик, а также при выполнении самостоятельной работы.

Профессиональный цикл дисциплин по физике составляет вариативную часть вуза по направлению подготовки 011200.62, для которой знания, умения и навыки предметной сферы профессиональной деятельности определяются основными образовательными программами вуза. В связи с этим преподавателями выпускающих кафедр – общей физики, экспериментальной и теоретической физики, космической физики – разработаны авторские спецкурсы и установлен перечень профессиональных компетенций, которые должны быть освоены студентами при их изучении.

Развитие профессиональной компетентности в условиях реализации компетентностного подхода имеет свои особенности на различных этапах образовательной подготовки в вузе.

На первом и втором курсах в процессе изучения дисциплин базовой части профессиональ-

ного цикла происходит формирование и развитие способностей использовать базовые теоретические знания для решения профессиональных задач, применять на практике базовые профессиональные навыки. Именно на младших курсах необходимо создать условия для вовлечения всех студентов в учебный процесс, т.к. на данном этапе возникает внутренняя мотивация, определяющая активную позицию студентов в данном процессе, желание заниматься исследовательской деятельностью. Для достижения указанной цели преподавателями физико-технического факультета используется креативная организация учебного процесса с диалоговыми формами обучения: проведение поисковых бесед, дискуссий; исследовательские наблюдения, опыты и эксперименты; выполнение практических заданий, творческая работа, решение проблемных задач и т.д.

На третьем курсе студенты распределяются по трем профилям: *физика конденсированного состояния вещества, фундаментальная физика, физика Земли и планет*.

На ознакомительном этапе студентам предлагаются вводные спецкурсы (табл. 1, строка 1), позволяющие получить первоначальные сведения о реализуемых на факультете профилях.

Одним из научных направлений кафедры общей физики Бурятского государственного университета является исследование физических свойств некристаллических твердых тел, осуществляемое под руководством профессора Д.С. Сандитова. Научный и практический интерес, который проявляют к стеклообразным твердым телам, объясняется широким применением этих

материалов на практике. Вместе с тем природа стеклообразного состояния вещества остается до конца невыясненной и в настоящее время нет общепризнанного подхода к трактовке универсальных свойств, наблюдавшихся у неорганических стекол, аморфных полимеров, металлических стекол и других стеклообразных систем. В связи с этим студенты активно вовлекаются в исследовательскую деятельность. С этой целью преподавателями кафедры разработаны и внедрены в учебный процесс спецкурсы интегративного характера, содержащие вопросы о физических свойствах полимеров и стекол, их химическом строении, а также широко используются понятия и методы молекулярной физики, термодинамики и статистической физики, а также физической химии (таблица 1).

Введение спецкурсов в учебный процесс рассматривается нами как один из факторов оптимизации условий подготовки бакалавров физики. Это связано с тем, что они создают благоприятные возможности для развития профессиональной компетентности студентов, т.к. их деятельность на спецкурсах содержит элементы будущей профессиональной деятельности: самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, использование этих знаний в практической и экспериментальной деятельности; видение новой проблемы в знакомой ситуации; самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новые; нахождение различных решений проблемных ситуаций; установление связи между различными явлениями.

Таблица 1

Перечень спецкурсов, изучаемых по профилям

Физика конденсированного состояния вещества	Фундаментальная физика	Физика Земли и планет
Названия спецкурсов		
Введение в физику твердого тела	Введение в нанотехнологии	Введение в солнечно-земную физику
Молекулярная акустика	Теория колебаний и волн	Физика Солнца
Физика неупорядоченных сред	Электродинамика сверхвысоких частот	Физика межпланетной среды
Практическая радиотехника	Статистическая радиофизика	Радиоастрономия
Физика квантовых жидкостей	Основы радиофизических измерений	Физика ионосферы
Основы моделирования физико-химических процессов	Физика тонких пленок	Физика магнитосферы

Важное место в профессиональной практической подготовке физиков, формировании у них навыков экспериментальных исследований занимают лабораторные практикумы. Они позволяют углубить представления о современной физической картине мира, научить экспериментальным научным методам познания законов окружающего мира и моделей современной физики с целью развития у студентов физического мышления и выработки физического мировоззрения.

Так, например, при изучении экспериментальных методов исследования некристаллических твердых тел студенты знакомятся с принципом работы дилатометра, вискозиметра, микротвердомера, ультразвуковой установки, определяют упругие постоянные по данным о скоростях ультразвука. Во время практических занятий широко используются графические методы при определении параметров уравнения Френкеля для вязкости стекол и аморфных полимеров, а также параметров уравнения Вильямса – Ландела – Ферри для вязкости стеклообразующих расплавов в области стеклования [7].

Таким образом, процесс изучения профильных дисциплин связан с освоением таких профессиональных компетенций, как способность пользоваться современными методами обработки, анализа, синтеза научной информации, понимать и излагать получаемую информацию и т.д.

В процессе формирования профессиональной компетентности студентов на занятиях применяются объяснительно-иллюстративные, проблемно-поисковые, исследовательские, проектные методы, а также интерактивные, компьютерные, мультимедийные технологии.

Важная роль отводится и самостоятельной работе студентов (СРС), которая углубляет и расширяет знания, формирует интерес к познавательной деятельности. Поэтому необходимо грамотно организовать СРС, т.к. освоение студентами компетенций, связанных с развитием творческих способностей, базируется на формировании у них познавательной самостоятельности [8]. Отчет по самостоятельной работе проводится в форме собеседования, коллоквиума, выступлений на занятиях.

Контрольные тесты, направленные на выяснение понимания курса общей и экспериментальной физики, связей между отдельными понятиями до и после изучения спецкурса, показали, что качество знаний в результате изучения спецкурсов повысилось на 25%. Это, по нашему мнению, обусловлено тем, что при организации

спецкурса использовались задачи, обеспечивающие поисковый, проблемный характер обучения. В частности, студенты использовали ранее усвоенные знания в новых ситуациях, самостоятельно комбинировали известные способы деятельности в новые, находили различные решения одной и той же проблемы.

В соответствии с выбранным профилем студенты проходят учебную и производственную практики в лабораториях физики конденсированного состояния вещества, физики наносистем, физики плазмы и плазменных технологий, а также в центре космических услуг БГУ, Институте физического материаловедения Бурятского научного центра СО РАН, Институте солнечно-земной физики СО РАН. Безусловно, это является первым шагом к осуществлению связи теории с практикой, проявлению способности студента действовать за пределами учебных ситуаций, самореализации личности.

На первом и втором курсах на прохождение учебной практики отводится 2 недели, на третьем и четвертом курсах – 4 недели. В этот период обучения появляется возможность соотнесения результатов освоения студентами основной образовательной программы с качеством приобретаемых компетенций.

После прохождения практики студенты сдают дневник с указанием характера ежедневных работ, отчет с результатами выполнения индивидуального задания, отзыв руководителя практики с оценкой его теоретической подготовки, способностей, дисциплинированности, заинтересованности в получении знаний и навыков.

Успешное прохождение практики позволяет решить важные педагогические и профессиональные задачи: определяется динамика учебно-познавательной деятельности, стимулируется учебная мотивация, поощряется активность и самостоятельность студентов, появляются дополнительные условия для проявления самообразования, развиваются навыки рефлексивной и оценочной деятельности, формируются профессиональные навыки, развиваются логика мышления, умение анализировать, обобщать, систематизировать, классифицировать информацию [9].

Проверка сформированности профессиональной компетентности включает входной контроль знаний, умений и навыков студентов до внедрения в учебный процесс спецкурсов, рубежную диагностику освоения модулей спецкурсов, итоговый контроль сформированности профессиональной компетентности, диагностику удовлетворенности студентов качеством образо-

вания, а также осуществляется на основе анализа результатов успеваемости, защиты курсовых проектов и выпускных квалификационных работ, выступлений на ежегодной студенческой научной конференции.

Большинство студентов отмечает повышение уровня сформированности основных компонентов профессиональной компетентности [10].

Для оценки уровня профессиональной компетентности было проведено анкетирование среди 20 студентов четвертого курса. Респондентам был представлен список профессиональных компетенций по направлению 011200.62 «Физика» для оценки профессиональной деятельности выпускников. Студентам были предложены варианты ответов: «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно».

На «хорошо» и «отлично» оценили «способность понимать и излагать получаемую информацию и представлять результаты физических исследований» – 55% студентов; «способность эксплуатировать современную физическую аппаратуру и оборудование» – 30%; «способность пользоваться современными методами обработки, анализа и синтеза физической информации» – 35%; «способность понимать и использовать на практике теоретические основы организации и планирования физических исследований» – 35%.

Результаты проведенного анкетирования показывают, что наиболее сформированным является когнитивный компонент. Низкий процент сформированности процессуального компонента мы связываем со слабым владением техникой эксперимента, затруднениями в самостоятельном выполнении, что является следствием сокращения часов аудиторных занятий.

Обобщая изложенное, можно сделать вывод о том, что формирование профессиональной компетентности бакалавров физики в условиях компетентностного подхода будет более эффек-

тивным, если обеспечены содержательная, методологическая и методическая преемственность системы профессионального образования, разработаны и внедрены в учебный процесс профильные спецкурсы, применены педагогические средства, интегрирующие новые информационные и традиционные образовательные технологии.

Литература

1. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированный парадигмы // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.
2. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – №5. – 2005. – С. 3-12.
3. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. – М., 2005.
4. Кустов Л.М. Исследовательская деятельность инженера-педагога: основа педагогической теории. – Челябинск: Изд-во ИРПО, 1996. – 207 с.
5. Базарова Т.С. Компетентностный подход в подготовке будущего социального работника в системе университетского образования в регионе // Образование и глобализация: материалы III Байкальской междунар. конф. – Улан-Удэ, 2009. – С. 9-12.
6. Зеер Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования // Образование и наука. – 2002. – №2. – С. 14-15.
7. Сандитов Д.С., Бартенев Г.М. Физические свойства неупорядоченных структур. – Новосибирск: Наука, 1982. – 259 с.
8. Ерофеева Г.В., Склярова Е.А. Профессиональная подготовка выпускника технического вуза по направлению «Физика» // Вестник ТГПУ. – 2012. – №5. – С. 82-86.
9. Пугачева Е.Е. Формирование и оценивание компетенций студентов-географов ТГПУ // Вестник ТГПУ. – 2010. – Вып. 10. – С. 63-65.
10. Дамбуева А.Б. Формирование исследовательских умений студентов-физиков как условие развития их профессиональной компетентности // Вестник КГПУ. – 2012. – №3.

Дамбуева Альбина Борисовна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры общей физики Бурятского государственного университета. E-mail: abain76@list.ru

Dambueva Albina Borisovna, candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, department of general physics, Buryat State University. E-mail: abain76@list.ru

УДК 378.046

© Т.Л. Денисова

Педагогическое сопровождение дистанционного обучения студентов вуза

Статья посвящена организации педагогического сопровождения дистанционного обучения студентов. Проанализированы проблемы, возникающие в процессе взаимодействия у субъектов процесса дистанционного обучения. Рассмотрен вопрос о необходимости организации сопровождения. Определены цель, задачи, методы и формы организации. Раскрыты особенности взаимодействия «педагог-учащийся» и организации учебного материала в процессе изучения дистанционно дисциплины «иностранный язык».

Ключевые слова: дистанционное обучение, педагогическое сопровождение дистанционного обучения, взаимодействие.

© T.L. Denisova

Pedagogical support of distance training of university students

This article is devoted to arrangement of pedagogical support of distance teaching. The problems arising in the process of subjects interaction at distance training have been analyzed. The issue of necessity of support arrangement has been considered. The aim, objectives, methods and forms of arrangement have been determined. The peculiarities of interaction between a teacher and a student and organization of teaching material in the course of distance teaching a discipline "foreign language" have been revealed.

Keywords: distance teaching, pedagogical support of distance teaching, interaction.

В настоящее время дистанционное обучение с его опорой на современные информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) позволяет не только решать проблемы обеспечения широкого доступа к образовательным услугам, индивидуализации обучения, но и повышать уровень вариативности и интерактивности образовательного процесса, предоставлять адекватное обновление содержания образования в ответ на требования общества. В научно-педагогической литературе дистанционное обучение рассматривается как целенаправленный интерактивный процесс взаимодействия обучающих и обучающихся между собой средствами обучения, индеферентный к их расположению во времени и пространстве и реализуемый в специальной дидактической системе [1].

Необходимость организации педагогического сопровождения в процессе реализации дистанционного обучения связана с тем, что все субъекты дистанционного обучения: учащиеся, педагоги, разработчики учебных и методических материалов, родители, начинающие работать (взаимодействовать) в Интернет, – нередко сталкиваются с трудностями психологического порядка.

В процессе дистанционного обучения отмечается большой дефицит социально-эмоционального контакта между субъектами процесса обучения. В современных условиях новые информационные технологии способствуют увеличению количественной стороны коммуникатив-

ной активности при дистанционном обучении, но при этом страдает качественная сторона взаимодействия между учащимися и преподавателем, а также между самими учащимися внутри учебной группы. Разработка и реализация различных механизмов компенсации социально-эмоциональной неудовлетворенности процессом взаимодействия в системе преподаватель – учащийся и учащийся – учащийся могут существенно повысить результативность дистанционного обучения.

Под педагогическим сопровождением будем понимать осознанный системный процесс взаимодействия субъектов дистанционного обучения в условиях информационно-образовательной среды, направленный на оказание психолого-педагогической помощи субъектам процесса дистанционного обучения (методисту, создателю учебного курса, сетевым педагогам и сетевому учащемуся) в конструировании и реализации процесса дистанционного обучения.

Педагогическое сопровождение дистанционного обучения подразумевает умение педагога быть рядом, следовать за студентом, сопутствуя в его индивидуальном образовательном маршруте, тем самым создавая необходимые условия для сохранения и укрепления здоровья будущего специалиста. Таким образом, под педагогическим сопровождением дистанционного обучения мы понимаем совокупность взаимосвязанных действий преподавателя, реализуемых в многообразных формах и приемах и обеспечивающих

квалифицированную помощь, содействие студенту на протяжении всего учебного процесса [2].

Зарубежные [2, 3] и отечественные ученые [4, 5] отмечают, что в условиях дистанционного обучения студенты сталкиваются с определенными препятствиями, которые ведут к возрастанию стрессовых и психологических нагрузок в процессе обучения, требующих от обучающихся огромных интеллектуальных усилий, высокого эмоционального напряжения, особенно в ходе контроля усвоения знаний. В целом это обусловлено спецификой самого дистанционного обучения: возросшая доля самостоятельной работы, широкое применение информационных коммуникационных технологий, особенности общения на расстоянии и др.

Анализируя процесс дистанционного обучения, можно сделать вывод о том, что среди проблем, возникающих в ходе взаимодействия у субъектов процесса обучения, можно выделить две категории: проблемы, общие для всех категорий субъектов процесса дистанционного обучения, и проблемы, характерные для отдельных категорий субъектов процесса обучения.

Основной психологической проблемой дистанционного обучения на сегодняшний день выступает отсутствие непосредственного контакта между субъектами процесса обучения: преподавателем и учащимися, а также между самими учащимися.

Традиционное общение «лицом к лицу» достаточно сильно отличается от общения, опосредованного современными информационными и коммуникационными технологиями.

К числу основных ограничений в системе дистанционного обучения относятся:

- отсутствие неверbalных компонентов коммуникации;
- непривычная форма общения и скорость обмена сообщениями;
- эмоциональная обедненность контактов и некоторые другие особенности.

Опосредованное информационно-образовательной средой общение оказывает частото негативное влияние на результаты обучения в дистанционном режиме.

Еще одной проблемой дистанционного обучения является увеличение времени между вопросом и ответом в процессе организации диалога, а также ограничением средств его организации. Диалог в системе дистанционного обучения носит пролонгированный характер: реплики диалога отстают друг от друга во времени, от-

существует непосредственная (мгновенная) реакция собеседников на реплики диалога. Участники общения ограничены только вербальными средствами, они лишены возможности использовать иные средства коммуникации (жесты, мимику, интонацию) и потому вынуждены прибегать к графическим символам («смайлики», знаки препинания, выделение прописными буквами и др.). Однако следует заметить, что у общения в процессе дистанционного обучения в связи с этим есть и положительная сторона: отсроченность ответа дает возможность обдумать реплику, справиться с эмоциями, отредактировать стиль и т.п., а отсутствие визуального контакта дает возможность скрыть недовольство (нахмуренные брови и т.п.) и тем самым дать возможность собеседнику, неуверенному в своих силах, ответить на вопрос или выполнить задание до конца.

Особой проблемой дистанционного обучения является знание и соблюдение норм сетевого этикета, что оказывает существенное влияние на создание обстановки психологического комфорта в обучающей среде. Все участники процесса дистанционного обучения должны постоянно помнить о заповедях сетевого этикета, чтобы случайным или необдуманным словом не обидеть «собеседника». Особенно важным это становится в условиях общения сетевых преподавателя и учащихся, когда первый должен поддерживать интерес к образованию даже при условии отсутствия заметного продвижения в обучении. Доброжелательные комментарии педагога к выполненному заданию, отражающие его неподдельное желание помочь учащемуся справиться с трудностями, его побуждения к корректному выражению учениками своей позиции в дискуссии в немалой степени помогут повысить мотивацию и продуктивность обучения.

Следует заметить, что для организации эффективного взаимодействия в среде дистанционного обучения любому члену виртуального коллектива надо уметь: пользоваться средствами ИКТ; общаться в виртуальной среде; находить и обрабатывать информацию; строить эффективные взаимоотношения в коллективе, что предполагает в условиях отсутствия визуального контакта сформированность умений: входить в коллектив, представляться и демонстрировать лучшие свои качества, пользуясь только вербальными средствами; демонстрировать заинтересованность в других членах коллектива; быстро выяснять стиль работы других членов команды и соответственно корректировать свой собственный; улаживать возникающие разногласия и

конфликтные ситуации; продуктивно участвовать в решении проблем.

Таким образом, анализируя деятельность субъектов дистанционного обучения, можно сделать вывод о том, что общими проблемами взаимодействия в среде дистанционного обучения являются:

- трудности с установлением межличностных контактов между участниками процесса обучения в условиях отсутствия визуального контакта;

- соблюдение норм и правил действующего в сети Интернет телекоммуникационного этикета;

- сложности, связанные с выражением собственных мыслей в условиях пролонгированного диалога и ограниченности средств его организации.

Кроме обозначенных выше проблем, характерных для всего процесса дистанционного обучения в целом, учащиеся в системе дистанционного обучения сталкиваются со следующими проблемами неспособности:

- устанавливать контакт с другими субъектами процесса обучения в отсутствие визуального контакта;

- вести себя на сетевой дискуссии (молчание, агрессивное поведение, неумение отстаивать свое мнение, лаконично и уверенно выступать и пр.);

- личного общения с преподавателем по электронной почте;

- восприятия содержания учебного курса;

- самоорганизоваться и рационально спланировать самостоятельную работу с учебными материалами и пр.

Сетевой педагог сталкивается с большим количеством сложностей, а именно:

- организации деятельности сетевых учащихся;

- выборе стиля общения с отдельными учащимися;

- определении индивидуальных особенностей учащихся;

- формировании эффективно работающих малых учебных групп;

- повышении мотивации обучения;

- создании благоприятного психологического климата при проведении обучения.

Для того чтобы решить описанные выше проблемы и успешно наладить контакт со всеми учениками и плодотворно сотрудничать с ними на протяжении всего срока обучения, преподавателю в системе дистанционного обучения необходимо

ходима информация об индивидуальных особенностях личности обучаемых.

У авторов и разработчиков дистанционных курсов также возникают проблемы, выражющиеся в:

- необходимости учета индивидуальных возрастных и психологических особенностей учащихся;

- выборе оптимальных способов представления информации в соответствии со спецификой учебного предмета и психологическими особенностями учащихся определенного возраста;

- выборе оптимальных средств и форм контроля.

Объектом педагогического сопровождения выступает образовательный процесс. Главной целью педагогического сопровождения дистанционного обучения в системе высшего образования является оказание помощи учащимся в разработке и реализации индивидуальной образовательной траектории.

Для достижения поставленных целей при организации педагогического сопровождения учащихся в процессе дистанционного обучения необходимо решение следующих задач:

- изучение индивидуальных личностных особенностей, уровня развития, принципов межличностных отношений участников дистанционного обучения, имеющих значение для обеспечения эффективности процесса обучения;

- изучение среды (коммуникативной и среды как совокупности индивидуальных особенностей участников), реальных ресурсов (психологических) дистанционного обучения;

- создание наиболее благоприятных условий для развития необходимых качеств учащегося и преподавателя и полноценной адаптации конкретного индивида к условиям обучения;

- обеспечение индивидуально-дифференцированного подхода в обучении, основывающегося на индивидуальных психологических особенностях конкретного индивида.

В связи с тем, что педагогическое сопровождение предполагает оказание комплексной помощи всем субъектам дистанционного обучения, нужно обратить внимание на особенности конструирования процесса взаимодействия в системах: преподаватель – учащийся, преподаватель – виртуальная группа, учащийся – учащийся, учащийся – виртуальная группа.

Необходимо определить наиболее эффективные формы взаимодействия субъектов процесса дистанционного обучения и условия эффектив-

ной реализации той или иной формы взаимодействия в выделенных системах.

С учетом того, что педагогическое сопровождение может рассматриваться и как сопровождение отношений: их развитие, коррекция, восстановление, выделение задач данной группы. Все это обусловлено особенностями дистанционного обучения, связанными со спецификой учебно-образовательной среды, в которой осуществляется процесс обучения и, как следствие, изменением условий успешности взаимодействия в новой специфической образовательной среде.

Следует учитывать особенности протекания когнитивных процессов в дистанционном обучении и влияние этой формы образования на познавательную деятельность учащихся. Это обусловлено спецификой представления информации в условиях дистанционного обучения, ориентированного преимущественно на визуальное восприятие и, как следствие, уменьшение комфорта обучения для учащихся-аудиалов и учащихся-кинестетиков; особенностями организации деятельности учеников, носящей большей частью самостоятельный характер, либо деятельности при минимальном руководстве преподавателя.

В то же время более свободный по сравнению с традиционным очным обучением график работы студентов может способствовать выбору оптимального для них режима работы, что оказывает положительное влияние на их познавательную деятельность. Отсутствие визуального контакта между преподавателем и учащимся оказывает положительное влияние в том случае, когда обучающийся чувствует неуверенность в своих ответах и полученных результатах деятельности.

Содержание педагогического сопровождения процесса дистанционного обучения предполагает систему знаний:

- о способах и формах взаимодействия субъектов дистанционного обучения;
- о нормах сетевого этикета;
- средствах восприятия, переработки и усвоения информации, представленной в различных видах, в условиях специализированной информационно-образовательной среды;
- о способах и методах формирования положительной мотивации учащихся в условиях дистанционного обучения.

В качестве основных средств педагогического сопровождения в процессе дистанционного обучения выступают средства информационно-

образовательной среды и рекомендации для различных категорий субъектов дистанционного обучения.

Среди рекомендаций, которые являются необходимым средством в системе педагогического сопровождения, можно выделить следующие:

- по организации взаимодействия с другими субъектами процесса дистанционного обучения (выбору стиля общения, поведению во время уроков в режиме реального времени, соблюдению норм сетевого этикета и т.д.);
- по конструированию индивидуального образовательного маршрута (выбору курсов, модулей, форм контроля и т.д.), в том числе маршрута освоения содержания конкретных учебных курсов;
- по самоорганизации (выбору оптимального режима работы, распределению времени и т.д.);
- по преодолению трудностей, связанных с восприятием учебного содержания в условиях компьютерной обучающей среды;
- по выбору структуры учебного курса и способов представления информации в учебном курсе, адекватных индивидуальным особенностям учащихся, специфике учебного предмета, особенностям усвоения его содержания учащимися определенного возраста с соответствующими индивидуальными особенностями.

В качестве основных форм, используемых в системе педагогического сопровождения, целесообразно использовать как индивидуальные, так групповые формы работы:

- индивидуальные и групповые консультации, тренинги, дискуссии в режимах on-line и off-line;
- мастер-классы;
- семинары, конференции и телеконференции по обмену опытом и т.д.

Как видно из рекомендаций, педагогическое сопровождение в условиях дистанционного обучения имеет ряд отличий, в первую очередь определяемых спецификой данного вида обучения. Эти отличия обуславливают появление дополнительных трудностей в организации и реализации процесса обучения, на решение которых и должно быть направлено психолого-педагогическое сопровождение. Так, среди трудностей можно выделить не только общие для всех участников процесса, но и специфичные для каждой из групп (учащихся и преподавателей в системе дистанционного обучения и т.д.).

Таким образом, основная цель педагогического сопровождения в процессе реализации

дистанционного обучения – это уверенность студентов в том, что они не остаются одни со своими вопросами и трудностями и в любой момент могут обратиться за советом к преподавателю. При помощи эффективной организации учебного материала и мастерства преподавателей, реализующих систему педагогического сопровождения в процессе обучения, решаются задачи по сохранению и укреплению здоровья студентов в условиях дистанционного обучения.

Литература

1. Андреев А.А. Определимся в понятиях // Высшее образование в России. – 1998. – № 4. – С. 44-48.

2. Мур М.Г., Макинтош У., Блэк Л. Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном образовании: специализированный учебный курс. – М.: Обучение, 2006. – С. 632.

3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения / под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2004. – 416 с.

4. Трайнев В.А., Гуркин В.Ф., Трайнев О.В. Дистанционное обучение и его развитие. – М.: Дашков и К, 2007. – 294 с.

5. Толстова О.С. Гуманистический подход в зарубежных теориях дистанционного обучения // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2010. Вып. 10 (100). – С. 34-38.

Денисова Татьяна Леонидовна, аспирант кафедры педагогики Бурятского государственного университета. Тел. 8(3012)219549.

Denisova Tatyana Leonidovna, postgraduate student, department of Pedagogy, Buryat State University. Ph: 8(3012)219549.

УДК 378.016:94

© И.А. Мишина, М.Г. Цыренова

Поликультурное образование в контексте подготовки учителей истории

В статье рассматриваются проблемы подготовки учителей истории в условиях поликультурного образовательного пространства. Проведен анализ поликультурного образования и определены подходы к методике преподавания и обучения истории в изменяющихся условиях.

Ключевые слова: *поликультурное образование, межкультурный и межконфессиональный диалог, мультикультурализм, образовательная среда, подготовка учителей, образовательная политика.*

© I.A. Mishina, M.G. Tsyrenova

Multicultural education in the context of history teachers' training

The article is devoted to the problems of history teachers' training in conditions of multicultural educational space. The multicultural education analysis and determination of approaches to methodology of teaching and teaching of history in a changing environment have been worked out.

Keywords: *multicultural education, intercultural and interconfessional dialogue, multiculturalism, educational environment, teachers training, educational policy.*

Современный социальный ландшафт все больше приобретает черты поликультурного общества. При этом проблема обеспечения его стабильности предстает как задача организации пространства, на котором все отчетливее проявляется спрос на безопасность, права человека, возможности устойчивого развития. Одним из важнейших факторов обеспечения устойчивости поликультурных обществ является образовательная политика.

Республика Бурятия с ее уникальным географическим трансграничным расположением,

богатейшим этнокультурным потенциалом предстает как поликультурное пространство, место, где происходит «столкновение цивилизаций», но которая является зоной активного сотрудничества более ста народов, проживающих на данной территории. В этом контексте образовательная политика должна быть адекватной культурному и этническому многообразию и служить реальному диалогу культур народов региона. Современное образование должно обладать многообразием, которое складывается из культурного и этнического разнообразия общества. Образова-

тельная политика должна стать одним из ключевых звеньев стратегии развития региона. Так, например, в плане преодоления социально-экономических диспропорций в развитии субъектов регионов необходимой представляется разработка региональных программ развития человеческого потенциала.

Образование, как и другие общественные институты, под влиянием глобальных интеграционных процессов становится открытым для межкультурного взаимодействия, которое является способом развития культуры, средством осуществления коммуникативных связей. Под его влиянием происходят кардинальные изменения в сфере образовательной деятельности, появляются новые технологии, учитывающие изменившиеся ценностные ориентиры, модели поведения, картины мира, образы жизни, идентичности обществ. В процессе межкультурного взаимодействия происходит формирование новой поликультурной образовательной и научной среды, где в наиболее эффективных формах могли бы реализовываться интересы действующих в ней участников и осуществляться совместный поиск решения проблем, имеющих важное значение для всей Республики Бурятия.

На процесс формирования образовательной политики в поликультурном пространстве оказывает влияние взаимодействие не только традиционных, но и инновационных моделей и систем обучения, различных учебных программ, которые предусматривают широкое и активное использование информационных технологий и систем. Представляется, что современное образование способно решить проблемы интегрирования культур, преодолеть потенциально возможный раскол поликультурного общества. Именно с этим связан возрастающий научный интерес к разработке идей поликультурного образовательного пространства и образовательных технологий, которые могут успешно на этом пространстве функционировать.

Межкультурный и межконфессиональный диалог через образование

Одними из наиболее перспективных содержательных и методологических направлений школьного исторического образования, актуальных для понимания специфики современного мира и проблем современной России, являются развитие поликультурного образования и интеграция принципов межкультурного и межконфессионального диалога в преподавание истории. Особую значимость это образование приобретает в условиях протекания сложных и противоречивых процессов, связанных с нарастанием культурного многообразия. К ним относятся:

- рост открытости социума, степени свободы личности, интенсивности обмена информацией, культурными и духовными ценностями;
- стремительный подъем религиозного и этнического самосознания народов, их желание переосмыслить свою роль и место истории, усиление роли социокультурных и морально-этических факторов;
- возникновение вследствие миграционных процессов ситуации мультикультурализма – взаимодействия людей разных культурных общностей, никогда ранее не живших вместе и не имевших опыта адаптации друг к другу;
- усиление фундаменталистских, традиционалистских, теократических и тоталитарно-сектантских течений, использование их в интересах экстремистских, сепаратистских, террористических и криминальных групп, представляющих большую угрозу национальной безопасности и территориальной целостности многих государств;
- рост насилия, шовинизма, изоляционизма, ксенофобии, расизма, антисемитизма, аффектных форм поведения, нарушающих права и свободы личности, как следствие жизни на границе культурных миров.

Проект «Образовательная политика в поликультурном пространстве Республики Бурятия» был разработан по совместной инициативе Комитета по межнациональным отношениям и развитию гражданских инициатив Администрации Главы и Правительства Республики Бурятия и Бурятского госуниверситета. В рамках проекта в 2012 г. в 6 районах РБ были проведены семинары с участием преподавателей и экспертов БГУ и приглашенных специалистов из Москвы. Эти семинары были посвящены актуальным проблемам содержания школьного исторического образования, создания учебников истории нового поколения, подготовки и повышения квалификации учителей с учетом тематики проекта. Благодаря проведенной работе был сделан вывод о необходимости утверждения межкультурного и межконфессионального диалога как системообразующего фактора образовательной политики РБ. Целью проекта являлась разработка механизмов межкультурного и межконфессионального взаимодействия через преподавание предметов социо-гуманитарного и духовно-нравственного циклов и внеклассную работу, которые должны быть наполнены соответствующим смыслом.

Выбор места проведения научно-методических семинаров обусловлен тем, что в Бурятии представлены все мировые религии, здесь встретились два принципиально отличных типа цивилизации – кочевая и оседло-земледельческая, породив оригинальный синтез культур. Опыт республики в этом вопросе уникален. Во-первых, это пограничный регион в этнокультурном, политическом и geopolитическом значении, в котором взаимодействуют разные типы культур, сообщая ему целостность и вместе с тем культурное многообразие. Сохранение и воспроизводство поликультурности является ключевым признаком Бурятии. Во-вторых, на территории республики сложились устойчивые формы сосуществования этносов (бурят, русских, эвенков, евреев, татар и др.) и взаимодействия их культур.

Межкультурный диалог исходит из важнейшего постулата: культурное многообразие людей является естественным состоянием и непреходящей ценностью. Он подразумевает выработку неких общих, возможно новых, или комбинацию имеющихся ценностей, одинаково приемлемых для представителей разных культур. Сегодня ни одна культурная традиция, даже самая адаптированная, не может обойтись без заимствований и модернизаций. Сохранить ее в неком первозданном виде либо невозможно в принципе, либо возможно только как музейный экспонат. Ожидаемыми результатами межкультурного и межконфессионального диалога в образовании могут стать свобода культурного самоопределения личности, конструктивное взаимодействие, выравнивание возможностей представителей разных этносов и религий в получении образования, расширение поля демократии, соблюдение прав и свобод человека.

Межкультурный и межконфессиональный диалог имеет место в поликультурном обществе, когда в него вступают носители различных образов мира, ментальных особенностей, этических основ, т.е. люди разных цивилизационных, этнических, культурно-исторических, локально-территориальных, лингвистических, религиозных общностей, издавна проживающих на одной территории. В российской педагогической науке постепенно складывается традиция поликультурного образования [1].

Мультикультурализм – вызов времени

Вместе с тем современная социокультурная ситуация как в России, так и в большинстве стран мира отличается нарастанием вызовов мультикультурализма. Его характерной чертой является совместное проживание в одном социо-

культурном пространстве вследствие миграционных процессов представителей разных (этнодисперсных) сообществ, никогда не соприкасавшихся в историческом прошлом и потому не успевших за короткий срок выработать непротиворечивые формы взаимодействия как между собой, так и с автохтонным населением.

Мультикультурализм многими исследователями рассматривается как реальный вызов гражданскому обществу, правам и свободам личности, демократическим ценностям, так как каждое этноконфессиональное сообщество отстаивает не приоритет прав человека, а культурные особенности и этно-экономические привилегии своих членов. Здесь господствует не личность, а общность, подчиняющая человека жестким ограничениям и предписаниям, но дающая взамен защиту и покровительство. Культурологи США считают, что такой образ мышления абсолютно безразличен к демократической гражданственности, так как он ориентирован на групповую идентичность и общинную солидарность. По их мнению, он в перспективе приводит к «стайной» организации общества, что является угрозой разрушения сложившихся наций путем их фрагментации на противостоящие друг другу культурные сообщества по линиям традиционных культурных разломов (конфессиональных, этнических, локальных, родоплеменных, кастовых и прочих).

Сегодня отчетливо видно, что этнодисперсные группы, оказавшись в крупных мегаполисах и малых городах, вовсе не стремятся к интеграции с местным населением, не идентифицируют себя с новым сообществом, не желают овладевать нормами жизни, культурным наследием, а в ряде случаев – и языком нового окружения, как это было с мигрантами прошлых лет. Более того, экономические и прочие мигранты создают трансграничные сферы, компактные зоны проживания, в которых фактически перестают действовать российские законы и нормы общежития. Создаются условия для этнической консолидации в противоположность местному сообществу и другим этническим группам, не приветствуется адаптация к местным формам жизни, этнанизируется профессиональная и деловая сферы. Их поддерживают диаспоры в стране и за рубежом.

В подобной ситуации местное сообщество оказывается гораздо менее консолидированным, чувствует ущемление своих прав. В нем уже давно преобладают не групповые, а межличностные контакты. Неприятие таких мигрантов автоматически переносится на давно живущих в

регионе граждан такой же национальности, что провоцирует напряженность и нервозность в местном сообществе.

Психологи считают, что человек, живущий на границе культур и в гуще культурных контактов, без соответствующих навыков поведения более психически неуравновешен, недоверчив, подозрителен, раним и агрессивен, чем человек, живущий в монокультурной среде. Этим отчасти объясняется рост насилия, нетерпимости, шовинизма, ксенофобии, расизма, религиозного фанатизма, экстремизма, стремления замкнуться в своей группе, особенно в условиях нарастания экономических и социальных трудностей. Особенно наглядно это проявляется в среде молодежи, менее социально защищенной и более других социально-возрастных групп склонной к аффектным формам поведения, что показали события 2005–2007 гг. в ряде стран Европы и в России (события в Кондопоге).

Сегодня речь идет не о том, чтобы сосуществовать на бесконфликтной основе с «другими», по сути, игнорируя их присутствие, хотя и это далеко не всегда достижимо. Важно научиться конструктивно взаимодействовать с людьми иных культур и верований, т.е. принимать совместные решения и нести всю полноту ответственности за них ради общего блага. А значит, положительно относиться к культурному многообразию, находить в нем источник развития общества. Эта проблема имеет, прежде всего, политическое, правовое, социально-экономическое, внешнеполитическое измерение, но нельзя игнорировать ее культурно-образовательный ракурс.

Ситуация мультикультурализма нова для системы образования, хотя именно образование на сегодняшний день обладает наибольшим потенциалом для ее конструктивного разрешения. Вне контекста мультикультурализма очень трудно разрабатывать действенные стратегии образования в многокультурном (поликультурном и мультикультурном) обществе, а также стратегии противостояния скинхэдству и прочим негативным тенденциям в молодежной среде. Осмысление данной ситуации только началось. Пока не существует надежных методик и технологий работы с детьми, как коренных этносов, так и мигрантов, в многокультурном пространстве школы, учитывая и то обстоятельство, что во многих регионах России учительский корпус также становится все более мультикультурным. Но к решению этих вопросов сегодня проявляет интерес все большее количество ученых и педагогов.

Проблемы поликультурного образования

Мировая педагогическая мысль в ответ на возникновение новых социокультурных реалий разрабатывает соответствующую образовательную стратегию, что отражено в документах ООН, Совета Европы, ЮНЕСКО, ОМЕП и т.д. Наиболее полно данная проблема рассматривается в зарубежных концепциях мультикультурного образования (Д. Бэнкс и др.), межкультурного образования (П. Бателаан, Г. Ауэрхаймер и др.), глобального образования (Р. Хенви). В России также ведутся исследования в области поликультурного образования (А.Г. Абсалимова, Н.Б. Крылова, А.В. Шафрикова и др.), воспитания межэтнической толерантности (В.Х. Абэлян, Д.В. Зиновьев, З.Ф. Мубинова, Л.С. Ядрихинская и др.). Основная идея всех концепций – развитие личностного начала в человеке, воспитание толерантного отношения к культурам, отличным от собственной, приобщение к гуманистическим ценностям (прав человека, свобод, плюрализма, демократии). Она же пронизывает и концепции «Воспитание культуры мира» (З.К. Шнекендорф), «Педагогика и психология ненасилия» (А.Г. Козлова, В.Г. Маралов и др.).

С 1990-х гг. в науке используется термин «многокультурное образование», введенное в оборот американским исследователем К. Беннеттом. Оно нередко используется как синоним поликультурного образования в условиях глобализации и нарастания миграционных процессов. Как пишет один из отечественных разработчиков теории многокультурного образования Г.Д. Дмитриев, «целью многокультурного образования является разработка образовательной политики, программ подготовки учителя, содержания образования, установление психологического и морального климата и отношений между всеми участниками образовательного процесса на всех его уровнях, при которых каждый школьник или студент, независимо от цвета кожи, разреза глаз, этнического происхождения, физических и умственных черт, пола и родовых ориентаций, возрастных, религиозных, политических, классовых, языковых и речевых отличий, имел бы все необходимые возможности для своего интеллектуального, социального и психологического развития» [2].

Полноценное осуществление поликультурного образования невозможно без соответствующего роста методологического потенциала педагога. Его модель предполагает всесторонне учитывать то обстоятельство, что в процесс обучения вовлечены представители разных культурных общностей – цивилизационных, куль-

турно-исторических, этноконфессиональных, этнографических, локальных, религиозных, этнолингвистических и прочих. Это образование предполагает учет наложения разных картин и образов мира, разных этических и религиозных систем, разных форм идентичности, культурных и воспитательных интересов различных религиозных и этнических групп, включая и тех, к которым принадлежит большинство учителей и учащихся. Поликультурное образование средствами истории предусматривает меры по адаптации человека к различным системам ценностей в ситуации существования многих разнородных культур, учит взаимодействию между людьми разных религиозно-культурных традиций, ориентирует учащихся на диалог культур и препятствует складыванию культурно-образовательной монополии одних народов в отношении других. С подобными задачами большинство педагогов раньше не сталкивалось.

Существует много причин объективного характера, по которым педагоги вынуждены обращаться к проблеме поликультурного образования. Большинство из них испытывают определенные трудности профессионального характера в современной поликультурной школе. Многокультурные аспекты образования слабо разработаны на уровне содержания образования, действенных методик и технологий, механизмов реализации, отслеживания результатов, в том числе и долгосрочных. Интересно отметить, что вопросы поликультурного образования гораздо больше волнуют учителей нерусских и «нетильтульных» наций.

Очень важный аспект проблемы адекватного восприятия культурного разнообразия – это система ценностей и смыслов, важных для педагога-историка, с которой он ассоциирует свою деятельность в поликультурной среде. Иными словами, важно понять, в чем они видят смысл работы с детьми разных национальностей, какова цель раскрытия культурных особенностей разных народов, действительно ли культурное разнообразие представляет для педагога непреходящую ценность или это только декларация ценности.

Анкетирование среди учителей обществоведческих дисциплин, проведенное в районах РБ, показало, что многие из педагогов стихийно продолжают мыслить в парадигме «новой исторической общности людей» и интернационального воспитания учащихся, которая долгие годы служила верой и правдой советскому обществу. Это была одна из наиболее действенных форм интеграции населения нашей страны, столь раз-

личавшегося по своим цивилизационным, культурным, социально-политическим характеристикам. Ее особенностью было фактическое игнорирование реального этно-конфессионального разнообразия и стремление создать некую политico-идеологическую надэтническую общность. В ней, подобно американскому «плавильному котлу», переплавляются все культурные различия и возникнет некая новая общность людей на основе общности идеологии, единого гражданства и приоритета общегосударственных интересов. Идентичность в такой модели имеет общегражданскую (гражданско-политическую и политico-идеологическую) окраску. Однако такое образование было приоритетным в условиях модернизационных процессов, в процессе становления и развития индустриального общества, формирования наций на основе объединяющего мифа, когда единство общества достигалось путем отказа от традиций прошлого во имя прогресса и объединяющей идеологии. В современных условиях его становится все труднее осуществлять, так как все сложнее игнорировать духовно-культурные различия обучающихся.

Другая часть учителей в своей деятельности стихийно воплощает европейскую модель культурной относительности. В этом случае русская культура и история выступает в роли доминантной, по отношению к которой иные этнокультурные группы должны эволюционно адаптироваться и жить общей жизнью с русскими. Такая модель в прежние времена была известна как модель «старшего брата». Хотя, в отличие от Европы, учителями признается определенное взаимовлияние культур русского народа и других народов России, но, по их мнению, это взаимовлияние имеет явно асимметричный характер. Идентичность в такой модели носит национально-политический и национально-культурный характер. Однако в этой модели, как и в предыдущей, не решена проблема мотивации добровольного частичного или полного отхода учащихся от своей идентичности в современных условиях.

Третья часть педагогов ориентирована на более желательную для поликультурного характера образования модель «салатницы» или «концерта». В этом случае признается равноправность, незаменимость, уникальность и самоценность каждого из ингредиентов (инструментов), приветствуется их разнообразие и многообразие. Идентичность личности в такой модели приобретает цивилизационно-культурный характер. Она многослойна, напоминает «матрешку». Именно эта модель предполагает всесторонне

учитывать то обстоятельство, что в процесс обучения вовлечены представители разных культурных общностей – цивилизационных, культурно-исторических, этнонациональных, локальных, этнографических, религиозных, этнолингвистических и прочих, т.е. носители разных картин и образов мира.

Такая модель также не лишена слабых мест, прежде всего – в области обеспечения синхронности, слаженности, соразмерности, координации взаимодействия на равноправной основе очень разнородных элементов и подсистем этой сложной системы. К тому же очень сложно сохранять равновесие между формированием общегражданской идентичности и учетом многообразных культурных потребностей обучающихся. Интересно отметить, что американские социологи сегодня признают реальность складывания модели «салатницы» для граждан США – выходцев из нехристианских цивилизаций, а модели «плавильного котла» – для эмигрантов-христиан.

Педагоги-историки также испытывают и другие трудности методологического характера в организации поликультурного образования, в частности, необходимость преодоления этноцентризмов. У учащихся, приехавших из ряда южных регионов и стран ближнего зарубежья, может уже сложиться собственное, весьма далекое от привычного нам представление о роли тех или иных исторических личностей, о различных фактах и событиях истории, особенно касающихся взаимодействия различных народов, культур, представителей разных цивилизаций и религиозно-культурных миров. Оно может сформироваться под влиянием знакомства с историческими и историко-литературными произведениями, мнения родителей, точки зрения общественности и исторической мифологии, существующих в их прежних местах проживания, обучения по региональным учебникам, информации из местных телеканалов, из Интернета.

У этих детей существуют проблемы с адаптацией к новым условиям, с мотивацией к учебе. Нередко они несут в своем сознании отпечаток морально-психологической травмы, вызванной пережитой войной, утратой родственников, вынужденной сменой места жительства. В их сознании успели укрепиться древние этнические стереотипы, которые в совокупности составляют этноцентрическую картину мира и истории. Для них характерны взгляды на мир сквозь призму культурных универсалий своего менталитета, представление об особой древности своего народа, нередко – уверенность в его исключительно-

сти, двойная мораль в отношении «своих» и «чужих». Образ «чужого» можно определить как предвзятое суждение о людях иной нации, веры, культуры, обычаях, языка, социальной организации, основанное на положительных или отрицательных эмоциях и чувствах, упрощенных обобщениях, ставшее предрассудком и предубеждением. Этноцентризмы со временем древности и средневековья являлись фактором консолидации этноса. В таких сообществах культивируется подчинение личности воле традиционных коллективов, прежде всего – семьи, религиозной общности, этноса, подражание некоему образу «типичного представителя», поддержание существующих традиций и норм.

Отдельные индивиды и сообщества либо не желают, либо не умеют вести диалог с представителями других народов и культур, что в современных условиях неизбежно оборачивается их изоляцией, исключением из системы обмена информацией, а значит, их последующей культурной деградацией. Во многом такое отношение к окружающим объясняется защитной реакцией от тех негативных явлений, которые разрушают традиционную мораль в условиях глобализации и интернационализации мира, негативного воздействия массовой культуры в условиях вынужденного отрыва от собственной культуры. Семьи мигрантов, как правило, замкнуты, нередко культивируют собственную исключительность по отношению к российской семье, находящейся сегодня в состоянии глубочайшего системного кризиса.

Решение данной проблемы на методологическом уровне лежит в плоскости формирования многоуровневой идентичности личности. Идентичность (от лат. *identicus* – одинаковый, тождественный) – это самоотождествление личности с другим человеком или общественной группой, подразумевающее ответ на вопрос «кто мы?» Различают локально-территориальную, семейно-родственную, национально-государственную, этническую, идеологическую, социально-классовую, профессиональную, религиозную, планетарную и прочие формы идентичности.

Идентичность – фактор консолидации социума, определяющий мировоззрение человека, стиль, ценностно-смысловые рамки его жизни, целевые установки, убеждения, мотивы и предпочтения. Идентичность не является раз и навсегда данной или врожденной. Она переопределяется много раз в течение жизни человека, трансформируется под влиянием ситуации, в ходе социального взаимодействия людей, под воздействием воспитания и образования. Управление

этим процессом дает возможность оказывать влияние на социум в целом, тем более что в современном мире нарастает конкуренция моделей идентичностей.

Формирование идентичности – сложная педагогическая задача. Ее решение предполагает помочь ученику в выработке непротиворечивой формулы собственной идентичности, максимально расширить количество значимых для него идентичностей, обогатить его разнообразной палитрой ценностно-смысовых ориентиров и моделей поведения. Уважение к человеку с иной формулой идентичности является основой толерантного поведения. Эта задача требует индивидуального подхода к личности школьника, учета интересов социума, высокого такта, общей культуры учителя. Она не терпит насилия над личностью, навязывания стереотипов, однозначного самоопределения, что вызывает реакцию отторжения, формирует циничную, нетолерантную личность, приводит к конфликту идентичностей в себе. Последний является продолжением внешнего конфликта между «своими» и «чужими». Он преодолевается через умение увидеть обе системы ценностей в более широкой общности, в рамках которой снимается их противостояние.

При изучении курсов всемирной и отечественной истории учителю желательно так организовать процесс обучения, чтобы провести учащихся по всем основным формам идентичности, которые выработало человечество. Прежде всего это означает дать возможность учащимся почувствовать свою принадлежность к сообществам с данными формами идентичности. В этом также проявляется личностно ориентированная направленность обучения истории, индивидуализация и дифференциация процесса обучения. Но для этого учителю необходимо уметь представить материал курса как расширение форм идентичности людей – от осознания человеком себя как части своего рода, семьи, народа, конфессии до осознания себя россиянином и частью всего рода человеческого. История требовала такого расширения, следовательно, объединения усилий все большего количества людей вследствие усложнения задач, стоящих перед ними. И возможно, в этом состоит один из важных смыслов изучения истории в школе.

В условиях поликультурализма очень важны такие аспекты преподавания курсов истории, как гуманистические приоритеты, важнейшим среди которых является абсолютная ценность человеческой жизни, понимание того, что все остальные ценности, права и свободы имеют смысл

лишь при осуществлении этого приоритета. Не менее важно обучение школьников в контексте сопряжения общечеловеческих и национальных ценностей, идеи единства и многообразия человечества.

Подходы к методике преподавания и обучения истории в условиях внедрения поликультурного образования

В рамках поликультурного образования значительные изменения должна претерпеть методика преподавания предметов социогуманитарного и духовно-нравственного цикла. Учитель на уроке истории переносит центр внимания с содержания программного материала, с того, что он говорит, на того, кто говорит и кто воспринимает сказанное. Учителю предстоит научиться создавать пространство диалога на уроке между людьми разных исторических эпох и культур по поводу того или иного события, между ними и учеными, изучающими это событие, между ними и нашими современниками, между автором учебника и учащимися, между мнением ученых и историческими представлениями, сложившимися в общественном сознании, между учащимися разных культурных традиций.

За счет этого одно и то же явление рассматривается с самых разных сторон. Время, затраченное на такое обстоятельное осмысление, окапается значительным образовательным и мировоззренческим эффектом, повышением интереса учащихся к изучаемому материалу и, что особенно важно, развитием их собственной методологической культуры. Роль учителя на таком уроке состоит в организации диалога, в обеспечении интерактивного характера восприятия материала, в содействии самопознанию учащихся, поиску формулы их идентичности, в развитии их гуманитарной культуры.

Очень плодотворными с методической и методологической точек зрения могут быть контакты учителя и родителей учащихся, живущих в поликультурной среде. В качестве примера можно предложить интересную методику работы с неоднозначно трактуемыми сюжетами. Так, за одну-две недели до изучения в классе той или иной эмоционально окрашенной темы, например, присоединение сибирских земель или кавказских войн XIX в., можно предложить заинтересованным родителям ознакомиться с материалом учебника и высказать свое отношение к нему. В случае существенных расхождений в позициях есть смысл предоставить им или их детям слово на уроке с целью донесения до учащихся альтернативной точки зрения. Далее учащимся предлагается выступить по поводу того,

изменилась ли их точка зрения с учетом высказанной позиции, почему в учебнике данное событие трактуется именно так, а не иначе.

Технология создания образовательной среды со свойствами поликультурности

Поликультурное образование будет более эффективным в условиях применения технологии создания образовательной среды со свойствами поликультурности. Образовательная среда – это пространство, обладающее определенными дидактическими свойствами, позволяющими влиять на участников образовательного процесса в направлении, необходимом для достижения целей образования. Непосредственными участниками образовательного процесса являются учителя и учащиеся, администрация школы и родители. В результате воздействия специальным образом организованной образовательной среды на личность у человека могут произойти изменения в его образе мира, в системе ценностей и поведении.

При этом отрабатывается модель школы или класса как большой поликультурной семьи, в которой через учащихся разных этнических корней и верований представлены атрибуты их культур. Это модель желаемого будущего, реализуемого в настоящем. Одна из задач такой школы видится в выработке своеобразного «иммунитета» у учащихся против воздействия негативных и деструктивных настроений, как в местном, так и в пришлом сообществах. Благодаря этому образование может рассматриваться как фактор позитивной общественной динамики, ведь образование – это не столько то, что учитель дает ученику, сколько то, что в результате закрепляется и влияет на его поведение в социуме, систему ценностей и образ жизни.

Учитель идет по пути создания модели пространства межкультурного и межконфессионального диалога путем переноса элементов внешнего окружения учащихся на урок и внеурочную деятельность для обучения их принципам и навыкам ведения такого диалога в реальной жизни. Образовательная среда обладает педагогическим влиянием при определенных условиях, прежде всего – при условии целенаправленного наполнения ее разнообразными текстами дидактического содержания.

Наполнение образовательной среды может быть самым разным, и это составляет предмет творчества педагога. Им могут стать тематические энциклопедии, словари иностранных слов, подборка изречений великих учителей разных народов, цитаты из канонических текстов и их толкований, исторические картины, свидетель-

ства и документы. Не менее важную учебную роль могут выполнить выдержки из учебников разных стран, народов, конфессий, регионов. Интересны будут также биографии исторических деятелей, написанные людьми разных культурных традиций, например, биографии Чингис-хана, созданные в Китае, России, в странах Запада и арабского Востока. Необходимы также и литературные произведения, выдержки из трудов ученых по изучаемым вопросам, статьи и книги глав и активных деятелей конфессий, репродукции, одеяния, макеты культовых сооружений, видеозаписи познавательных передач, развивающие учебные игры, сборники познавательных задач и викторины на электронных носителях, альбомы любительских фотографий, сделанных самими учениками в роли туристов. Они могут быть представлены в виде стендового и раздаточного материала для групповой или индивидуальной работы.

Особое место в такой образовательной среде могут занять анкеты самих учащихся и их родителей, эссе и сочинения выпускников или ныне обучающихся школьников, собранные за несколько лет, в которых отражается изменение их мировоззренческих позиций, а также материалы круглых столов с выступлениями учащихся разных лет по данной проблеме.

Важным условием функционирования образовательной среды является использование активных и интерактивных методов работы, исключающее монолог учителя. Более того, приглашая учеников к диалогу, учитель может продемонстрировать динамику изменения собственных взглядов. Учащиеся и учитель через такую среду получают информацию о самих себе, сделая предметом изучения собственное мировоззрение. Именно этим образовательная среда со свойствами поликультурности отличается от прямых назидательных речей учителя и сопутствующей им отстраненности учеников, слушающих такую «проповедь».

Необходимым условием функционирования образовательной среды со свойствами поликультурности является та доверительная атмосфера сотрудничества, которую удается (или не удается) создать учителю. Ярким проявлением атмосферы сотрудничества является стремление учащихся принимать активное участие в создании и пополнении образовательной среды. Здесь уместна формула: сами учащиеся создают образовательную среду, которая способствует их личностному становлению. Не менее важно привлечь к этой деятельности и родителей учеников. Огромную и поистине неоценимую роль здесь

могут сыграть землячества и прочие формы национально-культурных автономий.

Без атмосферы сотрудничества, без непосредственного взаимодействия личностей обучающихся и обучающихся образовательная среда превращается в музейные экспозиции с экспонатами и хранилищем, которых немало в наших школах. Учителю в этом случае отводится роль экскурсовода, учащимся – роль пассивных экскурсантов. Умело подобранные экспонаты могут удивить и даже поразить воображение, но не трансформировать личность и ее поведение.

Подбирая необходимые материалы, учитель ориентируется на некоторые ожидаемые результаты, которые проверяются им в процессе диа-

лога с учащимися на уроке, во взаимодействии во внеурочное время, в фиксации изменения их повседневного поведения, в их речи и т.д. При адекватном наполнении и функционировании образовательной среды учитель вправе ожидать результатов, которые отражают ту или иную степень становления поликультурной личности.

Литература

1. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 1999. – № 4.
2. Дмитриев Г.Д. Теоретико-практические аспекты многокультурного образования в США // URL: <http://portalus.ru> (c). 3.10.2007.

Мишина Ирина Анатольевна, старший преподаватель кафедры истории социально-политического образования и права Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования РФ, г. Москва. E-mail: academy@apkpro.ru

Цыренова Марина Геннадьевна, кандидат педагогических наук, директор Института непрерывного образования Бурятского госуниверситета. E-mail: tsbudaeva@mail.ru

Mishina Irina Anatolyevna, senior lecturer, department of history of social and political education and law, Academy of Professional Development and Retraining of Educators of the RF, Moscow. E-mail: academy@apkpro.ru

Tsyrenova Marina Gennadievna, candidate of pedagogical sciences, director of the Institute of Continuing Education, Buryat State University. E-mail: tsbudaeva@mail.ru

УДК 371.31

© С.Г. Наговицын

Оценивание качества результатов обучения на основе компетентностного подхода

В статье рассматривается компетентностный подход как новая методология развития системы контроля и оценки качества образования в вузе.

Ключевые слова: компетенции, паспорт компетенций, проектирование, образовательная программа.

© S.G. Nagovitsyn

Evaluation of teaching outcomes quality on the basis of competence approach

The article deals with a competence approach as a new methodology for development of a system of monitoring and evaluation of education quality at university.

Keywords: competences, competence passport, planning, educational program.

Традиционно цели высшего профессионального образования определялись набором знаний, умений и навыков, которыми должен владеть выпускник. Сегодня такой подход оказался недостаточным. Социуму нужны выпускники, готовые к включению в дальнейшую деятельность, способные практически решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы. А это во многом зависит не от полученных ЗУНов, а от некоторых дополнительных качеств,

новообразований, для обозначения которых и употребляются сегодня понятия «компетенции» и «компетентность», более соответствующие пониманию современных целей образования. Подход, рассматривающий выпускника, владеющего компетенциями, т.е. тем, что он может делать, какими способами деятельности овладел, к чему он готов, называют компетентностным подходом (И.В. Челпанов).

Компетентностный подход означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно-коммуникационного пространств.

В настоящее время в педагогической теории используются различные определения понятий: «компетенция» и «компетентность».

К числу наиболее распространенных точек зрения на соотношение этих понятий можно отнести следующие [4, 5, 6]:

- компетенция – это способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в различных проблемных профессиональных ситуациях;

- компетентность – это уровень владения совокупностью компетенций, степень готовности к применению компетенций в профессиональной деятельности.

Анализ работ исследователей компетентностного подхода показал необходимость его использования в процессе оценки качества подготовки специалистов на современном этапе образования. Концептуальное основание компетентностного подхода состоит в замене парадигмы преподавания (Teaching Paradigm) на парадигму продуктивного обучения (Learning Paradigm), которая определяется как образовательный процесс, побуждающий не только выполнять действия, но их оценивать и анализировать.

Не останавливаясь на анализе терминологических проблем в разграничении представлений о компетенциях, в целом можно сказать, что они отражают современные тенденции в понимании качества результатов образовательного процесса. Конечно, такое определение качества через совокупность компетенций не самоцель, главное – как фиксировать достигнутый уровень компетентности с помощью оценочных процессов и обеспечить его повышение. Поэтому каждая из компетенций выпускников учебных заведений, характеризующая качество достигнутых результатов образования, нуждается в структурировании путем выделения существенных признаков своего проявления в конкретных сферах профессиональной деятельности.

Введение компетентностного подхода актуализировало необходимость существенного пересмотра содержания образования, методов обуче-

ния и традиционных вузовских контрольно-оценочных систем.

Согласно существующему законодательству, оценка качества подготовки выпускников происходит в процессе аттестации, репрезентативно отображающей требования ФГОС в содержании аттестационных оценочных средств. Это означает, что теперь в ходе аттестации оцениваются не привычные знания, умения и навыки, а уровень освоения достаточно большого набора общекультурных и профессиональных компетенций.

Все вышеизложенное свидетельствует о том, что необходимы новые оценочные средства, построенные на основе современных достижений теории педагогических измерений и позволяющие измерять уровень сформированности многоплановых и многоструктурных характеристик качества подготовки студентов, которые не должны сводиться к простой сумме предметных знаний и умений.

Проблема структурирования компетенций и создания измерителей для аттестации усугубляется теми дополнительными трудностями, которые возникают при попытках оценивания компетенций.

Во-первых, компетенции многофункциональны и надпредметны, поэтому для оценивания уровня их сформированности необходимы комплексные измерители, включающие различные оценочные средства, использование методов многомерного шкалирования и специальных методов интеграции аттестационных баллов по различным количественным и качественным шкалам.

Во-вторых, уровень освоения компетенций во многом предопределен доминантой способностей обучаемых, что приводит к необходимости использования отдельных психодиагностических методик в процессе аттестации, не предусмотренных в нашей стране нормативными документами. О такой необходимости говорит опыт многих зарубежных стран, где психологи участвуют в оценивании компетенций в образовании.

В-третьих, уровень освоения компетенций обязательно зависит от таких факторов, как содержание образования, организационно-технологических педагогических решений, методов обучения, стиль взаимодействия со студентами, качество системы контроля и оценки в вузе, вовлеченность студентов в образовательный процесс, общий «образовательный климат» вуза, характер практик и стажировок и т.п. [3].

Зарубежный опыт свидетельствует о том, что функционирование системы контроля и оценки,

ориентированной на компетентностную модель подготовки специалистов, приводит к позитивным тенденциям в динамике изменения качества образования.

Не отказываясь от целевой парадигмы введения ФГОС в соответствии с нормативной документацией по аттестации, но обращаясь вместе с тем к преимуществам динамического подхода, мы считаем необходимым сосредоточиться на процессе обучения, то есть динамический анализ качества можно вести на различных уровнях.

Первый уровень – планирование обучения, когда определенные представления о планируемом качестве подготовки закладываются в образовательные программы по каждой дисциплине. Второй уровень – этап реализации образовательных программ в учебном процессе, на котором качество подготовки обучаемого приходится рассматривать в сочетании с целым спектром факторов, определяемых личностными особенностями усвоения, качеством преподавания и организации учебного процесса. Третий уровень анализа качества подготовки обычно проводится с позиций оценки результатов осуществленного учебного процесса [3].

В целом можно сделать вывод о том, что эффективность работы по анализу динамики изменения качества образования во многом зависит от того, насколько правильно структурирована совокупность компетенций, насколько она поддается операционализации, представляется в виде некоторой системы показателей, поддающихся измерению либо экспертному оцениванию. Это, в свою очередь, должно найти отражение в формировании содержания измерителей, выборе их видов и форм заданий, построении стандартизованных шкал и интерпретации результатов аттестации в условиях их высокой надежности, валидности и сопоставимости.

Для реализации такой системы оценки в аттестации необходимо создание специальных фондов оценочных средств (далее ФОС) с учетом особенностей дисциплины (модуля).

Основными факторами формирования ФОС являются:

- дидактико-диалектическая взаимосвязь между результатами образования и компетенциями, различия между понятиями «результаты образования» и «уровень сформированности компетенций»: результаты образования определяются преподавателем, а компетенции приобретаются и проявляются только в процессе деятельности;
- формирование компетенций не только через усвоение содержания образовательных про-

грамм, но и самой образовательной среды колледжа, и используемых образовательных технологий – соответственно и данные параметры должны проходить процедуру оценки;

- оценка способности студента к творческой деятельности, готового обеспечивать решения новых задач, связанных с недостаточностью конкретных специальных знаний и отсутствием общепринятых алгоритмов профессионального поведения в квазиреальной деятельности;

- создание условий максимального приближения к будущей профессиональной практике;

- активное привлечение в качестве внешних экспертов работодателей, студентов выпускных курсов, преподавателей смежных дисциплин и др.;

- использование групповых оценок и взаимооценок:

- рецензирование студентами работ друг друга;

- оппонирование студентами проектов, курсовых, исследовательских работ и др.;

- экспертные оценки группами из студентов, преподавателей, работодателей и др.;

- анализ достижений по итогам оценивания, подчеркивая как положительные, так и отрицательные индивидуальные и групповые результаты, обозначая пути дальнейшего развития.

Фонд оценочных средств может состоять из трех частей:

- средства для текущей аттестации;
- средства для промежуточной аттестации студентов;
- средства для итоговой аттестации выпускников.

Фонды оценочных средств разрабатываются по каждой дисциплине (модулю). Поэтому при составлении, согласовании и утверждении ФОС должно быть обеспечено его соответствие:

- ФГОС ВПО;
- программе обучения и учебному плану специальности (направлению подготовки);
- рабочей программе дисциплины;
- о образовательным технологиям, используемым в преподавании.

Создание фонда оценочных средств следует проводить поэтапно, включая технологии для «входной» оценки уровня сформированности общих ключевых компетенций у студентов 1-го курса в начале освоения программы обучения.

Этапы создания ФОС:

- устанавливается полный состав требований к первокурснику, студенту на разных этапах обучения и выпускнику. Требования, содержа-

щиеся в ФГОС, дополняются требованиями, вытекающими из заявленных целей и академических свобод учебного заведения;

- создается перечень формируемых компетенций по уровням обучения, начиная со студентов первого курса, приступающих к освоению учебной программы, до выпускников (паспорт компетенций).

Целью создания паспорта компетенций является повышение качества образовательного про-

цесса посредством непрерывного совершенствования образовательной программы [1, 2, 7]. Основное требование к ним – наличие механизма оценивания с документированными результатами и данными, подтверждающими их применение для дальнейшего совершенствования образовательной программы. Структура паспорта компетенции представлена на рис. 1.



Рис. 1. Структура паспорта компетенций

Определяется полный состав требований к системе оценки компетенций студентов на каждой стадии контроля и оценки.

Создаются модели ключевых компетенций для каждого этапа обучения с учетом дополнительных компетенций, обусловленных особенностями специальности или направления подготовки.

Создается накопительная система сбора данных на каждого студента за весь срок обучения (портфолио студента).

Проводится выделение МДК учебных модулей, участвующих в формировании конкретных компетенций, или разделов ряда различных дисциплин, формирующих одно и то же интегральное знание или умение

Формируется структура и содержание оценочных средств для каждого этапа обучения студентов. Для каждой дисциплины или модуля формулируется вопрос (задача), по результатам выполнения которого можно судить о степени освоения студентом учебного материала и о дос-

тижении определенного уровня сформированности компетенции.

На каждый этап контроля создается спецификация проверяемых ключевых компетенций и соответствующих им заданий или вопросов. Определяется число заданий и время, необходимое для ответов. Устанавливается процедура контрольно-оценочного процесса. Обеспечивается высокая значимость каждого задания. Значимость задания (вопроса) может определяться тем, насколько это задание позволяет вынести интегральное решение о соответствии уровня сформированности ключевых компетенции требованиям ФГОС. Процедуру установления значимости (веса) заданий рекомендуется проводить с помощью экспертов или автоматизированно по статистическим данным предварительной апробации отдельно для каждой оцениваемой компетенции.

Для анализа каждой из заявленных к оцениванию компетенций разрабатываются задания, по результату выполнения которых можно судить об уровне ее развития и степени освоения

учебного материала дисциплины или модуля. Возможны формулировки заданий, одновременно охватывающих материал нескольких дисциплин или МДК модулей (междисциплинарные комплексные задачи).

Разрабатывается демоверсия контрольного оценочного материала по спецификации, проводится учет замечаний и предложений экспертов, определение сроков и длительности контрольно-оценочного процесса, организационных, учебно-методических, технических и эргономических условий его проведения, методов обработки результатов.

Разработка параллельных вариантов наборов заданий, одинаковых по содержанию в каждом варианте и по сложности их решения, с равной или близкой суммой весов входящих в него заданий. Для обеспечения информационной защищенности процедур оценивания рекомендуется не менее 5 вариантов.

Выполняется подготовка «ключей» – наборов правильных ответов на каждое задание по вариантам.

Сопоставление структуры и содержания контрольных оценочных средств с требованиями к уровням ключевых компетенций на данной стадии обучения студентов.

Устанавливаются критерии (критерий) и шкала оценивания, по которым можно судить о соответствии или несоответствии уровня сформированности ключевых компетенций студентов требованиям ФГОС и образовательной программе (или профессиональным стандартам).

Обеспечивается тиражирование необходимого количества вариантов.

Разрабатываются инструкции по выполнению контрольно-оценочного процесса для оценщиков, к которым можно отнести работников учебного отдела, председателей П(М)К, заведующих кафедрами и др. Желательно исключить преподавателей предметников по направлению подготовки.

Структура и форма оценочного листа должны быть отработаны, содержать поле требований к процедуре оценивания. В пояснении необходимо привести критерий оценки соответствия требованиям ФГОС.

Только выполнение всех этих этапов, на наш взгляд, позволит в полной мере реализовать компетентностный подход в профессиональном образовании, при этом необходимо соблюдение ключевых принципов создания и использования ФОС:

- валидные контрольные измерительные материалы;
- соответствие содержания материалов уровню и стадии обучения;
- четко сформулированные критерии оценки;
- максимально объективные процедуры и методы оценки;
- высококвалифицированные специалисты-оценщики;
- четко прописанные рекомендации действий по итогам оценки.

В контексте рассматриваемой проблемы важным является и анализ расхождений между существующими и ожидаемыми компетенциями. Сравнение имеющихся и проектируемых ключевых компетенций, определение «паспортов компетенций» актуализируют задачу адекватного выбора технологий обучения, выстраивания соответствующих (формирующих, развивающих, корректирующих) стратегий, определения механизмов внутреннего и внешнего оценивания компетенций.

Таким образом, очевидно, что результаты обучения играют ключевую роль в обеспечении прозрачности квалификаций и их структур. Кроме того, они серьезно способствуют реализации различных линий действия Болонского процесса на всем европейском пространстве высшего образования. Необходимость сделать процессы преподавания и обучения более прозрачными и более проработанными является настоящим вызовом для всех вовлеченных в образование. В краткосрочной перспективе это означает решение задачи описания модулей и программ в терминах результатов обучения. В долгосрочной же перспективе принятие метода результатов обучения может способствовать развитию более систематизированного подхода к проектированию образовательных программ и модулей.

Литература

1. Азарова Р.Н., Золотарева Н.М. Разработка паспорта компетенции: методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. Первая редакция. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учеб.-метод. объединений и науч.-метод. советов высшей школы, 2010. – 52 с.

2. Азарова Р.Н., Борисова Н.В., Кузов Б.В. Один из подходов к проектированию основных образовательных программ вузов на основе компетентностного подхода // Проектирование федеральных государ-

ственных образовательных стандартов и образовательных программ высшего профессионального образования в контексте европейских и мировых тенденций: материалы XVII Всерос. науч.-метод. конф. Ч. I. – М.; Уфа: Исслед. центр проблем качества подг. спец., 2007. – 56 с.

3. Звонников В.И., Чельшикова М.Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход. – М.: Логос, Университетская книга, 2009. – 207 с.

4. Звонников В.И. Измерения и качество образования. – М.: Логос, 2006. URL: <http://www.litres.ru>

5. Зимняя Н.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2005. – 385 с.

6. Иванов Е.И., Орехов Б.И., Ольховский А.Ф. Технология «РИТМ» в многоуровневой системе высшего образования // Высшее образование в России. – 1993. – №4. – С. 115-119.

7. Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: метод. рек. для рук. и актива учеб.-метод. объед. вузов / под ред. Н.А. Селезнева. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учеб.-метод. объединений и науч.-метод. советов высшей школы, 2009. – 84 с.

Наговицын Сергей Грацианович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физической культуры и специальной подготовки Ижевского юридического института (филиала) Российской правовой академии Министерства юстиции Российской Федерации. E-mail: iji-fiz@mail.ru.

Nagovitsyn Sergei Gratsianovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of physical education and special training, Izhevsk Law Institute (a branch) of Federal State Institution «Russian Legal Academy of Ministry of Justice of the Russian Federation». E-mail: iji-fiz@mail.ru.

УДК 37.01

© И.Б. Очирова

Профессиональная компетентность педагога как условие создания безопасной социокультурной среды в образовательном учреждении

В условиях современной социокультурной среды профессиональная компетентность педагога является основополагающим фактором обеспечения безопасности образования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, безопасность образования, социокультурная среда, межэтнические отношения, толерантность, диалог культур, мультикультурное образование, национальное самосознание.

© I.B. Ochirova

Professional competence of teachers as means of arrangement a safe sociocultural environment in educational institution

Professional competence of teachers is a fundamental factor of safety provision in the conditions of present sociocultural environment.

Keywords: professional competence, safety of education, sociocultural environment, interethnic relations, tolerance, dialogue of cultures, multicultural education, national self-consciousness.

Профессиональная компетентность педагога, содержание поликультурного образования являются условиями создания безопасной социокультурной среды в образовательном учреждении, от которых зависит процесс передачи национальных ценностей.

В психолого-педагогической литературе понятие «компетентность» получило широкое распространение, хотя и в педагогической науке не существует точного определения, такая же ситуация в отношении понятия «компетенция». Некоторые ученые под «компетентностью» счи-

тают некую личностную характеристику, а под «компетенцией» – совокупность профессиональных и функциональных характеристик. Исследуя понятийные характеристики, ученые под профессиональной компетентностью педагога сегодня видят единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, способности личности решать поставленные педагогические задачи на разных уровнях. Введение понятия «профессиональная компетентность» обусловлено в науке его содержанием прежде всего, характеристи-

кой, объединяющей такие основные понятия как: «профессионализм», «профессиональные способности» и «квалификация». Применение этих терминов связано с необходимостью модернизации содержания образования, где в самой «Стратегии модернизации содержания общего образования» отмечаются ключевые компетенции учащихся в интеллектуальной, правовой, информационной сферах. Поэтому, актуализируется проблема развития профессиональной компетентности педагога. Как пишут В.П. Голованов и С.А. Стрельникова, «компетентность – новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности» [1]. В.Д. Шадриков выделяет следующие профессиональные компетентности: базовые, характеризующие личностные, умение грамотной постановки цели и задач педагогической деятельности, мотивация и организация учебной деятельности, разработка программ и принятие педагогических решений; специальные компетентности, которые формируются согласно уровню профессиональной подготовленности и специализации педагога; ключевые, владение которыми позволит преподавателю построить индивидуальный маршрут развития и стать конкурентоспособной профессиональной личностью. Как считают В.П. Голованов и С.А. Стрельникова: «высокий научно-теоретический потенциал не снимает трудности педагогов-практиков, испытывающих сложности в организации работы по развитию профессиональной компетентности педагогов» [1].

Определенные С.А. Кочергиным этапы формирования профессиональной компетентности педагога, где основными позициями являются: самоанализ и осознание необходимости; планирование саморазвития; самопроявление и самокорректировка, по нашему мнению, представляется непременным условием достижения профессионализма, умения найти правильное решение в непростых ситуациях и быть готовым к ответу на любой вопрос учеников, что в свою очередь обуславливает в педагогической профессии личностный рост.

Сегодня мы наблюдаем проблемы в социокультурном пространстве, связанные с повышением национального самосознания, совершенствованием языков и трансформацией культуры в разных регионах. Многие ученые занимались актуализацией проблем этнической психологии

для решения задач гуманизации учебного процесса в образовательных учреждениях, направленных при этом на возрождение национально-духовных ценностей и устранение межнациональных конфликтов. «Для того, чтобы этот неуправляемый процесс не углубился дальше, мы должны опираться на принципы мультикультурного образования, которое доказало свою эффективность и обеспечивает стабильность во многих западных странах» [7].

Исходя из сравнительного анализа первоисточников, научных трудов исследователей в области педагогики, можно сделать вывод о том, что у народов, проживающих в нашей стране много общих принципов, традиций воспитания и обучения, заложенных в историческом прошлом каждого этноса. Актуальным остается творческое использование в учреждениях образования, в том числе дополнительного, таких традиций как: «опора на духовные и культурные ценности, заложенные в произведениях народного творчества, тесная связь педагогического процесса с природой и окружающим миром, особое внимание к формированию нравственных качеств личности, в том числе заботливого, уважительного отношения к старшим, женщине, доброжелательности, гостеприимства и толерантности к носителям других культурных ценностей, чувства долга перед своим народом, чести и достоинства, трудолюбия» [11].

Опыт развития образования в настоящее время показывает, что «абсолютизация этнического в обучении и воспитании может привести к формированию у молодежи чувства национальной исключительности и культурной изоляции народа» [11]. Многие ученые пришли к выводу: что, в разработке теоретических основ и внедрении образовательных традиций позитивного качества в практику методологическим положением такого типа процесса воспитания и обучения является не что иное, как диалог культур и народов, проживающих на территории региона, где наблюдается баланс общечеловеческого, этнокультурного, российского аспектов в области образования.

Философская концепция М.М. Бахтина строится на диалоге культур не только как способ взаимодействия личностей, но и как средство взаимоотношений с объектами, явлениями культуры и искусства. Взаимоотношения и взаимодействия личности с носителями и объектами других культур позволяют глубоко осознать уникальность культурного и духовного наследия своего народа, а с другой стороны – все это способствует созданию благоприятных условий для

познания и понимания стиля жизни, духовных и культурных ценностей другого народа и формирует уважительное отношение к людям, принадлежащим к иным этносам. В этой ситуации роль педагога очень значительна, так как он становится транслятором этнической культуры и связующим звеном между российской, этнической и мировой культурами. Модернизация образования, адекватная кардинальным изменениям, происходящим в современной реальности, «предполагает обогащение существующего содержания образования интеркультурным компонентом» [8].

Я.А. Коменский в своей программе «Пампеллия» существенную часть посвящает формированию у детей умений жить в мире с другими, выполнять взаимные обязанности, уважать и любить людей [4].

П.Ф. Каптерев отмечает роль поликультурного образования в становлении личности, где прослеживается взаимосвязь национального и общечеловеческого в педагогике. Он призывает развивать в детях чувство принадлежности ко всему человечеству. Ученый рассматривает первоначально педагогическую деятельность на основе национального идеала, которая затем «трансформируется в деятельность по достижению общечеловеческого идеала» [9].

Раскрытию сущности поликультурного образования помогают труды Н.К. Рериха, где ученый под «благодетельной системой» понимает «единение культур», создающее благотворное сотрудничество людей. Высказывания ученых, таких как Н. Данилевский, Ю. Яковец, Э. Мейлер, о целостности культурно-исторического развития человечества, об общих сходных принципах функциональной составляющей культур разных этносов имеют практическое отношение. Воспитание культуры межнационального общения требует от всех соблюдение главного правила: толерантности по отношению к людям различных этнических принадлежностей. Воспитание либерального отношения к другим народам и культурам – это одна из первоочередных социальных задач, стоящих перед образовательными учреждениями, где формируются гражданские и общечеловеческие качества, развивается позитивный опыт культуры общения с людьми разных национальностей и закладывается основа стабильности безопасной современной социокультурной среды. Формирование межнациональной толерантности невозможно без приобщения личности к общечеловеческим и общекультурным ценностям, поэтому мы считаем, что в аспекты обучения и воспитания необходи-

мо вводить и использовать как можно больше материалов поликультурного содержания. Дети при таком содержании образовательного процесса и межнационального общения «приобретают общественно-ценный опыт взаимоотношений с людьми различных национальностей» [9]. Реализация содержания поликультурного образования, заложенного в каждой культуре, во многом зависит от профессиональной компетентности педагогов, который имеет возможность реализовать в практике основные составляющие поликультурного воспитания в современном образовательном учреждении, формируя при этом социальную толерантность учащихся.

Следует согласиться с И.А. Эйнгорн, С.В. Камашевым в том, что сегодня действительно в нормативно-правовых документах недостаточно уделяется внимания такому важному компоненту национальной безопасности, как образование. «Образование воздействует на все уровни национальной безопасности. Одним из важных элементов системы обеспечения национальной безопасности (обеспечивающим внутренние, институциональные факторы, которые сохраняют позитивную направленность развития социально-экономической системы) является образовательная политика государства» [3].

В.В. Путин в своей статье «Россия: национальный вопрос» поднимает проблему межнациональных отношений, которая приобрела глобальные масштабы. Он выражает уверенность в обеспечении гармоничного развития поликультурной общности, при этом отмечает, что одним из эффективных средств является образование. Выбор образовательной программы, его многообразие – достижение, «но вариативность должна опираться на незыблемые ценности, базовые знания и представления о мире. Системные проблемы общества очень часто находят выход именно в форме межнациональной напряженности» [10].

Поэтому, учитывая особенности социокультурной среды, мы видим решение проблем в обеспечении безопасного образовательного пространства, где основным ключевым моментом в воспитании будет сформированное толерантное отношение к другим этносам и эффективное межэтническое взаимодействие в современном социуме, что позволит сохранить особенности национального самосознания и будет способствовать дальнейшему поликультурному развитию.

Таким образом, развитие полиглottической среды тесно связано с безопасностью образования, где должны быть заложены особенности

этнического воспитания как, например, у калмыков изучение народного эпоса «Джангар».

О.Д. Мукаева рассматривает «Джангар» как источник основополагающих педагогических идей, таких как: патриотическое воспитание, культ родословной и родства, трудовое воспитание, гармоничное развитие ума и физической силы, значение музыкально-художественного таланта и конечно, ученый подчеркивает важную роль воспитательного потенциала героического эпоса, как средство возрождения национальной культуры, обычаяев предков и традиций [6].

По мнению Л.Ц. Малзуровой и С.Ц. Содномова ведущую роль в воспитании детей у бурятского народа выполняли семья и родители; духовно – нравственное становление личности ребенка проходило на фоне почитания старших в семье, соблюдения обычаяев и традиций. Подрастающее поколение через устное народное творчество (легенды, мифы, улигеры, предания) впитывало и развивало «навыки взрослой жизни в атмосфере тесного родства, в постоянном общении с народом, мудрым и проникнутым уважением и любовью к земле, животным, окружающему миру [5].

Р.С. Дылыкова отмечает неоценимую роль народного фольклора, а именно эпоса «Гэсэр» в воспитании детей, где формируется «эпический кодекс поведения». По мнению ученого этот «кодекс отвечал духовным требованиям социального порядка, налагал моральные принципы, предлагал образцы для практической жизни» [2].

Итак, мы приходим к выводу, что образование и безопасность – два ключевых понятия, развитие которых исходит от исторически сложившегося этнического мировоззрения и восприятия. Каким образом будет осуществляться процесс передачи национальных ценностей, зависит от профессиональной компетентности педагогов и от содержания поликультурного образования. В связи с выявленными особенностями

актуализируется проблема развития профессиональной компетентности педагога в условиях современной социокультурной среды, где культивируются такие понятия как этнос, народные традиции, толерантность, этнические взаимоотношения, совокупность которых формирует безопасность образования.

Литература

1. Голованов В.П., Стрельникова С.А. Инновационные подходы к развитию профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования туристско-краеведческого профиля // Теория и практика дополнительного образования. – 2010. – № 9. – С. 35.
2. Дылыкова Р.С. Традиционное воспитание в пословицах и поговорках эпоса «Гэсэр» // Этнопедагогика – педагогика жизни. – Элиста, 2001. – С. 228.
3. Камашев С.В. Безопасность образования России в условиях интеграции в мировое образовательное пространство //soiopro.narod.ru/documents.
4. Коменский Я.А. Избр. пед. соч. – Т.2.
5. Малзурова Л.Ц., Содномов С.Ц. Воспитание учащихся на легендах и преданиях бурятского народа // Этнопедагогика – педагогика жизни. – Элиста, 2001. – С. 231.
6. Мукаева О.Д. Этнопедагогика калмыков: история, современность. – Элиста, 1999. – Ч. 1.
7. Оконешникова А.П. Этнопсихология – основа мультикультурного образования // Этнопедагогика – педагогика жизни. – Элиста, 2001. – С. 67-68.
8. Палаткина А.Г. Мультикультурное образование: к постановке вопроса // Этнопедагогика – педагогика жизни. – Элиста, 2001. – С. 72.
9. Палаткина Г.В. Этнопедагогизация процесса воспитания культуры межнационального взаимодействия в мультикультурном обществе // Становление этнопедагогики как отрасли педагогической науки. – М.; Элиста, 2003. – С. 148.
10. Путин В.В. Россия: национальный вопрос // URL: <http://www.ng.ru>
11. Супрунова Л.Л. Этнопедагогика как источник поликультурного образования // Этнопедагогика – педагогика жизни. – Элиста, 2001. – С. 69-70.

Очирова Ирина Бадмаевна, директор Республиканского центра детского творчества г. Элиста. E-mail: Ochirova70@mail.ru.

Ochirova Irina Badmaevna, director of the Republican Centre of Children's Art, Elista. E-mail: Ochirova70@mail.ru

УДК 37.036

© О.И. Пазников

Деятельностные основы процесса художественного воспитания: сущность и значение

В статье рассматривается проблема оптимального использования деятельностного фактора в процессе художественного воспитания. Дается научное обоснование основных видов учебной и творческой деятельности, их сущности и значения в развитии личности.

Ключевые слова: художественное воспитание, творчество, эстетическое восприятие, теоретическая деятельность, практическая деятельность.

© O.I. Paznikov

Activity bases of the process of art education: essence and significance

The article considers the problem of optimal use the activity factor in the process of art education. The author gives a scientific substantiation of basic types of learning and creative activities, their essence and significance in the development of personality.

Keywords: art education, creativity, aesthetic perception, theoretical activity, practical activity.

Полноценное художественное воспитание учащихся возможно лишь на основе осуществления системно организованного деятельностного подхода к освоению и закреплению дидактического и иного развивающего материала, составляющего содержательную и процессуальную стороны данного педагогического процесса.

Универсальная роль деятельности как ведущего фактора в обучении и воспитании методологически обоснована и эмпирически доказана в научных психолого-педагогических трудах Л.И. Божович, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Е.И. Игнатьева, А.Н. Леонтьева, Б.Т. Лихачева, В.А. Сухомлинского, Б.Т. Теплова, Г.И. Щукиной, Д.Б. Эльконина и других ученых. Результаты данных исследований имеют функционально важное, многоаспектное значение и находят непосредственное применение в художественно-педагогическом процессе современной начальной школы.

В условиях осуществляющей нами системы начального художественного воспитания учащихся, с учетом особенностей видов занятий (рисование с натуры, рисование на темы, декоративная работа, беседы об изобразительном искусстве, лепка, аппликация), их тематики и характера учебно-воспитательных задач, имеют место следующие основные виды деятельности:

- восприятие искусства (потребление);
- приобретение теоретических знаний (основы искусствоведения и изобразительной грамоты);
- практическая деятельность (репродуктивная и творческая).

К первому, «пассивному», виду деятельности относится знакомство с художественными произведениями посредством их визуального восприятия, или *потребление искусства*.

Потребление как эмоционально-эстетическая деятельность, занимающая первоочередное место в системе учебных (классно-урочных), внеклассных (кружковых) и внешкольных занятий по изобразительному искусству, представляет собой специально организованный процесс восприятия произведений народного, самодеятельного и профессионального искусства, в ходе которого у школьников развивается эмоциональная отзывчивость, сопереживание (эмпатия), способность выражать вербальными средствами свое отношение к произведению, расширяется общий художественный кругозор учащихся, формируется представление о видовых и жанровых особенностях искусства, приобретаются знания о конкретных произведениях живописи, графики, скульптуры, декоративно-прикладного творчества.

По мнению Р. Арнхайма, А.В. Бакушинского, Н.Н. Волкова, Б.С. Мейлаха, А.А. Мелик-Пашаева, О.Н. Органовой, В.И. Ракитина, С.Х. Раппопорта, Б.В. Сафонова, А.В. Славина, П.М. Якобсона и других исследователей психолого-эстетической природы художественного восприятия, данный вид деятельности является активным творческим процессом, так как для него недостаточно пережить те чувства, которые владели автором, недостаточно разобраться в структуре произведения, но надо еще уметь творчески преодолеть свое собственное чувство.

В частности, творческую сущность процесса потребления искусства отмечает один из ведущих исследователей проблемы формирования художественного интереса Ю.У. Фохт-Бабушкин, объясняя это тем, что «...восприятие художественного произведения предполагает «соавторство» потребителя, его умение прочесть «вторую» действительность и спроецировать ее на окружающую жизнь» [8, с. 70].

Как свидетельствуют научные исследования (В.В. Колокольников, Э.И. Кубышкина, В.С. Кузин, С.П. Ломов, Н.Н. Ростовцев, Н.М. Сокольникова, Е.В. Шорохов и др.), полноценное восприятие искусства (потребление) побуждает школьников не только к интеллектуальной деятельности, к познанию теории искусства, но и к деятельности творческой (креативной), то есть к самостоятельному созданию художественных ценностей.

Грамотно организованное восприятие разнообразных в жанровом и стилистическом отношении произведений живописи, графики, скульптуры, декоративно-прикладного искусства расширяет у ребят культурный кругозор, обогащает воображение, развивает художественно-образное мышление и способствует формированию потребности активно пробовать собственные силы в разных видах изобразительного творчества. Последнему мотивационному аспекту благоприятствует то обстоятельство, что все дети в этом возрасте, по выражению К.Д. Ушинского, «страстные рисовальщики».

Обобщенный опыт педагогической работы по изобразительному искусству в условиях Республики Бурятия показывает, что большую развивающую роль в системе начального художественного воспитания, наряду с мировой и отечественной классикой, играет знакомство с произведениями искусства, входящими в содержание национально-регионального культурного компонента, духовно близкие по своей образной природе восприятию младших школьников и отвечающие их ментальным особенностям.

Психологически важной стороной в процессе художественно-эстетического восприятия, подчеркивается в научных исследованиях (Н.Н. Волков, Т.С. Комарова, Б.Т. Лихачев, Э.И. Монсзон, О.Н. Органова, В.Б. Розенвассер, Н.Н. Ростовцев и др.), является эмоциональный аспект данного вида деятельности. Поэтому создание положительной эмоциональной атмосферы в ходе знакомства, анализа и обсуждения произведений изобразительного искусства выступает одним из главных условий эффективного усвоения художественно-образного материала.

Перцептивная деятельность в процессе визуального контакта с образами искусства, прежде всего, воздействует на чувственную сферу личности, вызывая различные эмоциональные реакции и активизируя важнейшие психологические процессы (произвольное внимание, образное восприятие, зрительная память, творческое мышление, воображение и др.).

В то же время восприятие искусства есть гносеологический процесс, поскольку оно связано с передачей определенных идей, мыслей, понятий, облаченных в наглядную образную форму. Причем «в процессе общения с искусством, знание ... зафиксированное в форме понятий, активно взаимодействует с чувственно-наглядным материалом, с эмоциями, с метафорическими и другими формами непонятного обобщения» [1, с. 117-118]. То есть художественное восприятие «представляет собой сложный процесс «подключения» зрительных впечатлений ко всему интеллектуальному миру индивида, в том числе и к той его части, которая выражена в форме понятий, логических рассуждений, абстрактных представлений» [1, с. 115].

Одним из наиболее значимых результатов, достигаемых в процессе понимания искусства, является развитие у воспитуемых ассоциативного мышления, имеющего универсальное выражение в условиях различных учебных занятий и видов учебно-творческой деятельности.

Следующий вид художественной деятельности – *приобретение искусствоведческих знаний* – открыто содержит познавательный компонент, который прямо или косвенно связан с исследовательской деятельностью и требует от субъекта познания творческой инициативы и эмоционального настроя на поиск истины.

Этот вид деятельности, тесно связанный с художественным восприятием и основанный на нем, является *теоретическим* по своей сути, так как он направлен на овладение теоретическими основами изобразительного искусства и приобретение начальных искусствоведческих знаний. Результаты данного вида деятельности реализуются, как правило, в суждениях об искусстве и в самостоятельной изобразительной деятельности учащихся.

В структуре художественно-познавательной деятельности исследователи (А.Л. Андреев, А.Я. Зись, Н.И. Киященко, В.С. Кузин, А.А. Мелик-Пашаев, М.Ф. Овсянников, Л.Н. Соловьев и др.) подчеркивают диалектическую связь интеллектуального и эстетического компонентов. Функция данной деятельности как интегратора и транслятора искусствоведческих знаний вытека-

ет из целостности самого процесса познания, где все взаимосвязано.

Единство эмоционального и рационального в познании искусства исходит из эмоционально-образной природы последнего. В силу того, что содержанием искусства являются человеческие эмоции, ему присущи механизмы «заражения» и «внушения» реципиентам своей эмоциональной эссенции. Указанное единство присутствует всегда как имманентное свойство акта художественного познания.

Интегрировать эмоциональную и интеллектуальную деятельность учащихся в единый процесс – это и функция методики преподавания ИЗО, и одновременно ее важная практическая задача. При этом необходимо обеспечить единство эмоций, вызываемых образами искусства, с собственно эмоциями познания.

В методическом отношении принято считать, что искусство надо преподавать так, чтобы приобретаемые знания представлялись как практическая необходимость для освоения последующего учебного материала в ходе предстоящих занятий. Это возможно только в том случае, когда основой учебно-воспитательного процесса выступает логически выстроенная система знаний, стимулирующая различные качества интеллекта (диалектичность, критичность, гибкость, логичность, образность и др.).

В таком содержательном значении художественно-познавательная функция охватывает весь учебно-воспитательный процесс по изобразительному искусству, становится когнитивной основой системы художественно-педагогической работы с учащимися начальных классов.

Из научных источников и практического опыта известно, что для успешного осуществления художественно-познавательной деятельности во время учебных, внеклассных и внешкольных занятий важна ее положительная мотивация и прежде всего – проявление двустороннего интереса к работе как со стороны педагога, так и субъектов художественно-воспитательного процесса.

Художественно-теоретическая деятельность, реализуясь в двустороннем – эмоционально-эстетическом и практическом – плане, совершенствует процесс эстетического восприятия искусства и действительности, влияет на качество эстетических суждений о произведениях изобразительного искусства и на качество результатов изобразительной деятельности учащихся.

Мысль о диалектической связи духовной и познавательной сторон, обеспечивающей полноценное общение с искусством, проходит красной нитью в трудах зарубежных и отечественных

ученых, критиков, искусствоведов, педагогов (Ж.-Ж. Руссо, К. Маркс, В.Г. Белинский, М.В. Алпатов, В.А. Сухомлинский, Э.И. Моносзон, Б.Т. Лихачев и др.). По сути, она сводится к тому, что «если ты хочешь наслаждаться искусством, то ты должен быть художественно образованным человеком» (К. Маркс).

Описывая особенности мышления младших школьников, исследователи (К.Д. Ушинский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Л.В. Занков, А.А. Люблинская, С.В. Аранова, Ш.А. Амонашвили и др.) на основе экспериментальных данных утверждают, что дети данного возраста способны успешно воспринимать, казалось бы, сложные для них понятия и другой теоретический материал, если процесс познания строится с опорой на конкретные наглядные образы и закрепляется в практике изобразительной деятельности учащихся.

Одной из главных задач в процессе работы с произведениями искусства является формирование у школьников первичных знаний о воплощении в художественном образе принципа взаимосвязи формы и содержания, то есть обусловленности выбора выразительных средств (формат, композиция, колорит, освещение, фактура и т.п.), способов и приемов их реализации конкретным замыслом художника.

С целью оптимизации усвоения знаний об искусстве, углубленного понимания его содержательных и выразительных сторон ставится задача развития у детей начального интереса к области искусствоведения.

В системе художественного воспитания младших школьников элементарная теоретическая деятельность связана с практической составляющей учебно-творческого процесса.

Методологически емкое понятие «связь теории с практикой» в области педагогики (работы С.Я. Батышева, И.Т. Огородникова, М.Н. Терехина и др.) определяется как взаимодействие теории и практики, практики и теории в процессе освоения учебного материала. Сущность данной связи заключается в использовании в учебно-воспитательном процессе теории для успешного решения практических задач и практики в целях познания.

Применение знаний на практике трактуется в педагогической литературе как целенаправленный перевод их из потенциального состояния в активное, где знания (как внутреннее достояние ученика) получают выход в практическую деятельность с учетом определенных условий их внедрения. Причем применение знаний на практике поднимается на более высокий познавательный уровень.

тельный уровень, когда учащиеся выполняют эту деятельность творчески.

Творческое применение знаний исследователи определяют как самостоятельное использование усвоенной научной информации в разнообразных условиях различными приемами и способами. При этом главными критериями творческого применения знаний являются содержательность, полезность и оригинальность данной деятельности. В связи с этим важным понятием выступает перенос знаний как использование имеющихся у ученика сведений в процессе дальнейшего овладения новым учебным материалом, новыми видами познавательной и практической деятельности [6, с. 39].

Практическая деятельность младших школьников в процессе занятий изобразительным искусством на уроках и в художественном кружке носит предметно обусловленный характер, что отвечает психолого-возрастным особенностям детей данного возраста (исследования Е.И. Игнатьева, А.А. Люблинской, В.А. Крутецкого и др.). В этом отношении справедливо утверждение А.Н. Леонтьева о том, что беспредметной деятельности не бывает, так как любой ее вид обращен на определенный внешний предмет [5, с. 85].

Практика работы учащихся в системе художественного воспитания строится на основе учебно-репродуктивной, художественно-исполнительской и художественно-творческой деятельности, имеющей конкретный продуктивный выход. Основным результатом практической работы младших школьников является создание продуктов художественной деятельности – плоскостных (рисунок, живопись, аппликация) и объемных (лепка, макетирование, флористика) видов изображения с использованием предметных и условных декоративных форм.

С позиций методического подхода к осуществлению системы художественного воспитания имеет место определенная процессуальная закономерность и объективная зависимость практического результата от предшествующих видов развивающей деятельности.

Так, в основе любой практической деятельности в области изобразительного искусства, будь она репродуктивной или творческой, лежит эстетическое восприятие явлений действительности, эмоциональное переживание и осмысливание воспринятого, на что указывают в своих философских, психологических и педагогических исследованиях Б.М. Теплов, Б.С. Мейлах, Г.В. Лабунская, Е.И. Игнатьев, В.И. Киреенко, А.А. Мелик-Пашаев, О.В. Островская и другие уче-

ные. Далее следует творческая переработка увиденного и накопленного в личном опыте ребенка, происходит поиск художественного образа и средств его выражения, что сопряжено с исследовательской по своему характеру работой. Заканчивается этот процесс реализацией воспринятого, обобщенного и переработанного материала в наглядной форме языком изобразительного искусства.

В процессе изобразительной деятельности у школьников развивается познавательный интерес как к объекту изображения, так и к средствам его художественного воплощения. В свою очередь, это приводит к более внимательному, дифференцированному изучению выразительных средств при восприятии произведений искусства, пониманию значения теоретических основ изобразительной грамоты для творческой деятельности учащихся. Кроме того, как отмечает Б.П. Юсов, «...усвоение практических навыков поднимает на новую ступень и восприятие эстетического в действительности и в искусстве» [9, с. 113].

В субъективном плане процесс творческой работы, как правило, доставляет детям духовное наслаждение, а ее результат вызывает удовлетворение, а также положительное эмоциональное переживание от позитивной оценки их труда.

Дифференцированное рассмотрение предмета настоящего исследования показывает, что художественная деятельность как созидание в своем функциональном значении представляет собой не только активную продуктивную, но и преобразующую деятельность. Преобразующая деятельность находит выражение в том, что:

- сам процесс изобразительного творчества есть акт преобразования: с помощью воображения, впечатлений, фактов, почертнутых из действительности, ученик перерабатывает жизненный материал в наглядные и осозаемые образы, строя новую реальность – свой художественный мир;

- в ходе занятий учащимися производится обработка исходного материала, из которого рождается образ (преобразование краски, глины, бумаги и т.д. при создании рисунка, скульптуры, декоративного изделия);

- с помощью художественной деятельности, главным образом посредством различных видов оформительских работ, учащиеся способны осуществлять эстетическое преобразование окружающей пространственной среды (классный кабинет, актовый зал, сценическая площадка, игровой уголок, пришкольный участок и т.д.), формируя ее новый визуальный облик и моделируя особую предметную реальность.

Вместе с тем из практики художественно-педагогической работы известно, что изобразительное искусство:

- своим содержанием и образно-выразительными средствами оказывает эстетическое воздействие на духовную структуру личности, качественно изменяя ее внутренний мир;
- как источник образных знаний, влияя на сознание личности, позволяет ей обогатиться художественно организованным, отобранным, обобщенным, осмысленным опытом других людей, присвоить его, сделать фактом своей жизни;
- участвует в совершенствовании модели социального поведения детей, когда в ходе его освоения дети включаются в педагогически организованную совместную деятельность и вступают в межличностные коммуникативные отношения.

В данном контексте следует отметить, что процесс внутреннего преобразования психологической, когнитивной и социальной структуры личности как действующего субъекта начинается с процесса восприятия произведений искусства и действительности, тесно связанного с деятельностью мышления, и формирует в сознании школьников новые модели представлений о художественной реальности и окружающем мире.

Так, в своем исследовании В.А. Ганзен делает вывод, что «любой акт восприятия всегда приводит к изменению состояния организма, поэтому изменение состояния должно обязательно рассматриваться как необходимый компонент результата восприятия» [4, с. 14-15].

Отсюда видно, что занятия различными видами художественной деятельности в совокупности обеспечивают преобразующее воздействие не только на предметную сторону окружающей ребенка действительности, но и на сам творческий субъект.

Рассмотренные виды деятельности, несмотря на внутреннюю специфику, тесно взаимосвязаны между собой, что делает их равнозначными в системе художественного воспитания учащихся.

Включение школьников в различные виды учебно-творческой деятельности призвано способствовать формированию у них определенного круга художественных компетенций, выраженных в знаниях, умениях и навыках, в соответствии с требованиями современного ФГОСа. При этом важно стимулировать развитие у обучаемых потребности в самостоятельном расширении спектра художественной деятельности, что делает учебный и творческий процесс осознанным и результативным.

Учитывая, что для успешных занятий изобразительной деятельностью необходимо не только владение основами изобразительной грамоты, совокупностью конкретных знаний, умений и навыков, но и увлеченность предметом (в данном случае изобразительным искусством), эмоционально-эстетическое отношение к окружающему миру, а также известные волевые усилия. Формируемые у детей художественные компетенции исследователи подразделяют по качественным параметрам на следующие виды: *эмоционально-эстетические, интеллектуальные и волевые*.

Каждый из трех рассмотренных видов деятельности в силу своей специфики обуславливает развитие определенных внутренних структур личности, образующих *сферу ее высших чувств*: *эмоциональная сфера* развивается в процессе потребления, восприятия искусства; *интеллектуальная* – в процессе приобретения теоретических и искусствоведческих знаний; *волевая* – в процессе изобразительной деятельности, в художественном творчестве.

Таким образом, многогранная в своем объективно-субъективном проявлении категория деятельности как целостная система обеспечивает посредством специально организованного художественно-педагогического процесса формирование у детей тех полезных личностных качеств, которые в единстве с общечастными и предметными знаниями эффективно содействуют комплексному – общему и художественному – развитию личности младшего школьника.

Литература

1. Андреев А.Л. Место искусства в познании мира. – М.: Политиздат, 1980. – 255 с.
2. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М.: Прогресс, 1974.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1968.
4. Ганзен В.А. Восприятие целостных объектов. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 302 с.
6. Терехин М.Н. Связь теории и практики в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1982. – 128 с.
7. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
8. Фохт-Бабушкин Ю.У. Искусство и духовный мир человека (об особенностях воздействия искусства на личность). – М.: Знание, 1982. – 110 с.
9. Юсов Б.П. Вопросы развития школьников в процессе изобразительной деятельности // Эстетическое воспитание школьной молодежи / под ред. Б.Т. Лихачева, Г. Зальмана. – М.: Педагогика, 1981. – С. 109-116.

Пазников Олег Иванович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания гуманитарных дисциплин Бурятского госуниверситета. Тел. (3012)442395. E-mail: opaznikov@mail.ru

Paznikov Oleg Ivanovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of methods of teaching humanitarian disciplines, Buryat State University. Ph. (3012)442395. E-mail: opaznikov@mail.ru

УДК 378.016

© Г.И. Рогалева

Системный подход в исследовании воспитательного пространства университета

В статье приводится анализ использования системного подхода в педагогических исследованиях, выделяются признаки, свойства и основные компоненты воспитательного пространства университета.

Ключевые слова: системный подход, воспитательное пространство университета, социально-педагогическая система.

© G.I. Rogaleva

Systematic approach in the research of educational space of Universiy

The article analyzes the use of systematic approach in educational researches; features, properties and basic components of educational space of University are revealed.

Keywords: systematic approach, educational space of University, socio-pedagogical system.

Модернизация отечественной системы образования позволяет активно рассматривать различные аспекты новой культуры воспитания и обучения. Развитие личности и педагогическое взаимодействие происходят не только через предметную деятельность, но и через создание определенного пространства взаимодействия, в котором разворачиваются жизненно значимые ситуации и события. Интерес к феномену воспитательного пространства во многом объясняется разработкой проблем личностно-ориентированного образования с позиций гуманистической философии. Одной из проблем, требующей осмыслиения, является исследование воспитательного пространства университета на основе системного подхода.

Задача, которая стоит перед нами, – определить системный подход как методологическую основу исследования воспитательного пространства университета и осуществления его моделирования. Системный подход как логико-методологический и методический принцип исследования позволяет видеть воспитательное пространство университета как целостный объект, предполагает выделение его компонентов и рассмотрение их с позиции системообразующих связей, иерархических отношений и структурных характеристик.

В педагогических исследованиях системный подход начали использовать после выделения Людвигом фон Берталанфи общей теории систем. Обоснование принципов системы, струк-

турное сходство законов и общесистемные закономерности позволили использовать ее как общедисциплинарную науку. Выделенные ученым принципы и понятия системы нашли применение в изучении педагогических систем. Под системой автор понимал совокупность (комплекс) элементов, вступающих во взаимодействие [3, с. 20-36].

В современных научно-методологических исследованиях (А.Н. Аверьянов, С.И. Архангельский, И.В. Блауберг, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.А. Сластенин и др.) обосновывается целесообразность применения общей теории систем и системного анализа в педагогике. В.В. Краевский отмечает, что система «обладает определенной структурой, допускающей вычленение иерархии элементов; взаимодействуя со средой, она может рассматриваться как элемент высшей, по отношению к ней, более широкой системы; структура данной системы такова, что ее элементы обладают по отношению к ней свойствами подсистем» [4, с. 30].

В педагогических исследованиях существуют различные подходы к изучению педагогических систем. С.И. Архангельский и В.П. Беспалько рассматривают их с точки зрения кибернетического понимания, информационного подхода. Ю.К. Бабанским и Т.А. Ильиной разработан системно-структурный подход в исследовании педагогических систем. Н. В. Кузьмина исследовала эти системы как структурно-функциональные. В данной модели автором вы-

членяются структурные элементы: цель, учебная информация, средства педагогической коммуникации, учащиеся, педагоги, которые являются базовыми элементами и между которыми существует иерархическая подчиненность. Выделяются гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский компонент и связи между ними [5, с. 11-16]. Согласно концепции В.А. Якунина, педагогическую систему необходимо рассматривать с позиций теории управления [8, с. 17-24].

Для учета специфики воспитательного пространства университета как социально-педагогической системы, функциональной по сути, значение имеет помимо общей теории систем теория функциональных систем. Согласно ей, системой можно назвать комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношения принимают характер взаимодействия компонентов для получения фокусированного полезного результата. Исследователи отмечают, что в функциональной системе результат является неотъемлемым и решающим ее компонентом, инструментом, создающим упорядоченное взаимодействие между всеми другими ее компонентами [7, с. 4-6]. Применительно к исследованию воспитательного пространства вуза, на наш взгляд, ценным является определение П.К. Анохина: «Системой можно назвать только такой комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношения приобретают характер взаимодействия компонентов на получение фокусированного полезного результата» [1, с. 33].

Таким образом, исследователи единодушны в определении сущности понятия «педагогическая система» как целостного единства всех факторов, способствующих достижению поставленных целей обучения, воспитания и развития личности. Под системой понимается упорядоченное множество взаимно связанных элементов, совокупность которых функционирует и развивается как целостное единство. С понятием системы связаны различные стороны сложного целостного объекта: его состав, строение, способы функционирования его элементов, направленность развития системы в целом [1, с. 42]. Авторы едини в понимании того, что педагогические системы являются сложными динамическими системами. На основании анализа, использования системного подхода в педагогических исследованиях выделяются основные признаки и свойства разнообразных систем:

- элементы системы, к которым относятся части и компонент;
- свойства, включающие качество элементов системы;
- взаимосвязь элементов и свойств системы в целом;
- структура системы, которая и отражает наиболее существенные и устойчивые связи между элементами системы, иначе это форма организации системы;
- иерархичность, что характеризует в зависимости от положения системы;
- определенное состояние, позволяющее характеризовать ее устойчивость либо переходы из одного состояния в другое;
- функционирование;
- процессуальность и динамичность, что связано с ее развитием, характеризующим совершенствование структуры и функций системы под влиянием внутренних факторов.

При исследовании процессов, происходящих в образовании, исследователи выделяют понятие «большие системы», которые представлены совокупностью подсистем постоянно уменьшающегося уровня сложности вплоть до элементарных подсистем, выполняющих в рамках данной большой системы базовые элементарные функции.

Л.А. Шипилина выделяет специфические свойства (принципы) больших систем, к которым относятся: неаддитивность или интегративность; эмерджентность – разрешение внутренних противоречий подсистем как процесс развития и содержание управления; синергетичность (синергия) – однонаправленность действий на усиление конечного результата; степень упорядоченности, самоорганизации больших подсистем; мультиплектичность – умножение положительных и отрицательных эффектов; целостность – общее свойство системы; обособленность как изолированность и автономность; централизованность – соотношение централизации и децентрализации управления в системе; адаптивность – способность приспосабливаться к изменениям внутренних и внешних условий [7, с. 3-5]. По мнению автора, эти принципы проявляются комплексно и одновременно, в зависимости от цели исследования они могут меняться.

На основании выделенных исследователями определений педагогических систем и их особенностей мы рассматриваем воспитательное пространство университета как целостную социально-педагогическую систему, структурные элементы которой используются субъектами образовательного процесса для освоения и транс-

ляции гуманистических ценностей. Подчеркиваем наличие в воспитательном пространстве университета особенностей, присущих воспитательным системам. Системный подход позволяет определить сущность воспитательного пространства университета философским пониманием смысла воспитательной системы, а также в целом смысла социальной системы, выражая ее в соединении системообразующих элементов, и предполагает наличие системных качеств – цели, задач, соответствующих органов управления. Отмечаем, что компоненты воспитательной системы могут характеризовать воспитательное пространство университета как авторское или обладающее авторскими чертами, способствующими его развитию. Опираясь на мнение исследователей, мы можем предполагать, что основным полезным результатом в воспитательном пространстве университета как социально-педагогической системе является развитие личности студента. Этот результат является и системообразующим фактором и оказывает центральное организующее влияние на все этапы развития воспитательного пространства университета.

Используя системный подход в качестве основного методологического подхода, мы подчеркиваем, что воспитательное пространство университета – это сложная и динамическая система, которая функционирует в условиях изменения различных факторов внешнего окружения и перемен внутреннего состояния и имеет свои специфические особенности. Так, в воспитательном пространстве университета процесс воспитания и развития личности студента протекает в условиях видоизменения педагогических целей, модернизации образования, гуманизации воспитательных систем, перехода от знаниевого к компетентностному подходу, постоянного обновления научной информации, в условиях совершенствования методов воспитания, включения исследовательских и проектных методов, а также постоянного обновления студенческого контингента и научно-педагогических кадров.

Считаем обоснованным рассматривать воспитательное пространство университета как целеустремленную систему с активным творческим поведением, которое предполагает преобразование окружения в соответствии с целями и использованием вариативности, а также как развивающуюся систему. Процесс развития воспитательного пространства университета не осуществляется стихийно, управление изменениями носит упорядоченный характер. В этом смысле

воспитательное пространство университета является самоорганизуемой системой.

Использование преимуществ системного подхода в моделировании воспитательного пространства университета позволяет нам анализировать и оптимизировать его структуру и моделировать функционирование системы.

Учет мнения исследователей позволяет утверждать, что воспитательное пространство университета как каждая система образовано по определенным правилам, подчиняется своим законам, живет своей жизнью и обладает всеми присущими такой системе признаками и особенностями. Среди особенностей выделяются целостность, структурность, иерархичность, взаимозависимость пространства и среды и множественность описания.

Выделенные в исследованиях Л.И. Новиковой компоненты воспитательной системы являются, на наш взгляд, компонентами, характеризующими воспитательное пространство вуза. Выделяем следующие структурные компоненты: концепция воспитательной деятельности университета; субъекты деятельности, ее организующие и в ней участвующие; отношения, интегрирующие субъекты в некую общность; среда, освоенная субъектами; управление, способствующее интеграции всех компонентов в целостность; инновационный режим развития.

Изучение педагогической практики и анализ опыта работы высших учебных заведений позволили выделить и учитывать в воспитательном пространстве университета следующие компоненты:

- пространственно-семантический компонент: архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства студентов (архитектура, дизайн интерьера и т.д.), символическое пространство университета (различные символы, атрибуты, настенная информация и т.д.), символы организационной культуры;

- содержательно-методический компонент – концепция воспитания, учебно- и научно-исследовательская, проектная деятельность студентов, самоуправление;

- коммуникативно-организационный компонент (особенности субъектов пространства – статусы, роли, национальные особенности, половозрастные особенности и т.д.), ценности, установки, творческие группы и т.д.

Отмечаем, что целостность воспитательного пространства университета обеспечивается разнообразием его элементов и связей между ними при единой воспитательной концепции. Также целостность и стабильность воспитательного

пространства обеспечиваются гибкостью его структуры. В то же время оно не может развиваться поступательно и линейно, нестабильность и неравномерность являются демонстрацией живого и способного к развитию воспитательного пространства. Кроме того воспитательное пространство университета можно рассматривать как «пространство связей и отношений» и «пространство взаимодействия», направленное на развитие личности студента.

Это означает, что университет перестает быть неким монолитом, а начинает восприниматься как сложная общность. Возникает необходимость выделять воспитательное пространство университета не как однородную среду, а как поле действия разных групп и интересов, отношений и позиций студентов и преподавателей. Кроме того, здесь действует и влияние политкультурной среды региона и культурной составляющей в содержании воспитания. Отмечаем, что важными элементами воспитательного пространства университета являются: деятельность, общение, познание, педагогический микроклимат. Это положение не является новым; в каждом учебном заведении существуют перечисленные элементы.

Воспитательное пространство каждого учебного заведения является уникальным, при его создании и развитии используются педагогический опыт, традиции и инновации, соединяются прошлое и будущее учебного заведения, его история и перспективы.

Системный подход является основой разработки и реализации модели воспитательного пространства вуза. Он позволяет определять воспитательное пространство университета как целостную, сложную, динамичную, интегральную, уникальную социально-педагогическую систему, направленную на личностное развитие каждого участника пространства.

С антропологических и гуманистических позиций основным результатом в воспитательном пространстве университета является развитие личности студента и ее социально значимых качеств, таких как самостоятельность, творческое саморазвитие, социальная активность, ответст-

венность и направленность на самореализацию в деятельности. Современный выпускник университета становится творческим, социально активным, инициативным, умеющим делать выбор, определять оптимальную жизненную стратегию. Все участники воспитательного пространства университета получают новый импульс для развития.

Таким образом, рассмотренный в статье системный подход является основным для того, чтобы определить теоретический контур исследования и моделирования воспитательного пространства университета. Он позволяет рассматривать воспитательное пространство университета как социально-педагогическую систему, направленную на личностное развитие каждого участника пространства. Моделирование воспитательного пространства вуза как предмет педагогического исследования требует дальнейшего теоретического осмысления.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс. Кн. 1. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996. – 565 с.
2. Анохин П.К. Теория функциональной системы // Успехи физиологических наук. – 1970. – №1. – С. 19-54.
3. Берталанфи Л. История и статус общей теории систем // Системные исследования. Ежегодник. -М., 1973. – С. 20-36.
4. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
5. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / под ред. Н.В. Кузьминой. – М.: Народное образование, 2002. – 152 с.
6. Резниченко М.Г. Проектирование воспитательного пространства в теории и практике высшего образования // Высшее образование в России. – 2009. – №8. – С. 83-89.
7. Шипилина Л.А. Методология психологопедагогических исследований: учеб. пособие. – 4-е изд. – М.: Финита; Наука, 2012. – 208 с.
8. Якунин В.А. Актуальные проблемы современной психологии и педагогики высшей школы // Вестник ЛГУ. – 1983. – №3. – С. 17-24.

Рогалева Галина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Бурятского государственного университета. E-mail: galina.rogaleva@mail.ru

Rogaleva Galina Ivanovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of pedagogy, Buryat State University. E-mail: galina.rogaleva@mail.ru

Условия развития структуры образовательного процесса университета

В публикации анализируется процесс качественного изменения структуры образовательного процесса. Охарактеризована динамичность логической, процессуальной и временной структур в развитии которых движущую роль выполняет система дистанционного обучения. Показано, что инновационный образовательный процесс является основным условием развития системы дистанционного обучения.

Ключевые слова: структура образовательного процесса, система дистанционного обучения, постиндустриальное общество, инновационный образовательный процесс, гуманистическая технология.

© L.N. Ruliene

Conditions of development a structure of educational space in university

The article analyzes the process of qualitative change in a structure of educational process. It is characterized by dynamic, logical, procedural and temporal structures, the distance learning system plays a driving role in their development. It has been shown that the innovative education process is a fundamental condition of the development of distance learning system.

Keywords: structure of educational process, system of distance learning, post-industrial society, innovative educational process, humanitarian technology.

Структура образовательного процесса представляет собой многокомпонентное педагогическое явление и включает три группы элементов: принципы, формы, методы, средства (логическая структура); стадии, циклы, этапы (временная структура); мотивы, цель, результат, оценка, условия, управление (процессуальная структура). Наш интерес направлен на исследование последовательности, упорядоченности компонентов образовательного процесса и их пространственно-временную протяженность.

Порядок расположения компонентов образовательного процесса определяется тем, что логическая структура представлена на всех этапах, стадиях образовательного процесса. Временную структуру можно представить в виде спиральной модели [Б. Бём], винтовой линии, равномерно вращающейся вокруг оси и одновременно перемещающейся с постоянной скоростью вдоль этой оси. Как нам кажется, развитие принципов, форм, методов и средств образовательной деятельности происходит именно таким образом: на каждом этапе представлена та или иная совокупность логической структуры обучения, воспитания, которые на последующих этапах изменяются, модифицируются в соответствии с новыми требованиями и задачами. Компоненты структуры образовательного процесса организованы в линейной зависимости, т.е. упорядочены по горизонтали, что исключает «господство-подчинение» одного компонента по отношению другому.

Так как процесс развития не совпадает лишь с изменением (ростом или уменьшением) числа

элементов структуры объекта, то эти элементы структуры могут не только возникать, но и исчезать. Качественное изменение структуры может происходить без видимого увеличения количества элементов, а за счет изменения функций старых элементов, характера отношений между ними и т.д. В образовательном процессе все компоненты структуры сохраняются, в дидактической системе в условиях любой новой образовательной парадигмы останутся цель, задачи, принципы, формы, методы, средства, субъекты обучения и воспитания. Изменяются функции дидактических явлений, их связи между собой.

Любой процесс развития можно выразить в форме методологических вопросов: «что развивается?» (объект развития), «во что развивается?» (результат развития), «в каких условиях развивается?» (условия развития). Под термином «условия» мы будем понимать совокупность компонентов, определяющих существование явления, объекта, процесса [14]. В частности, к внутренним условиям развития образовательного процесса, мы относим его элементы (ценностно-целевые, личностно-деятельностные, содержательные, организационные, методического и учебно-дидактического обеспечения), которые влияют на структуру образовательного процесса, способствуя или препятствуя позитивным изменениям. Внешние условия связаны с обстоятельствами, в которых протекает развитие образовательного процесса: образовательная парадигма, нормативно-правовая база образования, государственная политика в области образования, рос-

сийский и международный опыт образовательных учреждений.

Внешние условия развития структуры образовательного процесса университета. В современном мире нужна модель образования, способная вместить в себя смыслы и приоритеты постиндустриального общества, где на первый план выдвигаются услуги по накоплению и распространению знаний, наука превращается в непосредственную производительную силу, а у человека появляется больше свободного времени и возможностей для творчества, самореализации. Перечисленные аспекты в совокупности представляют: а) парадигму постиндустриального образования; б) инновационный образовательный процесс университета.

Термин «парадигма» мы вводим в свете концепции научных революций Т. Куна [9], согласно которой «нормальной наукой» является исследование, прочно опирающееся на одно или несколько прошлых научных достижений – научных трудов, которые в течение некоторого времени признаются определенным кругом ученых как основа для его дальнейшей практической деятельности. Такие научные труды отличаются двумя существенными особенностями: 1) беспрецедентность, привлекавшая на длительное время группу сторонников из конкурирующих направлений научных исследований; 2) открытость, что позволяет новым поколениям ученых в их рамках найти для себя нерешенные проблемы любого вида. Парадигма как совокупность законов, теорий, их практическое применение и необходимое оборудование образуют модели, из которых возникают традиции научного исследования. Переход от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества [10] предполагает понимание образования как достояние личности, как способа ее самореализации в жизни, как средство построения личной карьеры в постиндустриальном обществе.

Парадигме постиндустриального общества соответствует инновационный образовательный процесс, отличительными особенностями которого являются открытость образовательного пространства, наличие кадров и развитой технико-технологической базы, существование информационно-образовательной среды, готовность студентов и преподавателей работать и учиться в этой среде. В структуру образовательного процесса университета входит в качестве основной составляющей коммуникативное пространство [7], в котором происходит взаимодействие и взаимовлияние студентов и преподава-

телей. Отношения, возникающие в процессе взаимодействия и деятельности, составляют коммуникативное пространство образовательного процесса университета. В разработке модели целостного инновационного образовательного процесса регионального университета, на наш взгляд, следует учитывать основные задачи университета:

- гуманизировать образовательный процесс, делать его вариативным, ориентировать на особенности развития студента;
- создавать условия для взаимодействия и сотрудничества между субъектами образовательного процесса, в том числе в виртуальном пространстве;
- выстраивать личностно-ориентированное обучение;
- гибко сочетать традиционные и инновационные технологии обучения.

Средством модернизации образовательного процесса является дистанционное обучение как высокая гуманитарная технология. Основой дистанционного обучения являются образовательные технологии, внедрение которых возможно посредством разных сценариев:

- 1) радикальный (попытка перестроить весь учебный процесс на основе информационно-коммуникационных технологий);
- 2) комбинаторный (соединение ранее известных элементов, необычное сочетание известных приемов и способов);
- 3) модифицирующий (совершенствование, улучшение, дополнение имеющейся методики обучения без существенного ее изменения) [12].

В практике создания и развития системы дистанционного обучения необходимо осуществлять модифицирующий сценарий, последовательно вводя при этом новые веб-технологии. Так, основа инновационного образовательного процесса – это информатизация. Педагогическими основаниями развития ее процесса являются условия взаимодействия между участниками образовательного процесса: 1) изменение структуры и содержания информационного взаимодействия между обучающим, обучаемым и интерактивным источником учебной информации; 2) переработка представленного учебного материала, состава и содержания учебно-методического обеспечения образовательного процесса; 3) развитие информационно-коммуникационной предметной среды [13].

Внутренние условия развития образовательного процесса во многом зависят от внешних условий и отражают компоненты образовательного процесса. Ценностно-целевые условия –

современная интерпретация и актуализация идеи пайдейи, гуманистической парадигмы [8] постиндустриального образования, воплощение гуманистического потенциала практической педагогики, обусловленного «человеческим измерением» образования и заключающегося в том, что человек выступает как субъект познания, общения и творчества. Технологической реализацией современной образовательной парадигмы выступает электронное обучение (e-learning), совершившее эволюцию всей дидактической системы. Электронное обучение ориентирует участников образовательного процесса на новый стиль образования для жизни и на обучение в течение всей жизни, это технология для достойного существования в информационном обществе. Форматом e-learning в нашей стране является дистанционное обучение. Рассматривая его как высокую гуманитарную технологию, мы считаем, что гуманитарные смыслы образования должны быть отражены не только в содержании, но и в методах, качестве отношений между участниками взаимодействия в системе дистанционного обучения. В образовательных событиях должна быть обеспечена возможность студентов и преподавателей проявлять открытость и субъективность.

Лично-деятельностные условия развития образовательного процесса означают ориентированность на интенсивные обучающие технологии, развивающие личность, построенные на цelenаправленной и специально организованной групповой и межгрупповой деятельности, «обратной связи» между всеми ее участниками. Речь идет об интерактивных технологиях, которые ориентированы на более широкое взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом, предполагают доминирование активности обучающихся. Поскольку интерактивные технологии создают условия для качественного скачка, то их можно отнести к высоким технологиям. Например, в дистанционном обучении взаимодействие субъектов с образовательной средой осуществляется непосредственно или опосредованно (через средства обучения), что влечет изменение не только характера взаимодействий, но и увеличение их интенсивности. Использование возможностей двусторонней связи приводит к тому, что обучающиеся, вовлеченные в диалог с компьютером и сетевым контентом, легко входят в диалоговый режим обучения. Интерактивные формы обучения преобразуют педагога в фасilitатора, обеспечивающего групповую коммуникацию. Другими словами, это дирижер обсуждения, помогающий

группе понять общую цель и поддерживающий позитивную групповую динамику. Одновременно преподаватель перестает быть «солистом» дидактического события. При таком взаимодействии сокращается расстояние между студентами и учебным материалом, студенты могут принять деятельное участие в освоении курса (в качестве соавторов и редакторов).

Содержательные условия. Логика организации образовательного процесса диктуется учебной последовательностью, которая имеет диахронический (временная последовательность в приобретении различных пластов культуры) и синхронический (сочетаемость и взаимодополняемость компонентов) планы. Поскольку образование нацеливается на своевременное усвоение того, без чего затруднительно последующее развитие, то необходимо учитывать зависимость последующих восприятий от содержания и объема предшествующих. Это, в свою очередь, предполагает разумное сочетание концептрического принципа построения образовательной программы с линейным. Наиболее оптимальной формой реализации этих принципов, на наш взгляд, является модульное обучение. Другая черта содержательных условий – контекстное обучение [6], ориентированное на умение находить знания и применять их в ситуациях, имитирующих реалии будущей профессиональной деятельности. Новая образовательная парадигма отличается от знаниевой, но это не значит, что знания не присутствуют в образовательном процессе. Просто изменяется их роль: они перестали быть самоцелью. Знания следует понимать как данные, информацию и деятельность (что, как, кто, когда, где, почему). Они могут рассматриваться в виде результата познания (знание чего = владение основами предмета), специальной квалификации (знание как = практическое выполнение), системного понимания (знание почему = глубокое знание причин и следствий, интуиция), самомотивируемого творчества (знание почему = желание и мотивация достижения успеха). Различают организационное знание (явное систематизированное и скрытое несистематизированное и неформализованное) и структурированное знание (формализованное и неформализованное). Индивидуальные знания делятся на интеллектуальное знание (зависит от познавательных способностей = знание «что»), воплощенное знание (ориентированное на действие = знание «как»), запечатленное в культуре знание (достижение понимания), встроенное знание (системные процедуры, анализ явлений и объектов = знание компонентов, знание архитектуры).

Знание может быть закодированным (книги, инструкции, электронная информация). В проектировании образовательного процесса необходимо учитывать все эти его смыслы.

Различают два блока в массиве знаний: знания-описания (совокупность конкретных научных сведений об окружающем мире, обществе и человеке), знания-инструменты (фундаментальные модели, человек познающий, стратегии познавательной деятельности). Знания-инструменты имеют ценностно-оценочный характер, не укладываются в рамки определенной научной дисциплины, их нельзя механически усвоить (в отличие от знаний-описаний) или получить в готовом виде, они вырабатываются самой познающей личностью как результат внутренней активности. Обучение формирует знания-описания. Образование направлено на овладение совокупностью знаний-инструментов. В постиндустриальном обществе они превращаются в источник инноваций (наукоемких технологий). Поэтому современное методическое обеспечение образовательного процесса должно быть ориентировано, прежде всего, на овладение знаниями-инструментами.

В целом развитие образовательного процесса современного университета может быть обеспечено выполнением совокупности принципов:

- социальной обусловленности и научности, профессиональной направленности содержания образования;
- целенаправленности, непрерывности, интенсивности, индивидуализированности методов и форм организации обучения и воспитания;
- сознательности, активности и мотивированности субъектов образовательных взаимодействий;
- прочности, мобильности, наглядности, опережения знаний.

Организационные условия. С учетом современных достижений педагогической теории и практики, особенностей образовательного пространства современного университета (головной вуз и филиалы), преимуществ и недостатков дистанционного обучения мы в совершенствовании образовательного процесса БГУ использовали: методы образовательной деятельности: модульное обучение, метод проектов; методы интерактивного взаимодействия: рейтинг-контроль, веб-технологии (вебинары, веб- и видеоконференции, Вики, чат, блог, форум), мобильные технологии (смс-рассылка); формы образовательной деятельности: совместная с преподавателем, самостоятельная; аудиторная, внеаудиторная, виртуальная (в онлайн- и офлайн-

режимах); средства образовательной деятельности: электронный учебник, веб-сервисы, социальные сети, сетевые курсы, интерактивная доска. Наиболее оптимальным является смешанное обучение (blended learning), при котором технологии традиционного обучения сочетаются с технологиями дистанционного обучения: кейс-технологией, сетевой технологией.

Методическое и учебно-дидактическое обеспечение как условие развития образовательного процесса основывается на глобализации современной образовательной системы, развивающейся на базе информационно-коммуникационных технологий и широкого распространения дистанционного обучения, возрастания академической мобильности, унификации учебных планов. Поскольку образовательный процесс в высшей школе развивается в контексте непрерывного образования, то необходима разработка методик, направленных на повышение устойчивости знаний.

Образование как одна из форм человеческой деятельности рассматривается в качестве важнейшей предпосылки освоения других видов социального опыта, поэтому учебно-методическое обеспечение современного образовательного процесса должно основываться не на знание-ориентированном, а компетентностно-ориентированном образовании. Поскольку компетенции невозможно передать как знания, компетенциям нельзя «научить» и образование не может подготовить человека к практической профессиональной деятельности [5], необходимо разрабатывать практико-ориентированные и субъектные методики. Совокупность перечисленных условий может обеспечить переход к устойчивому развитию, при котором возможно не только сохранение позитивного опыта, но и безопасный непрерывный прогресс системы. Устойчивость как способность системы воспроизводить определенное стабильное состояние независимо от внешних воздействий и внутренних изменений – отличительная черта структуры образовательного процесса. Постоянное развитие образовательного процесса возможно при широкомасштабной информатизации общества и становлении постиндустриального информационного социума.

Как мы уже отмечали, движущей силой развития структуры образовательного процесса является система дистанционного обучения. Рассмотрим условия развития такой системы:

- педагогические: комплексное применение педагогических технологий личностно-ориентированного обучения в сочетании с дис-

тационной формой; выбор критериев и показателей оценивания результатов применения дистанционного обучения;

- организационные: планирование и организация повышения квалификации педагогов в освоении ими информационных технологий; применение модульного подхода к проектированию учебного содержания, развитие базы учебно-методического и технического обеспечения дистанционного обучения и т.д.;

- дидактические условия развития дистанционного обучения: создание информационного образовательного пространства как комплекса взаимодополняющих автоматизированных информационных систем; возможность реализации на расстоянии интерактивного взаимодействия обучающих и обучающихся между собой и со средствами обучения; развитие системы поддержки образовательного процесса в дистанционном режиме; самостоятельность и ответственность обучающихся и др.; гибкость и индивидуализация обучения, качество программно-методического комплекса изучаемых дисциплин и др.; развитие информационной культуры преподавателей и обучаемых;

- научно-теоретические условия: философские, психологические, педагогические (общепедагогические, технологические и методические) основы дистанционного обучения. Основы дистанционного обучения включают следующие группы исследований: философские, социологические, экономические, психологические, технико-технологические. Значительный вклад в разработку понятийно-терминологического аппарата как одного из условий развития дистанционного обучения внесли: Е.С. Полат [15], А.А. Андреев [1], коллектив Института информатизации образования, педагоги-практики;

- нормативно-правовые условия предполагают разработку нормативно-правовой базы дистанционного обучения. В федеральном законе «О внесении изменений в закон Российской Федерации «Об образовании» в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий» (принят Государственной думой 14 февраля 2012 г. и одобрен Советом Федерации 22 февраля 2012 г.) утверждается, что «при реализации образовательных программ независимо от форм получения образования могут применяться электронное обучение, дистанционные образовательные технологии в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере обра-

зования [16]. К сожалению, этот ФЗ не отражает в полной мере реалии образовательной практики и достижения современных научных разработок, в которых используется термин «дистанционное обучение» как форма обучения. Обзор источников позволил нам считать, что нормативно-правовая база дистанционного обучения в России еще не сформировалась и во многом отстает от реальной практики образовательного процесса, не решает актуальные проблемы нормативно-правового регулирования процесса обучения в современных информационно-образовательных средах, определении пропорций элементов УМК для эффективного обучения в системе дистанционного обучения, обосновании методик обучения, оптимизации психолого-эргономического представления учебного материала, готовности преподавателей и обучаемых к включению в информационно-насыщенный образовательный процесс [2].

Наиболее адекватно практика дистанционного обучения отражена в методических материалах рекомендательного характера, таких как Концепция дистанционного обучения на базе компьютерных телекоммуникаций [11], разработанная авторским коллективом (Е.С. Полат, А.Е. Петров, Ю.В. Аксенов), рекомендованная к изданию решением Ученого совета Института общего среднего образования Российской академии образования; и др.

Совокупность внешних (социальных, культурных) и внутренних (психолого-педагогических) условий, в которых происходит становление личности, составляет среду образовательного процесса, которая может иметь следующие компоненты: 1) пространственно-семантический (архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства, символическое пространство, включая герб, гимн, традиции и др.); 2) содержательно-методический (концепции обучения и воспитания, образовательные и учебные программы, учебный план, учебники и учебные пособия и др.; формы и методы организации образовательного процесса); 3) коммуникационно-организационный (особенности субъектов образовательной среды: статусы и роли, половозрастные и национальные особенности обучающихся и педагогов, их ценности, установки, стереотипы и т.п.; стиль общения и преподавания, пространственная и социальная плотность среди субъектов образования, степень скученности и др.); 4) организационные условия (особенности управленческой культуры, наличие творческих объединений преподавателей, инициативных групп и др.).

Согласно этой условной типологии, мы обращаем внимание на содержательно-методический и коммуникационно-организационный компоненты среды образовательного процесса. К условиям развития системы дистанционного обучения относятся все три группы компонентов.

Использование технологий дистанционного обучения в образовательном процессе, несомненно, обогащает педагогические технологии, способствует развитию научно-методической деятельности преподавателей, совершенствует и облегчает педагогическую деятельность. Но достижение такого результата возможно при системной интеграции во всех структурах деятельности вуза (учебных, научных, административных), включающей приспособление этих структур и уже существующих педагогических технологий к возможностям системы дистанционного обучения; адаптации дистанционного обучения к требованиям структуры университетского образования.

Таким образом, развитие структуры образовательного процесса университета определяется совокупностью внешних (обоснование парадигмы постиндустриального общества и инновационного образовательного процесса, наличие его нормативно-правовой базы) и внутренних (ценостно-целевые, личностно-деятельностные, содержательные, организационные, методические и учебно-дидактические) условий.

Литература

1. Андреев А.А. Введение в интернет-образование: учеб. пособие. – М.: Логос, 2003. – 73 с.
2. Андреев А.А. Педагогика высшей школы: новый курс. – М.: Моск. междунар. ин-т эконометрики, информатики и права, 2002. – С. 179-183.
3. Балханов В.А. Концептуально-методологические принципы образования в эпоху глобализации // Образование и глобализация: материалы III Байкальской междунар. науч.-практ. конф., 1-4 июля 2009 г. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2009. – Ч. 1. – С. 11-14.
4. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования / пер. с англ., под ред. В.Л. Иноземцева. – М.: Academia, 2004. – С. 556.
5. Бочков В.Е. Распределенные образовательные учреждения: дидактика формирования среды, качеству образования, управление знаниями, проблемы разви-
- вия инфраструктуры. – М.: НОУ ВПО «МИЭМП», 2011. – С. 100.
6. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. – М.: Логос, 2010. – 298 с.
7. Витвицкая Л.А. Университетское образование в контексте глобализации: учеб. пособие. – 2-е изд., доп. – Оренбург: Изд-во Оренбургского гос. ун-та, 2010. – С. 129.
8. Иванкина Л.И. Современная цивилизационная парадигма транзитивной потенциальности образования: дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11. – Томск, 2006 – 297 с.
9. Перевозчикова Л.С. Аксиологические основания гуманистической парадигмы высшего образования в культуре информационного общества: дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.13. – Тула, 2009. – 395 с.
10. Кун Т. Структура научных революций / пер. с англ. И.З. Налетова. – М.: АСТ, 2009. – 317 с.
11. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. – М.: Эгвес, 2011. – С. 50-53.
12. Организация учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий: руководство для студентов РГАЗУ / Российский гос. аграрный заочный ун-т, Управление по информационным технологиям и дистанционному обучению; сост. А.В. Ферябков, А.В. Закабунин. – М.: РГАЗУ, 2009. – 33 с.; Хуторской А.В. Интернет в школе: практикум по дистанционному обучению. – М.: Изд-во ИОСО РАО, 2000. – 299 с.
13. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение: учеб. пособие для студ. учр. высш. профес. образ. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2011. – С. 21.
14. Роберт И.В. Философско-методологические, социально-психологические, педагогические и технико-технологические предпосылки развития информатизации отечественного образования. – М.: Изд-во ИИО РАО, 2008. – С. 23.
15. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / авторы-сост. М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. – М.: Компания Спутник+, 2006. – С. 141.
16. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студентов вузов / под ред. Е.С. Поплат. – М.: Academia, 2004. – 414 с.
17. Федеральный закон от 28.02.2012 № 11-ФЗ «О внесении изменений в закон Российской Федерации «Об образовании» в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий» / Информационно-правовой портал «Гарант». [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/hotlaw/federal/383991/> (02.03.2012).

Рулиене Любовь Нимажаповна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Бурятского государственного университета. E-mail: ruliene@bsu.ru

Ruliene Lubov Nizamzharovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of general pedagogy, Buryat State University. E-mail: ruliene@bsu.ru

УДК 378.14:316.772.5

© С.И. Шевелева, Л.А. Сивицкая

Барьеры общения на этапе предвузовской подготовки студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона: социокультурный аспект

Рассмотрены особенности национального менталитета студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона. Представлены характеристики барьеров общения. Приведены данные эмпирического исследования, отражающие наиболее актуальные барьеры общения на этапе предвузовской подготовки.

Ключевые слова: предвузовская подготовка, национальный менталитет, барьеры общения.

© S.I. Sheveleva, L.A. Sivitskaya

Communication barriers at the stage of pre-university training of students from the Asian-Pacific region: socio-cultural aspect

The article reviews the features of national mentality of students from the Asian-Pacific region. The characteristics of communication barriers have been given. The data of empirical research illustrating the most typical communication barriers at the stage of pre-university training have been outlined.

Keywords: pre-university training, national mentality, communication barriers.

На этапе предвузовской подготовки целью обучения является достижение иностранными студентами такого уровня владения русским языком, который давал бы им возможность обучаться в российских вузах и общаться в социально-бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной сферах. Деятельность преподавателя заключается не только в передаче комплекса знаний, но и обучении коммуникативной деятельности на основе знаний и формируемых умений и навыков. Другими словами, одной из задач обучения на этапе предвузовской подготовки является формирование у студентов коммуникативной компетенции.

Специфика процесса обучения заключается в том, что преподаватель и иностранные студенты являются носителями разных национальных культур. Каждая культура имеет определенный набор отличительных черт, которые мотивированы особенностями среды и сформированы в процессе исторического и социального развития нации. Данная особенность накладывает отпечаток на процесс обучения, который осуществляется в рамках межкультурного взаимодействия.

Таким образом, основополагающим фактором, препятствующим коммуникативному взаимодействию студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР) в процессе обучения на этапе предвузовской подготовки в Томском политехническом университете, является принадлежность субъектов образовательного процесса к разным культурам.

В странах Азиатско-Тихоокеанского региона большое влияние на общественную жизнь и на

образовательные традиции оказало учение Конфуция (551–471 гг. до н.э.). Его педагогические идеи и созданная им целостная система преподавания является важной составной частью традиционной педагогики Китая и других стран, входящих в АТР [13]. Цель конфуцианского учения о человеке – показать, как должен вести себя человек в различных ситуациях.

Личность, по мнению Конфуция, представляет собой устроенную по образцу живого организма иерархическую структуру. Кроме того, в иерархии каждый человек должен занимать определенное место. Конфуцианская традиция подчеркивала важность строгого соблюдения традиционных порядков и обычаев во всех сферах жизни, в том числе и коммуникации.

Как следствие, в обществах такого типа поддерживаются иерархическая дифференциация и вертикальные связи, а роль, статус и поведение человека определяются его положением в иерархической структуре. Иерархия в коммуникации проявляется следующим образом: до вступления в беседу «...коммуниканту нужно сознавать свое социальное положение и знать положение (статус) своего собеседника» [9, с. 106]. Без учета данных сведений коммуникативное взаимодействие может не состояться.

В иерархической структуре коммуникации различаются следующие отношения: младший – старший, старший – младший, общение равных во всех отношениях людей. К первому виду относятся отношения между детьми и родителями, младшими и старшими (по возрасту), подчиненными и начальством, студентами и преподавате-

лями. В процессе общения «младшим» необходимо выбрать такую коммуникативную тактику, которая позволяет соблюдать этикет «речевого поведения», они могут вступать в коммуникацию только с разрешения «старших». Основополагающим принципом выступает: «Знаешь – говори. А не знаешь – молчи и слушай». «В Китае широко применяется и считается вежливым обращение, указывающее на профессию или общественное положение собеседника. Такое обращение используется по отношению к старшему по возрасту или положению (учащиеся к учителям, подчиненные к начальству)» [11, с. 65]. В обращениях такого типа должна содержаться информация о чине, социальном положении и возрасте собеседника. Речь «младшего коммуниканта» отличается почтительностью, мягкостью и уважительностью.

Ко второму виду относятся отношения между родителями и детьми, старшими и младшими, начальством и подчиненными, преподавателем и студентами. В таком коммуникативном взаимодействии «главную роль» играют «старшие», по отношению к «младшим» они требовательны и строги. Содержание речи может включать в себя нравственные поучения, советы и приказы.

Третий тип – отношения между сверстниками, ровесниками, друзьями. В данном случае этикет предполагает равноправные роли коммуникантов. В таком виде коммуникации, как правило, отсутствуют требования, поучения, свойственные второму типу общения. Данный тип коммуникативного взаимодействия является нейтральным.

Каждый из перечисленных типов отношений имеет свои нормы, правила и этикет, соблюдение которых индивидом доведены до автоматизма. В процессе обучения в российском вузе, при вступлении в коммуникативное взаимодействие «преподаватель – студент» у студентов из стран АТР «включается» стереотип поведения, соответствующий статусу отношений [8]. Данный стереотип, согласно иерархии коммуникации, регламентирует поведение студента, которое должно характеризоваться почтительностью и уважительностью. В свою очередь, это подразумевает недопустимость критического отношения к мнению преподавателя, сомнений в правильности его точки зрения и отстаивании собственной.

Невозможность отстаивания собственной точки зрения студентами из стран АТР связана еще с одной особенностью менталитета – этикой «лица», получившей распространение вследствие учения Конфуция. Социальное «лицо» явля-

ется специфическим китайским понятием, выражающим одновременно социальные претензии индивида и признание его правомочности другими [4]. Социальное «лицо» можно потерять помимо своей воли, т.к. оно является приобретаемым качеством. В рамках традиционной китайской культуры человек «теряет лицо», допуская ошибку в присутствии группы. Отстаивание собственной точки зрения в соответствии с этой «лица» недопустимо, т.к. противоречит традиционному пониманию скромности и благонравия индивида [5, 6, 8]. Кроме того, индивид, обладающий «лицом», по представлениям китайцев, должен заботиться о сохранении «лица» других людей. С понятием «лица» тесно связано представление о лояльности индивида по отношению к членам своей группы. Нелояльный индивид – это индивид без «лица». При помощи системы установок и отношений, связанных с концепцией «лица», индивид интегрирован в группу, подчиняется ее нормам и «порядкам». В этике «лица» входит установка на заботу о сохранении «лица» другого человека. Отказываясь от конфликта с другим человеком и сохраняя его «лицо», индивид получает основание считать себя имеющим «лицо», так как он не поступил недоброжелательно и жестко. В результате забота о «лице» ведет к формированию стремления избежать конфликта в межличностных отношениях [1]. По этой причине в конфуцианской традиции неотъемлемой чертой личности является конформизм [4, 8], который предполагает позицию соглашательства с мнением большинства (коллектива) или ориентацию на мнение референтного лица. В нашем случае таким лицом является преподаватель.

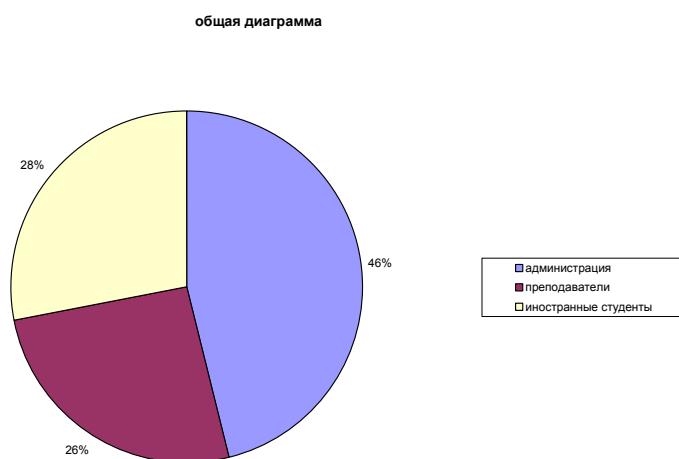
Идеи Конфуция оказали влияние не только на коммуникативное поведение, но и на способы обучения. Традиционные способы обучения заключались в самостоятельном выполнении «черновой работы»: чтении, заучивании наизусть, размышлении и упражнении в искусстве [7, с. 144-145]. Не менее важным оказывается тот факт, что основой воспитания, согласно конфуцианской традиции, является собственный пример преподавателя [7]. Вышеперечисленные особенности (способы обучения, собственный пример преподавателя), проявляющиеся в процессе обучения в российских вузах, исследователи [2, 3, 8, 12] рассматривают как «действие по аналогии и образцам».

На основании вышесказанного можно с достаточной определенностью сказать, что конфуцианство определяет портрет студентов из стран

АТР: национальный менталитет, включая коммуникативные особенности общения.

В рамках проблематики данного исследования необходимо определить, какие барьеры общения возникают у студентов в процессе обучения на этапе предвузовской подготовки. Для этого было проведено анкетирование, в котором приняло участие 85 человек, представителей стран АТР, являющихся слушателями подготов-

ительного отделения. Анкетирование было проведено в два этапа. На первом этапе респондентам было предложено расположить субъектов образовательного процесса в порядке возрастания сложности общения. На выбор было предложено 4 варианта: администрация, преподаватели, студенты из других стран, студенты из родной страны. Результат отображен в диаграмме, данной ниже.



Результаты анкетирования студентов из стран АТР по выявлению наличия трудностей общения с субъектами образовательного процесса (в%)

Самую высокую сложность (46%), по мнению опрошенных, имеет общение с администрацией, на втором месте были студенты из других стран (28%), на третьем – преподаватели (26%). Результаты анкетирования, отраженные в данной диаграмме, можно интерпретировать с точки зрения иерархии коммуникации следующим образом: респонденты во взаимодействии с администрацией и преподавателями являются «младшими» коммуникантами. Данный статус

является определяющим в процессе их коммуникативного взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

Второй этап анкетирования заключался в выявлении видов барьеров общения. Каждому студенту было предложено ответить на вопрос с множественным выбором, при этом отметить столько позиций, сколько он считает необходимым. Результаты анкетирования представлены в таблице.

Таблица

Результаты анкетирования студентов из стран АТР
по выявлению барьеров общения с субъектами образовательного процесса

Барьеры	Субъекты образовательного процесса		
	администрация	преподаватели	студенты из других стран
1. Вы вообще боялись говорить	18,8	3,5	2,3
2. Вы не знали, что говорить	15,3	11,8	15,3
3. Вы боялись, что не поймут, что Вы скажете	25,9	9,4	9,4
4. Вы боялись, что вы не поймете, что Вам скажут	22,3	12,9	5,9
5. Вы не боялись говорить, но боялись сделать ошибки в речи	21	27	8,2

6. Вы не знали, как себя вести	9,4	8,2	11,8
7. В вашей культуре диалога со старшими (деканом, преподавателем) не может быть	7	2,3	-

Приведенные в таблице данные свидетельствуют о наличии у студентов из стран АТР барьеров общения с субъектами образовательного процесса.

Исходя из табличных данных можно сделать вывод, что наибольшие проблемы в общении студенты испытывают во взаимодействии с администрацией. По всем предложенными позициям, кроме пятой «вы не боялись говорить, но боялись сделать ошибки в речи», процент значительно выше, чем в общении с другими субъектами образовательного процесса.

По первой позиции «вы вообще боялись говорить» 18,8% студентов отметили наличие данного барьера во взаимодействии с администрацией, 3,5% – с преподавателями и 3,2% со студентами из других стран.

В позиции «вы боялись, что не поймут, что вы скажете» наличие данного барьера во взаимодействии с администрацией отметили 25,9%, с преподавателями и студентами по 9,4%.

Позицию «в вашей культуре диалога со старшими быть не может» отметили при общении с администрацией 7% и при общении с преподавателями 2,3%.

Вышеперечисленные позиции подтверждают наличие ярко выраженной иерархии коммуникации. Характеризуя коммуникативное поведение своих соотечественников в процессе обучения русскому языку, Нгуен Нгок Ха отмечает: «... они «скромны» и «тихи» до такой степени, что это им мешает развивать языковые навыки на изучаемом языке» [11, с. 69].

Показатели по позиции «вы не знали что говорить» распределились следующим образом: с администрацией – 15,3%, студентами из других стран – 15,3%, с преподавателями – 11,8%. Наличие данного барьера объясняется отсутствием у студентов коммуникативной компетенции, поскольку анкетирование проводилось в начале года.

В пятой позиции «вы не боялись говорить, но боялись сделать ошибки в речи» во взаимодействии с администрацией наличие барьера отметил 21% студентов, тогда как с преподавателями 27% и со студентами из других стран 8,2%. Высокий процент (27%) по вышеуказанной позиции во взаимодействии «студент–преподаватель» объясняется наличием у студентов этики «лица»,

выражающейся в недопустимости совершения ошибок при ответе в присутствии группы.

В позиции «вы не знали, как себя вести» 9,4% студентов указали на наличие данного барьера во взаимодействии с администрацией, 8,2% с преподавателями и 11,8% со студентами из других стран.

Анкетирование показало наличие барьеров во взаимодействии со студентами из других стран, несмотря на то, что данное взаимодействие предполагает равное во всех отношениях, нейтральное общение. Данный факт является показателем отсутствия у студентов из стран АТР опыта межкультурного взаимодействия.

Очевидно, что наличие рассмотренных барьеров обусловлено особенностями национального менталитета студентов из стран АТР и вышеперечисленные особенности в значительной мере определяют процесс обучения. Вследствие этого возникают препятствия (в процессе обучения на этапе предвузовской подготовки) в вовлечении студентов в субъект-субъектные отношения. В силу традиционного воспитания и образования студенты не готовы участвовать в диалогизированных формах обучения – приоритетных для российской высшей школы.

Кроме того, в межкультурном взаимодействии в процессе обучения на этапе предвузовской подготовки возникают противоречия между ценностями и нормами, транслируемыми представителями разных культур, что является основанием для возникновения барьеров общения, которые затрудняют процесс обучения.

Учитывая вышеперечисленные особенности коммуникации студентов из стран АТР, принципы функционирования педагогической системы, роли преподавателя в этой системе, педагог может помочь студентам преодолеть барьеры общения в ходе учебного процесса и как следствие улучшить восприятие и усвоение студентами получаемых знаний. Кроме того, повлиять на степень эффективного приспособления к педагогическому процессу в инокультурной среде.

Литература

1. Афонасенко Е. Особенности этнического самосознания современных китайцев // Развитие личности. – 2004. – С. 131-143.
2. Беляева Е.В. Когнитивные механизмы возникновения речевых ошибок при усвоении русского языка

ка в иноязычной аудитории: на материале ошибок китайских студентов: дис. ... канд. филол. наук. – Красноярск, 2004. – 188 с.

3. Бобрышева И.Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике русского языка как иностранного: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2004. – 46 с.

4. Васильева М.С., Намсараев С.Д., Конфуцианские идеи в народной педагогике китайцев // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – №12. – С. 92-98.

5. Владимирова Т.Е. Некоторые размышления о китайском языке, «этике» лица и конфуцианских принципах общения // Мир русского слова. – 2004. – №3. – С. 48-55.

6. Девятов А. Пять нет китайской психологии // Служба кадров. – 2003. – №2. – С. 72-77.

7. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.; Ростов н/Д: МарТ, 2005. – 448 с.

8. Копытько С.В. Педагогические условия коммуникативного развития личности иностранных студентов: на примере студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, обучающихся в российском вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 2007. – 290 с.

9. Ле Дык Тху. Некоторые особенности вьетнамского речевого этикета в сопоставлении с русским // Русский язык за рубежом. – 2003. – №1. – С. 106-107.

10. Нгуен Нгок Ха. Система грамматических упражнений для обучения русскому языку вьетнамских студентов технического института на продвинутом этапе: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 223 с.

11. Чжань Минь. Особенности китайского речевого этикета в сопоставлении с русским // Русский язык за рубежом. – 2004. – №3. – С. 65-66.

12. Чжао Юйцзян. Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования: на примере китайских учащихся: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 297 с.

13. Цао Ян. Этнопедагогические традиции и их использование в образовательной практике Китая: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 149 с.

Шевелева Светлана Игоревна, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного Института международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета. E-mail: sheveleva@tpu.ru

Сицкая Людмила Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков Института международного образования и языковой коммуникации Томского политехнического университета. E-mail: sivitskaya@list.ru

Shevelova Svetlana Igorevna, senior lecturer, department of Russian as a foreign language, Institute of International Education and Language Communication, Tomsk Polytechnic University. E-mail: sheveleva@tpu.ru

Sivitskaya Lyudmila Anatolyevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of foreign language methodology teaching, Institute of International Education and Language Communication, Tomsk Polytechnic University. E-mail: sivitskaya@list.ru

УДК 378.172

© И.П. Шулья, Н.А. Шмырева

К проблеме профессиональной подготовки будущих инженеров

В статье рассматриваются объективные и субъективные факторы, оказывающие влияние на процесс профессиональной подготовки студентов технического вуза: состояние инженерного рынка труда в регионе, массовый характер высшего образования, невысокий уровень квалификации инженерных специалистов, мотивация в выборе профессии инженера, интересы и потребности студентов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, фактор, инженер, инженерная профессия.

© I.P. Shulya, N.A. Shmyreva

To the problem of professional training of future engineers

The article deals with objective and subjective factors, which influence on professional training of students of technical universities: the state of engineering labor market in the region, the massive nature of higher education, the low skill level of engineering professionals, the motivation to choose the profession of engineer, the interests and needs of students.

Keywords: vocational training, factor, engineer, engineering profession.

Социально-экономические реформы, происходящие в нашей стране в соответствии со Стратегией развития России до 2020 г., предъявляют

новые требования к специалистам различных областей профессиональной деятельности.

Сложный и динамичный характер современной инженерной деятельности, предполагающей использование новейших информационных технологий, образцов технических достижений и характеризующейся высоким уровнем ответственности, обуславливает объективную потребность в совершенствовании системы технического образования, ее нацеленность на компетентностный подход, направленный на формирование готовности к непрерывной и самообразовательной деятельности, навыков делового общения, умений действовать и принимать ответственные решения в нестандартных и неопределенных ситуациях, готовности к эффективному поведению в конкурентной среде в условиях стрессогенного фактора.

В связи с этим особую актуальность приобретает выявление и учет факторов, влияющих на процесс профессиональной подготовки студентов вуза, результатом которой является компетентный специалист технического профиля.

Фактор (от лат. factor – делающий, производящий) – причина, движущая сила какого-либо процесса, явления, определяющая его характер или отдельные черты [1].

Словарь русского языка С.И. Ожегова определяет фактор как момент, существенное обстоятельство в каком-либо процессе, явлении [2].

В соответствии с целью нашего исследования под факторами мы понимаем существенные обстоятельства, влияющие на процесс профессиональной подготовки будущих инженеров.

Анализ психолого-педагогической литературы по рассматриваемой проблеме показал, что сегодня имеет место широкий спектр классификаций факторов, так или иначе оказывающих влияние на педагогический процесс. Среди них

исследователи называют объективные и субъективные; общие, региональные, психологические и др.

Так, А.Н. Леонтьев объективными считает факторы, которые зависят от экономических, политических, культурных особенностей общества, а к субъективным факторам он относит мотивационно-потребностную сферу личности, ценности, способности, индивидуальные качества [3].

Н.Э. Касаткина, в качестве факторов, влияющих на развитие личности студента и самоопределение молодежи, выделяет следующие:

- общие: социально-экономические условия жизни людей, духовную культуру общества и др.;

- региональные: специфические особенности экономического и демографического развития конкретного региона, влияющие на профессиональный выбор молодежи;

- психологические: возрастные особенности студентов, уровень общеобразовательной подготовки, личностные качества и др. [4].

Говоря о разнообразии в подходах авторов к классификации факторов, влияющих на педагогический процесс, мы отмечаем их условность и динамическую взаимообусловленность. Например, в классификации Н.Э. Касаткиной общие и региональные факторы можно назвать объективными, а психологические – субъективными. При этом психологические факторы можно отнести также и к группе объективных, ведь к ним относятся вполне объективные возрастные особенности молодежи.

Мы вслед за А.Н. Леонтьевым сочли необходимым остановиться на первой классификации, включающей в себя две группы факторов: объективные и субъективные (табл. 1).

Таблица 1

Факторы, влияющие на профессиональную подготовку специалистов технического профиля

Факторы	
Объективные	Субъективные
1. Состояние инженерного рынка труда в регионе 2. Массовый характер высшего образования 3. Невысокий уровень квалификации инженерных специалистов	1. Мотивация в выборе профессии инженера 2. Интересы и потребности студентов

Для изучения состояния рынка труда в энергетической отрасли Иркутской области и возможности трудоустройства мы обратились к специалистам Центра занятости населения и ру-

ководителям энергетических предприятий г. Усолье-Сибирское и Ангарск. Основные вопросы, интересовавшие нас, следующие:

1) имеются ли вакансии на предприятиях энергетической промышленности в г. Усолье-Сибирское, Ангарск?

2) принимаются ли на работу выпускники вуза сразу после его окончания?

3) на какие должности, как правило, принимаются выпускники вузов и каковы перспективы их карьерного роста?

4) в чем работодатели видят резон приема на работу вчерашних студентов вуза?

Утвердительный ответ на первый вопрос обусловлен наличием достаточно большого числа промышленных предприятий в регионе (химических, металлургических, машиностроительных и др.), являющихся основными потребителями как электрической, так и тепловой энергии, производство которой осуществляется на ГЭС, ТЭС, ТЭЦ. Причем, как отмечают специалисты центра занятости, в последние годы наблюдается тенденция роста популярности инженерных кадров на фоне общего снижения спроса на специалистов гуманитарного и экономического профиля.

Дав положительный ответ на второй вопрос, большинство руководителей (63%) тем не менее отметили, что в случае выбора отдали бы предпочтение более опытным специалистам. Однако по причине их нехватки на энергетическом рынке труда, они готовы принять выпускников вузов, но только в основном на рабочие специальности, так как, по их убеждению, хорошим инженером и руководителем можно стать только в том случае, если узнаешь производство изнутри, пройдя все ступени технологического процесса. При этом в качестве главных плюсов молодого специалиста они называли:

– возможность более быстрой его адаптации к реальным условиям конкретного предприятия (т.к. нет возможности с чем-либо сравнивать);

– открытость всему новому, желание участвовать в инновационных преобразованиях производственной сферы.

В то же время руководители предприятий отмечают проблему профессиональной подготовки специалистов технического профиля: молодым инженерам, кроме опыта, не хватает ответственности, умения работать в команде. К этому можно добавить также, что молодые специалисты, приедя на производство, в силу неоправданных амбиций, которые формируются у них в том числе и в вузе, претендуют на руководящие должности и на право решать стратегические вопросы. Как результат, часть выпускников, не найдя удовлетворения в своих амбициях, финансовых запросах, а также в объективной

оценке своего труда, меняют свое первое рабочее место или вовсе уходят с производства в другие сферы (торговлю, бизнес и др.).

Напрашивается вывод: для руководителей промышленных предприятий как работодателей существенными моментами в вопросе принять или не принять молодого специалиста на работу, выступают, кроме специальных знаний, его личностные качества (адекватность в восприятии себя как работника, ответственность за принятие решений, готовность начинать с малого).

Другими словами, работодатели рассматривают выпускника вуза, с одной стороны, как источник современных знаний, энергии, динаминости, с другой стороны, как тревожный символ низкой ответственности с неоправданными амбициями.

К числу объективных факторов, влияющих на профессиональную подготовку специалистов технического профиля, мы отнесли массовый характер высшего образования, обусловленный очередной – третьей послевоенной – демографической «ямой» (в период с 2005 по 2015 г. количество выпускников средней школы сокращается вдвое) [5].

Данное обстоятельство вплотную подводит нас к «всеобщему» высшему образованию, ведь число бюджетных мест в вузах страны сегодня уже перевалило за половину числа выпускников школ. Хорошо это или плохо? По мнению А. В. Белоцерковского, это хороший показатель, т. к. «современный технологический уклад требует значительного образовательного ценза общества, причем не только для созидателей новых знаний и разработчиков технологий, но и для обычных их потребителей и пользователей» [6].

Как показали опрос и анкетирование старшеклассников школ г. Ангарска, Усолье-Сибирское и Усольского района, подавляющее большинство школьников и их родителей считают получение высшего образования обязательным условием успешной их социализации и конкурентоспособности на современном рынке труда. Объясняется это тем, что современный работодатель, решая вопрос о трудоустройстве, отдаст предпочтение обладателю специальных знаний, рыночный спрос на которые высок и которые априори делают выпускников определенных специальностей (к коим относятся и инженерные специальности) конкурентоспособными.

Данное обстоятельство, на наш взгляд, объясняет тот факт, что сегодня часть выпускников школ настраивается на вуз, следуя принципу «лишь бы получить диплом (часто даже неважно какой), а дальше будет видно».

Нами был проведен опрос 652 старшеклассников на предмет выявления их дальнейших планов на получение образования. На вопрос: «В какое учебное заведение планируете поступить после окончания школы (вуз, колледж, профессиональный лицей)?» были получены следующие ответы:

- вуз (высшее образование) – 84,1% (548 респондентов);
- колледж (среднеспециальное образование) – 9,5% (62 респондента);
- профессиональный лицей (начальное специальное образование – 3,8% (25 респондентов);
- 1,1% (17 выпускников) уверенно заявили о желании пойти в армию.

Общаясь с ребятами, мы пришли к выводу, что в «погоне» за высшим образованием некоторые из них не могут адекватно оценить свои способности и склонности к той или иной профессии.

Анализируя результаты ЕГЭ первокурсников филиала ИрГТУ в г. Усолье-Сибирское за последние три года (2010-2012), мы отмечаем снижение общеобразовательного уровня основной массы абитуриентов по математике и физике, что не может не сказаться на качестве подготовки студентов в вузе.

В результате многие поступившие на первый курс студенты не только не хотят осваивать традиционные университетские курсы физики и математики, но уже и не могут этого сделать без упрощения программ обучения. Как следствие,

возникает необходимость дифференциации студентов младших курсов по уровню знаний, а также в значительных усилиях кафедр фундаментальных дисциплин (физики, математики, химии), направленных на подготовку первокурсников к восприятию технических дисциплин на старших курсах.

К сожалению, практика преподавания в техническом вузе показывает, что, несмотря на прикладываемые усилия, уровень профессиональной подготовки части выпускников остается «удовлетворительным». В конечном итоге это негативно отражается на их трудоустройстве, ведь работодателя в меньшей степени интересуют посредственные специалисты.

Перечисленные объективные факторы актуализируют проблему профессиональной подготовки специалистов технического профиля, направленную на повышение уровня квалификации будущих инженеров.

К субъективным факторам, оказывающим влияние на процесс профессиональной подготовки специалистов технического профиля, мы отнесли мотивацию в выборе профессии инженера, интересы и потребности студентов, обеспечивающие их отношение к образовательному процессу.

Для изучения мотивации выпускников школ в выборе профессии инженера нами в начале учебного года было проведено тестирование студентов-первокурсников филиала ИрГТУ в г. Усолье-Сибирское (табл. 2).

Мотивы профессионального выбора первокурсников в техническом вузе

Таблица 2

№ п/п	Варианты ответов (можно выбрать 2-3 варианта)	Ср. значение для всех студентов (%)
1.	Призвание к профессии инженера (интерес к технике)	34,7
2.	Получение диплома о высшем образовании	53,4
3.	Близость вуза к дому	18,5
4.	Престиж профессии инженера	43,8
5.	Возможность найти работу по специальности	32,6
6.	Советы родителей и учителей	35,3

В конце первого курса мы предложили студентам письменно ответить на вопрос: «Почему я выбрал профессию инженера?». Анализ полученных результатов показал, что некоторые ребята разочаровались в выбранной профессии, объясняя это, прежде всего, трудностью в восприятии технических дисциплин. Однако большая часть студентов (62,3%), по-прежнему, отметили престиж профессии инженера и интерес

к технике. Причем число таких студентов по сравнению с первым исследованием (43,8%) стало больше. Мы объясняем данный факт тем, что первокурсники, знакомясь на предмете «Введение в специальность» с основными направлениями будущей профессиональной деятельности, приходят к осознанию правильности сделанного выбора. Это позволяет сделать вывод, что в процессе профессиональной подготовки в

вузе происходят позитивные изменения в мотивации студентов на выбранную профессию.

К числу субъективных факторов, влияющих на профессиональную подготовку специалистов технического профиля, мы отнесли также интересы и потребности студентов.

Опираясь на исследования Е.В. Бондаревской, А.Н. Леонтьева, П.И. Пидкасистого, С.Л. Рубинштейна и др., мы исходим из того, что интерес – это потребность личности, побуждающая ее к деятельности и направленная на достижение желаемой цели.

Чтобы выявить уровень интереса первокурсников к инженерной профессии, мы воспользовались методикой «Карта интересов» (автор А.Е. Голомшток), применив ее для будущих специалистов технического профиля. Ребятам было предложено ответить на ряд вопросов технической направленности: «Нравится ли вам читать техническую литературу, смотреть телепередачи с техническим содержанием, знакомиться с устройством бытовых приборов и механизмов, интересоваться новыми разработками в области техники, заниматься ремонтом автомобиля, мотоцикла, велосипеда, создавать технические модели; разбираться в технических чертежах, схемах, чертить или составлять чертежи самому; проводить опыты по физике; организовывать товарищей на решение технической задачи?»

Тестирование показало, что ярко выраженная техническая направленность характерна лишь 9,4% респондентов. У 32% первокурсников на-

блюдается выраженный интерес к технике. Для 48,4% ребят интерес выражен слабо. Полное отрицание интереса к технике свойственно 10,2% студентов.

Исходя из того, что в сферу деятельности инженера входит не только общение с техникой, но и организация производственных процессов, мы особое внимание обратили на ответы студентов, полученные на последний вопрос: «Нравится ли вам организовывать своих товарищ на решение технической задачи?». Результаты распределились следующим образом: 46,1 % ребят эта деятельность приносит удовольствие, а 53,9 % респондентов не испытывают от этого никакой радости.

Из полученных результатов следует, что только в отношении 41,4% студентов можно говорить об интересе как внутреннем мотиве получения профессии инженера. Но интерес, являясь врожденным качеством, предполагает, как подчеркивал К.Д. Ушинский, возможность «педагогического воздействия». Поэтому процесс профессиональной подготовки специалистов технического профиля не только учитывает уже имеющиеся интересы и потребности студентов, но и способствует дальнейшему развитию и формированию профессиональных интересов.

Мы попросили студентов ответить на вопрос: «Что вызывает у вас интерес на занятиях?». Полученные ответы приведены в таблице (табл. 3).

Таблица 3

Распределение ответов на вопрос: «Что вызывает у вас интерес на занятиях?»

Варианты ответов	Ранг
1. Мне интересно все новое	2
2. Мне интересен сам процесс познания	6
3. Мне нравится стиль поведения преподавателя	4
4. Мне нравится, когда меня хвалят	5
5. Мне нравится быть успешным и находиться в центре внимания своих товарищ	1
6. Мне интересно решать учебные задачи, имитирующие реальные производственные проблемы	3

Показательно, что уже на первом курсе студенты проявляют интерес к учебным задачам, имитирующие реальные производственные проблемы. Как правило, такие задачи ставят студентов в ситуацию «удивления», когда хочется не только узнать, но и понять, а после этого проверить на практике.

Резюмируя изложенное выше, отметим, что в процессе обучения мы не можем управлять объ-

ективными факторами, но учет их необходим для обеспечения качества профессиональной подготовки специалистов технического профиля. При этом мы исходим из положения о возможности и необходимости влиять на субъективные факторы, направленные на усиление профессиональной мотивации будущих инженеров.

Рассмотренная нами классификация факторов, влияющих на профессиональную подготов-

ку специалистов технического профиля, основывается на их взаимосвязи и взаимообусловленности, что способствует интериоризации ценностей будущей профессии инженера и позволяет сделать успешным процесс овладения компетенциями, предусмотренными государственными образовательными стандартами 3-го поколения.

Литература

1. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1985. – 1600 с.: ил.

2. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / под ред. Н.Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1991. – 917 с.

3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

4. Касаткина Н.Э., Руднева Е.Л. Курс лекций по педагогике: учеб. пособие. – Кемерово: Кузбассвузиздат., 2001. – 203 с.

5. Гребнев Л.С. Высшая школа в новом законе «Об образовании»: хотим как лучше // Высшее образование в России. – 2011. – № 1. – С. 13-25.

6. Белоцерковский А.В. О «качестве» и «количестве» образования // Высшее образование в России. – 2011. – № 4. – С. 3-9.

Шулья Ирина Петровна, старший преподаватель кафедры общеинженерной подготовки филиала Иркутского государственного технического университета в г. Усолье-Сибирское, соискатель межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики КемГУ. E-mail: Shoolyia-irina@mail.ru

Шмырева Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского госуниверситета. E-mail: n.shmireva@yandex.ru

Shulya Irina Petrovna, senior lecturer, department of general engineering training, Usolye-Sibirckoe Branch of Irkutsk State Technical University, competitor for candidate degree, intercollegiate department of general and higher school pedagogy, Kemerovo State University. E-mail: shoolyia-oleg@mail.ru

Shmyreva Nataliya Aleksandrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, intercollegiate department of general and higher school pedagogy, Kemerovo State University. E-mail: n.shmireva@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Воспитание и развитие личности в системе непрерывного образования

<i>Балданова Н.Н., Маланов И.А.</i> Развитие духовно-творческого потенциала личности на основе изучения культур народов Востока в условиях сельской национальной школы	3
<i>Бугдашкина Е.А., Вишнякова Е.Д.</i> Педагогическая поддержка как средство развития одаренности детей в современной гимназии	9
<i>Вдовина Е.Г.</i> Структура образовательной программы «Баланс» для работы с классными руководителями по воспитанию толерантного поведения старшеклассников	14
<i>Габеева Л.Н.</i> Развитие самоконтроля у младших школьников как фактор успешности их учебной деятельности	18
<i>Дворкина-Самарская А.А., Афанасенко Т.В.</i> Формирование у первоклассников универсальных учебных действий на занятиях кружка по астрономии «Звездочет»	23
<i>Дондупова Ю.Р.</i> Особенности экономического образования студентов непрофильных специальностей среднего профессионального учреждения	26
<i>Киболова О.Н.</i> Реализация здоровьесберегающих технологий в практике современной школы интернатного типа	30
<i>Ким О.Г.</i> Содержание и формы деятельности младших школьников в малых группах на уроках музыки	33
<i>Кольчикова Н.Л.</i> Формирование этнической и российской идентичности в процессе литературного образования в национальной школе	37
<i>Корытова А.С.</i> Интерактивные формы развития социального творчества старшеклассников в процессе политической социализации	41
<i>Лопсонова З.Б.</i> Ценностные ориентации современных дошкольников	46
<i>Маланов И.А.</i> Методологические основания исследования современной социально-педагогической реальности	51
<i>Моргунова И.Г.</i> Возможности урока технологии в формировании логических универсальных учебных действий у младших школьников	60
<i>Перекусихина Н.А.</i> Ценностно-целевые приоритеты русского космизма как мировоззренческой основы образовательного процесса	64
<i>Тимонина И.В., Середа О.Л, Мильситова С.В.</i> Реализация индивидуально-дифференцированного подхода в формировании готовности дошкольников к обучению в школе на ступени предшкольного образования	68
<i>Фомицкая Г.Н.</i> Внешняя оценка эффективности инновационных процессов в региональной системе общего образования	76
<i>Цыренов В.Ц.</i> Проблема социокультурной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья	79

Вопросы истории российского образования и современного образовательного менеджмента

<i>Базаров Ц.Р.</i> Проблемы модернизации сельской школы российских регионов	86
<i>Борликов Г.М.</i> Инновационные направления развития региональной системы профессионального образования	92
<i>Быргазов П.С.</i> Феномен духовности в отечественной системе образования с 1991 по 1993 г.	94
<i>Дмитриев Д.А.</i> Информационное обеспечение технологии аналитической деятельности в управлении образовательным учреждением	98

<i>Коновалова Е.Ю.</i> Особенности лексического использования табличной формализации в аналитической деятельности	103
<i>Лацко Н.А.</i> Обоснование необходимости использования аналитического подхода при оценке уровня сформированности экономической компетентности специалистов	106
<i>Мильситова С. В., Шмырева Н. А., Журавлева Е. В., Тимонина И. В.</i> Роль образовательных учреждений в сохранении и укреплении здоровья учащейся молодежи	110
<i>Одинаева О.А.</i> Стратегия разработки концепции развития ОУ	115
<i>Подлиняев О. Л., Морнов К.А.</i> Борьба парадигм в современном образовании	118
<i>Ринчинов Н.Ц., Дондокова Г.Г.</i> Содержание инновационной деятельности по внедрению стандартов нового поколения	124
<i>Тарчимаева Л. Ц.</i> Тестирование как современная форма педагогического контроля в обучении русскому языку иностранцев	129
<i>Халудорова Л.Е.</i> К проблеме развития нравственно-экологической компетентности педагога	133

Совершенствование подготовки будущих специалистов в современном вузе

<i>Алексеева О.В.</i> Развитие профессиональной подготовки по спортивно-оздоровительному туризму в регионе	136
<i>Азбукина Е.Ю., Федорова Н.А.</i> Обучение письменной коммуникации сотрудников технического вуза	143
<i>Албитова Е.Р., Рогалева Г.И.</i> Педагогическая поддержка студентов первокурсников как средство их адаптации к вузовскому образованию	148
<i>Апушкина К.Н.</i> Развитие творческого мышления студентов в условиях рефлексивно-образовательной среды вуза	151
<i>Архипова Г.С.</i> Роль вуза в развитии социокультурной компетентности будущего специалиста	155
<i>Аюшев В.В.</i> К обоснованию проблемы сохранения и повышения профессиональной устойчивости преподавателей вуза средствами физической культуры	160
<i>Дагбаева Н.Ж.</i> Профессиональное педагогическое образование в российских регионах: проблемы и перспективы	164
<i>Дамбуева А.Б.</i> Компетентностный подход в подготовке бакалавров физики в системе высшего профессионального образования	168
<i>Денисова Т.Л.</i> Педагогическое сопровождение дистанционного обучения студентов вуза	173
<i>Мишина И.А., Цыренова М.Г.</i> Поликультурное образование в контексте подготовки учителей истории	177
<i>Наговицын С.Г.</i> Оценивание качества результатов обучения на основе компетентностного подхода	185
<i>Очирова И.Б.</i> Профессиональная компетентность педагога как условие создания безопасной социокультурной среды в образовательном учреждении	190
<i>Пазников О.И.</i> Деятельностные основы процесса художественного воспитания: сущность и значение	194
<i>Рогалева Г.И.</i> Системный подход в исследовании воспитательного пространства университета	199
<i>Рулиене Л.Н.</i> Условия развития структуры образовательного процесса университета	203
<i>Шевелева С.И., Сивицкая Л.А.</i> Барьеры общения на этапе предвузовской подготовки студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона: социокультурный аспект	209
<i>Шулья И.П., Шмырева Н.А.</i> К проблеме профессиональной подготовки будущих инженеров	213

CONTENT

Upbringing and development of personality in the system of continuous education

<i>Baldanova N.N., Malanov I.A.</i> The development of spiritual and creative potential of personality on the basis of study of cultures of peoples of the East in the conditions of rural national school	3
<i>Bugdashkina E.A., Vishnyakova E.D.</i> Pedagogical support as a means of development of children's giftedness in modern gymnasium	9
<i>Vdovina E.G.</i> Structure of an educational program «Balance» for work with class teachers on education of tolerant behavior of seniors	14
<i>Gabeeva L.N.</i> The development of self-control in primary school as a factor of their successful learning activities	18
<i>Dvorkina-Samarskaya A.A., Afanasyenko T.V.</i> Formation of comprehensive learning activities in the first graders at the extracurricular lessons on astronomy «Stargazer»	23
<i>Dondupova Yu.R.</i> Peculiarities of economic training of students of non-core specialties in secondary vocational institution	26
<i>Kibalova O.H.</i> The realization of health saving technologies in the practice of modern school of boarding type	30
<i>Kim O.G.</i> The content and the form of younger students' activity in small groups at the lessons of music	33
<i>Kolchikova N.L.</i> Formation of ethnic and Russian identity in the process of teaching literature in national school	37
<i>Korytova A.S.</i> Interactive forms of the development of social creativity of high school students in the process of political socialization	41
<i>Lopsonova Z.B.</i> Value orientations of modern preschool children	46
<i>Malanov I.A.</i> Methodological foundations of modern socio-educational reality research	51
<i>Morgunova I.G.</i> Possibilities of a lesson of technology in formation of logical universal educational actions at elementary school pupils	60
<i>Peresukikhina N.A.</i> Value and aim priorities of the Russian cosmism as a world outlook basis of educational process	64
<i>Timonina I.V., Sereda O.L., Milsitova S.V.</i> Implementation of individually differential approach in shaping a readiness of preschool children to school learning at the stage of preschool education	68
<i>Fomitskaya G.N.</i> External evaluation of effectiveness of innovation processes in a regional system of general education	76
<i>Tsyrenov V.Ts.</i> The problem of sociocultural integration of disabled children	79

The issues of history of the Russian education and contemporary educational management

<i>Bazarov Ts.R.</i> Problems of rural school modernization in the regions of Russia	86
<i>Borlikov G.M.</i> Innovative trends in the development of regional system of professional education	92
<i>Byrgazov P.S.</i> The phenomenon of spirituality in the national education system from 1991 to 1993	94
<i>Dmitriev D.A.</i> Informational support of technology of analytical activity in the management of educational institution	98
<i>Konovalova E.Yu.</i> Features of lexical use of tabular formalization in analytical activities	103
<i>Latsko N.A.</i> Substantiation of necessity of the use of analytical approach to assessment the level of formation of economic competence in experts	106

<i>Milsitova S.V., Shmyreva N.A., Zhuravleva E.V., Timonina I.V.</i> Role of educational institutions in preservation and strengthening of students health	110
<i>Odinaeva O.A.</i> Strategy of working out a conception of educational institution development	115
<i>Podlinyaev O.L., Mornov K.A.</i> The struggle of paradigms in modern education	118
<i>Rinchinov N. Ts., Dondokova G.G.</i> Content of innovation activity on introduction the standards of new generation	124
<i>Tarchimaeva L.Ts.</i> Testing as a modern form of pedagogical control in teaching Russian language to foreigners	129
<i>Khaludorova L.E.</i> To the problem of development of moral and ecological competence of a pedagogue	133

Improvement of training of future specialists in modern higher educational institution

<i>Alexeeva O.V.</i> Development of professional training on sports and health improving tourism in the region	136
<i>Azrukina E.Yu., Fedorova N.A.</i> Teaching written communication to a staff of technical university	143
<i>Albitova E.P., Rogaleva G. I.</i> Pedagogical support of freshmen as means of their adaptation to University education	148
<i>Apushkina K.N.</i> Development of students' creative thinking in the conditions of reflective-educational environment of higher educational institution	151
<i>Arkhipova G.S.</i> The role of higher educational institution in the development of sociocultural competence in a future specialist	155
<i>Ayusheev V.V.</i> To the problem of maintaining and increasing professional stability of academic staff by means of physical culture	160
<i>Dagbaeva N.Zh.</i> Professional pedagogical training in Russian regions: problems and prospects	164
<i>Dambueva A.B.</i> Competence-based approach to bachelor of physics training in the system of higher professional education	168
<i>Denisova T.L.</i> Pedagogical support of distance training of university students	173
<i>Mishina I.A., Tsyrenova M.G.</i> Multicultural education in the context of history teachers' training	177
<i>Nagovitsyn S.G.</i> Evaluation of teaching outcomes quality on the basis of competence approach	185
<i>Ochirova I.B.</i> Professional competence of teachers as means of arrangement a safe sociocultural environment in educational institution	190
<i>Paznikov O.I.</i> Activity bases of the process of art education: essence and significance	194
<i>Rogaleva G.I.</i> Systematic approach in the research of educational space of Universiy	199
<i>Ruliene L.N.</i> Conditions of development a structure of educational space in university ...	203
<i>Sheveleva S.I., Sivitskaya L.A.</i> Communication barriers at the stage of pre-university training of students from the Asian-Pacific region: socio-cultural aspect	209
<i>Shulya I.P., Shmyreva N.A.</i> To the problem of professional training of future engineers ...	213

ВЕСТНИК БУРЯТСКОГО ГОСУНИВЕРСИТЕТА

Вестник БГУ включен в подписной каталог Роспечати за № 18534 и Перечень изданий Российской Федерации, где должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

На основании постановления заседания Ученого совета БГУ за № 10 от 28 мая 2009 г. в «Вестнике БГУ» в 2013 г. публикуются статьи по следующим направлениям:

1. Педагогика (январь)

гл. ред. Дагбаева Нина Жамсуевна – тел. 21-04-11; 44-23-95

эл. адрес: vestnik_pedagog@bsu.ru

2. Экономика. Право (февраль)

гл. ред. Бадмаева Мария Валентиновна – тел. 21-37-44

эл. адрес: vestnik_econom@bsu.ru

3. Химия, физика (март)

гл. ред. Хахинов Вячеслав Викторович – тел. 43-42-58

эл. адрес: khakhinov@mail.ru

4. Биология, география (март)

гл. ред. Доржиев Цыдып Заятуевич – тел. 21-03-48

эл. адрес: vestnik_biolog@bsu.ru

5. Психология, социальная работа (апрель)

гл. ред. Базарова Татьяна Содномовна – тел. 21-26-49

эл. адрес: decspf@mail.ru

6. Философия, социология, политология, культурология (апрель)

гл. ред. Осинский Иван Иосифович – тел. 21-05-62

эл. адрес: intellige2007@rambler.ru

7. История (май)

гл. ред. Митупов Константин Батумункич – тел. 21-64-47

эл. адрес: vestnik_history@bsu.ru

8. Востоковедение (май)

гл. ред. Бураев Дмитрий Игнатьевич – тел. 44-25-22

эл. адрес: railia@mail.ru

9. Математика, информатика (июнь)

гл. ред. Булдаев Александр Сергеевич – тел. 21-97-57

эл. адрес: vestnik_matem@bsu.ru

10. Филология (сентябрь)

гл. ред. Имихелова Светлана Степановна – тел. 21-05-91

эл. адрес: vestnik_phylolog@bsu.ru

11. Романо-германская филология (сентябрь)

гл. ред. Ковалева Лариса Петровна – тел. 21-17-98

эл. адрес: klp@bsu.ru, khida@mail.ru

12. Медицина, фармация (октябрь)

гл. ред. Хитрихеев Владимир Евгеньевич – тел. 44-82-55

эл. адрес: vestnik_medicine@bsu.ru

13. Физкультура и спорт (октябрь)

гл. ред. Гаськов Алексей Владимирович – тел. 21-69-89

эл. адрес: gaskov@bsu.ru

14. Философия, социология, политология, культурология (ноябрь)

гл. ред. Осинский Иван Иосифович – тел. 21-05-62

эл. адрес: intellige2007@rambler.ru

15. Теория и методика обучения (декабрь)

гл. ред. Очиров Михаил Надмитович – тел. 21-97-57

эл. адрес: vestnik_method@bsu.ru

Требования к оформлению статей, представляемых в «Вестник БГУ»

Отбор и редактирование публикуемых статей производятся редакционной коллегией из ведущих ученых и приглашенных специалистов.

В «Вестник БГУ» следует направлять статьи, отличающиеся высокой степенью научной новизны и значимостью. Каждая статья имеет УДК, а также письменный развернутый отзыв (рецензию) научного руководителя или научного консультанта, заверенный печатью.

Общие требования	Тексты представляются в электронном и печатном виде. Файл со статьей может быть на диске или отправлен электронным письмом. На последней странице – подпись автора(ов) статьи. Название статьи и аннотация даются и на английском языке. После аннотации дать ключевые слова на русском и английском языках.
Электронная копия	Текстовый редактор Microsoft Word (версии 6.0, 7.0, 97). В имени файла указывается фамилия автора.
Параметры страницы	Формат А4. Поля: правое – 15 мм, левое – 25 мм, верхнее, нижнее – 20 мм.
Форматирование основного текста	С нумерацией страниц. Абзацный отступ – 5 мм. Интервал – полуторный.
Гарнитура шрифта	Times New Roman. Обычный размер кегля – 14 пт. Список литературы и аннотация – 12 пт.
Объем статьи (ориентировочно)	Кратких сообщений – до 3 с., статей на соискание ученой степени кандидата наук – 7–12 с., на соискание ученой степени доктора наук – 8–16 с.
Сведения об авторах	Указываются фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень, звание, должность и место работы, адрес с почтовым индексом, телефоны/факсы, e-mail (на русском и английском языках)

• Список литературы – все работы необходимо пронумеровать, в тексте ссылки на литературу оформлять в квадратных скобках.

- Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются.
- Решение о публикации статьи принимается редакцией «Вестника БГУ». Корректура авторам не высылается, присланные материалы не возвращаются.
- Статьи принимаются в течение учебного года.
- Допустима публикация статей на английском языке, сведения об авторах, название и аннотацию которых необходимо перевести на русский язык.

• Формат журнала 60x84 1/8.

• Статья должна содержать минимум таблиц, формул, рисунков и графиков. Их присутствие допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно или нецелесообразно. Желательно использование только вертикальных таблиц и рисунков. Все объекты должны быть черно-белыми без оттенков. Все формулы должны быть созданы с использованием компонента Microsoft Equation или в виде четких картинок. Символы можно вставлять с помощью операции в Word (Вставка – Символ). Диаграммы располагаются в тексте с использованием программы Microsoft Excel (Вставка – Объект – Создание – Диаграмма Microsoft Excel). Рисунки и графики должны иметь четкое изображение и быть выдержаны в черно-белой гамме, лучше применять штриховку (Формат автофигуры – Цвета и линии – Цвет – Способы заливки – Узор). Схемы создаются с помощью панели инструментов Рисование. Фотографии и рисунки в формате *.tif или *.jpg должны иметь разрешение не менее 300 dpi. Диаграммы, формулы, рисунки, графики должны прилагаться отдельными файлами, чтобы издательство имело возможность внести в них правки.

Стоимость обработки 1 с. (формата А4) для преподавателей БГУ составляет 200 р., для остальных – 400 р. Для аспирантов – бесплатно.

Адрес: 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24 а, Издательство БГУ.

Тел. (301-2)-21-95-57. Факс (301-2)-21-05-88

Оплата производится при получении счета от бухгалтерии БГУ.