

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Издаётся с октября 1995 года (до 2003 года выходил под названием «Профессиональное образование»)

№ 2 (97) 2013

ISSN 1726-846X

УЧРЕДИТЕЛИ ЖУРНАЛА:

Институт среднего профессионального образования РАО (Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО). Адрес: 420039, Республика Татарстан, Казань, ул. Исаева, 12

Казанский социально-юридический институт (Академия социального образования). Адрес: 420039, Республика Татарстан, Казань, ул. Исаева, 12

Главный редактор член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор **Ф.Ш.Мухаметзянова**

ВРИО заместителя главного редактора кандидат филологических наук **О.Р.Кудаков**

Редакторы: **Н.Н.Галимуллина**, кандидат педагогических наук **Э.М.Рафикова**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

академик РАО, доктор педагогических наук, профессор **Г.В.Мухаметзянова** (Россия); член-корреспондент РАЕ, доктор педагогических наук, профессор **М.А.Чошанов** (США); академик РАО, доктор педагогических наук, профессор **А.М.Новиков** (Россия); академик АН РТ, доктор технических наук, профессор **Д.Ш.Сулейманов** (Россия); академик АПН Казахстана, доктор педагогических наук, профессор **А.К.Кусаинов** (Казахстан); доктор педагогических наук, профессор **О.Н.Олейникова** (Россия); доктор педагогики **Дж.Я.Эдвард** (США); доктор философии **П.Кнёзель** (Германия); доктор педагогических наук, профессор **Т.М.Трегубова** (Россия); кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник **Цзянь Сяоянь** (Китай).

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

доктор медицинских наук, профессор **И.Ш.Мухаметзянов**; член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор **Г.И.Ибрагимов**; доктор исторических наук **Р.Р.Фахрутдинов**; кандидат педагогических наук, доцент **Г.А.Шайхутдинова**; доктор педагогических наук, профессор **В.Ш.Масленникова**; доктор педагогических наук, профессор **Р.Х.Гильмеева**; доктор педагогических наук, профессор **Н.А.Читалин**; доктор педагогических наук, профессор **Г.И.Кирилова**; доктор психологических наук **Н.А.Грязнов**.

*«Казанский педагогический журнал» зарегистрирован в Министерстве по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации РФ.
Свидетельство о регистрации ПИ № 77-14181 от 20.12.2002.*

Входит в перечень научных периодических изданий Российской Федерации, в которых рекомендуется публикация основных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата наук и доктора наук.

Размещается в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU.

Включен в систему Российского индекса научного цитирования.

Редакция: Адрес: 420039, Республика Татарстан, Казань, ул. Исаева, 12, к. 208.
Тел.: (843) 555-81-98. Факс: (843) 542-63-24. <http://www.ippporao.ru>;
e-mail: krj07@mail.ru

Бумага офсетная. Печать офсетная. Тираж 1000 экз. Объём 12,0 п.л.

Подписано к печати 14.06.2013. Заказ Ж-10. Формат 70×100¹/₁₆.

Отпечатано в ООО «Слово».

Адрес: 420066, Республика Татарстан, г.Казань, ул.Декабристов, 2.

Тел.: (843) 519-45-10. E-mail: Slovopress-s@yandex.ru

Перепечатка материалов допускается только с письменного разрешения редакции.

Редакция не несёт ответственности за содержание публикаций.

Индекс подписки в каталоге «Роспечать» – 16885

Выходит 6 раз в год.

© «Казанский педагогический журнал», 2013

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

First published in October 1995 (first name before 2003 – «Professional Education»)

№ 2 (97) 2013

ISSN 1726-846X

FOUNDERS OF THE JOURNAL:

Institute of Secondary Vocational Education RAE (Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education RAE). Address: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12

Kazan Social and Law Institute (Academy of Social Education). Address: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12

Head editor: corresponding member RAE, Ed.D., full professor ***F.Sh. Mukhametzyanova***

Acting deputy head editor Cand.Phil.Sc. ***O.R.Kudakov***

Editors ***N.N.Galimullina***, Cand.Ped.Sc. ***E.M.Rafikova***

EDITORIAL TEAM

Academician of RAE, doctor of pedagogical sciences, full professor ***G.V.Muhametzyanova*** (Russia); corresponding member of the RANS, doctor of pedagogical sciences, full professor ***M.A.Choshanov*** (USA); Academician of the RAE, doctor of pedagogical sciences, full professor ***A.M.Novikov*** (Russian); Academician of the Academy of Sciences of The Republic of Tatarstan, doctor of technical sciences, full professor ***D.Sh.Suleymanov*** (Russian); Academician of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Doctor of Pedagogical Sciences, full professor ***A.K.Kusainov*** (Kazakhstan); doctor of Pedagogical Sciences, full professor ***O.N.Oleynikova*** (Russia); Doctor of Pedagogy ***Dzh.Ya.Edvard*** (USA); Ph.D. ***P.Knezel*** (Germany); doctor of Pedagogical Sciences, full professor ***T.M.Tregubova*** (Russia); PhD, a leading researcher ***Jiang Xiaoyan*** (China).

EDITORIAL BOARD

Doctor of Medical Science, full professor ***I.Sh. Mukhametzyanov***; corresponding member RAE, Ed.D., full professor ***G.I.Ibragimov***; Doctor of Hist.Sc. ***R.R.Fakhrutdinov***; Cand.Ped.Sc., associate professor ***G.A.Shaikhutdinova***; Ed.D., full professor ***V.Sh.Maslennikova***; Ed.D, full professor ***R.H.Gilmeeva***; Ed.D, full professor ***N.A.Chitalin***; Ed.D, full professor ***G.I.Kirilova***; Psy.D. ***N.A.Gryaznov***.

«KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL» is registered in the Ministry of the Russian Federation for Affairs of the Press, Television and Radio Broadcasting and Mass Communication Media. The certificate of registration is PI № 77-14181, 20.12.2002.

The journal is included into the list of periodicals of the Russian Federation in which the publication of the main results of theses for the degree of Candidate of Science and Doctor of Science is recommended.

The journal is placed in the scientific electronic library eLIBRARY.RU.

It is included in the system of the Russian Science Citation Index.

Journal editorial office: Address: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12, apt. 208.

Offset paper. Printing on a offset. Journal circulation 1000 copies. Volume 12.0 printed sheets.

It is signed for printing 14.06.2013. The order Ж-10. Format 70×100¹/₁₆. It is printed in LLC «Slovo». Address: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Dekabristov st., 2.

Phone: (843) 519-81-98. E-mail: Slovopress-s@yandex.ru

The reprint of materials is authorized only by the written permission of the publisher.

Editorial staff is not responsible for the content of published works. Subscription index in the catalogue »Rospechat« is 16885.

Published 6 times a year.

«Казанский педагогический журнал»
Содержание номера 2 за 2013

СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ
Педагогика

Нуруллин Р.А.

ДВУХУРОВНЕВАЯ СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОТНОШЕНИЙ ДВУХ УРОВНЕЙ КУЛЬТУР 9-14

Мухаметзянова Г.В., Кадырова Ф.М., Голышев И.Г.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЫНКОВ ТРУДА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ РЕГИОНА НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНО-ЦЕЛЕВОГО ПОДХОДА 15-21

Аетдинова Р.Р.

ЭКЗОГЕННЫЕ И ЭНДОГЕННЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ РИСКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ 21-27

Садовая В.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 27-32

Кудаков О.Р.

«ПОДХОД» И «ПОДХОДНОСТЬ» В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ 32-49

Сейтенова С.С.

СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ 50-53

Абдуллина А.М., Камалеева А.Р.,

Галимов Н.С.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КУРСУ «ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МЕХАНИКА» В ВУЗЕ 54-65

Яруллина А.Ш., Мухаметзянова Ф.Г.

СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ 65-70

Галимуллина А.Ф., Галимуллин Ф.Г.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЛИТЕРАТУРНЫХ ТРАДИЦИЯХ ДРЕВНЕЙ РУСИ И XVIII ВЕКА У СТУДЕНТОВ НАЦИОНАЛЬНЫХ ОТДЕЛЕНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ 70-74

Скобельцына Е.Г., Сибгатуллина И.Ф.

ТРАНСФЕР ПРОЕКТА «ОБУЧАЮЩИЙСЯ РЕГИОН – ОБУЧАЮЩЕЕСЯ СООБЩЕСТВО» В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ 75-82

Федорова Т.Т.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ НЕУСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ 83-87

Никифорова Т.Г.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЕТОМ РЕТРОСПЕКТИВНОГО АНАЛИЗА И БОЛЕЕ ТОЧКИ В НОВЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ 88-92

Простюкова К.О.

ДЕМОКРАТИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИРИИ (СЕРЕДИНА XX – НАЧАЛО XXI ВЕКОВ) 92-98

Закирова Е.Ю.

МОДЕЛЬ ТЕХНИКО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ССУЗ В КОНТЕКСТЕ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 98-103

Герасимов В.В.

АНАЛИЗ ДИНАМИКИ И МЕХАНИЗМА КОММУНИКАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ 103-110

Жукова И.В.

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В КАЗАНСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ЭНЕРГЕТИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ 110-119

Худотеплова Е.Н.

ЛИЧНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ПОДРОСТКА В ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 119-126

Еропов И.А.

КОГНИТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОМПЬЮТЕРИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ 126-129

Кайманов А.Д.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МНОГОМЕРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ВОДИТЕЛЯ ПАССАЖИРСКОГО АВТОТРАНСПОРТА 130-136

Марданишин М.М.

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ МУСУЛЬМАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СЕРЕДИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА 137-141

Валеев Р.М., Шайдуллин Р.В.

РЕЦЕНЗИЯ на энциклопедический словарь-справочник «Профессиональное образование», подготовленный коллективом ИППО РАО под научным руководством академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Г.В.Мухаметзяновой 142-146

Психология

Баянова Л.Ф.

ПСИХОМЕТРИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА МЕТОДИКИ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ НОРМАТИВНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

СТУДЕНТОВ КАК СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 147-152

Грязнов И.М., Васина В.В.

ОСОБЕННОСТИ И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТАЦИИ АДДИКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ КАК СУБЪЕКТА ЗАТРУДНЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ 152-159

Овчинников О.М.

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЗАДАПТАЦИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С НЕПРАВОМЕРНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ 160-166

Камалова А.М.

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОГО ТЕХНИКУМА 167-172

Морозова Т.В.

СИТУАЦИИ НАРУШЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ШКОЛЕ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О НИХ ШКОЛЬНИКОВ РАЗНЫХ ВОЗРАСТОВ 173-179

ОТ РЕДАКЦИИ

Сведения об авторах 180-182

Annotations 183-189

Объявления 190

Перечень требований и условий для публикации рукописи в «Казанском педагогическом журнале» 191

Условия подписки 192

CONTENTS

SOCIAL SCIENCES Pedagogy

Nurullin R.A.

TWO-LEVEL SYSTEM OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF A RELATIONSHIP TWO LEVELS OF CULTURES 9-14

Mukhametzyanova G.V., Kadyrova F.M., Golyshev I.G.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE INTERACTION OF LABOR MARKETS AND EDUCATIONAL SERVICES IN THE REGION, BASED ON PROJECT-ORIENTED APPROACH 15-21

Aetdinova R.

EXOGENOUS AND ENDOGENOUS FACTORS OF RISK EDUCATIONAL INSTITUTIONS 21-27

Sadovaya V.V.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT 27-32

Kudakov O.R.

«APPROACH» AND «THE APPROACHNESS» IN THE MODERN EDUCATIONAL RESEARCH 32-49

Seitenova S.

THE SOCIAL IMPORTANCE OF PROFESSIONAL – GUIDED LANGUAGE TRAINING IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION 50-53

Abdullina A.M., Kamaleyeva A.R., Galimov N.S.

THE MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF THE STUDENTS – FUTURE ENGINEERS IN THE PROCESS OF TRAINING «THEORETICAL MECHANICS» IN THE UNIVERSITY 54-65

Yarullina A.SH., Muhametzyanova F.G.

SUBJECTIVE APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES 65-70

Galimullina A.F., Galimullin F.G.

INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN FORMING THE STUDENTS' IDEAS ABOUT THE LITERARY TRADITIONS OF ANCIENT RUSSIA AND XVIII. CENTURY IN THE NATIONAL BRANCHES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES 70-74

Skobel'cy'na E.G., Sibgatullina I.F.

TRANSFER OF THE PROJECT «LEARNING REGION – LEARNING COMMUNITY» IN THE RUSSIAN FEDERATION 75-82

Fedorova T.T.

DIDACTIC REASONS OF LOW ACHIEVEMENT 83-87

Nikiforova T.G.

THE ACTUAL PROBLEMS OF THE DEVELOPMENT OF THE VOCATIONAL DEVELOPMENT CONSIDERING THE RETROSPECTIVE ANALYSIS AND THE PAIN POINTS IN THE NEW SOCIAL AND ECONOMIC CONDITIONS 88-92

Prosyukova K.O.

DEMOCRATIZATION OF PEDAGOGIC EDUCATION IN SYRIA (MID XX CENTURY – EARLY XXI CENTURY) 92-98

Zakirova E.Yu.

MODEL OF TECHNICAL – ECONOMIC PREPARATION OF SECONDARY EDUCATION STUDENTS IN THE CONTEXT OF FEDERAL EDUCATIONAL STANDARDS OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION 98-103

Gerasimov V.V.

ANALYSIS OF DYNAMICS AND MECHANISM OF COMMUNICATION IN TEACHING PRACTICE 103-110

Jukova I.V.

SYSTEM OF A HEALTHY LIFESTYLE IN THE KAZAN STATE POWER ENGINEERING UNIVERSITY 110-119

Hudoteplova Y.N.

THE PERSONAL RESPONSIBILITY OF THE TEENAGER IN FORMATION EDUCATIONAL SUCCESS IN VARIOUS KINDS OF AFTER-SCHOOL ACTIVITY 119-126

Eropov I.A.

COGNITIVE TECHNOLOGIES OF COMPUTERIZATION LEARNING OF THE PUPILS 126-129

Kaimanov A.D.

A MODEL OF MULTIDIMENSIONAL SKILLS OF DRIVERS OF PASSENGER VEHICLES 130-136

Mardanshin M.M.

THE FORMATION OF MUSLIM EDUCATION MID XIX EARLY – XX CENTURIES 137-141

Valeev R.M., SHaydullin R.V.

REVIEW OF THE GLOSSARY «PROFESSIONAL EDUCATION», PREPARED BY A TEAM OF IPPPE RAE WASTE UNDER THE SUPERVISION OF ACADEMICIAN RAO, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR G.V. MUHAMETZANOVA 142-146

Psychology

Bayanova L.F.

THE PSYCHOMETRIC ASSESSMENT OF METHOD TO IDENTIFY REGULATORY SUBMISSIONS OF STUDENTS AS THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT SUBJECTS 147-152

Gryaznov I.M., Vasina V.V.

FEATURES AND VALUE-SENSE ORIENTATION ADDICTIVE PERSONALITY AS THE SUBJECT HINDERED INTERACTION 152-159

Ovchinnikov O.M.

ON THE FEATURES OF FORMATION MALADJUSTMENT AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS WITH MISCONDUCT FROM THE EDITOR . 160-166

Kamalova A.M.

THE STUDY OF SOCIAL INTELLIGENCE STUDENTS OF ENGINEERING COLLEGE 167-172

Morozova T.V.

THE SITUATIONS OF IMPAIRED INTERACTION AT SCHOOL. REPRESENTATIONS OF STUDENTS OF DIFFERENT AGES 173-179

Information about authors 180-182

Annotations 183-189

Classifieds 190

A list of the requirements and conditions for publication 191

Terms of subscription 192

УДК 378

ДВУХУРОВНЕВАЯ СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ОТНОШЕНИЙ ДВУХ УРОВНЕЙ КУЛЬТУР

Р.А. Нуруллин

В работе предложена двухуровневая система непрерывного профессионального образования на основе исследований с привлечением методологии философии (диалектики) и теории систем (синергетики). Предложенная концепция профессионального образования гармонично сочетает в себе противоречивые требования, с одной стороны, консервативной культуры, с другой – мобильной цивилизации.

Ключевые слова: образование, профессиональное образование, самоорганизация, культура, цивилизация, модерн, постмодерн, личность.

Реформирование системы образования начинается с создания некоторой идеальной модели, которая позволяла бы производить сравнительные оценки состояния реальных систем. Создание такой модели невозможно осуществить без обращения к философии. Мир развивается благодаря противоречиям, поэтому первым условием является выявление дополнительных сторон целостных явлений. В качестве такого интересующего нас явления выступает система профессионального образования, которая осуществляет свое бытие в системе больших порядков таких, как общество, человечество, природа в целом. В свою очередь каждая большая система также развивается благодаря своим противоречиям,

причем эти процессы, в зависимости от масштабов, имеют свои временные интервалы становления (возникновения и исчезновения). Так выстраивается некоторая иерархия систем все возрастающих масштабов, в которой существует, как подсистема, система профессионального образования. Следует также учитывать и то обстоятельство, что все социальные системы в качестве элемента имеют человека. Поэтому система профессионального образования должна соотноситься не только с глобальными процессами, происходящими на Земле, но с личностными интересами и целями человека.

Общество есть система отношений, и результатом этих отношений

выступает цивилизация. Человек обладает свободой воли и в своих действиях руководствуется эмоциями и сознанием, но общий результат волевых усилий и действий множества людей в целом носит объективный характер, и потому имеет свои необходимые законы развития, независимые от прихоти отдельных людей, какие бы ключевые позиции они ни занимали в структуре общества. Нарушение этих законов субъектами общества ведет к системным ошибкам, которые, как правило, легко сделать, но трудно и долго исправлять. Связано это с тем, что развитие самоорганизующейся системы, к каким относят и систему образования, построено на основе памяти, которая, благодаря функции накопления и хранения социального опыта, никогда не может вернуться к прошлому состоянию и начать свое движение с нуля. Для структур общества роль социальной памяти играет культура. Именно культура в метафорическом приближении определяет необходимые обратные связи и одновременно инерцию социальных систем. Причем для настоящего развития системы эта инерция может иметь как положительные, так и отрицательные значения.

Исследование проблем профессионального образования невозможно решить исходя лишь из самого образования, а требует выхода на метацелостный уровень. Возможность такого выхода дает философия. Исследования системы образования должны строиться на синтезе методологий философии (диалектики) и общенаучных системных подходов (синергетики).

Человечество сегодня живет в эпоху становления глобализации, которая с необходимостью приводит к интеграции. Интеграция современно-

го образования вообще и профессионального образования в частности – противоречивый процесс и связан с приведением к единству противоположных требований, таких, как фундаментальности культуры и мобильности цивилизации. Для того, чтобы система профессионального образования в процессе интеграции смогла выйти на качественно более высокий уровень своего бытия, требуются знания и учет особенностей развития систем на всех уровнях системных отношений: метацелостных, целостных, субцелостных и *ad-hoc*-целостных [1, С.89-90]. Поэтому прямое механическое объединение систем еще не есть интеграция. Любая интеграция построена на объединении, но не всякое объединение есть интеграция. Сегодня в умах многих ученых все еще господствует мнение о безусловной положительности любой интеграции. Объединение есть лишь необходимое условие интеграции. А между тем, сегодня важно выйти к исследованию достаточных условий. Интеграция должна приводить к системной целостности, отвечающей современным требованиям развития цивилизации.

Россия и Запад включились в глобализацию исходя из разных политических систем управления, поэтому простой перенос чужого опыта на реформу профессионального образования России может не дать ожидаемых результатов. Исторически сложилось так, что Россия и Запад в недавнем прошлом пошли разными путями развития. Если в России произошла абсолютизация политической идеологии, то Запад гипертрофировал значение бизнеса. С одной стороны, имеем культ одной личности, а с другой – культ денег. Эти отношения

породили соответствующую им систему образования. В зависимости от превалирования той или иной системы отношений можно говорить о двух крайних формах организации государственного управления учреждениями образования: централизованная, сложившаяся в России, и либерально-демократическая, сложившаяся в Европе. Сравнительный анализ позволяет сделать вывод, что Россия переходом на демократические рельсы имеет уникальную возможность в мировой истории и сформировать управление системой образования на основе синтеза положительных сторон: как жестко-вертикального правления, так и либерально-демократического. Если вертикальные структуры необходимы для формирования мировоззрения, культуры личности и нравственности, то европейская система более сориентирована на получение профессиональных навыков и умений.

Данный опыт подсказывает, что сегодня требуется создание самоорганизующейся системы профессионального образования, которая не позволяла бы ей, с одной стороны, оказаться под влиянием частной идеологии (как это было в недавнем прошлом России), а с другой – попасть под полное влияние интересов цивилизации (как это имеет место на Западе). Сегодня необходимо создание такой системы профессионального образования, которая воплощала бы собой единство положительных сторон как жестко-вертикального правления, так и горизонтального.

В силу сложности феноменов профессионального образования их исследование не исчерпывается формально-логическим описанием, а требует своего философского, диалектически-

го анализа во всем спектре всевозможных изменений. При создании самоорганизующихся систем образования было бы полезно использование многомерных моделей на принципе пролиферации [3, С.125–167], который наиболее полно и всесторонне способен отразить современные социальные отношения. При создании многомерных моделей на уровне человека, образования, общества и человечества и мира в целом возникает необходимость выполнения одного из основных принципов научности – соответствия. Для этого в дальнейших исследованиях было бы полезным использование принципов ситуационного подхода, разработанных в Центре ситуационных исследований в Казанском государственном технологическом университете (КАИ) под руководством Н.М.Солодухо [2, С.116–119].

В организации системы профессионального образования и образовательных систем необходимо учитывать влияние двух, несводимых друг к другу, уровней культур – модерна и постмодерна. Модерн выражает традиционную культуру индустриального общества. Она возникла исторически и сориентирована на сохранение непреходящих ценностей, а также является основой духовного единения народа в нацию. Культура постмодерна, в отличие от модерна, интернациональна и сориентирована на выделение и культивирование значимых ценностей сегодняшнего дня, необходимых человеку для существования в условиях современной информационной цивилизации.

Становление двухуровневой культуры в лице модерна и постмодерна для своего воспроизводства нуждаются в разных типах личности, а, следо-

вательно, требуют разные методологии их профессиональной подготовки. Культура модерна консервативна и направлена на сохранение преемственности поколений, в то время как культура постмодерна мобильна. Если воспроизводство культуры требует личности, способной к непрерывному образованию, то воспроизводство цивилизации – личности, способной к непрерывному обучению. Если образование направлено на формирование мировоззрения, то обучение профессии нацелено на получение знаний, умений и навыков.

Сегодня профессия явно начинает доминировать над образованием. Нивелирование широкого классического образования (нацеленного на формирование культуры и мировоззрения) и замена его узким профессиональным обучением (для нужд глобальной цивилизации) есть тенденция современного общества. Эта тенденция может оказаться разрушительной как для самой цивилизации, так и для личности [4, С.94–107].

Образование тождественно воспитанию, в то время как профессиональное образование основано на самовоспитании. Получается, что без соответствующего уровня образования невозможно достижение качественного профессионального образования. Это говорит о необходимости наличия идеологии, которая была бы способной осуществлять функции национальной идеи. Но современная жизнь протекает в открытом обществе, где господство одной какой-либо формы общественного сознания становится невозможно. Человек попадает как бы в условия культурного плюрализма, где ни одна из ценностей не может взять верх на другой. В этих условиях

начинают резко доминировать интересы цивилизации с культом безмерного потребления. Развитие цивилизации без вектора культуры (идеологии) в целом ведет цивилизацию к гибели. Здесь огромное значение приобретает необходимость создания особой идеологии транснационального или наднационального характера, направленной на устранение глобальных проблем человечества.

Целью образования является формирование всесторонне развитой личности. Ключевым понятием является «всесторонность», которая достигается на основе мировоззрения. Образование есть «образ-воление», то есть связано с формированием целостного образа мира. Образование позволяет отсканировать человека по всем направлениям, в процессе которого выявляются индивидуальные особенности обучающегося. Наличие целостного образа мира, сформированного на уровне образования, дает человеку в дальнейшем определиться со своим местом в мире. Все это позволяет сформулировать цель профессионального образования – это личность, способная ставить цели и их достигать.

Наличие двух уровней культур для воспроизводства требует двух типов личностей, которые противоположны характеру динамики развития этих культур. Если нелинейная цивилизация требует личности с линейным, рассудочным, непротиворечивым, технологическим мышлением, то линейная культура нуждается в личностях с разумным, нелинейным, нестандартным, творческим, противоречивым мышлением.

Постнеоклассический этап развития науки связан с устранением объекта. Это не есть физическое устранение,

а говорит о том, что всё, к чему не прикасался бы человек, сегодня необходимо рассматривать частью его дома. Мир субъект-субъектных отношений с необходимостью требует гармонии отношений культуры, цивилизации и личности. В основе личности лежит самосознание и разум. Если цивилизация для воспроизводства нуждается в личности на основе «знания своего знания», то культура – в личности на основе «знания своего незнания». И те и другие необходимы обществу. Если первые призваны извлекать знания из информационного шума в сети Интернета для создания технологий, то вторые – формировать новые смыслы и получать новые идеи и знания из собственного мышления.

Это требует разных подходов и методов в профессиональном образовании, в котором в эпоху индустриализма господствовала знаниевая система. Организующее начало принадлежало человеку, а машина есть источник случайности. В эпоху информатизма организующее начало оказывается за машиной и уже человек как ограниченное существо выступает источником случайности. Случайность, с одной стороны, источник всего нового, с другой – источник разрушения. Сегодня необходимо случайность вынести на виртуальный уровень как условие рационального существования реальности, где играть уже нельзя.

Все это меняет и внутреннюю структуру педагогической системы. Если форма организации системы профессионального образования должна сочетать в себе единство вертикали и горизонтали управления, то содержание требует перехода к самоследящим образовательным технологиям. Сегодня в условиях ускорения развития

общества педагогическая наука, выраженная в непротиворечивых моделях, оказывается не в состоянии отразить быстроменяющиеся технологии цивилизации. Это говорит о необходимости перехода от внутренне непротиворечивых систем к гибким, игровым обучающим технологиям.

В исследовании систем профессионального образования, наряду с научной рациональностью, огромная роль отводится интуиции и пониманию. Возникает настоятельная необходимость создания концептуально-методологического фундамента исследования систем образования на базе синтеза представлений педагогической науки с достижениями философской герменевтики, экзистенциальной философии и психологии. Сложность реализации понимания в образовании носит противоречивый характер, который заключается в том, что система образования, с одной стороны, носит массовый характер, а с другой – понимание есть процесс индивидуальный. Понимание в процессе обучения связано с усвоением результатов истории как последовательности только успешных решений, не затрачивая времени на анализ заблуждений. Поэтому профессиональное образование оказывается сосредоточенным не на творчестве, а на поиске готовых решений. Выход из создавшегося положения видится в создании игровых образовательных технологий, которые сочетали бы в себе как элементы необходимости, так и случайности. Именно игра воплощает в себе единство неизменных правил с множеством возможностей.

Все эти проблемы должна решить интеграция частных систем профессионального образования вокруг класси-

ческих университетов, которая позволяет создать двухуровневую структуру непрерывного образовательного процесса. Первый составляет базовый уровень образования и направлен на усвоение культуры и через нее - на формирование мировоззренческих компетенций личности; сосредоточен на усвоение фундаментальных интегративных дисциплин (математики, истории, философии, языка и т.п.). Носит обязательный характер, так как связан с воспитанием. Существует благодаря вертикали управления и потому должен финансироваться государством. Второй – это уровень профессионального образования для нужд цивилизации. Реализуется на основе свободного выбора; имеет характер, направленный на глубину знаний; сосредоточен на обучении, основанного на самовоспитании. Существует благодаря горизонтальным отношениям и потому должна финансироваться самими заинтересованными лицами и организациями. Так как второй уровень профобразования направлен на реализацию модели «образование через всю жизнь» [5, с.10] и на формирование компетентностей, необходимых человеку для успешной самореализации в личность.

Источники:

1. Курашов В.И. Начала философии науки. Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 2004. 516 с.
2. Солодухо Н.М. Ситуационный подход как общенаучное средство познания //

Вестник КГТУ им. А.Н.Туполева, 2009. № 3. С. 116-119.

3. Фейерабенд П. Против методологического принуждения // Избранные труды по методологии науки. М.: Прогресс, 1986. 542 с.

4. Щелкунов М.Д., Николаева Е.М. Образование в XXI веке: перед лицом новых вызовов. Казань, Казан. гос. ун-т, 2010. 156 с.

5. Щербаков В.С. Современные требования к структуре и содержанию научно-методического обеспечения интеграционных процессов в профессиональном образовании // Научно-методическое обеспечение интеграционных процессов в профессиональной школе: Методические рекомендации. Казань: Изд-во «Данис» ИПП ПО РАО, 2012. 110 с.

References:

1. Kurashov V.I. Nachala filosofii nauki. Kazan': Izd-vo Kazan. Un-ta, 2004. 516 s.

2. Solodukho N.M. Situacionny'y podhod kak obsch'enauchnoe sredstvo poznaniya // Vestnik KGTU im. A.N.Tupoleva, 2009. № 3. S. 116-119.

3. Feyerabend P. Protiv metodologicheskogo prinuzhdeniya // Izbranny'e trudy' po metodologii nauki. M.: Progress, 1986. 542 s.

4. SCH'elkunov M.D., Nikolaeva E.M. Obrazovanie v XXI veke: pered licom novy'h vy'zovov. Kazan', Kazan. gos. un-t, 2010. 156 s.

5. SCH'erbakov V.S. Sovremenny'e trebovaniya k strukture i soderjaniyu nauchno-metodicheskogo obespecheniya integracionny'h processov v professional'nom obrazovanii // Nauchno-metodicheskoe obespechenie integracionny'h processov v professional'noy shkole: Metodicheskie rekomendacii. Kazan': Izd-vo «Danis» IPP PO RAO, 2012. 110 s.

Зарегистрирована: 27.05.2013

УДК 377.5:378

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЫНКОВ ТРУДА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ РЕГИОНА НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНО-ЦЕЛЕВОГО ПОДХОДА

Г.В. Мухаметзянова, Ф.М. Кадырова, И.Г. Голышев

В статье рассматриваются условия, необходимые для эффективной интеграции региональных рынков труда и образовательных услуг. Детализированы выявленные организационно-педагогические условия, указаны перспективы их реализации и ожидаемый эффект. Отмечается, что выявленные условия находятся в тесной взаимосвязи и могут быть успешно реализованы только в комплексе.

Ключевые слова: профессиональное образование, рынок образовательных услуг, рынок труда, организационно-педагогические условия, проектно-целевой подход.

Вопросы повышения темпов социально-экономического развития российских регионов и придания им инновационного характера, находящиеся в центре внимания современного российского общества и государства, теснейшим образом связаны с проблемами модернизации отечественной высшей и средней профессиональной школы. Система профессионального образования представляет собой социальный институт, эффективность работы которого определяет не только состояние страны в текущий момент, но и перспективы ее дальнейшего благополучия.

Современное состояние системы профессионального образования демонстрирует необходимость формирования новых институтов, организационных структур и механизмов управления ее развитием и интеграцией с региональным рынком труда. Проблемы и перспективы институциональной и структурной оптимизации регионального рынка труда и об-

разовательных услуг требуют своего дальнейшего рассмотрения и изучения. Полагаем, что данные институты должны иметь трехуровневую структуру (федеральный – региональный – учебного заведения). Наиболее эффективной концептуальной основой формирования и деятельности этих институтов видится проектно-целевой подход.

Модернизировать систему профессионального образования, оптимизировать взаимодействие рынков труда и образовательных услуг позволит использование проектно-целевого подхода к развитию региональных систем профессионального образования [3, С. 110]. Развитие системы профессионального образования должно носить опережающий характер и наиболее эффективно это можно осуществить на основе перехода от программно-целевого к проектно-целевому планированию в рамках региональной системы профессионального образования. Проектно-целевой подход обес-

печивает распределение ресурсов на достижение конкретных целей, на которые расчленена решаемая проблема [1, С. 18]. Развитие региональной системы профессионального образования на основе проектно-целевого подхода является существенным внутренним ресурсом и одновременно фактором ее развития, перехода в новое качество.

Сущность взаимодействия региональной системы профессионального образования и рынка труда заключается в создании механизма их интенсивного развития и эффективного функционирования, и в обеспечении экономической и социальной привлекательности инвестиций в человеческий капитал [2, С. 4]. Анализ научно-педагогической литературы и соответствующего опыта практической деятельности позволяет констатировать, что интеграция образования и производства обладает мощным синергетическим эффектом, значительно усиливающим темпы и инновационную направленность социально-экономического развития региона. Основные участники интеграционных процессов – работодатели, вузы, органы власти – осознают их необходимость, готовы к восприятию идей и способны проявить активность в данном направлении.

Развитие региональных систем профессионального образования на основе проектно-целевого подхода выступает в качестве педагогической системы совершенствования непрерывного профессионального образования. Изменения, происходящие в системе профессионального образования, рассмотрены в контексте реализации организационно-педагогических условий, способствующих эффективности их функционирования.

Организационно-педагогическими условиями выступают внешние и внутренние обстоятельства, оказывающие существенное влияние на развитие педагогической системы, в той или иной степени находящиеся под сознательным воздействием инициативных субъектов, заинтересованных в интеграции образования и производства. Результаты анализа научно-педагогической литературы позволили классифицировать организационно-педагогические условия на организационно-управленческие и научно-педагогические.

1. Организационно-управленческие условия:

– Активизация партнерских отношений с потенциальными заказчиками образовательных услуг: государственными и общественными организациями, представителями бизнес структур, участвующими в процессах развития системы профессионального образования в Поволжском регионе.

– **Становление и развитие новых форм профессиональной подготовки (ремесленничества и профессионального ремесленного образования).**

2. Научно-педагогические условия:

– Разработка и внедрение научно-методического обеспечения интеграции регионального рынка труда и образовательных услуг.

– Взаимодействие учреждений системы непрерывного профессионального образования с базовыми предприятиями на основе маркетинговых исследований рынка труда и образовательных услуг.

В ходе рассмотрения первого организационно-педагогического условия – активизации партнерских

отношений с потенциальными заказчиками образовательных услуг – установлено, что подготовка студентов на основе взаимодействия с базовыми предприятиями в контексте проектно-целевого подхода характеризуется жесткой ориентацией на требования работодателя и реализуется как динамичный процесс целенаправленной подготовки специалистов определенной квалификации по заказам различных предприятий на основе мониторинга рынка труда.

В рамках данного условия выявлены принципы социального партнерства: свобода объединений; многоуровневость сотрудничества; равноправие представителей субъектов социального партнерства; полнота полномочий представителей субъектов социального партнерства; добровольность принятия обязательств; примирительный характер разрешения разногласий, возникающих в отношениях социального партнерства.

Выделяются стратегии социального партнерства: управление педагогическим коллективом; реализация компетентностного подхода, повышение качества образовательных услуг, усиление конкурентоспособности и востребованности выпускников системы непрерывного профессионального образования.

В рамках этих направлений в сферу интересов социальных партнеров входят вопросы: профессионального обучения, определения содержания профессионального образования и повышения качества учебных планов и программ, формирования единого европейского пространства для дистанционного обучения; определения условий и целей разработки профессиональных квалификаций и базовых

профессиональных умений; осуществления профессиональной ориентации (выявление связей между основным образованием и профессиональным обучением, в особенности содействие трудоустройству молодежи); подготовки и переподготовки преподавательского состава; организации и осуществления производственного обучения; обеспечения занятости, освоения профессиональных квалификаций и продолженного обучения, организации и функционирования системы непрерывного профессионального образования и его доступности.

К сфере социального партнерства относятся вопросы: формирования стратегии развития учебного заведения; содержания профессионального образования, организации образовательного процесса, контроля качества образования; изучения рынка труда; кадрового и материально-технического обеспечения; привлечения дополнительных финансовых средств.

Механизм социального партнерства в системе профессионального образования предусматривает несколько форм взаимодействия: а) заключение и реализация договоров о сотрудничестве между субъектами социального партнерства (между учебными заведениями и предприятиями, организациями-заказчиками кадров, службами занятости) о подготовке специалистов с учетом требований работодателей (в рамках государственного образовательного стандарта); б) подписание договоров с работодателями о проведении производственной практики студентов: предоставление рабочих мест и обеспечение руководства практикой со стороны предприятий; в) привлечение специалистов, работающих на предприятиях, к преподава-

нию в учебных заведениях системы непрерывного профессионального образования; создание попечительских советов учебных заведений.

В условиях социального партнерства: реализуется учет требований работодателей к содержанию профессиональной подготовки будущих специалистов; упрощается процедура корректировки действующих и разработки новых учебно-методических материалов и программ, инновационных практикоориентированных форм, методов, средств обучения, отвечающих требованиям работодателей; расширяются возможности адаптации выпускников на предприятиях; обеспечивается выбор индивидуальных траекторий профессионального развития выпускников; осуществляется открытость учебного процесса для представителей базовых предприятий.

В процессе анализа второго организационно-управленческого условия – становление и развитие новых форм профессиональной подготовки (ремесленничества и профессионального ремесленного образования) определено, что изменения в хозяйственной сфере страны привели к востребованности широкого спектра новых профессий, прежде всего для предприятий сервисного сектора. Опыт Европейских стран показывает, на ремесленных предприятиях отсутствует пооперационное и технологическое разделение труда, поэтому каждый работник должен выполнять весь цикл работ, связанных с выполнением заказа: получение, проектирование, решение вопросов снабжения, организации и проведения работ вплоть до сдачи готовой работы заказчику. Для этого требуются коммуникативные, организаторские, уп-

равленческие качества, кроме профессиональной также экономическая и правовая подготовки, что позволяет считать его работником «нового типа». Необходимы новые образовательные и профессиональные стандарты и программы, ориентированные на создание нового вида образования – профессионального ремесленного образования. В настоящее время возросло значение ремесленнической деятельности, которая способствует: снижению уровня безработицы; быстрому насыщению рынка товарами и услугами; сохранению культурных традиций; успешной самореализации личности. Среди проблем, сдерживающих процесс становления ремесленничества, выделяются: отсутствие современной законодательной базы, слабость и разобщенность предприятий ремесленного профиля, неразработанность профессиональных и образовательных стандартов по ремесленным профессиям, отсутствие образовательных программ и учебно-методической документации для обучения ремесленников и ряд других. Ликвидировать эти проблемы можно за счет: подготовки прогноза развития ремесленных видов деятельности в отраслях промышленности, дополнения «Классификатор профессий» группой «Ремесленные профессии»; разработки и внедрения профессиональных стандартов по ремесленным профессиям и специальностям; разработки нормативно-правовой базы и научно-методических основ создания профессионального ремесленного образования; создания многоуровневой системы профессионального обучения, подготовки и повышения квалификации ремесленников, включая возможность индивидуальной подго-

товки у мастеров по данной профессии.

В процессе анализа третьего организационно-педагогического условия – разработки и внедрения научно-методического обеспечения интеграции регионального рынка труда и образовательных услуг – представлено определение научно-методического обеспечения интеграции регионального рынка труда и образовательных услуг как компонента научного обеспечения, реализуемого на основе проектно-целевого подхода и направленного на реализацию принципа научности в ходе совершенствования системы методической работы и методического обеспечения как учебно-производственного процесса в системе непрерывного профессионального образования, так и его взаимодействия с заказчиками образовательных услуг.

Основными принципами разработки системы научно-методического обеспечения интеграции регионального рынка труда и образовательных услуг: принцип научности; принцип адекватности системы научно-методического обеспечения структуре современного рынка труда и структуре и содержанию профессиональной подготовки будущих специалистов; принцип опережающего профессионального образования; принцип учета региональных особенностей и технологичности.

Научно-методическое обеспечение интеграции регионального рынка труда и образовательных услуг может быть дифференцировано на составные элементы на основе проектно-целевого подхода: нормативно-правовые акты и положения, обеспечивающие институциональное взаимодействие указанных рынков; учебно-норматив-

ная документация учреждений системы непрерывного профессионального образования; научно-методические разработки по развитию государственного управления в системе непрерывного профессионального образования и совершенствованию социального партнерства.

В составе научно-методического обеспечения выделяются: а) целевое назначение источника информации и потребители; б) потребительская стоимость; в) информационная полнота и завершенность; г) форма и способы передачи; д) мониторинг эффективности и воспроизводимости.

Определена совокупность функций, обеспечивающих целенаправленность данного процесса в контексте проектно-целевого подхода: а) сбалансированность соотношения федерального и регионального компонентов на каждом этапе системы непрерывного педагогического образования; б) научная поддержка и методическая помощь в процессе структурирования содержания профессиональной подготовки и его реализации в практике непрерывного педагогического образования; в) практическая помощь руководителям учреждений системы профессионального образования в установлении соответствия уровня профессиональной подготовки будущих специалистов требованиям сложившегося рынка труда; г) обеспечение взаимовыгодного сотрудничества работодателей и учреждений системы профессионального образования; г) отражение специфики структуры и содержания регионального рынка труда в учебно-производственном процессе конкретного учебного заведения.

Целями разработки и внедрения научно-методического обеспечения

процесса интеграции регионального рынка труда и образовательных услуг являются: оптимизация и интенсификация процесса профессиональной подготовки будущих специалистов для регионального рынка труда; повышение адаптивности учреждений системы непрерывного профессионального образования изменяющимся условиям на рынке труда.

Анализ четвертого организационно-педагогического условия – взаимодействия учреждений системы непрерывного профессионального образования с базовыми предприятиями на основе маркетинговых исследований рынка труда и образовательных услуг – показал, что эффективность такого взаимодействия достигается за счет активизации некоторых механизмов, ведущим из которых выступает создание в учреждении профессионального образования маркетинговой службы, которая проводит маркетинговые исследования с учетом интеграции регионального рынка труда и образовательных услуг.

Деятельность маркетинговой службы учебного заведения осуществляется в несколько этапов: а) пропедевтический, заключающийся в мониторинге требований работодателей, включающий: отбор источников информации, сбор и анализ информации по специально разработанным анкетам и методикам среди представителей различных целевых групп: управленцев, руководителей предприятий, владельцев малого и среднего бизнеса, мастеров, представителей конкретной профессии, и др.; б) формирующий, представляющий анализ, систематизацию и конкретизацию требований представителей базового предприятия с целью их дальнейшей реализации в

профессиональных образовательных программах, учебно-методической документации и др.; в) ресурсный этап – совместно с работодателем создаются условия обучения в реальной действительности базового предприятия. Совместно с предприятием согласовываются графики проведения тематических экскурсий, лабораторных работ, практических занятий с привлечением специалистов – представителей предприятий – социальных партнеров.

Маркетинговая служба учреждения профессионального образования реализует следующие функции: 1) интегрирующую, 2) системообразующую, 3) профессиональной адаптации, 4) профессиональной мобильности. Маркетинговые исследования происходящих на рынке труда изменений характеризуются высокой степенью доступности, достоверностью и достаточностью информации, и зависят от скорости их проведения и обмена данными.

Проведенный анализ развития региональных систем профессионального образования позволил выявить факторы, влияющие на эффективность маркетинговых исследований: а) уровень экономического состояния региона, который при благополучном сценарии развития, способствует эффективному сотрудничеству с работодателями; б) скорость обмена и передачи информации между участниками рынка труда и учреждениями системы непрерывного профессионального образования; в) влияние психологических факторов на маркетинговые исследования, учитывающиеся при изучении требований работодателей (субъективные представления о позиции молодёжи; абитуриентов, поступа-

ющих в образовательные учреждения, выпускников, а также субъективные запросы работодателей к выпускникам образовательных учреждений).

Реализация выделенных организационно-педагогических условий обеспечивает эффективное развитие региональных систем профессионального образования на основе проектно-целевого подхода за счет поэтапной разработки и реализации проектов, нацеленных на профессиональное становление будущих специалистов, формирование у них творческого потенциала для решения профессиональных задач, установки на профессиональную мобильность, планирование профессиональной карьеры в условиях изменяющегося рынка труда.

Источники:

1. *Гольшев И.Г.* Логика проектирования модели управления интеграцией профессионального образования и производства в регионе // Казанский педагогический журнал, 2011. №3. С. 13-21.

2. *Кадырова Ф.М.* Интеграция регионального рынка труда и образовательных услуг на основе проектно-целевого подхода: языковой аспект // Среднее специальное образование, 2012. № 1. С. 3-5.

3. *Мухаметзянова Г.В.* Проектно-целевой подход – императив формирования профессиональной компетентности // Высшее образование в России, 2008. № 8. С. 104-110.

References:

1. *Goly'shev I.G.* Logika proektirovaniya modeli upravleniya integraciey professional'nogo obrazovaniya i proizvodstva v regione // Kazanskiy pedagogicheskiy jurnal, 2011. №3. S. 13-21.

2. *Kady'rova F.M.* Integraciya regional'nogo ry'nka truda i obrazovatel'ny'h uslug na osnove proektno-celevogo podhoda: yazy'kovoy aspekt // Srednee special'noe obrazovanie, 2012. № 1. S. 3-5.

3. *Muhametzyanova G.V.* Proektno-celevoiy podhod – imperativ formirovaniya professional'noy kompetentnosti // Vy'sshee obrazovanie v Rossii, 2008. № 8. S. 104-110.

Зарегистрирована: 18.02.2013

УДК 631:33

ЭКЗОГЕННЫЕ И ЭНДОГЕННЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ РИСКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Р.Р. Аетдинова

В статье обосновывается необходимость выделения и учета на практике различных групп рисков образовательных учреждений в современных условиях реформирования системы высшего профессионального образования под влиянием глобализации современного мира и трансформации российского общества.

Раскрываются причины развития рисков образовательных учреждений. Анализируются экзогенные и эндогенные риски вузов, источники их возникновения и важность управления ими.

Ключевые слова: *риски образовательных услуг, модернизация образования, вызовы, угрозы, риски, качество образования.*

Трансформация современного российского общества происходит в условиях всеобщей глобализации. Влияние мировых тенденций на все сферы жизни является неизбежным. В их основе лежат не только масштабные экономические факторы, в числе которых стремление к единой валютно-денежной системе, захват торговых рынков многих стран транснациональными корпорациями, установление общих правил торговли, но и социальные причины. К ним можно отнести интенсификацию информационных обменов, высокую мобильность людей, усиление миграционных потоков, унификацию моделей поведения человека. Данные факторы находят отражение во многих сторонах жизни, при этом образование является одним из общественных институтов, способных изменить как современное, так и будущее восприятие глобальных процессов. Изменения, происходящие сейчас на всех ступенях российского просвещения, основной задачей ставят как повышение качества получаемого образования путем приведения его в соответствие с запросами общества, времени и достижений науки, так и искоренение тех негативных тенденций, которые крупномасштабно проявились в последние десятилетия. Основными проблемами, спровоцировавшими необходимость модернизации, можно считать:

1. Дисбаланс системы профессионального образования вследствие

значительного увеличения числа студентов. Это обусловлено отсутствием в системе нормативно-правового регулирования образования механизмов управления распределением выпускников школ по уровням профессионального образования с учетом потребностей рынка труда. Также этому способствовал рост рынка образовательных услуг, имеющего высокую диверсификацию как в ценовом, так и в качественном плане.

2. Несовершенство бюджетной политики в области образования. С одной стороны, выделение огромного количества средств на бюджетные места невостребованных выпускниками направлений подготовки, с другой - отчисление студентов с бюджетных мест, что ведет к финансовым потерям, вложенных на подготовку таких студентов средств.

3. Трудности внедрения инноваций в образовательный процесс вузов. Это выражается в преобладании субъект-объектной парадигмы как в сознании преподавателей, так и студентов, и в применяемых методах, формах и средствах обучения. Несмотря на оснащение вузов мультимедийными средствами обучения, сила императивной педагогики очевидна. Приверженность лекционно-семинарской системе противоречит требованиям практикоориентированности профессионального образования и препятствует внедрению соответствующих технологий обучения. Поточно-груп-

повая организация ограничивает академическую мобильность студентов и дает ограниченные возможности для индивидуального и/или индивидуализированного обучения.

4. Отсутствие четкой государственной политики по развитию и поддержке научных кадров. Это обуславливает старение научно-педагогического состава. Низкий уровень заработной платы делает работу преподавателя непривлекательной на рынке труда. Негативным последствием можно также считать развитие коррупционных тенденций в вузовской среде.

5. Несовершенство используемой системы оценки знаний и качества учебного процесса. Это выражается в субъективности процесса оценивания, включающего зачастую оценку мотивации студента, а не развитости его компетенций. Применяемая ныне четырехбалльная шкала оценки нечувствительна и не позволяет точно дифференцировать студентов по уровням усвоения.

Эти проблемы в значительной степени обусловлены несоответствием основополагающих принципов российского образования, сформированного в условиях плановой экономики, требованиям современного общества и глобальным тенденциям в экономике. Принятый в конце 2012 года Федеральный закон «Об образовании» позволяет решить большинство указанных противоречий, нормативным путем устанавливая новые основы формирования системы вузовского образования. Согласно новому закону, вуз получает новый юридический статус и значительные возможности по осуществлению самостоятельной хозяйственной деятельности [6]. Но-

вая система финансирования вузов, с одной стороны, позволяет расширить спектр предлагаемых учебным заведением образовательных услуг, включая дополнительное и послевузовское образование, и развивая, тем самым, коммерческую деятельность. Это повышает, в свою очередь, возможности улучшения материально-технической базы заведения, повышения заработной платы сотрудникам. С другой стороны, согласно положениям нового закона, вуз де-факто обретает не только черты и возможности коммерческого предприятия, но и различные виды рисков. Образовательное учреждение, покупая и продавая услуги, становится полноценным участником рынка услуг и, помимо создания социального эффекта, вступает в борьбу за получение прибыли.

Этот процесс происходит на фоне повышения требований к качеству образования со стороны общества, обновления применяемых технологий обучения, высококонкурентности рынка образовательных услуг, изменения отношения государства к высшей школе. Возникает необходимость в изменении системы управления образовательным учреждением, что позволит создать механизмы адаптации, позволяющие не только оценивать рынок образовательных услуг и свое место на этом рынке, но и использовать методы прогнозирования, разрабатывать альтернативные стратегии поведения на рынке с учетом изменений внешней среды.

Существует несколько основных общенаучных подходов к пониманию категории риска. Можно рассматривать риск как ситуацию, исход которой является нежелательным (А.А.Дагаев, Р.М.Качалов, А.И.Пригожин, Б.А.Райз-

берг). С другой стороны, риск – это возможность возникновения неблагоприятной ситуации или неудачного исхода производственно-хозяйственной или какой-либо другой деятельности (А.П.Альгин, М.С.Гринберг, А.Н.Хорин). Ряд исследователей (Л.А.Родина, Г.В.Чернова, А.С.Шапкин) видят риск, как неопределенность, связанную с некоторым событием [4]. Поскольку проявление риска в образовании необходимо рассматривать не только через количественный ущерб, но и в качественных измерениях, понятие риска образовательного учреждения выражается в виде вероятности наступления нежелательных последствий образовательной и финансово-хозяйственной деятельности. Проявление благоприятных событий характеризует состояние безопасности, которое можно трактовать как безрисковое. Однако, как показывает практика, деятельность большинства предприятий, работающих на рынке, сопровождается значительными рисками, многие из которых лежат в самой природе предпринимательства. Согласно Гражданскому кодексу РФ, «предпринимательская деятельность – это самостоятельная, осуществляемая на свой риск деятельность, направленная на систематическое получение прибыли от пользования имуществом, продажи товаров, выполнения работ и оказания услуг» [2]. В основе предпринимательства лежит направленность на систематическое получение прибыли, самостоятельность деятельности, ответственность по взятым обязательствам и осуществление деятельности на свой риск. Таким образом, образовательные услуги вуза, являясь формой предпринимательства, сопровождаются целым рядом новых рисков.

Для большинства предприятий источники рисков лежат во внешней и внутренней среде, что определяет соответствующие группы рисков. Вопросы классификации рисков широко представлены в работах экономистов Д.Г.Голембиовского, М.А.Рогова, А.С.Долматова, Ю.С.Касымова, Р.Мельникова, О.А.Кандинской, А.А.Лобанова, А.А.Первозванского, Т.Н.Первозванской. Есть также ряд исследования этой тематики в педагогике. Так, Т.П.Костюкова, И.А.Лысенко в качестве основания своей классификации рассматривают уровни подготовки, начиная от рисков уровня обеспечивающей подсистемы, т.е. вуза, и завершая рисками уровня потребителей специалистов [3]. Среди рисков вуза авторы определяют риск недостаточного финансирования образовательной деятельности вуза, риск недостатка бюджетного финансирования, риск недостатка квалифицированных педагогических кадров, риск недостаточного информационного обеспечения научно-образовательного процесса и другие. По мнению Н.Д.Сорокиной, следует выделять, прежде всего, угрозы и вызовы, с которыми сталкивается образование [5]. К ним исследователь относит переход к «знаниевому» обществу, быстрое устаревание транслируемого знания, все большее распространение Интернета как глобальной сети, информатизация практически всех сторон жизни и др. Лебедев О. В выделяет риск внедрения ЕГЭ, считая, что «ответственность за результаты ЕГЭ переложат на учителя, в итоге учителя попытаются избавиться от учеников, которые вряд ли смогут успешно сдать ЕГЭ; вырастет объем репетиторских услуг, так как в качестве школьного обучения ничего не изменится, а

вся ответственность за его результаты будет переложена на самих учащихся [1]. Данный риск существенным образом скажется и на вузах, существенно сократив количество абитуриентов. Таким образом, выявление факторов риска должно предусматривать установление источников рисков и знание природы их происхождения.

Образовательное учреждение – это открытая система, испытывающая на себе все изменения окружающего мира. Она находится в активном взаимодействии с внешней средой, что выражается в формировании контингента студентов, подборе кадров, информационном обмене, ориентации на социальный заказ и рынок труда. Большинству этих процессов присуща неопределенность. Возникает вероятность появления ситуаций, не имеющих предполагаемого однозначного исхода. Данная неопределенность связана с влиянием экзогенных (внешних) и эндогенных (внутренних) факторов.

Экзогенные факторы носят объективный характер, и единственной возможностью управления этими рисками для вуза является приспособление или отказ. Эти факторы можно подразделить на следующие группы:

1. Риски социетального уровня. Такие риски, не оказывая прямого воздействия на оперативную деятельность вуза, определяют стратегически важные решения, принимаемые руководством. В их составе выделим политические риски: вероятность изменения нормативно-правовой базы образования и последствия, которые этот процесс будет иметь; невозможность осуществления своей деятельности вузом вследствие потери контроля над образовательным учреждением, бюрократизм, протекционизм,

общемировые тенденции (например, переход к двухуровневой системе высшего профессионального образования). Другими рисками социетального уровня являются социально-экономические риски. Это риски изменения бюджетной политики в области образования, формы собственности в вузе, невозможность или недостаточность осуществления хозяйственных работ, перестройка рынка образовательных услуг, ухудшение налогового бремени для вузов, изменение требований к абитуриентам на государственном уровне (повышение минимального проходного балла по ЕГЭ).

2. Локальные факторы риска включают социально-демографические риски, региональные налоговые риски, предпринимательские риски, конъюнктуру местного рынка труда, экологические риски, конкуренцию вузов в регионе. Эти факторы оказывают прямое воздействие на образовательное учреждение, поскольку фактически определяют его деловую среду на региональном уровне.

Эндогенные факторы рисков обусловлены микросредой вуза и непосредственно связаны с его структурой, материально-технической базой, финансовыми ресурсами, научно-педагогическими кадрами и технологической оснащенностью. К этой группе можно отнести следующие риски:

1. Организационные факторы риска обусловлены особенностями осуществления управления образовательным учреждением, его организационной структурой, кадровой политикой, управленческой культурой руководства, непривлекательным имиджем вуза, неэффективным маркетингом, снижением качества обучения за счет увеличения числа филиалов.

2. Финансовые факторы риска включают риски ликвидности и потери платежеспособности, риск увеличения стоимости образовательных услуг, риски снижения финансовой устойчивости от привлечения заемных средств, риски потери финансовой независимости, риск упущенной выгоды, кредитный риск, риски банкротства. Согласно Закону «Об образовании» учреждениям высшего профессионального образования предоставляются значительные возможности по осуществлению финансово-хозяйственной деятельности, включая развитие платных образовательных услуг, образовательный франчайзинг, что является предпосылкой для возникновения всех групп финансовых рисков. Вузу необходимо не только оценивать и идентифицировать свои риски, но и осуществлять деятельность по их управлению.

3. Отраслевые риски связаны с особенностями осуществления образовательного процесса. Это риски, связанные с внедрением инноваций, применением новых технологий обучения, низким уровнем мотивации студентов и преподавателей, высокими темпами информатизации, внедрением компетентностного подхода, отсутствием базы для прохождения практики студентами, отсутствием надежных средств оценки компетенций, низким качеством подготовки выпускников.

4. Другие риски. Развитие материально-технической базы вузов, приобретение средств для мультимедийных технологий создает угрозу в виде различных информационных рисков.

Таким образом, проведенный анализ рисков показывает многообразие угроз и возможностей во вне-

шней и внутренней среде учреждения и их способность оказать значительное воздействие на образовательную, организационную и финансовую деятельность вуза.

Образовательному учреждению, как и любому предприятию, необходимо осуществлять деятельность по управлению рисками. Оценка возможных угроз и рисков позволяет своевременно спрогнозировать нежелательные результаты, создать систему ситуационного реагирования на непредвиденные обстоятельства и в конечном итоге разработать стратегию развития вуза, которая позволит добиться современного качественного образования, его фундаментальности и соответствия важным актуальным потребностям личности, общества и государства.

Источники:

1. Горькавая О. Предупреждение рисков ЕГЭ // В сб.: Тенденции развития образования: проблемы управления. Материалы Первой конференции Центра изучения образовательной политики. М., 2005. С. 66-68.

2. Гражданский кодекс РФ от 30.11.1994 г.

3. Костюкова Т.П. Концепция оценки рисков в образовательной деятельности вуза [Текст] / Т.П.Костюкова, И.А.Лысенко // Информатика: проблемы, методология, технологии: Материалы Девятой международной научно-методической конференции (12-13 февраля 2009 г.). Воронеж: Издательско-полиграфический центр ВГУ, 2009. Т.1. С. 363-366.

4. Родина Л.А. Управление рисками в финансово-налоговой сфере: учебное пособие. Омск: Призма, 2009.

5. Сорокина Н.Д. Управление инновациями в вузах (социологический анализ): На-

учная монография. М.: «Канон +», РООИ «Реабилитация», 2009.

6. Федеральный закон №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 21.12.2012 г.

References

1. Gor'kavaya O. Preduprejdenie riskov EGE // V sb.: Tendencii razvitiya obrazovaniya: problemy' upravleniya. Materialy' Pervoy konferencii Centra izucheniya obrazovatel'noy politiki. M., 2005. S. 66-68.

2. Grajdanskiy kodeks RF ot 30.11.1994 g.

3. Kostyukova T.P. Konceptiya ocenki riskov v obrazovatel'noy deyatel'nosti vuza

[Tekst] / T.P.Kostyukova, I.A.Ly'senko // Informatika: problemy', metodologiya, tehnologii: Materialy' Devyatoy mejdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferencii (12-13 fevralya 2009 g.). Voronej: Izdatel'sko-poligraficheskij centr VGU, 2009. T.1. S. 363-366.

4. Rodina L.A. Upravlenie riskami v finansovo-nalогоvoy sfere: uchebnoe posobie. Omsk: Prizma, 2009.

5. Sorokina N.D. Upravlenie novაციями v vuzah (sociologicheskij analiz): Nauchnaya monografiya. M.: «Kanon +», РООИ «Реабилитация», 2009.

6. Federal'ny'y zakon №273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federacii» ot 21.12.2012 g.

Зарегистрирована: 15.04.2013

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В.В. Садовая

В статье проводится анализ основных условий и способов формирования профессиональной компетентности учителя начальных классов в информационно-образовательном пространстве, рассматриваются подходы к определению информационно-образовательной среды.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, учитель начальных классов, профессиональная компетентность, информационно-образовательная среда.

В современном российском обществе, находящемся в состоянии транзитивности, происходят кардинальные изменения, касающиеся всех социокультурных форм и затрагивающие все стороны бытия человека. Ускорение темпов информатизации, развитие

сетевых технологий, виртуализация формируют новейшую конфигурацию социальных обстоятельств. Информатизация становится неотъемлемой характеристикой современного учебно-образовательного пространства. Основополагающее место в образова-

тельной системе занимает начальная школа, в структуре которой формируется база для вхождения ребенка в информационную среду.

На сегодняшний день учитель начальной школы – это специалист, который овладел современными методами обучения и воспитания и эффективно использует технические средства в образовательном процессе, но и непрерывно повышает свою профессиональную компетентность. Его главной задачей является активная организация деятельности [1] по присваиванию учениками эффективных способов работы с информацией, что дает возможность им ориентироваться в информационной образовательной среде и целенаправленно решать конкретные учебные вопросы. Важнейшим показателем профессиональной компетентности учителя начальных классов выступает его готовность к применению инновационных форм и методов обучения, оптимальному использованию современных мультимедийных технологий.

Характерная особенность профессиональной деятельности учителя начальной школы – это участие в процессе адаптации детей к образовательной среде, демонстрация особенностей обучения и самообразования в условиях информационного общества, реализация развивающей функции обучения в рамках информационной среды школы. А.А.Дедюхина пишет, что начальное звено проявляется в том, что результат обучения должен представлять завершенность развития ребенка. Преподавание в начальной школе требует учета возрастных особенностей и специфических форм и методов обучения [2].

Безусловно, существенным фактором, влияющим на процесс формирования профессиональной компетентности учителя начальных классов, выступает информационно-образовательная среда. В настоящее время существует большое количество определений понятия «информационная среда». Информационная среда в широком смысле – это совокупность принципов и реальных механизмов, обеспечивающих позитивное взаимодействие этнических и национальных культур, их соединение в общий опыт человечества. Говоря о понятии информационно-образовательная среда, исследователи имеют в виду организованную совокупность средств передачи данных и информационных ресурсов, программного и методического обеспечения, а также условий их взаимодействия.

В современной педагогической литературе, посвященной проблемам информатизации, использованию информационно-коммуникационных технологий в образовании речь идет о наборе ключевых компетенций учащихся, распространяющихся в интеллектуальной, правовой, и других сферах, а также о профессиональных компетенциях [3]. Развитие профессиональной компетентности будущего специалиста начальной школы реализуется через содержание образования, которое включает в себя не только перечень учебных предметов, но и профессиональные навыки, умения, формирующиеся и закладывающиеся в процессе овладения предметом, а также по средствам активной позиции студента в социально-политической, культурной и духовной жизни. Все вышперечисленное в совокупности формирует личность будущего педа-

гога таким образом, чтобы она обладала исследовательскими компетенциями, креативным мышлением, владела способами саморазвития, что призвано обеспечивать педагогу результативную профессиональную карьеру в сфере «человек-человек». Подготовка компетентного специалиста начальной школы, соответствующего требованиям современных реалий, наделенного знаниями, умениями, стереотипами необходимыми для того, чтобы быть конкретно-способным и жизнеспособным, невозможна без построения на научной основе соответствующей системы обучения.

Информационная среда в настоящее время требует от современного учителя начальных классов новых знаний и умений, построенных на системе инноватики, особого креативного стиля мышления, обеспечивающих необходимую социальную адаптацию к переменам и ориентацию в современном информационном потоке, гарантирующих и стабилизирующих достойное место в плюралистическом пространстве информационного общества. В.А.Ясвин [4] к числу наиболее важных проблем исследования информационно-образовательной среды относит следующие:

- формирование тезауруса – системы информационных понятий, обеспечивающих общую и специальную ориентировку личности в окружающей информационной среде;

- умение осуществлять информационную деятельность, т.е. формировать свои информационные потребности и запросы, владеть стратегиями и алгоритмами оптимизированного информационного поиска и анализа информационных источников, сверять и развешивать информацию,

вступать в разнообразные информационные контакты;

- подготовленность личности к эффективному использованию любых (традиционных и компьютерных) источников информации;

- разумное регулирование информационного поведения человека в свете выработанных обществом нравственных и правовых норм;

- реализация индивидуальных особенностей личности в ее информационной деятельности.

Как известно, выделяются следующие ключевые компетенции выпускника учебного заведения: учебно-познавательная; информационная; коммуникативная; социально-трудовая; личностного самосовершенствования. Все это позволяет выпускнику осмысленно включиться в инфраструктуру информационной образовательной среды [5] и применять комплекс специальных знаний, умений в дальнейшей профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность специалиста неразрывно связана с практическим опытом успешной деятельности. Целесообразно на занятиях расширить и углубить выполнение учебно-исследовательской работы со студентами, использовать систему деловых, ролевых, имитационных игр в творческой самостоятельной работе студентов [6]. Следует четко формировать ценностно-смысловые и этико-нравственные компоненты компетентности будущего учителя начальной школы.

Главными условиями формирования профессиональной компетентности будущих педагогов начальных классов являются: 1) организационно-управленческие (учебный план,

семестровые графики, составление расписания, выработка критериев определения уровня компетентности, материально-техническое оснащение образовательного процесса); 2) учебно-методические (отбор содержания занятий, интеграция различных курсов, выделение ведущих идей); 3) технологические (контрольно-оценочные, организация активных форм обучения, определение групп умений входящих в компетентность, использование инновационных технологий); 4) психолого-педагогические (осуществление диагностики развития студентов, система стимулирования мотивации учения, определение критериев компетентности, рефлексивно-оценочный этап каждого занятия, включение студентов в соуправление).

На формирование профессиональной компетентности будущих специалистов влияет создание ряда педагогических условий в рамках педагогического вуза. За период обучения в условиях информационно-образовательной среды учебного заведения, студент накапливает опыт, который может перенести в дальнейшую профессиональную жизнь и спроецировать на свою будущую деятельность. В этой связи, одной из основных задач системы высшего педагогического образования является построение и эффективное функционирование информационной среды с включением в эту деятельность выпускников [7]. Для функционирования информационной среды необходимо сформировать способный к творчеству, развитию профессиональный коллектив педагогов, работающих в среде информационно-компьютерных технологий. Педагогические образовательные организации сегодня должны быть ориентированы

на подготовку специалистов, хорошо представляющих собственную роль и функции в информационном пространстве школы.

Важным является процесс и результат включения студентов в проектную деятельность, поскольку будущие учителя переносят опыт проектной деятельности, реализующей новые образовательные стандарты в реальный образовательный процесс. Будущий учитель начальных классов должен осознавать суть происходящих перемен и модификаций в содержании обучения и способах деятельности младших школьников, быть готовым к освоению новых программных средств, в условиях отбора эффективных инноваций. Педагог должен не только обладать компьютерной грамотностью, но и владеть навыками ее формирования у младшего школьника, использовать потенциал ресурсов информационно-образовательной среды для инновационного развития и воспитания младших школьников.

Профессиональная компетентность будущего учителя начальной школы, построенная на инновационных формах обучения, коренным образом влияет на конкурентоспособность выпускника [8], повышает его потребность в постоянном саморазвитии и самосовершенствовании. Период адаптации молодого учителя в образовательном пространстве будет осуществляться более успешно и с меньшими психологическими затратами, только в том случае, если он способен умело и эффективно решать профессиональные задачи с использованием информационных технологий.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что, начальная школа сегодня представляет собой

интегративную информационно-образовательную среду, в которой отражается весь учебно-воспитательный процесс. Информатизация системы современного образования накладывает определенные требования к процессу формирования профессиональной компетентности будущего специалиста. Для того чтобы выпускник педагогического вуза мог эффективно адаптироваться к информационно-насыщенной среде, необходимо подготовить его к этому. Именно от того в каких условиях информационно-образовательной среды будет проходить формирование профессиональной компетентности учителя начальных классов, зависит его дальнейшее профессиональное мастерство, имидж педагога.

Источники:

1. Кирилова Г.И. Развитие и саморазвитие информационной образовательной среды профессионального образования // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). 2012. Т. 15. № 3. С. 358-368.

2. Дедюхина А.А. Педагогические условия формирования информационной компетентности будущих учителей начальных классов // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 280-284.

3. Обновление содержания педагогического образования в современных условиях / В.К.Власова, В.Г.Закирова // Филология и культура, 2012. № 5.

4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Просвещение, 2009. С. 5-35.

5. Волик О.Н., Сулейманова Е.А. Состав и структура методического обеспече-

ния информационно-средового подхода к модернизации профессионального образования // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). 2012. Т. 15. № 4. С. 409-419.

6. Ибрагимов Г.И. Дидактическая подготовка современного учителя: проектно-технологический подход // Педагогика. 2012. № 6. С. 61-69.

7. Зиятдинова Д.Р. Педагогическая рефлексия в деятельности педагога // Казанская наука, 2010. № 8. С. 368-642

8. Власова В.К. Специфика проектирования современной информационной образовательной среды // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). 2010. Т. 13. № 2. С. 269-273.

References:

1. Kirilova G.I. Razvitiye i samorazvitiye informacionnoy obrazovatel'noy sredy' professional'nogo obrazovaniya // Obrazovatel'ny'e tehnologii i obsch'estvo (Educational Technology & Society). 2012. T. 15. № 3. S. 358-368.

2. Dedyuhina A.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya informacionnoy kompetentnosti budusch'ih uchiteley nachal'ny'h klassov // Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: materialy' mejdunar. zaoch. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, fevral' 2012 g.). SPb.: Renome, 2012. S. 280-284.

3. Obnovlenie coderjaniya pedagogicheskogo obrazovaniya v covremenny'h uclovijah / V.K.Vlasova, V.G.Zakirova // Filologiya i kul'tura, 2012. № 5.

4. Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. – M.: Prosvesch'enie, 2009. S. 5-35.

5. Volik O.N., Suleymanova E.A. Sostav i struktura metodicheskogo obespecheniya informacionno-sredovogo podhoda k modernizacii professional'nogo obrazovaniya // Obrazovatel'ny'e tehnologii i obsch'estvo

(Educational Technology & Society). 2012. Т. 15. № 4. С. 409-419.

6. *Ibragimov G.I.* Didakticheskaya podgotovkasovremennogouchitelya: proektno-tehnologicheskii podhod // *Pedagogika*. 2012. № 6. С. 61-69.

7. *Ziyatdinova D.R.* Pedagogicheskaya

refleksiya v deyatelnosti pedagoga // *Kazanskaya nauka*, 2010. № 8. С. 368-642

8. *Vlasova V.K.* Specifika proektirovaniya sovremennoy informacionnoy obrazovatel'noy sredy' // *Obrazovatel'ny'e tehnologii i obschestvo* (Educational Technology & Society). 2010. Т. 13. № 2. С. 269-273.

Зарегистрирована: 14.04.2013

УДК 377.5: 378

«ПОДХОД» И «ПОДХОДНОСТЬ» В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

О.Р. Кудakov

В статье рассматривается использование слова «подход» в современных исследованиях по педагогике. Даются рекомендации по применению данного термина в том или ином контексте.

Ключевые слова: *подход, образование, термин.*

«Pluralitas non est ponenda sine necessitate»
(Сущности не следует умножать без необходимости)

Уильям Оккам

В условиях широкомасштабного обновления российского образования определяющее значение приобретает доступность, ясность и приемлемость для научного сообщества понятийно-терминологической лексики. Современное состояние терминооборота в ней невозможно охарактеризовать без учета процессов глобализации и интеграции, при которых наиболее принятая в мире англоязычная лексика становится средством научного общения. В развитии любой науки можно проследить следующие состо-

яния: нормальное, когда каждое новое открытие объясняется с позиции господствующей парадигмы; экстраординарное состояние научного знания, когда складываются различные школы и направления, придерживающиеся противоположных взглядов; революционное состояние науки, когда систематизируются концепции, истинность которых была доказана, и устраняются те концепции, которые не оправдали своего существования [1]. Вследствие наличия разных научных школ и направлений, каждое из кото-

рых предлагает собственные термины или толкования уже существующих, возникает нежелательная терминологическая путаница, которая приводит к искажению информации, препятствует взаимопониманию ученых разных школ и стран. В педагогике, которая является комплексной областью знания, находящейся на стыке многих наук, происходит постоянный терминологический оборот, при котором согласование и гармонизация терминов и понятий становится трудноразрешимой задачей. В последние несколько лет делаются попытки механически сопоставить педагогические термины разных языков. Но эти попытки не увенчаются успехом, прежде всего из-за того, что не имеется целостная картина проблем, возникающих при проведении терминологической инвентаризации в области профессионального образования. К их числу могут быть отнесены как минимум следующие:

Терминологический оборот прежде всего связан с процессами *глобализации и интеграции* российского профессионального образования в таковое европейское, при которых наиболее распространенная в мире англоязычная лексика становится средством научно-педагогического общения.

Методологической основой глобализации образования принято считать так называемый компетентностный подход к организации образовательного процесса, в котором во главу угла были поставлены результаты обучения, выражающиеся в степенях сформированности компетенций, среди которых должны быть и такие, которые относились бы к планетарному форма-

ту (компетенции международного измерения). В данном подходе разработка международных учебных планов, образовательных программ, образовательный процесс и его обеспечение не являются конечным продуктом деятельности вуза; данная деятельность выступает как результат и как инструмент для развития соответствующих компетенций не только у студентов, но также и у остальных участников внутривузовских образовательных процессов (преподавателей, администрации, технического персонала). Появление интереса к международному измерению вызвало увеличение исследований, направленных на выявление и описание компетенций, которые в настоящее время называют международными (*international*), глобальными (*global*) или транснациональными (*transnational*) компетенциями [2]. Эти исследования также способствовали накоплению терминов и понятий, не использовавшихся ранее в научно-педагогической лексике, например: тимбилдинг, асинхронное обучение, ассесмент, аутотестинг, верификация, грант, дистрактор, зачетная единица, индекс цитирования, квиз, кейс, коммуникативистика, миссия вуза, модуль, мозговой штурм, нострификация, он-лайн-технологии, супервайзер, таксономия Блума, трендовое обследование, фасилитатор, фокус-групп метод, фрейм, кластер и т.д.

Несмотря на то, что для многих глобализация является способом модернизации развития общества и отличной возможностью поиска совместных решений по проблемам, связанным с окружающей средой, здо-

ровьем, образованием; для других глобализация остаётся синонимом слову «денационализация», «вестернизация» или «макдональдизация» и угрозой ослабления и уничтожения самобытной национальной культуры [3].

Таким образом, процесс глобализации образования, с одной стороны, направлен на установление единых правил пользования типовой терминологией в мировом формате; с другой стороны, – на подрыв основ национальных систем образования (например, в части передачи доступного и понятного опыта предшественников, в том числе и по вопросам использования наработанных терминов и понятий).

Процессы глобализации находятся в очень близком контакте с процессами интеграции. Если первые можно рассматривать как приведение систем к единым знаменателям, то процессы интеграции – как создание новых совместных систем для оптимизации коммуникаций.

Интеграционные процессы в сфере профессионального образования (так называемые Болонский, Копенгагенский и другие процессы) направлены, прежде всего, на выстраивание общего доступного для обучения пространства, где важной составляющей является преодоление языковых барьеров с декларируемым приматом английского языка. Этот тезис подтверждается наплывом англосаксонской лексики практически без вкраплений современных германизмов и галлицизмов: Тьюнинг, тьютор, Темпус, дескрипторы, коучинг, Европаспорт, E-Learning и т.д. Кроме того, расшире-

нию новой терминологии способствует и процесс калькирования с устойчивых английских словосочетаний: Open Education (открытое образование), Double Diploma (двойной диплом) и т.д.

Наука вовлечена в мировую систему наблюдения и контроля за природными и социальными процессами – она дает новые знания и точную информацию об окружающем мире в понятиях и терминах, воспринимаемых адекватно вовлеченными в этот процесс людьми. Но вследствие наличия разных научных школ и направлений, каждое из которых предлагает собственные термины или толкования уже существующих, возникает нежелательная терминологическая путаница, которая приводит к искажению информации, препятствует взаимопониманию ученых разных школ и стран.

Массовый приход в науку «педагогика» физиков, математиков, химиков, биологов, экономистов, философов со своими терминологическими представлениями, сложившимися в ходе профессиональной деятельности, дает множество примеров смешения и подмены лексики. Как указывает А.Новиков, в последние годы резко возрос объем научно-исследовательских изысканий в сфере образования, особенно среди работников высших учебных заведений, причем не только педагогических вузов, но и технических, технологических, медицинских и т.д. Вместе с тем стремительный рост числа исследователей имеет и негативные стороны. В частности, в педагогике стал также стремительно нарастать дефицит исследовательской

культуры, в первую очередь, методологической культуры научных работников. Слишком быстрое «вхождение в науку», быстрая подготовка и защита кандидатских и докторских диссертаций не способствует развитию исследовательской культуры научно-педагогических кадров [4, С.11], а, наоборот, порождает методологическую и терминологическую безграмотность. Каждого исследователя подстерегает «опасность» введения новых терминов. Делается это, порой, лишь с целями – застолбить место на звание «первооткрывателя»; на ту или иную новую трактовку термина, используемого в других науках. Стало практически эталоном в авторефератах диссертаций в разделе «Научная новизна» отмечать о введении нового термина, о расширении его толкования и т.д. Все это приводит к созданию частных терминологий для одного или узкого круга исследователей, и в дальнейшем – к непониманию относительно простых вещей. Поэтому введение новых терминов (слов и словосочетаний) допустимо только в крайних случаях, когда ни один из имеющихся терминов не может описать соответствующее явление, процесс. И уж совсем недопустимо вкладывать какой-то новый смысл, давать какие-то новые «авторские» определения устоявшейся терминологии [4, С.166].

Среди других причин возникновения проблем в терминообороте можно отметить следующие: произошли глобальные структурные изменения – возникло новое интеграционное обра-

зовательное пространство, появились образовательные учреждения нового типа (например, негосударственные учебные заведения) т.д.; проявились тенденции активного насыщения терминологии неологизмами, дублетами (процесс калькирования или синонимизации понятий). Приток новых терминов также происходит за счет роста терминов-метафор и терминов-словосочетаний (например, «Открытое образование», «Менеджмент в образовании»).

В современной научной литературе очень часто встречается такое понятие, как «методологический подход» к организации разного рода деятельности: образовательной, психологической, экономической и т.д. Так, А.М. и Д.А. Новиковы пишут, что методологический подход к организации научной деятельности может рассматриваться как некоторый исходный принцип, исходная позиция, основное положение или убеждение, например: функциональный подход, системный подход, синергетический подход и т.п. [5]. В образовании также выделяется множество подходов, связанных с той или иной парадигмой обучения – деятельностной, личностно-ориентированной, гуманистической, компетентностной. Ниже представлена таблица 1, из которой видно, какие подходы наличествуют в отечественной педагогике (по названиям диссертационных работ, в которых слово «подход» являлось ключевым).

Таблица 1.

Подходы в педагогике

Подход	к/д	94	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	И	
Методологический, теоретико-методологический	к			1																1	
	д									1											1
методический, научно-м., организационно-м.	к							1	1	2	3	5	4	2	1	2		2		23	
	д																				-
модульный	к				1			2		1	3		1								8
	д							1	1												2
объектно-ориентированный	к			1		1						1									3
	д												1								1
системный, системно-ориент., систематич., эко-с., с-целевой	к	2		2	2	1	1	5		3	5	2	1	8							32
	д		1				1	1	1				1								5
синергетический, ценностно-с.	к							1	1		1		1								4
	д									1											1
современный	к		1								2	1		1							5
	д																				-
структурный	к		1								1		1								3
	д																				-
средовой	к		1			1		1					1								4
	д				1																1
семантический	к				1																1
	д																				-
антропологический философско-а., антропо-экологический	к								1	1											2
	д					1		1													2
андрагогический	к									1			1	1							3
	д																				-
аксиологический, эколого-а.	к				1			2	2			2		1							8
	д							1	1												2
акмеологический	к									1	1	3		1							6
	д																				-
проблемный	к	1											1								2
	д																				-
программно-целевой	к		1	1		1		3	3	2		2									13
	д																				-
проектный, проектно-ориентированный, проективный	к							1	2					1							4
	д											1									1
процессный	к																				-
	д			1																	1

профессиональный, п.-педагогический, п.-ориентированный	к						1					1						2	
	д	1																1	
педагогический, общепедагогический, психологопедагогический, социально-п., этно-п.	к				2	1			2	1								6	
	д								1	1								2	
инновационный	к			1	1	2	2		3	1								10	
	д				1													1	
эволюционный, институционально-э., э.-функциональный, системно-э., ко-э.	к			1					1									2	
	д																		
индивидуальный, и.-творческий	к	2	3	2		6	6	4	2	4	2		5	4	3	1		45	
	д		1									1						2	
интегральный, интегрированный, интеграционный, интегративный, и-модульный, интегрирующий	к	3	1	1	1	1	1	5	2	7	4	6	4	10	9	4	6	4	70
	д					3				4		3	1					11	
исследовательский, и.-конструкторский	к	1	1								1							3	
	д		1															1	
задачный, ситуативно-з.	к						2		1		2	1	1					7	
	д																	-	
вариативный	к	1					1			1								3	
	д																	-	
валеологический	к				1			1	1									3	
	д																	-	
целостный	к		1			1												2	
	д																	-	
гендерный, г.-ориентированный	к											3	1					4	
	д																	-	
гуманистический	к				1		2				2							5	
	д																	-	
герменевтический	к								1		1		1					3	
	д																		
дифференцированный, индивидуальный-д.	к	5	4	4	3	1	5	3	7	9	5	2	5	7		4	4	2	70
	д						1		1	1		1						4	
деятельностный, коммуникативно-д., д.-смысловой, субъектно-д. системно-д.	к					1	2	2	3	2	2	3	2	3	3	1	1	4	29
	д					1	1					2	2					6	
коммуникативный	к	1	1	2			1		2	3		1	1					12	
	д								1									1	

культурологический, культурный, эко-к., социокультурный, культуроведческий	к	1			1	1	2	1	3	1	6	4	3					23
	д						1		2		1							4
контекстный	к	1	1		1		2			1		2	1					9
	д																	-
концептуальный	к		1		1						2							4
	д																	-
комплексный	к		1	2	2		1	2	2			1						11
	д					1												1
квалиметрический	к		1	2	1		1	1	1		1		1					9
	д						1											1
компетентностный	к									2	3	6	10	1	14	14	4	54
	д								1						1	1		3
личностный, л.-ори- ентированный, л.-дея- тельностьный		2	3	6		1	2	3	3	8	8	10	8	4	3	5	7	72
					1		1		1	3								6
лингвострановедчес- кий, лингвокульту- рологический, линг- вометодический		1				1	3					1						6
		1																1
просто подход					2		1											3
																		-
региональный, этно-р.				1							1	2	1					5
							1											1
рефлексивный										1	1							2
																		-
технологический					1	4	5		1	2		4	3					20
				1		1												2
уровневый, разно- уровневый, систем- но-у., многоуровне- вый			1			1			1				1					3
																		-
функциональный, системно-ф., струк- турно-ф.			2	1		1			1	2	1	1						9
								1										1
полихудожествен- ный							1		1	1								3
																		-

Кроме обозначенных в таблице, дальше списком представлены названия подходов, также встречающиеся в названиях диссертаций: алгоритмический (Омск, 1999; Саранск, 2001), вариативно-ситуационный (Кострома, 1999), возрастной (Курск, 2005), гене-

тический (Набережные Челны, 2000), геоэкологический (Нижний Новгород, 2000), гуманитарно-оксидологический (СПб., 1997), двигательно-ориентированный (Хабаровск, 2004), дедуктивный (Тюмень, 2004), десмоэкологический (Самара, 2004), диагностический

(Казань, 1998; Екатеринбург, 2001), дизайн-подход (Якутск, 2003, 2006), здоровьесберегающий (Улан-Удэ, 2005), инвариантный (Владивосток, 2006), интерактивный (М., 2005), информационно-категориальный (Майкоп, 2005), информационный (СПб., 2004), исторический (М., 1996), историко-библиографический (Барнаул, 2005), историко-географический (М., 1998), историко-персонологический (СПб., 2005), логико-информационный (СПб., 2003), интенциональный (Ростов н/Д, 2005), информологический (СПб., 2006), качественный (Великий Новгород, 2004), когнитивно-визуальный (Омск, 2003), конвергентный (Якутск, 1999), критериальный (СПб., 2003), логико-дидактический (СПб., 2004), наглядно-конструктивный (М., 1999), парадигмальный (Казань, 2006), паремиологический (Пятигорск, 2006), поликритериальный (СПб., 2003),

потребностно-информационный (Казань, 2011), прагматический (М., 1997), продуктивный (Саратов, 2004), речеведческий (Тольятти, 2002), смыслоцентрированный (М., 2006), сущностный подход (М., 1998), тезаурусный (Ижевск, 2003), текстоцентрический (Ставрополь, 2003), функционально-стилистический (М., 1994), этапно-управленческий (Челябинск, 2002) и еще целый сонм других [6].

Из приведённых примеров видно, что как общее количество, так и количество наименований подходов из года в год множатся. Следующая таблица 2 показывает «вес» в процентах диссертационных работ с упоминанием слова «подход» в названиях. С большим отрывом доминируют в данной номинации педагогические науки (3,767% против 1,043% – в экономике, 1,455% – в философии и т.д.

Таблица 2.

Количество диссертационных работ со словом «подход» в названии

Науки	Годы	Общее количество диссертаций	Количество диссертаций со словом «подход»	Отношение в % ≈
экономика	1994-2006, 2009	35000	365	1,043
философия	1994-2007	5500	80	1,455
физ.-мат., хим., биолог, техн.	1994-2007		450 (210)	
филология	1994-2007	12000	37	0,308
психология	1994-2009	5500	63	1,145
педагогика	1994-2011	21000	791	3,767

В каждой науке имеются подходы-лидеры по количеству упоминаний. В педагогике это дифференцированный,

личный, системный, индивидуальный, компетентностный подходы; в психологии – системный, семанти-

ческий подходы; в социологии – социологический, теоретический подходы; в философии – системный, философский, культурофилософский; в физико-математических, химических, биологических, технических науках – системный, информационный, комплексный, просто подход; в филологии – лингвистический, когнитивный. Для построения шкалы парадигмальности подхода можно предложить следующий комплекс индикаторов:

Индикаторы 1 порядка – общее количество кандидатских и докторских диссертаций.

Индикаторы 2 порядка – процент скупенности диссертаций с одноименными подходами по годам.

Индикаторы 3 порядка – наличие сформированных школ.

Индикаторы 4 порядка – упоминание в Интернет-пространстве:

- количество ссылок;
- блогосфера;
- процент от общего количества диссертаций с названием подходов;
- количество упоминаний в специализированных базах данных (например, база данных РГБ, «Каталога диссертаций», «dissCat» – электронная библиотека диссертаций более 750 тысяч диссертаций или сайт <http://diss.rulib.com/index.htm>).

Индикаторы 5 порядка – наличие публикаций:

- количество статей;
- количество монографий [7].

В качестве иллюстрации индикатора I предлагается Таблица 3.

Таблица 3.

Количество защищенных кандидатских (в числителе) и докторских (в знаменателе) работ как критерий парадигмальности подходов (с 1994 по 2011 гг.)

Подход	экономика	философия	физ.-мат. и др.	филология	психология	педагогика	итого
Системный	18/0	4/2	15/9	0/1	4/4	32/5	73/21
Индивидуальный	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	45/2	45/2
Интегративный / интегральный / интеграционный	6/0	0/0	3/2	0/0	2/2	60/11	71/15
Дифференцированный	3/0	0/0	0/0	0/0	2/0	70/4	75/4
Деятельностный	0/0	2/0	0/0	0/1	2/2	29/6	31/9
Компетентностный	1/0	0/0	0/0	0/0	0/0	54/6	55/6
Личностный	0/0	0/0	0/0	0/0	4/1	72/6	76/7

Технологический	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	20/2	20/2
Культурологический	0/0	6/1	0/0	0/0	0/0	23/4	29/5
Методический / методологический	83/3	1/0	4/3	0/0	0/1	24/1	112/8
Процессный	18/2	0/0	0/0	0/0	0/0	0/1	18/3
Программно-целевой	7/0	0/0	3/0	0/0	0/0	13/0	23/0

Наиболее часто встречающиеся методологические подходы в названиях педагогических диссертационных исследований представлены ниже:

Системный подход, в котором относительно самостоятельные компоненты рассматриваются как взаимосвязанная совокупность: цели образования, субъекты педагогического процесса: педагог и учащийся, содержание образования, методы, формы, средства педагогического процесса.

Личностный подход, в котором признается личность как продукт общественно-исторического развития и носителя культуры, и не допускается сведение личности к натуре. Личность рассматривается как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности педагогического процесса. Уникальность личности – ее интеллектуальная нравственная свобода, право на уважение. Задача обучающего: создание условий для саморазвития задатков и творческого потенциала личности.

Деятельностный подход, при котором деятельность признаётся как основа, средство и условие развития личности, это целесообразное преобразование модели окружающей действительности. Задачи обучающего: выбрать и организовать деятельность

обучаемого с позиции субъекта познания труда и общения (активность самого). Это предполагает: осознание, целеполагание, планирование деятельности, ее организацию, оценку результатов и самоанализ (рефлексию).

Культурологический подход, в основе которого лежит учение о ценностях и ценностной структуре мира. Обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей, выработанной человечеством. Освоение человеком культуры представляет собой развитие самого человека и становление его как творческой личности (на основе освоенной культуры внесение в нее принципиально нового, творец новых элементов культуры). Задача обучающего: приобщить к культурному потоку, активизировать творчество.

Антропологический подход как системное использование данных всех наук о человеке и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса.

Приведенный обзор диссертаций (не говоря об информационных пластах, содержащихся в периодических научных журналах) говорит об обширной номенклатуре названий подходов, некоторые из которых создают

целые подклассы подходов, как, например, информационный подход и др. Некоторые встречающиеся названия подходов, например: опционный, полезностный, индикативный, трансакционный, креационный, тринитарный, конфигурационный, целостный, генеративный, идеографический, интенциональный, конвергентный и др. (всего более 200 малоупотребительных названий подходов) говорят только о неувядаемой склонности наших исследователей к поискам чего-то нового. Степень обоснованности каждого нового подхода надо рассматривать в каждом отдельном случае. Очень часто название диссертации с громким подходом маскирует методологическую скудость исследователя, в конечном итоге приводящую его к элементарной декларации, в лучшем случае – к некоей позиции, что и то и другое все равно приводит к воспроизводству сонма псевдоподходов.

Таким образом, назрела необходимость анализа проблемы всеобщей «подходности». Рассмотрим значения слова «подход» с точек зрения филологической и педагогической наук.

1. От глагола *подходить*

а) действие по глаголу *подходить*:

Ловким подходом с прискачкой и наклоном головы набок Чичиков совершенно обворожил петербургскую даму (Н.Гоголь, «Мертвые души»).

б) место, по которому подходят, можно подойти к чему-либо:

Никаких скрытых подходов к доту, которыми смогли бы пробраться подрывники, не было (Е.Поповкин, «Семья Рубанюк»).

На подходах к хребту Муста-Тунтури на дороге лежали две наши

танкетки, подорвавшиеся на минах (В.Платонов, «Правофланговые»).

в) в значении скорого наступления чего-либо:

Вот уже и ноябрь на подходе (Ю.Грачевский, «Среди своих»).

the approach of winter – приближение зимы.

г) в значении маскируемых приемов, уловок, предпринимаемых с какой-либо целью:

[Матрена:] Ну, уж ты эти свои дьявольские подходы оставь! – Я вижу, что вам прогнать меня хочется, а я вот останусь (А.Островский, «Горячее сердце»).

to make approaches to a girl – ухаживать за девушкой; заигрывать с девушкой.

approach march – военный марш-подход.

2. Метод или группа методов.

problem-solving approach – подход, ориентированный на решение задач (в данном случае «подход» используется в значении «метода»).

3. Совокупность способов, приемов в рассмотрении чего-либо, в воздействии на кого-, что-либо и т. п.:

Марксистский подход к решению национального вопроса.

И бригадир убеждался, что к душам человеческим универсального ключа не существует, что каждый из членов бригады требует к себе особого подхода (Б.Полевой, «Рождение книги»).

4. «Фишка-пустышка», т.е. не подход и не метод, а голословное заявление с целью обозначить методологическую значимость.

5. Некое видение каких-либо ученых.

6. Методологический инструментарий для решения сложных задач и т.д.

В педагогических исследованиях понятие «подход» рассматривается как: основной объяснительный принцип; интерпретация основных закономерностей развертывания рассматриваемого процесса; описание основных механизмов, обеспечивающих динамику явлений в процессе; совокупность взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности; методологический инструментарий для решения сложных задач [8]. Слово «подход» также упрощенно понимается как метод или группа методов; как совокупность способов, приемов в рассмотрении чего-либо, в воздействии на кого-, что-либо и т. п.; как некое видение группы ученых. В некоторых научных работах это слово используется как заявление с целью обозначить методологическую значимость написанного. Даже его самое прямое значение от глагола «подходить» имеет место быть, например, в названиях диссертаций: «Решение отдельных проблем обеспечения безопасности мореплавания при подходах к портам» [9], «Ускорение судопропуска и увеличение пропускной способности шлюзов за счет применения поперечного перемещения судов в подходах» [10], «Повышение безопасности движения и пропускной способности автомобильных дорог на подходах к крупным городам Юга России» [11]. Поэтому в настоящий момент в педагогической науке только начинается ревизия его дефиниций.

Подход на раннем этапе становления можно рассматривать действительно как некое видение изучаемой реальности, которая категоризируется и концептуализируется с помощью базовых понятий. Он позволяет технологически ее осваивать и преоб-

разовывать посредством конкретной деятельности для достижения тех или иных целей и решения практических задач [12]. Содержание подхода можно охарактеризовать через его структуры, предлагаемые различными авторами. Так, Я.Мельниченко предлагает трехчастную модель личностно-ориентированного подхода, включающую основные понятия, принципы и методы [13]. Е.Большакова пишет, что подход как таковой вбирает в себя метод. Помимо метода подходность определяется аксиоматическими и целевыми установками, с которыми исследователь приступает к взаимодействию с выделенным объектом. Кроме того, направленность различных методов может осуществляться по отношению к одному объекту и формировать одновременно различные формы практик к нему и порождать особую ситуацию множественности форм существования объекта. Она представляет структуру подхода в следующем порядке: аксиоматическое основание, основной логический принцип; отношение объекта и субъекта, знания и объекта; деятельностная установка, онтологический принцип; реализующее отношение; принцип системности; отношение к культуре; схема получения знания; соотношение объекта и субъекта [14].

Довольно много определений «подхода» встречается в научной литературе. Приведем некоторые из них:

Подход – комплекс парадигматических, синтагматических и прагматических структур и механизмов в познании и/или практике, характеризующий конкурирующие между собой (или исторически сменяющие друг друга) стратегии и программы в философии, науке, политике или в

организации жизни и деятельности людей [15]. Подход – совокупность определенных принципов педагогики, особых коммуникаций, технологий обучения при определенных организационно-педагогических условиях [12]. «Психологическая энциклопедия» рассматривает деятельностный подход к изучению психики как сочетание различных принципов, теорий и критерий возникновения психики [16]. «Бизнес словарь» уравнивает подход и метод [17]. «Педагогический словарь», давая определение личностному подходу, говорит, что это базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с каждым ребёнком и коллективом [18]. «Философский словарь» в статье «Монологический подход в социологии религии» утверждает, что подход – это парадигмальная установка [19]. С.Головин в своем словаре пишет, что «подход» – совокупность приемов, способов – в воздействии на нечто, в ведении дел, в изучении чего-либо и пр. [20].

Категория «исследовательский подход» выступает в двух значениях. В первом значении *подход* рассматривается как некоторый исходный *принцип*, исходная позиция, основное положение или убеждение, например: целостный подход, комплексный подход, функциональный подход (в технике). Нередко встречается информационный (кибернетический) подход, раньше у нас был классовый подход и т.д. В этом понимании наиболее часто фигурируют: системный подход, комплексный подход, синергетический подход и т.п. Во втором значении *исследовательский подход* рассматривается как направление изучения предмета исследования. Подходы это-

го рода имеют общенаучное значение, применимы к исследованиям в любой науке и классифицируются по парным категориям диалектики, отражающим полярные стороны, направления процесса исследования: содержание и форма, историческое и логическое, качество и количество, явление и сущность и т.д. [5].

В целом, дифференцировать методологические подходы позволяют следующие компоненты: аксиоматические и целевые установки, принципы, схемы получения знания, принципы отбора содержания, концепции организации образовательного процесса, роль педагога, модели подготовки, роль обучающегося и т.д. Отсюда можно предложить формулировку методологического подхода – это инструментарий, представляющий собой совокупность взаимосвязанных структурных компонентов (аксиоматических, коммуникационных и технологических установок), направленный на познание и преобразование сложных объектов действительности и возможный при выполнении определенных условий. В тоже время мы считаем, что педагоги придумали и привели в исполнение только один подход – «знаниевый» (А.Коменский). Анализ существующих работ, где используется это понятие, дает основание предположить, что в настоящее время – это более забава – придумать название подхода, – которая, к сожалению, дальше придумки, чаще всего, не идет.

Если говорить о применении слова «подход» в историческом плане, то, скорее всего, здесь пальма первенства принадлежит американскому психиатру М.Эриксону, который заменил термин «гипнотическая техника» словом

«подход». Он подразумевал под этим, что прекращает применять определенные рецепты и начинает работать в сотрудничестве с личностью, которая является уникальной: «Мы говорим о подходе, имея в виду, что у нас есть множество средств, чтобы научить, как испытать то, что мы называем терапевтическим трансом» [21].

Почему такая тема как «подходность» может взволновать исследователей? Ответ, как ни странно, кроется в вопросе – какие самые главные задачи стоят перед человечеством? Естественно, что напрашивается довольно тривиальный ответ – выжить. Согласимся, что да, выжить, но детализируем сей ответ с помощью нескольких подзадач. Первая – это сохранение Земли как общего дома проживания; вторая – улучшение биологического вида человека; третья – накопление и передача опыта последующим поколениям. К третьей задаче имеет непосредственное отношение педагогика. Методологию же в целом и методологический подход, в частности, можно рассматривать как стратегические инструменты управления будущим. Отсюда, на наш взгляд, такой всеобщий интерес к подходам.

Выводы

Итак, мы рассматриваем подход к образовательному процессу как сложный многоуровневый инструментарий, призванный помочь разрешить какую-либо глобальную проблему, стоящую в образовании.

Прирост новых подходов происходит за счет псевдоподходотворчества в экономических и педагогических науках (в основном). Советская плановая экономика обладала своими приоритетами, приток заимствованной терминологии осуществлялся мед-

ленно, поскольку находился под жестким контролем со стороны государственных структур. Собственно, такая картина наблюдалась повсеместно. С падением «железного занавеса» англо-саксы прежде всего предприняли беспрецедентную попытку навязать нам свои представления об устройстве экономики «по-демократически». В нашу страну потекли рекой экономические энциклопедии, справочники, залетные консультанты и т.д., и результат получился таков: количество мерчендайзеров и «менагеров» возросло в десятки тысяч раз, а на заводах работают гастарбайтеры.

Экономисты стали первыми переводить западные экономические трактаты и выдавать их за «свои» исследования (не в обиду это сказано ответственным представителям науки). Количество защищенных работ по экономике достигло астрономических цифр. Если данных диссертаций в 1996 году было 924, то в 2006-м – 4723 (за десять лет количество защит выросло в 50 раз!!). Часто у зарубежных авторов встречалось слово «approach», которое наши исследователи переводили как «подход», хотя при ближайшем рассмотрении «approach» оказывался лишь «методом». Тем не менее, научные журналы наводнились самыми невероятными «подходами», названия которых стараниями уже исследователей от образования стали внедряться в терминологический аппарат педагогики.

В погоне за новизной в диссертациях умело использовались разные иностранные словечки. И здесь мы уже сталкиваемся с попыткой переориентировать наше образование на англо-саксонский манер (а это уже большая политика или геополитика).

Грантами, проектами, спонсорством, зарубежными учебой, стажировками, семинарами и другими путями усиленно втаскивается в наше образовательное пространство все англоязычное, а по большому счету, чуждое и вредное.

Западное мировоззрение с легкостью воспринимает компетентностный подход (КП). Он пришелся кстати ко всем заданным линиям, главная из которых – прагматическая направленность среднего европейца и американца. КП с его прозападными корнями и предметоцентрированный (ЗП), который освоен и понятен евроазиатам (то есть нами за 300 лет), являются трудноинтегрируемыми объектами.

В настоящее время количество упоминаний слова «подход» в научной литературе превышает все мыслимые пределы (становится неприличным). Хотя в этом есть свои плюсы и минусы. С одной стороны, бизнесмены и политики пытаются говорить с народом на языке «науки» (весомость речи; надежда на присутствие системности в оценке будущего), с другой стороны, аспиранты и соискатели приобщаются к такому странному и загадочному слову «методология», хотя «приобщение» чаще всего происходит механистически, само слово «подход» становится псевдоатрибутом научности. Ко всему этому можно прибавить амбиции докторов наук, которые пока ещё «не заявили» со своим новым подходом. Методологам и иже с ними будет очень тяжело отказываться от своих наработок и вести конструктивный диалог по упорядочению «подходности». Ведь может так сказаться, что и не подходы это вовсе, а нечто непонятное, но как отказываться от этой «непонятовщины», она же как собственное дитяtko,

а откажешься от него, так и ренегатом в собственных глазах окажешься.

Тем не менее, уже сейчас можно задуматься над тем, каким образом диагностировать состоятельность того или иного подхода. Здесь могут помочь сами авторы определений; представленные (если они имеются) структура и содержание подхода, степень распространённости (индекс цитирования, количество статей и диссертаций), применение подхода в практике.

При анализе существующих названий подходов выявились следующие закономерности (речь, конечно, идет о подходах, имеющих хоть толику признания среди теоретиков и практиков от образования). Если название односложное, то оно вытекает из ключевой компоненты аксиоматического уровня структуры методологического подхода – «основания», например, деятельность – деятельностный, личность – личностный и т.д. Если название составное, то основы складывается по принципу однопорядковости – основание подхода плюс основание подхода (например, личностно-деятельностный), а не подход плюс метод (как например, системно-проектный).

Каждого исследователя подстерегает «опасность» введения новых терминов. Делается это, порой, лишь с целями – застолбить место на звание «первооткрывателя»; на ту или иную новую трактовку термина, используемого в других науках. Сейчас педагогическое сообщество само становится инициатором чужебесия. Одни переводят иностранную литературу, не затрудняя себя поиском эквивалентов с английского (или другого языка), другие без удержу насыщают отечест-

венную лексику распространением и внедрением семантически затемненными терминами. Поэтому педагогам самим предстоит работа по наведению порядка в терминологическом поле данного направления.

Если на базе терминов (из сопредельных наук, из иноязычной лексики) создается новая терминология, то основным регулятором устойчивости нововведений становится отношение к ним профессионального сообщества, растянутое во времени, после чего терминология либо принимается / воспринимается данным сообществом и становится употребляемой, или конструктивно критикуется и затем модифицируется для употребления, либо подвергается обструкции и исчезает из научного лексикона.

Современный мир – быстроменяющийся мир, оборот от идеи до воплощения стал неприлично быстрым. На осмысление чего-либо и затем на воплощение в дело раньше требовались века. Человечество вступает в эпоху совершенно новых методов, технологий и подходов. Тенденции помогают исследователям уловить и проанализировать крупицы нового, чтобы затем достроить полную мозаику. Но для прорыва вперед нужно хорошо знать предыдущий опыт – чтобы не повторять ошибки прошлого; нужно осваивать новое и выстраивать свои стратегии развития.

Подход как живое существо эволюционирует: рождается на примитивном уровне (группа методов, затем – метод плюс принцип), потом развивается (технологический/процессуальный уровень), затем начинает господствовать (парадигмальный подход) и становится историей. Появление зачатков теории подходов

(понятийно-терминологический аппарат, структура и содержание подходов, прогнозирование результатов деятельности) нужно использовать во благо российского образования. Это стратегический уровень. Не для кого нет секрета в том, что Россия теряет свои позиции. Германия доминировала в образовательной сфере несколько столетий, была геополитическим гегемоном. Гегемония рухнула в 1945 году. СССР перестал существовать в 1991 году, а вместе с ним исчезают остатки германской образовательной модели. Новая парадигма – англо-саксонская, и Россия уже вовлечена в эту трясину. Но наша задача состоит в том, чтобы не только остаться на плаву, но и разрабатывать свою собственную теорию и внедрять её в практику и общими усилиями довести её до уровня парадигмы.

Источники:

1. *Kuhn T.S.* The Structure of Scientific Revolutions. 1st. ed. Chicago: Univ. of Chicago Pr., 1962. 168 p.
2. *Глухова Т.П.* Интерпретация ключевых понятий терминологического пространства по интернационализации высшего профессионального образования // Мир науки, культуры, образования. № 3 (22), 2010. С.210-212.
3. *Knight J.* Internationalisation of Higher Education // Quality and Internationalisation in Higher Education. – Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development, 1999.
4. *Новиков А.М.* Методология образования. Издание второе. М.: «Эгвес», 2006.
5. *Новиков А.М., Новиков Д.А.* Методология научного исследования. М.: Либроком. С.134.
6. Базы данных «Каталога диссертаций» [Электронный ресурс] и «disser Cat» [Электронный ресурс]

7. *Кудаков О.Р.* Методологические подходы в педагогике: вектор парадигмальности / Материалы Всероссийского научно-практического семинара «Дуальная форма профессиональной подготовки компетентных специалистов: опыт, проблемы, перспективы развития (г.Казань, 26-27 марта 2009 г.). Казань, 2009. С.122-127.

8. *Сериков В.В.* Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография. Волгоград: Волгогр. гос. пед. ун-т, «Перемена», 1994. 150 с.

9. *Чарушин М.Д.* Решение отдельных проблем обеспечения безопасности мореплавания при подходах к портам: На примере Морской Администрации порта Санкт-Петербурга: Дис. ... канд. техн. наук: 05.22.19. СПб., 2001.

10. *Юдин Н.К.* Ускорение судопропуска и увеличение пропускной способности шлюзов за счет применения поперечного перемещения судов в подходах: Дис. ...канд. техн. наук: 05.23.07. СПб., 1994.

11. *Корневский В.В.* Повышение безопасности движения и пропускной способности автомобильных дорог на подходах к крупным городам Юга России: Дис. ... канд. техн. наук: 05.23.11. Краснодар, 2002.

12. *Семенов И.Н.* Развитие концепции Н.Г.Алексеева на фоне становления рефлексивно-методологического подхода / сетевой журнал «Кентавр» №34 (2004) [Электронный ресурс] <http://circleplus.ru/archive/n/34/4>

13. *Мельниченко Я.И.* Личностно-ориентированный подход к организации самостоятельной работы студентов с использованием Интернет-ресурсов: Дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Казань, 2008.

14. *Большакова Е.А.* Десмоэкологический подход к формированию экологическо-центрического мышления студентов при изучении курса «Концепции современного естествознания»: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 Самара, 2004 225 с.

15. Новейший философский словарь / Сост. А.А.Грицанов, 1998.

16. Психологическая энциклопедия [Электронный ресурс] http://enc-dic.com/enc_psy/Podhod-Dejatelnostnyj-21389.html

117. Бизнес-словарь [Электронный ресурс] <http://enc-dic.com/search.php?dic=business&search=%CF%E4%F5%E4+%C0%E1%F1%EE%F0%E1%F6%E8%EE%ED%ED%FB%E9>

18. Педагогический словарь [Электронный ресурс] <http://enc-dic.com/pedagogics/Lichnostnyj-Podhod-954.html>

19. Философский словарь [Электронный ресурс] <http://slovari-online.ru/word/%D1%84%D0%B8%D0%BB%D0%BE%D1%81%D0%BE%D1%84%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%BV%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9-%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D1%85%D0%BE%D0%B4-%D0%B2-%D1%81%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%B8-%D1%80%D0%B5%D0%BB%D0%B8%D0%B3%D0%B8%D0%B8.htm>

20. *Головин С.Ю.* Словарь практического психолога. Мн.: Харвест, 1998. 800 с.

21. *Ж.Годэн.* Новый гипноз: глоссарий, принципы и метод. Введение в эриксоновскую гипнотерапию / Перев. с франц. С. К. Чернетского. М, 2003.

References:

1. *Kuhn T.S.* The Structure of Scientific Revolutions. 1st. ed. Chicago: Univ. of Chicago Pr., 1962. 168 p.

2. *Gluhova T.P.* Interpretaciya klyuchevy'h ponyatij terminologicheskogo prostanstva po internacionalizacii vy'sshego professional'nogo obrazovaniya // Mir nauki, kul'tury', obrazovaniya. № 3 (22), 2010. S.210-212.

3. *Knight, J.* Internationalisation of Higher Education // Quality and Internationalisation in Higher Education. – Paris: Organi-

sation for Economic Cooperation and Development, 1999.

4. *Novikov A.M.* Metodologiya obrazovaniya. Izdanie vtoroe. M.: «E'gves», 2006.

5. *Novikov A.M., Novikov D.A.* Metodologiya nauchnogo issledovaniya. M.: Li-brokom. S.134.

6. Bazy' danny'h «Kataloga dissertaciy» [E'lektronny'y resurs] i «disserCat» [E'lektronny'y resurs]

7. *Kudakov O.R.* Metodologicheskie podhody' v pedagogike: vektor paradigmal'nosti / Materialy' Vserossiyskogo nauchno-prakticheskogo seminaru «Dual'naya forma professional'noy podgotovki kompetentny'h specialistov: opyt, problemy', perspektivy' razvitiya (g.Kazan', 26-27 marta 2009 g.). Kazan', 2009. S.122-127.

8. *Serikov V.V.* Lichnostny'y podhod v obrazovanii: koncepciya i tehnologii: Monografiya. Volgograd: Volgogr. gos. ped. un-t, «Peremena», 1994. 150 s.

9. *CHARUSHIN M.D.* Reshenie otdel'ny'h problem obespecheniya bezopasnosti moreplavaniya pri podhodah k portam: Na primere Morskoy Administracii porta Sankt-Peterburga: Dis. ... kand. tehn. nauk: 05.22.19. SPb., 2001.

10. *YUdin N.K.* Uskorenie sudopropuska i uvelichenie propusknoy sposobnosti shlyuzov za schet primeneniya poperechnogo peremescheniya sudov v podhodah: Dis. ...kand. tehn. nauk: 05.23.07. SPb., 1994.

11. *Korenevskiy Vs.V.* Povyshenie bezopasnosti dvizheniya i propusknoy sposobnosti avtomobil'ny'h dorog na podhodah k krupny'm gorodam YUga Rossii: Dis. ... kand. tehn. nauk: 05.23.11. Krasnodar, 2002.

12. *Semenov I.N.* Razvitie koncepcii N.G.Alekseeva na fone stanovleniya reflektivno-metodologicheskogo podhoda / setevoy jurnal «Kentavr» №34 (2004) [E'lektronny'y resurs] <http://circleplus.ru/archive/n/34/4>

13. *Mel'nichenko YA.I.* Lichnostno-orientirovanny'y podhod k organizacii samo-

stoyatel'noy raboty' studentov s ispol'zovaniem Internet-resursov: Dis. ...d-ra ped. nauk: 13.00.01 – obsch'aya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya. Kazan', 2008.

14. *Bol'shakova E.A.* Desmoe'kologicheskoy podhod k formirovaniyu e'kologocentricheskogo my'shleniya studentov pri izuchenii kursa «Koncepcii sovremennogo estestvoznaniya» : Dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 Samara, 2004 225 s.

15. Noveyshiy filosofskiy slovar' / Sost. A.A.Gricanov, 1998.

16. Psihologicheskaya e'nciklopediya [E'lektronny'y resurs] http://enc-dic.com/enc_psy/Podhod-Dejatelnostnyj-21389.html

17. Biznes-slovar' [E'lektronny'y resurs] <http://enc-dic.com/search.php?dic=business&search=%CF%EE%E4%F5%EE%E4+%C0%E1%F1%EE%F0%E1%F6%E8%EE%ED%ED%FB%E9>

18. Pedagogicheskoy slovar' [E'lektronny'y resurs] <http://enc-dic.com/pedagogics/Lichnostnyj-Podhod-954.html>

19. Filosofskiy slovar' [E'lektronny'y resurs] <http://slovari-online.ru/word/D1%84%D0%B8%D0%BB%D0%BE%D1%81%D0%BE%D1%84%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9-%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D1%85%D0%BE%D0%B4-%D0%B2-%D1%81%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%B8-%D1%80%D0%B5%D0%BB%D0%B8%D0%B3%D0%B8%D0%B8.htm>

20. *Golovin S.YU.* Slovar' prakticheskogo psihologa. Mn.: Harvest, 1998. 800 s.

21. *J.Gode'n.* Novy'y gipnoz: glossariy, principy' i metod. Vvedenie v e'riksonovskuyu gipnoterapiyu / Perev. s franc. S. K. CHernetskogo, M, 2003.

Зарегистрирована: 15.05.2013

УДК 331.361.

СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

С.С. Сейтенова

В данной статье рассматривается одна из актуальных задач современного образования – подготовка профессионально-компетентных, всесторонне развитых специалистов, в совершенстве владеющих государственным языком. Цель работы – разработать рациональную методическую систему профессионально ориентированного обучения казахскому языку будущих специалистов факультета «Педагогики и психологии».

Ключевые слова: социальная значимость; профессионально-ориентированное обучение; социальная информация; рациональная методическая система.

На современном этапе развития общества приоритет отдается главным ценностям образования: формированию конкурентоспособного специалиста, становлению его нравственных и патриотических качеств, гуманизации и гуманитаризации образования. Провозглашение знания приоритетным направлением развития общества нашло свое отражение в основополагающих программных документах образовательной сферы, в частности, в «Концепции развития системы образования Республики Казахстан до 2015 года» [1, С. 179].

В данных условиях изменяются цели, задачи профессионального образования, возрастает значение государственного языка как учебного предмета и языка межнационального общения в социальном аспекте.

В свете выдвигаемых задач многие учебные курсы по педагогике, психологии, дидактике, методике общения требуют от учащихся хорошей речевой, коммуникативной и профессиональной компетенции. Однако

специализированные учебные заведения, колледжи, которые должны дать основы языковых и речевых знаний учащимся гуманитарных специальностей, в недостаточной степени представляют учебные языковые и профессионально значимые дисциплины на интегративной основе с целью формирования профессиональной и коммуникативной компетенций современного студента вуза, в частности, будущего психолога.

Возникшие серьезные противоречия между возрастающим социальным запросом современного общества в формировании коммуникативной компетентности конкурентоспособного специалиста, хорошо владеющего профессиональной речью, и отсутствием приемлемой методической системы образовательной модели в ходе изучения специальных, педагогических, психологических и профессиональных дисциплин определили актуальность и тему данного исследования: «Социальная значимость профессионально-ориентированного

обучения языку в высшем учебном заведении».

Обучение языку соответственно специальности очень тесно связано с нынешним социально-общественным состоянием нашей страны. На каком этапе развития не находилось бы общество, достижения в социально-материальной, духовно-культурной жизни народа проявляются в языке. По мере усиления тенденции в развитии общества словарный запас языка пополняется новыми наименованиями. Это указывает на то, что состав словаря постоянно развивается. Язык – постепенно развивающееся явление. Развитие состава словаря, будучи тесно связанным с развитием производства, науки, культуры, выявляет социальную важность языка. Социальная значимость языка напрямую связана с историей общества и с его производительностью. Распространение информации, имеющей отношение к общественному развитию производства, непосредственно связано с языком. Распространение информации посредством языка – это ещё один путь развития языка. В этой связи К.Жубанов сказал: «Человек как активное, могущее воздействовать на свою жизнь, может активно воздействовать и на свой язык, но для этого требуется не только одна письменность, а целый ряд социально-экономических условий, которые могут объединять не только тюркские языки, но в дальнейшем все языки мира, но пока об этом нечего думать» [2, С. 250]. Социальная значимость языка определяется характером распространения информации. Передаваемая посредством языка социальная информация имеет всеобщий характер. При этом имеет особенности, связанные с професси-

ональным языком. Ценность любой информации измеряется её социальной значимостью. Для одних эта информация будет крайне важной, ценной, а у других она, возможно, даже и не вызовет интереса. Это связано с мерой необходимости в информации. Повышение ценности информации связано с взаимоотношениями людей, пользующихся языком. Пользователи языка получают, распространяют, запоминают информацию, по ходу дела встречаясь друг с другом для беседы, обмениваясь мнениями. Всеобщий характер информации опирается на литературную норму языка.

Информация, распространяемая в сфере обладателей определённой профессии, имеет свои особенности: например, в профессиональный язык педагогов и психологов входят такие слова, как «воспитание», «фонетика», «способность», «инстинкт», «наставник», «назидание». Принадлежащие к этой группе слова могут перейти в общее употребление, встать в один ряд близких по значению слов (терминов), обслуживающих специалистов профессий в какой-то одной определённой отрасли. Но в основном они распространяются в сфере занимающихся именно данной профессией. С какой бы стороны социальная информация ни распространялась, она вносит огромный вклад в развитие государственного языка.

Э.Сулейменова отмечает: «Окружение языка исследуется для того, чтобы овладеть языком, объяснить механизм природного языка, собирать знание, понимать и применять его, создавать модель» [3, С. 54]. Курс на овладение языком, понимание механизма природного языка ориентирован не только для языковедов, он является

общим и для пользователей языка. Основной деятельностью языка является распространение информации. Информация усиливает коммуникативную деятельность языка. Что касается этой точки зрения, то при обучении языку, связанному с определённой специальностью, нельзя оставлять без внимания коммуникативно-познавательную основу языка. Приняв это к руководству, необходимо отдать должное важности социальной значимости обучения в вузе.

Если развитие производства на высоком уровне, связанное с определённой специальностью, повышает социальное положение общества, то посредством языка повышается социальная значимость государственного языка. Повышение социальной значимости языка напрямую связано с признанием его как средства информации. И. Арнальд выделяет два вида информации, которая передается посредством языка. Первый вид информации находится вне акта участия, только сообщает о предметах. Второй – указывает на участие в качестве элемента средства [4, С. 103]. Опираясь на выводы ученого о передаче информации посредством языка, можно сказать, что передача информации студенту относительно его специальности играет важное значение для будущей профессии. При обучении языку, адаптируя его для определенной специальности, необходимо принять к руководству уровень распространения социальной информации, передаваемой посредством языка.

При профессионально-ориентированном обучении языку нужно руководствоваться уровнем распространения социальной информации по

специальности, которую можно разделить на два вида:

1. Социальная информация, обеспечивающая узкую сферу деятельности.

2. Социальная информация, обеспечивающая широкую сферу деятельности [5, С. 20].

Социальная информация, обеспечивающая узкую сферу деятельности, распространяет употребляемые слова и словосочетания для точного определения понятий, касающихся только специальности «педагогика и психология». В основном к ним относятся термины, связанные со специальностью «педагогика и психология». Например, «наука психология», «детерминизм», «фрейдизм», «стенический», «астенический», «холерик», «аффект» и т.п. [6, С. 57]. Если рассматривать характер распространения социальной информации с коммуникативно-познавательной точки зрения, то при обучении таким понятиям можно достигнуть следующих результатов: во-первых, пользователь-специалист имеет возможность успевать за скоростью распространения информации на казахском языке, связанной с педагогикой и психологией; во-вторых, будущие специалисты, обучающиеся на специальности «педагогика и психология», имеют огромную возможность распространять информацию, принимать её, сохранять в памяти в информационный век, когда «тот, кто владеет информацией, тот владеет миром». Такой вид распространения информации посредством языка, научно-техническое развитие общественного производства напрямую связаны с обладателями профессии.

Подводя итоги сказанному подчеркнем, что важно, на каком языке

пользователь-специалист будет распространять сообщение о производстве из источника информации языка. Таким языковым формам в ходе обучения присущи следующие особенности: во-первых, информация, которая встречается в словах, составляющих другие лексические слои языка, сохраняется в значениях названий и обеспечивает узкий круг деятельности; во-вторых, адаптация перехода таких слов в общее употребление и введение в терминологический состав лексики; в-третьих, необходимо учитывать, что возможность пополнения информации терминологией на принятом языке языковедов, беря во внимание ряд терминов, чересчур близкий им по характеру, составляет обширные лексические слои языка. Придерживаясь этих критериев, можно формировать познавательную мотивацию студентов. При изучении терминов с социальной точки зрения, касающейся определённой специальности, при отдельном изучении терминов в качестве названий, находящихся вне акта деятельности, можно достигнуть следующей цели: во-первых, разговорный язык студента первоначально развить соответственно специальности; во-вторых, в прикладной лингвистике внести вклад в повышение сферы «лингвистической информатики» казахского языка; в-третьих, поднять интеллектуальный уровень студента, связанный со специальностью, с профилем.

Источники:

1. Образование и наука. Энциклопедический словарь. / Гл. ред. Ж.К.Туймебаев. Алматы, 2008. С. 179-180.

2. Жубанов К. Исследование казахского языка. Алматы, 1999. 518 с.

3. Сүлейменова Э.Д. Словарь языкознания. Алматы, 1998.

4. Арнальд И.В. Стилистика современного английского языка. М., 1973.

5. Сейтенова С.С. Методика преподавания казахского языка в иноязычной аудитории / Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.

6. Сейтенова С.С. Казахский язык. Для студентов факультета «Педагогика и психология», обучающихся на русских отделениях педагогического института. Актобе, 2010. 206 с.

References

1. Obrazovanie i nauka. E'nciklopedicheskiy slovar'. / Gl. red. J.K.Tuymebaev. Almaty', 2008. S. 179-180.

2. Jubanov K. Issledovanie kazahskogo yazy'ka. Almaty', 1999. 518 s.

3. Syleymenova E'.D. Slovar' yazy'koznaninya. Almaty', 1998.

4. Arnal'd I.V. Stilistika sovremennogo angliyskogo yazy'ka. M., 1973.

5. Seytenova S.S. Metodika prepodavaniya kazahskogo yazy'ka v inoyazy'chnoy auditorii. Avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoy stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk.

6. Seytenova S.S. Kazahskiy yazy'k. Dlya studentov fakul'teta «Pedagogika i psihologiya», obusch'ayusch'ihnya na russkikh otdeleniyah pedagogicheskogo instituta. Aktobe, 2010. 206 s.

УДК 37.026.1

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КУРСУ «ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МЕХАНИКА» В ВУЗЕ

А.М. Абдуллина, А.Р. Камалева, Н.С. Галимов

В статье обоснована и представлена дидактическая модель формирования профессиональных компетенций будущих инженеров в процессе обучения курсу «Теоретическая механика» в виде единой структуры соподчиненных компонентов: цель → задачи → педагогические условия → механизмы и технологии взаимосвязанной деятельности обучающего и обучаемого ↔ результат.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, пошаговая балльная система оценивания результатов обучения.

В свободной энциклопедии «Википедия» процесс моделирования представлен как процесс исследования объектов познания на их моделях; построения и изучения моделей реально существующих объектов, процессов или явлений с целью получения объяснений этих явлений; предсказания явлений, интересующих исследователя [6]. Таким образом, моделирование – изучение объекта (оригинала) путем создания и исследования его копии (модели), замещающей оригинал с определенных сторон, интересующих исследователя. И.В.Гребенев и Е.В.Чупрунов отмечают также, что «моделирование как способ деятельности и модели как объекты деятельности являются необходимым элементом инструментария любой области знания, претендующей на статус науки» [2, С. 28].

Универсальный энциклопедический словарь моделирование характеризует как «исследование каких-либо явлений, процессов или систем объек-

тов путем построения и изучения их моделей; использование моделей для определения или уточнения характеристик и рационализация способов построения вновь конструируемых объектов» [9, С. 816].

Наиболее точное определение дает, на наш взгляд, философский энциклопедический словарь: «моделирование – метод исследования объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений и конструированных объектов для определения либо улучшения их характеристик, рационализации способов их построения, управления ими и т. п.» [10, С. 281].

Теорию моделирования в естественных, социальных и гуманитарных науках исследовали отечественные и зарубежные ученые: Е.Н.Богданов, М.Вартофский, А.А.Деркач, В.Г.Зазыкин, Т.Ван Дейк, О.А.Конопкин, Б.Ф.Ломов, Ю.М.Лотман, А.К.Маркова, Л.В.Моисеева, Х.Хек-

каузен, В.Д.Шадриков и др. Выделяются три типа моделей: физические модели (имеющие природу, сходную с оригиналом); вещественно-математические (отличающиеся от оригинала, но имеющего математическое описание поведения оригинала); логико-семиотическое (конструирующиеся из специальных знаков, символов и структурных схем), но жестких границ между ними нет. Педагогические модели в основном входят во вторую и третью группы перечисленных видов.

Моделирование является гносеологической категорией. Оно предоставляет возможность переноса результатов, полученных в ходе построения и исследования моделей, на оригинал. Нам импонирует мнение В.Н.Янушевского, который считает, что «под «моделью» ... понимается система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала; ... выделяют следующие функции модели: 1) воссоздание и умножение знаний об оригинале; 2) конструирование его новых свойств; 3) управление им и развитие его» [13, С. 3-4].

Моделирование в дидактике чаще всего используется для решения задач оптимизации структуры учебного материала, улучшения планирования учебного процесса, управления познавательной деятельностью, управления учебно-познавательным процессом, диагностики, прогнозирования, проектирования обучения.

В теории педагогического проектирования выделяют:

- прогностическую модель (для оптимального распределения ресурсов и конкретизации целей);
- концептуальную модель (основанную на информационной базе и программе действий);

- инструментальную модель (как средство исполнения и обучения преподавателей работе с педагогическими инструментами);

- модель мониторинга (для создания механизма обратной связи и способов корректировки возможных отклонений планируемых результатов);

- рефлексивную модель (для выработки возникновения неожиданных и непредвиденных ситуаций).

С.Б.Скатова (2006), например, считает, что «педагогическое моделирование и его разновидности широко представлены в научно-педагогической литературе в следующих аспектах: дидактическое моделирование (В.И.Загвязинский, И.П.Подласый, Н.Ю.Русова, А.М.Сохор и т. д.); моделирование как учебное действие (Л.М.Фридман); исследовательское педагогическое моделирование как средство прогностического анализа разных компонентов системы образования; модели субъектов образовательного процесса (Э.Конан, В.П.Симонов, А.Хорман); учебного процесса в целом (Г.Г.Граник, И.Я.Лернер, О.Н.Юдина); курса обучения по конкретной учебной дисциплине (Н.А.Галатенко, И.И.Ильясов); разнообразных средств учебного процесса (Д.Д.Зуев, К.Сосницкий); содержания образования (М.В.Кларин); учебных заведений (Э.Г.Костяшкин); управления педагогическими процессами в высшей и средней школе (В.В.Давыдов, В.И.Загвязинский, С.М.Маркова, Ю.Н.Петров, Л.М.Фридман, А.А.Червова и др.); образовательных результатов (Е.С.Заир-Бек, А.П.Тряпицына). Моделирование во всех этих случаях будет являться

первым звеном в цепи, которую продолжают проектирование и конструирование (Б.С.Гершунский, Е.С.Заир-Бек, Е.И.Казакова и др.)» [8, С. 3].

Группа авторов (Н.К.Нуриев и др.) в монографии «Методология проектирования дидактических систем нового поколения» (2009), отмечают также, что «модель специалиста-инженера разрабатывалась Н.Ф.Талызиной, В.П.Беспалько, А.А.Кирсановым, В.Г.Ивановым, И.Я.Курамшиным, В.Г.Каташевым, Л.И.Гурье и др.» [5, С.69].

Общим для всех моделей является то, что в процессе моделирования происходит использование процедур абстрагирования и идеализации. Педагогические процессы являются сложными процессами, поведение которых зависит от большого числа взаимосвязанных факторов различной природы. И.П.Подласый в своем учебнике по педагогике отмечает, что «характерная черта педагогических процессов – *неоднозначность их протекания*. Результаты обучения, воспитания, развития зависят от одновременного воздействия многих причин» [7, С. 142]. Кроме того, еще в 80-х годах XX века Э.Н.Гусинский сформулировал принцип неопределенности для гуманитарных систем, согласно которому результаты взаимодействия и развития гуманитарных систем не могут быть детально предсказаны, т.е. для таких систем применяют вероятностное проектирование. Поэтому любая модель замещает оригинал лишь в строго ограниченном смысле [3].

Взяв за основу то, что «модель, в логике и методологии науки – аналог (схема, структура, знаковая система) определенного фрагмента природной или социальной реальности, ... служит

для хранения и расширения знания (информации) об оригинале, конструирования оригинала, преобразования или управления им» [10, С. 282], мы решили при конструировании нашей дидактической модели формирования профессиональных компетенций будущих инженеров в процессе обучения курсу «Теоретическая механика» использовать строгое подчинение компонентов нижележащего уровня одному из компонентов вышележащего уровня в следующей последовательности:

Определить цель построения модели



Поставить задачи для достижения этих целей



Выявить педагогические условия, необходимые для решения этих задач, которые определяют соответствующие содержания, формы и методы взаимосвязанной деятельности обучающихся и обучаемых.

В результате наша дидактическая модель должна была иметь единую структуру (цель → задачи → педагогические условия → механизмы и технологии взаимосвязанной деятельности обучающего и обучаемого ↔ результат).

Модель всегда предполагает выделение задач, положенных в ее построение. Мы определили следующие задачи нашей дидактической модели:

– разработать теоретико-методологические основания процесса формирования профессиональных компетенций будущих инженеров в процессе обучения курсу «Теоретическая механика»;

– разработать научно-методическое обеспечение реализации технологии системы оценки и качества образования;

– разработать и внедрить в педагогический процесс педагогические условия, повышающие эффективность процесса формирования профессиональных компетенций будущих инженеров в процессе обучения курсу «Теоретическая механика»;

– разработать диагностический инструментарий обеспечения процесса формирования профессиональных компетенций будущих инженеров в процессе обучения курсу «Теоретическая механика» применительно к современным требованиям дидактики высшей школы.

На современном рынке труда к выпускнику системы высшего профессионального образования работодатели предъявляют ряд требований: свободное владение своей профессией и умение ориентироваться в смежных областях профессиональной деятельности, способность к эффективной работе по специальности (направлению) на уровне мировых стандартов, готовность к постоянному профессиональному росту. Именно поэтому целью высшего профессионального образования в настоящее время является подготовка компетентного специалиста. Это с одной стороны.

С другой стороны, необходимо отметить возросшие профессиональные потребности студента технического вуза к качеству получаемых им знаний [12] и профессиональных компетенций, которые должны обеспечить ему конкурентоспособное инженерное образование. Ведь для каждого студента выбор будущей профессии всегда индивидуален, поскольку он представляет собой часть личностного самоопределения. Критерием его эффективности должны стать удовлетворенность своим делом и положе-

нием в обществе, а также местом, занимаемым в профессиональном мире.

Поэтому в нашей модели целевой блок содержит не только социальный заказ системе высшего образования и требования общества к подготовке инженера, но и требования личности к получению конкурентоспособного инженерного образования.

«Университеты мира совершенствуют образовательные программы и учебные планы. Уже в первый год обучения студентам показывают связь предлагаемого учебного материала с их будущей инженерной деятельностью» [5, С.39-40]. Для подготовки специалиста высокой квалификации преподаватель, начиная с первого курса, должен особое внимание уделять развитию познавательной активности, самостоятельности и профессиональной направленности студента. Для этого необходима такая организация познавательной деятельности студентов, которая обеспечит не только накопление запаса необходимых знаний, но и приведет к умению использования этих способностей в области изучаемой дисциплины при дальнейшем применении в профессиональной деятельности. Для реализации вышеизложенных требований необходимо сформировать соответствующие компетенции, основанные на принципах эффективности и оптимальности учебного процесса. Поэтому целью нашего исследования мы считаем пропедевтическое опережающее формирование профессиональных компетенций будущих инженеров в процессе обучения курсу «Теоретическая механика». В результате целевой блок нашей модели будет выглядеть следующим образом: (см. рис. 1)

**Теоретико-методологические
основания процесса формирования профессиональных компетенций
будущих инженеров в процессе обучения курсу «Теоретическая механика»**

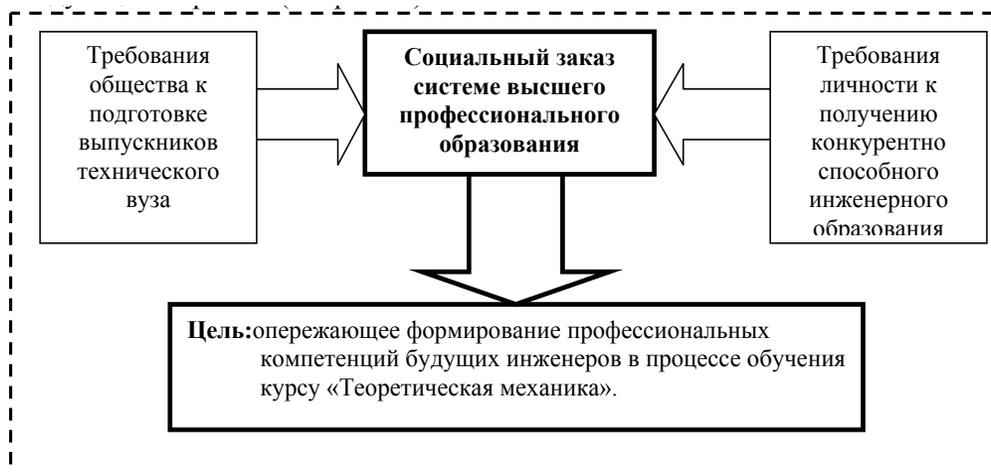


Рис. 1. Целевой блок модели формирования профессиональных компетенций будущих инженеров

I. Современные тенденции развития системы высшего профессионального образования: многоуровневость; автономность вуза, когда в существующих условиях в рамках Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) вуз определяет содержание обучения по уровням бакалавр/магистр; методику обучения; сам принимает решение об использовании нелинейных траекторий обучения, кредитно-модульной системы, дистанционного образования, академических рейтингов, дополнительных шкал оценок (например, 100-балльной); введение ФГОС ВПО; интеграция образовательных структур; непрерывность образования.

II. В качестве методологической основы нашей модели выступают: системный подход (В.П.Кузьмин,

В.Н.Садовский, М.А.Данилов, Ф.Ф.Королев, В.П.Беспалько, Ю.К.Бабанский, Г.Н.Александров, А.Г.Кузнецова и др.), компетентный подход (В.И.Байдено, Э.Ф.Зеер, И.А.Зимняя, Г.И.Ибрагимов, В.А.Кальней, А.М.Новиков, М.В.Пожарская, А.В.Хуторский, С.Е.Шишов и др.), деятельностный подход (Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубенштейн, Н.Ф.Талызина, Д.К.Эльконин и др.) в отечественной педагогике.

III. Успех в опережающем формировании профессиональных компетенций студентов в процессе обучения курсу «Теоретическая механика» достигается при соблюдении следующих принципов: доступности; систематичности; постепенности в нарастании трудностей посредством разработки и применения многоуровневых заданий, направленных на формирование про-

фессиональных компетенций; взаимосвязи между курсом «Теоретическая механика» и дисциплин общепрофессионального цикла ФГОС ВПО; преемственности; дифференцированного подхода к обучаемым.

В результате теоретико-методологический блок нашей модели приобретает вид, представленный на рисунке 2.



Рис. 2. Теоретико-методологический блок модели

«Каждый последующий компонент является результатом декомпозиции и прямым следствием предыдущего компонента, которые с различной степенью общности отражают реальную трудовую деятельность» [13, С.10], поэтому процессуально-содержательный блок нашей модели (рис.3) состоит из двух компонентов: выявленных нами педагогических условий и технологии формирования у студентов профессиональных компетенций в процессе обучения курсу «Теоретическая механика».

Технологическая часть блока демонстрирует постепенное (ступенчатое) формирование у студентов профессиональных компетенций в процессе обучения курсу «Теоретическая механика», начиная с лекций и заканчивая итоговым контролем. Причем

результативность всех видов деятельности оценивается в баллах: **лекции** – 15 баллов: экспресс-контроль – 7,5 баллов, написание рефератов (доклад) – 7, 5 баллов); **практические занятия** – 30 баллов: решение задач средней сложности – 10 баллов; решение задач высокой (профессиональной сложности) – 10 баллов; рациональный подход к решению задач – 10 баллов); **выполнение расчетно-графической работы** (РГР), текущий контроль (общее решение заданий РГР – 10 баллов; рациональное решение заданий РГР- 20 баллов) – 20 баллов; **экзамен** (зачет), итоговый контроль (тесты средней величины – 20 баллов, тесты высокой (профессиональной) сложности – 35 баллов) – 35 баллов.

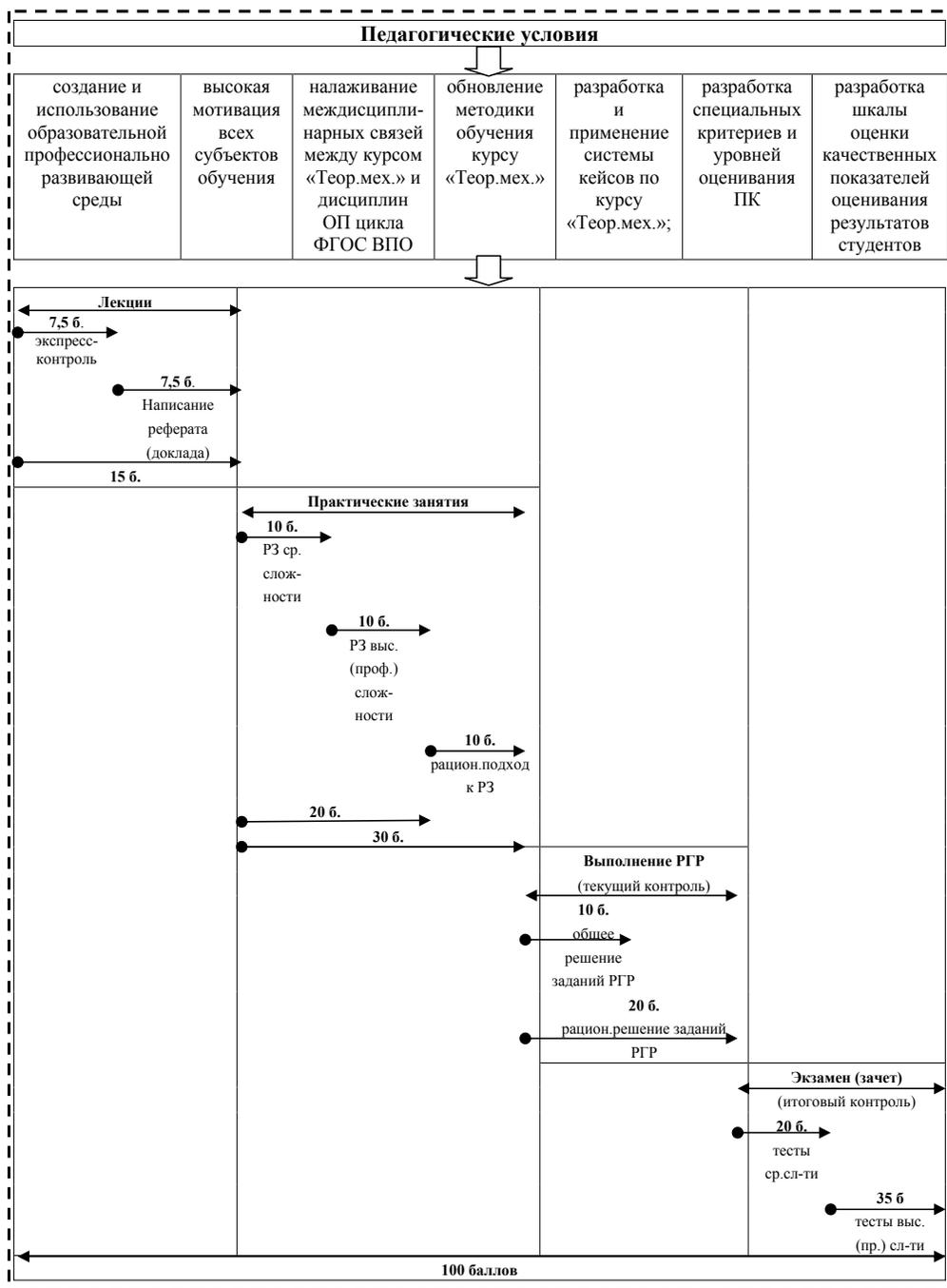


Рис. 3. Процессуально-содержательный блок модели

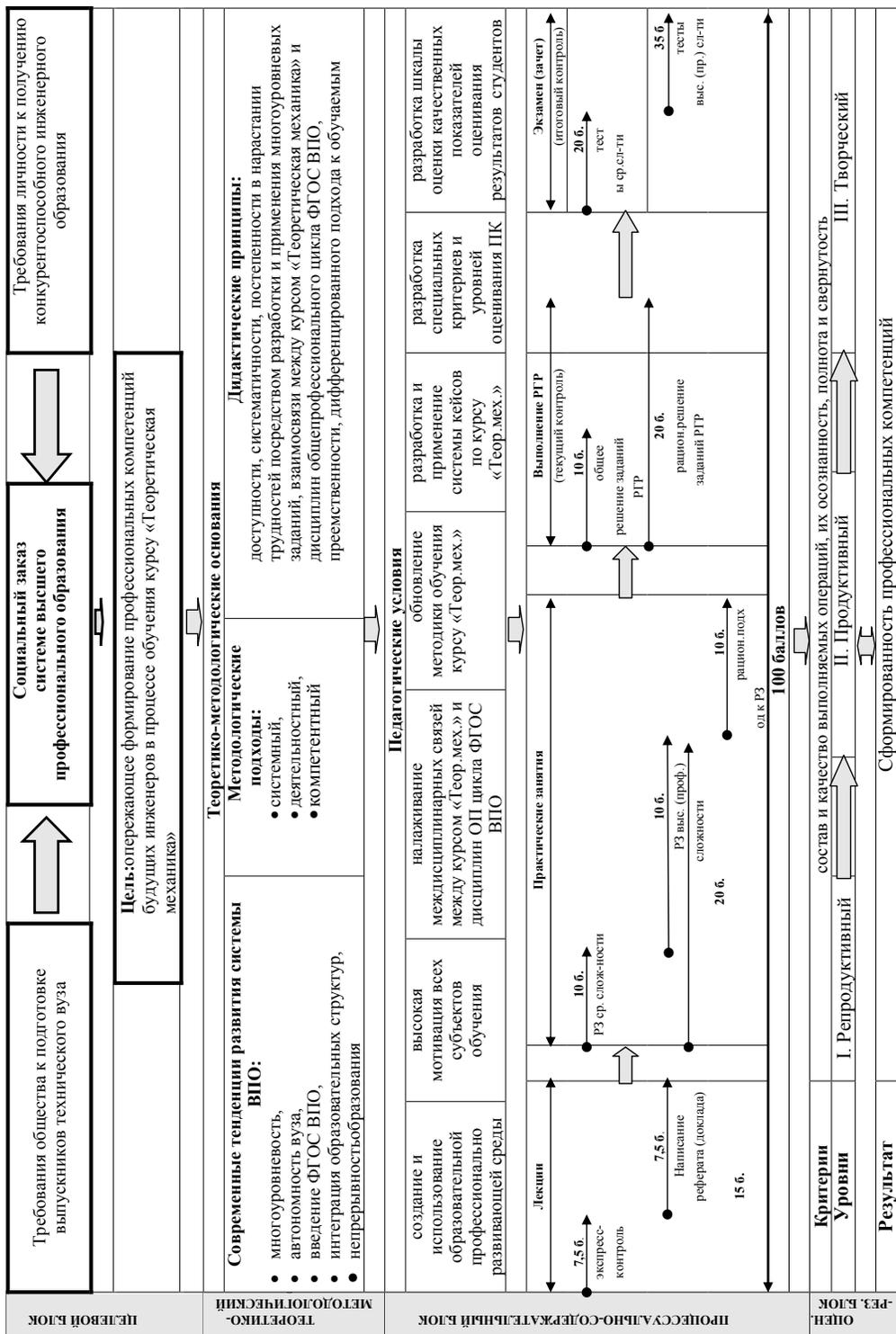


Рис. 4. Дидактическая модель формирования профессиональных компетенций будущих инженеров

Заключительный оценочно-результативный блок модели формирования профессиональных компетенций будущих инженеров в процессе обучения курсу «Теоретическая механика» содержит две взаимосвязанные части: диагностический инструментарий для оценивания сформированности профессиональных компетенций и собственно сами разработанные нами профессиональные компетенции.

Мы рассматривали уровнево-критериальную систему контроля и оценки результатов обучения – профессиональных компетенций, дополнив ее балльной системой оценивания, представленной пошагово в процессуально-содержательном блоке нашей модели.

При разработке диагностического инструментария мы учитывали уровневый состав профессиональных компетенций студентов. И чтобы выйти на более высокий второй уровень – на уровень профессиональных компетенций, мы взяли за основу уже разработанный

соответствующий диагностический инструментарий для оценивания умений, навыков, обобщенных и самообразовательных умений и навыков [4].

Поэтому в качестве основных критериев были использованы **состав и качество выполняемых операций, их осознанность, полноту и свернутость**, а затем на их основе в соответствии с принятой классификацией уровней достижения результатов обучения, разработанной В.П.Беспалько [1], три уровня их сформированности:

I уровень (низший, репродуктивный),

II уровень (средний, продуктивный),

III уровень (высший, творческий).

И тогда в проекции на выявленный нами компонентный состав профессиональных компетенций каждого уровня будет соответствовать разработанный параметр оценивания (см. табл. 1).

Таблица 1.

Характеристики уровней сформированности профессиональных компетенций будущих инженеров

Уровни	Компонентный состав профессиональных компетенций			
	Когнитивный компонент	Деятельностный компонент	Мотивационно-ценностный компонент	Коммуникативный компонент
Репродуктивный	готов воспроизводить изученные алгоритмы решения профессиональных задач	готов решать профессиональные задачи по заданному алгоритму	готов модифицировать имеющиеся образцы задач по заданному алгоритму	готов адекватно анализировать и оценивать свои действия и действия членов учебного коллектива

Продуктивный	готов предлагать алгоритмы аналогичные изученным при решении стандартных задач	готов решать стандартные профессиональные задачи по аналогии с изученным алгоритмом	готов модернизировать профессиональные задачи по оригинальным алгоритмам	готов планировать, организовывать и корректировать свою деятельность и деятельность членов учебного коллектива
Творческий	готов разрабатывать свои оригинальные алгоритмы для решения профессиональных задач	готов применять оригинальные алгоритмы в процессе профессиональной деятельности	готов моделировать нестандартные ситуации, содержащие функциональную профессиональную новизну	готов нести ответственность за результаты профессиональной деятельности, моделировать и прогнозировать свое дальнейшее профессиональное развитие

Наличие критериев и диагностического инструментария, дополненных пошаговой балльной системой оценивания, позволяет проводить тщательный мониторинг успешности освоения студентами курса «Теоретическая механика» и одновременно контролировать у них уровень сформированности профессиональных компетенций.

Вывод

При конструировании дидактической модели формирования профессиональных компетенций будущих инженеров в процессе обучения курсу «Теоретическая механика» мы использовали строгое подчинение компонентов нижележащего уровня одному из компонентов вышележащего уровня. Наша дидактическая модель имеет единую структуру (цель → задачи → педагогические условия → механизмы и технологии взаимосвязанной деятельности обучающего и обучаемого ↔ результат).

В результате, разработанная модель формирования профессиональных компетенций будущих инженеров при обучении курсу «Теоретическая механика» (см. рис. 4) представляет собой взаимосвязанную совокупность последовательно реализуемых блоков: целевого, теоретико-методологического, процессуально-содержательного, оценочно-результативного.

Источники:

1. Беспалько В.П. О возможностях системного подхода в педагогике // Советская педагогика, 1990. №7. С. 59–60.
2. Гребенков И.В. Теория обучения и моделирования учебного процесса / И.В.Гребенков, Е.В.Чупрунов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского, 2007. №1. С. 28–32.
3. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М.: Школа, 1994. 184 с.
4. Камалеева А.Р. Научно-методическая система формирования основных ес-

тественнонаучных компетенций учащейся молодежи (на примере обучения предметам естественнонаучного цикла): Монография. Казань: ТГГПУ, 2011. 344 с.

5. Методология проектирования дидактических систем нового поколения / Н.К.Нуриев, Л.Н.Журбенко, Р.В.Шакиров, Э.Р.Хайруллина, С.Д.Старыгина, А.Р.Абуталипов. Казань: Центр инновационных технологий, 2009. 456 с.

6. Моделирование. Википедия. Интернет ресурс: <http://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 16.11.2012).

7. Подласый И.П. Педагогика: учебник. М.: Высшее образование, 2006. 540 с.

8. Скатова С.Б. Моделирование дидактической системы учителя как средство повышения эффективности процесса обучения в инновационном общеобразовательном учреждении: автореф. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2006. 25 с.

9. Универсальный энциклопедический словарь. М.: Эксмо; Большая Российская энциклопедия, 2003. 1552 с.

10. Философия науки и техники: учеб. пособие / В.С.Степин, В.Г.Горохов, М.А.Розов и др. М.: Контакт-Альфа, 1995. 384 с.

11. Философский словарь / под ред. И.Т.Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. М.: Политиздат, 1991. 560 с.

12. Читалин Н.А. Фундаментализация системы профессионального образования // Казанский педагогический журнал, 2008. № 8. С. 19-26.

13. Читалин Н.А. Методологические основы проектирования содержания среднего профессионального образования с учетом требований регионального рынка труда // Среднее профессиональное образование, 2002. №2. С.9-12.

14. Янушевский В.Н. Педагогическое моделирование профессионального развития студентов филологов в вузе: автореф. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2007. 28 с.

References:

1. *Bespal'ko V.P.* O vozmozhnosti ahsistemnogopodhoda v pedagogike // *Sovetskayapedagogika*, 1990. №7. S. 59-60.

2. *Grebenkov I.V.* Teoriya obucheniya i m odelirovaniya uchebnogoprocesa / I.V. Grebenkov, E.V. Chuprunov // *Vestnik Nijegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*, 2007. №1. S. 28-32.

3. *Gusinskiy E'.N.* Postroeniye teorii obrazovaniya na osnovemej disciplinarnogo sistemnogopodhoda. M.: SHkola, 1994. 184 s.

4. *Kamaleeva A.R.* Nauchno-metodicheskaya sistema formirovaniya osnovny' hestestvennonauchny' h kompetency uchash' eysyamolodeji (naprimere obucheniya predmetamestestvennonauchnogocikla): Monografiya. Kazan': TGGPU, 2011. 344 s.

5. Metodologiya projektirovaniya didakticheskikh sistem novopokoleniya / N.K. Nuriev, L.N. Jurbenko, R.V. Shakirov, E'.R. Hayrullina, S.D. Stary'gina, A.R. Abutalipov. Kazan': Centrinovacionny' htehnologii, 2009. 456 s.

6. Modelirovanie. Vikipediya. Internet resurs: <<http://ru.wikipedia.org/wiki%20%20obrasch'enie%2016.11.2012>>(data obrasch'eniya: 16.11.2012).

7. *Podlasy'y I.P.* Pedagogika: uchebnik. M.: Vy'sshee obrazovanie, 2006. 540 s.

8. *Skatova S.B.* Modelirovanie didakticheskoy sistema' uchitelya kaksredstvopovy'sheniya e' ffektivnostiprocesa obucheniya v innoacionnom obsch'eobrazovatel'nom uchrejenii: avto ref. ... kand. ped. nauk. Nijniy Novgorod, 2006. 25 s.

9. Universal'ny' ye`nciklopedicheskiy sl ovar'. M.: E'ksmo; Bol'shaya Rossiyskaya e`n ciklopediya, 2003. 1552 s.

10. *Filosofiya nauki i tehniki: ucheb. posobie / V.S. Stepin, V.G. Gorohov, M.A. Rozov i dr.* M.: Kontakt-Al'fa, 1995. 384 s.

11. *Filosofskiyslovar' / pod red. I.T. Frolova.* 6-e izd., pererab. idop. M.: Politizdat, 1991. 560 s.

12. *CHitalin N.A.* Fundamentalizatsiya sistem'y professional'nogo obrazovaniya // Kaz

anskiy pedagogicheskiy jurnal <<http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=638882>>, 2008. № 8 <<http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=638882&selid=12806508>>. S. 19-26.

13. *С.И. Хиталин* N.A. Metodologicheskie osnovy' proektirovaniya soderzaniya srednego professional'nogo obrazovaniya s ucheto tre

bovaniy regional'no gory'nkatruda // Sredneprofessional'noe obrazovanie, 2002. №2. S.9-12.

14. *У.А. Усупов* V.N. Pedagogicheskoe modelirovaniye professional'nogo razvitiya studentov filologov v vuze: avtoref. ... kand. ped. nauk. Ul'yanovsk, 2007. 28 s.

Зарегистрирована: 22.05.2013

УДК 37.02:378

СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

А.Ш. Яруллина, Ф.Г. Мухаметзянова

В статье представлен субъектный подход в процессе преподавания иностранного языка в вузе. Студент вуза рассматривается как субъект учебно-профессиональной деятельности в процессе изучения иностранного языка. У студента в процессе изучения иностранного языка развивается лингвистическая субъектность.

Ключевые слова: *субъектный подход, студент вуза, субъект учебно-профессиональной деятельности, лингвистическая субъектность, преподавание иностранного языка.*

В современных условиях обучения студентов вуза иностранному языку на основе компетентного подхода актуализируются вопросы поиска оптимальных путей и способов преподавания иностранного языка. Вновь становятся востребованными вопросы оптимизации обучения иностранному языку студентов вуза как субъектов учебной деятельности.

Принцип оптимизации процесса преподавания иностранного языка в вузе сопряжен с вопросами эффективной организации учебной деятельности студентов. При этом одним из усло-

вий эффективной организации учебной деятельности всей системы обучения в вузе является изучение исходного уровня сформированности данной деятельности у студентов. Мониторинг сформированности у студентов вуза учебных умений, позволяющих успешно осваивать учебную программу по иностранному языку, позволяет конкретизировать и эмпирически обосновать основные задачи целенаправленного формирования учебной деятельности. Процесс формирования учебной деятельности у студента как субъекта изучения иностранного язы-

ка вызывает у преподавателя поиск оптимального сочетания различных форм учебной деятельности.

Как показывает опыт преподавательской деятельности, в процессе преподавания иностранного языка оптимальным сочетанием является сочетание индивидуализированных форм с групповыми формами индивидуального характера. Именно на занятиях с таким оптимальным сочетанием индивидуальных и групповых форм создаются условия для проявления и развития студента как субъекта освоения иностранного языка. У студента на занятиях иностранного языка на основе оптимального сочетания различных форм учебной деятельности развивается лингвистическая субъектность. С одной стороны, в процессе преподавания иностранного языка в вузе мы используем субъектный подход, а с другой – личностно-ориентированный. Их синергичное сочетание позволяет выделить субъектно-деятельностный подход как тактику процесса обучения в общей стратегии личностно-ориентированного подхода в процессе профессиональной подготовки в вузе [2].

Лингвистическая субъектность рассматривается нами как способность студента вуза выстраивать процесс освоения и усвоения иностранного языка как субъекта лингвистической деятельности, проявляя при этом индивидуализированный уровень активности, самостоятельности, ответственности, нестимулируемой творческой.

В процессе лингвистической подготовки в вузе на основе субъектно-деятельностного подхода вся система обучения иностранному языку ориентирована на личность студента и стро-

ится таким образом, что его деятельность, опыт, мировоззрение, учебные и внеучебные интересы и склонности учитываются при организации общения на иностранном языке. Путь к обретению личностного смысла деятельности студента лежит и через учет его разнообразных интересов. Студент как субъект учебно-профессиональной деятельности постепенно осознает, что вся работа спроецирована на развитие мышления, культуры умственного труда, активности и познавательной самостоятельности творческих способностей. В преподавании иностранного языка субъектно-деятельностный подход предполагает организацию и управление учебным трудом студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности по овладению различными видами речевой деятельности (слушанием, говорением, чтением, письмом) с учетом особенностей и лингвистических способностей студентов.

Основные пути обеспечения профессионально направленного обучения иностранному языку с акцентом на самостоятельную работу и творческую активность студентов как важнейших показателей субъектной включенности студентов в становление профессиональных качеств представляют из себя:

- работу над учебными текстами специальной педагогической направленности;
- работу над лексико-грамматическими особенностями научного педагогического текста;
- работу по расширению словарного запаса, терминологии, обучению общению на иностранном языке по вопросам его специальности;

– подготовку и защиту образовательных проектов на иностранном языке.

Целенаправленно организованная самостоятельная работа студента является важным фактором развития творческой активности в процессе обучения иностранному языку.

Создание на занятиях по иностранному языку оптимальных условий для творческого развития студента предполагает сочетание индивидуальных, парных и коллективных форм организации учебного процесса.

Курс обучения иностранному языку в неязыковом вузе носит коммуникативный, профессионально-ориентированный характер и ставит целью развитие у студентов вуза, прежде всего, важнейших компетенций. В особенности это касается общекультурных компетенций (ОК) и общепрофессиональных компетенций (ОПК).

Освоение дисциплины «Иностранный язык (Английский язык)» направлено на формирование следующих компетенций бакалавра:

– владеет культурой мышления, способен к восприятию, обобщению, анализу информации, постановке цели и выбору путей её достижения **(ОК-1)**;

– способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества **(ОК-3)**;

– владеет одним из иностранных языков на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников **(ОК-10)**;

– владеет одним из иностранных языков на уровне профессионального общения **(ОПК-5)**;

– способен к обмену информацией в сфере профессиональной деятельности.

Большое внимание при обучении иностранному языку должно быть уделено использованию аутентичных учебников, составленных в соответствии с уровневый подходом к изучению иностранных языков (Cambridge, Oxford и т.д.). Использование данных учебников способствует развитию языковых умений и навыков, формированию межкультурных компетенций.

Роль преподавателя заключается в том, чтобы создать условия для развития и саморазвития личности, стимулировать стремление студентов к творческой индивидуальности, направить учебно-познавательную деятельность студента на создание собственного творческого образовательного продукта. Использование на занятиях по иностранному языку таких продуктивных образовательных технологий как: языковой портфель; проектная деятельность (с применением Интернет-технологий); игры, включая языковые, ролевые и деловые; творческие виды учебной деятельности. Проблемно-поисковые исследовательские задачи положительно влияют на способности студентов к самостоятельной творческой и поисковой деятельности с учетом их личностных потребностей и индивидуальных особенностей.

В практике преподавания иностранных языков все большее распространение получает новое учебное средство – языковой портфель – папка рабочих документов, которая отражает результаты учебной деятельности по овладению иностранным языком за определенный период времени. Работа над портфолио активизирует развитие

творческой инициативы, критической мысли, позволяет осуществлять самооценку своей деятельности, способствует повышению уровня практического владения изучаемым языком.

Наличие компьютерных классов с мультимедийными интерактивными средствами обучения способствует самостоятельной, творческой и поисковой деятельности студентов с учетом их личностных потребностей и индивидуальных способностей, обеспечивает погружение в иноязычную деятельность. Мультимедийные презентации, использование аудио-видео материалов, электронных ресурсов в сети способствуют повышению мотивации студентов к изучению иностранных языков. Студенты могут создавать мультимедийные презентации при подготовке проектов, студенческих сообщений и исследований; переписываться со студентами англоговорящих стран посредством электронной почты, участвовать в видеоконференциях с использованием Skype.

Основной предметной деятельностью студентов при обучении иностранному языку на неязыковых факультетах выступает текстовая деятельность – работа над учебными текстами профессиональной направленности и одним из методов интерактивного обучения иностранным языкам является технология «Чтение и письмо для развития критического мышления» (RWCT — Reading & Writing for Critical Thinking). Ее основу и, соответственно, психологического механизма развития критического мышления составляет трехфазовая модель восприятия информации, включающая в себя стадии: «вызов — осмысление (реализация) — рефлексия», помогающие студентам самим опре-

делять цели обучения, осуществлять продуктивную работу с информацией и размышлять о том, что они узнали.

На стадии вызова (evocation) в сознании студентов происходит процесс систематизации информации и знакомства с основным источником (текстом). На стадии осмысления/реализации смысла (realization) студент вступает в контакт с новой информацией, систематизирует сведения, соотнося их с собственными знаниями. Стадия размышления/рефлексии (reflection) характеризуется основными задачами:

- целостное осмысление, присвоение и обобщение полученной информации;

- выработка собственного отношения к изучаемому материалу, выявление еще непознанного (новый вызов);

- анализ образовательного процесса в целом.

В ходе работы в рамках этой модели студенты овладевают различными способами интегрирования информации, учатся вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений, строить умозаключения и логические цепи доказательств, что мотивирует студентов к участию в научной деятельности.

Регулярное участие в НИРС развивает у студентов способность к творческому мышлению, к самостоятельному решению проблем, с которыми им придется сталкиваться в ходе практической деятельности, порождает у студентов потребность в самосовершенствовании круга знаний, получаемых в стенах института путем самообразования. Правильно организованная учебно-исследовательская и

научно-исследовательская работа студентов способствует приобретению ими умений и навыков профессиональной деятельности. Учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа студентов в процессе их обучения иностранному языку на неязыковых факультетах осуществляется в соответствии с основными требованиями программы по иностранным языкам. В учебном процессе на первом этапе обучения иностранному языку у студентов развиваются умения и навыки самостоятельной работы с профессиональной литературой с целью получения информации. Практикуется работа по подготовке студенческих докладов, проектных работ с последующим их прослушиванием и обсуждением на занятиях. Дальнейшее практическое использование полученной информации осуществляется при написании курсовых и дипломных работ.

Н.В.Кузьмина считает, что главным признаком педагогической квалификации в настоящее время стало не столько знание своего предмета, сколько умение научить, вызвать интерес к знаниям, сформировать определенные черты личности и характера [1]. Овладение профессиональным мастерством, достижение того или иного уровня зависит от индивидуальных свойств человека, его индивидуальных способностей. Каждый студент должен иметь план собственной самореализации, а система профессиональной подготовки должна обеспечить ему мотивацию к самообразованию, к совершенствованию профессиональной подготовки, обеспечить самостоятельность добычи знаний, научить студента умению учиться, довести до его сознания, что

любое образование – это прежде всего самообразование, а оно означает самостоятельность мышления и решения учебных задач. Необходимо научиться самостоятельно видеть, ставить и решать профессиональные задачи. Под самостоятельной работой студентов в области иноязычной устной речи следует понимать познавательную-мыслительную деятельность студентов, которая направлена на формирование и развитие навыков и умений устной речи, обеспечивающих возможность свободного общения на иностранном языке. Задачами самостоятельной работы студентов в области иноязычной устной речи являются активизация овладения ими иностранным языком и речью на этом языке, развитие у студентов умения работать самостоятельно, повышение активности их мыслительной деятельности, интенсификация и индивидуализация всего учебного процесса. Конкретными задачами самостоятельной работы студентов являются: научиться самостоятельно овладевать языковым материалом, предложенным преподавателем, творчески использовать его в речи с целью коммуникации, работать над совершенствованием своей речи, пользоваться средствами самоконтроля результатов своей работы, тем самым привить студентам навык самостоятельной работы, необходимый в их дальнейшей деятельности после окончания вуза.

Источники:

1. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя. М., 1990. 234с.
2. Мухаметзянова Ф.Г. Формирующие силы субъектности студента. Казань: ЮЛАКС, 2007. 156с.

References:

1. *Kuz'mina N.V.* Professionalizm lichnosti prepodavatelya. M., 1990. 234s.

2. *Muhametzyanova F.G.* Formiruyusch'ie sily' sub'ektnosti studenta. Kazan': YULAKS, 2007. 156s.

Зарегистрирована: 25.04.2013

УДК 378:8

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЛИТЕРАТУРНЫХ ТРАДИЦИЯХ ДРЕВНЕЙ РУСИ И XVIII ВЕКА У СТУДЕНТОВ НАЦИОНАЛЬНЫХ ОТДЕЛЕНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

А.Ф. Галимуллина, Ф.Г. Галимуллин

**Статья выполнена при финансовой поддержке гранта
РГНФ № 13-16-16006/ 13.**

В практике преподавания русской литературы студентам национальных отделений педагогических вузов ведущая роль отводится традиционным формам организации деятельности преподавателей и студентов: лекциям, практическим занятиям, семинарам, самостоятельной работе студентов, педагогической практике, в проведение которых в качестве элементов включаются интерактивные формы обучения: ролевая игра, мини-конференция, разрешение проблемной ситуации (элемент кейс-технологии), метод «мозгового штурма».

Ключевые слова: *методика преподавания литературы в вузе, интерактивные технологии в обучении литературе, формирование теоретико-литературных представлений, литературные традиции, преподавание литературы Древней Руси и XVIII века.*

При изучении русской литературы необходимо учитывать особенности национального сознания студентов. Двухязычие и одновременное изучение русской и нерусской литератур (в нашем случае, татарской) требуют специфического подхода к традиционным методам преподавания литературы. Преподавание должно быть тесно связано с изучением татарской и русской литератур. Поэтому при формировании представлений о литературных

традициях Древней Руси и XVIII века у студентов татарских отделений педагогических вузов мы основывались на историко-генетическом, историко-функциональном и сравнительно-типологическом принципах анализа произведений русской и татарской литератур, которые позволяют выявить сходство и различие литературных процессов русского и татарского народов.

Одновременно преподавание историко-литературных дисциплин на национальных отделениях педагогических вузов основывается на современной педагогической концепции, носящей гуманистический характер, и ориентированную на самореализацию заложенного в человеке личностного потенциала. Личностно-ориентированный подход в образовании нацелен на развитие мыслительных, творческих, коммуникативных способностей обучающихся и на развитие смысловой мотивационно-ценностной составляющей личности (Л.С.Выготский, А.Маслоу, К.Рождерс, Д.Б.Эльконин). В работах современных педагогов (Е.В.Бондаревской) определены приемы и формы обучения и воспитания студентов, владеющих личностно-развивающими технологиями обучения и способных проектировать личностно-ориентированный дидактический процесс. В современной педагогической науке активно развиваются активные и интерактивные формы и методы обучения, основанные на деятельностных и диалоговых формах познания, что позволяет организовывать обучение студентов с опорой на предметно-практическую деятельность и межличностное взаимодействие.

С целью повышения эффективности преподавания русской литературы на национальных отделениях педагогических вузов мы предлагаем наряду с традиционными формами организации деятельности преподавателей и студентов: лекции, практические занятия, семинары, самостоятельная работа студентов, педагогическая практика включать элементы интерактивных форм обучения: ролевая игра (инсценировка повести Н.М.Карамзина «Марфа-посадница»),

мини-конференция (практическое занятие «Путешествие из Петербурга в Москву А.Н.Радищева»), разрешение проблемной ситуации (элемент кейс-технологии) на семинаре «Эволюция жанра хождение / путешествие в русской и татарской литературах». Условия анализа реальной ситуации студенты рассматривают вопрос: «Индия в восприятии двух средневековых купцов Афанасия Никитина и Исмаила Бекмухаметова: христианский и мусульманский менталитет», в решении проблем художественного метода произведений русских писателей XVIII века (М.В.Ломоносова, Г.Р.Державина, Д.И.Фонвизина, А.Н.Радищева) помогает метод «мозгового штурма», позволяющий в динамичной форме обсудить проблему, эти же вопросы могут стать предметом дискуссии.

Подведение итогов лекционных, практических и семинарских занятий преподаватель может организовать через устное обсуждение, обмена мнениями как со всей учебной группой (20 студентов), так и в малых группах (4–6 студентов); графическое изображение (составление таблицы, схемы (например, схемы «Классицизм», «Сентиментализм», «Предромантизм»), в форме «незаконченного предложения» (использовано в качестве задания на свободное конструирование ответов):

1. *Русская литература XVIII века сохранила и преумножила литературные традиции Древней Руси:* _____.

2. *Эстетическими принципами классицизма являются* _____.

3. *Эстетическими принципами сентиментализма являются* _____.

4. *Ода Горация «К Мельпомене» стала основой размышлений русских поэтов о роли поэта и поэзии в обществе, к ней обращались в XVIII – XX*

вв. следующие поэты (назвать фамилии и произведения) _____.

5. Новаторство Г.Р.Державина в жанре оды проявилось (в чем?) ___

6. Проблема определения художественного метода Д.И.Фонвизина была предметом полемики в литературоведении XX века (назовите фамилии литературоведов, участвовавших в полемике, выскажите свое мнение по данному вопросу, подтвердите свой ответ примерами из произведений Фонвизина) _____.

7. Проблема художественного метода «Путешествия из Петербурга в Москву» А.Н.Радищева в литературоведении не решается однозначно (назовите фамилии литературоведов, участвовавших в полемике, выскажите свое мнение по данному вопросу, подтвердите свой ответ примерами из романа) _____.

8. Оды М.В.Ломоносова стали своеобразным эталоном данного жанра, основные элементы которого _____.

9. Характерными особенностями повестей Н.М.Карамзина «Остров Борнгольм» и «Сиерра-Морена» являются _____.

10. Характерными особенностями сентиментальной повести являются _____.

Одним из приемов рефлексии по изученному материалу может стать тематический кроссворд, созданный студентами по итогам изучения монографической темы («Творчество Ф.Прокоповича», «Сатирическое творчество А.Д.Кантемира» или раздела дисциплины «Своеобразие русского сентиментализма») или составление синквейна по произведению или теме занятия. «Синквейн» (пятистрочие) в дидактических целях начал при-

меняться в американских школах. Т.С.Панина и Л.Н.Вавилова дают следующее описание ее структуры: «1. Строчка – одно имя существительное (можно написать произвольно, но чаще задается преподавателем); 2-я строка – два прилагательных (выражающих ассоциации относительно понятия, обозначенного существительным); 3-я строка – три глагола, 4-я строка – предложение, 5-я строка – заключительное слово или фраза. Содержание 2–5 строк должно соответствовать по смыслу слову в 1-й строке» [2, С. 36]. Приведем несколько примеров синквейнов, составленных студенткой Дианой С. на темы «Г.Р.Державин» и «Сентиментализм»:

Г.Р.Державин

1. Г. Р. Державин
2. Жизнелюбивый, сатирический
3. Прославлял, обличал, преобразовал
4. Яркий представитель позднего классицизма
5. Поэт

Сентиментализм

1. Сентиментализм
2. Естественный, чувствительный
3. Переживать, любить, страдать
4. Культ частной жизни
5. Чувство-исповедь.

Работы на практических занятиях как в учебной (академической) группе 20 человек, так и в малых группах (от 4 до 6 человек), проводятся в парах в сочетании с выступлениями по итогам проведения различных видов самостоятельной работы (сообщения по проблеме занятия, изложение конспекта монографии, научной статьи, написание статьи или доклада, рефе-

рата, курсовой, выпускной квалификационной работы, магистерской диссертации).

В связи с тем, что проблема литературных традиций Древней Руси и XVIII века в литературном процессе Нового времени является актуальной и для современной литературоведческой науки, тем более в сопоставительном плане, она вызывает научно-исследовательский интерес у студентов. Студентов-татар привлекает еще и возможность приобщения к культуре и литературе родного края. Так, региональный, краеведческий материал позволяет создать творческие, а по желанию студентов и мультимедийные проекты-презентации по темам дисциплин по выбору «Традиции литературы XVIII века в литературном процессе XIX – XXI вв.» и «Русско-татарские взаимосвязи: литературные традиции». Например, на занятиях дисциплины по выбору «Русско-татарские взаимосвязи: литературные традиции» студенты работают над следующими проблемами, еще не исследованными в литературоведческом плане: 1. Проблема тюрко-русского диалога в «Слове о полку Игореве». 2. Образ Индии в восприятии древнерусского и татарского купцов («Хождение за три моря» А.Никитина, «Записки...» И.Бекмухамедова. 3. Образы правителей в русской и татарской средневековых литературах («Слово о полку Игореве», «Поучение» Владимира Мономаха, дастан «Бабахан», «Идегей», К.Гали «Сказание о Йусуфе»). 4. Женские образы в русской и татарской средневековой литературе («ЖикМэргэн», Котб «Хосров и Ширин», К.Гали «Сказание о Йусуфе», «Повесть временных лет», «Слово о полку Игореве», «Повесть о Петре и Февронии», «Житие»

протопопа Аввакума и др.). 5. Художественное своеобразие переводов «Слова о полку Игореве» на татарский язык. 6. Просветительские тенденции в русской и татарской литературах XVIII – XIX вв. (на примере творчества М.В.Ломоносова, Г.Р.Державина, Г.Г.Кандалыя, Г.Чокрыя). 7. Своеобразие переводов стихотворений Г.Р.Державина на татарский язык. 8. Татары и другие народы России в путевых заметках А.Н.Радищева «В Сибирь» и «Из Сибири». 9. Перевод повести «Бедная Лиза» Н.М.Карамзина на татарский язык (Р.Г.Рахмати «Мескинэ Фәизэ»). 10. Перевод стихотворения «Осень» Н.М.Карамзина на татарский язык. 11. Переводы произведений А.Н.Радищева на татарский язык. 12. Эволюция жанра путешествия в русской и татарской литературах XI – XXI вв. 13. Эволюция жанра видения в русской литературе XI – XXI вв.

Переход от конкретного образа к понятиям различного уровня, от них вновь к художественной реальности произведения помогает студентам овладеть понятиями как инструментами познания литературных фактов и решать проблему системности и концептуальности вузовского изучения литературы. Без повышения теоретической образованности трудно решить задачу эстетического и эмоционального воздействия литературы на студентов, обогатить приемы работы над текстом. На каждой новой ступени обобщения необходимо сохранить предыдущее знание и научить студентов обратному движению от уровней понятийных к проникновению в конкретную ткань произведения. Каждый уровень понятийного обобщения должен быть соотнесен с определенным

уровнем образного мышления. Применительно к школьной практике преподавания литературы в аспекте внутрипредметных связей данный вопрос хорошо представлен С.А.Зининым, предложившим обучать учащихся различным видам сопоставительно-аналитической работы с произведениями литературы: 1) внутритекстовые сопоставления (сравнение образов героев, сопоставление элементов композиции произведения (эпизоды, сцены, части, описания), соотношение эпиграфа и идейного звучания произведения; 2) межтекстовые сопоставления (сопоставление произведений одного или разных авторов по жанровым, проблемно-тематическим и иным признакам, черновые и окончательные варианты текста произведения или его составных частей, художественный образ и его мемуарный прототип, сопоставление произведения и его пародийного переложения); 3) интерпретационные сопоставления (различные критические интерпретации одного произведения; сравнение читательских оценок произведения и его персонажей, историко-функциональные аспекты прочтения произведения, сопоставление биографий писателей в аспекте к проблеме творческих связей, сравнение живописных, графических, музыкальных и других интерпретаций литературного произведения), которые являются необходимой составной частью литературной компетенции учащихся» [1, С. 94].

Таким образом, формирование представлений о литературных традициях Древней Руси и XVIII века у студентов национальных отделений педагогических вузов предполагает направленность содержания и организации преподавания при сохранении ведущей функции традиционных форм организации познавательного процесса (лекция, практические, семинарские занятия, самостоятельная работа студентов, педагогическая практика), введение приемов и методов активизации обучения, основанных на предметно-практической деятельности и различных видах взаимодействия (интерактивности): преподаватель – студенты, студенты – студенты, студенты – учебные пособия, студенты – электронные образовательные ресурсы.

Источники:

1. *Зинин С.А.* Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. М.: Русское слово, 2004. 239 с.
2. *Панина Т.С., Вавилова Л.Н.* Современные способы активизации обучения. М.: Академия, 2007. 176 с.

References:

1. *Zinin S.A.* Vnutripredmetny'e svyazi v izuchenii shkol'nogo istoriko-literaturnogo kursa. M.: Russkoeslovo, 2004. 239 s.
2. *Panina T.S., Vavilova L.N.* Sovremennyy'esposoby' aktivizaciiobucheniya. M.:Akademiya, 2007. 176 s.

Зарегистрирована: 22.03.2013

УДК 37:33

ТРАНСФЕР ПРОЕКТА «ОБУЧАЮЩИЙСЯ РЕГИОН – ОБУЧАЮЩЕЕСЯ СООБЩЕСТВО» В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Е.Г. Скобельцына, И.Ф. Сибгатуллина

В статье представлены основные характеристики проекта «Обучающийся регион – обучающееся сообщество», приведены качественные различия между формальным и неформальным образованием взрослых на протяжении всей жизни. Описан восьмиблочный SWOT-анализ для оперативного представления информации о ходе внедрения проекта в регионах, зарубежный опыт реализации проекта и опыт в развитии образования на протяжении всей жизни в новой системе повышения квалификации и переподготовки Республики Татарстан.

Ключевые слова: обучающийся регион, социальная сплоченность в образовании взрослых, формальное и неформальное образование.

Согласно Лимерикской декларации по руководству для создания обучающихся регионов (Лимерик, Ирландия, 2008) стратегии развития инновационного потенциала экономики связаны, в том числе, с развитием системы образования взрослых. Обучающийся регион – это регион, где традиционные ценности сохранены, а всем гражданам обеспечен свободный доступ к образованию, следствием чего становится активизация социальной и профессиональной мобильности граждан.

Процессы глобализации влияют на современные стратегии развития образования настолько, насколько человек сам осознает постоянную необходимость в обучении и переобучении. XXI век уже назвали веком неопределенности и перемен. Чтобы сохранить себе рабочее место, человек сталкивается с необходимостью обучения на протяжении всей жизни. Никакая новая технологическая «изюминка» не гарантирует постоянства в трудоу-

ройстве, наличии постоянного дохода и улучшение качества жизни.

В 1990 году ЮНЕСКО инициировало новые подходы для расширения возможностей образования взрослых. По сути, новые подходы в образовании взрослых определяются в большей степени не предложением образовательных услуг отдельными учреждениями, а анализом первичного спроса и оперативного корректирования сферы образовательных услуг для человека любого возраста.

Национальный координатор акции ЮНЕСКО в Российской Федерации профессор Литвинова Н.П. определяет эти изменения как переход от «образования на протяжении всей жизни, которое является подходом, основанным на предложении, к активному формальному и неформальному обучению на протяжении всей жизни, основанному на спросе» [2].

Социальная сплоченность в образовании взрослых может быть достигнута только через становление и

развитие обучающегося сообщества. Реализация Закона РФ «Об общих принципах местного самоуправления в РФ» ориентирована на активное участие жителей той или иной территории в организации качественной жизни на месте проживания. Большая роль в этом процессе принадлежит формальным и, особенно, неформальным формам образования взрослых, связанным с формированием нового мышления у участников обучающегося сообщества.

Формирование обучающегося сообщества на муниципальных территориях призвано обеспечить доступ каждого взрослого жителя региона, города, поселка к овладению навыками, знаниями и актуальной информацией. Только возможность полноценного участия в жизни города, района влияет на социальную сплоченность в образовании. Иначе говоря, определение новых социальных стратегий в образовании взрослых обеспечивается путем общественного вмешательства поддержать организационные и иные инновации региональной или муниципальной власти.

Опыт развития обучающегося сообщества, обучающегося региона в Германии, Ирландии, Финляндии, Китае, Франции, Канаде и США показывает, что основной предпосылкой реализации подобных инновационных проектов является горизонтальная кооперация между местными властями, образовательными институтами, организациями культуры, коммерческими предприятиями, торгово-промышленными палатами и общественными структурами. Не менее важным является участие граждан во всех проектах обучения в регионе. Главная цель здесь состоит в том, чтобы предоста-

вить гражданам региона, независимо от их образования, социального и экономического положения, возможности активно и на протяжении всей жизни участвовать в инновационных изменениях. Третьей предпосылкой социальной сплоченности в образовании становится четкий план действий по разъяснению местной властью предстоящих изменений населению через содержание новых образовательных программ для неформального обучения взрослых. Использование местных ресурсов и образовательных идей укрепляет обучающееся сообщество, не вторгаясь в «поле» исторической, экономической и социокультурной идентичности региона.

Вышеуказанная Лимерикская декларация раскрывает роль главных участников создания обучающегося региона: университетов, школ, сектора бизнеса, промышленности, торговли, производств. Объединение усилий сферы образования с перечисленными структурами позволяет наиболее полно использовать кадровые, материальные, финансовые ресурсы региона в целях создания благоприятных условий для развития и обучения населения.

Региональный комплекс соответствующих отраслей, в котором реально осуществляется образовательная деятельность для взрослого населения, собственно и становится инфраструктурой для реализации проекта «обучающийся регион – обучающееся сообщество». Признание права на обучение в течение всей жизни логично подкрепляется, в таком случае, региональными возможностями это право качественно и своевременно реализовать.

Понятия «обучающийся регион», «обучающееся сообщество» все чаще составляют ядро растущего числа региональных стратегий развития образования за рубежом. Япония, Англия, США, Австралия, Канада, Германия, Австрия, Ирландия и Финляндия – вот тот перечень зарубежных стран, которые имеют государственные программы развития системы образования взрослых через реализацию проекта «обучающийся регион – обучающееся сообщество». Общей характеристикой реализации проекта как государственного в вышеуказанных странах является горизонтальная сетевая структура взаимодействия и социальное партнерство между всеми участниками проекта. Кроме того общим становится и поэлементный «узловой» подход к организации образовательной сети, большая роль в которой отводится локальной программе развития «обучающийся город». Муниципальные образования в этом случае берут на себя каждодневную заботу, сопровождение и контроль технологической инфраструктуры системы образования взрослых. Продвигается идея сотрудничества государственного, частного и добровольного секторов в процессе достижения соразмерной, согласованной, сотворческой цели обеспечения развития системы образования населения отдельного города в формальных и неформальных возможностях.

Примером «обучающихся городов» могут стать Мюнхен (Германия), Берлин (Германия), Вена (Австрия), Юджин (США), Лимерик (Ирландия), Токио (Япония), Какелава (Япония), Уоррингтон (Великобритания) и другие известные города. В аналитических научных трудах Н.П.Литвиновой (Россия), Ю.Тинессе-Демел (Германия),

Р.Типпельта (Германия), Ч.Лэндри (Великобритания), Р.М.Шерайзиной (Россия) и др. отмечается, что общими закономерностями развития образования взрослых является расширение возможностей в интеграционных процессах, формах, видах и направлениях интеграции с участием образовательных учреждений. Основу стратегий развития составляют социальные технологии в развитии обучения на протяжении всей жизни, социальное партнерство, частно-государственное партнерство, сетевое взаимодействие. Не менее важным является вопрос признания и оценки знаний, полученных вне системы формального образования, разработка методологии признания и оценки полученных компетенций.

В различных зарубежных странах государственные законы, касающиеся образования и обучения взрослых, могут являться частью различных политических сфер. Ответственность за обучение взрослых разделена между разными ведомствами и правительственными органами. Частичным исключением может служить Финляндия, в которой на высоком уровне налажена координация между сетевыми «узлами», комитетами и ведомствами. Или Великобритания, в которой одно министерство отвечает за это стратегическое направление образовательной политики.

Сложная ситуация складывается в странах с федеральной структурой. Там деятельность различных неформальных учреждений образования взрослых, например Высшие народные школы, Университеты третьего возраста, народные муниципальные школы второго шанса, вечерние школы и т.д., «подпадает» под различные

законодательные нормативы, положения, законы. Страны Европейского Союза ищут выход из сложившейся ситуации путем создания так называемых временных сетей. Организационные проекты разнообразны, но сетевое подчинение строится как по горизонтали, так и по вертикали. Причем вертикальное взаимодействие регулируется через законодательные нормы отдельной территории. Во временной сети взаимодействуют несколько «обучающихся городов», но тема проекта только одна. Например, в «обучающемся регионе» вокруг Боденского озера в Германии совместно несколькими «обучающимися городами» возникла сеть «Образование для взрослых в свете европейской стратегии качества». Целью проекта стало обоснование критериев качества, показателей и методов его оценки на основе практической деятельности региональных народных школ.

Бизнес школа г.Тулузы (Франция) реализовала проект совместно с рядом университетов Норвегии и Ирландии по разработке и тестированию показателей для контроля и измерения работы заинтересованных организаций в обучающихся городах. Интересным моментом в этом проекте были промежуточные цели поиска обучающих организаций высокого класса, их взаимодействия с другими организациями города, региона и за их пределами. Результатом проекта стала гибкая адаптированная к образовательному спросу стратегия обновления программ повышения квалификации в техническом и технологическом секторе региона.

Неправительственная организация «Dundaland» (Швеция) начала процесс создания сети обучающегося

региона юго-восточной территории Швеции. Взаимодействие «узлов» сети направлено на развитие человеческих ресурсов сельской местности и организационную поддержку образовательных проектов по регионоведению и управлению финансов.

Уникальными в 2011 году были образовательные проекты обучающихся регионов в Швейцарии. Многие из них направлены на развитие лесного хозяйства, улучшение окружающей среды, эстетики ландшафта, озеленения городов, улучшения качества жизни населения в сельских районах и поощрение диверсификации управления бизнесом.

Пример канадского феномена связан с мониторингом. Целеполагание государственного проекта развития образования на протяжении всей жизни отражено в программе «Канада обучающаяся – 2020». Уникальным в проекте является идея сравнительного мониторинга за всеми видами образования, закрепленными в законах государства: формальным, неформальным и информальным. Сводный индекс мониторинга отражает критерии условий образования, процесса образования и результата образования на протяжении всей жизни, а основанием классификации явилось обучение, для того чтобы знать, делать, жить вместе и быть здоровым. По сути, речь идет о базовом образовании, последипломном образовании, социальных программах в вечерних формах образования и университетах третьего возраста.

Общей характеристикой всех приведенных примеров является сервисная поддержка сетей «обучающиеся сообщества» со стороны местной власти, обеспечение качества образования

взрослых, продвижение поликультурных регионов, содействие экономическому развитию региона, увеличение числа креативных городов, поддержка цивилизованности граждан.

Восьмиблочный SWOT-анализ, предложенный финскими коллегами Я.Асикайнен и М.Мерисало, способен представить внутренние и внешние показатели целостности реализуемых в разных странах стратегий образования взрослых: возможности, угрозы, сильные и слабые стратегические стороны, факторы успеха проектов, факторы промежуточного ослабления, контроль непредвиденных угроз и критических ситуаций. Подобная форма SWOT-анализа является удобной для оперативного предоставления информации о ходе внедрения проекта в регионе. Эта форма используется во многих зарубежных странах.

На территории Российской Федерации трансфер европейского опыта реализации проекта «Обучающиеся регионы – обучающиеся сообщества» успешен в таких городах, как Санкт-Петербург, Боровичи (Ленинградская область), Иркутск и др. В Республике Татарстан реализуется комплексная программа «Стратегия развития образования в Республике Татарстан на 2011-2015 годы «Киләчәк» – «Будущее». Институт-оператор программы – ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан».

Реализация стратегии обучения на протяжении всей жизни объединяет и формирует «обучающееся сообщество» в системе формирования новой системы повышения квалификации и переподготовки работников образования. Исполнение функции республиканского оператора осуществляется через создание республикан-

ского депозитария учреждений ДПО и реализуемых ими образовательных программ; организацию сетевого взаимодействия учреждений ДПО и сети стажировочных площадок на базе общеобразовательных учреждений, имеющих соответствующие кадровые, материально-технические, информационные ресурсы; реализацию модульного принципа при разработке программ последиplomного образования, осуществление контроля за условиями и качеством реализации программ, персонифицированный учет и мониторинг развития профессиональных компетентностей педагогических кадров.

Наличие разветвленной сети образовательных учреждений разного уровня (вузов, школ, детских садов, информационно-методических центров и др.), осуществляющих повышение квалификации и профессиональную переподготовку, позволяет татарстанской системе повышения квалификации педагогических работников постоянно эволюционировать, гибко приспосабливаться к быстро меняющимся условиям, предохраняет специалистов от застоя, обеспечивая постоянный обмен и движение информации в процессе смены ролей участников (сегодня – слушатель курсов повышения квалификации, завтра – тьютор, наставник, новатор). Включение в состав учреждений дополнительного образования коллективов школ – лидеров, способных к новому виду деятельности – образованию взрослых, способствует реализации главного требования к современной системе повышения квалификации – обучение на основе деятельностного подхода.

Обеспечение вариативности и реальной свободы выбора педагогическими работниками содержания, времени, места и организационных форм повышения квалификации осуществляется за счет организации и сопровождения повышения квалификации каждого педагога в отдельности на корпоративном портале повышения квалификации <http://ppk.irort.ru>. Этот формат деятельности Института развития образования Республики Татарстан открыл новые возможности в повышении квалификации и профессиональной переподготовке работников образования Республики Татарстан и других регионов Российской Федерации, объединил специалистов сферы дополнительного профессионального образования в новое обучающееся и развивающееся сообщество.

Привлекательным для других регионов Российской Федерации опытом может быть проект «Организация международных зимних научных школ». Зимние научные школы в Татарстане посвящены проблемам международного образования и развития региональной модели дополнительного профессионального образования с целью выработки международных стратегий партнерства в Приволжском федеральном округе. Основой реализации проекта в городе Казани является научный и прикладной подходы к обучению на протяжении всей жизни. Международная хартия по образованию взрослых отражена в Лимерикской декларации и требует реализации в Приволжском регионе как регионе обучающегося сообщества. Не менее важным является в реализации проекта обсуждение результатов сравнительного анализа российского и зарубежного опыта в использова-

нии уже существующих технологий обучения на протяжении всей жизни. Основные вопросы для научной дискуссии: основополагающая динамика регионального развития обучения на протяжении всей жизни, способствующая развитию инноваций и соразмерности изменяющимся требованиям международного рынка труда. Зимние научные школы проводятся на Волжских землях и позиционируют город Казань как город слияния восточной и западной культур, как центр международного научного взаимодействия профессорско-преподавательского состава институтов развития образования Приволжского федерального округа РФ и стран ЕС. Результатом проекта «Зимние научные школы» является разработка конкретных адресных проектов и механизмов их реализации в РТ, формирующих партнерскую сеть обучающихся регионов в международном сообществе.

Реализация проекта зимних научных школ в РТ является результатом взаимодействия Академии наук РТ, Казанской бизнес школы «АйТек», Института развития образования РТ, министерств, немецкого фонда академических обменов DAAD, классических университетов (Казанского, Братиславского, Мюнхенской академии художественного образования), частных университетов на территории ЕС и др.

Содержание проведения международных зимних научных школ, формирующее «обучающееся сообщество», определено академическими рамками и этическими нормами, принятыми в государствах-участниках. Практикумы российского и зарубежного опыта как форма работы направлены на представление кон-

кретных историй успеха в области международного последиplomного образования, новых технологических принципов разделения труда в условиях современной экономики знаний, неформальных способов образования.

Ярким примером международного сотрудничества в контексте повышения квалификации педагогических кадров является так называемый «Сингапурский проект», стартовавший в Казани в мае 2011 г. Участие в проекте стало механизмом расширения международных контактов для педагогов республики, стимулирующим приток новаций в образовательное пространство Республики Татарстан. Полученный опыт, прежде всего, ориентированный на организацию учебного процесса, применение активных форм и методов обучения в контексте профессиональной подготовки учителей в зарубежных странах, нашел свое применение в создании телекоммуникационного проекта «преподавание религиозных культур» как одного из модулей предмета «Основы религиозной культуры и светской этики» (ОРКСЭ), введенного с 1 сентября 2012 года во всех общеобразовательных учреждениях Российской Федерации. Видеоуроки размещаются с регулярной сеткой обновления на сайте Института развития образования <http://www.irort.ru>. Главное достоинство телеуроков – доступность в режиме 24/7, бесплатность, масштабируемость передового педагогического опыта.

Результатом реализации второго этапа проекта стала возросшая потребность учителей – участников проекта в трансляции свежих идей, новых подходов к обучению в педагогическую практику, что подтверждают их новеллы, представленные в книге «Че-

тыре ступени к мастерству». Материалы демонстрируют индивидуальный, но, без сомнения, творческий характер восприятия полученного опыта всеми, без исключения, участниками.

Третий этап «Сингапурского проекта» (сборник открытых уроков педагогов-участников) выявил положительную динамику творческой активности учителей в организации учебного процесса. Эффект проявился в отношении таких свойств, как целевая ориентация, характер взаимодействия педагога и учащихся, их позиции в ходе обучения, которые, по мнению А.И.Пригожина, являются «сущностными и инструментально значимыми свойствами учебного процесса» [3]. Конспекты, планы, разработки уроков, мастер-классы, представленные участниками проекта в сборнике, демонстрируют готовность учителей к применению полученных на тренинге ориентиров, представлений о возможностях практического использования разнообразных форм и методов организации образовательного процесса. Сочетание традиционных отечественных подходов к организации учебного процесса с использованием разнообразных инновационных моделей его построения свидетельствует о личном принятии педагогами полученного опыта независимо от специфических особенностей, связанных с преподаваемым предметом.

Взаимодействующая сеть, представленная конкретными учреждениями, их структурами и учеными, учителями-практиками, выявила общие и трудные точки. Например, несовершенную систему признания сертификации и аккредитации неформального обучения на протяжении всей жизни,

критерии признания компетентностей в отдельных видах образования, признание статуса научных руководителей международными грантовыми проектами в научном сообществе своих государств, формализм оформления заявок на научные конкурсы, эволюции учебных планов дополнительного профессионального образования.

Таким образом, краткий анализ и обзор реализации проекта «Обучающийся регион – обучающееся сообщество» за рубежом и в Российской Федерации открывают новые возможности развития образования на протяжении всей жизни, доказывают, что существуют все необходимые предпосылки реализовать проект в сетевой форме.

Источники:

1. Институт образования ЮНЕСКО (2010): Повестка на будущее // [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.unesco.org/en/confinteavi/grale>

2. Литвинова Н.П., Маркушева В.В. и др. Обучающийся регион как мировой феномен // [Электронный ресурс]: Режим доступа: www.despb.com

3. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. М., 1989. 270 с.

4. Ютта Тинессе-Демель. Обучающиеся регионы Германии // Интеграционные процессы в образовании взрослых. СПб., 2011. С. 27-36.

5. Sibgatullina I. Erfolgsfaktoren für einen Transferprojekt / Weiterbildung/ // Finalkonferenz des Projekts EDUPLAN, 26 Juni 2012. München. 11-17 s.

References:

1. Institut obrazovaniya YUNESKO (2010): Povestkana budusch'ee// [E'lektronny'y resurs]: Rejim dostupa: <http://www.unesco.org/en/confinteavi/grale>

2. Litvinova N.P., Markusheva V.V. i dr. Obuchayusch'iy'sya region kak mirovoy fenomen // [E'lektronny'y resurs]: Rejim dostupa: www.despb.com

3. Prigojin A.I. Novovvedeniya: stimuly i prepyatstviya. M., 1989. 270 s.

4. YUtta Tiness-Demel'. Obuchayusch'iesya regiony' Germanii // Integratsionny'e processy' v obrazovanii vzrosly'h. SPb., 2011. S. 27-36.

5. Sibgatullina I. Erfolgsfaktoren für einen Transferprojekt / Weiterbildung/ // Finalkonferenz des Projekts EDUPLAN, 26 Juni 2012. München. 11-17 s.

Зарегистрирована: 25.03.2013

УДК 371.263

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ НЕУСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ

Т.Т. Федорова

Важными средствами предупреждения неуспеваемости учащихся являются педагогическая профилактика, педагогическая диагностика, педагогическая терапия, воспитательное воздействие; взаимосвязь познавательной, практической, игровой деятельности, которые положительно влияют на активность, интерес, самостоятельность школьников.

Ключевые слова: неуспеваемость учащихся, педагогическая диагностика, воспитательное воздействие.

Известно, что для изучения любой дисциплины необходим определенный уровень знаний, умений и навыков, то есть какой-то начальный уровень компетентности. Результатом изучения дисциплины является сформированность новых знаний, умений и навыков, необходимых учащемуся для изучения других дисциплин и будущей профессиональной деятельности, и определяемых требованиями учебных программ. Эта система знаний определит конечный уровень компетентности обучаемого, а по этому уровню компетентности можно судить о результатах решения образовательных задач и о фундаментальной подготовленности обучаемого. Компетентность есть способность человека работать по высшему стандарту в любой точке мира. Поэтому именно компетентность есть первая характеристика фундаментальной подготовленности обучаемых.

Воспитание есть процесс формирования и обогащения мотивационной сферы личности. О результатах решения воспитательных задач

технологией обучения можно судить по отношению к профессиональной деятельности, которое формируется в процессе применения знаний и умений при решении общеспециальных задач. Качество новообразований мотивационной структуры – вторая характеристика фундаментальной подготовленности обучаемых.

Третья важнейшая задача – развитие личности учащегося. Под влиянием применяемых методов и форм организации учебной деятельности происходят изменения в психике обучаемых. Восприимчивость к познанию, эту общую особенность к усвоению знаний Б.Г.Ананьев характеризует термином «обучаемость». В состав обучаемости входят: обобщенность мыслительной деятельности, самостоятельность, гибкость и экономичность мышления, характеристика наглядно-образных и вербально-логических компонентов. Индивидуальные различия в познавательных процессах, в отличие от индивидуального стиля труда, в первую очередь зависят от области познания, что экспериментально подтверждено Д.В.Сочивко [4].

При проектировании определенной системы обучения необходимо определить цели развития личности школьника в условиях изучения предмета «Технология». Но не в общих начертаниях типа «привить навыки», «овладеть приемами», а в терминах конкретных действий, направленных на формирование определенных приемов мышления. Первым шагом в этом направлении являются выделение понятийного аппарата дисциплины и его структурный анализ. Работа над составлением структурных схем, опорных сигналов или синоптических таблиц решает задачу построения психологической модели умственной деятельности, которая состоит в том, чтобы структурную неоднородность учебного материала как целого воспроизвести в качестве внутренней определенности одной из составляющих этого целого – понятийного аппарата.

Вторым моментом развивающего обучения является организация системно познавательной деятельности. Деятельность всегда системна, ее нельзя свести к сумме действий, как и действие нельзя свести к простому набору операций. Свойство системности должно быть реализовано на всех уровнях. Сознание обучаемого работает с помощью памяти, внимания, действий и переживаний мыслительной деятельности, которым преподаватель учит в процессе учебной деятельности, и взаимодействий с другими людьми. Если знание определяется как информационное условие эффективности деятельности, то сознание формируется в человеке вследствие совместной деятельности с другими

людьми. Чем больше учебных ситуаций становятся объектом волевого внимания обучаемого, тем шире и полнее его сознание. Развитие всегда есть накопление и использование информации для решения всевозможных проблем, и оно происходит в условиях единства настроенных к активизации функций и соответствующей для их деятельности среды. Учебный материал должен быть достаточной степени сложности, ибо развитие происходит при преодолении трудностей. Именно трудности стимулируют движения функциональных сил. Роль технологии обучения состоит в том, чтобы помочь обучаемому активизировать свои усилия и таким образом возвести, поднять его до сложного материала. Познавательное движение всегда должно быть восходящим, что способствует ускорению движения выпускников к завтрашнему дню. Этот принцип отвечает идеям Л.С.Выготского [2], его концепции зоны ближнего развития. Обучение и развитие не совпадают непосредственно, а представляют собой два процесса, находящиеся в более сложных взаимоотношениях. Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития.

Умственное развитие требует такой деятельности, которая связана с достижением очень важной для личности цели. От значимости цели зависит настойчивость, степень мобилизации всех сил, готовность преодолеть возникающие препятствия и, наконец,

то, в какой степени произойдет развитие личности в процессе этой деятельности. Таким образом, умственное развитие очень тесно связано с формированием мотивации и системой ценностей, являющихся составной частью интеллекта.

Процесс умственной деятельности обучаемого характеризуется прежде всего тем, какие интеллектуальные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, классификация, конкретизация и т.д.), в какой комбинации и в каком качестве ему предложены. Эти компоненты формируют стиль мышления и являются показателями творческой способности. Показателем умственного развития, отражающего своеобразие свойств личности как субъекта деятельности, качества ума, является индивидуальный стиль познавательной деятельности. Исследователи установили, что для устранения дидактических причин неуспеваемости есть такие средства:

1. Педагогическая профилактика – поиск оптимальных педагогических систем. В том числе применение методов и форм обучения, новых педагогических технологий, проблемного и программированного обучения. Ю.Бабанским для этого была предложена концепция оптимизации учебно-воспитательного процесса. В США идут по пути автоматизации, индивидуализации, психологизации обучения [1].

2. Педагогическая диагностика – систематический контроль и оценка результатов обучения, своевременное выявление пробелов. Для этого

имеются беседы учителя с учеником, родителями, наблюдения за трудным учеником с фиксацией данных в дневнике учителя, проведение тестов, анализ результатов, обобщение их в виде таблиц по видам допущенных ошибок, педагогический консилиум-совет учителей по анализу и решению дидактических проблем отстающих учеников.

3. Педагогическая терапия – меры по устранению отставания в учебе. В отечественной школе – это дополнительные занятия. На западе – группы выравнивания. Преимущество последних в том, что занятия в них проводятся по результатам серьезной диагностики, с подбором групповых и индивидуальных средств обучения. Их ведут специальные учителя, посещение занятий обязательно.

4. Воспитательное воздействие. Поскольку неудачи в учебе связаны чаще всего с плохим воспитанием, то с неуспевающими учениками должна вестись индивидуальная планируемая воспитательная работа, которая включает и работу с семьей школьника.

Теоретическое исследование позволяет выделить два текущих направления в ходе реализации индивидуального подхода в обучении:

– «выравнивание» знаний и познавательной «самостоятельности» учащихся до уровня хорошо успевающих;

– углубление и расширение знаний учащихся, формирование у них «индивидуального стиля деятельности» [5].

Эти направления практически неразделимы. Но отсюда не следует,

что они тождественны или осуществляются абсолютно синхронно.

Как известно, советская дидактика, безусловно, отвергая догматизм в обучении, различает две стороны (ступени) сознательного активного процесса приобретения знаний школьниками: 1) воспроизводящие и 2) творческие самостоятельные работы. Едва ли будет упрощением, если мы отнесем первое направление реализации индивидуального подхода, прежде всего, к воспроизводящим работам, а второе – к творческим.

Воспроизводящие работы означают такое активное усвоение учебного материала, которое по существу не вносит в этот процесс ничего нового. Вместе с тем воспроизводящие работы, являясь подготовительной ступенью к творческой деятельности, вкладывают в себя элементы творчества, а творческие работы, характеризующиеся новизной содержания и методик, непременно предусматривают и воспроизведение изученного материала.

Иногда высказывается ошибочное мнение, будто индивидуальный подход относится в основном к творческим работам, в то время как воспроизводящие работы преимущественно стереотипны. Действительно, в воспроизводящих работах типизация преобладает над дифференциацией, но это относится к содержанию учебных заданий, а не к методике и организации индивидуальной работы с учащимися. Индивидуальный подход здесь ничуть не менее важен, чем в творческих работах, однако направлен он главным образом на предупреждение и ликвидацию пробелов в учении.

Проблема оптимального сочетания воспроизводящих и творческих самостоятельных работ является одной из наиболее значимых дидактических проблем.

Исходя из указанных выше двух основных направлений реализации индивидуального подхода в обучении, можно подразделить данную часть классификации индивидуализированных заданий на две большие группы.

I. Помощь в овладении общеобязательными знаниями и типическими приемами самостоятельной деятельности.

II. Помощь в расширении и углублении программных знаний в формировании индивидуально-своеобразных приемов самостоятельной деятельности.

Взаимосвязь познавательной, практической, игровой деятельности положительно влияет на активность, интерес, самостоятельность школьников, дает толчок их изобретательности, творческому воображению. И если за пределами школы, в семье их свободное время наполнено творческой деятельностью, благополучно осуществляется общее развитие ребенка, подростка.

Групповое общение в учебной деятельности – парами, группами, временными микроколлективами – для выполнения совместных действий имеет особое значение для развития. Помимо того, что это способствует созданию деловых, коллективных, межличностных отношений, симпатии и дружбы, создается возможность дополнения общей деятельности индивидуальными интересами и склон-

ностями. Один имеет стойкий интерес к изучению иностранного языка, другой в нем не столь силен, но зато имеет «золотые руки», в практическую деятельность вносит остроумные решения, третий проявляет особые художественные способности, эстетически одухотворяет общий процесс совместной деятельности и влияет на эстетическую выразительность ее результатов. Взаимодополняемость общей деятельности индивидуальными возможностями соучастников высоко ценится школьниками, которые иногда просят: «Следующие задания я хочу выполнить вместе с Сашей и Сережей, потому что мы друг от друга учимся».

В еще большей мере проявляется значимость совместной деятельности в учебном коллективе в целом, где обогащение индивидуальными возможностями, знаниями, умениями принимает более широкий характер, отчего крепнет потребность в коллективном общении, взаимоуважении, проявляются отношения взаимной зависимости и взаимной ответственности, блестяще раскрытые и в трудах А.С.Макаренко.

Необходимо, чтобы весь учебный процесс строился на постепенном усложнении содержания, способов, характера деятельности учителя и учащихся. Без этого невозможно движение ученика – поэтапное восхождение на пути к знаниям, к познанию научных истин. Это движение определено социально, оно выражено в структуре учебных планов, программ.

Источники:

1. *Бабанский Ю.К.* Методы обучения учащихся в СПТУ. М.: Изд-во Госпрофобра СССР, 1982. 40 с.
2. *Выготский А.С.* Собр. соч.: В 6-ти т. М: Педагогика, 1982. Т.1.
3. *Макаренко А.С.* Педагогические сочинения в 8-ми т. М., 1983-1986. Т.1. С. 122-126.
4. *Сочивко Д.В.* Разработка батареи психодиагностических тестов для проведения профориентационной работы среди студентов завода ВТУЗа // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса. Л.: Изд-во ЛГУ, 1987. С. 358-362.
5. *Талызина Н.Ф.* Методика составления обучающих программ. М., 1980. 98 с.

References:

1. *Babanskiy YU.K.* Metody' obucheniya uchashch'ih'sya v SPTU. M.: Izd-vo Gosprofobra SSSR, 1982. 40 s.
2. *Vy'gotskiy A.S.* Sobr. soch.: V 6-ti t. M:Pedagogika, 1982. T.1.
3. *Makarenko A.S.* Pedagogicheskie sochineniya v 8-mi t. M., 1983-1986. T.1. S. 122-126.
4. *Sochivko D.V.* Razrabotka batarei psihodiagnosticheskikh testov dlya provedeniya proforientacionnoy raboty' sredi studentov zavoda VTUZA // Psihologo-pedagogicheskoe obespechenie uchebnogo processa. L.: Izd-vo LGU, 1987. S. 358-362.
5. *Taly'zina N.F.* Metodika sostavleniya obuchayusch'ih programm. M., 1980. 98 s.

Зарегистрирована: 01.04.2013

УДК 377.5

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЕТОМ РЕТРОСПЕКТИВНОГО АНАЛИЗА И БОЛЕВЫЕ ТОЧКИ В НОВЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

Т.Г. Никифорова

В статье рассматриваются проблемы становления и развития начального профессионального образования (обучения) с момента зарождения и до объединения со ступенью среднего профессионального образования. Обозначены сквозные проблемы; сопровождавшие эту ступень с VI в. до 2013 г., с учетом интеграции этих двух ступеней профессионального образования.

Ключевые слова: ретроспективный анализ, профессиональные и общепрофессиональные компетенции, социально-экономические условия, модернизированное оборудование

Образование в России – многоуровневая система, включающая в себя уровни от дошкольного до дополнительного профессионального образования. Особое место в этой системе занимает профессиональное образование, которое с учетом нового закона «Об образовании в Российской Федерации» содержит следующие ступени; среднее, высшее и дополнительное профессиональное образование. Переход России на рыночные отношения поставил перед системой профессионального образования новые цели, достижение которых видится в глубоких преобразованиях системы профессионального образования. В вышеназванном законе определено, что среднее профессиональное образование (СПО) является первой ступенью профессионального образования, объединившись с начальным профессиональным.

В условиях развития инновационной экономики, изменения пара-

метров рынка труда, особенно в рамках реализации антикризисных мер, роль учреждений СПО в подготовке высококвалифицированных рабочих и специалистов будет неуклонно возрастать. Требования к профессиональным и общепрофессиональным компетенциям рабочих и специалистов со стороны работодателей усиливаются, также более пристальное внимание они обращают на умения приспосабливаться к новым условиям труда и перестраиваться с учетом внедрения новой техники и технологии на производстве. Существовавшая система НПО до 2012 года перестала удовлетворять в большей мере требования работодателей по качеству сформированных компетенций выпускников. В связи с вышесказанным принято решение об объединении этих ступеней профессионального образования и выпускать рабочих со средним профессиональным образованием.

Начальное профессиональное образование (НПО) было определено как неотъемлемая часть непрерывного профессионального образования, имеющее истоки зарождения с VI в. Оно стало развиваться раньше общеобразовательных учебных заведений светского характера. Интеграционные процессы, пришедшие в НПО и СПО, порождают новые проблемы в их дальнейшем пути развития. Для рационального подхода к решению вопросов совместной деятельности этих двух ступеней предлагаем провести анализ опыта становления и развития НПО с момента становления и до принятия решения об их объединении. Использование историко-педагогического опыта становления НПО соответствует объективному подходу к осмыслению социально-экономических, социально-культурных, ментальных, теоретико-методологических, организационно-педагогических условий его развития.

Эволюция НПО с учетом периодизации, целей, факторов, тенденций, традиций и проблем, на разных этапах имела свою динамику развития [1]. Изучив и проанализировав многие преимущества и недостатки в выявленных периодах, мы получили возможность определить размеры рамки проблемного поля, дабы избежать многих препятствий на пути дальнейшего развития обновленной системы СПО. Рассмотрим четыре периода становления и развития НПО представив в виде хронологических промежутков, отличающихся определенными целевыми установками, и проведем анализ проблем, сопровождавших образовательный процесс в ходе формирования запланированных результатов:

– VI – первая половина XIX вв. – зарождение системы начального профессионального образования (обучения) в России, создание основ подготовки ремесленного ученичества с целью сбережения трудового опыта и мастерства;

– XIX в. – 1917 г. – открытие первых государственных профессиональных учебных заведений, подготовка собственных специалистов для различных отраслей и организация государственной системы НПО (доиндустриальная эпоха);

– 1917–1990 гг. – создание государственной системы профессионально-технического образования, усиление специализации, унификация системы учреждений НПО, централизованное плановое регулирование (индустриальная эпоха);

– 1990–2013 гг. – реформирование и модернизация начального профессионального образования с учетом рыночной экономики в новых социально-экономических условиях (постиндустриальная эпоха).

Проблемами периодов были следующие:

Первый период – полное отсутствие нормативно-правовых документов. Общественно педагогическое движение по начальному профессиональному обучению отсутствовало. Острая нехватка педагогических кадров. Слабая подготовленность обучающихся к профессиональному обучению. Полное отсутствие литературы.

Второй период – цели задачи и сроки обучения были неопределенными. Слабое финансирование. Образование носило сословный характер. Деятельность учебных заведений строилась на противоречивом переплетении интересов государства,

частного капитала и общественно-педагогического движения. Слабая оснащенность учебной и педагогической литературой. Отсутствие условий производственного обучения в учебных заведениях.

Третий период – унификация типов низших учебных заведений не привела к единству в организации содержания образования даже в однотипных учебных заведениях. Эти школы не имели связи с производством и с развитием индустрии. В 20-е годы неуклонно падал престиж рабочей профессии и авторитет школ ФЗУ. Выпускников после окончания не продвигали к другим, повышенным ступеням образования. Отсутствовало стратегическое целеполагание в политике реформирования профессионально-технического образования, в этот период было искаженное представление о потребностях экономики. Нехватка в образовательных учреждениях современных учебников и учебно-методической литературы.

Четвертый период – прекратила существование система базовых предприятий. Массовый уход высококвалифицированных преподавателей и мастеров производственного обучения из учебных заведений. Нарастали притязания на собственность учебных заведений. Почти прекратилась подготовка рабочих кадров по машиностроительным специальностям. Старый механизм формирования профессиональных квалификаций изжил себя, новый не был предложен. Работодатели стали выдвигать иные профессиональные и общепрофессиональные компетенции выпускникам НПО, при этом полностью отвернувшись от деятельности профессионального образования [2]. Исчезла плановая

подготовка рабочих кадров. Слабая подготовленность и низкая мотивация учащихся НПО. Слабые управленческие кадры. Демографический спад. Уменьшается необходимость в монотонном и малоквалифицированном труде. Спад духовно-нравственного воспитания обучающихся и педагогических кадров. За последние годы меняется третий государственный образовательный стандарт. В стандартах третьего поколения множество изменений, к которым система начального профессионального образования не готова.

Изучив цели и проблемы, сопровождавшие эти периоды, можно выявить сквозной характер многих причин и проблем их возникновения. Проблемы первого и второго периодов можно объяснить трудностями начального этапа развития и становления начального профессионального обучения как нового явления в целом. В третьем периоде сильно подкосили развитие НПО гражданская и Великая отечественная войны. Но тем не менее этот период для НПО оказался самым эффективным и прогрессивным, работодатели в большей мере были удовлетворены квалификациями выпускников.

Сквозными проблемами всех периодов являются следующие: слабая подготовленность обучающихся к учебной деятельности; постоянная смена нормативно-правовой документации; низкая квалификация педагогического состава; недостаточное оснащение учебно-материальной базы и учебно-методической литературой; разрыв между требованиями потребителей образовательных услуг и качественными показателями выпускников; оторванность учебных заведений

от реалий промышленности и производства.

Наряду с рассмотренными проблемами, есть и другие присущие, только нынешнему периоду развития системы бывшего НПО и новой системы СПО. Видимо, эти причины и проблемы привели к слиянию этих двух ступеней. Мы считаем, что выявление и предвидение нынешних и грядущих проблем помогут избежать многих ошибок в процессе управления системой СПО. Представители производства и предприятий хотят видеть в рабочих кадрах такие компетенции, как инициативность, готовность к социальному взаимодействию, организаторские способности, способность к освоению новой техники, умения поиска информации и ее извлечение из разных источников, умения работать в группе, способность договариваться с другими людьми, презентационные способности, активность и предприимчивость, навыки учиться и переучиваться и т. д. [2]. Судя по этим требованиям, на предприятиях востребованы рабочие кадры с компетенциями выпускника среднего профессионального образования. Представители предприятий оснащают производство сложным и модернизированным оборудованием, а выпускник НПО испытывает затруднения или не в состоянии эту технику обслуживать.

Есть некоторый перечень мотивов и причин, вызвавших создавшую ситуацию по снижению уровня подготовки обучающихся в НПО: учащиеся из общеобразовательных школ шли в НПО из-за страха не сдать в школе ЕГЭ; получить общее образование; частичное питание (немаловажно для малообеспеченных семей); избежать на этот период призыва в армию.

Последнее решение на уровне государственной власти об устранении НПО как ступени профессионального образования может столкнуться со многими проблемами, из которых перечислим следующие:

- обученность учащихся средних общеобразовательных школ упала, и мы их принимаем без экзамена (если нет конкурса, в лучшем случае конкурс аттестатов) на ступень СПО, хотя НПО было создано для слабых учеников;

- работодатели снижают мотивацию обучающихся по рабочим специальностям, не обеспечивая условия прохождения производственной практики, что тоже неблагоприятно сказывается на качестве обучения.

- педагогические кадры остались те же, они не готовы профессионально грамотно без переподготовки начать работать в системе СПО, а часть из них в силу преклонного возраста уже «необучаема»;

- учебно-методическая литература, нормативная база не подготовлены к этой интеграции;

- требования к профессиональным и общекультурным компетенциям были сформулированы в новых ФГОС отдельно для НПО и СПО;

- рабочие программы составлены на специалиста-техника, а потребителю нужен высококвалифицированный рабочий.

При анализе проблем всех четырех периодов, сквозных проблем и актуальных на данном этапе развития можно увидеть большое количество дублирующих постановок проблем в развитии СПО. Такая картина наводит на мысли, что наша система образования испокон веков допускает одни и

те же ошибки, какие бы перспективные перед ней ни ставились цели. Эти сквозные проблемы и болевые точки невозможно исправить полностью. Цель системы среднего профессионального образования – сократить разрыв между уровнем подготовленности выпускников и требованиями потребителя образовательных услуг. При внимательном и грамотном подходе к решению заявленных недостатков, конечно, можно найти выход из сложившейся ситуации, на что и надеемся.

Источники:

1. Орлова Н.Б. Становление и развитие начального профессионального обра-

зования в России IX-XX вв. Дисс. ... кан. Пед. наук. Москва, 2007. 195 с.

2. Мешкова Н.Н., Квасков Л.М., Прокорьева Е.В. Модель подготовки профессионально компетентного специалиста в области машиностроения: Метод. Пособие. Чебоксары: РГОУ СПО «ЧМТ», 2008. 71 с.

References

1. Orlova N.B. Stanovlenie i razvitie nachal'nogo professional'nogo obrazovaniya v Rossii IX-XX vv. Diss. ... kan. Ped. nauk. Moskva, 2007. 195 s.

2. Meshkova N.N., Kvaskov L.M., Prokor'eva E.V. Model' podgotovki professional'no kompetentnogo specialista v oblasti mashinostroeniya: Metod. Posobie. SHeboksary': RGOU SPO «CHMT», 2008. 71 s.

Зарегистрирована: 25.04.2013

УДК 377.5:378

ДЕМОКРАТИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИРИИ (СЕРЕДИНА XX – НАЧАЛО XXI ВЕКОВ)

К.О. Просюкова

Статья рассматривает цели демократических преобразований в Сирийской Арабской Республике, направленные на создание такой организации учебного процесса, при которой формируется человек, способный свободно, творчески мыслить и работать.

Ключевые слова: демократизация, педагогическое образование, Сирийская Арабская Республика.

Термин «демократизация образования» неразрывно связан с понятием «демократичности общества». Однако, по причине субъективности определения «демократичности» того или иного общества, а также в связи

с развитием политики двойных стандартов в современных условиях, многие авторы называют демократизацию лишь ширмой при достижении целей, никак не связанных с демократией в обществе, а зачастую и противореча-

щих демократическим принципам [4]. Принимая во внимание, что институт образования неразрывно связан с социумом, политической и экономической структурой любого государства и играет важную роль в формировании духовной жизни общества, а также формирует и развивает интеллектуальный потенциал общества, тенденция демократизации образования становится одной из ведущих тенденций наряду с тенденцией демократизации общества в целом. Согласно Дарону Аджемоглу, одной из причин перехода большинства стран от диктатуры к демократии является «рост образованности граждан, которые в среднем более либеральны и склонны поддерживать демократические ценности» [6, С. 133]. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что процессы демократизации общества и образования включают в качестве основной цели создание свободного либерального общества, развитие его потенциала и переоценка личных установок граждан. Демократизация образования определяется его доступностью, предоставлением каждому человеку возможности получения и развития своих знаний. А неотъемлемая сторона этого процесса – демократизация всего уклада жизни образовательных учреждений, их работа на принципах самоуправления, привлечения самих учащихся и заинтересованных групп населения к решению всех проблем. Демократизация образования предполагает создание условий для удовлетворения запросов представителей разных социальных, национальных, возрастных, региональных и других общественных групп, обеспечение возможностей для свободного самоут-

верждения и самовыражения каждой личности в сфере образования.

На современном этапе развития Сирии реализация идеи демократизации образования, ее продолжение и развитие осуществляется на фоне ряда противоречий: с одной стороны – осознания субъектами образовательного процесса необходимости демократизации образования, и, с другой стороны – недостаточностью теоретических разработок ее осуществления, а также неготовностью учителей и учащихся к новому типу отношений, недостаточной сформированностью демократической культуры, попытками механистического переноса зарубежного опыта без учета национальных особенностей [3]. По этой причине очевидной становится необходимость пересмотра идеи демократизации педагогического образования.

Как и для нашей страны, вторая половина XX века стала переломным моментом для Сирии. Создание независимого государства Сирийской Арабской Республики стало началом подлинного национально-культурного возрождения сирийского народа. Коренные преобразования, происходящие в последние десятилетия в Сирии, затронули как систему образования в целом, так и систему педагогического образования в частности. Идет активный поиск путей организации новой системы, оптимального содержания и эффективных методик подготовки специалистов. Характер, особенности и направленность подготовки специалистов в Сирии определяются воздействием национальных культурных традиций и учетом опыта стран, для которых сфера педагогического образования специфична и имеет трехступенчатую форму обра-

зования: а) среднее профессиональное – для подготовки педагогов дошкольного и начального образования; б) высшее профессиональное – для обучения преподавателей средней школы; в) послевузовское – в форме магистратуры, аспирантуры, докторантуры, для подготовки преподавателей высших учебных заведений. Вместе с тем в целях повышения уровня обучения и воспитания студентов, по мнению ряда сирийских исследователей, необходима реализация личностного подхода к учащимся как активным субъектам учебной деятельности, а процесс подготовки станет эффективным при условии разработки оптимальных учебных планов, программ и полных методических комплексов по каждой дисциплине.

По мнению ряда исследователей, демократизация педагогического образования в Сирии требует создания определенных условий:

1. Необходимо принимать во внимание, что многолетние традиции профессиональной подготовки в Сирии в сочетании с передовым европейским педагогическим опытом являются основой становления и развития профессиональной подготовки педагогов для разных ступеней образования.

2. Эффективности реализации целей и задач педагогического образования способствует адекватная им структура специальных дисциплин, учитывающих современные знания, практический опыт, культурные и религиозные традиции, особенности арабского языка и искусства.

3. Внедрение концепции многоступенчатой системы педагогического образования в Сирии, основанной на поэтапной подготовке педагога.

4. Технология использования в учебном процессе содержания педагогических дисциплин должна предусматривать приемы вариативного применения различных ее аспектов в зависимости от конкретных педагогических условий [9].

Важность решения проблемы демократизации образования подчеркивается в документах и материалах, издаваемых Организацией арабских стран по образованию, науке и культуре. В изданиях этой организации демократизация образования представляется как неотложная задача в общем комплексе проблем социально-экономического развития арабских стран, отмечается, что демократизация образования зависит от демократизации всей жизни общества и возможна при обеспечении социального равенства, достижении равенства образовательных возможностей между мужчинами и женщинами, между жителями города и сельской местности. В арабском мире имеется и другое мнение. Так, ряд политических деятелей в Сирии считают, что в данный момент демократизация педагогического образования не является актуальной проблемой, так как народные массы в большинстве своем еще не созрели в полной мере для того, чтобы пользоваться плодами демократии. Однако такую позицию разделяет явное меньшинство [4].

Огромный вклад в развитие педагогического образования в Сирии внесла советская школа. По этой причине после ряда социальных реформ, принятых властями в 90-х годах прошлого века, процесс демократизации как основной тенденции развития педагогического образования совершенно логично был связан с переходом от

принципов советской образовательной системы к современной самобытной системе педагогического образования в Сирии. Реформы 1990-х гг. напрямую связаны с демократизацией общества и с демократизацией системы педагогического образования. Исследователи выделяют ряд показателей, которые могут помочь в оценке степени демократичности современной системы педагогического образования: доступность образования; обеспечение материальных возможностей для осуществления образования; возможность выбора образовательного учреждения; право будущих педагогов на собственные взгляды; установление стандартов; создание условий для формирования свободной личности педагога для реализации ее творческого потенциала; публичное обсуждение проблем педагогического образования, достижения консенсуса при определении приоритетов в области педагогического образования; автономность образовательных учреждений [9].

Определенные трудности система педагогического образования в Сирии испытывает по следующим показателям: обеспечение материальных возможностей для осуществления права на образование (компетенция государства), установление стандартов (компетенция государства). Эти данные свидетельствуют о том, что идет процесс реформирования образования в условиях кризиса общества, существует необходимость углубления общественного характера образования и своевременного решения ряда проблем с учетом специфических особенностей системы педагогического образования в Сирии:

1. Первая из них связана с существованием двух типов учебных заведений педагогического профиля в Сирии: государственных и частных. Первый тип выбирает абсолютное большинство сирийских студентов. Бесплатное обучение в учреждениях этого типа делает образование доступным, однако, согласно докладу миссии ООН по правам человека о развитии арабских стран, государство столкнулось с проблемой качества предоставляемого образования. Отсутствие необходимого финансирования со стороны государства не позволяет пополнять фонды национальных библиотек, а отсутствие финансовых ресурсов для необходимого технического оснащения, а также проведения научных исследований неминуемо ведет к невозможности развития научной мысли, а также к низкому уровню знания иностранных языков, что является необходимым в условиях обмена опытом.

2. Вторая особенность связана с процессом приватизации образования в конце 1990-х, когда появились многочисленные частные школы, колледжи и университеты, основная цель которых была далека от повышения качества педагогического образования в стране. Исследования показывают, что по результатам квалификационных государственных экзаменов ситуация такова, что выпускники государственных университетов демонстрируют лучшие результаты в ходе экзаменов, нежели выпускники коммерческих учебных заведений. Таким образом, на практике результатом деятельности частных учебных заведений стало формирование новой элиты среди студентов коммерческих учебных заведений. Студентами таких колледжей и университетов становились дети

состоятельных родителей, тогда как другие студенты государственных учебных заведений были вынуждены мириться с нехваткой финансирования, и как следствие, отсутствием возможностей для полноценного обучения, невозможностью использования технических средств обучения и многими другими сложностями.

3. Третья особенность включает вопросы взаимосвязи творческого потенциала преподавателя и формирования свободной личности педагога, с одной стороны, и объективной необходимостью владения иностранными языками для этого – с другой. Хотя уровень владения языком и является несколько специфическим маркером процесса демократизации педагогического образования, тем не менее мы не можем не признать, что многоязычные преподаватели и педагоги имеют гораздо более широкие возможности для дискуссии и обсуждения проблем на международном уровне. Недостаточное внимание, которое уделяется обучению будущего поколения преподавателей иностранным языкам, привело к изоляции выпускников педагогических учебных заведений на поприще международных дискуссий. Невозможность публичного обсуждения проблем педагогического образования, разумеется, не может не повлиять на формирование собственных взглядов в отношении процессов, происходящих в мире, а также возможностей для реализации творческого потенциала преподавателя и определения приоритетов в области педагогического образования.

Проблема демократизации образования в Сирии на современном этапе стала еще более актуальной в последние годы в связи с процессом,

который вошел в историю, как «арабская весна», когда вслед за Тунисом, Ливией и Египтом, «продемократические» настроения (как охарактеризовал это явление Запад) заставили тысячи людей выйти на улицы сирийских городов, бросив вызов идеалам 48-летнего правления партии Баас. Однако возникает вопрос: сможет ли Сирия, оставаясь светским государством на протяжении полувека, осуществить переход к демократии без угрозы исламизации социальных институтов? Ответ на этот вопрос, безусловно, дать невозможно, пока сирийский народ самостоятельно не решит эту непростую задачу. Исследуя тенденции развития педагогического образования в Сирии, мы не можем не высказать предположения о негативном воздействии процесса исламизации педагогического образования, ведь в условиях многонациональной сирийской школы переход от светской модели к религиозной, исламской модели, окажет влияние на постановку целей педагогического образования, содержание образования и в целом нанесет определенный урон идее демократизации общества и образования в целом. Конечно, на данном этапе единовременная смена приоритетов в отношении педагогического образования произойти не может. Изменение подхода в области подготовки кадров в сфере образования, реформа системы педагогического образования, пересмотр содержания педагогического образования являются долгосрочными перспективами. Речь не идет о столетиях, но этот процесс, разумеется, займет определенное время. К тому же некоторые исследователи высказывают свои опасения в отношении псевдodemократических (как называют сами

исследователи) процессов на Ближнем Востоке и в Северной Африке. Один из таких исследователей, доктор Дэвид Соренсон, высказал предположение о том, что «арабская весна» вполне может стать «арабской осенью» [8], своеобразным закатом солнца демократии, взошедшего на горизонте так недавно, если влияние идеи исламизации не ослабнет в обществе. Именно поэтому вопрос о дальнейшей демократизации сирийского общества, и как следствие, системы образования и педагогического образования, остается открытым.

Источники:

1. Антология педагогической мысли в России в XIX и XX вв.; М., 1990. 608с.

2. *Адель Абдулмагид Алави*. Современные тенденции развития народного образования в арабских странах. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Казань, 1996, 194с.

3. *Апокаев П.А.* Историко-педагогические и этно-педагогические основы демократизации образования. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Чебоксары, 1998. 215с.

4. *Абдулла Алимжидель*. Основные направления демократизации школьного образования в арабских странах / Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Москва, 1992. 180с.

5. *Мухаметзянова Г.В., Ибрагимов Г.И.* Проблемы и основные направления развития профессионального образования в условиях изменяющегося рынка труда // Казанский педагогический журнал, 2012. №2. С.5-18.

6. *Просюкова К.О.* Политические и социально-экономические предпосылки развития системы образования в Сирии // Казанский педагогический журнал, 2012. №3. С. 179-185.

7. *Субетто А.И.* Концептуально-теоретические основы решения проблемы качества образования в России // Сибирский педагогический журнал, 2008. №1. С.75-87.

8. *Acemoglu Daron, James A. Robinson.* Economic origins of Dictatorship and Democracy: Cambridge University Press, с.315

9. *Przeworski Adam.* Democracy and Development: Political Institutions and Well-being in the World, 1950-1990; Cambridge University Press, 336 p.

10. *Sorenson David.* Transitions in the Arab World: Spring or Fall?; Strategic Studies Quarterly, Air University USA, 2011, p.22-49.

11. *University Systems in the Arab East: Publish Globally and Perish Locally vs. Publish Locally and Perish Globally; Current Sociology, vol.59, no.6, 18 p.*

References

1. Antologiya pedagogicheskoy my'sli v Rossii v XIX i XX vv.; M., 1990. 608s.

2. Adel' Abdulmagid Alavi. Sovremennyye tendencii razvitiya narodnogo obrazovaniya v arabskih stranah. Dissertatsiya na soiskanie uchenoy stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk, Kazan', 1996, 194s.

3. *Apokaev P.A.* Istoriko-pedagogicheskie i etno-pedagogicheskie osnovy demokratizatsii obrazovaniya. Dissertatsiya na soiskanie uchenoy stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk. Cheboksary', 1998. 215s.

4. *Abdulla Alimjidel'.* Osnovny'e napravleniya demokratizatsii shkol'nogo obrazovaniya v arabskih stranah / Dissertatsiya na soiskanie uchenoy stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1992. 180s.

5. *Muhametzyanova G.V., Ibragimov G.I.* Problemy' i osnovny'e napravleniya razvitiya professional'nogo obrazovaniya v usloviyah izmenyayusch'egosya ry'nka truda // Kazanskiy pedagogicheskiy jurnal, 2012. №2. S.5-18.

6. *Prosyukova K.O.* Politicheskie i social'no-e'konomicheskie predposylki razvitiya sistemy' obrazovaniya v Sirii // Kazan-

skiy pedagogicheskiy jurnal, 2012. № 3. S. 179-185.

7. *Subetto A.I.* Konceptual'no-teoreticheskie osnovy' resheniya problemy' kachestva obrazovaniya v Rossii // Sibirskiy pedagogicheskiy jurnal, 2008. №1. S.75-87.

8. *Acemoglu Daron, James A. Robinson.* Economic origins of Dictatorship and Democracy: Cambridge University Press, c.315.

9. *Przeworski Adam.* Democracy and

Development: Political Institutions and Well-being in the World, 1950-1990; Cambridge University Press, 336 p.

10. *Sorenson David.* Transitions in the Arab World: Spring or Fall?; Strategic Studies Quarterly, Air University USA, 2011, p.22-49.

11. University Systems in the Arab East: Publish Globally and Perish Locally vs. Publish Locally and Perish Globally; Current Sociology, vol.59, no.6, 18 p.

Зарегистрирована: 19.04.2013

УДК 377.5

МОДЕЛЬ ТЕХНИКО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ССУЗ В КОНТЕКСТЕ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Ю. Закирова

Статья посвящена проблемам экономической подготовки студентов технических специальностей ССУЗ в рамках реализации федеральных образовательных стандартов среднего профессионального образования. Проведено исследование спроса и предложения образовательных услуг региона; определены проблемы реализации ФГОС СПО. Представлена модель технико-экономической подготовки на основе модульно-компетентностного подхода. Определены структура модели, ее методическое содержание и условия реализации.

Ключевые слова: экономическая подготовка, Федеральный образовательный стандарт, компетентностный подход, специалист, региональный рынок труда.

В современных рыночных условиях развития государства вопрос качественной подготовки специалистов является одним из основных условий жизнеспособности, конкурентоспособности, востребованности образовательного учреждения на рынке образовательных услуг и выпускников на рынке труда. В последние годы на

рынке труда особенно заметны следующие тенденции: резкое сокращение спроса на работников низкой квалификации; увеличение персонала, занимающегося конструированием, техническим обслуживанием, маркетингом; потребность в руководителях, способных не только просто контролировать технологический процесс,

но и экономить рабочее время, организовывать коллективный труд, планировать людские и материальные ресурсы с наибольшей эффективностью [1, С. 50].

Подготовка современного специалиста на основе интеграции образования, науки и производства – это процесс профессионального становления личности обучаемого, обусловленный высоким уровнем профессионализма научно-педагогических кадров, инновационными технологиями обучения и воспитания, собственной учебной и научно-исследовательской активностью, и направленный на формирование готовности к обучению через всю жизнь, способности к самоорганизации и конкурентоспособности на рынке труда [2, С. 3].

Профессиональная деятельность является определяющей при проектировании содержания образовательного процесса по отдельным специальностям. В соответствии с этим необходима корреляция между требованиями Федеральных образовательных стандартах среднего профессионального образования (далее ФГОС СПО) и запросами предприятий региона, т.е. корреляция между основными видами и функциями деятельности, необходимыми специалисту на предприятии, и знаниями, умениями и навыками, формируемыми через освоение общих и профессиональных компетенций в образовательном процессе.

В последние 10 лет наблюдается значительный сдвиг спроса и предложения образовательных услуг в сторону экономических дисциплин. По данным исследований, проведенных В.В.Кузнецовым в рамках изучения корпоративного образования, было установлено увеличение спроса

у работодателей на знания по следующим экономическим дисциплинам: менеджмент – на 7.8%; финансы – на 11.8%; делопроизводство – на 6.1%; кадры, персонал – на 17%; маркетинг на 17.8%; налоги – на 5%; организация процессов – на 10.4% [3, С. 32].

Эти данные были подтверждены нашим исследованием, проведенным в 2010-2011 годах. Опрос менеджеров разного уровня отдельных предприятий Поволжского региона (ОАО КМПО, ОАО «Химпром» и др.) дал следующие результаты: большинство опрошенных руководителей (~80%) выразили неудовлетворенность качеством работы своих подчиненных, связав это с нехваткой у них знаний по различным направлениям экономической подготовки (управление персоналом – 83%; логистика – 82%; организация труда – 90%; делопроизводство – 50%; менеджмент качества – 54%; организация управления – 69%; экономика отрасли – 46%; маркетинг – 80%; менеджмент – 34%; организация производства – 65%).

Полученные в результате анкетирования данные дают нам основание утверждать, что экономическая составляющая в подготовке студентов технического профиля является одной из важных частей программы обучения, ориентированной на потребности регионального рынка труда.

В ФГОС СПО эта проблема частично решена, т.к. в основе построения стандарта лежит ориентация на рынок труда, конкретного работодателя. Это возможно благодаря тому, что в стандарте предусмотрена вариативная часть. Она включает учебные часы, которые образовательное учреждение может использовать для усиления теоретической и/или практической под-

готовки студентов. При этом учебное заведение ориентируется на потребности базовых предприятий, вводя дополнительные дисциплины, модули, увеличивая часы практики, вводя творческие проекты и т.п. Благодаря этому подготовка специалистов становится более практикоориентированной, учитывающей потребности предприятий региона.

Как показала практика внедрения стандарта, эта работа сопряжена с некоторыми трудностями. Переход на ФГОС в системе профессионального образования произошел резко, без соответственной подготовки преподавателей, учебных заведений и предприятий – социальных партнеров. В связи с этим при внедрении ФГОС СПО возникает ряд проблем и трудностей на научном, процессуальном и деятельностном уровне.

В педагогике выделяют, как минимум, два подхода к пониманию дефиниции «компетентность» (как ключевой, так и профессиональной). Одни (А.В.Хуторский, Г.В.Мухаметзянова, Г.И.Ибрагимов и др.) ключевые и профессиональные компетенции рассматривают как качества личности, которые важны для осуществления деятельности в той или иной сфере. Другие (А.М.Новиков, В.Ландшеер, М.А.Чошанов и др.) говорят о них как о совокупности компонентов (профессиональных, социальных и др.), необходимых в любой профессиональной деятельности. Другими словами, первые делают акцент на личностных свойствах, а вторые – на знаниях и умениях, предназначенных для широкого применения.

Отсутствие четкой концептуальной основы компетентностного подхода в методологии педагогичес-

кой науки привело к возникновению ряд проблем процессуального уровня: 1) отсутствие практических рекомендаций по разработке модульных программ для ССУЗ; организации и методике обучения; организации и методике проведения оценки компетенций; 2) слабая степень владения преподавателями активными, инновационными методами и технологиями обучения.

Внедрение ФГОС СПО привело к пересмотру подхода к организации учебного процесса. В связи с сокращением часов на разделы учебного плана в ФГОС был значительно сокращен перечень дисциплин обязательных к изучению. В частности, во многих ФГОС СПО по техническим специальностям были исключены некоторые дисциплины, которые представлены в ГОС СПО. Так из цикла общегуманитарных и социально-экономических дисциплин был исключен предмет «Основы рыночной экономики»; из цикла общепрофессиональных дисциплин были удалены «Экономика отрасли», «Менеджмент» т.д. Некоторые дидактические единицы вышперечисленных дисциплин были введены в модули по специальности, но в очень ограниченном количестве. Отчетливо видно, что наблюдается тенденция к сокращению часов на экономическую подготовку, при общем увеличении часов на образовательную программу по специальности.

Таким образом, с одной стороны, наблюдается возрастание спроса на экономическую подготовку специалистов у работодателя, а с другой стороны, сокращение количества часов на изучение экономических дисциплин. В частности общее количество часов экономической подготовки по специ-

альности «Производство летательных аппаратов» в ГОС СПО составляло 382 часа, а в ФГОС СПО (без учета вариативной части) 302 часа. В таких условиях необходимо изменить подход к преподаванию экономических дисциплин. Одним из таких путей является оптимизация учебного процесса в условиях модульно-компетентного подхода за счет комплексной подготовки студентов.

В сложившейся ситуации технико-экономическая подготовка студентов технических специальностей представляет одним из возможных вариантов выхода из сложившейся ситуации. Концепция технико-экономической подготовки – это обучение инновационному предпринимательству. В соответствии с исследованиями Р.С.Сафина, Е.Л.Матухина и др. в ИПП ПО РАО сказано: «В системе профессионального образования инновационное содержание представлено фрагментарно. Отдельные темы включены в программы профилирующих предметов, в профессиональный модуль по специализации, что исключает системность обучения инновационному предпринимательству» [4, С. 93].

Объединить и систематизировать фрагменты инновационной подготовки позволяет разработанная модель технико-экономической подготовки студентов ССУЗ. В предложенной модели на основе модульного подхода к проектированию представлены: содержание, методы, формы и средства обучения, адекватные содержанию будущей профессиональной деятельности и требованиям к профессиональным качествам специалистов. В этой связи профессиональные компетенции предусматривают понимание сущности инноваций и особенностей

инновационных процессов; знание теоретических основ, моделей и методов инновационного менеджмента и маркетинга и т.д. [4, С. 89]. Предложенная модель реализована в Казанском авиационно-техническом колледже им.П.В.Дементьева, на базе специальностей «Производство летательных аппаратов» и «Производство авиационных двигателей».

Основой модели является блок «цели-задачи», в котором определена концепция образовательной деятельности в рамках учебного заведения. Все цели экономической подготовки классифицированы по уровням: 1 уровень – реализуемый ФГОС; 2 уровень – учебный предмет; 3 уровень – личностный; 4 уровень – метапредметный. Исходя из целей, также по уровням разрабатываются задачи экономической подготовки.

Содержательный компонент разработан на основе ФГОС СПО с учетом потребностей регионального рынка труда, целей и задач обучения. Он состоит из: методических документов (рабочих программах общепрофессиональных дисциплин и профессиональных модулей) и методических средств обучения: 1) методические разработки – электронные учебники, рабочие тетради, лекции, вопросы к экзаменам и зачетам и т.д.; 2) методические указания к выполнению курсовых и практических работ; 3) технические средства обучения – мультимедийные и интерактивные средства обучения.

Содержание технико-экономической подготовки оценивается по трем параметрам: соответствие требованиям ФГОС СПО; соответствие требованиям квалификационной характеристики; соответствие требованиям работодателя. Для обеспечения

соответствия содержательной части заданным параметрам, после определения целевого и содержательного компонента формируется процессуальный компонент. По данной методике подготовка специалиста состоит из трех этапов: 1) формирование теоретической базы; 2) освоение компетенций на уровне репродукции; 3) перенос и самостоятельное использование освоенных компетенций на профессиональную деятельность.

На каждом из этапов, исходя из педагогических принципов, подходов и условий подобраны конкретные формы и методы подготовки. Наиболее подходящими формами и методами для подготовки специалистов с участием представителей работодателей могут быть: 1) аудиторные занятия; 2) внеаудиторные занятия; 3) самостоятельная работа.

В процессуальном компоненте важное место отведено работе с работодателями, подключению специалистов заводов к разработке и проведению производственной практики, курсовому и дипломному проектированию, лекционным и семинарским занятиям, организации лабораторных и практических работ на базе предприятия.

Для определения качества реализации модели разработан результативный компонент. В ФГОС компетенции разработаны как сквозная форма контроля, единая для всех дисциплин специальности. Проблематика разработки этого вопроса заключается в том, что если компетенции, предъявляемые ФГОС к студенту едины на территории всей страны, то компетенции предлагаемые предприятиями различны в зависимости от региона, где располагается базовое предприятие, и

зависят от его отраслевой принадлежности и используемых на нем техники и технологий.

Результативный компонент в модели представлен как сложная система мониторинга качества, состоящая из нескольких базовых элементов: системы мониторинга качества образовательного учреждения и унифицированной системы оценки качества уровня готовности выпускников к профессиональной деятельности. Данная система содержит подборку контрольно-измерительных материалов, а также описывает результаты такой подготовки.

Источники:

1. Дьяченко Ю., Корчагин Е.А. [и др.]. Взаимодействие учебных заведений и предприятий, как компонент интеграции профессионального образования и производства // Казанский педагогический журнал, 2008. №8 (62). С. 45-53.

2. Мухаметзянова Г.В. «Системная целостность образования, науки и производства – инновационный путь развития экономики» // Казанский педагогический журнал, 2008. №10 (64). С. 3-12.

3. Кузнецов В.В. Корпоративное образование: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Екатеринбург: Изд-во Росгоспрофпед. ун-та, 2010. 227 с.

4. Сафин Р.С., Матухин Е.Л. [и др.]. Обучение инновационному предпринимательству в системе непрерывного профессионального образования // Казанский педагогический журнал, 2012. № 5-6 (95). С.79-96.

References:

1. D'yachenko YU., Korchagin E.A. [i dr.]. Vzaimodeystvie uchebny'h zavedeniy i predpriyatiy, kak komponent integracii

professional'nogo obrazovaniya i proizvodstva // Kazanskiy pedagogicheskiy jurnal, 2008. №8 (62). S. 45-53.

2. *Muhametzyanova G.V.* «Sistemnaya celostnost' obrazovaniya, nauki i proizvodstva – innovacionny'y put' razvitiya e'konomiki» // Kazanskiy pedagogicheskiy jurnal, 2008. №10 (64). S. 3-12.

3. *Kuznecov V.V.* Korporativnoe obrazovanie: ucheb. posobie dlya stud. vy'ssh. ucheb. zavedeniy. Ekaterinburg: Izd-vo Rosgosprofped. un-ta, 2010. 227 s.

4. *Safin R.S., Matuhin E.L.* [i dr.]. Obuchenie innovacionnomu predprinimatel'stvu v sisteme neprery'vnogo professional'nogo obrazovaniya // Kazanskiy pedagogicheskiy jurnal, 2012. № 5-6 (95). S.79-96.

Зарегистрирована: 21.03.2013

УДК 37

АНАЛИЗ ДИНАМИКИ И МЕХАНИЗМА КОММУНИКАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

В.В. Герасимов

Рассмотрена динамика коммуникации на примере подачи и тест – контроле усвоения материала по дисциплине «Химия».

Ключевые слова: коммуникация, интернет-экзамен, химия, уравнение регрессии, неоднородная структура, термодинамика, функции

Качество и результативность изложения учебного материала зависит от уровня знаний и методического мастерства преподавателя. Это предполагает информационную насыщенность, а также умение соединять фактические и эмоциональные стороны излагаемого материала так, чтобы они усиливали друг друга и повышали эффективность процесса обучения. Однако мы не будем рассматривать эмоциональную сторону, это лишь усложнит теоретический анализ, и мы не получим однозначных результатов. Постоянно нарастает поток информации, которую надо осмысливать на языке педагогики, решать вопросы

подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности.

Известно, что в последнее время в педагогике произошли очень серьезные изменения: в школе введен ЕГЭ, контроль обучения ведется с помощью компьютеров по системе интернет-тестирования. На экзамене студенту в режиме «он-лайн» задаются порядка 40 вопросов, на которые необходимо дать однозначные ответы в течение 80 минут.

У педагогов возникают вопросы. Имеются сложности в осмысливании результатов тестирований как в плане требований экзамена, так и по существу самой коммуникации. Современные

разработки по теории информации [1-2] и теории коммуникации [3] не дают ответа на вопросы, касающиеся количественных аспектов сущности и закономерностей процесса обучения. Динамика и тонкие механизмы обучения также мало рассматриваются.

Цель настоящей работы – аналитическое рассмотрение динамики и механизма процесса обучения в педагогической практике. В качестве исходной предпосылки мы считаем, что по полученным данным тестирования (% правильных или неправильных ответов) представляется возможным проследить динамику, построить соответствующие графики, дать заключение по усвоению материала. Кроме того, представляется возможным установить аналитические уравнения, вычислить соответствующие коэффициенты. Получаемая информация позволит уточнить и систематизировать результаты тестирования соответственно по группам, факультетам и учебным заведениям. Мы также исходили из положения, что практически любой учебный материал является логически и структурно в какой-то степени похожим друг на друга и, кроме того, – структурно неоднородным. Механизм коммуникации в этом случае может быть описан некоторыми общими уравнениями.

Мы полагаем, что подобный подход окажется полезным для дальнейшего совершенствования системы интернет-тестирования. Попробуем первоначально по аналогии с точными науками (физика, химия, др.) выполнить «квантование» учебной информации. Соответственно введем понятие «кластер», который определим как психологически и педагогически обособленная дискретная область инфор-

мации в какой либо системе знаний, отделенная от других его частей логической завершенностью и определенностью. Минобразования выдвигает на тестовый интернет-экзамен по химии (дисциплина «Химия» --100100.65, специальность «Сервис – данные ФЭПО, 2012 г.) проверку знаний у студентов по следующим кластерам: строение атома и периодическая система; химическая связь и строение вещества; классы неорганических соединений; способы выражения состава раствора; равновесия в растворах электролитов, окислительно-восстановительные реакции; теоретические основы аналитической химии; качественный химический анализ; количественный хим. анализ; физико-химические и физические методы анализа; теория строения органических соединений; углеводороды; кислородсодержащие органические соединения; азотсодержащие производные углеводородов; основы химической термодинамики; химическая кинетика и катализ; химическое равновесие; общие свойства растворов; электрохимические процессы, гальванические элементы; поверхностные явления и адсорбция; дисперсные системы; коллоидные растворы их строение; свойства и применение коллоидных растворов; методы получения полимеров; строение и свойства полимеров; биополимеры

Мы не станем оспаривать позицию Министерства образования и науки, хотя у автора имеются на этот счет определенные соображения. Отметим лишь, что в тестовом экзамене задействованы практически все области химии: неорганическая, органическая, физическая, коллоидная, аналитическая, физико-химические методы анализа (ФХМА), химия высокомоле-

кулярных соединений, биологическая. Время обучения весьма ограничено. Если выполнить деление, то оказывается, что на каждую конкретную химию приходится на обучение 2-3 двухчасовые лекции. На изложение же материала по кластеру приходится совсем мизерное время. Отсюда возникает вопрос об оптимальном соотношении требований и технической возможности нормативного изложения учебного материала. Возникает и вопрос о качестве обучения. Если это вектор в учебном процессе, то каковы перспективы всей системы образования?

Опыт коммуникации со студенческой группой показывает, что наиболее эффективное усвоение информации возможно при соблюдении условия трехстадийной подачи материала. Конечно, предполагается, что материал излагается концентрированно в логически выдержанной форме. Стадии следующие:

1. Кластерные центры.
2. Рост центров – изложение основного материала.
3. Обеспечение граничных условий.

На первой стадии центрами являются следующие элементы: цель, понятийный аппарат, ключевые идеи и положения. Вторая стадия – реализация озвученной цели, раскрытие проблемы, развитие идей, систематическое изложение материала. Третья стадия – творческий компонент, в том числе логические связи со смежными кластерами. Конечно, в зависимости от дидактических целей и места в учебном процессе различаются разновидности лекций: вводная, установочная, текущая, заключительная, обзорная. Но в целом для каждого типа

наиболее продуктивна трех стадийная подача материала. Обратим внимание на последнюю стадию. Она хотя и структурно незаметна, но, как оказывается, имеет ключевое значение. Из материалов интернет–экзамена по химии рассмотрим постадийно кластер: «Качественный химический анализ». Учебные вопросы следующие:

1. Классификация методов анализа. Аналитический сигнал, аналитическая реакция, чувствительность, селективность, идентификация. Групповые, селективные и специфические реакции.

2. Идентификация неорганических веществ химическими методами. Определение аналитической группы катионов. Обнаружение «хлоридной» группы катионов (Pb^{2+}). Обнаружение «сульфатной» группы (Ba^{2+} , Sr^{2+} , Ca^{2+}). Обнаружение «амфотерной» группы (Al^{3+} , Cr^{3+} , Zn^{2+}). Обнаружение «гидроксидной» (Fe^{2+} , Fe^{3+} , Mn^{2+} , Mg^{2+}), «аммиакатной» группы (Si^{2+} , Ni^{2+}), и «растворимой» группы катионов (NH_4^+ , K^+ , Na^+). Селективные и специфические аналитические реакции соответственно по группам анионов «бариевая», «серебряная», «растворимая».

3. Взаимосвязь с количественными и физико-химическими методами анализа. Элементы творческого обсуждения.

Учебный эксперимент ставился по форме экспресс-контроля. Первоначально студенческой группе прочитывалась соответствующая лекция «Качественный химический анализ», где методически выдержанно, последовательно, с четкой фиксацией по времени излагались фактические учебные сведения. Далее выделяется время для самостоятельного изучения материала

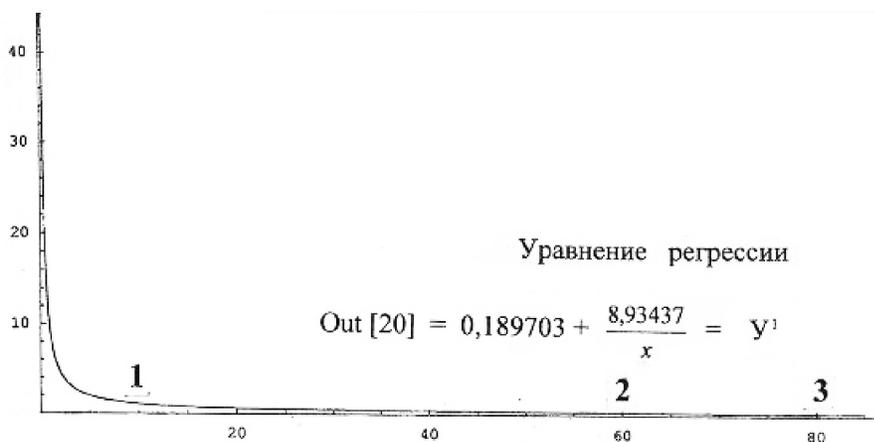


Рис. 2. Произвольный график

риала стабилизируется, успеваемость практически не меняется. Из графика на Рис.1 следует, что каждый второй студент не осваивает учебный материал. Причина не только в сложности конкретного материала, но и в индивидуальных особенностях учащихся, а именно их способностях, усидчивости, динамики проявления усталости и др. Нарастание процента «неусвоенности» материала по кластеру «Качественный химический анализ» описывается уравнением регрессии типа:

$$Y = -5,90997 + 0,189703 \tau + 8,93437 \bullet \log [\tau]$$

Производный график описывается уравнением:

$$y^1 = 0,189703 + 8,03437 \bullet \tau^{-1}$$

Уравнения имеют общий характер и могут быть использованы для сравнительного описания динамики учебного процесса по другим дисциплинам и учебным группам.

Для анализа механизма коммуникации воспользуемся из аппарата точных наук (физика, химия, др.) понятиями: система, фаза, энтальпия,

термодинамический потенциал (свободная энергия), удельная объемная энергия, приведенная поверхностная энергия, энергетический барьер, флуктуация, а также несложным аппаратом дифференциального исчисления.

Пусть две фазы коммуникационной системы: преподаватель (упорядоченная, система со знаниями) и студенческая группа (фаза «В») находятся в равновесии. В течение учебного времени $\Delta\tau = \tau_k - \tau_n$ происходит передача конкретной информации по кластеру. Из педагогической практики известно, что спонтанного роста знаний в фазе «В» не происходит. Часть студентов понимает, усваивает, отвечает; часть – при контроле показывает отрицательный результат. Как отмечалось выше, мы исходили из положения, что передаваемая информация является логически и структурно неоднородной. До завершения формирования макроскопических знаний в фазе «В» коммуникационный процесс проходит многократно и обязательно через стадию формирования локальных логических структур, говоря иначе, сравнительно малых структурных,

но совершенно дискретных образований – «частиц», в которых заложена более сложная информация. Каждая из частиц специфична, у них много общего и их много. Выделяя структуры как обособленные однородные области знаний, мы обязаны учесть и их границы. Возникает ситуация, когда плановое снижение термодинамического потенциала, характеризующего процесс нормальной передачи информации, может быть на локальных участках скомпенсировано вкладом поверхностной энергии указанных малых образований. Условия термодинамической стабильности этих структур в этом случае будут определяться относительными вкладами энергии объема и энергии поверхности «частиц». Причина часто регистрируемых в учебном процессе заминок в понимании излагаемого материала – сложные, логически обособленные структуры, т.е. дискретные «частицы» новых знаний.

Эти частицы могут быть охарактеризованы объемным параметром (ΔF – удельная объемная энергия), которым придадим смысл степени сложности информации, и поверхностным параметрам (σ – поверхностная энергия) – смысл обособленности. Эти сложные обособленные структуры, по сути и есть «крепкие орешки», которые надо понять, освоить или, говоря образно, употребить в пищу. Конечно, эти логические структуры могут возникать в однородном лекционном материале из-за статистических смысловых флуктуаций в исходном тексте; этот процесс может также катализироваться и частными причинами (отвлекался, сосед, самочувствие, внезапно появились не те мысли).

Для упрощения расчетов примем, что логические структуры имеют фор-

му шара радиуса r . Тогда свободная энергия дискретной структуры радиуса r в однородных условиях (однородного, понимаемого студентом материала) может быть выражена следующим образом:

$$\Delta F = -\frac{4}{3}\pi r^3 \cdot \Delta F_v + 4\pi r^2 \cdot \sigma$$

Где ΔF_v – изменение объемной свободной энергии индивидуальной структуры (характеристика сложности материала)

σ – эффективная поверхностная энергия структуры (характеристика обособленности, творческий компонент)

Графическое изображение этой функции дано на Рис 3. По мере увеличения радиуса зародыша ΔF возрастает, достигает максимума при $r = r^*$. Затем свободная энергия резко падает и становится отрицательной.

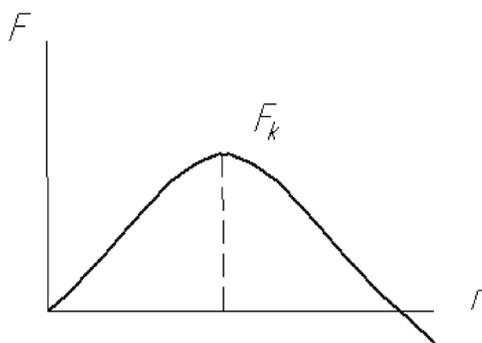


Рис.3. Свободная энергия дискретной структуры радиуса r .

Критический размер структуры находим из условия равенства нулю

первой производной: $\frac{d(\Delta F_v)}{dr} = 0$

$$r = r_k^* = \frac{2\sigma}{\Delta F_v}$$

$$\Delta F = \Delta F_k^* = \frac{16\pi}{3} \cdot \frac{\sigma^3}{(\Delta F_v)^2}$$

Конечно, эти структуры чаще возникают во 2 и 3 стадиях, то-есть тогда, когда подается более сложный материал и надо при этом учесть, что студент уже теряет внимание и устает.

Используем известное приближение [4] для ΔF_v :

$$\Delta F_v = \Delta H_v \cdot \left(\frac{\tau_k - \tau}{\tau} \right)$$

Где ΔH_v – энтальпия (теплосодержание, что энергетически характеризует сложность структуры),

τ_k – конец коммуникации ($\tau = 80$ мин.),

τ – текущее время.

Соотношения для критических структур можно переписать:

$$r^* = \frac{2\sigma \cdot \tau}{\Delta H_v \cdot \Delta \tau}$$

$$\Delta F^* = \frac{16\pi}{3} \cdot \frac{\sigma^3}{(\Delta H_v)^2} \cdot \frac{\tau_k^2}{(\Delta \tau)^2}$$

ΔF^* – работа формирования критической структуры, представляет собой энергетический барьер, после преодоления которого развивается устойчивое усвоение учебного материала. Видно, что по мере увеличения времени коммуникации значения r^* и ΔF^* возрастают.

Критические структуры нестабильны и могут самопроизвольно исчезнуть, т.е. самостоятельно поняты студентом или поняты после разъяснения преподавателем. Это нормативный процесс обучения. Ситуация усугубляется, когда эти структуры достигают термодинамической стабильности. При $\Delta F = 0$ (условие стабильности) имеем:

$$r_{cm} = \frac{3\sigma}{\Delta F_v} = \frac{3\sigma}{\Delta H_v} \cdot \frac{\tau}{\Delta \tau}$$

Это – особо сложные представления. Преодолеть барьер r_{cm} смогут

только интересующиеся, более талантливые и одаренные студенты. Из уравнения следует, что в последнем случае большую значимость приобретают знания в пограничной области (утроенное значение σ). Студент должен обладать большим творческим зарядом, у него могут возникнуть и возникают исключительно важные пограничные вопросы: зачем?, почему?, а что будет, если?, у нас на работе так, но у меня возникла идея улучшить. Не смогли бы Вы уточнить..., меня это заинтересовало т.д.

Таким образом, по результатам вводимого в учебный процесс компьютерного тестирования возможно получение информации по динамике обучения и усвоения учебного материала. Следует сказать, что в ГОСТ Р ЖО 9001-2008 предусмотрена реализация принципов «процессного подхода» и «принятия решений, основанных на фактах». Наш подход соответствует этим требованиям. Высказанные суждения по динамике и по механизму коммуникации позволяют лучше понять сущность, закономерности, тенденции, перспективы педагогического знания. Рынок образовательных услуг, как известно, очень чувствителен к вопросам качества и новым подходам в педагогической практике.

Источники:

1. Котоусов А.С. Теория информации: учебное пособие для вузов. М.: Радио и связь. 2003. 80 с.
2. Свирид Ю.В. Основы теории информации: курс лекций. Мн.: БГУ, 2003. С. 139.
3. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. М., Киев: Рефл бук. Ваклер, 2001. С. 651.

4. Герасимов В.В. Неорганические полимерные материалы на основе оксидов кремния и фосфора. М.: Стройиздат, 1993. С. 273.

References:

1. Kotousov A.S. Teoriya informacii: uchebnoe posobie dlya vuzov. M.: Radio i svyaz'. 2003. 80 s.

2. Svirid YU.V. Osnovy' teorii informacii: kurs lekcij. Mn.: BGU, 2003. S. 139.

3. Pohepcov G.G. Teoriya kommunikacii. M., Kiev: Repl buk. Vakler, 2001. S. 651.

4. Gerasimov V.V. Neorganicheskie polimerny'e materialy' na osnove oksidov kremniya i fosfora. M.: Stroyizdat, 1993. S. 273.

Зарегистрирована: 28.05.2013

УДК 378

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В КАЗАНСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ЭНЕРГЕТИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

И.В. Жукова

В статье представлена сформированная в Казанском государственном энергетическом университете система формирования здорового образа жизни студентов, содержащая концепцию воспитательной работы, Центр формирования здорового образа жизни и подсистему повышения квалификации преподавателей-кураторов студенческих групп.

Ключевые слова: *здоровый образ жизни, концепция воспитательной деятельности, повышение квалификации кураторов, портфолио куратора группы.*

В Казанском государственном энергетическом университете (КГЭУ) разрабатывается и внедряется целостная система формирования здорового образа жизни (ЗОЖ) студентов в рамках реализации авторской воспитательной концепции. Обосновывая необходимость разработки авторской воспитательной системы в учебном заведении (УЗ), необходимо выявить основные внутренние и внешние факторы, которые в свою очередь оказы-

вают определенное влияние на возникновение различных тенденций воспитательной деятельности в системе высшего профессионального образования. К основным из них могут быть отнесены: общая социально-экономическая ситуация в России; социально-психологические особенности выпускников школ, готовых продолжить свое образование; уровень подготовленности педагогических коллективов профессиональной школы

к ведению воспитательной работы; отставание материально-технической базы для реализации воспитательной деятельности от современных запросов; недостаточный уровень научно-методической обеспеченности процесса воспитания в системе профессионального образования и ряд других.

В ходе разработки Концепции воспитательной деятельности мы рассматривали воспитание как управление развитием и социализацией личности, оказание помощи в утверждении нравственной доминанты в поведении студента; процесс психолого-педагогической поддержки развития личности; как процесс создания условий для её развития и воспитательно-го пространства[1].

При разработке «Стратегии обновления воспитания студентов в университете» мы стремились расставить новые акценты. В центре находится студент, его жизнь в конкретной российской социокультурной ситуации. Происходит обновление целей, содержания воспитания и его технологий, а также позиций студента и преподавателя в этом процессе путем включения студентов в решение значимых для них личных и социальных проблем совместно с разными социальными партнерами на основе общечеловеческих нравственных ценностей и сотрудничества, при этом необходимо учить их проявлять инициативу, самостоятельность и ответственность. Решение личностных и общественных проблем должно проводиться путем разработки и реализации различных проектов, что вытекает из компетентностного и проектного подходов, которые определены как ведущие в стратегии государственной молодежной

политики в РФ. Ведущими становятся такие новые педагогические технологии, как проектные, информационные, рефлексивные, критического мышления, индивидуальной поддержки и др. Принципиально меняется педагогическая позиция преподавателя как профессионального воспитателя. Он является куратором, помощником студенческого сообщества, способным содействовать освоению студентами опыта созидания, т.е. активизировать, поддерживать, стимулировать их деятельность, давать право выбора, право на ошибку. Основа взаимодействия – диалог, взаимодоверие, понимание друг друга, партнерство, сотрудничество и соуправление.

Воспитание учитывает статус студента в инновационном вузе: студент участвует в решении проблем вуза вместе с преподавателями как партнер; строит свою студенческую жизнь вместе с другими студентами и преподавателями; имеет возможность влиять на решения руководства вуза; способен вступать в диалог; может самореализоваться в соответствии со своими интересами; имеет возможность заниматься общественной деятельностью, трудом, наукой, спортом, художественным творчеством.

Были уточнены цели, задачи и принципы воспитательной деятельности в КГЭУ. Общей целью воспитания студентов в КГЭУ считается разностороннее развитие личности будущего конкурентоспособного специалиста с высшим профессиональным образованием, обладающего высокой культурой, интеллигентностью, социальной активностью, качествами гражданина-патриота, профессионала, семьянина.

Главная задача воспитательной деятельности – создание условий для активной жизнедеятельности студентов, для гражданского самоопределения и самореализации, для максимального удовлетворения потребностей студентов в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии. Наиболее конкретными и актуальными являются следующие задачи: формирование личностных качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности; формирование у студентов гражданской позиции и патриотического сознания, правовой и политической культуры и нравственных качеств; формирование у преподавателей отношения к студентам как к субъектам собственного развития (педагогика партнерства); развитие ориентации на общечеловеческие ценности и высокие гуманистические идеалы культуры; привитие управленческих навыков в различных формах студенческого самоуправления; сохранение, приумножение и преемственность историко-культурных традиций вуза; формирование корпоративной культуры; стремление к здоровому образу жизни, совершенствование духовного и физического здоровья, воспитание умений противостоять антиобщественному поведению.

Среди основных принципов воспитания студентов можно выделить следующие: демократизм (в основе педагогика партнерства); гуманизм в отношении к субъектам воспитания; духовность и патриотизм; конкурентоспособность; толерантность-плюрализм мнений, вариативность мышления; социальная активность и ответственность; индивидуализация (лично ориентированное воспитание).

В качестве основных направлений внеучебной воспитательной деятельности в КГЭУ предлагаются, во-первых: профессионально-трудовое направление. Это подготовка профессионально-грамотного, компетентного, ответственного специалиста, формирование личностных качеств профессиональной деятельности, умений и навыков управления коллективом. Основные формы и средства реализации данного направления: создание оптимальной социопедагогической социализирующей среды, направленной на творческое саморазвитие и самореализацию личности; повышение квалификации педагогического состава по вопросам современных направлений воспитания; мониторинг студенческой среды по вопросам организации учебного процесса («Преподаватель глазами студентов», «Любимец студентов» и т.п.); организация вторичной занятости студентов в университетской среде.

Во-вторых, гражданско-правовое направление внеучебной воспитательной деятельности – формирование у студентов гражданской позиции и патриотического сознания, правовой и политической культуры. Основные формы и средства реализации данного направления: развитие студенческого самоуправления; воспитание широкой мотивации коллективного интереса; организация регулярных хозяйственных работ в учебных зданиях, общезначимости для воспитания бережливости и чувства причастности к совершенствованию материально-технической базы университета; организация посещений музея университета; поддержание наглядной информации о планируемых и проведенных культурных, спортивных и др. мероприятиях; кураторство сту-

денческих групп младших курсов; совместное обсуждение проблем студенчества; дополнительное материальное стимулирование студентов, имеющих высокие показатели в учебе, НИРС, активистов; организация поддержания правопорядка силами Студенческой службы безопасности; сохранение и развитие военно-патриотических традиций; проведение регулярных пресс-конференций, собраний по решению вузовских проблем; проведение профориентационной работы в подшефных школах силами студентов и др. имиджевые мероприятия; социальная защита малообеспеченных категорий студентов; организация политических дискуссий, семинаров по правовым вопросам и т.п., участие в программах государственной молодежной политики всех уровней.

В-третьих, культурно-нравственное направление – воспитание нравственной, эстетически, духовно и физически здоровой развитой личности. Основные формы и средства реализации данного направления являются развитие досуговой, клубной деятельности; поддержка молодежной субкультуры в рамках создания реального культуротворческого процесса; профилактика наркомании и других проявлений асоциального поведения во внеучебное время; организация профилактики правонарушений; создание в общежитии максимально комфортной психологической атмосферы; анализ социально-психологических проблем студенчества и организация психологической поддержки; организация творческих конкурсов, фестивалей, различных соревнований; организация выставок творчества студентов, преподавателей и сотрудников; развитие волонтерского движения;

организация встреч с интересными людьми (выпускниками вуза, деятелями культуры и искусства, ветеранами Великой Отечественной войны, труда и др.); организация валеологического образования студентов; экологическое воспитание.

Условиями совершенствования воспитательного процесса являются дальнейшая гуманизация и демократизация университетской жизни. Под гуманизацией понимается признание ценности воспитанника как личности, его прав на свободу, счастье, социальную защиту; на развитие и проявление его способностей, индивидуальности. Гуманитаризация особенно востребована в системе технического образования, что ставит перед преподавателями дополнительные требования к повышению уровня культуры преподавания и общения со студентами.

Демократизация университетской жизни предполагает развитие системы внутривузовских отношений, основанных на постоянном расширении прав и полномочий, равно как и обязанностей всех субъектов управления университетом (администрации, педагогического и студенческого коллективов, профсоюза). Основной упор делается на поддержание развития студенческого самоуправления и самоуправления в учебно-воспитательном и внеучебном процессах, в сфере быта и досуга, что призвано развить у молодых людей управленческие навыки будущих руководителей подразделений, предприятий и организаций. Демократизация обеспечивает организационное, мотивационное, волевое, психологическое единство всех участников воспитательного процесса как коллектива единомышленников. Только в условиях демократизации

возможно становление у студентов таких деловых личностных качеств, как ответственность, самостоятельность, состязательность и инициатива. Гуманизация и демократизация в университете должны сопровождаться развитием системы информационного обеспечения, выведением на современный уровень взаимодействия со средствами массовой информации (газеты, стенды, телерадиовещание, интернет).

В Казанском государственном энергетическом университете есть все предпосылки для усовершенствования системы воспитательного влияния на студентов. В каждом деканате есть должность зам. директора, зам. декана по УВР, действует «Школа кураторов», старостат. В вузе действует Совет студентов и аспирантов, организованы студсоветы в институтах и на факультете, студенческий клуб, студенческий профком в общежитии, спортклуб, студенческая служба безопасности университета. Координирует их деятельность Управление воспитательной внеучебной работы со студентами.

К важнейшим условиям реализации концепции относятся следующие: ориентация на конкретный конечный результат при общем стремлении к повышению эффективности воспитательных воздействий; опора на творческую активность студенческих коллективов; эффективное использование гибкой системы стимулирования, поощрений и порицаний всех участников воспитательного процесса; сочетание задач воспитательного воздействия с решением социальных проблем студенческой молодежи; включение показателей участия ППС в воспитательной деятельности в оценку их деятельности в период аттестации и

продления договоров; оптимальное планирование воспитательной деятельности на кафедрах, факультетах, в подразделениях; регулярное изучение, обобщение, распространение положительного опыта работы.

Концепция воспитательной работы служит основой для создания Комплексного плана воспитательной деятельности в КГЭУ, конкретных программ, отдельных планов воспитательной деятельности на кафедрах, в институтах, на факультете, в подразделениях и общежитии. Воспитательная деятельность морально и материально стимулируется. Система воспитания, несомненно, должна носить динамичный характер, поэтому данная Концепция постоянно творчески развивается и обогащается.

Для реализации указанной концепции в КГЭУ организован Центр формирования здорового образа жизни студентов (далее – Центр). Это инновационная организационная структура, способствующая формированию здорового образа жизни студентов, преподавателей, подготовке компетентного специалиста[2].

В качестве основной цели организованного Центра можно считать формирование здорового образа жизни студентов в процессе воспитательной деятельности в КГЭУ. С формированием Центра осуществляется мониторинг показателей здоровья студентов и проведение консультаций врачей-специалистов; проведение лекций на тему здорового образа жизни; вовлечение студентов и преподавателей в спортивные секции; организация досуга; реализация задач по физическому и гражданско-патриотическому воспитанию.

Предметом деятельности Центра являются: участие в разработке и реализации целевых программ по формированию здорового образа жизни; проведение научно-методической, организационной, образовательной, медицинской, пропагандисткой, просветительской деятельности; внедрение передового научного опыта в практическую деятельность кураторов групп; разработка рекомендаций для кураторов групп по профилактике отклоняющегося поведения студентов в семье и обществе; подготовка предложений по совершенствованию нормативно-правовой базы, регламентирующей воспитательную деятельность в университете; подготовка информационно-аналитических материалов по результатам воспитательной деятельности; формирование информационно-справочной базы данных, содержащей используемые в воспитательной деятельности технологии; подготовка и утверждение перечня психолого-педагогических методик и техник для практического использования; анализ новых форм и видов социально-психологической помощи студентам, их стрессоустойчивости и психологической культуры в сфере межличного и семейного общения; взаимодействие с научными, учебными и практическими учреждениями, ассоциациями и другими организациями по вопросам формирования здорового образа жизни.

Деятельность Центра формирования здорового образа жизни строится на следующих принципах: равенства, доступности, гуманности, конфиденциальности, профилактической направленности и законности. Руководствуясь данными принципами и в целях выполнения указанных задач,

Центр осуществляет следующие функции: аналитико-информационную (сбор и анализ информации о наличии лечебных, образовательных, учебно-воспитательных, реабилитационных, спортивных, досуговых, общественных и других социальных институтов и служб); координационно-коммуникативную (координация усилий учреждений различных ведомств в организации здорового образа жизни студентов, установление долгосрочных контактов с данными организациями); прогностическую (сбор и анализ информации, позволяющей определить перспективы развития личности с учетом индивидуальных возможностей); профилактическую (формирование здоровых отношений в коллективе, профилактика травматизма, деликвентного поведения, табакокурения, алкоголизма, наркомании и т.д.). В состав Центра входит студенческий спортивно-оздоровительный лагерь («Шеланга»), созданный в целях обеспечения условий для формирования здорового образа жизни, повышения спортивного мастерства студентов, аспирантов и сотрудников университета. В лагере организуется и проводится оздоровительная, воспитательная, культурно-массовая и тренировочная работа, которая является продолжением учебно-воспитательного процесса студентов в университете. Для студентов создаются группы, секции и команды по видам спорта. Проведение массовых оздоровительных, физкультурных и спортивных мероприятий осуществляется преподавателями кафедры физического воспитания и общественными инструкторами (тренерами) из числа студентов-спортсменов. Организация вечеров отдыха, концертов художественной самодет-

тельности, танцевальных вечеров, конкурсов с участием студентов и сотрудников университета осуществляется штатными сотрудниками студенческого клуба КГЭУ, работающими в летний период в лагере.

В ходе реализации плана воспитательной деятельности разработан проект «Здоровый образ жизни молодежи – процветание России», целью которого является формирование и продвижение приоритетов здорового образа жизни в студенческой молодежной среде через систему реализации механизмов, объединяющих государственные, муниципальные, общественные и коммерческие структуры.

В качестве основных лекционных курсов по вопросам здоровьесбережения можно указать: основы медицинских знаний и здорового образа жизни; культура здоровья; профилактика потребления психоактивных веществ (профилактика вредных привычек); практикум «Мой организм – мое здоровье»; эмбриология (раздел – факторы, влияющие на эмбриогенез человека); рациональное, сбалансированное питание в сохранении и укреплении здоровья; средства и системы оздоровления; этнопедагогика и здоровье; социальная медицина; оздоровительный массаж; физическая культура и здоровье; превентология заболеваний; основы социальной наркологии.

Проект реализовывался по нескольким направлениям в три этапа. Первый этап – анализ социокультурной ситуации в молодежной среде и состояния здоровья студентов, установление связей с общественными организациями и медицинскими учреждениями. Второй этап – разработка образовательных программ по вопросам сохранения здоровья моло-

дежи; методических и электронных пособий (здоровье студента, перинатальная психология, физиологические основы здоровья, содержание и методика социально-медицинской работы, скрининг-диагностика здоровья, сайт «Здоровье различных групп населения» и др.); электронных лекций для студентов. Третий этап – осуществление образовательно-воспитательного процесса в вузе и оздоровительном центре (лекции, семинары, практикумы); мониторинг здоровья студентов; научно-исследовательские работы преподавателей и студентов по вопросам сохранения здоровья (статьи, дипломные работы, учебные пособия, учебники, выступления на конференциях разного уровня, подготовка диссертаций).

В состав оздоровительного Центра вошел спортивный клуб КГЭУ, основными направлениями деятельности которого являются: формирование здорового образа жизни студентов; формирование и организация тренировочного процесса сборных команд вуза по видам спорта, заявленным в спартакиаду вузов г. Казани; организация и проведение мероприятий российского уровня (Спартакиада энергетических вузов 1 раз в 3 года) и республиканского уровня (Спартакиада спортивных лагерей в летний период); организация внутривузовских спартакиад между институтами и факультетами и спартакиады общежития; организация и проведение спортивно-массовой работы. Ежегодно проводится внутривузовская спартакиада для студентов по 9 видам спорта и спартакиада для профессорско-преподавательского состава по 4 видам спорта (баскетбол, волейбол, мини-футбол, шахматы).

При создании программы обучения здоровому образу жизни важным социально-психологическим фактором является личность педагога. Роль педагога и специалиста по здоровому образу жизни может на себя взять педагог-психолог, социальный педагог, валеолог, преподаватели биологии и физического воспитания. Консультационную поддержку им может оказать врач и другие – специалисты. При этом очень важно, чтобы среди кураторов групп было значительное количество мужчин, поскольку как раз для юношей не хватает положительных образцов мужского поведения. Именно у юношей по сравнению с девушками больше проблем с вредными привычками, аддитивным поведением. Преподаватель должен быть образцом здорового образа жизни, внешне привлекательным и спортивным. Особые требования предъявляются к коммуникативным навыкам и умениям преподавателя, которые включают активное слушание, умение разъяснять, задавать вопросы, наличие положительного эмоционального тона, умение без смущения говорить на интимно-личностные темы, подбирать примеры.

С 2011 года в Казанском государственном энергетическом университете на базе факультета повышения квалификации преподавателей (ФПКП) организовано обучение кураторов первого курса по программе «Организация воспитательной работы со студентами в вузе: формирование здорового образа жизни». Структура образовательной программы содержит четыре модуля: «Государственная политика в образовании», «Педагогические приоритеты деятельности преподавателя высшей школы и куратора», «Социально пси-

хологическая характеристика студенчества», «Современные образовательные технологии, направленные на формирование у студентов здорового образа жизни (ЗОЖ)». Трудоемкость первых трех модулей 36 часов, трудоемкость четвертого модуля 34 часа. Таким образом, наибольшее внимание в программе уделяется современным образовательным технологиям, направленным на формирование у студенчества здорового образа жизни.

В качестве выпускной квалификационной работы слушателям предложено разработать и создать портфолио куратора, являющееся некоторой формой оценки и самооценки результатов его деятельности. Портфолио должно включать сведения, отражающие учебные, спортивные, исследовательские, общекультурные достижения обучаемых, а также отражение показателей качества деятельности самого педагога-куратора. Эти сведения должны подтверждаться сертификатами конкурсов, соревнований, олимпиад и других мероприятий. В портфолио рекомендовано отразить личные профессиональные достижения в образовательной и воспитательной деятельности, результаты обучения и воспитания студентов, а также результаты, достигнутые группой, в которой педагог является куратором. Предлагалось также оценить вклад автора портфолио в развитие системы профессионального образования. Основная цель выпускной квалификационной работы – самоанализ своих значимых профессиональных достижений, полученных в обучающей, воспитательной, научно-исследовательской, учебно-методической и творческой деятельности. Не исключались и другие формы выпускной квалификационной работы.

Например, самостоятельный выбор темы, связанной с воспитательной деятельностью в вузе.

Работа по созданию портфолио формирует у педагога-куратора ряд общекультурных компетенций. Анализ и самооценка включенных в портфолио научно-исследовательских работ формирует «способность в условиях развития науки и изменяющейся социальной практики к переоценке накопленного опыта, анализу своих возможностей, готовностью приобретать новые знания, использовать различные средства и технологии обучения», а также «способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения», «способность и готовность владеть основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, использовать компьютер как средство работы с информацией» [3].

В результате изучения первого модуля программы формируется «способность и готовность осуществлять свою деятельность в различных сферах общественной жизни с учетом принятых в обществе моральных и правовых норм». Изучения второго и третьего модулей программы формирует «готовность к кооперации, работе в коллективе». В результате изучения четвертого модуля формируется «способность самостоятельно, методически правильно использовать методы физического воспитания и укрепления здоровья, готовность к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности» [3].

На занятиях и консультациях слушателей знакомят с образцом пор-

тфолио, разработанным педагогом-куратором, а также им предоставляется электронный вариант методического пособия, в котором рассмотрены основные типы портфолио и рекомендации по проектированию портфолио куратора [4].

Знакомство с методикой разработки портфолио и опыт создания собственного портфолио несомненно поможет кураторам проанализировать свой педагогический опыт, освоить проблему оценки качества обучения, основанной на компетентностном подходе, наметить дальнейший курс своей педагогической деятельности. Возможно продолжение этого опыта в студенческих группах, создание портфолио обучаемых, представляющих из себя мониторинг накопленных знаний, умений, навыков и компетенций, систематическую самооценку и сравнение результатов индивидуальных достижений. Работа над портфолио помогает поддерживать у обучаемых высокую профессиональную мотивацию, развивает самостоятельность при освоении программ обучения, учит анализировать свои достижения на определенных этапах деятельности. Результатом рефлексии и самооценки своей учебной деятельности за определенный период является разработка корректирующих действий на следующий этап обучения, а также целеполагание и планирование. Все сказанное относится и к работе над портфолио самого педагога.

Таким образом, разработанная в КГЭУ авторская система формирования здорового образа жизни студентов является эффективным инструментом решения современных задач воспитательной деятельности в вузе. Она имеет большую практическую значимость

и вполне может быть рекомендована для апробации и внедрения в учебные учреждения высшей школы России.

Источники:

1. Жукова И.В. Концепция воспитательной работы Казанского государственного энергетического университета на 2010-2015 гг. // Вестник КГЭУ, 2012. № 1(12). С. 125-133.

2. Жукова И.В. Организация Центра формирования здорового образа жизни студентов в Казанском государственном энергетическом университете // Вестник КГЭУ. 2012. № 2(13). С. 145-154.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 140400 – Электроэнергетика и электротехника.

4. Масленникова В.Ш., Боговарова В.А., Шайхутдинова Г.А. Портфолио педагога-куратора как технология оценки его воспитательной деятельности: Методическое пособие (для руководителей и преподавателей учреждений профессионального

образования). Казань, Изд-во «ООО Печать-Сервис – 21 век», 2009 г.

References

1. Jukova I.V. Konceptiyavospitatel'noyr aboty' Kazanskogogosudarstvennogoe`nergeticheskogouniversitetana 2010-2015 gg. // VestnikKazanskogogosudarstvennogoe`nergeticheskogouniversiteta, 2012. № 1 (12). S. 125-133.

2. Jukova I.V. OrganizaciyaCentraformirovaniyazdorovogoobrazajiznistudentov v Kazanskogogosudarstvennome`nergeticheskouniversitete // VestnikKazanskogogosudarsstvennogoe`nergeticheskogouniversiteta. 2012. № 2 (13). S. 145-154.

3. Federal'ny'ygosudarstvenny'y obrazovatel'ny'y standartvy'sshegoprofessional'nogoobrazovaniyaponapravleniyupodgotovki 140400 – E`lektroe`nergetika i e`lektrotehnika.

4. Maslennikova V.SH., Bogovarova V.A., SHayhutdinova G.A. Portfoliopedagogakurorakaktehnologiyaocenkiegovospitatel'noydeyatel'nosti: Metodicheskoeuposobie (dlyarukovoditeley i prepodavateleyuchrejdeniyprofessional'nogoobrazovaniya). Kazan', Izd-vo «ООО Pechat'-Servis – 21 vek», 2009 g.

Зарегистрирована: 16.04.2013

УДК 378.048.2

ЛИЧНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ПОДРОСТКА В ФОРМИРОВАНИИ УЧЕБНОЙ УСПЕШНОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.Н. Худотелова

Автор рассматривает влияние различных видов внеурочной деятельности на формирование уровня общей интернальности и интернальности в области достижений. На стадии эксперимента определяется вид внеурочной деятель-

ности, которая формирует высокий уровень личной ответственности и является залогом учебной успешности.

Ключевые слова: общая интернальность, интернальность в области достижений, внеурочная деятельность, учебная успешность.

В современной системе образования под влиянием гуманистических идей осуществляется постоянный поиск инновационных подходов к организации учебно-воспитательного процесса и обеспечению оптимальных условий для формирования учебной успешности подростка. Акцентируется необходимость центрирования образовательного процесса на интересах и возможностях учащихся, с одной стороны, и в то же время усиление их собственной ответственности за свои учебные результаты, с другой.

Ответственность выступает как существенная черта личности и отражает объем личных задач человека. Осознание подростком своей ответственности определяется целым рядом факторов. К ним относятся познавательные, мотивационные, характерологические, ситуативные и прочие. В процессе эволюции ответственности возникает внутренний механизм контроля. Виды ответственности различаются тем, что они являются формой контроля либо с позиций личности (интернальный локус контроля), либо с позиций общества (экстернальный).

Рассмотрим факторы личной ответственности подростка в учебной деятельности:

- способность занимать в обучении активную позицию;
- сформированность позитивного отношения к учебной деятельности;
- способность мобилизовать интеллектуальные и волевые усилия для достижения учебных целей;

- способность проектировать, планировать и прогнозировать учебную деятельность;

- способность инициировать свою познавательную активность на основе внутренней положительной мотивации;

- самостоятельность;

- умение пользоваться приобретенными личностными навыками в поведении;

- ориентация на успех;

- соблюдение баланса общих и личных интересов;

- способность анализировать своё поведение и конструктивно принимать замечания;

- доброжелательность, тактичность, уверенность в себе.

Принимая ответственность на себя, подросток становится субъектом учебной деятельности, имеет внутренний источник активности, выступающий двигателем его развития, по выражению В.И.Слободчикова, становится «автором собственной биографии».

Немаловажным фактором в формировании субъектности подростка является учитель. Учитель должен помогать ученикам, осваивать субъектную роль и использовать свои субъектные полномочия, организовать процесс обучения через актуализацию и обогащение субъектного опыта учащихся.

Для формирования субъектной позиции ученика в обучении учебный процесс должен быть построен

таким образом, чтобы ученик переходил от управления со стороны учителя учебной деятельностью к самоуправлению, от внешнего контроля к самоконтролю, от внешней оценки к самооценке. Такая логика построения учебного процесса меняет ролевые позиции, учитель с позиции урокодателя переходит в позицию фасилитатора, он становится помощником ученика, создаёт условия и стимулирует его личностный рост, познавательную активность и самостоятельность. А ученик становится активным и заинтересованным участником учебного процесса. Ученик как субъект образовательного процесса всегда нацелен на личные достижения.

Субъективный контроль подростков – мера определения ответственности за успешность собственной учебной деятельности: «Я успешен в силу собственных усилий, и отсутствия помех со стороны посторонних».

Один и тот же тип контроля характеризует поведение данной личности и в случае неудач, и в сфере достижений, причем это в равной сте-

пени касается различных областей социальной жизни.

Нами анализировались данные по пяти шкалам опросника «Уровень субъективного контроля», которые соответствуют интересующим нас характеристикам субъективного контроля испытуемых:

- 1) шкала общей интернальности (Ио);
- 2) шкала интернальности в области достижений (Ид);
- 3) шкала интернальности в области неудач (Ин);
- 4) шкала интернальности в области межличностных отношений (Им);
- 5) шкала интернальности в отношении здоровья и болезни (Из).

Рассмотрим результаты шкалы общей интернальности и шкалы интернальности в области достижений, полученные в группах подростков с разными предпочтениями относительно видов внеурочной деятельности по методике «Уровень субъективного контроля» (УСК). Средние значения по методике, по пяти шкалам, представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Средние значения по методике УСК*

Группа	Шкала				
	Ио	Ид	Ин	Им	Из
Гр. 1	5,3	6	4,6	6,1	4,8
Гр. 2	4,6	6,3	4,5	5,2	5,2
Гр. 3	6	6,3	5,4	6,4	4,8
Гр. 4	5,4	6,1	5,2	5,4	5,0
Гр. 5	5,5	4,6	5,1	6,2	5,1
Гр. 6	6	4,9	5,9	6,4	5,4
Гр. 7	4,8	5,1	4,9	5,8	5,4
Гр. 8	6,4	4,7	6,3	5,9	6,1
Гр. 9	5,1	5,2	5,1	5,7	5,9

Гр. 10	5,4	5,7	5,1	6,1	5,2
Гр. 11	4,9	5,5	4,8	6,3	5,4

* Условные обозначения:

1 гр. – игровая деятельность; 2 гр. – познавательная деятельность; 3 гр. – проблемно-ценностное общение; 4 гр. – досугово-развлекательная деятельность; 5 гр. – художественное творчество; 6 гр. – социальное творчество; 7 гр. – трудовая деятельность; 8 гр. – спортивно-оздоровительная деятельность; 9 гр. – туристско-краеведческая деятельность; 10 гр. – сочетание 2-3 видов внеурочной деятельности; 11 гр. – сочетание 4-5 и более видов внеурочной деятельности

Из данных таблицы 1 мы видим, что все полученные по методике значения для групп лежат в области средних показателей (4-6 стенов). Для более наглядного представления ре-

зультатов нами были построены графики, опираясь на которые мы проанализируем результаты, полученные по методике.

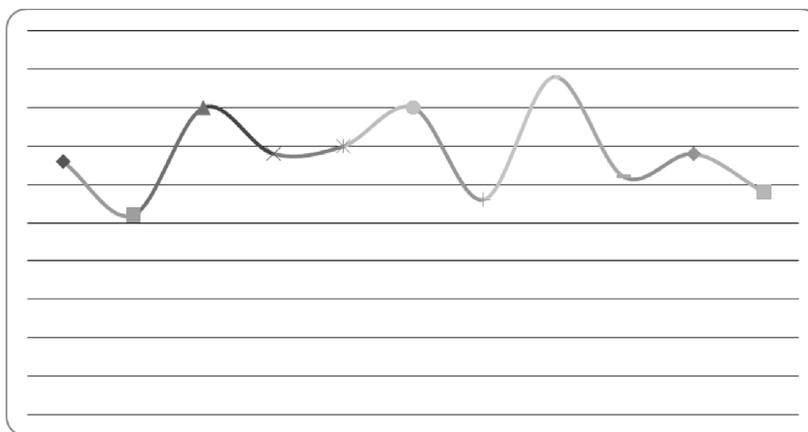


Рис. 1. Результаты измерения общей интернальности в группах подростков

Из данных таблицы и рисунка видно, что наибольший уровень общей интернальности отмечается в группе 8 (спортивно-оздоровительная деятельность), а наименьший – в группе 2 (познавательная деятельность). У всех групп показатель общей интернальности находится в пределах средних значений по методике – 4-6 стенов и указывает на нормальный для подросткового возраста уровень субъективного контроля.

Средние значения по шкале общей интернальности говорят о том,

что испытуемым свойственно контролировать любые значимые ситуации, они чувствуют свою ответственность за все, происходящее с ними. Однако при возникновении каких-либо критических ситуаций не исключено приписывание ответственности окружающим или «стечению обстоятельств».

Далее различия в группах по показателю общей интернальности мы проверяли с помощью непараметрического критерия различий U-Манна-Уитни (таблица 2).

Таблица 2.

Матрица различий показателей общей интернальности в группах подростков*

	2 гр.	3 гр.	4 гр.	5 гр.	6 гр.	7 гр.	8 гр.	9 гр.	10 гр.	11 гр.
1 гр.	164,5**	73**			38,5*		121**			
2 гр.		114,5**	329*	258*	46,5*		201,5**		432*	
3 гр.						87,5**		41,5*		49**
4 гр.						162,5*	254**			
5 гр.						142*	193,5**			
6 гр.						24**		8,5**	88,5*	28**
7 гр.							123,5**			
8 гр.								33,5**	322*	91,5**
9 гр.										
10 гр.										

* Условные обозначения:

1 гр. – игровая деятельность; 2 гр. – познавательная деятельность; 3 гр. – проблемно-ценностное общение; 4 гр. – досугово-развлекательная деятельность; 5 гр. – художественное творчество; 6 гр. – социальное творчество; 7 гр. – трудовая деятельность; 8 гр. – спортивно-оздоровительная деятельность; 9 гр. – туристско-краеведческая деятельность; 10 гр. – сочетание 2-3 видов внеурочной деятельности; 11 гр. – сочетание 4-5 и более видов внеурочной деятельности;

* – $p \leq 0,05$;

** – $p \leq 0,01$.

Из приведенных данных видно, что, несмотря на то, что все показатели в группах лежат в области средних значений, у подростков, предпочитающих различные виды внеурочной деятельности, обнаружены некоторые различия.

У подростков группы 1 (игровая деятельность) статистически достоверный показатель общей интернальности выше, чем у подростков группы 2 (познавательная деятельность), и ниже, чем у подростков групп 3 (проблемно-ценностное общение), 6 (социальное творчество) и 8 (спортивно-оздоровительная деятельность) (статистически достоверно на уровне 0,05 и 0,01).

У подростков группы 2 (познавательная деятельность) уровень общей интернальности статистически достоверно ниже, чем у большинства других групп (статистически достоверно на уровне 0,05 и 0,01). Подростки групп 3 (проблемно-ценностное общение), 6 (социальное творчество) и 8 (спортивно-оздоровительная деятельность) демонстрируют более высокий уровень общей интернальности, чем сверстники других групп (статистически достоверно на уровне 0,05 и 0,01).

Прочие группы при этом показывают средние результаты, которые являются более высокими, чем у группы 2 (познавательная деятельность), и более низкими, чем у групп 3 (про-

блемно-ценностное общение), 6 (социальное творчество) и 8 (спортивно-оздоровительная деятельность).

Таким образом, наибольшую общую интернальность демонстрируют подростки, предпочитающие в качестве основной внеурочной деятельности проблемно-ценностное общение, социальное творчество или спортивно-оздоровительную деятельность. Наиболее низкую интернальность

показывают подростки, выбирающие познавательную деятельность.

Рассмотрим результаты изучения интернальности в области достижений (рис. 2). У подростков всех групп показатели интернальности в области достижений лежат в области средних значений по методике «Уровень субъективного контроля» (УСК) (4-6 стенов), характеризующих возрастную норму.

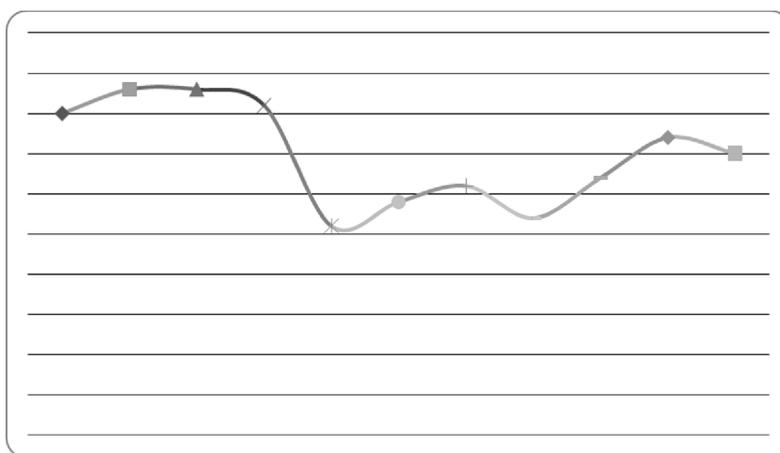


Рис. 2. Результаты измерения интернальности в области достижений в группах подростков

Самые низкие показатели интернальности в области достижений демонстрируют группы 5 (художественное творчество) и 8 (спортивно-оздоровительная деятельность). Наиболее высокие результаты отмечены в группах 2 (познавательная деятельность) и 3 (проблемно-ценностное общение). Прочие группы подростков имеют результаты по шкале, находящиеся между этими полюсами, и также не выходящие за пределы средних показателей.

Средний уровень интернальности в области достижений свидетель-

ствует о принятии ответственности над эмоционально-положительными событиями, о том, что все успехи и достижения они считают результатом собственных усилий. Тем не менее страх или тревога могут заставить их отказаться от такой ответственности и переложить ее на обстоятельства, судьбу и др.

Далее нами были рассмотрены различия в группах по показателю интернальности в области достижений, обнаруженные с помощью U-критерия Манна-Уитни (таблица 3).

Таблица 3.

Матрица различий показателей интернальности в области достижений в группах подростков*

	2 гр.	3 гр.	4 гр.	5 гр.	6 гр.	7 гр.	8 гр.	9 гр.	10 гр.	11 гр.
1 гр.				71,5**	28,5**	94*	102,5**	35,5*		
2 гр.				198**	53,5**	201*	214,5**			
3 гр.				96**	37**	74,5**	111**	40*		73*
4 гр.				117**	61*	183*	176,5**			110,5*
5 гр.									277*	93,5*
6 гр.									88,5*	
7 гр.										
8 гр.								54*	326,5*	107*
9 гр.									71,5*	
10 гр.										

* Условные обозначения:

1 гр. – игровая деятельность; 2 гр. – познавательная деятельность; 3 гр. – проблемно-ценностное общение; 4 гр. – досугово-развлекательная деятельность; 5 гр. – художественное творчество; 6 гр. – социальное творчество; 7 гр. – трудовая деятельность; 8 гр. – спортивно-оздоровительная деятельность; 9 гр. – туристско-краеведческая деятельность; 10 гр. – сочетание 2-3 видов внеурочной деятельности; 11 гр. – сочетание 4-5 и более видов внеурочной деятельности;

* – $p \leq 0,05$;

** – $p \leq 0,01$.

Результаты анализа различий в группе показали следующее. Наиболее высокие результаты по шкале интернальности в области достижений показывают группы 2 (познавательная деятельность), 3 (проблемно-ценностное общение) и 4 (досугово-развлекательная деятельность), что подтверждается статистически достоверно на уровне 0,05 и 0,01 при сравнении с большинством групп (кроме сравнения групп между собой и с группой 10 – сочетание 2-3 видов внеурочной деятельности).

Наиболее низкий результат по шкале демонстрируют группы 5 (художественное творчество) и 8 (спор-

тивно-оздоровительная деятельность) также в сравнении с большинством других групп (статистически достоверно на уровне 0,05 и 0,01).

Прочие группы имеют средние результаты в сравнительном анализе и занимают промежуточное положение между указанными группами подростков.

Таким образом, мы видим, что группа подростков, предпочитающих проблемно-ценностное общение как вид внеурочной деятельности, демонстрируют высокий уровень общей интернальности и интернальности в сфере достижений.

Источники:

1. Белкин А.С. Ситуация успеха: как ее создать: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1991. С. 176.
2. Даутова О.Б. Шаг к себе: новые вызовы современного образования. СПб, 2008. с. 152.
3. Мачехина О.Н. Учитель в социально-контекстном пространстве современной школы // Человек и образование. Москва, 2009. №4. С. 154-157.
4. Соколова Л.Б. Формирование культуры педагогической деятельности будущего учителя. Оренбург, 1999. С. 280.

References

1. Belkin A.S. Situaciya uspeha: kak ee sozdat': kniga dlya uchitelya. Moskva, Prosvesh'enie, 1991. S. 176.
2. Dautova O.B. SHag k sebe: novy'e vy'zovy' sovremennogo obrazovaniya. SPb, 2008. s. 152.
3. Machehina O.N. Uchitel' v social'no-kontekstnom prostranstve sovremennoy shkoly' // SHelovek i obrazovanie. Moskva, 2009. №4. S. 154-157.
4. Sokolova L.B. Formirovanie kul'tury' pedagogicheskoy deyatel'nosti budusch'ego uchitelya. Orenburg, 1999. S. 280.

Зарегистрирована: 08.05.2013

УДК 37.01

КОГНИТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОМПЬЮТЕРИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

И.А. Еропов

В статье рассматриваются вопросы подхода к определениям: педагогическое предвидение, квалиметрия педагогическая, рейтинг, количество информации, когнитивные технологии, предлагаются существующие в современной науке, различные варианты данных понятий. Описаны когнитивные технологии компьютеризации обучения старшеклассников.

Ключевые слова: педагогическое предвидение, квалиметрия педагогическая, рейтинг, количество информации, когнитивные технологии.

Тема внедрения технических и компьютерных средств в образовательную сферу стала особенно актуальна в наши дни. Возникло новое веяние в педагогической науке, которое называли педагогическим предвидением. Авторы монографии «Педагогические условия электронных учебно-методических комплексов» Е.В.Ширшов и

О.В.Чурбанова так дают определение понятию «педагогическое предвидение»: «Прогнозирование и предсказание в сфере образования и развития личности старшеклассника, предвосхищение возможного хода событий в педагогическом взаимодействии» [9]. Значит, необходимо искать более современные средства и методы обу-

чения. Это стало возможно благодаря специфике компьютера как нового вида технического средства обучения. Изменение средства обучения, как, впрочем, и изменения в любом звене дидактической системы, неизбежно приводят к перестройке всей этой системы. Использование компьютеров в обучающей и воспитывающей среде дает весомые дидактические преимущества по сравнению с «бумажными носителями»:

- значительный объем памяти современных компьютеров, позволяющий хранить и оперативно использовать большие массивы учебной информации;

- высокое быстродействие компьютера, значительно повышающее реактивность данного вида ТСО;

- способность анализировать ответы и запросы учащихся;

- диалоговый режим связи учебного материала с обучаемым, воспроизведение некоторых функций преподавателя;

- наличие обратной связи, т.е. возможность осуществления коррекции самим обучаемым (справочная информация выбирается из памяти компьютера либо самим учащимся, либо на основе автоматической диагностики ошибок, допускаемых учащимся в ходе работы);

- адаптивность, обеспечивающая возможность изучения и повторения учебного материала, тренировки, контроля с различной степенью глубины и полноты, в различном темпе и последовательности с учетом индивидуальных особенностей учащихся;

- возможность в автоматическом режиме проводить многофакторный сбор и анализ статистической информации о работе класса, получаемой в

процессе компьютеризованного занятия, без нарушения естественности протекания урока. Компьютер способен фиксировать затраченное на выполнение задания время, количество верных и неверных ответов, число обращений к справочной информации, количество попыток при выполнении заданий и другие данные, которые помогают старшекласснику внести коррективы в свою учебную деятельность, а преподавателю – выработать индивидуальный подход как к отдельному обучаемому, так и к группе в целом [6].

Формируется новая глобальная информационно-коммуникационная среда жизни, образования, общения. Поэтому изменения в образовании в области использования компьютерных технологий влияют на формирование и качество подготовки старшеклассников. Необходимо внедрять и развивать *когнитивные технологии* – информационные технологии, специально ориентированные на развитие интеллектуальных способностей старшеклассника [9]. Характерным примером такой технологии является компьютерная графика, позволяющая в пространственной форме представлять на экране компьютера не только различные геометрические фигуры, но и различные математические формулы. Такие представления развивают пространственное воображение старшеклассника и его ассоциативное мышление. На передний план выходят такие качества, как: способность к адаптации в меняющихся экономических условиях; умение работать в сотрудничестве с другими старшеклассниками, учителями, родителями и ориентироваться в происходящих процессах; способность критически

мыслить и принимать самостоятельные решения.

В настоящее время в педагогике зарождается новый раздел: квалиметрия педагогическая – раздел педагогической кибернетики, наука об измерении результатов педагогического воздействия на человека (его образованности), в которой рейтинг означает количественную оценку какого-то качества старшеклассника, например, рейтинг обученности старшеклассников. В качестве основных педагогических целей компьютеризации образования выступают:

– развитие личности обучаемого, подготовка к жизни в условиях информационного общества (развитие мышления и умения принимать оптимальные решения; формирование информационной культуры, навыков обработки информации и экспериментально-исследовательской деятельности);

– реализация социального заказа (подготовка специалистов в области вычислительной техники и пользователей средствами новых информационных технологий);

– интенсификация всех уровней учебно-воспитательного процесса (повышение эффективности и качества процесса обучения, активизация познавательной деятельности, углубление межпредметных связей).

Основное требование, которое должно соблюдаться у компьютерных средств, ориентированных на применение в образовательном процессе, – это легкость и естественность, с которыми старшеклассник может взаимодействовать с учебными материалами. Но старшекласснику все равно приходится запоминать информацию, содержащуюся в сообщениях персо-

нального компьютера. В настоящее время вошло в науку понятие «количество информации» (англ. information content) – мера информации, сообщаемой появлением события определенной вероятности, мера оценки информации, содержащейся в сообщении, мера, характеризующая уменьшение неопределенности, содержащейся в одной случайной величине относительно другой [9].

Таким образом, нельзя просто встроить компьютер в привычный учебный процесс и надеяться, что он сделает революцию в образовании. Нужно менять саму концепцию учебного процесса, в которой компьютер органично вписывался бы как новое, мощное средство, необходимо развивать когнитивные технологии, квалиметрию педагогическую, применять рейтинг, как категорию квалиметрии педагогической, т.е. оценивать количественно качества старшеклассника, например, рейтинг обученности.

Источники:

1. Акуленко В.Л. Формирование ИКТ-компетентности учителя-предметника в системе повышения квалификации // Применение новых технологий в образовании: Материалы XV Междунар. конф., 29-30 июня 2004 г. г.Троицк Московской обл.: Изд-во «Тривант», 2004.

2. Башмаков М.И. Поздняков С.Н., Резник Н.А. Информационная среда обучения. СПб: Свет, 1997. 400 с. с ил.

3. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров: (педагогика третьего тысячелетия). Рос. акад. наук; Моск. Психолого-соц. Ин-т. М.: Моск. Психолого-соц. Ин-т; Воронеж: НПО МОДЭК, 2002. 349 с.

4. *Гиркин И.В.* Новые подходы к организации учебного процесса с использованием современных компьютерных технологий // Информационные технологии, 1998. №6. С. 44-47.

5. *Локтюшина Е.А.* Компьютеры в учебно-воспитательном процессе школы и вуза. Волгоград, 1996. 275 с.

6. *Полат Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2003. 267 с.

7. *Роберт И.В.* Современные информационные и коммуникационные технологии в образовании // Информатика и образование, 1997. №8. С. 23-27.

8. *Роберт И.В.* Средства новых информационных технологий в обучении: дидактические проблемы, перспективы использования // Информатика и образование, 1991. № 4. С.5-11.

9. *Ширшов Е.В., Чурбанова О.В.* Педагогические условия проектирования электронных учебно-методических комплексов: Монография. Архангельск: изд-во Архангельского гос. технического университета, 2005 г. 307 с.

References:

1. *Akulenko V.L.* Formirovanie IKT-kompetentnosti uchitelya-predmetnika v sisteme povыsheniya kvalifikatsii // Primenenie novy'h tehnologiy v obrazovanii: Materialy XV Mejdunar. konf., 29-30 iyunya 2004 g. Troick Moskovskoy obl.: Izd-vo «Trovant», 2004.

2. *Bashmakov M.I., Pozdnyakov S.N., Reznik N.A.* Informacionnaya sreda obucheniya. SPb: Svet, 1997. 400 s. s il.

3. *Bespal'ko V.P.* Obrazovanie i obuchenie s uchastiem komp'yutеров: (pedagogika tret'ego ty'syacheletiya). Ros. akad. nauk; Mosk. Psihologo-soc. In-t. M.: Mosk. Psihologo-soc. In-t; Voronej: NPO MODE'K, 2002. 349 s.

4. *Girkin I.V.* Novy'e podhody' k organizatsii uchebnogo processa s ispol'zovaniem sovremenny'h komp'yuterny'h tehnologiy // Informacionny'e tehnologii, 1998. №6. S. 44-47.

5. *Loktyushina E.A.* Komp'yutery' v uchebno-vospitatel'nom processe shkoly' i vuza. Volgograd, 1996. 275 s.

6. *Polat E.S.* Novy'e pedagogicheskie i informacionny'e tehnologii v sisteme obrazovaniya. M.: Akademiya, 2003. 267 s.

7. *Robert I.V.* Sovremenny'e informacionny'e i kommunikacionny'e tehnologii v obrazovanii // Informatika i obrazovanie, 1997. №8. S. 23-27.

8. *Robert I.V.* Sredstva novy'h informacionny'htehnologiy v obuchenii: didakticheskie problemy', perspektivy' ispol'zovaniya // Informatika i obrazovanie, 1991. № 4. S.5-11.

9. *SHirshov E.V., CHurbanova O.V.* Pedagogicheskie usloviya proektirovaniya e'lektronny'h uchebno-metodicheskikh kompleksov: Monografiya. Arhangel'sk: izd-vo Arhangel'skogo gos. tehnikeskogo universiteta, 2005 g. 307 s.

Зарегистрирована: 11.02.2013 г.

УДК 377

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МНОГОМЕРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ВОДИТЕЛЯ ПАССАЖИРСКОГО АВТОТРАНСПОРТА

А.Д. Кайманов

В статье раскрывается необходимость подготовки современных успешных специалистов-профессионалов на основе компетентностных моделей, дается трактовка многомерных компетенций водителя пассажирского автотранспорта, разработана структурно-функциональная модель и контрольно-оценочный блок их формирования.

Ключевые слова: модель многомерных компетенций, водитель, пассажирский автотранспорт.

В соответствии с транспортной стратегией Российской Федерации на период до 2030 года прогнозируется значительный рост объёмов перевозок пассажиров и грузов автотранспортом общего пользования, одним из основных видов транспорта в Российской Федерации. На его долю приходится 35,15% всего пассажирооборота и 56% пассажирооборота городского общественного транспорта. В связи с этим актуализируется проблема подготовки компетентного водителя в части, касающейся как обеспечения безопасности перевозок, так и обеспечения качественного обслуживания пассажиров [1]. «Изменение требований производства к качеству профессиональной подготовки обусловило организацию в профессиональной школе инновационной образовательной среды, проектно-интегративный компонент которой включает, кроме прочего, компетентностные модели специалистов в новых государственных образовательных стандартах» [2].

В компетентностной модели должны быть установлены требования

и качества к содержанию труда водителя пассажирского автотранспорта, которые в системе профессионального образования трансформируются в требования к результатам обучения, отражающие набор компетенций.

При разработке основных образовательных программ (ООП) компетентностного формата учебные заведения получили право свободы в определении содержания компетентностной модели выпускника, учебных планов, рабочих программ учебных курсов, модулей, практик. Каждому учебному заведению необходимо проектировать профессиональные компетенции с учетом потребностей регионального рынка труда [3]. Такие виды компетенций, как базовые (совокупность универсальных знаний, профессионально значимых качеств, обеспечивающих осуществление основных видов профессиональной деятельности специалиста в конкретной отрасли) и ключевые (общие) – (интегрированная способность личности к эффективной профессиональной деятельности и социальному взаимодействию) имеют

свое отражение в существующих нормативных документах, регламентирующих требования к обучающемуся по профессии водителя пассажирского автотранспорта. В частности, в «Стандарте Российской Федерации по профессии водитель транспортного средства категории «D» в разделе 4 прописано: «Содержательные параметры профессиональной деятельности» приводится такой (линейный, одномерный) перечень требований к уровню знаний и навыков водителя (подготовить транспортное средство к эксплуатации..., экономично его эксплуатировать, и управлять им с соблюдением безопасности движения), который неплохо работал в условиях экономической стабильности [4]. Анализируя существующую систему подготовки водителей, мы отмечаем, что в ней не учтены новые требования социально-экономического характера, интересы личности и общества. Формирование же профессионалов «...нового поколения происходит в постоянно изменяющейся внешней среде, поэтому поле деятельности лидеров нового поколения должно быть многомерным» [5], таким образом, на данный момент более оправдан многомерный подход к профессиональному образованию. В своих исследованиях Ф.Г.Ялалов раскрывает сущность «многомерных компетенций» как необходимой составляющей успеха специалиста любой профессиональной сферы. «Многомерными мы называем такие компетенции, которые способствуют росту производительности труда, повышению эффективности управления, достижению наивысшего успеха. К многомерным компетенциям мы относим, прежде всего, системность и структурированность,

многофункциональность и многозадачность, мобильность и синергичность» [6]. Под многомерными компетенциями водителя пассажирского автотранспорта следует понимать интегративные компетенции, направленные на повышение эффективности профессиональной деятельности, в условиях обеспечения безопасности данного процесса, которые формируются на основе: способности водителя общественного транспорта интегрировать различные технологии процесса обслуживания пассажиров и умения вести одновременно несколько видов деятельности: исполнительскую, управленческую, психологическую, операторскую, контролирующую.

В современных социально-экономических условиях острой конкурентной борьбы пассажирские автопредприятия вынуждены проводить корпоративное обучение своих водителей с целью развития у них многомерных компетенций, разрабатывая при этом инновационные образовательные технологии, программы и методы обучения. Для оценки результатов обучения (в целях решения вопроса о дальнейшем использовании водителей, обладающих разными уровнями компетенций, на том или ином виде пассажирского перевозочного процесса) возникает необходимость в качественной оценке уровней обладания многомерными компетенциями водителями пассажирского автотранспорта и разработке контрольно-оценочных дидактических условий реализации модели многомерно компетентных водителей пассажирского автотранспорта.

Для научного подхода к решению этой проблемы необходимо разработать модель профессиональных

компетенций с делением на уровни, т.е. ступени достижения учебно-профессиональной успешности (сформированности профессиональных компетенций) и контрольно-оценочные условия её реализации. В процессе разработки данной модели учитывались требования профессионального сообщества, образовательных учреждений, ведущих подготовку водителей пассажирского автотранспорта и материалы научных работ по данной теме (исследованием проблем профессиональной многомерности занимается Нижнекамское отделение кафедры ЮНЕСКО).

В исполнительской сфере, к какой относится и деятельность водителя пассажирского автотранспорта, профессиональная многомерность больше всего проявляется, как способность выполнять одновременно несколько видов деятельности, а различные условия работы (городские, пригородные, междугородные, туристско-экскурсионные, заказные, вахтовые и т.д. пассажирские перевозки) определяют необходимость наличия разных психофизиологических свойств и навыков. Исходя из выше изложенного, мы определили два вида многомерных компетенций водителя пассажирского автотранспорта: базовые (системность и структурированность) и интегративные (многофункциональность, многозадачность, мобильность и синергичность). В процессе измерения результатов мы выделяем три уровня сформированности многомерных компетенций водителя пассажирского автотранспорта: высокий (компетентностный или «продвинутой»), средний (функциональный или «развитый»), низкий (элементарный или «пороговый»). Выделение трёх уровней было

сделано в целях исключения информационной избыточности, которая затрудняет диагностику результатов образования.

Несмотря на острую критику, в оценке уровня профессионально важных психологических качеств (в нашем случае – базовых многомерных компетенций, т.е. мышления, памяти, внимания) ведущим остаётся метод тестов. На основании проведённого анализа методик тестирования были выбраны тесты для определения уровня профессионально важных качеств [7] – тесты К.Томаса, Р.Бурдона, Г.Айзенка, Дж.Голланда, опросник Е.Климова. Вместе с тем подчеркнем, что результаты оценки по отдельным методикам, получаемые в различной количественной или качественной форме, сами по себе имеют ограниченное значение для оценки профессионально-педагогической компетентности. Только агрегированные и обобщенные на основе единого интегративного подхода результаты диагностики позволят обеспечить решение актуальной задачи оценивания сформированности многомерных компетенций, для чего определяется средне-арифметический коэффициент освоения определённого уровня многомерных компетенций. В социологии существует термин «социальная гармония» близкое к понятию «золотое сечение». Он выражается в показателе – 62%, именно при таком значении возможно рациональное (эффективное) использование водителей в трудовой жизни предприятия. При наличии такого (62% и выше) показателе мы определяем наличие у водителя «компетентностного» (продвинутого) уровня многомерных компетенций, при показателе от 30% до 62% – «функционального» (развитого) уровня мно-

Таблица 1.

Характеристика уровней многомерных компетенций водителей пассажирского автотранспорта

Базовые многомерные компетенции водителя пассажирского автотранспорта: интегративное мышление, структурированная память, многовекторное внимание (системность и структурность)	Компетентностный («продвинутый»)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Имеет высокий уровень мотивации к рабочей деятельности. 2. Рассматривает процесс управления транспортным средством и перевозки пассажиров как систему экономического (зарабатывание денег), качественного (обслуживание пассажиров, сервис) и безопасного аспектов в осуществлении своей деятельности. Принимая решение, рассматривает проблему под разными углами (системность). 3. Четко структурирует виды своей деятельности (технический аспект (устройство и ремонт транспортного средства); знаниевый аспект (действующие правовые и нормативные документы); психофизиологический аспект (память, внимание, мышление) (структурированность). 4. Проявляет ответственность, деловую направленность и точность (ответственность за свои действия, грамотное ведение документооборота). 5. Проявляет коммуникативную компетентность в отношении других участников дорожного движения и перевозочной деятельности (интенсивно использует общепринятые знания для личного совершенствования).
	Функциональный («развитый»)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Имеет достаточный уровень мотивации. 2. Рассматривает процесс управления транспортным средством и перевозки пассажиров без учета всех аспектов успешного ведения бизнеса (рассматривает не все элементы системы, т.е. принимая решение, учитывает не все факторы) (системность). 3. Нечетко структурирует виды своей деятельности не в полной мере обладает содержанием знаниевого, технологического и психофизиологического аспектов (структурированность). 4. Не всегда проявляет ответственность и точность в своей работе. 5. Не в полной мере проявляет коммуникативную компетентность. <p>Личное совершенствование осуществляется по возникновению необходимой потребности.</p>
	Элементарный («пороговый»)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мотивация низкая или отсутствует. 2. решение проблемы в процессе трудовой деятельности производится односторонне, без учета всех факторов, влияющих на получаемый результат (системность). 3. Слабо развиты (на элементарном уровне) технический, знаниевый и психофизиологический аспекты трудовой деятельности (структурированность). 4. Личностное совершенствование осуществляется пассивно.

Интегративные многомерные компетенции водителя пассажирского автотранспорта (многофункциональность, многозадачность, синергичность, мобильность)	Компетентностный («продвинутой»)	<p>1. Четко и безошибочно осуществляет управление транспортным средством, не допускает нарушения требований ПДД РФ и других нормативных документов, возникновения опасных дорожно-транспортных ситуаций, не совершая ДТП (многофункциональность). Грамотно принимает решения, устраняющие проблемы нестандартных профессиональных ситуаций, связанных с поведением, состоянием и просьбами пассажиров в различных условиях внешней среды (многофункциональность).</p> <p>2. Рационально организует свою деятельность с учетом требований всех заинтересованных участников перевозочного процесса (многозадачность).</p> <p>3. Эффективно работает в команде: «водитель - экипаж-диспетчер - начальник эксплуатации - заказчик» (синергичность).</p> <p>4. Умело ориентируется в информационном поле и оперирует информационным инструментарием. Постоянно находится в поиске новой информации (мобильность).</p>
	Функциональный («развитый»)	<p>1. Периодически допускает ошибки в управлении транспортным средством и нарушения требований ПДД РФ и других действующих нормативных документов, не допуская при этом дорожно-транспортных происшествий (многофункциональность). Принимая решения в нестандартных профессиональных ситуациях, учитывает не все аспекты, влияющие на положительное для всех сторон разрешение ситуации (многофункциональность).</p> <p>2. Не всегда рационально организует свою деятельность с учетом требований всех заинтересованных участников перевозочного процесса (многозадачность).</p> <p>3. Работая в команде, использует потенциал не всех её звеньев (синергичность).</p> <p>4. Информационная мобильность осуществляется при возникновении необходимой потребности (мобильность).</p>
	Элементарный («пороговый»)	<p>1. Управляя транспортным средством, допускает возникновение опасных дорожно-транспортных ситуаций, ошибки и нарушения требований ПДД РФ и других действующих нормативных документов, не допуская ДТП по своей вине (многофункциональность). Односторонне принимает решение в нестандартных профессиональных ситуациях, без учёта всех аспектов, влияющих на положительное для всех сторон разрешение ситуации (многофункциональность).</p> <p>2. Не всегда рационально организует свою деятельность и без учёта требований всех заинтересованных участников перевозочного процесса (многозадачность).</p> <p>3. Отсутствуют умения работать в команде (максимально только с ближайшим звеном) (синергичность).</p> <p>4. Информационную мобильность проявляет пассивно (мобильность).</p>

гомерных компетенций, ниже 30% – «элементарного» (порогового) уровня многомерных компетенций.

В связи с отсутствием возможности установления границ профессиональной пригодности – обладания многомерными компетенциями с помощью математических методов или расчёта, для оценки уровня интегративных многомерных компетенций (многозадачность, многофункциональность, синергичность и мобильность) применяется метод экспертной оценки (по методике В.И.Янковской [8]), а так же используются такие критерии как снижение количества ДТП, нарушений ПДД РФ, снижение количества жалоб и претензий со стороны заказчика пассажирских перевозок, повышение уровня удовлетворённости водителей результатами своей работы.

Итак, в результате исследований автором данной статьи были предложены и обоснованы необходимые профессиональные качества водителя пассажирского автотранспорта, на основании чего была построена модель многомерных профессиональных компетенций водителя пассажирского автотранспорта, подобраны апробированные методики оценки указанных многомерных компетенций. Всё это в конечном итоге необходимо учитывать при разработке профессиональных и образовательных стандартов, основных образовательных программ компетентностного формата в целях качественной подготовки и повышения квалификации водителей пассажирского автотранспорта.

Источники:

1. *Кайманов А.Д.* Подготовка водителей пассажирского автомобильного транспорта: многомерные компетенции // Казанский педагогический журнал, 2012. №1 (91). С. 68-72.
2. *Мухаметзянова Г.В.* Подготовка специалиста в условиях организации инновационной образовательной среды // Профессиональное образование: вопросы теории и инновационной практики. Материалы международной научной практической конференции, посвященной 35-летию института педагогики и психологии профессионального образования РАО / под науч. ред. Г.В. Мухаметзяновой. Казань, 2011. С. 3-8.
3. *Багманов И.Р., Сабирова Н.Г.* Компетентностный подход к профессиональному образованию: проблема реализации // Казанский педагогический журнал, 2009. № 9. С. 12-16.
4. Стандарт Российской Федерации. Образование: начальное профессиональное. Профессия: водитель транспортного средства категории «Д» ОСТ 9 ПО 04.02.04-96 Издание официальное Дата введения 15 апреля 1996 г. Утвержден Департаментом профессионального образования Министерства образования Российской Федерации 15 октября 1996 г.
5. *Ялалов Ф.Г.* Воспитание лидеров в многомерном поле деятельности [Электронный ресурс] Новости НМИ. Статьи Ялалова Ф.Г. Дата обновления 30.11.2011. URL: http://www.nmi.su/doku.php/nauka:stat-nauka:yalalov:2010_2 (дата обращения: 25.12.2011).
6. *Ялалов Ф.Г.* Основы лидерства: многомерные компетенции [Электронный ресурс] Новости НМИ. Статьи Ялалова Ф.Г. Дата обновления 28.04.2011. URL: http://www.nmi.su/doku.php/nauka:stat-nauka:yalalov:2010_2 (дата обращения: 29.09.2011).
7. *Смирнова О.Ю.* Диагностика шоферского характера // Трудовое и пассажирское автохозяйство, 2009. №6. С. 38-40.
8. *Янковская, В.И.* Оценка результативности обучения работников в процессе деятельности на предприятии // Этноди-

дактика народов России: многомерные профессиональные компетенции. Материалы X Международной научно-практической конференции: (Нижнекамск, 11 мая 2012 г.) / под ред. Ф.Г.Ялалова. Нижнекамск: Нижнекамский муниципальный институт, 2012. С. 230 -231.

References:

1. *Kaymanov A.D.* Podgotovka voditelya passajirskogo avtomobil'nogo transporta: mnogomerny'e kompetencii // *Kazanskiy pedagogicheskiy jurnal*, 2012. №1 (91). S. 68-72.
2. *Muhametzyanova G.V.* Podgotovka specialista v usloviyah organizacii innovacionnoy obrazovatel'noy sredy' // *Professional'noe obrazovanie: voprosy' teorii i innovacionnoy praktiki. Materialy' mezhdunarodnoy nauchnoy prakticheskoy konferencii, posvyasch'ennoy 35-tiletiyu instituta pedagogiki i psihologii professional'nogo obrazovaniya RAO / pod nach. red. G.V. Muhametzyanovoy.* Kazan', 2011. S. 3-8.
3. *Bagmanov I.R., Sabirova N.G.* Kompetentnostny'y podhod k professional'nomu obrazovaniyu: problema realizacii // *Kazanskiy pedagogicheskiy jurnal*, 2009. № 9. S. 12-16.
4. Standart Rossiyskoy Federacii. Obrazovanie: nachal'noe professional'noe. *Professiya: voditel' transportnogo sredstva kategorii «D» OST 9 PO 04.02.04-96 Izdanie oficial'noe Data vvedeniya 15 aprelya 1996 g. Utverjden Departamentom professional'nogo obrazovaniya Ministerstva obrazovaniya Rossiyskoy Federacii 15 oktyabrya 1996 g.*
5. *YAlalov F.G.* Vospitanie liderov v mnogomernom pole deyatel'nosti [E'lektronny'y resurs] *Novosti NMI. Stat'i YAlalova F.G. Data obnovleniya 30.11.2011.* URL: http://www.nmi.su/doku.php/nauka:stat-nauka:yalalov:2010_2 (data obrasch'eniya: 25.12.2011).
6. *YAlalov F.G.* Osnovy' liderstva: mnogomerny'e kompetencii [E'lektronny'y resurs] *Novosti NMI. Stat'i YAlalova F.G. Data obnovleniya 28.04.2011.* URL: http://www.nmi.su/doku.php/nauka:stat-nauka:yalalov:2010_2 (data obrasch'eniya: 29.09.2011).
7. *Smirnova O.YU.* Diagnostika shoferskogo haraktera // *Trudovoe i passajirskoe avtohozyaystvo*, 2009. №6. S. 38-40.
8. *YAnkovskaya, V.I.* Ocenka rezul'tativnosti obucheniya rabotnikov v processe deyatel'nosti na predpriyatii // *E'tnodidaktika narodov Rossii: mnogomerny'e professional'ny'e kompetencii. Materialy' X Mezhdunarodnoy nauchno - prakticheskoy konferencii: (Nijnekamsk, 11 maya 2012 g.) / pod red. F.G.YAlalova.* Nijnekamsk: Nijnekamskiy municipal'ny'y institut, 2012. S. 230 -231.

Зарегистрирована: 11.03.2013

УДК 297: 93(075.8)

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ МУСУЛЬМАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СЕРЕДИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

М.М. Марданишин

В статье рассматривается история системы мусульманского образования с середины XIX – до начала XX века, проблемы и перспективы.

Ключевые слова: мусульманское образование, кадимизм, джадидизм, новометодные школы.

Социально-экономические изменения, происшедшие на рубеже XIX – XX веков, оказали мощное воздействие на жизнь татарского народа. Национальная буржуазия, олицетворяющая прогрессивную и более мобильную часть мусульманского населения, решила начать преобразования с учебных заведений. В силу отсутствия педагогических кадров, утери многих своих местных традиций учебные заведения возрождались по аналогии со среднеазиатскими. Причиной был тот факт, что Средняя Азия, состоявшая из нескольких самостоятельных ханств, была одним из главных центров мусульманской образованности, где основным очагом ее была Бухара. Представители купечества своими глазами видели, как ценится в мусульманских странах знание и каким покровительством со стороны общества пользуются там ученые. Именно они стали практически первыми меценатами татарских учебных заведений.

Рассматривая же окраины России конца XIX – начала XX веков, необходимо отметить, что мечети в этот период являлись центрами не только религиозной, но практически всей ду-

ховной жизни мусульман. Они сыграли большую роль в распространении образования среди мусульман. При мечети имелись религиозные учебные заведения, которые разделялись на два типа: мектеб (низший) и медресе (средний и высший), которые являлись ярким примером кадимизма [1]. В.М.Черемшанский писал: «Обучение в школах предоставлено приходским муллам и производится преимущественно в зимнее время; летом же большая часть учащихся увольняется от учения для занятия посевными работами» [2]. Классов или отделений, а также определенных учебных программ в мектебе не было. Преподавание велось с каждым учеником персонально по книгам, содержание которых состояло из догматов веры и нравоучительных рассказов, обычно из жизни святых пророков. Сроки обучения в мектебе также не определялись, Поскольку мектебы содержались в основном на средства населения, «мулла и основные учителя – хальфы – не получали жалования. Они жили приношениями и дарами учеников. Основную массу учеников составляли мальчики от 8 до 14 лет. Девочки учились в доме муллы,

у его жены, которую величали остабике или абыстай» [3]. Приемы обучения здесь были те же, что и в мектебе, но запрещалось обучение письму.

Сторонники кадимизма считали, что функцией образовательных мусульманских учреждений является укрепление исламской общины. Они были против преподавания русского языка и общеобразовательных предметов, использования в школах парт, скамеек, черных классных досок, придавая им значения символов христианства. Являясь противниками нововведений, они отстаивали соблюдение всех обрядов религии и обычаев [4].

Содержание и методы обучения в медресе вплоть до середины XIX в. носили чисто конфессиональный характер. Правда, наряду с богословскими дисциплинами учащимся давали также элементарные знания по арифметике, геометрии, некоторые сведения по географии, астрономии, медицине. Но уровень преподавания светских дисциплин не выходил за пределы средневековых религиозных представлений о мире, практически не учитывались последние достижения науки и техники [5].

В новометодные учебные заведения изначально были заложены иные, чем в кадимистские, идеологические функции, их нельзя противопоставлять, поскольку они стали составляющими единой системы национального образования.

Одной из особенностей татарского новометодного образования конца XIX – начала XX вв. стало то, что именно в этот период получило широкое развитие женское образование, отражающее новые прогрессивные

сдвиги в решении женского вопроса в татарском обществе. Так, к началу XX в. Казани существовали женские школы Аитовой, Хусаиновой, Муштарыевой, Сайфуллиной, Габитовой, Амирхановой, Мирхайдаровой и др. В 1907 г. женская школа была открыта в деревне Иж-Бобья, в 1909 – в Троицке, Оренбурге и др.

Одним из основателей джадидизма по праву считается Г.Баруди. «Всю практическую деятельность Галимджана Баруди совершенно справедливо связывают со становлением новометодной системы образования, которая постепенно приобрела форму джадидизма» [6]. Другой основатель джадидизма – И.Гаспринский, громкий успех и популярность методик которого у поволжских татар достигает своего пика к середине 1890-х годов [7]. Расчетливые татарские купцы быстро поняли уникальность и выгоду педагогических идей И.Гаспринского и с большим удовольствием внедряли их в учебный процесс подопечных им медресе, делая все для скорейшего их распространения в начальных мусульманских школах по всей России. Естественно, реформаторская программа Г.Баруди нуждалась в высокотехнологичных методиках, позволявших не просто выигрывать драгоценное время, но и сознательно усваивать полученный материал. Здесь-то и пригодился революционный способ звукового обучения. «Поэтому не случаен тесный союз двух выдающихся просветителей – Г.Баруди и И.Гаспринского в обновленном процессе второй половины XIX – начала XX века, сумевших предложить и реализовать на практике новую мусульманскую образова-

тельную систему. Их реформаторский исламизм был созвучен интуитивным догадкам и устремлениям большинства татарской буржуазии» [8]. Однако очевидно, что кардинальные перемены в медресе начались не с обучения азбуке, а с преподавания религиозных наук, так как главной целью реформаторов было сохранение исламского самосознания и религиозного знания у татарской молодежи.

Тем не менее в начале XX в. система образования требовала серьезных перемен, которые были обусловлены многими факторами. Новометодные медресе, ставшие к этому времени основой этой системы, также нуждались в совершенствовании. Необходимо было определиться в основных принципах, которые должны были обозначить перспективу системы образования. Это, в первую очередь, коснулось статуса татарских учебных заведений. Но их конфессиональный характер, безусловно, во многом сдерживал процесс их модернизации. Возможно, поэтому в начале XX в. в татарской периодической печати развернулась целая дискуссия по определению содержания конфессионального образования. Одной из причин этого спора стал запрос Департамента иностранных исповеданий Оренбургскому и Таврическому духовным управлениям в октябре 1913 г. о том, как смотрит шариат на вопрос о мектебе и медресе. На данный запрос Департамента откликнулись все без исключения татарские газеты. Красной нитью в публикациях проходил тезис о том, что в исламе не существует деления учебных заведений на конфессиональные и светские: Так, газета «Кояш»

обратила внимание, что «не было ни одной науки, известной в то время (в эпоху Аббасидов), которая не преподавалась бы в медресе... Эти медресе были учреждены только по требованию шариата: «получайте знание и образование». Поскольку по шариату знание ничем не ограничивается и получение знания, каким бы оно не было, является религиозной обязанностью, то программы медресе не были ничем ограничены» [9]. Такое единодушие в идеологически разношерстной татарской периодической печати, в первую очередь, означало озабоченность различных слоев татарского общества судьбой системы образования. В татарском обществе было понимание того, что время изоляционизма в этой сфере прошло. Конфессиональная школа уже не отвечала требованиям бурно развивающегося общества. Отсутствие единой системы национального образования во многом сдерживало процесс консолидации интеллектуальных сил и усилий татарского общества.

Перемены, которые происходили в системе образования, вне всякого сомнения, были позитивными. Реформы еще «10-15 лет назад были только в мыслях, такие планы предлагались только передовыми людьми нации» [10].

Самые известные и прогрессивные мусульманские школы были сосредоточены в гг. Оренбург, Уфа, Троицк, Sterлебаш, Каргала. Во многом количество мусульманских учебных заведений зависело не только от плотности мусульманского населения, но и от поддержки уездного земства или местных меценатов. В истории известны имена людей, чья роль в разви-

тии просвещения и культуры народа выходит за обычные рамки. Это Габдулла и Губайдулла Буби – директора Иж-Бубинского медресе, Зия Камали – основатель медресе «Галия» в Уфе, Хусаиновы – основатели медресе «Хусаиния» в Оренбурге и начальных новометодных школ в России и другие.

Нарождающаяся татарская буржуазия, купечество были заинтересованы в конечных результатах этой реформы: «новые социальные слои нуждались в кадрах, способных адекватно воспринимать происходящие в России процессы, найти в новых социально-экономических условиях свое место, определить реальные перспективы татарского общества, т.е. системы образования не ради совершенствования методов обучения, а ради получения реальных результатов». «...В обществе уже до начала XX в. постепенно формируется понимание необходимости кардинальных изменений» [11].

Безусловно одно, что в первую очередь необходимо обратить внимание на те стратегические цели, на решение которых была нацелена сама новая система образования. Как совершенно справедливо отметил М.Х.Юсупов: «Именно в период джадидизма татарское общество начинает выходить на европейский уровень образованности и культуры. Начавшись в сфере образования, джадидизм способствовал радикальным реформам в социально-экономической, религиозно-мировоззренческой и общественно-политической областях, а также в семейно-бытовом укладе народа» [12].

Можно сделать вывод, что ситуация, которая сложилась в системе

религиозного образования середины XIX – начала XX века, обнажила многие проблемы, присущие татарскому обществу. Общество, которое повернулось лицом к светским ценностям, получило возможности создать интеллектуальную базу для ее внедрения и распространения. Но система религиозного образования, которая была призвана консолидировать интеллектуальные силы общества, не имела возможности выйти за пределы конфессионального образования. Такое положение, с одной стороны, имело и положительные моменты: оно консолидировало татарское общество вокруг мусульманской уммы.

Новые веяния в системе мусульманского образования в конце XIX – начале XX вв. ознаменовались появлением новометодной системы образования, которая положительно сказалась на всей системе религиозного образования. Начавшись в сфере образования, джадидизм способствовал радикальным реформам в социально-экономической, религиозно-мировоззренческой и общественно-политической областях, а также в семейно-бытовом укладе народа [13].

Источники:

1. Мухаметшин Р.М. Ислам в татарской общественной мысли начала XX века. Казань, 2000. С. 78.
2. Черемшанский В.М. Описание Оренбургской губернии в хозяйственно-статистическом, этнографическом, промышленном отношениях. Уфа, 1859. С. 140.
3. Мухаметшин Р.М. Указ. соч. С. 83.
4. Там же.

5. О кадимизме см. подробнее: Коблов Я.Д. Конфессиональные школы...; Горохов В.М. Реакционная школьная политика царизма в отношении татар Поволжья. – С. 159.160. Дюдуаънон С.А. Кадимизм: элементы социологии мусульманского традиционализма в татарском мире и в Маверранахре (конец XVIII – начало XX вв.) // Ислам в татарском мире: история и современность: материалы международного симпозиума. С. 57, 69.

6. *Мухаметшин Р.М.* Указ. соч. С. 96.

7. *Якупов В.М.* Медресе «Мухаммадия»: преемственность традиций. Казань, 2008. С. 7.

8. *Мухаметшин Р.М.* Указ. соч. С. 101.

9. *Салихов Р.Р.* Участие татарского предпринимательства России в общественно-политических процессах второй половины XIX– начала XX вв. Казань, 2004. С. 187.

10. «Кояш», 1913. 11 октября, 13 октября.

11. «Кояш», 1913. 29 сентября.

12. Там же.

13. *Юсупов М.* Галимджан Баруди. Казань, 2003. С. 130, 131.

References:

1. *Muhametshin R.M.* Islam v tatarskoy obsch'estvennoy my'sli nachala NN veka. Kazan', 2000. S. 78.

2. *CHeremshanskiy V. M.* Opisanie Orenburskoy gubernii v hozyaystvenno– staticheskom, e'tnograficheskom, promy'shlennom otноsheniyah. Ufa, 1859. S. 140.

3. *Muhametshin R.M.* Ukaz. soch. S. 83.

4. Там же.

5. O kadimizme sm. podrobnee: Koblov YA.D. Konfessional'ny'e shkoly'...; Gorohov V.M. Reakcionnaya shkol'naya politika carizma v otноshenii tatar Povolj'ya. – S. 159.160. Dyuduan'on S.A. Kadimizm: e'lementy' sociologii musul'manskogo tradicionalizma v tatarskom mire i v Maverranahre (konec HVIII – nachalo NN vv.) // Islam v tatarskom mire: istoriya i sovremennost': materialy' mejdunarodnogo simpoziuma. S. 57, 69.

6. *Muhametshin R.M.* Ukaz. soch. S. 96.

7. *Yakupov V.M.* Medrese «Muhammad-iya»: preemstvennost' tradiciy. Kazan', 2008. S. 7.

8. *Muhametshin R.M.* Ukaz. soch. S. 101.

9. *Salihov R.R.* Uchastie tatarskogo predprinimatel'stva Rossii v obsch'estvenno-politicheskikh processah vtoroy poloviny' XIX– nachala XX vv. Kazan, 2004. S. 187.

10. «Koyash», 1913. 11 oktyabrya, 13 oktyabrya.

11. «Koyash», 1913. 29 sentyabrya.

12. Там же.

13. *YUsupov M.* Galimdjan Barudi. Kazan', 2003. S. 130, 131.

Зарегистрирована: 08.04.2013

УДК 377.5: 378

РЕЦЕНЗИЯ

на энциклопедический словарь-справочник «Профессиональное образование», подготовленный коллективом ИППО РАО под научным руководством академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Г.В.Мухаметзяновой

*Р.М. Валеев, Р.В. Шайдуллин
(печатаются с сокращениями)*

В современных условиях глобализации культурно-образовательного пространства, когда терминологическая экспансия в жесткой и безапелляционной форме бросает вызов устоявшимся формам знаний, усиливается востребованность в новейшей более адаптированной к реалиям XXI в. научно-справочной литературе энциклопедического характера. Усиление интереса и потребности в энциклопедической литературе не случаен, так как тематические энциклопедии и словари-справочники объединяют всю необходимую информацию по той или иной отрасли, сфере, направлению, и именно в них читатель может найти ответ на любой возникающий у него вопрос. В советское время издавалось намного больше справочных изданий, чем сейчас. Но энциклопедии, изданные прежде, не содержат многих терминов и понятий, употребляемых в современном русском языке, в том числе слов, заимствованных из иностранных языков. Именно справочные издания, увидевшие свет в последние годы, рассматривают многие понятия и термины с позиции современности.

В современных реалиях российского общества самое сложное – это

умение осмыслить получаемые знания в терминах и понятиях. Эта проблема представляется сложной, а действия по ее реализации кажутся невыполнимыми, когда понимаешь, что речь идет не о бытии отдельно взятого человека, а российского многонационального социума в целом, настоящее и будущее которого во многом зависит от уровня образованности и профессионализма. Совершенно очевидно, что динамично развивающаяся образовательная система России немыслима без постоянно модернизирующейся терминологической и понятийной базы в различных сферах научных знаний, которая, как показывает историческая практика, не терпит дилетантов, но нуждается в профессионалах. Не секрет, что в данной сфере всегда ощущался известный дефицит знаний и профессиональной компетентности. Поэтому выход в свет монографий, научных статей, учебников и учебных пособий, посвященных проблемам профессионального образования, – это, в той или иной степени, явление. Что же касается фундаментальных энциклопедических изданий данного профиля, то до недавнего времени их просто во многих российских регионах, в том

числе в Татарстане, не существовало. Поэтому подготовку к печати первого тома двухтомного энциклопедического словаря-справочника «Профессиональное образование», посвященного терминам по методологии, теории и практике профессионального образования, можно с полным основанием считать знаковым событием в жизни республики. Этой книгой коллектив ИППО РАО открывает новую серию изданий справочного характера по профессиональному образованию. Предназначение этого энциклопедического словаря-справочника, как понимают его авторы, заключается в создании необходимых условий для единого понимания терминологии профессиональных и федеральных образовательных стандартов профессионального образования, а также для обеспечения оперативной методической помощи разработчикам образовательных программ, создающихся на основе новых государственных стандартов.

Первый том энциклопедического словаря-справочника «Профессиональное образование» является результатом многолетнего труда нескольких десятков авторов, в числе которых известные ученые-педагоги, входящие в преподавательский состав ИППО РАО и других учебных заведений, опытные специалисты-теоретики и практики в области профессионального образования.

Рецензируемый энциклопедический словарь-справочник «Профессиональное образование» является фундаментальным справочным изданием, включающим ключевые понятия, тер-

мины и статьи-справки, комплексно и системно раскрывающие современные научные знания по теории и практике профессионального образования в России и за рубежом. Словарь-справочник содержит систематизированный свод знаний по педагогике, образованию и смежным дисциплинам. Его задачи заключаются в раскрытии в сжатом виде теории и практики профессионального образования. Он содержит более 1600 понятий и специализированных терминов. Его создатели попытались решить поистине сверхзадачу, воспроизводя уникальные знания и опыт в области педагогики и профессионального образования. Эта книга не только «комментирует» и «разъясняет» инновации в данной сфере, но и формируют целостное представление о настоящем и будущем системы профессионального образования в России, которое во многом определяет уже само понимание сути и необходимости внедрения новых стандартов в образовательную сферу. В издании учтены и новые нормативные и правовые акты. Кроме того, в свете современного научного знания в словаре представлены информационно-аналитические комментарии к преобразованиям, происходящим в системе профессионального образования в Российской Федерации.

В предисловии работы создатели энциклопедического словаря-справочника обращаются к самому требовательному и бескомпромиссному читателю – российскому гражданину, который понимает, что педагогическая работа – это призвание и профессия, а образование – это дело, которое не терпит отлагательства и суеты,

а от тех, кто решил посвятить этому жизнь, потребует специальных профессиональных знаний и навыков.

Содержательная часть отраслевого энциклопедического словаря-справочника, подготовленного коллективом ИППО РАО, как и во всех типичных энциклопедических словарях, состоит в основном из кратких статей-справок; в словаре полностью отсутствует аппарат отсылок к другим статьям, активно используемых в энциклопедиях. Англоязычные аналоги к терминам даются в том случае, если такие термины активно используются в зарубежной практике. Словарь-справочник содержит максимальный объем информации в области современного и мирового «профессионального образования». В его структуре выделяются 5 тематических групп терминов и понятий: «Педагогика», «Организация образовательного процесса», «Структура профессионального образования», «Качество профессионального образования», «Профессиональное образование и сфера жизнедеятельности». Последние две группы отражают сущность изменений, происходящих в современном российском профессиональном образовании, при этом эти процессы напрямую отражаются и на структуре профессионального образования, и на организации образовательного процесса. Большое количество определений посвящено педагогике, ее методам и методологии обучения, критериям оценки знаний, эффективности профессионального обучения, вузовской и средне-специальным системам образования. В словаре-справочнике представлены также понятия

и термины, характеризующие системы профессионального образования зарубежных стран, процессы международного сотрудничества в сфере профессионального образования, взаимодействие сфер труда и образования в России и за рубежом. Отдельно рассмотрены термины и определения, связанные с переподготовкой кадров и повышением квалификации, которые стали актуальны в последнее время. Больше внимания уделено терминам, связанным с образовательными стандартами высшего профессионального образования (например, «бакалавр», «балльно-рейтинговая система», «магистр», «магистерская диссертация», «магистратура»). Это делается с целью более серьезной проработки материала и качественной его подачи, а также в связи с объективными различиями уровней профессионального образования в их задачах, содержании, принципах организации образовательного процесса. Это видно и в различии задач, поставленных перед начальным и средним профессиональным образованием и перед высшим профессиональным образованием. В словаре-справочнике также имеются статьи об отдельных учреждениях, связанных с образовательной системой (например, Министерство образования и науки Российской Федерации). Особого внимания заслуживают афоризмы о науке, образовании и учении, пословицы и поговорки о силе знания, в которых сконцентрирована многовековая народная мудрость. В результате читателям словаря-справочника предоставляется возможность получить качественную базовую информацию

как из области теории и практики педагогики, так и из области научных дисциплин.

Энциклопедический словарь-справочник структурирован в алфавитном порядке и снабжен множеством приложений, таблицами и графиками. И как большой плюс следует отметить предметный указатель в конце книги, позволяющий быстро найти необходимый термин или понятие. Источниками для этого справочного издания послужили толковые словари, глоссарии, материалы Интернет, англо-русские словарные издания, вышедшие за последние десять лет, а также словарно-энциклопедическая литература более раннего периода. Для удобства читателей и расширения их понятийной базы авторы снабдили словарь-справочник глоссарием на английском языке. На основе сравнения трактовок и определений терминов из разнообразной литературы с методологических позиций авторы дали свои дефиниции терминам и понятиям.

Таким образом, в центре внимания первого тома энциклопедического словаря-справочника «Профессиональное образование» – термины, вызывающие наибольшую трудность при попытке найти для них общие определения в системе профессионального образования и в сфере труда, при этом составляющие основу профессиональных стандартов и федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования нового поколения. Издание предназначено для широкого круга читателей: ученых, преподавателей различных дисциплин, студентов и ас-

пирантов. Оно адресовано также специалистам, занимающимся проблемами образования, менеджерам учебных заведений, работникам органов управления образованием, разработчикам профессиональных образовательных программ и профессиональных стандартов.

Вместе с тем, следует заметить, что для актуализации словаря-справочника требуется усилить национальные и региональные особенности развития профессионального образования. Говоря о принципах составления энциклопедического словаря-справочника, в общем следует заметить, что он построен в основном на идеологии англоцентризма.

В то же время заметим, что в словаре-справочнике термины раскрываются главным образом с позиции лексикологической и функциональной направленности, почти полностью игнорируются хронологическо-временные измерения. К примеру, в статьях «Российская академия образования», «Министерство образования и науки Российской Федерации» следовало бы дать даты создания и показать основные этапы их развития хотя бы вкратце.

Все эти высказанные замечания и пожелания направлены в основном на улучшение качества энциклопедического словаря-справочника «Профессиональное образование», они ни в коей мере не снижают значимость проделанной работы. Этот отраслевой словарь-справочник носит фундаментально-прикладной характер, отвечает требованиям жанра энциклопедических изданий и после небольшой

научно-редакторской доработки вполне можно рекомендовать его к печати. На рынке печатной продукции это из-

дание найдет своего потребителя, поскольку имеет как научно-педагогическую, так и практическую значимость.

УДК 316.6: 378

ПСИХОМЕТРИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА МЕТОДИКИ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ НОРМАТИВНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ КАК СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Л.Ф. Баянова

В статье предлагается методика по выявлению нормативных представлений о профессии у студентов в процессе профессионального образования. Дается психометрическая оценка показателей методики – надёжности и валидности. Выделены факторы, определяющие нормативные представления о медицинской профессии: «Коммуникативность», «Ситуационная профессиональная интеракция», «Субъектная профессиональная диспозиция» и «Эмпатийность».

Ключевые слова: профессиональная культура, нормативные представления, субъект культуры, валидность и надёжность.

Образовательная среда, в которой происходит становление студента как профессионала, содержит в себе элементы профессиональной культуры. Любая культура адресует субъекту выработанные в ней правила, регламентируя его поведение и ограничивая натуральную активность человека. Важным моментом, на наш взгляд, является психологическое понимание культуры как системы нормативных ситуаций [6]. Именно в нормативной ситуации человек взаимодействует с культурным правилом и выступает в качестве субъекта культуры. Субъект культуры определяется нами как «человек, взаимодействующий с системой нормативных ситуаций, сознательно

отражающий их и проявляющий ответственность культурным нормам в своем поведении, общении, деятельности» [2, С. 296].

Становление человека как субъекта профессиональной деятельности в контексте культуры является на сегодняшний день в значительной мере предметом научно-теоретической рефлексии [4; 8; 10; 14]. Е.А.Климов отмечает необходимость соотнесения идеалов культуры и процесса становления субъекта профессиональной деятельности [9]. Он пишет, что «становление человека как субъекта продуктивной деятельности (труда) должно быть *сообразным культуре*. Это согласуется с известным положением

о том, что содержание образования должно быть изоморфно культуре» [9, С. 96].

Профессиональную культуру в психологии чаще всего рассматривают как культуру корпоративную, строящуюся на определенной этике отношений. Именно нормативная регуляция является основой психологии управления организацией [3]. Для современного бизнеса вопрос об этике и нормах взаимоотношений входит в реестр основных в организации управления; в фирмах создаются департаменты этики бизнеса, содействующие решению конфликтных ситуаций, обеспечивающие корпоративное соответствие членов фирмы. Этика отношений в свою очередь подчинена идеалам совершенного профессионала.

Область психологии корпоративной культуры как никакая другая подчинена прикладным целям, сензитивна к гендерной и этнической культурной традиции. Достаточно назвать феномены китайского экономического чуда, японского делового этикета, немецкой пунктуальности, за которыми стоит субъект профессиональной культуры, особым образом интегрировавший и этнические, и гендерные, и корпоративные ценности и нормы. А.А.Хвостов и Е.В.Афонасенко отмечают, что «нормы рабочих отношений, безусловно, зависят от особенностей общества, в котором существует организация (тип экономики, культура, религия, менталитет и т.д.), а не только от специфической организационной культуры, принятой в данной организации, которая может выражаться в кодексах поведения сотрудников и в негласных правилах» [12, С. 207]. Психология субъекта корпоративной культуры является в значительной степени

предметом социальной психологии отношений. Исходным понятием в русле исследований корпоративных отношений является понятие «норма» в ее социально-психологической трактовке, где «нормами называют как стихийно сложившиеся, так и установленные обществом правила, осуществляющие устойчивые формы социальной деятельности людей, направленной к достижению одобряемых ими социальных ролей» [11, С. 12].

Нельзя не отметить наиболее успешную область развития проблемы корпоративной культуры, связанную с исследованиями в области отечественной педагогической психологии. Учитель «как субъект профессионально-педагогической культуры, – отмечает Г.И.Гайсина – реализует в образовательных структурах ценности, образцы, нормы педагогической деятельности и общения, проектирует элементы культурной среды для жизнедеятельности учащихся» [7, С. 190]. Сам процесс становления учителя как субъекта профессиональной культуры связан с усвоением культурных норм. Однако это необходимо, но недостаточно, поскольку, как пишет Г.И.Гайсина, «важным условием становления субъектности личности педагога выступает соответствие, согласованность внешних культурных требований и норм с «внутренними условиями». С одной стороны, субъектная культурная позиция означает освоение достигнутого в педагогической культуре, исполнение и репродуцирование ее норм и способов деятельности, а с другой – выход за рамки нормативности, создание нового, дополнение, обогащение и развитие в соответствии с задачами культурной самореализации и саморазвития» [7, С. 194].

Профессиональная среда представляет собой иерархически организованную систему нормативных ситуаций. Присваивая культурные и социальные компетенции в профессиональном образовании, человек становится субъектом профессиональной культуры, действуя в соответствии с правилами, выработанными в профессии как культурной данности. Важнейшим этапом присвоения норм культуры является профессиональное образование, в процессе которого студент целенаправленно и последовательно становится субъектом профессиональной культуры [1]. В связи с этим возникает важная прикладная задача для психологии – выявление нормативных представлений у студентов в процессе профессионального образования, определяющих идентификацию с будущей профессиональной культурой.

Исследование нормативных представлений студентов проводилось на базе Казанского медицинского колледжа. Выборку составили 105 студентов, обучающихся по специальности «Лечебное дело». Для выявления спектра нормативных представлений был проведен анкетирование с просьбой назвать 20 правил, соблюдение кото-

рых необходимо в профессиональной деятельности человека, работающего в сфере медицины. Затем методом частотного анализа были отобраны 40 утверждений, вошедших в исходный опросник, где было предложено оценить по 4 балльной шкале степень соответствия утверждений профессиональному поведению медицинского работника от «0 – не соответствует» до «4 – полностью соответствует». Количество испытуемых значительно превысило количество заданий. Проверка заданий по критерию Колмогорова-Смирнова показала корректность распределения. Расчёты велись с помощью программы SPSS, версия 17.00.

Надёжность методики определялась с помощью выявления внутренней согласованности повторным тестированием и методом расщепления. Для определения внутренней согласованности использовали показатель Альфа Кронбаха до и после факторизации данных в факторном анализе. Так, мы измеряли показатель внутренней согласованности для числа пунктов 40 (исходный вариант опросника) и для 27 пунктов (окончательный вариант опросника) (Табл. 1).

Таблица 1.

Альфа Кронбаха для различных версий методики

Число пунктов опросника	Коэффициент внутренней согласованности	
	Альфа Кронбаха	Стандартизированная Альфа Кронбаха
40	0,945	0,951
27	0,914	0,915

Окончательная версия методики получена после факторного анализа, позволившего выделить 4 фактора. Первый фактор «Коммуникативность» является наиболее мощным, поскольку описывает 35, 213 % дисперсии. Он представлен следующими утверждениями: *Быть вежливым (0,613); Любить свою работу (0,682); Хорошо выглядеть (0,741); Быть трудолюбивым (0, 957); Быть отзывчивым, дружелюбным, сопереживающим (0, 874); Быть общительным (0, 617); Быть добрым, хорошо относиться к людям (0, 660); Быть честным, добросовестным (0, 572); Быть дисциплинированным, пунктуальным (0, 556).*

Второй фактор «Ситуационная профессиональная интеракция». Фактор описывает 11, 135 % дисперсии и включает 7 утверждений: *Быть уверенным в собственных действиях (0, 629); Обладать психологическими знаниями и навыками (0, 723); Уметь хорошо ориентироваться по ситуации, быть готовым ко всему (0,706); Быстро реагировать, быстро думать, обладать «холодной головой» (0, 688); Уметь доступно и понятно объяснять пациенту, быть коммуникабельным (0, 678); Быть терпеливым, спокойным*

(0, 731); Быть образованным, грамотным (0, 701); Быть умным, обладать ясным умом, сообразительностью (0,547); Быть морально устойчивым, нравственным (0, 559).

Третий фактор назван нами как «Субъектная профессиональная диспозиция». Данный фактор включает 7, 809 % дисперсии в соответствии с нижеследующими утверждениями методики: *Соблюдать правила технической безопасности, гигиену, аккуратность (0, 828); Быть профессиональным, квалифицированным, компетентным (0,774); Профессионально выполнять свои обязанности, уметь лечить (0, 870); Быть внимательным (0, 781); Соблюдать медицинские правила, главное среди которых указано Гиппократом: «Не навреди» (0,610).*

Четвёртый фактор «Эмпатийность» описывает 6, 957 % дисперсии и включает следующие позиции методики: *Быть понимающим(0,609); Быть заботливым, поддерживать пациентов(0,755); Быть самостоятельным(0,719); Быть интеллигентным, культурным (0,709).*

Дальнейшие психометрические процедуры по установлению надёжности связаны с расчётом коэффициента Гутмана (Таблица 2) [5; 13].

Таблица 2.

Коэффициент половинного расщепления Гутмана

Способы расщепления опросника	Вариант опросника	
	N=40	N = 27
Количество пунктов	N=40	N = 27
Четные и нечётные пункты	0,603	0,892
Чередование пар пунктов	0,591	0, 703
Первая и вторая половины опросника	0,716	0, 901

Валидность методики определялась по ряду позиций: в процессе конструирования методики; содержательная валидность; консенсусная валидность. При конструировании методики методом частотного анализа были отобраны утверждения опросника и проанализированы с точки зрения стереотипов профессионального поведения медицинского работника. Содержательная валидность определялась на основе оценочных суждений преподавателей медицинского колледжа. Консенсусная валидность устанавливалась подсчётом коэффициента корреляции результатов методики у каждого респондента и оценок респондента внешними экспертами, в качестве которых выступили преподаватели дисциплин медицинского профиля, знающие студентов. Показатель коэффициента корреляции оказался достаточно высоким: $r=0,77$; $p \leq 0,05$. Таким образом, психометрическая оценка методики показала надёжность и валидность её. Область применения методики связана с перспективой её использования в качестве показателя профессиональной идентичности и конгруэнтности профессиональной культуре студента как субъекта образовательной среды.

Источники:

1. *Асмолов А.Г.* От культуры полезности к культуре достоинства // Вопросы психологии, 1990. №5. С. 5-13.
2. *Баянова Л.Ф.* К постановке проблемы культуры в психологии // Филология и культура (Philology and Culture), 2012. №3. С. 294-299.
3. *Бобнева М.И.* Особенности нормативной регуляции поведения человека в организации // Психологические механизмы регуляции социального поведения / Под ред. М.И.Бобновой, Е.В.Шороховой. М., 1979. С. 44-75.
4. *Буюкас Т.М.* Ценностно-смысловая сфера профессионала // Мир психологии, 1997. №3. С.26-32.
5. *Бурлачук Л.Ф.* Психодиагностика. СПб.: Питер, 2006. 351с.
6. *Веракса Н.Е.* Личность и культура: структурно-диалектический подход // Перемены. 2000. № 1. С. 81-107.
7. *Гайсина Г.И.* Культурологический подход в педагогическом исследовании: монография. Уфа: Вагант, 2007. 304 с.
8. *Зарецкая И.И.* Профессиональная культура личности // Понятийный аппарат педагогики и образования. Екатеринбург: Уральский госпединститут, 1995. С.127.
9. *Климов Е.А.* Идеалы культуры и становление субъекта профессиональной деятельности // Психологический журнал, 2005. Т.26. №3. С.94-101.
10. *Пряжников Н.С.* Профессиональное самоопределение в культурно-исторической ретроспективе // Вопросы психологии, 1996. №1. С.62-72.
11. *Сидоренко Н.И.* Моральная норма // Социальная сущность и функции нравственности / Ред. А.А.Гусейнов. М., 1975. С.46-54.
12. *Хвостов А.А., Афонасенко Е.В.* Этнокультурные традиции и проблемы этики отношений // Мир психологии, 2004. №1 (37). С. 206-214.
13. *Шейнов В.П.* Разработка опросника для оценки степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий // Вопросы психологии, 2012. №4. С. 147-154.
14. *Юшваева И.У.* Освоение профессиональных норм студентами-психологами в процессе обучения в вузе // Психологическая наука и образование, 2009. №1. С. 62-72.

References:

1. *Asmolov A.G.* Ot kul'tury' poleznosti k kul'ture dostoinstva // *Voprosy' psikhologii*, 1990. №5. S. 5-13.
2. *Bayanova L.F.* K postanovke problemy' kul'tury' v psikhologii // *Filologiya i kul'tura (Philology and Culture)*, 2012. №3. С. 294-299.
3. *Bobneva M.I.* Osobennosti normativnoy regulyatsii povedeniya cheloveka v organizatsii // *Psihologicheskie mehanizmy' regulyatsii social'nogo povedeniya / Pod red. M.I.Bobnevoy, E.V.SHorohovoy. M., 1979. S. 44-75.*
4. *Buyakas T.M.* Cennostno-smy'slovaya sfera professionala // *Mir psikhologii*, 1997. №3. S.26-32.
5. *Burlachuk L.F.* Psihodiagnostika. SPb.: Piter, 2006. 351s.
6. *Veraksa N.E.* Lichnost' i kul'tura: strukturno-dialekticheskiy podhod // *Peremenny'.* 2000. № 1. S. 81-107.
7. *Gaysina G.I.* Kul'turologicheskiy podhod v pedagogicheskom issledovanii: monografiya. Ufa: Vagant, 2007. 304 s.
8. *Zareckaya I.I.* Professional'naya kul'tura lichnosti // *Ponyatiyny'y apparat pedagogiki i obrazovaniya. Ekaterinburg: Ural'skiy gospedinstitut*, 1995. S.127.
9. *Klimov E.A.* Idealy' kul'tury' i stanovlenie sub'ekta professional'noy deyatel'nosti // *Psihologicheskiy jurnal*, 2005. T.26. №3. S.94-101.
10. *Pryajnikov N.S.* Professional'noe samoopredelenie v kul'turno-istoricheskoy retrospektive // *Voprosy' psikhologii*, 1996. №1. S.62-72.
11. *Sidorenko N.I.* Moral'naya norma // *Social'naya susch'nost' i funktsii nravstvennosti / Red. A.A.Guseynov. M., 1975. S.46-54.*
12. *Hvostov A.A., Afonassenko E.V.* E'tnokul'turny'e traditsii i problemy' e'tiki ot-nosheniy // *Mir psikhologii*, 2004. №1 (37). S. 206-214.
13. *Sheynov V.P.* Razrabotka oprosnika dlya ocenki stepeni nezash'isch'ennosti individa ot manipulyativny'h vozdeystviy // *Voprosy' psikhologii*, 2012. №4. S. 147-154.
14. *YUshvaeva I.U.* Osvoenie professional'ny'h norm studentami-psihologami v pro-cesse obucheniya v vuze // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2009. №1. S. 62-72.

Зарегистрирована: 22.04.2013

УДК 316.6

ОСОБЕННОСТИ И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТАЦИИ АДДИКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ КАК СУБЪЕКТА ЗАТРУДНЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

И.М. Грязнов, В.В. Васина

Последствия неудачной социализации и затрудненного взаимодействия в семье отражают те концепции, которые связывают формирование алкоголизма с психологическими особенностями личности. Алкоголизм рассматривается как симптом различных форм невроза, при котором невротические личнос-

ти принимают алкоголь для снятия неуверенности, внутреннего напряжения, тревоги в социальном взаимодействии и таким образом компенсируют свою социальную неприспособленность и затрудненность в общении.

Ключевые слова: личностные особенности, ценностно-смысловые ориентации, аддиктивная личность, субъект затрудненного взаимодействия.

Актуальность исследования определяется тем, что в последние годы в России отмечен резкий рост потребления алкоголя. Алкоголизм в нашем обществе приобрел размеры национального бедствия, акцентируется внимание на том, что должны быть использованы не запретительные меры, а профилактика этого социального явления.

Существенно возрастает удельный вес поведенческих девиаций. К ним можно причислить ненормальные поведенческие стереотипы алкогольного, наркоманического, сексуального, религиозного или фанатичного поведения, выходящую за рамки психологически и социально объяснимой склонности к азартным играм, патологическую страсть к воровству, интернет-зависимость, гаджет, расстройства приема пищи и многие другие, которые влияют на затрудненность в социальных взаимодействиях. Оценивать в цифрах реальную распространенность перечисленных поведенческих расстройств и девиаций не представляется возможным, т.к. у специалистов отсутствуют традиции, знания и навыки их диагностики вообще и дифференциальной в частности, а также теоретические обоснования терапии и коррекции. Кроме того, нередко аддиктивные личности с подобными проблемами оказываются вне поля зрения психологии. Мы в исследовании остановились только на таких причинах аддиктивного поведения

лиц, страдающих алкогольной зависимостью, как ценностно-смысловые ориентации и личностные особенности аддиктивной личности как субъекта затрудненного взаимодействия.

Недостаточность изученности взаимосвязи ценностных ориентаций с поведенческими особенностями у лиц, страдающих алкогольной зависимостью, психологических и личностных особенностей аддиктивной личности влияет на эффективность и неэффективность социализации и социального взаимодействия данных категорий больных. Исследователи В.А.Жмуров, Н.А.Журавлева, Н.И.Лапин, Л.Н.Собчик, В.А.Хашченко, М.С.Яницкий в исследованиях показали, что отношение общества к аддиктивной личности напрямую связано с различными ценностями, присущими окружающим им людям.

Проблема определяется недостаточной изученностью взаимосвязи ценностных приоритетов, смысложизненных ориентаций с личностными особенностями у лиц, страдающих алкогольной зависимостью, и заключается в том, что в наркологии существует множество различных медико-биологических концепций по реабилитации аддиктивной личности, но они не дают должной эффективности. Исследование ценностных ориентаций и их взаимосвязи с личностными особенностями аддиктивной личности и использование полученных результатов значительно повысит эффективность

реабилитации и реинтеграции данного контингента в общество.

Получены новые исследовательские данные о ценностно-смысловых ориентациях и личностных особенностях лиц с алкогольной зависимостью как представителей специфической социальной группы субъектов затрудненного взаимодействия, установлено сходство взаимосвязей ценностно-смысловых ориентаций с личностными особенностями лиц, зависимых от алкоголя, и лиц в ремиссии, составляющих единую группу. Выявлены ценностно-смысловые ориентации, тесно связанные с личностными особенностями у лиц, страдающих алкогольной зависимостью, которые негативно влияют на их жизнедеятельность и взаимоотношения. Определена характеристика ключевых социально-психологических детерминант, аддиктивных особенностей лиц с алкогольной зависимостью, а также психологически обоснованных условий и средств обеспечения эффективности реабилитации данной категории для восстановления социальных взаимодействий.

При алкоголизме происходит фактическое разрушение адекватной системы социальных взаимодействий, при этом нарушается личностное ценностно-ориентационное единство человека, иерархия системы ценностных ориентаций изменяется таким образом, что на первый план выходят ценности, которые в той или иной мере обусловлены влечением к алкоголю и связанные с этим влечением целями, задачами, интересами и средствами удовлетворения потребности в опьянении, а не во взаимодействии.

Непосредственное и опосредованное внешнее воздействие на личность происходит, по мнению А.А.Бодалева,

А.Н.Сухова по трем каналам: влияние большого социума на человека, влияние стандартов и нормативных ожиданий, характерных для возрастной, половой, национально-этнической, профессиональной или других общностей, влияние малой группы, в которую входит личность и с членами которой она находится в постоянном непосредственном контакте и взаимодействии.

Последствия неудачной социализации и затрудненного взаимодействия в семье отражают, на наш взгляд, и те концепции, которые связывают формирование алкоголизма с психологическими особенностями личности. В частности, алкоголизм рассматривается как симптом различных форм невроза, при котором невротические личности принимают алкоголь для снятия неуверенности, внутреннего напряжения, тревоги в социальном взаимодействии и таким образом компенсируют свою социальную неприспособленность. В формировании невротической личности играют факторы специфических семейных отношений, в этом случае социализация в семье оказывается важным этиологическим моментом в формировании пристрастия к алкоголю.

Исследователи, изучавшие женский алкоголизм, указывают, что среди причин злоупотребления алкоголем, а затем и развития болезни первое место занимает психическая травма, связанная с неблагополучием в личной и семейной жизни, т.е. в затрудненном межполовом, межличностном взаимодействии. В качестве причин увеличения числа потребляющих алкоголь подростков, снижения возраста алкоголизации выделяется кризис в общении со сверстниками и взрослыми

ми. Алкоголики как общность имеют свою специфику и отличаются от других больших социальных групп затруднениями во взаимодействии.

Проанализирован образ жизни личности алкоголика как представителя специфической социальной группы, который заключается в том, что зависимые от алкоголя объединены общей проблемой, накладывающей отпечаток на их образ мыслей, деятельность и отношения. Лица, страдающие алкоголизмом или наркоманией, не создают собственной культуры, но им присуща своя субкультура со своими традициями, нормами, ритуалами, со своими интересами, системой ценностей, потребностями, специфическим языком (сленгом, жаргоном), понятным только наркоманам или только алкоголикам как субъектам затрудненного взаимодействия. Рассмотренные в единстве особенности жизненной позиции таких групп вместе со специфическими регуляторами поведения дают такую характеристику, как образ жизни группы субъектов затрудненного взаимодействия.

Социальное взаимодействие больных алкоголизмом страдает утратой пластичности, гибкости, адаптивности, нередко неадекватно завышается или занижается самооценка, при этом нормативные критерии высокой самооценки утрированно игнорируются и взамен их выступают те самооценочные критерии, которые господствуют в асоциальных, ориентированных на злоупотребление алкоголем группах. Поэтому затрудненное взаимодействие у больных, страдающих алкоголизмом, очень трудно поддается психологической коррекции.

По мнению исследователя А.Н.Грязнова [2] и других, у больных,

страдающих алкоголизмом, часто неадекватно повышается уровень притязаний, развивается манипулятивное поведение, имеет место уменьшение способности перестроить свои отношения в связи с реально изменившимися обстоятельствами и согласовать личные притязания с изменившимися, нередко значительно сниженными возможностями.

К настоящему времени выделены черты личности, свойственные всем зависимым (будь то зависимость от ПАВ или азартные игры, компьютерная зависимость и т.д.): инфантилизм, незрелость личности, простодушие, наивность, а также максимализм - стремление к крайностям, «черно-белое мышление», эгоцентризм, склонность к ярким впечатлениям, фантазиям, характерная для аддиктов, а также нетерпеливость, неспособность отсрочить получение удовольствия, затрудненность социальных контактов. Личности аддиктов свойственна также ригидность - психическая негибкость, неспособность к быстрому переключению, а также упрямство, что проявляется в затруднениях взаимодействия. Для таких личностей характерны любопытство и поисковая активность (аддикты пытаются «все попробовать»), нередко склонность к риску. У аддиктивной личности снижена переносимость трудностей, понижена устойчивость к стрессу. К аддиктивному поведению предрасполагают пониженная самооценка, различные комплексы, легкая ранимость, стремление избежать критики, тревога, неуверенность в себе, неспособность отстаивать свои интересы, страх принять помощь от других. Аддиктам свойственно стремление перекладывать решение на

других, страх реальной самоотдачи, стремление уходить от ответственности, определенная лживость, стремление вводить в заблуждение. Такие люди не имеют собственного мнения, зависят от других людей (внешний локус контроля). Вместе с тем следует помнить, что зависимым от алкоголя может стать любой человек с любым конституционально-психологическим типом.

У больных алкоголизмом, особенно в стадии ремиссии, когда человек после перенесенных обострений попадает в обычную социальную среду (в трудовой коллектив, в семью), отмечаются такие расстройства, как псевдоаутичность, замкнутость, трудности возобновления тесных контактов с теми социальными группами, к которым принадлежали ранее. При алкоголизме искажается весь жизненный путь и социальное окружение человека. Особенно часто это наблюдается в тех случаях, когда пагубная привычка глубоко укоренилась, и лечебно-профилактические мероприятия не приводят к длительному перерыву между рецидивами заболевания.

При этом группа респондентов, находящихся в ремиссии, отличается большим числом изолированных ценностей, отражающих переходность, маргинальность, промежуточность этапа формирования личной позиции. Группа «в ремиссии» по характеру связей и по профилю ценностей больше похожа на группу «зависимых», чем на группу «здоровых» людей. Это говорит о том, что при всей промежуточности позиции находящихся в этой группе лиц, у них может наступить рецидив, т.е. это «группа риска». Анализируя количественные показатели,

мы выявили различия по ценности общения: для страдающих алкогольной зависимостью субъективная оценка значимости общения статистически выше, чем в контрольной группе здоровых людей ($t=2,11$ при $p<0,05$). Общечеловеческие ценности достоверно более выражены у контрольной группы, по сравнению с группой лиц на стадии ремиссии ($t=2,08$ при $p<0,05$).

Для группы лиц, страдающих алкогольной зависимостью, ценность достижения замещена ценностью доброты среди значимых нормативных ценностей, которая, вероятно, является доминирующей потребностью по отношению к себе со стороны окружения.

На основании анализа при сопоставлении ценностей нормативного уровня трех выборок можно сделать вывод, что для группы страдающих алкогольной зависимостью характерно смешение и некритичное переплетение всех ценностей; для группы в ремиссии характерна более пассивная позиция и осторожность, точнее, настороженное отношение в обеспечении психологической безопасности, амбивалентность ценностных предпочтений, которые могут детерминировать затрудненность во взаимодействии, конфликтное поведение и рецидив.

Это свидетельствует об отсутствии самостоятельности и опасений за свою жизнь у лиц, принимающих алкоголь. Интерпретация позволяет указать на низкую критичность лиц, употребляющих алкоголь.

По результатам теста смысложизненных ориентаций (Д.А.Леонтьев) группа лиц с алкогольной зависимостью достоверно отличаются по всем показателям от контрольной группы.

Сопоставляя данные, полученные по группе лиц с алкогольной зависимостью с группой в ремиссии, получаем данные о схожести групп. Выраженность цели, процесс, результат жизни, локус контроля – Я, локус контроля – Жизнь, равно как и интегральный показатель у лиц, страдающих алкогольной зависимостью, достоверно ниже, чем у формально здоровых. Результаты по личностному опроснику СМОЛ показали, что зависимым от алкоголя характерно глубинное чувство вины, подчиненности и недостаток уверенности и самоуверенности, что приводит к нарушениям и затруднениям во взаимодействии с окружающими, личностный код подтверждает также наличие хронического соматического расстройства, что также не способствует эффективному общению.

Аналогично профилю группы с алкогольной зависимостью для лиц, находящихся на стадии ремиссии, характерна тревожность во взаимоотношениях. А для группы «здоровых» характерны некоторая эгоцентричность, потребность во внимании, привязанности, симпатии, они открыты и социально экстравертированы, т.е. открыты к общению, в отличие от аддиктивных личностей, субъектов затрудненного взаимодействия.

Обнаружено, что у лиц с алкогольной зависимостью очень высокие значения ипохондрии, депрессии и истерии. Группы лиц, страдающие алкогольной зависимостью и ранее страдавшие (ныне в ремиссии), имеют схожие высокие значения по психопатии, паранойальности, психоастении, шизоидности, гипомании.

Сопоставляя средние значения по шкалам опросника СМОЛ, отме-

чаем, что в группе лиц, страдающих алкогольной зависимостью, все они достоверно ($p < 0,001$) отличаются от средних значений в группе здоровых (за исключением оценочной шкалы по лжи и базисной шкалы по истерии). На основании полученных статистических данных можно утверждать, что результаты по оценочным шкалам (шкале достоверности и коррекции) показывают, что для зависимой от алкоголя группы более характерно проявление бунтарских, асоциальных тенденций, а также угрюмости и больших трудностей в межличностном взаимодействии. По базисным шкалам лица с алкогольной зависимостью по сравнению с контрольной группой более пассивны, легче теряют равновесие в социальных конфликтах, чаще при малейших неудачах впадают в отчаяние, более конфликтны, агрессивны, склонны пренебрегать социальными нормами и ценностями. Для данной группы более характерно неустойчивое настроение, обидчивость, возбудимость, тревожность, эмоциональная холодность и отчужденность в межличностных отношениях. Интересы данной группы более поверхностны и неустойчивы, они менее выдержанны и настойчивы.

Затрудненность взаимодействия зависит от параноидальных тенденций аддиктивной личности. На основании подтвержденных корреляционных связей шкала паранойи связана с наибольшим числом личностных ценностей - конформностью, традициями, добротой, универсализмом, самостоятельностью, стимуляцией. Чем выше значимость перечисленных ценностей, тем больше проявлений паранойи.

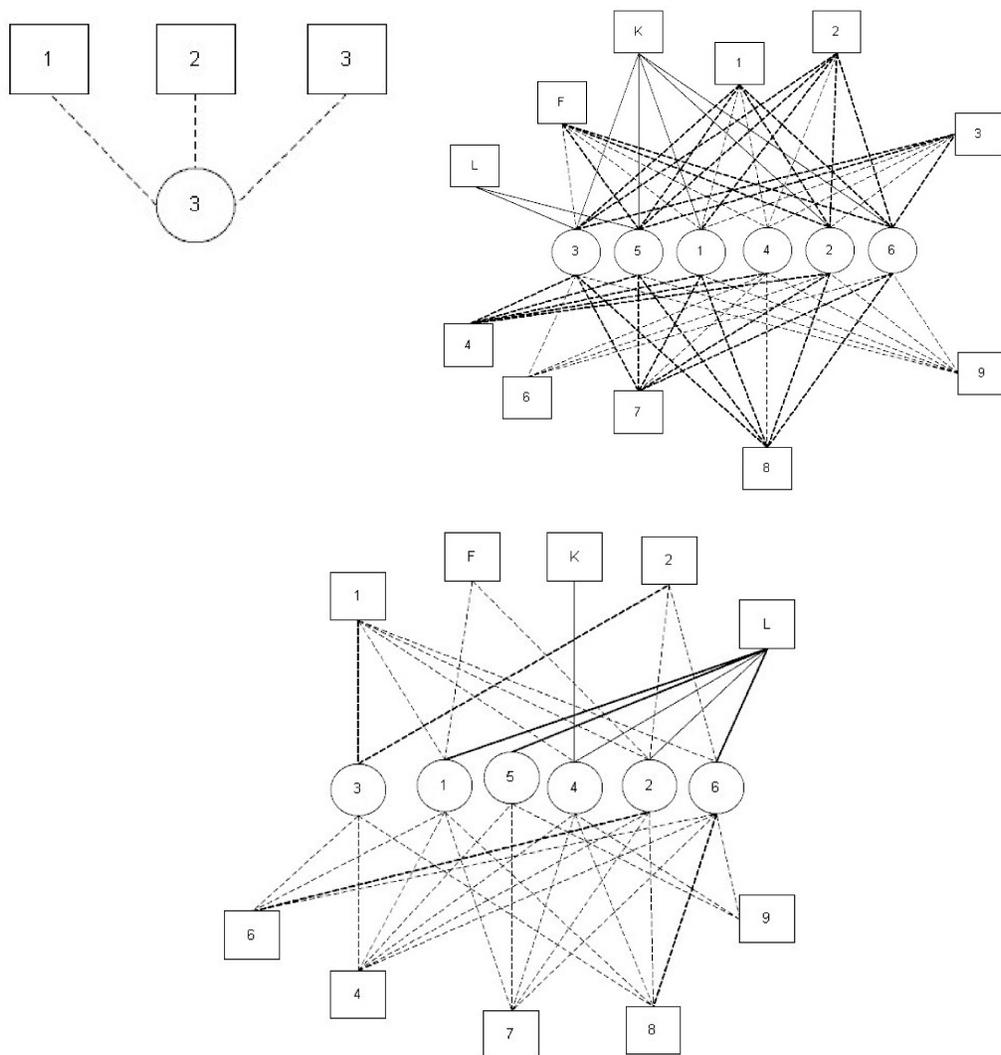


Рис. 1. Взаимосвязь личностных шкал по опроснику СМОЛ со смысложизненными ориентациями опросника СЖО групп лиц, зависимых от алкоголя, в ремиссии, здоровых

Примечание: квадрат – Шкалы СМОЛ: Оценочные шкалы: L – шкала лжи, F – шкала достоверности, К – шкала коррекции. Базисные шкалы: 1 – ипохондричность, 2 – депрессия, 3 – истерия, 4 – психопатия, 6 – паранойяльность, 7 – психоастения, 8 – шизоидность, 9 – гипомания; круг – смысложизненные ориентации: 1 – Цели, 2 – Процесс, 3 – Результат, 4 – Локус контроля – Я, 5 – Локус контроля – жизнь, 6 – Интегральный показатель. Пунктирная линия – обратная связь.

Сочетание повышенных значений шкал в профиле алкоголиков объясняет трансформацию асоциальных проявлений, при которой, как и в группе ремиссии, враждебность и протест против существующей нормы осуществляются косвенным путем, и асоциальные проявления, враждебность и агрессивность касаются в основном только ближайшего окружения.

На основании полученных статистических данных можно утверждать, что результаты по оценочным шкалам (шкале достоверности и коррекции) показывают, что для аддиктивной группы более характерно проявление бунтарских, асоциальных тенденций, а также угрюмости и больших трудностей в межличностном взаимодействии. По базисным шкалам группа лиц с алкогольной зависимостью по сравнению с контрольной группой более пассивна, легче теряет равновесие в социальных конфликтах, чаще при малейших неудачах впадает в отчаяние, более конфликтна, агрессивна, склонна пренебрегать социальными нормами и ценностями. Для данной группы более характерно неустойчивое настроение, обидчивость, возбудимость, тревожность, эмоциональная холодность и отчужденность в межличностных отношениях. Интересы данной группы более поверхностны и неустойчивы, они менее выдержанны и настойчивы. У группы зависимых взаимодействие характеризуется более бедной по сравнению с группой в ремиссии моралью, отсутствием веры в будущее и общей неудовлетворенностью своим собственным статусом, более низкой социальностью.

Так как психотерапевтические и корригирующие мероприятия обычно не имеют высокой эффективности

в связи с неспособностью лиц, зависимых от алкоголя, извлекать пользу из собственного негативного опыта и затруднением образования терапевтического альянса, рекомендации могут иметь два направления: не допустить переход склонных в зависимых на уровне профилактики; помочь найти новую нормативную ценностно-смысловую ориентацию при реабилитации, во время ремиссии.

Источники:

1. *Васина В.В.* Готовность студентов к организационному общению и ее развитие // Психологическая готовность студентов к требованиям современного рынка труда: Учебно-методическое пособие Казань: ИППО РАО, 2012. С.57-78.

2. *Гилемханова Э.Н., Грязнов А.Н.* Об особенностях социально-психологической адаптации студентов со склонностью к зависимостям от психоактивных веществ // Роль высшего образования в формировании компетентного специалиста. Казань: ЧОУ ВПО АСО, 2013. С.55-59.

References:

1. *Vasina V.V.* Gotovnost' studentov k organizacionnomu obsch'enyu i ee razvitie // Psihologicheskaya gotovnost' studentov k trebovaniyam sovremennogo ry'nka truda: Uchebno-metodicheskoe posobie Kazan': IPPPO RAO, 2012. S.57-78.

2. *Gilemhanova E.N., Gryaznov A.N.* Ob osobennostyah social'no-psihologicheskoy adaptacii studentov so sklonnost'yu k zavisimostyam ot psihoaktivny'h vesh'estv // Rol' vy'sshego obrazovaniya v formirovanii kompetentnogo specialista. Kazan': CHOU VPO ASO, 2013. S.55-59.

Зарегистрирована: 14.05.2013

УДК 37.015.3:316.6

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЗАДАПТАЦИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С НЕПРАВОМЕРНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

О.М. Овчинников

Статья посвящена рассмотрению механизма формирования проявлений дезадаптивного поведения у старшеклассников с неправомерным поведением. Выявляются и подвергаются анализу базовые дефиниции, определяющие специфику рассматриваемого феномена. Исследуются позиции различных авторов, так или иначе затрагивающие заявленную проблематику, демонстрируется авторское видение.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, симптомокомплексы, жизненный смысл, личностный смысл, пусковые механизмы.

Попытка определить глубинные причины дезадаптации старшеклассников, у которых наблюдается неправомерное поведение, инициировала нас обратиться к концепции В.Н.Мясищева. Ученый подчеркивал, что психологические отношения человека в развитом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами действительности [1].

Во всех своих мыслях, переживаниях, ощущениях человек выражает свое отношение к объективной реальности. Анализируя термин «отношение», мы обратились к исследованиям К.К.Платонова, который понимает под ним « активный компонент индивидуального сознания и его обратную субъективную связь с отражаемым миром, объективирующуюся в психомоторике». Автор дифференцирует «отношение как объективное явление» и «отношение как психическое явление, один из атрибутов сознания [2].

Мы разделяем точку зрения Б.Г.Ананьева в том, что «человек становится субъектом отношений по мере того, как он развивается во множестве жизненных ситуаций, в качестве отношений со стороны других людей, коллектива и руководителей, людей, находившихся в различных социальных позициях и играющих различные роли в истории его развития» [3].

Несмотря на определенную целостность отношений в структуре личности, они, в свою очередь, объединяются в отдельные симптомокомплексы (вероятностные связи между свойствами личности).

Ряд исследователей подчеркивает, что «развитие личности есть становление особой формы целостности или «единомножия», включающего в себя четыре субъективности: субъект витального отношения к миру, субъект предметного отношения, субъект общения, субъект самосознания» [4].

Чтобы более четко уяснить механизм дезадаптации несовершеннолет-

них с непропорциональным поведением, мы выделили следующие симптомокомплексы: симптомокомплекс отношений к учебной деятельности, отношений к учителям, отношений с товарищами, отношений к общественно-полезной деятельности, отношений в семье, отношений к самому себе («Я»– концепция) и отношений к миру в целом (социальные ценности, социальная направленность и интеллект).

Роль симптомокомплексов для каждой личности неравнозначна. Это зависит от возраста индивида, индивидуальных особенностей, воспитанности, интеллектуального развития и т.д. У подростков на первый план выходят симптомокомплексы, связанные с поисками своего «Я». самоидентичности, с референтно-ценной деятельностью, стремлением быть с товарищами. Для другого возраста симптомокомплексы могут быть другими.

Но всегда существует симптомокомплекс, который откладывает отпечаток на любой из них – связанный с отношением к миру в целом, к смыслу своего существования, нравственным и социальным ценностям, жизненным планам. Это явление В.Франкл назвал «жизненным смыслом», определяя его как центральное образование личности, накладывающее отпечаток на все другие. Определяющими в этом континууме ученый считал жизненные ценности: созидательные, отношений и переживаний. В.Франкл подчеркивал: «Ничего так не помогает человеку преодолеть объективные трудности и переносить субъективные неприятности, как сознание того, что перед ним стоит жизненно важная задача, т.е. жизненный смысл» [5]. «Поиск каждым человеком смысла является главной силой его жизни» – указывал

автор. У людей часто культивируются отрицательные «псевдоценности» или «экзистенциальный вакуум», когда человек теряет смысл своего существования, живя в пустоте [6].

Очевидно, что речь идет о дезадаптации, достаточно глубокой и устойчивой. Но смысл человека – это не некая внутренняя данность. Объективные ценности становятся конкретными обязанностями, «отливаются» в формы ежедневных требований и индивидуально-личностных жизненных задач. Ценности, лежащие в основе этих задач, могут быть достигнуты, очевидно, только через их решение.

Нам представляется, что речь идет не только о смысле жизни, а вообще о личностном смысле любой деятельности. Наиболее глубоко к решению этой проблемы подошел А.Н.Леонтьев, рассматривавший роли значений и смыслов в деятельности человека. «Значения, – подчеркивал автор, – являются важнейшими «образующими человеческого сознания». Но значения только тогда воспринимаются личностью, когда приобретают личностный смысл, т.е. «пристрастность сознания», проявляющегося в соответствующих желаниях, интересах, мотивах, целях... Безразлично, осознаются или не осознаются субъектом мотивы, сигнализируют ли они о себе в форме переживаний, интереса, желания или страсти, их функция, взятая со стороны сознания, состоит в том, что они как бы «оценивают» жизненные значения для субъекта объективных обстоятельств, и его действий в этих обстоятельствах придают им личностный смысл... В отличие от значения личностные смыслы, как и чувственная ткань сознания, не имеют своего «наиндивидуального», «неп-

сихологического» существования. Внешняя чувственность ассоциирована в сознании субъекта с реальностью объективного мира, личностный же смысл связывает их с реальностью самой его жизни в этом мире, с ее мотивами. Личностный смысл и создает пристрастность человеческого сознания» [7].

Таким образом, жизненный смысл и личностные смыслы тесно переплетены и каждый из личностных смыслов может в конечном счете стать для личности определяющим смыслом его существования. В любом из симптомокомплексов могут произойти модификации, деформации, перверсии. Нарушение отношения к учению может быть связано с познавательным расстройством, негативные учебные мотивации – с комплексом неполноценности, низкой самооценкой; нарушения отношений с учителями – с психологическим барьером, страхами, фрустрацией, агрессией; изменения отношений с товарищами – с индифферентностью, отчуждением, стремлением к поднятию своего социального статуса любой ценой, искажением эмансипации; ухудшение отношений в семье – с депривацией, несправедливостью, максимализмом, депрессией, с деперсонализацией, маргинализацией, дезориентацией, эгоцентризмом.

Если симптомокомплекс для личности приоритетный и непосредственно связан с жизненными целями и ценностями, налицо – глубинная устойчивая дезадаптация. Если симптомокомплекс достаточно значим, нарушается один или несколько личностных смыслов, налицо – углубленная дезадаптация. При нарушении навыков, привычек, ситуативных мотивов,

речь идет об узкой дезадаптации, как правило, поверхностной.

В каждом из проанализированных симптомокомплексов могут произойти достаточно существенные негативные изменения, нарушающие важный пласт входящих в него образований. Иногда это только начальные искажения мотивов и состояний личности, что характерно для узкой, поверхностной, временной или ситуативной дезадаптации. В случае фиксации нарушений в нескольких симптомокомплексах, на уровне устойчивых свойств личности констатируется обширная и глубокая дезадаптация.

Симптомокомплексы способны вступать в определенные противоречия друг с другом, а иногда сливаются, образуя неделимое целое. Например, школьнику нравится учиться, на уроках он выполняет все задания учителя, активно участвует при обсуждении темы. Его симптомокомплекс (учебная деятельность) явно имеет позитивную направленность. Но в то же время отношения с товарищами могут быть весьма натянутыми: над успехами его насмеются, считая «синим чулком», «ботаником», подлизой.

Игнорирование подростка товарищами вызывает дисгармонию симптомокомплекса отношений с товарищами. У несовершеннолетнего появляется тревожность, дискомфорт, апатия, абулия. Между двумя симптомокомплексами – «отношение к учению» и «отношения с товарищами» могут установиться разные связи, и их взаимодействие осуществится по разным сценариям:

1. Отрицательный симптомокомплекс подавит положительный, тогда подросток начнет хуже учиться, чтобы подражать одноклассникам и быть

своим среди них. Отношения с одноклассниками могут стать лучше, а, возможно, и не изменятся.

2. Позитивный симптомокомплекс отразится на отрицательном и одноклассники начнут уважать подростка, повысив его самооценку.

3. Каждый из симптомокомплексов останется независимым друг от друга.

Взаимодействие указанных образований зависит от таких элементов, как отношение к самому себе и миру. У человека с позитивной самооценкой, твердой жизненной позицией, развитым социальным иммунитетом и чувством личного достоинства существуют устойчивые нравственные ценности, которые он не будет менять в угоду другим. Если же подросток неустойчив, внушаем, ведом, обладает конформистской идеологией, он будет приспособливаться к мнению других, чтобы быть как все, в ущерб своим интересам и ценностям.

Таким образом, этиология дезадаптации в определенной области не всегда очевидна, достаточно часто ее корни скрыты в другой сфере. Симптомокомплексы могут взаимопределять и порождать друг друга. Например, психологический барьер по отношению к учителю чаще всего порождает отрицательное отношение и к его предмету, отсутствие интереса, безинициативность. В результате этого возникает неуспеваемость, отчужденность, деструктивные конфликты с родителями и учителями.

Аффект неадекватности порождает завышенную самооценку, недовольство отношением к себе окружающих, тревожность, обнуляцию. В случае нарушения отношений возникает дисфория и дромомания. Отсюда, анали-

зируя феномен дезадаптации, включающий множество параметров, важно выявить не только фактор, способствовавший ее возникновению, но и пусковой психологический механизм. Нельзя побороть противоправное поведение подростка, если родители давно превратились в деградантов и лишили его дома и семьи.

Борьба с грубостью, цинизмом, негативизмом старшеклассников не принесет результата, если не найти альтернативы утверждения его другими способами. Например, подросток уважает мастера производственного обучения, но при этом ведет себя с ним грубо и вызывающе. В беседе с ним было выяснено, что таким образом он утверждал себя перед группой сверстников, ставшей для него референтной. Источник такого поведения необходимо искать не там, где несовершеннолетний дезадаптирован (взаимоотношения с мастером), а в другой области – отношения с товарищами.

Существуют симптомокомплексы, зависящие друг от друга, имеющие тенденцию сливаться: отношение к учебе тесно связано с отношением к учителю как к личности; отношение к родителям зависит от отношения к миру и самому себе; отношение к коллективу взаимосвязано с отношением к просоциальной общественной деятельности.

Но существуют и симптомокомплексы-антиподы. Чем лучше обстоят дела в одном, тем хуже в другом. В ряде случаев лживость и двойная мораль подростка в отношениях с родителями проистекает из того, что взгляды последних абсолютно противоречат тому, что является ценным в неформальной группе несовершеннолетнего. Приспособливаться он не считает

возможным. В результате возникают конфликты в семье, а в неформальной группе отношения складываются нормальные, иногда бывает наоборот.

При анализе факта дезадаптации старшеклассника важно установить характер причины: первична или вторична, латентна или открыта для окружающих. Важное значение имеет изучение истории личности, условий ее воспитания, окружение, позволяющее глубже познать любое нарушение в общении и развитии личности с окружающим миром.

Все симптомокомплексы – это совокупность отношений, включающая мотивационно-личностные образования, нарушения в которых проявляются в деструктивных конфликтах эмоционально-волевой сферы, аффектах, дистрессах, перверсиях, акцентуациях характера, психопатиях и т.п.

На них «нанизываются» и усиливают, или ослабляют когнитивные и эмоционально-волевые процессы личности. Например, ЗПР (задержка психического развития) подростка, разные виды амнезии, анозогнозии, перцепции обязательно скажутся на отношении подростка к учебе, если не будет создана индивидуальная коррекционная программа.

Слабость волевых процессов приводит к неустойчивости мотивов, нарушению целеустремленности, устойчивости, являющихся фундаментом прочности всех отношений, в том числе негативных. В случае деформации мотивационно-личностных отношений и осложнений различными субъективными факторами (генетическими, биологическими, специфической индивидуального развития), они становятся свойствами личности и чертами характера.

Безусловно, в течение жизни определенные черты характера могут претерпевать определенные, иногда существенные метаморфозы. Однако черты характера не могут изменяться быстро и легко, как, например, настроение человека. Изменение характера – это сложный и длительный процесс.

Негативные проявления образуют глубокую и устойчивую дезадаптацию, которая усугубляется акцентуациями характера. Акцентуацию характера мы определяем как дисгармоничность его развития, гипертрофированную выраженность отдельных его черт, приводящую к повышенной уязвимости личности в отношении определенного рода воздействий, и затрудняющий ее адаптацию в некоторых специфических ситуациях. Избирательная уязвимость в отношении определенного рода воздействий, наблюдающаяся при определенной акцентуации, может сочетаться с хорошей или даже повышенной устойчивостью к другим воздействиям. Соответственно, затруднения с адаптацией личности в некоторых специфических ситуациях (сопряженные с данной акцентуацией) могут сочетаться с хорошими и даже повышенными способностями к социальной адаптации в других ситуациях. При этом эти ситуации сами по себе могут быть объективно более сложными, но не сопряженными с данной акцентуацией.

Незаметно для окружающих дезадаптация может существовать довольно долго, но чаще всего после действия пускового механизма (иногда и нескольких) она становится открытой, свидетельствуя о том, что субъективные отношения объективируются. У подростков это происходит в отношении к учебной деятельности,

в семейных взаимоотношениях, в отношениях с товарищами по классу, по неформальным объединениям, с учителями, в просоциальной деятельности, в отношении к самому себе и миру в целом. Всегда ли деятельность подростка раскрывает его субъективные отношения? Как правило, достаточно часто, проявляясь в конкретном поведении, действиях, поступках, привычках, навыках и других компетенциях.

Представители бихевиоризма и необихевиоризма – Б.Скиннер, Э.Торндайк, Э.Толмен и другие считают поведение главным зеркалом, отражающим психологию человека после воздействия на него стимула или их совокупности [8]. В то же время нельзя не согласиться и с известным аналитиком З.Фрейдом, утверждавшим, что не всегда и не все открыто в человеке, его субъективном мире не только для окружающих, но и для него самого. Тревожность, агрессия, недоверие к людям, одиночество подчас существуют только внутренне. Да, они не возникают на пустом месте, но их присутствие даже для самой личности может быть загадкой, особенно если последняя интровертивная [9].

Глубинные причины таких состояний бывает нелегко найти даже опытным психологам. В то же время подобные эмоциональные нарушения – это критерии психологической дезадаптации, которая в любой момент может перейти в социальную и открытую дезадаптацию. В то же время это не означает, что для любой дезадаптации характерна дезадаптированность проявлений и причины ее глубоко скрыты. Необходимо не только полагаться на чисто внешние признаки, проявляющиеся в действиях, поступ-

ках, навыках, умениях и привычках, т.е. в поведении, но и при помощи различных косвенных методов проникать вглубь психологии человека, наблюдая его мимику, жесты, письма, рисунки, которые нередко выдают скрытые желания, чувства и переживания. Это отнюдь не означает, что для любой дезадаптации характерна завуалированность проявлений и её причины обязательно глубоко запряваны. Временами сама дезадаптация, как и её причины, лежит на поверхности, и чтобы судить о ней, надо быть просто наблюдательным человеком.

Вышеизложенное позволяет констатировать, что генезис дезадаптации у молодежи с неправомерным поведением неразрывно связан с наличием и направленностью симптомокомплексов личности, под которыми понимается структурированная совокупность взаимных связей и организация свойств личности, внутренне интегрированных, родственных по генезису и механизмам развития отражающая направленность деятельности каждого индивида. Это совокупность отношений, включающая мотивационно-личностные образования, нарушения в которых проявляются в деструктивных конфликтах эмоционально-волевой сферы, аффектах, дистрессах, перверсиях, акцентуациях характера, психопатиях и т.п. На них «нализываются» и усиливают, или ослабляют когнитивные и эмоционально-волевые процессы личности. Например, задержка психического развития личности, разные виды амнезии, анозогнозии, перцепции обязательно скажутся на отношении индивида к учебе, если не будет создана индивидуальная коррекционная программа. Уяснение и пони-

мание механизма формирования дезадаптации у подрастающего поколения поможет педагогам и профильным специалистам выработать адекватную систему мер по преодолению данного явления и будут способствовать воспитанию адаптированной личности, гармонично вписывающейся в положительную среду, реализующей себя в просоциальной деятельности, стремящейся к самореализации и самоусовершенствованию.

Источники:

1. *Мясищев В.Н.* Основные проблемы и современное состояние психологии отношений // Психологическая наука в СССР. Т.2. М., 1960. С. 92.
2. *Платонов К.К.* О системе психологии. М.: Просвещение, 1984. С. 56.
3. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. С. 231.
4. *Петровский В.А., Калинин В.К., Котова И.Б.* Личностно-развивающее взаимодействие. Ростов н/Д: РИО АО Цветная печать, 1995. С. 4.
5. *Франкл В.* О смысле жизни // Теории личности в западно-европейской и американской психологии / Ред.-сост. Д.Я.Райгородский. Самара: Дом Бахрах, 1996. С. 450-478.
6. *Франкл В.* Поиск смысла жизни и логотерапия // Психология личности. Тесты / Под ред. Ю.Б.Гиппернейтера, А.А.Пузыря. М.: МГУ, 1982. С. 118-126.

7. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2т. М.: Педагогика, 1983. С. 115.

8. *Лорин Слейтер.* Открыть ящик Скиннера. М.: АСТ, 2007. С. 120.

9. *Фрейд З.* Малое собрание сочинений. М.: Азбука, 2011. С. 517.

References:

1. *Myasishch'ev V.N.* Osnovny'e problemy' i sovremennoe sostoyanie psihologii otnosheniy // Psihologicheskaya nauka v SSSR. T.2. M.,1960. S. 92.

2. *Platonov K.K.* O sisteme psihologii. M.:Prosvesh'enie, 1984. S. 56.

3. *Anan'ev B.G.* O problemah sovremenogo chelovekoznanija. M.: Nauka, 1977. S. 231.

4. *Petrovskiy V.A., Kalinenko V.K., Kotova I.B.* Lichnostno-razvivayusch'ee vzaimodeystvie. Rostov n/D: RIO AO Cvetnaya pechat',1995. S. 4.

5. *Frankl V.* O smy'sle jizni // Teorii lichnosti v zapadno-evropeyskoy i amerikanskoy psihologii / Red.-sost. D.YA.Raygorodskiy. Samara: Dom Bahrah, 1996. S. 450-478.

6. *Frankl V.* Poisk smy'sla jizni i logoterapiya // Psihologiya lichnosti. Testy' / Pod red. YU.B.Gipperneytera, A.A.Puzy'reya. M.: MGU, 1982. S. 118-126.

7. *Leont'ev A.N.* Izbranny'e psihologicheskije proizvedeniya: V 2t. M.: Pedagogika, 1983. S. 115.

8. *Lorin Sleyter.* Otkry't' yasch'ik Skinnera. M.: AST, 2007. S. 120.

9. *Freyd Z.* Maloe sobranie sochineniy. M.: Azbuka, 2011. S. 517.

Зарегистрирована: 21.01.2013

УДК 316.6

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ МАШИНОСТРОИТЕЛЬНОГО ТЕХНИКУМА

А.М. Камалова

Социальная реальность сегодняшнего дня выдвинула на передовые позиции профессии, требующие от людей предприимчивости, инициативности и социальной компетентности. Разные подгруппы студентов машиностроительного техникума в зависимости от специальности имеют различные показатели социального интеллекта.

Ключевые слова: *социальный интеллект, студенты, машиностроительный техникум, социальная компетентность.*

Актуальность исследования обусловлена тем, что в последние два десятилетия отечественная психологическая наука проявляет особый интерес к исследованию социального интеллекта. Выделение социального интеллекта как специальной области психологического исследования обусловлено относительной автономностью и сложностью этого феномена, определяющего успешность социального познания, социального взаимодействия и социальной адаптации.

Нам необходимо изучить особенности социального интеллекта студентов машиностроительного техникума. Объектом данного проекта избраны разные подгруппы студентов машиностроительного техникума. Мы предположили, что разные подгруппы студентов машиностроительного техникума в зависимости от специальности имеют различные показатели социального интеллекта. Для реализации целей и подтверждения выдвинутой гипотезы поставлены и успешно решены следующие задачи: изучить понятие «социальный интеллект» и способы его измерения, изучить раз-

личия социального интеллекта разных подгрупп студентов машиностроительного техникума, эмпирически исследовать особенности социального интеллекта студентов в зависимости от специальности по рисуночной методике исследования социального интеллекта Дж.Гилфорда и М.Салливена из 4 субтестов. Методика позволяет измерять как общий уровень социального интеллекта, так и частные способности к пониманию поведения (способности предвидеть последствия поведения, адекватно отражать вербальную и невербальную экспрессию поведения, понимать логику развития сложных ситуаций межличностного взаимодействия) [5].

Практическая значимость работы заключается в возможности дальнейшей теоретической разработки обозначенного круга проблем, а также в конкретных рекомендациях по практическому внедрению результатов исследования. Выборка состояла из 56 студентов машиностроительного техникума в возрасте от 15 до 19 лет. Необходимость изучения социального интеллекта студенчества продиктова-

на важностью определения уровня социальной компетентности современных молодых людей.

Интеллект (от латинского) – понимание, познание: общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей; система всех познавательных способностей индивида; ощущения, восприятия, памяти, представления, мышления, воображения; способность к решению проблем без проб и ошибок «в уме» [4].

Понятие интеллекта как общей умственной способности применяется в качестве обобщения поведенческих характеристик, связанных с успешной адаптацией к новым жизненным задачам. Р.Стернберг выделил формы интеллектуального поведения: вербальный интеллект (запас слов, эрудиция, умение понимать прочитанное; способность решать проблемы; практический интеллект (умение добиваться поставленных целей) [8].

В начале 20 века интеллект рассматривался как достигнутый к определенному возрасту уровень психического развития, который проявляется в сформированности познавательных функций, а также в степени усвоения умственных умений и знаний. В настоящее время в тестологии принята диспозиционная трактовка интеллекта как психического свойства: predispositionности рационально действовать в новой ситуации. Встречается также операциональная трактовка интеллекта, восходящая к А.Бине: это «то, что измеряют тесты интеллекта» [2].

Структурно-генетический подход базируется на идеях Ж.Пиаже, который рассматривал интеллект как высший универсальный способ уравни-

вания субъекта со средой. Ж.Пиаже выделял четыре типа форм взаимодействия субъекта и среды: формы низшего типа, образуемые инстинктом и непосредственно вытекающие из анатомо-физиологической структуры организма; целостные формы, образуемые навыком и восприятием; целостные необратимые формы оперирования, образуемые интуитивным мышлением; мобильные, обратимые формы, способные группироваться в различные сложные комплексы, образуемые операциональным интеллектом [7].

Когнитивистский подход основан на понимании интеллекта как когнитивной структуры, специфика которой определяется опытом индивида. Социальный интеллект – интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации, которая объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов (человека как партнера по общению или группы людей). К процессам, его образующим, относятся социальная чувствительность, социальная перцепция, социальная память и социальное мышление. Иногда в литературе социальный интеллект отождествляется с одним из процессов, чаще всего с социальной перцепцией или с социальным мышлением [3].

Нами рассмотрены теоретико-методологические основы изучения социального интеллекта, мнения различных ученых на его возникновение, развитие и проявление. Определено соотношение понятий «социальный интеллект» и «социальная компетентность». Раскрыто понятие «общение» как проявление социально-

го интеллекта. Термин «социальный интеллект» был введен в психологию Э.Торндайком в 1920 году для обозначения «дальновидности в межличностных отношениях» [1].

Исследование проводилось в 2010-2012 гг. Приведем результаты исследования социального интеллекта первой смешенной группы. Низкие баллы «1» и «2» отсутствуют. По субтесту 1 в первой смешенной группе испытуемых со средними способностями к познанию поведения – 52,9%; со способностями к познанию поведения выше среднего – 29,4%; с высокими способностями к познанию поведения – 17,6%. По субтесту 2 в первой группе испытуемых со способностями к познанию поведения ниже среднего – 23,5%, со средними способностями к познанию поведения – 64,7%; со способностями к познанию поведения выше среднего – 11,7%. По субтесту 3 в первой группе испытуемых со способностями к познанию поведения ниже среднего – 35,2%, со средними способностями к познанию поведения – 58,8%; со способностями к познанию поведения выше среднего – 17,6%; с высокими способностями к познанию поведения – 5,8%. По субтесту 4 в первой группе испытуемых со способностями к познанию поведения ниже среднего – 35,2%, со средними способностями к познанию поведения – 64,7%.

Приведем результаты исследования социального интеллекта второй группы (девушки). По субтесту 1 во второй группе испытуемых со способностями к познанию поведения ниже среднего – 22,7%, со средними способностями к познанию поведения – 45,4%; со способностями к познанию поведения выше среднего – 22,7%; с высокими способностями к познанию

поведения – 9,1%. По субтесту 2 во второй группе испытуемых с низкими способностями к познанию поведения – 4,5%; со способностями к познанию поведения ниже среднего – 18,1%, со средними способностями к познанию поведения – 63,6%; со способностями к познанию поведения выше среднего – 9,1%; с высокими способностями к познанию поведения – 4,5%. По субтесту 3 во второй группе испытуемых с низкими способностями к познанию поведения – 13,6%; со способностями к познанию поведения ниже среднего – 13,6%, со средними способностями к познанию поведения – 50%; со способностями к познанию поведения выше среднего – 18,1%; с высокими способностями к познанию поведения – 4,5%. По субтесту 4 во второй группе испытуемых с низкими способностями к познанию поведения – 18,1%; со способностями к познанию поведения ниже среднего – 45,4%, со средними способностями к познанию поведения – 31,8%; со способностями к познанию поведения выше среднего – 5,8%.

Приведем результаты исследования социального интеллекта третьей группы (юноши). По субтесту 1 в третьей группе испытуемых со способностями к познанию поведения ниже среднего – 11,7%, со средними способностями к познанию поведения – 29,4%; со способностями к познанию поведения выше среднего – 52,9%; с высокими способностями к познанию поведения – 5,8%. По субтесту 2 в третьей группе испытуемых со способностями к познанию поведения ниже среднего – 23,5%, со средними способностями к познанию поведения 52,9%; со способностями к познанию поведения выше среднего – 23,5%. По субтесту 3 в третьей группе испыту-

емых со способностями к познанию поведения ниже среднего – 23,5%, со средними способностями к познанию поведения – 58,8%; со способностями к познанию поведения выше среднего – 17,6%. По субтесту 4 в третьей группе испытуемых с низкими способностями к познанию поведения – 11,7%; со способностями к познанию поведения ниже среднего – 35,2%, со средними способностями к познанию поведения – 47,1%; со способностями к познанию поведения выше среднего – 5,8%.

Общий уровень развития социального интеллекта (интегрального фактора познания поведения) определяется на основе композиционной оценки. По мнению авторов методики, способности, отражающиеся на уровне композитной оценки, «вероятно, перекрывают собой традиционные понятия социальной чувствительности, эмпатии, восприятия другого и то, что можно назвать социальной интуицией» [5].

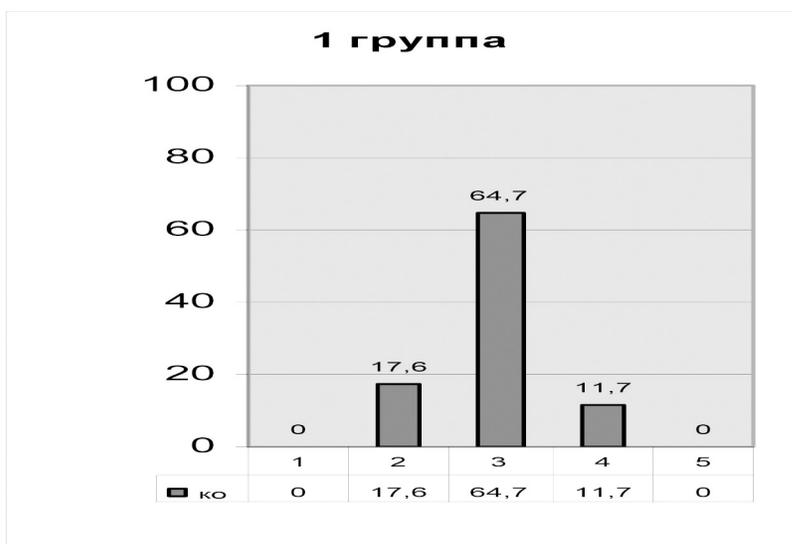


Рис.1. Результаты первой группы по композиционной оценке.

По результатам композиционной оценки в 1 смешенной группе испытуемых с социальным интеллектом ниже среднего 17,6 %; со средним социальным интеллектом 64,7 %; с социальным интеллектом выше среднего 11,7 %.

По результатам композиционной оценки во второй группе испытуемых с социальным интеллектом ниже среднего 45,4 %; со средним социальным интеллектом 54,5 %.

По результатам композиционной оценки в 3 группе юношей испытуемых с социальным интеллектом ниже среднего 41,1 %; со средним социальным интеллектом 47,1 %; с социальным интеллектом выше среднего 11,7 %.

Анализ выраженности показателей демонстрирует, что испытуемые всех трех групп характеризуются уровнем общего развития социального интеллекта ниже среднего (средне-

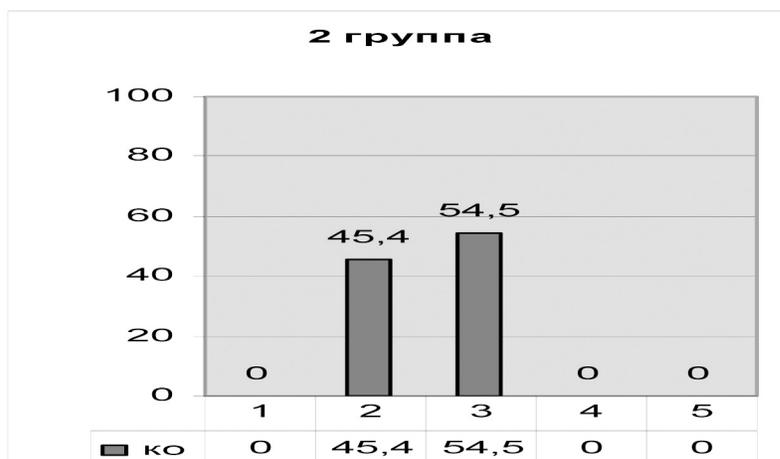


Рис. 2. Результаты второй группы по композиционной оценке.



Рис. 3. Результаты третьей группы по композиционной оценке.

слабый) и среднего (средневыборочная норма).

После обработки методами математической статистики результаты исследования показали, что различия в общем уровне развития социального интеллекта существуют только между первой и второй группами. В группе девушек уровень развития социаль-

ного интеллекта ниже, а у студентов в смешенной группе выше. Различия между первой и третьей группами, т.е. между студентами из однополой и разнополой группами существуют. Идентичны вторая и третья группы. На основе проведенного анализа результатов исследования мы сформулировали следующие выводы:

1) Представителям группы 1 (девушки и юноши), группы 2 (девушки) и группы 3 (юноши) можно дать следующую общую характеристику: социальный интеллект студентов машиностроительного техникума развит еще недостаточно хорошо, существуют определенные особенности в зависимости от специальности и состава группы по половому признаку; в смешанной группе социальный интеллект выше, чем в однополых группах.

2) Низкий уровень социального интеллекта может в определенной степени компенсироваться другими психологическими особенностями: развитой эмпатией, определенными чертами характера, стилем общения, коммуникативными навыками и др., а также может быть скорректирован в ходе активного социально-психологического обучения. При этом важно подчеркнуть, что сам по себе уровень развития социального интеллекта еще не является гарантией продуктивности социального поведения.

3) В основе социального интеллекта лежит не просто владение языком или другими кодами общения, а особенности индивида в целом, в триединстве его мыслей, чувств и действий, разворачивающихся в конкретном контексте. Имея общую структурную базу и с когнитивным развитием, и с основами нравственности, социальный интеллект представляет собой относительно независимую интегральную способность.

Источники:

1. Аминов Н.А. Молоканов М.В. О связи социального интеллекта и профессиональной направленности. М., 1992. 215 с.

2. Бине А. Операциональная трактовка интеллекта. М., 2006. 370 с.

3. Кудрявцева Н.А. Концептуальная разработка проблемы социального интеллекта / дис. кан. псих. наук. М., 1994. 350 с.

4. Кунцица В.Н. Социальный интеллект и социальная компетентность. М.: Мысль, 2009. 281 с.

5. Михайлова (Алешина) Е.С. Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена: Руководство по использованию. СПб, ГП «Иматон», 1996. 56 с.

6. Олпорт Г. Социальный интеллект как особый «социальный дар». М.: Новость, 2011. 289 с.

7. Пиаже Ж. Интеллект как высший универсальный способ уравнивания субъекта со средой. М.: «Проспект», 2009. 126 с.

8. Стернберг Р. Про интеллект. М.: Интел – Синтез, 2006. 327 с.

References:

1. Aminov N.A. Molokanov M.V. O svyazi social'nogo intellekta i professional'noy napravlenosti. M., 1992. 215 s.

2. Bine A. Operacional'naya traktovka intellekta. M., 2006. 370 s.

3. Kudryavceva N.A. Konceptual'naya razrabotka problemy' social'nogo intellekta / dis. kan. psih. nauk. M., 1994. 350 s.

4. Kunicina V. N. Social'ny'y intellekt i social'naya kompetentnost'. M.: My'sl', 2009. 281 s.

5. Mihaylova (Aleshina) E.S. Metodika issledovaniya social'nogo intellekta: Adaptaciya testa Dj. Gilforda i M. Sallivena: Rukovodstvo po ispol'zovaniyu. SPb, GP «Imaton», 1996. 56 s.

6. Olport G. Social'ny'y intellekt kak osoby'y «social'ny'y dar». M.: Novost', 2011. 289 s.

7. Piaje J. Intellekt kak vy'sshiy universal'ny'y sposob uravnoveshivaniya sub'ekta so sredoy. M.: «Prospekt», 2009. 126 s.

8. Sternberg R. Pro intellekt. M.: Intel – Sintez, 2006. 327 с.

Зарегистрирована: 20.05.2013

УДК 371

СИТУАЦИИ НАРУШЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ШКОЛЕ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О НИХ ШКОЛЬНИКОВ РАЗНЫХ ВОЗРАСТОВ

Т.В. Морозова

В статье отражены результаты исследования представлений младших, средних и старших школьников о ситуациях нарушенного взаимодействия в школе. Дается определение нарушения взаимодействия на основе анализа современных и классических исследований этого вопроса как зарубежных, так и отечественных психологов и философов. Проводится анализ данных, иллюстрирующих разницу представлений и стратегий решения ситуаций нарушенного взаимодействия школьниками разных возрастов. В заключение говорится о последствиях системного пребывания ребенка в ситуации нарушенного взаимодействия и необходимости создания в школе (и в других средах социализации) пространств «свободных от нарушений».

Ключевые слова: разновозрастные школьники, социальная ситуация развития, нарушение взаимодействия, ребенок-взрослый, учитель-ученик.

Практически все исследователи детского развития рано или поздно в своих работах подходят к вопросу о значении позиции взрослого, который находится рядом с ребенком в процессе становления его психики. Представления о позиции взрослого получили развитие как в концепциях общего психического развития индивида (Л.С.Выготский, Ж.Пиаже, З.Фрейд, Э.Эриксон и др.), так и в исследованиях основных институтов социализации ребенка – семьи (М.Боуэн, А.Я.Варга, К.Витакер, В.Сатир и др.) и школы (В.В.Давыдов, Л.В.Занков, В.А.Сухомлинский, А.Н.Тубельский, Д.Б.Эльконин и др.).

Отмечая специфику взаимодействия «ребенок-взрослый», Л.С.Выготский указывает на то, что «ребенок по своей природе всегда оказывается

неполноценным в обществе взрослых... Ребенок долгие годы остается неприспособленным к самостоятельному существованию, и в этой неприспособленности, неудобстве детства лежит корень его развития» [4].

Д.Б.Эльконин, осмысляя идеи Л.С.Выготского о постепенном «превращении» среды в материал личности ребенка, приходит к выводу о том, что «...человеческое сознание (психика) существует объективно вне нас... «душа» человеческая... не задана человеку изначально, а дана ему во внешней, чисто материальной форме» [5].

В статье «К вопросу о динамике детского характера» Л.С.Выготский приходит к выводу, что в личности ребенка постепенно оседают те стратегии реагирования, которые оказывались для него эффективными в плане

обеспечения своих детских потребностей во взаимодействии с взрослым. Он описывает эксперимент, в котором собаку подкармливают во время болевого раздражения; через некоторое время собака начинает отвечать на наносимые ей ожоги и раны положительной реакцией – она «не только не обороняется от боли, но тянется к ней». «Так биологическое переплавляется в социальное; органическое – в личное; безусловное – в условное...», – делает вывод Л.С.Выготский [4]. Таким же образом взрослый «отбирает» и фиксирует определенные паттерны (формы и правила) поведения, эмоционального реагирования, автоматически возникающих логических конструкций, которые постепенно вырастают в личность ребенка, образуя ее сущность.

В связи с таким уникальным, в некотором смысле, роковым, положением взрослого, не меньший вес начинает приобретать вопрос нарушений взаимодействия. Так, например, моральное развитие тесно связано с возникновением чувства справедливости у детей и подростков. Жан Пиаже, исследовавший эти вопросы, пришел к выводу, что главным условием формирования чувства справедливости у ребенка является «опыт отношений равенства и обоюдности» со взрослым. Однако, как отмечает исследователь, между взрослым и ребенком зачастую вместо равенства и обоюдности возникает ситуация неравноправия, когда взрослый добивается своих целей, используя свой авторитет. «Авторитет взрослых ослабляет и приглушает то, что составляет саму сущность справедливости» [6].

Автор теории семейных систем Мюррей Боуэн говорит о том, что ситуации нарушенного взаимодействия в семье принимают «форму автоматического эмоционального процесса», в котором «люди постоянно манипулируют друг другом, используя слабости жизненных позиций» [8].

Отталкиваясь от идей теории нормативной ситуации Н.Е.Вераксы [2, 3], важно отметить, что ситуации, структурно предполагающие взаимодействие сторон в неравных позициях, происходят не только в личных отношениях. На социальном уровне люди также зачастую расположены друг по отношению к другу в комплиментарных, но не равнозначных позициях: например, пациент больницы, находящийся в «дефиците» своего здоровья, и врач, в чьих силах помочь пациенту этот дефицит преодолеть, учитель и ученик и т.д.

Именно это неравенство позиций создает «благоприятные» условия для возникновения нарушений взаимодействия, с которыми мы сталкиваемся в повседневной жизни: руководитель учреждения, который устраивает «к себе» на работу своих близких в ущерб качеству деятельности; врач, который назначает лечение, исходя из своих финансовых выгод, а не из объективного состояния здоровья пациента; полицейский, который «от души» бьет дубинкой демонстрантов, с идеями которых лично не согласен и т.д.

С подобной тенденцией «скатывания» поведения с ролевого уровня к решению своих личных проблем столкнулся Филипп Зимбардо, проводя в 1971 году Стэнфордский тюремный

эксперимент [7]. Ситуация неравенства в условной тюрьме очень быстро привела к нарушениям взаимодействия. Всего через несколько дней после начала эксперимента «надзиратели» начали выходить за пределы своих ролевых позиций, проявлять садистские наклонности: «заключенные» начали жаловаться на издевательства и оскорбительное обращение со стороны «охранников».

Не секрет, что школа также зачастую становится пространством нарушенного взаимодействия. Отчасти это может быть объяснено тем, что главным показателем эффективности деятельности учителя во многих школах по-прежнему остается «приведение всех учащихся к единому знаменателю», которым в пределе является успешная сдача ЕГЭ. В подобных условиях, когда деятельность оценивается внешним образом, настоящая задача учителя отходит на второй план. Вместо стремления сделать материал учебного предмета интересным для каждого ученика у учителя появляется более насущная цель – добиться от учащихся результатов, соответствующих нормативным требованиям.

На предварительном этапе исследования были проведены беседы со школьниками разных возрастов, с целью выявить наиболее характерные для школы ситуации нарушенного взаимодействия. Приведем в пример несколько ситуаций, которые были предложены испытуемым для анализа и решения. Ситуация № 1: «Ученик начальной школы во время урока чтения качался на стуле за партой. Стул пошатнулся, он схватился за занавеску

и уронил с подоконника цветок в горшке; горшок разбился, земля из него рассыпалась. Учительница отругала его и поставила «двойку».

Отметим, что в данной ситуации «склеены» правила из разных областей (поведения и учебного процесса): за нарушение норм одного пространства (поведения) учитель дает санкцию из другого пространства (учебного процесса). Мы не будем здесь специально акцентировать внимание на том факте, что отметка в школе широко используется как «кнул» и «пряник», а не по сути – как важнейшая обратная связь для учащегося о его учебных дефицитах и достижениях. Подчеркнем лишь, что отметка, используемая учителем в данной ситуации как санкция, применяется не в своем пространстве.

Об эффективности образовательного процесса можно говорить тогда, когда правила (и санкции за их нарушение) сформулированы четко, ясны участникам и обязательны для всех. Когда же в рамках образовательного процесса возникают ситуации стихийного смешивания норм различных подпространств, предъявления необоснованных санкций со стороны учителя, учащиеся оказываются в атмосфере произвола и незащищенности; начинают зависеть от личного отношения к ним учителя, его решений.

Ситуация № 2: «Вы около года занимались в кружке или спортивной секции (например, по рисованию или теннису) у учителя «А». Недавно в школу пришел новый учитель «Б» (например, который курирует занятия по лепке или по баскетболу). Вы хотите попробовать себя в новом, интересном

для Вас деле и сообщаете учителю «А», что не сможете ходить на его занятия (т.к. новые занятия будут проходить в то же время), но понимаете, что учитель «А» очень расстроен и считает Ваш поступок чем-то вроде предательства. Он говорит, что у него были большие надежды именно на Вас».

Скажем, что в данной ситуации «склеены» личностные и социальные отношения. Объективно профессиональная деятельность учителя не предполагает ни ожиданий, ни надежд на ученика, ни разочарований в нем, она предполагает выполнение требований учебного процесса, необходимых для достижения оптимального образовательного результата. Учитель, безусловно, заинтересован в том, чтобы его ученики достигали высоких результатов (это является отражением качества его профессиональной деятельности), но это не отменяет необходимость проведения внутренней границы между личной миссией и задачами профессиональной деятельности.

Ситуация № 3: «Вы спешите в спортзал на игру, Вас ждут ребята. По дороге Вас останавливает учительница, которая переносит свои вещи из одного кабинета в другой (она переезжает): а) Она просит помочь ей; б) Она требует помочь ей и говорит: «Тебе все равно заняться нечем! Давай-ка помоги»; в) В случае Вашего отказа, она говорит: «Ах, так?! Ну, ты попляшешь у меня на контрольной!».

В данной ситуации испытуемые не сразу увидели все три сценария; каждый следующий становился доступен после решения предыдущего варианта. В первом случае обращение

учителя к ученику не несет еще никакого смещения смысла; во втором случае учитель выходит из ролевой позиции – обесценивает занятие ученика и унижает его самого; в третьем случае учитель шантажирует ученика угрозами неадекватного применения своего профессионального положения в целях решения своей личной задачи.

Испытуемые, согласно инструкции, должны были выразить свое отношение к каждой ситуации, предложить свой вариант решения и аргументировать его. При анализе ответов оценивались: во-первых, способность обнаруживать нарушение в предлагаемых ситуациях взаимодействия, во-вторых, содержание предлагаемого решения.

Согласно результатам исследования, способность обнаруживать нарушение в ситуации взаимодействия возрастает от младшего к старшему школьному возрасту (рисунок 1).

Так, для учащихся младшей школы практически во всех предлагаемых ситуациях характерна реакция, которую обобщенно можно сформулировать следующим образом: «учитель знает лучше меня; мне ничего не надо предпринимать». В средней школе учащиеся, в большинстве своем, начинают понимать, что в ситуации происходит «что-то неправильное», но затрудняются определить, что. Варианты решения, предлагаемые учащимися средней школы, зачастую нереалистичны (например, «подам на учительницу в суд по защите прав ребенка») и направлены в основном на демонстрацию своих прав, силы, взрослости и защиту этого достоинства.

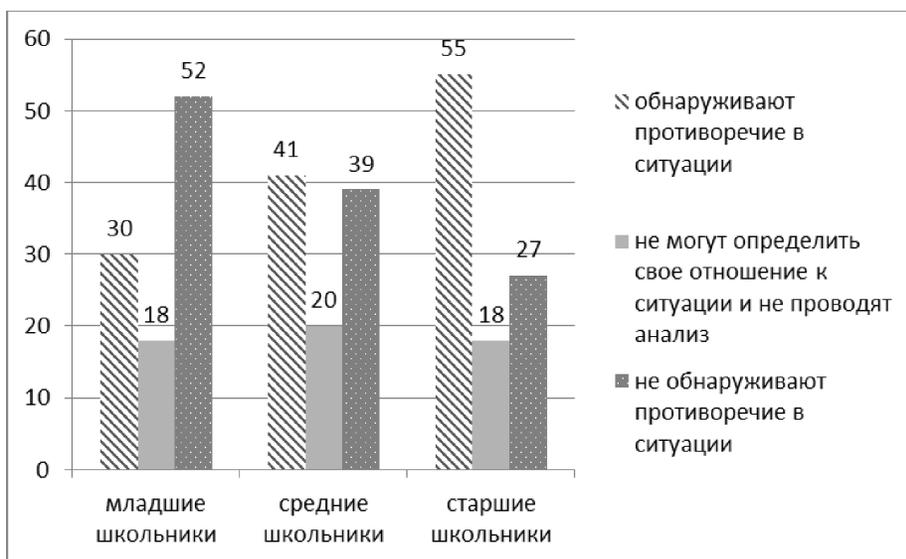


Рис. 1. Проявление способности к обнаружению нарушения в ситуации взаимодействия у школьников разного возраста (в %)

Учащиеся старшей школы в большинстве случаев видят нарушение и могут его сформулировать; предлагают широкий спектр вариантов решения.

Анализ результатов исследования позволяет говорить о том, что все варианты решений могут быть условно расположены между двумя полярными (по принципу) стратегиями. С одной стороны – испытуемые, которые предпочитают терпеть нарушение ради обретения вторичных выгод (например, готовы выполнять неправомерные требования учителя за хорошую отметку), с другой стороны – испытуемые, которые рискуют потерять некоторые «бонусы» или благосклонность второй стороны общения ради восстановления структуры ситуации, обеспечивающей суть взаимодействия.

Сравнительный анализ ответов по разным стратегиям показал, что неспособность продуктивно подействовать в нарушенной ситуации по-разному воспринимается самими испытуемыми в разных возрастных группах. Младшие школьники, испытывающие недовольство той или иной ситуацией, чаще всего не могут определить, в чем проблема, и бояться озвучивать «необоснованные претензии»: «я сяду за парту и буду бормотать себе под нос», «какая-то плохая ситуация, но я, конечно, помогу учительнице», «решение учительницы хорошее, хотя я бы (на ее месте) не стал ставить двойку, только попросил бы убрать грязь с пола и посадить заново цветок». Для подростковой школы (в случаях обнаружения нарушений) отсутствие решений, как правило, связано с нехваткой опыта и средств решения

подобных жизненных задач: «происходящее в ситуации несправедливо, проблема состоит в том-то и том-то, но я не знаю, что с этим делать». Для старшей школы отсутствие решений зачастую уже не является проблемой, а превращается в естественный элемент схемы восприятия ситуации: «по идее, все должно быть иначе, а именно так и так; но нет смысла разговаривать, все равно мы будем “играть по ее (учительницы) правилам”». Другими словами, в старшем школьном возрасте появляются учащиеся, которые обнаруживают нарушение в ситуации и фиксируют ее противоречивость, но не воспринимают это больше как проблему, требующую решения.

Анализ способов реагирования позволяет говорить, что для продуктивного действия в ситуациях нарушенного взаимодействия необходимы два связанных между собой фактора: во-первых, интеллектуальные средства (для определения структуры ситуации и обнаружения существенного противоречия), во-вторых, личностные черты, такие как чувство справедливости и стремление противостоять несправедливости, (которые, в свою очередь, предполагают возможность идти на риск быть отвергнутым, получить неодобрение, критику или другое возможное проявление агрессии и т.п.).

Конечно, эти наблюдения требуют дальнейшего, более тщательного исследования. Однако важно указать какими последствиями может быть чревато системное пребывание ребенка в ситуации нарушенного взаимодействия. Ситуация нарушенного взаимодействия всегда связана с превращением одной из сторон общения

в «объект» – то есть с игнорированием интересов, желаний, потребностей, мнений другого, нарушением его естественных прав, отказе от объяснений. Системное нарушение взаимодействия накладывает определенный отпечаток на процессы мышления и восприятия, формирует у ребенка нечувствительность к собственному переживанию, привычку «быть объектом» и превращать других в объект.

Э.Фромм в книге «Душа человека. Ее способность к добру и злу» описывает ситуацию, характерную для общества позапрошлого века, в которой мать запрещает своему восьмилетнему сыну дружить с темнокожим мальчиком (сыном их служанки) и обещает за это сходить с ним в цирк. «...принятие подкупа не проходит для малыша бесследно...его ощущение целостности нарушено, – пишет Э.Фромм и указывает на дальнейшие варианты развития. – ...Каждое моральное поражение делает человека более подверженным последующему, пока не достигнута точка, от которой больше нет возврата... Каждый шаг, укрепляющий мою целостность, укрепляет также мою способность выбирать желаемую альтернативу, мне все труднее ошибиться в своем решении» [9].

По какому пути пойдет развитие ребенка: по пути становления продуктивного мышления, позволяющего постигать природу вещей, выстраивать здоровые взаимоотношения с другими, или по пути использования чужих формальных представлений о мире и борьбе с другими людьми за получение кратковременной выгоды?

Результаты теоретического и эмпирического исследования, приведенные в данной статье, говорят о том, что

у ребенка развиваются те способности и формируются те черты личности, которые находят пространство для своей реализации; и, напротив, остаются в неактуализированном состоянии те механизмы, которые оказываются не задействованными в реальной жизни.

Так, если мнение ребенка «не интересно» окружающим его взрослым, решения ребенка не имеют веса, а его желания и интересы не принимаются в расчет при принятии решений, то и механизмы формирования мнения, выработки собственного отношения, принятия решений не получают пространства для своей реализации и развития. Поэтому так важно, чтобы в социальной среде были организованы пространства, свободные от нарушений взаимодействия, в которых у ребенка была бы возможность опыта отношений с взрослым, способным не допускать и не поддерживать нарушенные схемы. Для школьников старшего возраста актуально также создание пространств, в которых возможно обнаружение искажений предыдущих этапов развития – определенных непродуктивных эмоциональных, когнитивных и поведенческих паттернов, которые закрепились в личности в ходе предыдущего опыта – и отказ от них в пользу большей продуктивности.

Источники:

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. *Веракса Н. Е.* Личность и культура: структурно-диалектический подход // Вопросы психологии, 2000. № 5.

3. *Веракса Н.Е.* Понятия нормативной ситуации в психологии личности (структурно-диалектический подход) // Педагогический журнал Башкортостана, 2006. № 1.

4. *Выготский Л.С.* К вопросу о динамике детского характера. Собр. соч. в 6 т. Т. 5. М., 1983.

5. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М., 2005.

6. *Пиаже Ж.* Моральное суждение у ребенка. М., 2006.

7. *Росс Л., Нисбетт Р.* Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. М., 1999.

8. Теория семейных систем Мюррея Боуэна / Под ред. К.Бейкер, А.Я.Варги. М., 2005.

9. *Фромм Э.* Душа человека. Ее способность к добру и злу. М., 2008.

References:

1. *Bojovich L.I.* Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M., 1968.

2. *Veraksa N. E.* Lichnost' i kul'tura: strukturno-dialekticheskiy podhod // Voprosy' psihologii, 2000. № 5.

3. *Veraksa N.E.* Ponyatiya normativnoy situacii v psihologii lichnosti (strukturno-dialekticheskiy podhod) // Pedagogicheskiy jurnal Bashkortostana, 2006. № 1.

4. *Vy'gotskiy L.S.* K voprosu o dinamike detskogo haraktera. Sobr. soch. v 6 t. T. 5. M., 1983.

5. *Vy'gotskiy L.S.* Psihologiya razvitiya cheloveka. M., 2005.

6. *Piaje J.* Moral'noe sjudenie u rebenka. M., 2006.

7. *Ross L., Nisbett R.* Chelovek i situaciya. Uroki social'noy psihologii. M., 1999.

8. Teoriya semeyny'h sistem Myurreya Boue'na / Pod red.K.Beyker, A.YA.Vargi. M., 2005.

9. *Fromm E'.* Dusha cheloveka. Ee sposobnost' k dobру i zlu. M., 2008.

Сведения об авторах

Аетдинова Расуля Рифкатовна (г. Набережные Челны), доцент кафедры экономики и менеджмента Набережночелнинского института (филиала) ФГАОУВПО «Казанского (Приволжского) федерального университета», кандидат педагогических наук. Телефон: +79274705084. E-mail: rasulya_a@mail.ru

Абдуллина А.М.

Баянова Лариса Фаритовна (г.Казань), профессор кафедры прикладной психологии Казанского (Приволжского) федерального университета, доктор психологических наук. Телефон: 8-9179399615. E-mail: balan7@yandex.ru

Валеев Рамиль Миргасимович (г.Казань), директор ГУ «Институт Татарской энциклопедии АН РТ», доктор исторических наук, профессор. Тел./факс (843)-238-25-58. E-mail: info-ite@mail.ru

Васина Вероника Викторовна (г.Казань), старший научный сотрудник ИПППО РАО, кандидат психологических наук. Телефон: 8965-587-77-34. E-mail: virash1@mail.ru

Галимов Н.С.

Галимуллина А.Ф. (г.Казань), доцент, кандидат педагогических наук. E-mail: alfiya_gali@rambler.ru

Галимуллин Ф.Г. (г.Казань), профессор КФУ, доктор филологических наук

Герасимов Виталий Викторович (г.Казань), профессор Казанского кооперативного института, доктор технических наук. Телефоны: (843) 5644282, 89179369697. E-mail: gerasimov-41@mail.ru

Гольшев Игорь Геннадьевич (г.Чебоксары), старший научный сотрудник ИПППО РАО, доктор педагогических наук. Телефон: 8903 346 90 95. E-mail: docent@orionet.ru

Грязнов Игорь Михайлович (г.Нижекамск), соискатель ИПППОРАО

Грязнов Алексей Николаевич (г.Казань), главный научный сотрудник ИПППО РАО, доктор психологических наук. Телефон: 8987-296-89-99. E-mail: angkazan@mail.ru

Еропов Илья Александрович (г.Владимир), соискатель кафедры социальной педагогики, зав. лабораториями кафедры ИИТО ГОУ ВПО «Владимирский государственный университет» имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Телефон: 8(910) 091-99-89. E-mail: eropov@vlsu.ru

Жукова Ирина Викторовна (г.Казань), проректор по воспитательной работе Казанского государственного энергетического университета. Телефон: (843) 527-92-16

Закирова Е.Ю. (г.Казань), аспирант ИПП ПО РАО

Кадырова Фариды Михайловны (г.Казань), заведующая лабораторией ИПППО РАО, кандидат педагогических наук, доцент. Телефон: 8905-022-73-29. E-mail: farida_k sui@mail.ru

Кайманов Александр Дмитриевич (г. Нижнекамск), соискатель кафедры общегуманитарных и педагогических дисциплин МАОУ ВПО «Нижнекамский муниципальный институт», главный инженер ООО «Пассажирское Автотранспортное Предприятие «Транспорт-Экспресс». Телефон: 8917-220-17-85. E-mail: a-kaimanov@mail.ru

Камалеева А.Р.

Камалова Алия Маратовна (г.Казань), аспирант, ассистент кафедры психологии ЧОУ ВПО АСО. Телефон: 89050240213. E-mail:kamalova.alya@yandex.ru

Кудаков Олег Робертович (г.Казань), старший научный сотрудник ИППО РАО, кандидат филологических наук. Телефон: (843) 555-81-98. E-mail: kipchack_oleg@mail.ru

Марданшин Марат Мусагитович (г.Уруссу), директор медресе «Фанис», кандидат исторических наук, Телефон: 89274782509. E-mail: maratmardanshin@rambler.ru

Морозова Т.В. (г.Москва), аспирант кафедры социальной психологии развития факультета социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета. Телефон: 8-905-780-9129. E-mail: t.v.morozzova@gmail.com

Мухаметзянова Гузел Валеевна (г.Казань), главный научный сотрудник ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» Российской академии образования, действительный член РАО, доктор педагогических наук, профессор. Телефон: 555-66-54. E-mail: ipppo-gao@mail.ru

Мухаметзянова Флёра Габдульбаровна (г.Казань), начальник научно-исследовательского отдела ЧОУ ВПО «Академия социального образования», доктор педагогических наук, профессор. Телефоны: +7(843) 5437612, 896000411947. E-mail: florans955@mail.ru

Никифорова Татьяна Геннадьевна (г.Чебоксары), доцент кафедры технологии машиностроения Чебоксарского политехнического института (филиал) Московского государственного университета им.В.С.Черномырдина, кандидат педагогических наук. Телефон: 89033571780. E-mail:nitage@yandex.ru.

Нуруллин Рафаиль Асгатович (г.Казань), профессор кафедры Общей философии, философского факультета Казанского федерального университета, доктор философских наук. Телефоны: 292 99 92. 8-9053-777-937. E-mail: nurulla958@mail.ru

Овчинников Олег Михайлович (г.Владимир), старший преподаватель кафедры организации оперативной работы Владимирского юридического института Федеральной службы исполнения наказаний (ВЮИ ФСИН России), кандидат педагогических наук. E-mail: omo33@mail.ru

Прсюкова Ксения Олеговна (г.Казань), ассистент кафедры иностранных языков и культур, отделение переводоведения и межкультурной коммуникации Института филологии и искусств КФ(ПУ). Телефон: 8-905-023-89-68. E-mail: prokseniya@mail.ru

Садовая Виктория Владимировна (г.Казань), заведующий кафедрой педагогики и методики начального образования Института педагогики и психологии Казанского федерального университета, кандидат педагогических наук, доцент. Телефон: (843) 292-56-51. E-mail: vikycha2006@gmail.com

Сейтенова Салима Сагиновна (г.Актобе, Республика Казахстан), доцент кафедры теории и технологии начального обучения Актюбинского государственного педаго-

гического института, кандидат педагогических наук. Телефон: 8(7172)509-981. E-mail: seitenova_ss@mail.ru

Сибгатуллина Ирина Фагимовна (г.Казань), зав. кафедрой педагогики и психологии ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан», доктор психологических наук, профессор. Тел./факс: 8(843)2366788. E-mail: dr-irena@yandex.ru

Скобельцына Елена Германовна (г.Казань), ректор ГАОУ ДПО «Институт развития образования Республики Татарстан», кандидат педагогических наук. Тел./факс: 8(843)2366242. E-mail: egscobeltsina@ Rambler.ru

Федорова Т.Т.

Худотеплова Елена Николаевна (с.Ташла), аспирант кафедры педагогики высшей школы ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», отдел Министерства Внутренних Дел России по Ташлинскому району, психолог, с.Ташла. Телефоны: 8(35347), 892225334164. E-mail: elena_hudoteplov@mail.ru

Шайдуллин Рафаиль Валеевич (г.Казань), 1-й заместитель директора, заведующий отделом истории и общественной мысли ГУ «Институт Татарской энциклопедии АН РТ», доктор исторических наук, профессор. Тел./факс (843)-238-25-58. E-mail: info-ite@mail.ru

Яруллина Альфия Шаукатовна (г.Казань), доцент кафедры иностранных языков КФУ, кандидат педагогических наук тел.+7 (85557) 7-55-62. E-mail: yarullina-74@mail.ru

ANNOTATIONS

A.M.Abdullina, A.R.Kamaleyeva, N.S.Galimov

THE MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF THE STUDENTS – FUTURE ENGINEERS IN THE PROCESS OF TRAINING «THEORETICAL MECHANICS» IN THE UNIVERSITY

Abstract: the article is substantiated and presented didactic model of formation of professional competence of future engineers in the process of teaching the course «Theoretical mechanics» in the form of a single structure subordinate components: the purpose of → tasks → pedagogical conditions → mechanisms and technologies of interrelated activity of a teacher and student ↔ result.

Key words: professional competence, step-by-step scoring system of evaluation of learning outcomes.

R.Aetdinova

EXOGENOUS AND ENDOGENOUS FACTORS OF RISK EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The new challenges, threats and risks in the conditions of globalization of modern world and transformation of Russian society are regarded. The risks of modernization of Russian education and factors of decreasing are analyzed. One of the factors is the creation of the innovation surroundings in the high schools.

Key words: modernization of education, challenges, threats, risks,

L.F.Bayanova

THE PSYCHOMETRIC ASSESSMENT OF METHOD TO IDENTIFY REGULATORY SUBMISSIONS OF STUDENTS AS THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT SUBJECTS

In this paper we propose a method for identifying the students' regulatory understanding of the profession in vocational education. The psychometric evaluation of the method, such as reliability and validity is given. We also show the factors that determine the regulatory submission of the medical profession, such as "Communication", "Situational Professional Interaction", "Subjective professional disposition" and "Empathy".

Keywords: professional culture, regulatory submission, the subject of culture, validity and reliability.

A.F.Galimullina, F.G. Galimullin

INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN FORMING THE STUDENTS' IDEAS ABOUT THE LITERARY TRADITIONS OF ANCIENT RUSSIA AND XVIII. CENTURY IN THE NATIONAL BRANCHES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

The leading role in the practice of teaching students of Russian literature in the national branches of pedagogical universities is for traditional forms of organization of the teachers and students' activities: lectures, practice, seminars, self-study, pedagogical practice, in which an interactive form of training is included as an element: a role-playing game, a mini-conference, the resolution of the problem situation (an element of case-study technology), the method of "brainstorming".

Key words: methods of teaching literature at the university, interactive technologies in teaching literature, the formation of theoretical and literary ideas, literary traditions, the teaching of literature of ancient Russia and XVIII century.

V.V.Gerasimov

ANALYSIS OF DYNAMICS AND MECHANISM OF COMMUNICATION IN TEACHING PRACTICE

An analytical description of the communication dynamics on the example of supply and test– control of the material mastery on the subject "Chemistry" is given. The delicate mechanism of communication is considered.

Key words: communication, internet-based exam, chemistry, regression equation, inhomogeneous structure, thermodynamics, functions.

I.M.Gryaznov, V.V.Vasina

FEATURES AND VALUE-SENSE ORIENTATION ADDICTIVE PERSONALITY AS THE SUBJECT HINDERED INTERACTION

Consequences of the failure of socialization and interaction in the family labored reflect the concepts that relate to the formation of alcoholism psychological characteristics of the individual. Alcoholism is seen as a symptom of various forms of neurosis in which the neurotic personality drink alcohol to relieve uncertainty, internal stress, anxiety in social interaction and thus compensate for their social inadequacy and difficulty in communication.

Key words: personality traits, values and sense of orientation, addictive personality, the subject of the complicated interaction.

I.A.Eropov

COGNITIVE TECHNOLOGIES OF COMPUTERIZATION LEARNING OF THE PUPILS.

This paper discusses an approach to the definitions of pedagogical prevision, qualimetry pedagogical, rating, quantity of information, cognitive technologies. Various variations of these concepts existing in modern science are proposed. Described cognitive technologies of computerization learning of the pupils.

Key words: pedagogical prevision, qualimetry pedagogical, rating, quantity of information, cognitive technologies.

T.T.Fedorova

DIDACTIC REASONS OF LOW ACHIEVEMENT

Important means to prevent the failure of pupils are pedagogical prevention, pedagogical diagnostics, educational therapy, educational influence; the relationship of cognitive, practical, gaming activities positively affect the activity, interest, independence of the students.

Key words: a means of preventing the failure of the students, pedagogical prevention, pedagogical diagnostics, educational therapy, educational influence; the relationship of cognitive, practical, gaming activity.

Y.N.Hudoteplova

THE PERSONAL RESPONSIBILITY OF THE TEENAGER IN FORMATION EDUCATIONAL SUCCESS IN VARIOUS KINDS OF AFTER-SCHOOL ACTIVITY

The author considers influence of various kinds of after-hour activity on formation of a level common internalnosti and internalnosti in the field of achievement. At a stage of experiment determines a kind of after-hour activity, which forms a high level of the personal responsibility and is a pledge educational success.

Key words: common internalnost and internalnost in the field of achievement, after-hour activity, educational success.

I.V.Jukova

SYSTEM OF A HEALTHY LIFESTYLE IN THE KAZAN STATE POWER ENGINEERING UNIVERSITY

The system of formation of a healthy way of the student's life, which formed in KSPEU, represented here. This system contains the concept of educational work, the center of formation of life's healthy way, subsystem of professional training of student group's teachers.

Key words: healthy way of life, the concept of educational work, improvement of curator's qualification, the portfolio of the curators group.

F.M.Kadyrova, E.Yu.Zakirova

MODEL OF TECHNICAL – ECONOMIC PREPARATION OF SECONDARY EDUCATION STUDENTS IN THE CONTEXT OF FEDERAL EDUCATIONAL STANDARDS OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION

Article is devoted to problems of economic preparation of students of technical specialties in fecundate professional education establishments within implementation of federal educational standards of secondary professional education. Research of supply and demand of educational services of the region is conducted; problems of realization of FES SPE are defined. The model of technical – economic preparation on the basis competence-based approach is presented. The model structure, its methodical contents and realization conditions are defined.

Key words: economic preparation, Federal educational standard, competence-based approach, specialist, regional labor market.

A.D.Kaimanov

A MODEL OF MULTIDIMENSIONAL SKILLS OF DRIVERS OF PASSENGER VEHICLES

This article deals with the need for a modern successful professional specialists on the basis of competency models, given the interpretation of multi-dimensional competencies driver passenger vehicles, developed structural-functional model, control and evaluation unit of their formation.

Key words: multi-dimensional model of competence, driver, passenger transport.

A.M.Kamalova

THE STUDY OF SOCIAL INTELLIGENCE STUDENTS OF ENGINEERING COLLEGE

The social reality of today brought to the forefront of the profession, requiring people entrepreneurial initiative and social competence, different subgroups of students of engineering college, depending on the specialty have different indicators of social intelligence.

Key words: social intelligence, students, Engineering College, social competence.

O.R.Kudakov

“APPROACH” AND “THE APPROACHNESS” IN THE MODERN EDUCATIONAL RESEARCH

The article discusses the use of the word “approach” in current research on pedagogy. Recommendations on the use of the term in a particular context.

Key words: approach, education, the term.

M.M.Mardanshin

THE FORMATION OF MUSLIM EDUCATION MID XIX EARLY – XX CENTURIES

In the article is considered the history of Islamic system of education from the mid XIX to beginning of XX century, problems and prospects.

Key words: Muslim education. kadimizm, Jadidism, new method education,

T.V.Morozova

THE SITUATIONS OF IMPAIRED INTERACTION AT SCHOOL. REPRESENTATIONS OF STUDENTS OF DIFFERENT AGES.

The paper describes the results of a study of representations of primary, middle and high school students about situations of impaired interaction at school. The definition of impaired interaction based on an analysis of modern and classical studies of this issue, both foreign and domestic psychologist and philosopher. Analysis of the data shows a difference of representations and solving strategies of students of different ages. Finally, discuss the impact

of systematic child's stay in a situation of impaired communication and the need to create in school (and in other spaces of socialization) spaces "free of violations."

Key words: school children of different ages, social situation of development, situation of impaired communication, the child-adult interaction.

G.V.Mukhametzyanova, F.M.Kadyrova, I.G.Golyshev

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE INTERACTION OF LABOR MARKETS AND EDUCATIONAL SERVICES IN THE REGION, BASED ON PROJECT-ORIENTED APPROACH

The article deals with the conditions necessary for the effective integration of regional labor markets and educational services. Detailed identification of institutional and pedagogical conditions are the prospects for their implementation and the expected effect. It is noted that these conditions are closely related and can be successfully implemented only in the complex.

Key-words: vocational training, education market, labor market, organizational, pedagogical conditions, project-oriented approach.

T.G.Nikiforova

THE ACTUAL PROBLEMS OF THE DEVELOPMENT OF THE VOCATIONAL DEVELOPMENT CONSIDERING THE RETROSPECTIVE ANALYSIS AND THE PAIN POINTS IN THE NEW SOCIAL AND ECONOMIC CONDITIONS

The article examines the problems of the formation and the development of the initial vocational education from the date of inception to the association with the secondary education. The article identified the cross-cutting problems that accompany this stage from the 6th century until 2013 year, considering the integration of these two stages of the vocational education.

Key words: the retrospective analysis, professional and general professional competence, social and economic conditions, the modernized equipment.

R.A.Nurullin

TWO-LEVEL SYSTEM OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF A RELATIONSHIP TWO LEVELS OF CULTURES

The paper suggests a two-tier system of continuing professional education on the basis of research involving the methodology of philosophy (dialectics) and systems theory (synergy). The proposed concept of vocational education combines the contradictory demands on the one hand, conservative culture, the other – a mobile civilization.

Key words: education, vocational training, self-organization, culture, civilization, modern, postmodern, and personality.

O.M.Ovchinnikov

ON THE FEATURES OF FORMATION MALADJUSTMENT AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS WITH MISCONDUCT

The article is devoted to the formation mechanism of the manifestations of maladaptive behaviors in high school students with misconduct. Identified and subjected to analysis basic definitions that determine the specificity of the phenomenon. We study the positions of the various authors, one way or another affect the stated problems, demonstrates the author's vision.

Key words: adaptation, maladjustment, symptom, the meaning of life, personal meaning, triggers.

K.O.Prosyukova

DEMOCRATIZATION OF PEDAGOGIC EDUCATION IN SYRIA (MID XX CENTURY – EARLY XXI CENTURY)

The article examines the objectives of democratic reforms in the Syrian Arab Republic, aimed at creating an organization of the educational process when a modern person is able to think and work independently and creatively.

Key words: democratization, teacher training education, Syrian Arab Republic.

V.V.Sadovaya

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The paper analyzes the main conditions and methods of formation of professional competence of primary school teachers in information and educational space, the approaches to the definition of educational environment.

Key words: competence, competence, a primary school teacher, professional competence, awareness and educational environment.

S.Seitenova

THE SOCIAL IMPORTANCE OF PROFESSIONAL – GUIDED LANGUAGE TRAINING IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

One of urgent tasks of modern education – preparation of professionally – competent, comprehensively advanced experts, in perfection owning state language is considered in given clause . The author's aim – to develop rational methodical system of professional-guided Kazakh language's training for the future experts of faculty "Pedagogics and psychologies".

Key words: the social importance; professional – guided training; the social information; wide sphere of activity; rational methodical system.

E.G.Skobel'cy'na, I.F.Sibgatullina

TRANSFER OF THE PROJECT "LEARNING REGION – LEARNING COMMUNITY" IN THE RUSSIAN FEDERATION

The paper presents the main features of the "learning region – learning community" are qualitative differences between formal and informal adult education throughout life. De-

scribed vosmiblochny SWOT-analysis for operational reporting on the implementation of projects in the region, international experience and project experience in the development of education throughout the life of the new system of training and retraining of the Republic of Tatarstan.

Key words: learning region, social cohesion in adult education, formal and informal education

R.M.Valeev, R.V.SHaydullin

REVIEW OF THE GLOSSARY “PROFESSIONAL EDUCATION”, PREPARED BY A TEAM OF IPPPE RAE WASTE UNDER THE SUPERVISION OF ACADEMICIAN RAO, DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR G.V.MUHAMETZYANOVA

A.SH.Yarullina, F.G.Muhametzyanova

SUBJECTIVE APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES.

The article is devoted to the subjective approach in teaching foreign languages. The student of a higher school is considered as a subject of educational and professional activity in learning a foreign language. Learning a foreign language promotes the development of students' linguistic subjectivity.

Key words: subjective approach, the student of a higher school, subject of educational and professional activity, linguistic subjectivity, teaching foreign languages

Объявления редакции

Во втором номере 2013 года в «Казанском педагогическом журнале» произошли следующие изменения:

1. Организован редакционный совет журнала. Список членов редакционного совета «Казанского педагогического журнала» утвержден решением Ученого Совета ИПППО РАО от 30 мая 2013 года:

Мухаметзянова Гузел Валеевна – академик РАО, д.п.н., профессор, ИПППО РАО, председатель Редакционного совета (Россия); Чошанов Мурат Аширович – член-кор. РАЕ, д.п.н., профессор университета Эль Пасо штата Техас (США); Новиков Александр Михайлович – академик РАО, д.п.н., профессор (Россия); Сулейманов Джавдет Шевкетович – академик АН РТ, д.н., профессор (Россия); Кусаинов Аскарбек Кабыкенович – академик АПН Казахстана, д.п.н., профессор (Казахстан); Олейникова Ольга Николаевна – д.п.н., профессор (Россия); Эдвард Джордж Яу – доктор педагогики, президент колледжа Морриса штата Нью Джерси (США); Кнёзель Петер – доктор философии (Германия); Трегубова Татьяна Моисеевна – д.п.н., профессор, ИПППО РАО (Россия); Цзянь Сяоянь – к.п.н., в.н.с. Китайской академии образования (Китай).

2. Изменилось оформление журнала:

- выходные данные журнала и содержание дублированы на английском языке
- список источников имеет транслитерацию в латинском шрифте
- На страницах 2 и 3 обложки журнала размещены фотокопии гравюр Э.Турнерелли с видами Семьярусной башни и мечети в городе Казани.

3. Редакция просит извинения у авторов *В.В.Герасимова* и *А.М.Мухаметшина* за пропуск фамилии второго автора в содержании № 1 «Казанского педагогического журнала за 2013 год.

В содержании следует читать так:

Герасимов В.В., Мухаметшин А.М. «ОЦЕНКА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ОБЩЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АКАДЕМИКА РАО Г.В.МУХАМЕТЗЯНОВОЙ МЕТОДОМ ПРОФЕССИОГРАММЫ» С.45-52.

ПЕРЕЧЕНЬ ТРЕБОВАНИЙ И УСЛОВИЙ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ

«Казанский педагогический журнал» – научное периодическое издание, в котором публикуются статьи на русском и английском языках по социальным и гуманитарным наукам (педагогике, психологии, философии, экономике, социологии, истории, языкознанию, праву и др.) с преобладающей тематикой по профессиональному образованию.

Статья предоставляется в редакцию по электронной почте или на электронном носителе (плюс в распечатанном на бумаге виде, идентичном электронному). Объем оригинальной статьи не должен превышать 11 страниц текста (14 пт.), шрифт Times New Roman, интервал между строк – 1,5; абзацный отступ – 1 см.

Ссылки на литературу ставятся только концевые и отмечаются по мере их появления в тексте порядковыми номерами в квадратных скобках []. Рекомендуется следующая структура статьи: индекс УДК (его Вы можете получить у работников библиотеки), фамилия и инициалы автора (авторов – через запятую), заголовок, аннотация, ключевые слова, текст статьи, источники. Сведения об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество, место работы (полное и сокращенное наименование), подразделение, почтовый адрес, должность, ученое звание, степень, контактные телефоны, электронный адрес.

К статье прилагается рецензия (внутренняя/внешняя) и экспертное заключение (выписка из протокола заседания подразделения).

На английском языке: фамилия и имя (в транслитерации) (см. пластиковая карта, водительское удостоверение), название статьи, аннотация, ключевые слова.

Весь материал предоставляется в одном файле. Наименование файла: «Фамилия, первое слово из названия статьи».

Схемы, таблицы, рисунки, диаграммы размещаются в тексте по усмотрению автора. Указанные графические объекты должны иметь расширение, совместимое с MS Word. Все буквенные обозначения на рисунках, а также выделенные фрагменты необходимо пояснить в основном или подрисуночном текстах. Подписи к графическим объектам обязательны.

Математические формулы следует набирать в формульном редакторе MS WORD 2007, греческие и русские буквы в формулах набирать прямым шрифтом, латинские – курсивом. Обозначения величин и простые формулы в тексте и таблицах набирать как элементы текста (а не как объекты формульного редактора). Нумеровать следует только те формулы, на которые есть ссылки в последующем изложении.

Одним из основных условий принятия Вашей статьи к публикации является выполнение выше изложенных требований. Статьи размещаются по мере их поступления. Предполагаемые сроки публикации сообщаются автору в момент регистрации статьи в редакции. Статьи, вошедшие в номер, размещаются в открытом доступе в Научной электронной библиотеке с последующим размещением на официальном сайте ИППО РАО.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Предоставляя в редакцию рукопись своей статьи, автор ручается не публиковать её в ином периодическом издании без согласия редакции, а при получении согласия – ссылка на «Казанский педагогический журнал» обязательна.

Более подробную информацию вы можете получить, обратившись с запросом по электронному адресу: krj07@mail.ru

Условия подписки на «Казанский педагогический журнал»

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных работников в области профессионального образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов.

В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий НТИ ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить полугодовую подписку стоимостью 662 руб. 94 коп.

Индекс подписки – 16885

Способ оплаты – банковский перевод.

Подписка в редакции возможна с любого номера и на любое количество. Стоимость подписки – 220 рублей за один экземпляр номера.